



Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Diana Gonçalves Morgado

Studiengang

Schulmanagement, M.A.

Masterarbeitstitel

**Luxemburgische Grundschulen professionell führen
und gestalten
- Von der Auffassung der Führungsrolle bis zur
Professionalisierung von Schulpräsidenten/-innen im
luxemburgischen Grundschulkontext-**

R
TU
P

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>II</i>
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>IV</i>
<i>Tabellenverzeichnis</i>	<i>V</i>
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	<i>VI</i>
<i>1. Einleitung: Als Lehrer unter Lehrern im Führungsgefüge</i>	<i>1</i>
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung	2
1.3 Begriffserklärung: Führung, Rolle, Professionalisierung	3
1.4 Methodik	4
1.5 Inhalt und Aufbau	6
<i>2. Führung und Steuerung von Grundschulen im luxemburgischen Kontext</i>	<i>7</i>
2.1 Die Ebenen der Führung und Steuerung von Grundschulen	7
2.1.1 Die regionale Ebene: die Schuldirektion	7
2.1.2 Die lokale externe Ebene: die Gemeinde	10
2.1.3 Die lokale interne Ebene: das Schulkomitee	12
2.1.4 Der Schulpräsident (SP)	13
2.2 Ressourcen der Professionalisierung der lokalen internen Ebene	17
2.2.1 Das nationale Weiterbildungsinstitut (IFEN)	18
2.2.2. Der spezialisierte Fachlehrer für SE (I-DS) und für digitale Kompetenzen (I-CN)	19
<i>3. Theoretische Einordnung des Schulleitungshandelns</i>	<i>21</i>
3.1 Das Schulleitungshandeln	21
3.1.1 Die Dimensionen der Handlung von SL	21
3.1.1.1 Führung als Handlungsdimension	21
3.1.1.2 Management als Handlungsdimension	22
3.1.1.3 Steuerung als Handlungsdimension	22
3.1.2 Leadership als Haltung	23
3.2 Das Modell zur Führung einer Schule nach Dubs (2019a)	24
3.2.1 Die Umweltsphären	25
3.2.2 Die Anspruchsgruppen und die Interaktionsthemen	26
3.2.3 Die Ordnungsmomente	26
3.2.4 Die Prozesse	27

3.2.5 Die Entwicklungsmodi	27
3.3 Die guten, effektiven Schulen	28
3.3.1 Die Schulentwicklung (SE)	29
3.3.2 Change Management (CM)	31
3.3.3 Umgang mit Widerständen	32
3.4 Schulleitungsaufgaben	33
3.5 Die Wirksamkeit von Führung	34
3.6 Die Führungsrolle von Schulleitern	37
3.7 Die Professionalisierung von schulischen Führungskräften	40
3.7.1 Führungskompetenzen	40
3.7.2 Qualifizierung	43
3.8 Zwischenzusammenfassung	45
4. Die Verortung des Führungshandels von Schulpräsidenten	47
4.1 Der SP und Teacher Leadership	48
4.2 Die Führungsarbeit des SP im Gesamtzusammenhang	50
4.3 Die Schulentwicklungsarbeit	53
4.4 Wirksamkeit der Führung durch den Schulpräsidenten	56
4.5 Die Rollenfacetten eines SP	57
5. Konzept zur Professionalisierung von Schulpräsidenten	60
5.1 Einleitung	60
5.2 Rahmenbedingungen und nationale Ressourcen zur Professionalisierung	60
5.3 Wissen, Fähigkeiten, Haltungen – Schlagwort „Kompetenzen“ von SP	61
5.4 Empfehlungen zur Professionalisierung	64
6. Fazit	66
7. Ausblick	69
8. Literaturverzeichnis	LXXI
9. Quellenangaben von Online-Quellen	LXXVI
10. Anhang	LXXIX
11. Eidesstattliche Erklärung	LXXXVI

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Modell zur Führung einer Schule (Adaption des St.Galler Management-Modells) (Dubs, 2019, S. 25)</i>	25
<i>Abbildung 2: Vier-Wege-Modell (Rolf, 2023, S. 20)</i>	30
<i>Abbildung 3: Strukturelemente des Kompetenzmodells (Huber, 2019, S. 380)</i>	41
<i>Abbildung 4: Allgemeine Kompetenzen (Huber, 2019, S. 382)</i>	42
<i>Abbildung 5: Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (KoEQS) für die Schulleitung (Schratz & Wiesner, 2019, S. 428)</i>	42
<i>Abbildung 6: Das erweiterte Angebot-Nutzungsmodell von Fend (2008, S. 22)</i>	LXXXII
<i>Abbildung 7: Das Rahmenmodell für Schulqualität nach Holtappels und Voss (2008)</i>	LXXXIII
<i>Abbildung 8: Das MZSG - Führungsrad (Malik, 2000, S. 391)</i>	LXXXIII
<i>Abbildung 9: Zur Rollenkomplexität von Schulleitungen (Huber, 2013c, S. 16)</i>	LXXXIV
<i>Abbildung 10: Prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen (Scherer et al., 2009, S. 349)</i>	LXXXV

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Phasen der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal (Huber & Schneider, 2015b, S. 248)</i>	44
<i>Tabelle 2: Phasen der Qualifizierung von SP in Anlehnung an Huber & Schneider (2015b, S. 248) (eigene Kreation: Gonçalves Morgado Diana)</i>	64
<i>Tabelle 3: Zusammenfassung der Tätigkeitsbereiche der Führungsebenen an luxemburgischen Grundschulen (eigene Kreation: Gonçalves Morgado Diana)</i>	LXXXI

Abkürzungsverzeichnis

Art.	<i>Artikel</i>
CM	<i>Change Management</i>
GSGgültige, konsolidierte Fassung vom 31. Juli 2023 des Grundschulgesetzes vom 6. Februar 2009	
I-CN	<i>Instituteur spécialisé en compétences numériques</i>
I-DS.....	<i>Instituteur spécialisé en développement scolaire</i>
IFEN.....	<i>Institut de Formation Nationale de l'Education Nationale</i>
Kap.	<i>Kapitel</i>
MZSG	<i>Managementzentrum Sankt Gallen</i>
OE.....	<i>Organisationsentwicklung</i>
ONQS	<i>Nationales Observatorium für Schulentwicklung</i>
PDS	<i>Plan de développement de l'établissement scolaire</i>
PE.....	<i>Personalentwicklung</i>
SCRIPT.....	<i>Servive de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogique et technologiques</i>
SE	<i>Schulentwicklung</i>
SL	<i>Schulleitung</i>
SP	<i>Schulpräsident</i>
TV	<i>translokale Vernetzung</i>
UE.....	<i>Unterrichtsentwicklung</i>
vgl.	<i>vergleiche</i>

1. Einleitung: Als Lehrer¹ unter Lehrern im Führungsgefüge

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Im luxemburgischen Bildungssystem werden die nationalen öffentlichen Grundschulen im Zusammenspiel zwischen den Schuldirektionen, mit den jeweiligen Schuldirektoren, den Gemeinden von außerhalb der Schulen und den Schulkomitees, mit deren Schulpräsident, von innen geleitet: Als externe hierarchische Instanz leiten die insgesamt fünfzehn regionalen Schuldirektionen, mit jeweils einem Schuldirektor sowie zwei bis vier stellvertretenden Direktoren, mehrere einzelne Grundschulen gleichzeitig. Zu ihren Aufgaben zählen unter anderem die pädagogische Aufsicht und die Leitung der ihnen unterliegenden Grundschulen. Zudem steuern die Gemeindeautoritäten die Grundschulen von außen und sind zum Teil im organisatorischen und personaltechnischen Bereich entscheidungsbefugt. In den jeweiligen Grundschulen werden alle fünf Jahre ein Schulkomitee sowie ein Vorsitzender dieses Gremiums als Schulpräsident von der Lehrerschaft gewählt.

Der Schulpräsident hat als Lehrer unter Lehrern neben alltäglichen Managementaufgaben innerhalb des Systems auch eine wichtige Führungsaufgabe als „Change Agent“ am System, nämlich die Qualität an seiner Schule mittels des Instruments des Schulentwicklungsplans (PDS – plan de développement de l'établissement scolaire) voranzutreiben.

Ausgehend von der beschriebenen gemeinsamen Gestaltung sollen die öffentlichen luxemburgischen Grundschulen als Bildungseinrichtungen ihrem grundsätzlichen Auftrag gerecht werden, nämlich „Lernende auf eine selbstbestimmte und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, die dafür notwendigen Kompetenzen auszubilden und zu vertiefen“ (Radzimski, 2021, S. 39) – und dies in einem sich stetig und rasant wandelnden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Umfeld. Huber (2013a) fasst hierzu zusammen: „Schulen müssen auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken“ (S. 7).

¹ Um eine bessere Lesbarkeit der folgenden Arbeit zu garantieren, wird das generische Maskulinum verwendet. Damit wird sich gleichermaßen auf alle Geschlechter bezogen, soweit keine anderen Personenbezeichnungen angewandt werden.

Den Schulkomitees in den einzelnen Grundschulen und vor allem dem Schulpräsidenten werden gesetzliche Aufgaben und Pflichten auferlegt, welche die Führungs- und Gestaltungsarbeit in den Grundschulen definieren. Als Lehrer unter Lehrern verfügt er dabei über keine Weisungsbefugnis, die betreffende Person ist aber gleichzeitig für die Verwaltung und Gestaltung seiner Grundschule gemeinsam mit dem Schulkomitee zuständig. Bis dato ist auch gesetzlich keine spezifische Qualifizierung als Voraussetzung für das Ausüben der Tätigkeit als Schulpräsident vorgegeben und es gibt keine Verpflichtung, sich vor oder während der Amtszeit in spezifischen Bereichen für die Ausübung der Aufgaben und Pflichten weiterzubilden (vgl. OCDE, 2016, S. 4). Dementgegen unterstreichen Ergebnisse aus der internationalen Schulwirksamkeitsforschung die Bedeutung einer fähigen und „guten“ Schulleitung für die Wirksamkeit und Qualität von Bildungseinrichtungen (vgl. Huber, 2013b, S. 239). Laut Schratz, Hartmann und Schley (2010) ist eine Schulleitung „vor allem für die Schaffung förderlicher Bedingungen für den Unterricht und Lernen sowie das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele wichtig“ (S. 9). Auch die neuesten Beobachtungsempfehlungen des Nationalen Observatoriums für Schulqualität (ONQS) unterstreichen die Wichtigkeit der Rolle des Schulpräsidenten im öffentlichen luxemburgischen Grundschulkontext. In ihrer jüngsten Studie zur Verringerung der Auswirkungen sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem empfiehlt das ONQS, den Fokus stärker auf die Etablierung einer Rechenschaftslogik auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu legen (vgl. OEJQS, 2023, S. 47). Daher soll die Rolle des Schulpräsidenten im Hinblick auf die Schulentwicklung weiter gestärkt werden – mit besonderem Augenmerk auf die Überwachung der Umsetzung der ergriffenen Maßnahmen und die Bewertung des Grades der Zielerreichung (vgl. ebd.). Somit soll es Ziel sein, Grundschulen zu Einheiten zu entwickeln, die von einer gemeinsamen Vision geprägt sind (vgl. ebd.).

Bei den wachsenden Anforderungen an das Schulleitungshandeln, sich dem gesellschaftlichen Wandel anzupassen, stellt sich die Frage nach der Führungsrolle und der Professionalisierung der Schulpräsidenten, und dies in Abgrenzung zur übergeordneten Schuldirektion sowie der Gemeinde als Verwaltungs- und Überwachungsinstanz.

1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf der Herausarbeitung der Führungsrolle der Schulpräsidenten sowie auf den Gelingensbedingungen einer professionellen Leitung

von Grundschulen. Somit soll die Forschungsfrage dieser Arbeit lauten: **Wie kann die Professionalisierung von Schulpräsidenten oder Schulpräsidentinnen gelingen, damit er oder sie seine oder ihre Führungsrolle professionell ausüben kann?**

Ziel ist es, ein praktisches Konzept zur Professionalisierung von Schulpräsidenten an luxemburgischen Grundschulen zu erstellen. Dabei sollen Aufschlüsse aus einer analytischen Gegenüberstellung der akademischen Theorie mit dem luxemburgischen Bildungskontext sowie Erkenntnisse über die im System verorteten Ressourcen zusammenfließen.

1.3 Begriffserklärung: Führung, Rolle, Professionalisierung

Das Thema sowie die Forschungsfrage und die Zielsetzung dieser Arbeit enthalten die immer wiederkehrenden Konstrukte Führung, Rolle und Professionalisierung. Um einen begrifflichen Rahmen zu setzen, werden im folgenden Kap. (Kapitel) diese drei Schlüsselwörter kurz definiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Begriffe in Verbindung mit dem schulischen Kontext vertieft.

Führung ist laut Dubs (2019b) „eine absichtsgeleitete soziale Beeinflussung von Mitarbeitern in einem sozialen System, um bestimmte Ziele *effizient* (erfolgreicher Umgang mit Menschen und Ressourcen, um Probleme zu lösen; »die Dinge richtig tun«) und *effektiv* (erfolgreicher Umgang mit Menschen und Ressourcen, um komplexe Phänomene innovativ zu bewältigen; »die richtigen Dinge tun«) zu erreichen“ (S. 103).

Dabei unterscheidet Dubs zwischen einer direkten und einer indirekten Führung (vgl. ebd.). Bei der „personal-interaktiven Führung“ (ebd.) handelt es sich um „direkte, situative und häufig individualisierte Kommunikation zur Einflussnahme auf das Geschehen im sozialen System und das Verhalten der Mitarbeitenden“ (ebd.). Dazu zählen das Kommunizieren, Konsultieren, Informieren, Motivieren sowie das Entscheiden, Koordinieren, Kooperieren und das Entwickeln, Evaluieren und Gratifizieren (vgl. ebd.). Wohingegen bei der indirekten, mit anderen Worten der „strukturell-systematischen Führung“ (ebd.), das soziale System „durch eine bewusste Gestaltung der Ordnungsmomente“ (ebd.), also der Kultur, der Strategie und der Struktur (vgl. ebd.), beeinflusst wird. „Führungspersonen übernehmen eine Erfolgs- (Wirksamkeits-)Verantwortung und eine Humanverantwortung“ (ebd.). Führung ist demnach „das aktive Wahrnehmen von Aufgaben, die sich aus einer Über- und Unterordnung von Menschen in einer Organisation ergeben, um konkrete Ziele zu deren Entwicklung in die Zukunft umzusetzen“ (Schratz, 2013, S. VI).

Der Begriff Rolle, der aus der Theaterwelt entsprungen ist, wird im strukturalistischen Ansatz als „das Ingesamt der Erwartungen [...], die an eine Person als Inhaber einer

Position gerichtet werden“ (Neuberger, 2002, S. 314), bezeichnet und als idealisierte, überprägnante und fiktive Typisierung dargestellt (vgl. ebd., S. 316). „Die Rolle ist das mit dem Status verbundene konkrete Handeln, wie es sich erst mit Bezug auf andere Personen ergibt“ (Weskamp, 2020, S. 14). Somit legen Rollen eine „berechenbare Formatierung des Handelns“ (Neuberger, 2002, S. 316) fest und „tragen zur Erleichterung der Kontaktaufnahme und zur Vervielfältigung von Beziehungsmöglichkeiten [bei]; soziale Verhältnisse werden entkompliziert und von den aktuellen situativen Bedingungen teilweise unabhängig gemacht, also partiell entkontextualisiert“ (ebd.).

Entsprechende professionelle Voraussetzungen für den Vollzug von konkreten und interaktiven Handlungen im sozialen System werden durch den Prozess der Professionalisierung erlangt. Helsper (2021) definiert „Professionalisierung als individuellen Bildungsprozess“ (S. 56) und meint damit „die (berufs-)biographische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität“ (ebd.). In diesem Kontext bedeutet Professionalität, dass befähigte Personen „über die entsprechenden Voraussetzungen – also über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster [...] – verfügen, die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung bringen vermögen“ (ebd., S. 55).

Zusammengefasst kann man also Führung und Rolle, sprich Führungsrolle, als die Summation aller Erwartungen bezeichnen, die von anderen Individuen an ein Individuum als Eigner einer Führungsposition gerichtet werden, welcher durch festgelegte Handlungen im sozialen System bestimmte Ziele effizient und effektiv zu erreichen vermag. Durch den Professionalisierungsprozess erlangt der Inhaber einer Führungsposition ein professionelles Fundament für die Bewältigung der festgelegten sozialen und interaktiven Handlungen, die auf seine Führungsrolle laut sozialem System zutreffen.

1.4 Methodik

Für die vorliegende Masterarbeit wird eine Sekundärstudie, auch Literaturarbeit genannt, als methodische Vorgehensweise gewählt, die auf einen Theorie-Praxis-Transfer abzielt. Bei einer Sekundäranalyse „greift man auf einen oder mehrere Datensätze zurück, um diese [...] unter neuen Fragestellungen noch einmal zu analysieren“ (Döring & Bortz, 2023, S. 193). Somit wird auf der Basis von literaturfundierten Inhalten eine

kritische Auseinandersetzung mit dem Thema angestrebt. Dazu werden sowohl quantitative als auch qualitative Datensätze benutzt (vgl. ebd.), „die über entsprechende Datenbanken oder direkt von den Forschenden zu beziehen sind“ (ebd.).

Die Suche nach relevanten theoretischen Inhalten wird anhand der Schlüsselwörter Führung, Management, Steuerung, Leadership, Schulleitungshandeln, Teacher Leadership, Führungsrollen, Professionalisierung und Führungskompetenz initiiert. Diese Schlüsselwörter werden in Printmedien, wie wissenschaftlichen Büchern und Fachzeitschriften („Lernende Schule“), und in digitalen Medien, wie pädagogischen Fachportalen und Datenbanken (wie „Springer-Link“) nachgeschlagen.

Die Auswahl der wissenschaftlichen Daten und Modelle orientiert sich allgemein zunächst an den Dimensionen der Tätigkeitsausübung von Schulleitung (abgekürzt SL), deren Wirkung und Rolle sowie der Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrausbildung, also der Fort- und Weiterbildung, da für die Ausübung des Amtes des Schulpräsidenten oder der Schulpräsidentin eine Verbeamtung als Voraussetzung gilt – was die Thematik eingrenzt.

Die Kernaussagen der wesentlichen Theorieansätze aus den Sekundärquellen werden zusammengetragen und kritisch in Verbindung mit der Praxis gebracht (vgl. Kotzab, o. D., S. 12). Durch diese deduktive Vorgehensweise sollen neue Erkenntnisse entstehen, die zur Erfüllung der Zielsetzung dieser Masterarbeit beitragen und somit den Theorie-Praxis-Transfer sichern. Dabei soll der luxemburgische Kontext getrennt von den wissenschaftlichen Erkenntnissen erläutert werden, um eine genaue Verortung der Führungsrolle des Schulpräsidenten oder der Schulpräsidentin bei der Analyse zu ermöglichen.

Die Qualität dieser Arbeit wird dadurch gewährleistet, dass sie sich an den von Steinke (2007) definierten Gütekriterien für qualitative Forschung orientiert. Diese sind: Indikation der methodischen Vorgehensweise, empirische Verankerung, Verallgemeinerbarkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. S. 179–186). Bezüglich des erstgenannten Kriteriums soll die gewählte „Methode dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden“ (S. 181). Mit der empirischen Verankerung als solches Kriterium „ist abzusichern, dass die Ergebnisse der [...] Studie kein Wildwuchs oder frei erfunden, sondern in den Daten begründet sind“ (ebd., S. 183). Unter dem Begriff Verallgemeinerbarkeit schreibt die Autorin darüber, „inwiefern die Theorie im Forschungsprozess entwickelt wurde, auf andere Kontexte (Personen, Situationen, Bedingungen) transferierbar ist [...]. Es geht um das Aufzeigen der Grenzen der Gültigkeit der generierten Theorie.“ (ebd. S. 185). Schließlich wird durch die

intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die als übergreifendes Kriterium gilt, die „Voraussetzung für die Bewertung der Forschung durch Dritte geschaffen. Dazu dient in erster Linie die Dokumentation des Vorgehens [...]“ (ebd., S. 186).

1.5 Inhalt und Aufbau

Der erste Teil dieser Arbeit beginnt mit einer Einleitung. Darin werden die Ausgangslage und die Problemdarstellung beschreiben. Ebenso erfolgt die Auseinandersetzung mit den Begriffen Führung, Rolle und Professionalisierung und die angewandte Methodik wird dargestellt.

Im zweiten Teil erfolgt die Erörterung der Führung und Steuerung des luxemburgischen Grundschulsystems, wobei der Fokus auf den Anforderungen sowie den zur Verfügung gestellten Ressourcen und Instrumenten zur Professionalisierung von Schulpräsidenten liegt.

Der dritte Teil widmet sich der allgemeinen theoretischen Einordnung der unterschiedlichen Facetten und Dimensionen von SL im Zusammenspiel zwischen dem Führen, dem Managen und dem Steuern. Dazu sollen zwei Modelle dargestellt werden, die einen Rahmen für das Schulleitungshandeln für die vorliegende Arbeit bieten, nämlich das von Dubs (2019a) umgeänderte Modell zur Führung einer Schule und das Modell der konfluenten Leitung nach Rolff (2023). Die Bedeutung der Anspruchsgruppen beziehungsweise des Schulumfeldes und die Wirksamkeit von SL auf das schulische System soll somit besonders sichtbar gemacht werden. Bausteine sind hierbei auch die Schulentwicklung (abgekürzt SE) und das sogenannte Change Management (abgekürzt CM), das eine effektive, gute Schule anvisiert. Zusätzlich soll in diesem Kap. die Herausarbeitung der Rollen des Schulleiters als Führungsperson in seiner Tätigkeitsausübung erfolgen. Abschließend wird der Blick auf die Professionalisierung von Führungskräften geworfen und es folgt eine Auseinandersetzung mit mehreren Modellen, die Aufschlüsse über die zu entwickelnden Kompetenzen für die SL bieten (Scherer et al., 2009; Schobert et al., 2012; Huber, 2019).

Die gesetzlich festgelegten Tätigkeiten der Schulpräsidenten werden im vierten Kap. mit den theoretischen Erkenntnissen kritisch in Beziehung zueinander gesetzt. Dabei werden ihr Führungshandeln verortet, die Führungsrolle analysiert und deren Beitrag zur Wirksamkeit der Schule herausgearbeitet. Zudem wird die Bedeutung der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung hervorgehoben.

Im fünften Kap. werden alle Erkenntnisse, samt den Ressourcen aus dem Kontext, in ein Konzept zur Professionalisierung von Schulpräsidenten zusammengeführt. Schlussfolgernd wird im sechsten Teil die zentrale Fragestellung beantwortet und im

siebten und letzten Kap. die Arbeit mit einem kritischen Ausblick zur Thematik abgeschlossen.

2. Führung und Steuerung von Grundschulen im luxemburgischen Kontext

2.1 Die Ebenen der Führung und Steuerung von Grundschulen

Die nationalen öffentlichen Grundschulen werden von drei Instanzen auf unterschiedlichen Ebenen geführt: die Schuldirektion auf regionaler, externer Ebene, die Gemeinde auf lokaler, externer Ebene und das Schulkomitee, mit einem Vorsitzenden, dem Schulpräsidenten (abgekürzt „SP“), auf lokaler, interner Ebene. Die luxemburgischen Gesetzestexte sowie großherzoglichen Verordnungen legen den Rahmen der Zuständigkeiten, Befugnisse und Aufgaben der jeweiligen Instanzen fest. Diese Zuständigkeiten, Befugnisse und Aufgaben sind eng ineinander verzahnt. So sind die Gemeinden sowie die Schuldirektionen laut Art. (Artikel) 57 der gültigen konsolidierten Fassung vom 31. Juli 2023 des Grundschulgesetzes vom 6. Februar 2009 (abgekürzt „GSG“) für die Überwachung der Grundschulen zuständig (vgl. Ministère d’Etat – Service Central de législation, 2023, S. 142). Im folgenden Kap. werden die einzelnen Ebenen erläutert sowie die Verflechtungen und vor allem die einzelnen Spezifizierungen dargestellt.

2.1.1 Die regionale Ebene: die Schuldirektion

Luxemburg ist in fünfzehn Schuldirektionen unterteilt, die auf regionaler Ebene jeweils mehrere Schulen leiten und unter der Autorität des Bildungsministers (nationale Ebene) stehen. „Die Grundschuldirektionen sind über das ganze Land verteilt, und zwar nach einem Schlüssel, der u. a. die Zahl der Schüler, der Lehrkräfte, der Schulen und Gemeinden und die Distanz zwischen den Schulen einbezieht“ (Men.public.lu, 2021). Jede dieser Schuldirektionen wird aus einem Team, bestehend aus einem Schuldirektor, auch Regionaldirektor genannt, und zwei bis vier Stellvertretern, gebildet (vgl. ebd.). Die stellvertretenden Direktoren unterstützen den Direktor gemäß den ihnen von diesem übertragenen Aufgaben in den Bereichen Management und Pädagogik (vgl. ebd., Art. 61, S. 144). Dieses Team ist nicht nur für die pädagogische Aufsicht und Leitung zuständig, sondern auch für das ordnungsgemäße Funktionieren der Grundschulen aus ihrer Region sowie für die „Koordination der Betreuung von Schülern mit besonderem Förderbedarf“ (Men.public.lu, 2021).

Der Regionaldirektor vertritt laut Art. 60 des GSG den Minister für Bildung, Kinder und Jugendliche bei der schulischen Gemeinschaft der ihm zugeteilten Region. Er unterstützt den Dialog sowie die Beratung unter den unterschiedlichen Schulpartnern und führt die

ihm übertragenen Aufgaben im Rahmen der Gesetzgebung und der behördlichen Richtlinien für das nationale Bildungswesen aus (vgl. Ministère d'Etat – Service Central de législation, 2023, S. 143). Er wird im Art. 60 als der hierarchische Chef des intervenierenden Personals in den Grundschulen, der stellvertretenden Direktoren und des administrativen Personals aus der Direktion (vgl. ebd.) benannt.

Die Zuständigkeiten des Regionaldirektors werden ebenfalls in dem oben genannten Art. des GSG festgehalten. So legt er nach Rücksprache mit den Schulgemeinschaften der Region Strategien für die Umsetzung der nationalen Bildungsplanung fest und überwacht die Entwicklung, Umsetzung und Verfolgung langfristiger Qualitätsziele (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt worden ist, überprüft er den ordnungsgemäßen Betrieb der Schulen und stellt sicher, dass das Handeln der Schulen und des Schulpersonals im Einklang mit den gesetzlichen Bestimmungen und behördlichen Anordnungen steht (vgl. ebd.). Er übt die Inspektionsfunktion durch Besuche in Schulen und Klassen sowie durch Dienstbesprechungen aus (vgl. ebd.). Art. 13 des GSG gibt weitere Auskünfte zum Thema Dienstbesprechungen durch den Schuldirektor im Rahmen der SE (vgl. ebd., S. 129). Darin wird definiert, dass Einzelgespräche mit den Mitgliedern des Lehrpersonals oder des sozialpädagogischen Personals in Form eines von der Schule organisierten Sammelgesprächs stattfinden, das im letzten Schuljahr der Durchführung des PDS abgehalten wird (vgl. ebd., S. 130).

Der Regionaldirektor überwacht laut Art. 60 die Tätigkeit der Präsidenten der Schulkomitees der Region (vgl. ebd., S. 130). Dazu beruft er die Präsidenten mindestens zweimal im Trimester in eine gemeinsame Besprechung ein (vgl. ebd., S. 130). Zudem organisiert er fortgehend mit dem Schulpräsident die schulischen Inklusionsmaßnahmen, überwacht die Umsetzung des PDS, legt die Prioritäten im Rahmen der Weiterbildung des Lehrpersonals, mit dem Schwerpunkt einer effizienten und vertrauensfördernden Zusammenarbeit zwischen der pädagogischen Betreuungsstruktur und der Schule, fest (vgl. Men.public.lu, 2021).

Er ist zudem für die Eingliederung der jungen Lehrkräfte und Erzieher im Zusammenhang mit dem Praktikum zur Vorbereitung auf die Funktion des Grundschullehrers sowie im Rahmen des Ausbildungszyklus für den Berufseinstieg von Staatsbediensteten zuständig (vgl. Ministère d'Etat– Service Central de législation, 2023, Art. 60, S. 130). Die Personalverwaltung fällt ebenfalls unter seine Zuständigkeit (vgl. ebd.). Dazu gehört laut Art. 63 (vgl. ebd., S. 144) die Gewährleistung der Vertretung des Lehrpersonals und des sozialpädagogischen Personals in einem laufenden Schuljahr und die Verteilung der ihm zugewiesenen Mitglieder des Stellvertreterpools.

Zudem können die Regionaldirektionen zusätzliche pädagogischen Ressourcen und sozialpädagogisches Personal angepasst an die Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung und somit den Schulen verteilen (vgl. Men.public.lu, 2021).

(Men.public.lu, 2021). Zuletzt soll er laut Art. 60 das ordnungsgemäße Funktionieren der Verwaltungsstruktur der Direktion in seinen administrativen, technischen und materiellen Aspekten gewährleisten sowie den direktionsinternen Haushalt aufstellen und verwalten (vgl. Ministère d'Etat– Service Central de législation, 2023, S. 143).

Die Regionaldirektion gestaltet die Beziehungen innerhalb der Schulen sowohl zwischen dem Lehrpersonal, als auch zwischen den Schülern beziehungsweise den Eltern und der Schule (vgl. Men.public.lu, 2021). Bei Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrpersonal kann der Direktor hinzugezogen werden. Wenn das pädagogische Team eines Grundschulzyklus entscheidet, dass ein Schüler ein zusätzliches Jahr innerhalb des Zyklus verbringen muss, um seine Lernziele zu erreichen, können die Eltern laut Art. 23 des GSG Berufung beim Schuldirektor einlegen, der dann innerhalb eines Monats seine Entscheidung mitteilen muss (vgl. Ministère d'Etat – Service Central de législation, 2023, S. 132). Der Distanzunterricht oder das Homeschooling innerhalb einer Direktion unterliegen ebenfalls der Überwachung des Schuldirektors (vgl. ebd., Art. 21, S. 131). Wenn sich herausstellt, dass die angebotene Ausbildung die festgelegten Kriterien nicht erfüllt, wird der Schüler automatisch an der Schule seiner Wohnortgemeinde angemeldet (vgl. ebd.). Das Gleiche gilt für den Fall, dass dem Schuldirektor die Durchführung der Kontrolle des Homeschoolings verweigert wird (vgl. ebd.).

Die Regionaldirektion muss zudem Stellung zu unterschiedlichen Themen beziehen, wie zum Beispiel bei der Aufstellung und Konsolidierung der Schulorganisation, die den PDS und den außerschulischen Betreuungsplan (PEP – „plan d'encadrement périscolaire“) miteinschließt (vgl. ebd., Art. 39, S. 138), oder bei Neubauten von schulischen Infrastrukturen (vgl. ebd., règlement grand-ducal modifié du 13 juin 1979 concernant les directives en matière de sécurité dans la fonction publique, texte coordonné du 3 novembre 1995, Art. 1.7, S. 1054). Sie ist im Bereich der Sicherheit im und außerhalb des Schulgebäudes zu belangen (vgl. ebd., loi du 19 mars 1988 concernant la sécurité dans les administrations et services de l'État, dans les établissements publics et dans les écoles, loi du 19 mars 1988 concernant la sécurité dans les administrations et services de l'État, dans les établissements publics et dans les écoles, texte coordonné au 1er juillet 1994, version applicable à partir du 4 juillet 1994, Art. 6, S. 1044).

2.1.2 Die lokale externe Ebene: die Gemeinde

Neben der regionalen Schuldirektion als hierarchische Instanz überwacht die Gemeinde mittels Gemeinde- und Schöffenrat, inklusive dem Bürgermeister, die Grundschule oder die Grundschulen ihrer Ortschaft oder Ortschaften. Die Verantwortlichkeitsbereiche der Gemeinde werden vom Art. 58 des GSG (vgl. Ministère d'Etat – Service Central de législation, 2023, S. 143) geregelt. Die Gemeinde durch ihre jeweiligen Organe beschließt den PDS, ist für die Aufstellung und den Beschluss der Schulorganisation unter Berücksichtigung des PDS zuständig und nimmt an der Verwaltung der Schule teil (vgl. ebd.). Die Schulorganisation beinhaltet alle personenbezogenen und numerischen Daten zur internen Organisation einer Bildungseinrichtung für das kommende Schuljahr (vgl. ebd.). Dazu gehören gemäß Art. 2 der großherzoglichen Verordnung vom 14. Mai 2009 gültige Fassung vom 13. August 2017, die Aufzählung der Schulgebäude der Gemeinde, die Stundentafeln und die jeweiligen schulischen Aktivitäten, die Organisation von Schulaktivitäten außerhalb der regulären Schulzeiten, die Klassenverteilung und die Schülerliste, die Besetzung der Lehrerstelle sowie die Schülersaufsicht während der Pausen, als auch vor Schulbeginn und auch nach Schulschluss (vgl. ebd., Art. 58, S. 154).

Zudem ist die Gemeinde verantwortlich für die Organisation der außerschulischen Betreuung, den Bau beziehungsweise die Instandhaltung von Schulgebäuden, die Umsetzung gesetzlicher Bestimmungen zur Sicherheit in den Schulen und die Bereitstellung der schulischen Ausrüstung (vgl. ebd.). Die eben genannte außerschulische Betreuung wird in einem schriftlichen Dokument zum PEP festgelegt, der in Verbindung mit der Schulorganisation steht (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 16 mars 2012 portant exécution de l'article 16 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, relatif à l'encadrement périscolaire, Art. 1, S. 178). Der PEP wird ebenfalls bei der jährlichen Sitzung zur Schulorganisation dem Gemeinderat zur Verabschiedung vorgelegt (vgl. ebd., Art. 8, S. 179).

Im Rahmen der Schulorganisation bestimmt die Gemeinde über die Verteilung des ihnen zugeteilten pädagogischen Personals in der jeweiligen Schule (Ministère d'Etat – Service Central de législation, 2023, GSG, Art. 58, S. 154). Entsprechend dem Art. 38 gebührt es jährlich dem Gemeinderat über das Dokument der Schulorganisation abzustimmen (vgl. ebd., S. 99). Bei der Schulorganisation werden der PDS und der dazugehörige Aktionsplan sowie die vom Schulkomitee verfassten Berichte unter Berücksichtigung des Schulstundenkontingents, welches vom Bildungsministerium für die Aufstellung der Schulorganisation zur Verfügung gestellt wurde, berücksichtigt (vgl.

ebd.). Der schriftliche Beschluss der Schulorganisation beinhaltet die vorgesehenen Maßnahmen in Bezug auf den PDS, den PEP, das erstellte Schulbudget und die Anzahl an freien Lehrerstellen, die dem Bildungsministerium in Antrag gestellt werden (vgl. ebd.). Die Stellenbesetzung durch die unterschiedlichen Lehrkräfte einer Schule wird, in Abstimmung mit der dafür festgelegten Verordnung, welche die Stabilität und Kontinuität der Teamzusammensetzung innerhalb der einzelnen Schulzyklen oder in Bezug auf den PDS garantiert, auch vom Gemeinderat beschlossen (vgl. ebd.). Bei der Lehrkräfterekrutierung obliegt es dem Gemeinderat, zwischen allen verbeamteten Kandidaten, die auf einer vom Regionaldirektor erstellten Liste aufgeführt sind, zu wählen und diese Auswahl dem Bildungsministerium zu unterbreiten (vgl. ebd., loi du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, version applicable à partir du 15 juillet 2022, Art. 9, S. 226).

Auf kommunaler Ebene wird die Partnerschaft zwischen den Schulbehörden (Regionaldirektion und Gemeinde), dem Lehrpersonal und den Eltern der Schüler durch die Schulkommission der Gemeinde ausgeübt, die ein Beratungsgremium des Gemeinderats ist (vgl. ebd., GSG, Art. 50, S. 141). Die Schulkommission setzt sich aus einem Präsidenten, dem Bürgermeister, mindestens vier Mitgliedern des Gemeinderats, mindestens zwei Vertretern des Schulpersonals und mindestens zwei Elternvertretern zusammen (vgl. ebd.). Zu ihren Aufgaben zählt es, Vorschläge zur Schulorganisation und zum PDS zu koordinieren und eine Stellungnahme für den Gemeinderat abzugeben sowie die Umsetzung zu überwachen (vgl. ebd., Art. 51, S. 141). Die Schulkommission beaufsichtigt die Förderung der außerschulischen Betreuungsmaßnahmen mittels Austauschs und Beratung mit den Eltern, dem schulischen sowie dem sozialpädagogischen Personal der außerschulischen Betreuungsstruktur (vgl. ebd.). Bevor das schriftliche PEP-Projekt vom Gemeinderat genehmigt wird, muss es von der Schulkommission verabschiedet werden (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 16 mars 2012 portant exécution de l'article 16 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, relatif à l'encadrement périscolaire, Art. 8, S. 179). Daneben gibt die Schulkommission eine Stellungnahme zu den Vorschlägen zum Schulbudget ab und beteiligt sich an der Entwicklung des Entwurfs, des Baus oder der Umgestaltung von Schulgebäuden (vgl. ebd., GSG, Art. 51, S. 141.).

Letztendlich sieht das Gesetz vor, dass die Schulkommission eine Stellungnahme zu den Berichten des Koordinierungsdiensts für pädagogische und technologische Forschung und Innovation (SCRIPT - Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques) abgibt und dem Schöfferrat, bestehend

aus dem Bürgermeister sowie dem ersten und zweiten Schöffen, alles zur Kenntnis bringt, was sie für die Interessen der Grundbildung als nützlich oder schädlich erachtet (vgl. ebd.). Der Regionaldirektor ist nach Art. 52 des GSG verpflichtet, an einer Sitzung der Schulkommission teilzunehmen, die sich mit der Schulorganisation befasst (vgl. ebd.).

2.1.3 Die lokale interne Ebene: das Schulkomitee

An jeder öffentlichen Grundschule wird alle fünf Jahre ein Schulkomitee gewählt. Die Anzahl der Mitglieder wird vor der Wahl von den Lehrern, die mit einem Mindestdeputat von elf Schulstunden an der Schule tätig sind, festgelegt, wobei Art. 1 der großherzoglichen Verordnung vom 27. April 2009 eine Mindestanzahl von drei und eine Höchstanzahl von neun Mitgliedern vorsieht (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant la composition et les modalités de fonctionnement du comité d'école et du comité de cogestion, la composition du corps électoral et les modalités d'élection des membres, le calcul du volume des leçons supplémentaires mis à disposition des comités, S. 148). Jede Lehrperson, die an einer Schule eingestellt ist, kann für eine Stelle im Schulkomitee kandidieren (vgl. ebd.). Um das Amt und die damit verbundenen Aufgaben erfüllen zu können, werden dem Schulkomitee Entlastungsstunden zugeschrieben. Die Anzahl der Entlastungsstunden wird durch eine arithmetische Rechnung auf Basis der Anzahl der eingestellten Lehrpersonen ermittelt (vgl. ebd., Art.11, S. 149). Das Amt beginnt nach der Wahl und vor der Erstellung der Stundenpläne für das kommende Schuljahr (vgl. ebd., Art. 4, S. 148).

Das Schulkomitee versammelt sich mindestens dreimal im Schuljahr und wann immer es für den guten Schulbetrieb nötig ist (vgl. ebd.). Die erste verpflichtende Versammlung findet im ersten Trimester statt und thematisiert die Verteilung des zur Verfügung gestellten Schulbudgets (vgl. ebd.). Im zweiten Trimester muss das Schulkomitee sich versammeln, um einen Vorschlag zur Schulorganisation zu erstellen (vgl. ebd.). Die letzte verpflichtende Versammlung findet im dritten Trimester statt und behandelt den PDS (vgl. ebd.).

Das GSG legt im Art. 40 die Missionen fest, die das Schulkomitee zu erfüllen hat (vgl. ebd., S. 139). Das Schulkomitee soll unter Berücksichtigung des PDS einen Vorschlag für die Schulorganisation entwerfen (vgl. ebd.). Der PDS wird vom Schulkomitee entworfen und evaluiert (vgl. ebd.). Das Schulkomitee soll zudem einen Vorschlag zur Verteilung des zur Verfügung gestellten Betriebsbudgets entwerfen (vgl. ebd.). Es soll Stellung zu jeder Frage bezüglich des Schulpersonals nehmen sowie auf jeden Antrag, mit welcher die Schulkommission das Gremium konsultiert, Rede und Antwort stehen

(vgl. ebd.). Der Weiterbildungsbedarf des Schulpersonals wird ebenfalls vom Schulkomitee ermittelt (vgl. ebd.). Zudem ist es zuständig das didaktische und informatische Material der Schule zu verwalten (vgl. ebd.). Vor allem beim didaktischen Material obliegt der Gebrauch einer Genehmigung des Schulkomitees. Art. 11 besagt, dass die pädagogischen Teams ein anderes didaktisches Material nutzen dürfen als das vom Bildungsministerium empfohlene – unter der Bedingung, dass die Nutzung vom Schulkomitee genehmigt wurde und konform zum nationalen Rahmenbildungsplan ist (vgl. ebd., S. 129). Das Schulkomitee soll auch die gleichen, internen Regeln für das Funktionieren der vier pädagogischen Teams einer Schule geltend machen (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant les missions et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ainsi que les attributions et les modalités d'indemnisation du coordinateur de cycle, Artikel 3, S. 151). Zuletzt soll das Schulkomitee für einen guten Ablauf der Eingliederung der Junglehrer und Berufseinsteiger während ihres Praktikums an der Schule sorgen (vgl. ebd., GSG, Art. 40, S. 139).

In einem Zeitraum von zehn Tagen nach der Wahl des Schulkomitees wird in diesem Gremium ein Vorsitzender, also ein sogenannter Schulpräsident (SP), aus den verbeamteten Mitgliedern ermittelt (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant la composition et les modalités de fonctionnement du comité d'école et du comité de cogestion, la composition du corps électoral et les modalités d'élection des membres, le calcul du volume des leçons supplémentaires mis à disposition des comités, Art. 4, S. 148).

2.1.4 Der Schulpräsident (SP)

Der vom Schulkomitee gewählte Vorsitzende präsidiert, organisiert und koordiniert die Arbeit beziehungsweise die Missionen des Schulkomitees (vgl. ebd., GSG, Art. 42, S. 139). Dazu erhält er eine wöchentliche Entlastung von seiner Lehrertätigkeit, die auf Basis der Gesamtentlastungsstunden berechnet wird, die für die Mitarbeit im Schulkomitee vorgesehenen sind (mindestens einem auf die höhere Einheit gerundeten Drittel der Gesamtstunden) (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant la composition et les modalités de fonctionnement du comité d'école et du comité de cogestion, la composition du corps électoral et les modalités d'élection des membres, le calcul du volume des leçons supplémentaires mis à disposition des comités, Art. 11, S. 149). Der restliche Teil der Entlastungsstunden wird auf die übrigen Mitglieder des Schulkomitees aufgeteilt (vgl. ebd.). Da dieses Amt als Position mit besonderer Verantwortung angesehen wird, erhält der SP auf Anordnung vom Bildungsminister zudem eine besondere monatliche Entlohnung durch eine Steigerung der Gehaltspunkte

(vgl., Ministère d'Etat - Service Central de législation, 2015, loi du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires, Art. 16, S. 17).

Der SP ist also zuständig für die vollumfängliche Erfüllung der Missionen des Schulkomitees. Dazu achtet er, gemeinsam mit dem Regionaldirektor, auf das reibungslose Funktionieren der Schule und animiert sowie koordiniert die Arbeit der pädagogischen Teams (vgl. Ministère d'Etat – Service Central de législation, 2023, GSG, Art. 42, S. 139). In jeder Schule bilden das Lehrpersonal und das pädagogische Personal, die für die Klassen im selben Zyklus verantwortlich sind, ein pädagogisches Team (vgl. ebd., Art. 10, S. 139).

Zusätzlich ist der SP dafür zuständig, die Beziehungen zu den Gemeinde- und den nationalen Autoritäten, zur Elternschaft der Schüler an seiner Schule, zum Team der sozialpädagogischen Betreuungsstruktur und zum Personal der Schulmedizin zu pflegen (vgl. ebd., Art. 42, S. 139). Der SP und das Schulkomitee arbeiten eng mit den Elternvertretern zusammen. Die Elternschaft wird laut Art. 48 auf Vorladung des SP alle drei Jahre auf eine Versammlung zur Wahl der Elternvertreter eingeladen (vgl. ebd., S. 140). Bei dieser Wahl werden mindestens zwei Vertreter, die nicht Mitglieder des Schulpersonals sind, gewählt. Die Modalitäten zur Wahlprozedur, zum Ablauf und zur Berichterstattung werden vom SP organisiert (vgl. ebd.). Der SP ruft mindestens dreimal im laufenden Schuljahr oder immer, wenn es der gute Schulbetrieb erfordert, die Elternvertreter zusammen, um sich mit dem Schulkomitee zu versammeln (vgl. ebd., Art. 49, S. 140). Bei diesen Zusammenkünften werden der Vorschlag zur Schulorganisation sowie der vom Schulkomitee erarbeitete PDS besprochen beziehungsweise ergänzt und vervollständigt (vgl. ebd.). Es werden Treffen und gemeinsame Veranstaltungen mit den Schulpartnern organisiert (vgl. ebd.). Zudem sollen unter Einbeziehung der Schülerschaft Vorschläge zu allen Fragen der Gestaltung des Schullebens erarbeitet werden (vgl. ebd.).

Neben dieser Partnerschaft arbeitet die Schule bei der Entwicklung und Umsetzung des PEP eng mit der sozialpädagogischen Betreuungsstruktur zusammen (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 16 mars 2012 portant exécution de l'article 16 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, relatif à l'encadrement périscolaire, Art. 2, S. 178). Dabei werden die jeweiligen pädagogischen Besonderheiten berücksichtigt (vgl. ebd.). Gemeinsam mit der Gemeinde und dem Leiter der sozialpädagogischen Betreuungsstruktur entwickelt der SP den Entwurf des PEP und

überwacht ihn, wobei darauf geachtet wird, dass die verfügbaren Haushaltsmittel optimal genutzt werden (vgl. ebd., Art. 6, S. 179).

Schließlich wird in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schulmedizin in einer großherzoglichen Verordnung vermerkt, dass der SP der Schulmedizin Schüler meldet, die sich neu in Luxemburg niedergelassen haben, damit diese sich einer schulmedizinischen Kontrolle unterziehen lassen können (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 24 octobre 2011 déterminant le contenu et la fréquence des mesures et examens de médecine scolaire et le fonctionnement de l'équipe médico-socio-scolaire, Art. 4, S. 1176).

Neben dieser Beziehungsarbeit besagt das GSG, dass das Ersatzpersonal für die Lehrkräfte vom SP an seiner Schule empfangen wird (vgl. ebd., Art. 42, S. 139). Die Integration von neuen Schülern unterliegt ebenfalls der Zuständigkeit des SP (vgl. ebd.). Er koordiniert die Stundentafeln der einzelnen Lehrkräfte und sammelt die von den Klassenlehrern bereitgestellten Daten über die Schülerschaft (vgl. ebd.). Der SP soll den Bildungsminister über jede Abwesenheit von Schülern informieren, deren Grund nicht als gültig anerkannt wird (vgl. ebd.). Er ist dazu befähigt, Befreiungen vom Schulbesuch für einen Zeitraum von mehr als einem Tag und bis zu höchstens fünf aufeinanderfolgenden Tagen zu gewähren, wenn alle gewährten Freistellungen im selben Schuljahr 15 Tage nicht überschreiten (vgl. legilux.public.lu, loi du 20 juillet 2023 relative à l'obligation scolaire et portant modification de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, 2023, Art. 12).

Der Vorsitzende des Schulkomitees soll laut Art. 42 mit dem SCRIPT zusammenarbeiten (vgl. Ministère d'Etat – Service Central de législation, 2023, GSG, S. 139). Schlussendlich ist der SP für die Entwicklungsarbeit, die Koordinierung und die Evaluierung des PDS zuständig (vgl. ebd.). Einige Zuständigkeitsbereiche, wie der Empfang von Ersatzpersonal oder von neuen Lernende, das Einsammeln der Schülerdaten, die Meldung der ungültigen Abwesenheit von Schülern oder die Arbeit zum PDS, können vom SP delegiert werden (vgl. ebd.).

Bezüglich der Schulentwicklungsarbeit wird die Verantwortlichkeit des SP vom GSG besonders definiert, dieser Aufgabenbereich kann auch nicht übertragen werden. Laut Art. 13 gibt sich jede Schule einen PDS, der vom Schulkomitee unter der Verantwortung ihres Präsidenten in Zusammenarbeit mit den Schulpartnern entwickelt wird (vgl. ebd., S. 129). Dafür kann er um bis zu zwei Stunden, den sogenannten „PRESI-PDS“-Stunden, zusätzlich entlastet werden (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental, Annexe, S. 263). Der SP

sorgt für die Umsetzung der von der Schulgemeinschaft in diesem Zusammenhang getroffenen Entscheidungen sowie für den reibungslosen Ablauf der Entscheidungsprozesse innerhalb der Schule sowohl auf Ebene des Schulkomitees als auch auf Ebene der Plenarsitzungen (vgl. ebd., GSG, Art. 13, S. 129). Der PDS beinhaltet die Bestandsaufnahme der Schule und ihrer Bedürfnisse unter Berücksichtigung der örtlichen Besonderheiten der Schulbevölkerung (vgl. ebd.).

Außerdem bietet der PDS eine Darstellung des Schulangebots, der pädagogischen Konzepte und der Arbeitsweise der Schule in Bezug auf folgende Bereiche: Verbesserung der Qualität des Lernens und Lehrens, Betreuung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen, Organisation und Umsetzung der Förderungs- und Differenzierungsmaßnahmen, Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern, Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien, Zusammenarbeit mit der sozialpädagogischen Betreuungsstruktur sowie Entwicklung interkultureller Kompetenzen und Betreuung von Schülern aus einem Migrationskontext (vgl. ebd., S. 130). Die Dokumentation des Ist-Zustands sowie die Analyse der zuvor genannten Bereiche werden zudem mit empirischen und anderen Daten und Berichten über die aktuelle Situation der Schule angereichert (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 14 août 2018 fixant les modalités d'élaboration et d'application du plan de développement de l'établissement scolaire dans l'enseignement fondamental, Art. 2, S. 195).

Im Einklang mit der partizipativen Analyse innerhalb der Einrichtung legt das Komitee die Prioritäten fest, die bei der Entwicklung der Schule zu verfolgen sind (vgl. ebd.). Das Schulkomitee definiert mindestens ein Ziel, das bis zum Ende der Referenzperiode des PDS erreicht werden soll (vgl. ebd.). Eine Referenzperiode zählt insgesamt drei Jahre, wobei das letzte Jahr für die Evaluation des laufenden PDS und die Erstellung des neuen PDS vorgesehen ist. Wenn das Ziel des PDS auf die Schule als Ganzes ausgerichtet ist, kann es in unterschiedliche Teilziele untergliedert werden (vgl. ebd.). Maßnahmen zur Erreichung eines Teilziels werden über ein Schuljahr hinweg geplant und können bei Bedarf neu formuliert werden, was dann aber die Kohärenz und die nachhaltige Entwicklung der Schule nicht beeinträchtigen darf (vgl. ebd.). Zu jedem Unterziel gibt es einen Aktionsplan, der Auskunft über die für die Durchführung und Evaluation der Maßnahmen, die verantwortlichen Personen, die eingesetzten Ressourcen, die eingesetzten Mittel und die geplanten Termine gibt und somit die Umsetzung sichert (vgl. ebd.). Das Schulkomitee holt die Meinungen des Lehrpersonals und des sozialpädagogischen Personals der Betreuungsstruktur sowie der Elternvertreter ein und konsultiert sie zur Entwicklung und Fertigstellung des PDS (vgl. ebd., Art. 4, S. 195).

Die Validierung des PDS wird in einer Plenarsitzung organisiert und bei Stimmenmehrheit wird er als Dokument mitsamt der Stellungnahme des Lehr- und Erziehungspersonals sowie der Elternvertretung, dem Regionaldirektor und der Schulkommission zur Stellungnahme vorgelegt (vgl. ebd.). Durch diese Validierung verpflichtet sich vor allem das Schulpersonal, die Schulentwicklungsarbeit durchzuführen (vgl. ebd., GSG, Art. 13, S. 129).

Die Supervision des PDS wird das ganze Schuljahr über regelmäßig durchgeführt (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 14 août 2018 fixant les modalités d'élaboration et d'application du plan de développement de l'établissement scolaire dans l'enseignement fondamental, Art. 5, S. 196). Im letzten Jahr der Referenzperiode wird der PDS einer globalen Evaluation unterzogen, die vom Schulkomitee durchgeführt wird (vgl. ebd.). Die Erreichung der Ziele, die Beteiligung der Schulpartner und die Dynamik der Kommunikation im Hinblick auf die Entwicklung der Schule werden bei der Evaluation beurteilt (vgl. ebd.). Alle Informationen zum PDS werden kontinuierlich in ein informatisches Managementsystem eingegeben (vgl. ebd., Art. 1, S. 195). Diese Eingabe erfolgt durch das Schulkomitee in Zusammenarbeit mit einem auf SE spezialisierten externen Fachlehrer, im Folgenden „I-DS“ genannt, unter der Verantwortung des SP (vgl. ebd.).

Die einzelnen Führungsebenen sowie deren unterschiedlichen Zuständigkeiten und Aufgaben wurden in diesem Kap. (2.1, S. 7-17) detailliert beschrieben. Dies wird in einer Tabelle im Anhang zu einer zusammenfassenden Darstellung der drei einzelnen Ebenen nach Zuständigkeitsbereichen und dazugehörigen Aufgaben rekapituliert, mit dem Vorbehalt, dass die meisten Bereiche synergetisch aufeinander einwirken und sich überlappen (vgl. Anhang 1: Zusammenfassung der Tätigkeitsbereiche der Führungsebenen an luxemburgischen Grundschulen, S. LXXIX - LXXXI).

2.2 Ressourcen der Professionalisierung der lokalen internen Ebene

Wie soeben geschildert worden ist, werden der lokalen internen Ebene, also dem Schulkomitee, durch gesetzliche Verordnungen Zuständigkeiten und Aufgaben zugeschrieben (vgl. ebd.). Der SP, als der Vorsitzende des Schulkomitees, ist neben der ihm zugeschriebenen Tätigkeiten laut Gesetz ebenfalls für die reibungslose Erfüllung der Missionen des Schulkomitees verantwortlich (vgl. Kap. 2.1.4, S. 13, 14). Der SP, der neben seiner Funktion als Vorsitzender des Schulkomitees auch ein Mitglied des Lehrpersonals an der Schule ist, untersteht den gleichen Gesetzen und Verordnungen wie alle anderen verbeamteten Lehrkräfte. Art. 4 der großherzoglichen Verordnung vom 23. März 2009 besagt, dass die verbeamteten, in Vollzeit arbeitenden Lehrkräfte in

einem Schuljahr das Äquivalent von 16 Stunden Fort- oder Weiterbildung außerhalb der direkten Lehraufgabe leisten müssen (vgl. ebd., règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental, texte coordonné au 1er avril 2019, S. 259). Diese Weiterbildungsstunden können laut Art. 6 der gleichen Verordnung ungleichmäßig über einen Zeitraum von drei Schuljahren verteilt werden, sofern die Gesamtzahl der Weiterbildungsstunden in dieser Referenzperiode nicht weniger als 48 beträgt (vgl. ebd.). Einem Lehrer, der die erforderliche Anzahl an Fortbildungsstunden in einer Referenzperiode frühzeitig absolviert hat, kann nicht die Teilnahme an irgendeiner Fort- oder Weiterbildung abverlangt werden, es sei denn, es geht dabei um die Teilnahme an einem Bildungstag innerhalb seiner eigenen Schule (vgl. ebd.).

Im luxemburgischen Grundschulkontext stehen dem SP für die Ausführung seines Auftrages Ressourcen in Form des nationalen Weiterbildungsinstituts (IFEN), des spezialisierten Fachlehrers für SE (I-DS) und den für digitale Kompetenzen (I-CN) zur Verfügung. Diese sollen in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

2.2.1 Das nationale Weiterbildungsinstitut (IFEN)

Das nationale Weiterbildungsinstitut (IFEN), das unter der Aufsicht des Bildungsministers steht, wurde gegründet, um die luxemburgischen Schulen zu unterstützen, zu begleiten und ihnen Ressourcen für ihre Entwicklung bereitzustellen (vgl. Ministère d'Etat - Service Central de législation, 2023, loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale et modifiant la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, version applicable à partir du 15 juillet 2022, Art. 2, S. 46). Die Weiterbildung des Lehr- und Erziehungspersonals der Schule wird vom IFEN gewährleistet (vgl. ebd., Art. 111, S. 95). Das IFEN ist in sieben Abteilungen unterteilt, davon eine mit Zuständigkeit für „pädagogisches Leadership“ beziehungsweise für die Ausbildung von Management- und Koordinierungspersonal im nationalen Bildungswesen (vgl. ebd., Art. 7, S. 46). Das Ziel dieser Division ist es, vielfältige und attraktive Angebote für eine angepasste Unterstützung rund um das Thema Bildungsführung bereitzustellen (vgl. Ifen.lu, 2022a). Die Zielgruppe, an die sich das konkrete Angebot dieser Division richtet, enthält alle Personen, die mit Leitungs- und Koordinationsaufgaben im Bildungswesen beauftragt sind (vgl. Ifen.lu, 2022b). Dazu gehören Mitglieder der Schuldirektionen, SP und alle anderen Personen mit Management- und Koordinationsaufgaben im Bildungsbereich (vgl. ebd.). Die SP können also in der Division „pädagogisches Leadership“ des IFEN

Weiterbildungsangebote auswählen, die speziell auf sie zugeschnitten sind. Neben der Vermittlung theoretischen Wissens verfolgt das IFEN einen anwendungsorientierten, praktischen und interdisziplinären Ansatz unter Berücksichtigung der Heterogenität der Rezipienten bezüglich persönlicher Profile und institutioneller Kontexte (vgl. Ifen.lu, 2022c). Darüber hinaus umfasst das Angebot unterschiedliche Formate und Ressourcen wie Seminare vor Ort, online oder hybrid sowie auch Austauschmomente und Networking (vgl. ebd.). Schließlich bietet das Weiterbildungsinstitut auch persönliche Unterstützung an, die an spezifische Bedürfnisse angepasst ist, sowie Dokumentationsressourcen, die bei Bedarf eingesehen werden können (vgl. ebd.).

Von den über 70 Fort- und Weiterbildungen, die auf der Internetseite des IFEN unter dem Kap. „Lernende Schule – Kultur des Miteinanders“ einzusehen sind, richten mehr als ein Drittel der Angebote an SP – in Form von Begleitungen, sequenziellen Weiterbildungen, Seminaren oder E-Learning-Formaten (vgl. Ifen.lu, 2022d). Thematisch werden vier Domänen angesprochen: Organisationsmanagement und -entwicklung, Personalführung und -entwicklung, Verwaltung sowie Selbstverwaltung (vgl. ebd.).

Im ersten genannten Bereich geht es inhaltlich um die gesamte Organisation: Führung, Entwicklung oder Vision interner Strukturen, Arbeitsbedingungen, Kulturentwicklung und Repräsentation nach außen (vgl. ebd.). Der Bereich der Personalführung und -entwicklung behandelt die direkte Interaktion mit dem Personal (vgl. ebd.). Zudem können unter anderem SP hierzu ihre Kompetenzen in Bezug auf Konfliktmoderation und Konfliktmanagement stärken. In den Bereich Verwaltung fallen allgemeine Aufgaben im Zusammenhang mit dem Verwaltungsapparat, sowie (vgl. ebd.) Letztlich geht es im Bereich Selbstverwaltung um die Person selbst – in der Erfüllung ihrer Führungs- und Koordinationsaufgaben (vgl. ebd.). SP können auch von allen Angeboten der anderen Weiterbildungsabteilungen des IFEN profitieren (vgl. ebd.), wie zum Beispiel zum Thema Lernen und unterrichten (vgl. Ifen.lu, 2022f).

2.2.2. Der spezialisierte Fachlehrer für SE (I-DS) und für digitale Kompetenzen (I-CN)

Die IFEN-Abteilung für die Förderung der Entwicklung von Bildungseinrichtungen verfolgt die Mission der Begleitung, Unterstützung und Bereitstellung von Ressourcen für Schulen, weiterführende Schulen und Kompetenzzentren bei der Entwicklung und Umsetzung ihres PDS (vgl. Ministère d'Etat - Service Central de législation, 2023, loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale, chapitre 1^{er} – statut, mission et organisation, Art. 2, S. 46). Zu dieser Abteilung gehört

der I-DS, der spezialisierte Fachlehrer für SE, dessen Aufgabe darin besteht, den Teams und Mitarbeitern der Grundschulen eine maßgeschneiderte Unterstützung bei der Schulentwicklungsarbeit zu bieten (vgl. Ifen.lu, 2022e). Die I-DS greifen somit auf der lokalen internen Ebene einer oder mehrerer Regionaldirektionen ein, um die pädagogischen Teams bei der Umsetzung des PDS der Bildungseinrichtung zu unterstützen (vgl. Ministère d'Etat - Service Central de législation, 2023, loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale, Chapitre 6 – Direction et personnel, Art. 103, Punkt 8, S. 91). Zu den Funktionen des I-DS zählt unter anderem die Unterstützung des SP als Verantwortlichem für den Schulentwicklungsplan bei der Koordinierung der Entwicklung, Erstellung, Umsetzung und Bewertung des PDS (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt, unterstützt der I-DS den SP bei der Eingabe der Informationen des PDS in das informatische Managementsystem (vgl. Kap. 2.1.4, S. 17). Zudem soll er bei der Dokumentation und Analyse der Ausgangssituation, in Zusammenarbeit mit den Schulpartnern, eingebunden werden (vgl. Ministère d'Etat - Service Central de législation, 2023, règlement grand-ducal du 14 août 2018 fixant les modalités d'élaboration et d'application du plan de développement de l'établissement scolaire dans l'enseignement fondamental, Art. 2, S. 195).

Der I-CN gehört ebenfalls der Abteilung zur Förderung der Entwicklung von Bildungseinrichtungen des IFEN an. Der I-CN unterstützt und begleitet die Schulkomitees und die Schulgemeinschaft bei der Entwicklung einer digitalen Medienpädagogik und bei deren Umsetzung im Rahmen des Schulentwicklungsplans (vgl. ebd., loi du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale, chapitre 6 – Direction et personnel, Art. 103, Punkt 9, S. 92). Dabei arbeitet er eng mit dem I-DS zusammen, um den Schulen ein strukturiertes Unterstützungsangebot hinsichtlich der Integration der Informations- und Kommunikationstechnik in der SE anzubieten (vgl. DDS, 2023).

Ausgehend von der geschilderten Verteilung der Führungskompetenzen im luxemburgischen Grundschulkontext und den zur Verfügung stehenden Ressourcen, insbesondere für den SP, beschäftigt sich das nächste Kap. mit den theoretischen Erkenntnissen zum Thema Schulleitungshandeln, SE, Wirkung von Führung, Führungsrolle und Führungskompetenzen beziehungsweise Professionalisierung.

3. Theoretische Einordnung des Schulleitungshandelns

3.1 Das Schulleitungshandeln

Schulleiter, so Bensen (2010), gehören „seit jeher zu den zentralen Steuerungsbeamten im Schulsystem“ (S. 301). An ihren Schulen sind sie für die Erziehungs- und Bildungsarbeit verantwortlich (vgl. Rolff, 2023, S. 199). Zudem sorgen sie dafür, dass die Vorschriften aus den Schulgesetzen umgesetzt werden und die Ordnung des Schulalltags sowohl intern, als auch extern, befolgt wird. (vgl. ebd.). Sie üben „unbestritten Leitungstätigkeiten aus“, so Rolff (ebd.).

Früher galt der Schulleiter als eine Art „Schulhausvorsteher“ (vgl. Bensen, 2010, S. 278), der sich vorwiegend als „ein guter Befehlsempfänger‘ und -weitergeber‘ [bewährte], mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung von Schule“ (Schratz, 1998, S. 93f.). „In dem Maß, wie neue Steuerungsvorstellungen Raum greifen, verändert sich auch der Anspruch an Schulleitung und innerschulische Führung“ (Bensen, 2016, S. 302). Heute müssen Schulleiter, um erfolgreich zu sein, „den Finger am Puls des Schulgeschehens“ haben, sich über Innovationen selbst informieren und nicht nur repräsentative Aufgaben wahrnehmen, sondern vielmehr im Austausch [...] mit dem Lehrpersonal [stehen]“ (Rolff, 2018, S. 204). „Mit dem Begriff der Schulleitung wird also nicht ein neues Steuerungselement oder ein neuer Steuerungsakteur bezeichnet, vielmehr“ (Bensen, 2016, S. 302) entsteht ein stets komplexer werdendes Verständnis davon, welche Funktionen und Rollen die SL einnehmen muss, in welchen Dimensionen sie dabei ihr Handeln ausübt und dabei zu einer wirksamen Entwicklung ihrer Schule beiträgt (vgl. ebd.).

3.1.1 Die Dimensionen der Handlung von SL

Im Führungskonzept nach Rolff (2023) vollzieht sich das Schulleitungshandeln in drei Handlungsdimensionen: Führung, Management und Steuerung, wobei das Wort „Leitung“ (von SL), in einem holistischen Zusammenhang, als Oberbegriff betrachtet wird (vgl., S. 199). Zusammengenommen bilden diese Handlungsdimensionen den Steuerungskreis der SL (vgl. Rolff, 2018, S. 205).

3.1.1.1 Führung als Handlungsdimension

In der Einführung wurde der Begriff „Führung“ global als absichtsgeleitete, soziale Beeinflussung von Menschen, um die effiziente und effektive Erreichung von Zielen in sozialen Systemen zu erlangen, definiert (vgl. Kap. 1.3, S. 3). Die ebenfalls benannten Formen der personal-interaktiven und strukturell-systematischen Führung wirken ergänzend zueinander (vgl. Rolff, 2023, S. 200). Bei der ersten Form, der direkten Führung, geht es darum, sich im schulischen Bereich „um die Qualität des beruflichen

Handelns zu kümmern“ (ebd.). Die indirekte „Führung bezieht sich vor allem auf den Aufbau einer Binnengliederung der Schule, die auch ‚Innenarchitektur‘ genannt wird“ (ebd., S. 200, 201). Dazu gehört die Kommunikation und Information zu organisieren sowie die Strukturelemente wie Klassen- und Jahrgangsteams aber auch Konferenzen zu gestalten (vgl. ebd.). Führung, so Rolff, „wird wirksamer, wenn professionelle Führungsmittel eingesetzt werden“ (ebd., S. 200). Somit kann wirksame Führung auch nicht hierarchisch, von oben nach unten, erfolgen, also durch Anordnung erzwungen werden, sondern auf Basis von Überzeugungskraft und Vorbild erlangt werden, was wiederum die schulische Führung vor besondere Anforderungen stellt (vgl. ebd.).

3.1.1.2 Management als Handlungsdimension

Führung bezieht sich, wie eben geschildert, auf personenbezogene Angelegenheiten (vgl. ebd., S. 203). Management indes betrifft laut Fachwissenschaft eher sachbezogene Angelegenheiten wie die Leitung des schulischen Betriebs, das Management von Budget und Projekten oder auch das Managen von Konflikten und von Gesundheit sowie auch das Chance Management (vgl. ebd.). Damit wird in erster Linie die Schule als Betrieb angesehen (vgl. ebd.). Leitung hat hier also mit Büromanagement und auch das Management von der eigenen Person zu tun (vgl. ebd.). Konkret, gehören zu den Managementaufgaben an einer Schule die Ressourcen zu planen, zu verwalten und zu kontrollieren sowie die Massnahmen der Fortbildung zu organisieren (vgl. Thie & Reinhardt, 2018, S. 26). Es müssen Informationen an das Umfeld der Schule weitergereicht werden das eng mit der Kooperation der außerschulischen Partner steht (vgl. ebd.). Weitere Aufgaben sind der Einsatz des Schulpersonals einzuplanen und den Alltag in der Schule zu rhythmisieren (vgl. ebd.). Schließlich gehört es zum Management der Schule die Abläufe in der Arbeit im Schulsekretariat effizient zu organisieren und für transparente administrative Vorgänge zu sorgen (vgl. ebd.). Es geht darum Ressourcen heranzuschaffen und diese effizient zu nutzen und zugleich, um die Bewältigung der täglichen verbalen, schriftlichen, digitalen und analogen Korrespondenz, die sichere Nutzung des Schulgebäudes aber auch um statistische Datenerfassung, -auswertung und -nutzung sowie das Management der dafür zur Verfügung stehenden Zeit (vgl. Rolff, 2023, S. 203).

3.1.1.3 Steuerung als Handlungsdimension

Die dritte Handlungsdimension ist die Steuerung, die der SE entsprungen ist und folglich auch die Gestaltungsautonomie von Schulen betrifft (vgl. Rolff, 2007, S. 50ff). Durch den Selbstständigkeitstrend haben „Schulleitungen die Aufgabe, die Weiterentwicklung der Schule zu gestalten und die damit verbundenen Realisierungsprozesse zu steuern“

(Rolff, 2023, S. 204). Dies können sie über Anweisungen oder Entscheidungen steuern (ebd.). Steuerung kann ebenfalls über sogenannte Steuergruppen geschehen, jedoch dann nur im Sinne von Konsensfindung und Aushandlung (vgl. ebd.), da „sie unter anderem aus Mitgliedern bestehen, die über keine institutionell angelegten Entscheidungsbefugnisse verfügen“ (ebd.). Laut Thie und Reinhardt (2018) schaut eine „verantwortliche Steuerung [...] auf die Fortentwicklung der schulischen Prozesse, achtet auf das Zusammenspiel der Beteiligten und schafft Verlässlichkeit im Handeln“ (S. 27).

Die drei beschriebenen einzelnen Handlungsdimensionen werden laut Rolff (2023) durch sogenannte „Medien der Integration“ (S. 205) zu „einem handlungsleitenden Ganzen zusammengefügt“ (ebd.), um somit die „Leitung im Dreiklang“ (Rolff, 2010, S. 20), oder auch fachwissenschaftlich ausgedrückt die „Konfluente Leitung“ (Rolff, 2023, S. 205), abzubilden. Zu diesen Medien der Integration gehören beispielsweise „Schulleitbild und Schulprofil, Führungsleitbild, Feedback-Kultur, Masterplan für die Schulentwicklung, System des Qualitätsmanagements, Gesundheitsmanagement und Wissensmanagement“ (ebd.). Steuergruppen, erweiterte Schulleitungen oder Konferenzen zählen ebenfalls zu den Maßnahmen die zu der Organisation und der Struktur gehören (vgl. ebd.), denn laut dem Modell der konfluenten Leitung, kann nicht eine Person allein die gestiegenen Anforderungen an die SL gerecht werden (Scherer & Posner & Prinz, 2009, S. 346). Man spricht hier von „geteilter Führung“ (ebd.). Die Aufgabe der SL ist es, aus diesen Elementen ein Ganzes zu machen und alles ineinander, wie „mehrere Ströme“ (ebd.) zusammenfließen zu lassen (vgl. ebd.).

3.1.2 Leadership als Haltung

In der wissenschaftlichen Literatur begegnet man neben dem vermehrt im deutschsprachigen Raum vertretenen Begriff „Führung“ auch das anglo-amerikanische Wort „Leadership“. „Leadership“ soll jedoch nicht den Begriff „Führung“ ablösen, der historisch negativ behaftet sein könnte, sondern wird eher mit einer Haltung in Verbindung gebracht, die den Schwerpunkt auf die Persönlichkeit legt sowie die Wahrnehmung und die Gestaltung einer bestimmten Rolle und nicht der Auftrag beziehungsweise die Funktion im Vordergrund steht (vgl. Schratz, 2010, S. 60). Leader, beziehungsweise wahre Führer, sind Visionäre, die Menschen führen (vgl. Burrow, 2016, S. 83), Manager hingegen verwalten und kontrollieren Dinge und Abläufe, so Covey (2012). Die Entwicklung von Visionen und der Umgang mit Wandel, die Fähigkeit Menschen zu motivieren und zu inspirieren gekoppelt mit dem Sinn für Kreativität sind

Eigenschaften, die das Leadership ausmachen (vgl. Burrow, 2016, S. 83). Erfolgreiches Leadership ist eine „wirksame Beziehung, die auf Resonanz baut, um schulbezogene Leistungsfähigkeit zu erzeugen und das individuelle Engagement aller mobilisiert, die gemeinsam angestrebten Ziele von Schule und Unterricht zu erreichen – um die Bildungsprozesse zu verbessern“ (Schratz, 2010, S. 60).

Eine SL ist laut Schratz (2010) erfolgreich, wenn sie gleichsam von Management als auch von Leadership lebt: „das Wahrnehmen der Funktion und der damit verbundenen Aufgaben (Management) und eine wirksame Beziehung zwischen den Menschen mit der Absicht auf Entwicklung und Reflexion der damit verbundenen Prozesse (Leadership)“ (ebd.). Im Yin-Yang-Modell von Hinterhuber (2007) werden die Charakteristika von Management und Leadership als Extreme dargestellt, um die Unterschiede zu verdeutlichen, jedoch sind beide nicht voneinander abzugrenzen, denn jede der beiden Sphären enthält Anteile der jeweils anderen (vgl. ebd., S. 20). Management bedeutet Probleme kreativ zu lösen beziehungsweise das zu optimieren, was besteht, wohingegen Leadership mit der Entdeckung von neuen Optionen oder Möglichkeiten einhergeht (vgl. ebd., S. 61). „Management ist immer Arbeit innerhalb eines Paradigmas [...]. Leadership arbeitet in Richtung eines neuen Paradigmas.“ (Schratz, 2010, S. 61). Dubs (2019a) definiert Management als „die transaktionale Führung (Herbeiführung der Wirksamkeit), Leadership bezieht sich auf die transformationale Führung (Veränderung, Selbstverwirklichung)“ (S. 142). Management ist also die Arbeit im System Schule, das ein möglichst hohes Maß an Effizienz erfordert (vgl. Schratz, 2010, S. 61–62).. Leadership ist die Arbeit am System, das einen konstruktiven, dienenden Umgang erfordert (vgl. ebd.).

Damit ein „ganzheitliches (vernetztes) Denken in Gesamtzusammenhängen bei der Führung“ (Dubs, 2019a, S. 21) und sowohl die Arbeit am System als auch im System gelingen können, bietet Dubs in seinem Modell zur Führung einer Schule einen Orientierungsrahmen, der zudem darauf abzielt, „die Kommunikation innerhalb der Institution Schule zu verbessern, indem es das gemeinsame Verständnis der handelnden Akteure bezüglich der schulischen Prozesse und Interessen vertieft“ (Scherer et al., 2009, S. 345).

3.2 Das Modell zur Führung einer Schule nach Dubs (2019a)

Das Führungsmodell nach Dubs (2019a), gestützt auf das St. Galler Management-Modell, „schafft Voraussetzungen für ein gemeinsames Verständnis der Institution [...] und die Führungsarbeit in der Institution“ (ebd., S. 23). Es besteht aus sechs

Grundkategorien, die sich auf die zentralen Führungsdimensionen Gestaltung, Steuerung und Weiterentwicklung beziehen (vgl. ebd., S. 24). Diese sechs zentralen Kategorien, die in der folgenden Abbildung 1 aufgeführt werden, sind die Umweltsphären, die Anspruchsgruppen, die Interaktionsthemen, die Ordnungsmomente, die Prozesse und die Entwicklungsmodi (vgl. ebd., S. 25).

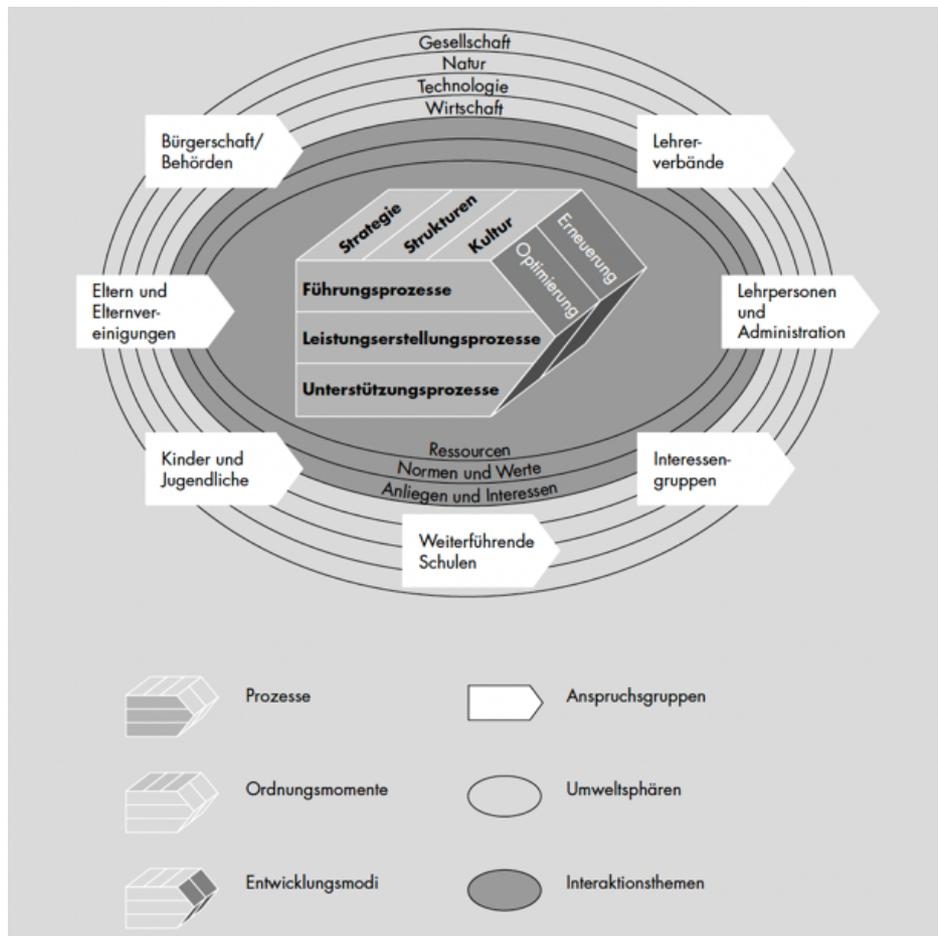


Abbildung 1: Modell zur Führung einer Schule (Adaption des St. Galler Management-Modells) (Dubs, 2019a, S. 25)

3.2.1 Die Umweltsphären

Die vier Umweltsphären (Gesellschaft, Natur, Technologie, Wirtschaft) kreisen um das Schulsystem herum. Änderungen in einer dieser Sphären führen dazu, dass die interessierten Anspruchsgruppen diese Entwicklungen „im Interesse eines wirksamen Schulsystems und guter Schulen“ (ebd., S. 24) analysieren „und daraus Empfehlungen für die Bildungspolitik und die Schule ableiten“ (ebd.). Schulen, die über eine definierte Gestaltungsfreiheit genießen, müssen sich einzeln mit den Veränderungen in diesen Sphären auseinandersetzen, um eine geeignete Strategie zu entwickeln, damit eine

Grundlage für eine innovative Weiterentwicklung der jeweiligen Schule entsteht (vgl. ebd., S. 25).

3.2.2 Die Anspruchsgruppen und die Interaktionsthemen

Die Anspruchsgruppen, die aus organisierten oder nicht-organisierten Gruppen von Menschen, wie Lehrerschaft, Elternvereinigungen, Behörden, Kindern und Jugendlichen, bestehen, stellen ihre normativ, konkret fundierten und interessengeleiteten Ansprüche an Schulen (vgl. ebd., S. 26). Eine bedeutsame Aufgabe von Führung ist „die Wahrnehmung der Ansprüche der einzelnen Anspruchsgruppen und [des] Interessensausgleichs für die einzelne Schule“ (ebd., S. 26). Dabei sind die Ansprüche der Anspruchsgruppen, die an die Schulen herangetragen werden, von Normen und Werten geprägt (vgl. ebd.). Als konkrete Interessen sind sie sowohl kontrovers also auch nicht willkürlich umsetzbar (vgl. ebd.). Alles basiert auf Einigungen, die durch die vorhandenen Ressourcen, wie etwa die zur Verfügung stehenden Lehrkräfte oder das Schulbudget, beeinflusst werden (vgl. ebd.). „Deshalb sind bei Entscheidungen“, laut Dubs (2019a, S.26) „immer die Wechselwirkungen zwischen Anliegen, Werte/Normen und Ressourcen zu analysieren, um im Dialog (Interaktionen) zu Entscheidungen zu gelangen“.

3.2.3 Die Ordnungsmomente

In der Schule gibt es laut dem adaptierten Modell zur Führung einer Schule drei Ordnungsmomente: die Strategie, die Strukturen und die Kultur. Bei der Strategie handelt es sich um die Erarbeitung von strategischem Orientierungswissen. Damit sollen die Voraussetzungen für die Ausrichtungsfunktion geschaffen werden, um die Entwicklungen der Umweltsphären, die Interessen der Anspruchsgruppen sowie die Folgen der Interaktionen für die schulischen Ressourcen und Kompetenzen zu einer erwarteten Leistung wirksam zusammenzufügen (vgl. ebd., S. 27). Dabei soll die Frage nach dem, was Schule erreichen soll, gestellt werden (vgl. ebd.). Jedoch reicht es nicht aus, über eine überzeugende Strategie zu verfügen, damit ein langfristiger Erfolg einer Schule sichergestellt werden kann (vgl. ebd.). „Bedeutsam sind die Kohärenz und die Feinabstimmungen aller Aktivitäten innerhalb des Systems und der einzelnen Schule“ (ebd.). Dies erfordert Koordination, um der Frage nachzugehen „wie „die Dinge richtig zu tun“ sind“ (ebd., S. 28). Insbesondere leisten hier die Strukturen, beziehungsweise die Organisation (Aufbau- und Ablaufstruktur) der Schulen die Koordinationsfunktion, auf Basis einer tragfähigen Strategie (vgl. ebd.).

Dubs (2019a) führt an, damit alle Beteiligten innerhalb und außerhalb der Schule (Anspruchsgruppen) „über die strategischen Ziele und strukturellen Festlegungen

hinaus im Einzelfall im Sinne des Ganzen agieren und reagieren können, bedarf es eines gemeinsamen Sinnhorizontes [...] vor allem im Hinblick auf eine positiv wirkende Schulgemeinschaft, auf eine gute Schulkultur sowie eine gute Qualität der Schule“ (S. 29). Ein gemeinsamer Sinnhorizont kann eine Vergewisserungsfunktion im Sinne von konfliktfreiem Zurechtfinden in regelfreien Räumen bieten (vgl. ebd.). Er kann zudem den Umgang mit der Mehrdeutigkeit von schwierigen und widersprüchlichen Anordnungen sowie Ereignissen erleichtern und eine Motivationsfunktion bieten, da Lehrkräfte sich dadurch mehr mit der Schule identifizieren können, sich dadurch besser motiviert fühlen und mehr Energie für ihre Tätigkeit aufbringen können (vgl. ebd.).

3.2.4 Die Prozesse

Die Prozesse, die in einer Schule zu unterscheiden sind, sind die Leistungserbringungs-, die Unterstützungs- und die Managementprozesse (vgl. ebd., S. 29). Unter „Prozesse“ werden Aktivitäten verstanden, die einer relativen Standartabfolge unterliegen, sowie Informationssysteme, welche die Bewältigung dieser Aktivitäten erheblich unterstützen können (vgl. ebd.). Mit „Leistungserbringungsprozessen“ sind alle Aktivitäten an einer Schule gemeint, die der Bildung und Erziehung der Schülerschaft dienen, sprich die Unterrichtsentwicklung und die SE (vgl. ebd.). „Die Unterstützungsprozesse dienen der Bereitstellung der Infrastruktur der Schule und der Erbringung interner administrativer Leistungen, die notwendig sind, damit die Schule ihre Leistungen sowohl in pädagogischer als auch in ökonomischer Sicht wirksam erbringen kann“ (ebd., S. 30). Darunter fallen die Personalarbeit (Gewinnung, Weiterbildung, Beurteilung, Verwaltung), die finanzielle Führung, Systeme und Prozesse der Information und Informationsbewältigung, die Prozesse der Kommunikation zu den internen und externen Anspruchsgruppen, die der Entwicklung der Beziehungspflege beitragen, die Bewirtschaftung der Infrastruktur sowie die juristische Begleitung des Schulalltags (vgl. ebd., S. 30). Zuletzt werden die beiden ersten Prozesse, die Unterstützungs- und Leistungserbringungsprozesse durch die Managementprozesse gestaltet, geführt und weiterentwickelt (vgl. ebd.).

3.2.5 Die Entwicklungsmodi

Die Entwicklungsmodi, als letzte zentrale Kategorie des adaptierten Modells zur Führung einer Schule beinhalten einerseits die Optimierung dessen, was innerhalb der gegebenen Strukturen einer Schule vorhanden ist, und andererseits die Erneuerung, die zu neuen Zielen, Verhaltens- und Denkmustern oder Strukturen führt (vgl. ebd., S. 34). Entwicklung oder Wandel vollziehen sich einerseits auf der Sachebene, entlang der

Leistungserbringung, und gleichzeitig auch auf der Ebene der Beziehung, entlang der Zusammenarbeit, der Identität und Zugehörigkeit (vgl. ebd.).

Im Kontext der Anpassung an die Veränderungen in den Umweltsphären, der immer wieder genannten Gestaltungsfreiheit oder Gestaltungsautonomie (vgl. Kap. 3.1.1, S. 22), der Optimierung oder Erneuerung vom Bestand einer Schule und dem Bestreben nach einer guten Qualität der Schule (vgl. Kap. 3.2, S. 24) setzt sich die vorliegende Arbeit im Folgenden mit der SE im Zusammenhang mit den Kriterien von guten Schulen auseinander, da die Schulleiter laut Rolff (2018) bei der Entwicklung von Schulen eine zentrale Rolle spielen (vgl. S. 203).

3.3 Die guten, effektiven Schulen

Schulen entwickeln sich kontinuierlich, weil die Umweltsphären sich stetig verändern (vgl. Rolff, 2018, S. 12). Dies erfordert Gestaltungs- oder Anpassungsprozesse von den Einrichtungen (vgl. ebd.), damit sie zu lernenden Schulen werden, die sich auf die Zukunft vorbereiten können (vgl. Rolff, 2023, S. 10). Die SE zielt einen neuen Zustand der Schule durch das regelmäßige Analysieren des IST-Zustands und der Implementierung von Innovationen ab damit die Schule sich zu einer guten Schule verändern kann und ihre Lernenden auf ihr zukünftiges Handeln und Leben als mündige Bürger in der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Rolff, 2023, S. 247). Schulen, so Rolff (2018), „müssen selbst Motor der Entwicklung sein, klären, wo sie stehen, für wen sie da sind und wohin sie wollen“ (S. 13).

Damit SE gelingen kann, ist es wichtig zu wissen, was eine gute, effektive Schule ausmacht und wie man sie dahin entwickeln kann (vgl. Rolff, 2023, S. 142). Die folgenden zentralen Bereiche, die aus den zusammengefassten empirischen Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung stammen, wurden unter anderem von Rolff (2023) und Dubs (2019a) zusammengetragen und zu Merkmalen effektiver Schulen zusammengeführt. Zu diesen Merkmalen zählen die Leistungsorientierung, die professionelle Kooperation zwischen den Lehrkräften zur zielgerichteten Weiterentwicklung der Schule gekoppelt mit einer offenen Kommunikation, die pädagogische Führung sowie die Führung der Schulseitigen, die zweckmäßige Gestaltung auf der Schulebene, die Qualität des Curriculums, die geordnete Lernatmosphäre, die Schulkultur sowie die Evaluation als regelmäßiges Monitoring der Leistungen der Schüler, als Feedback auf den Unterricht und auf Ebene der Organisation als die Fremd- und Selbstevaluation (vgl. Dubs, 2019a, S. 65; Rolff, 2023, S. 143, 144).

Nach Dubs (2019a) sind „[in] guten Schulen [...] die Lehrpersonen bereit, sich und ihre Schule selbst weiterzuentwickeln sowie ihre Arbeit selbst zu evaluieren“ (S. 65). Letztendlich wurden diese Merkmale in unterschiedliche prozesshafte Modelle zur Schuleffektivität eingeraht (vgl. ebd., S. 144), wie etwa das erweiterte Angebot-Nutzungsmodell von Fend (2008, S. 22) (vgl. Anhang 2, S. LXXXII) oder das Rahmenmodell für Schulqualität von Holtappels und Voss (2008) (vgl. Anhang 3, S. LXXXIII), das zwischen Inputfaktoren (Ressourcen, die zur Verfügung stehen, oder auch „System und Steuerungsqualität“), Prozessfaktoren (Merkmale von Schule und Unterricht; „Gestaltungs- und Prozessqualität“) und Output (beispielweise Fachleistung, „Ergebnisqualität“) unterscheidet und zudem Komponenten der Schulentwicklungsarbeit mit einbezieht. Um zu einer guten, effektiven Schule zu gelangen, gilt es laut Schulentwicklungsforschung, die Lehrkräfte in die Änderungsprozesse mit einzubeziehen (vgl., S. 148). Die pädagogische Praxis kann nur verbessert werden, wenn dies mit den Betroffenen abgestimmt wurde und die „beforschten“ Subjekte methodologisch mit einbezogen werden (vgl. Rolff, 2023, S. 148). Auch Berkemeyer (2010) besagt, dass Bildungsqualität „Resultat eines gemeinschaftlich [...] erstellten Angebots ist“ (S. 100).

3.3.1 Die Schulentwicklung (SE)

SE ist somit ein Prozess der Analyse, der Problemlösung, der Innovation und des Lernens einer Schule, der planmäßig, gezielt, dynamisch, kontinuierlich, aber auch lange erfolgt (vgl. Dubs, 2019b, S. 119). Eine wichtige Prämisse ist, dass dieser Prozess von der Lehrerschaft getragen wird, denn es bedeutet vor allem für sie, dass sie innovative und verbesserte Einsichten erlangen, ihr Verhalten an die veränderten Gegebenheiten anpassen und ihre alten Routinen zugunsten von neuen Praxen verändern (vgl. Rolff, 2023, S. 44-45). Durch die bewusste Einflussnahme auf die Prozesse der SE wird auf die Gestaltung und Optimierung des schulischen Lernens abgezielt (vgl., S. 45). Die „systemische Kombination zusammenhängender Prozesse“ (ebd.) beziehungsweise Wege der SE, betrifft im Vier-Wege-Modell von Rolff, wie in Abbildung 2 auf der nächsten Seite zu entnehmen ist, die Organisationsentwicklung (OE), die Personalentwicklung (PE), die Unterrichtsentwicklung (UE) und die translokale Vernetzung (TV) (vgl. S. 21). Relevant dabei ist, „wohin die Wege führen sollen: in eine Zukunft, die wir alle nicht kennen, oder auf ein Meta-Ziel hin, nämlich auf die Schaffung einer Kapazität für Entwicklung, die die Bewältigung vieler Zukünfte und „wandernder“ Ziele ermöglicht“ (ebd.).

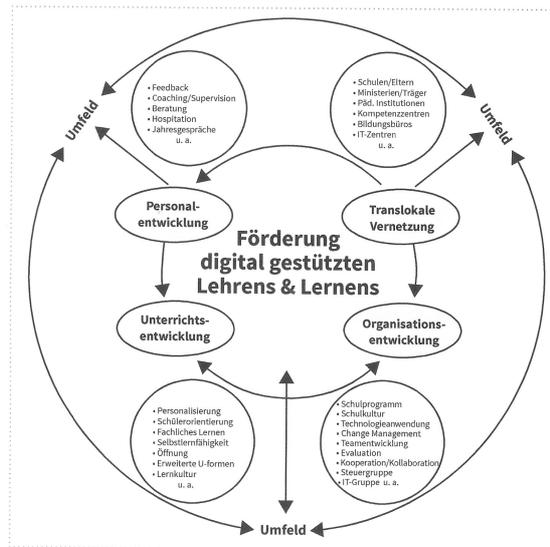


Abbildung 2: Vier-Wege-Modell (Rolff, 2023, S. 20)

Unter der OE versteht man „die Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder, häufig auch mithilfe von Begleitung oder Beratung, wobei allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle spielen“ (ebd., S. 15). Die Bedeutung liegt also nicht nur darin, „in der Schule zu arbeiten, sondern auch an der Schule“ (ebd.). Ein wichtiges Kriterium hierfür ist die Kooperation (vgl. ebd.). OE wird auch „als Change Management (CM) beschrieben und betrieben“ (ebd.), wobei CM eher durch Führung sowie systematische interne und vor allem externe Evaluation definiert wird (vgl. ebd., S. 16).

„PE meint ein Gesamtkonzept, das Personalführung und Personalförderung sowie Personalfortbildung umfasst“ (ebd.). Konkret geht es um „die Grundlage für persönliche Qualität, also die Qualität der im System handelnden Personen“ (ebd.). Dazu gehören die Lehrkräfte, die Personen in der SL, die Mitglieder der Behörden und die „ultimativen Bezugspersonen der Qualitätsentwicklung“ (ebd.), nämlich die Schüler.

Die UE beschäftigt sich mit Themen wie selbstgesteuertes Lernen, Inklusion, Heterogenität der Schülerschaft und Digitalisierung – einhergehend mit einer sich daran angepassten Lernkultur (vgl. ebd.). Es geht darum, sich mit diesen Themen zu befassen und der Realität im Unterricht Rechnung zu tragen.

Bei der TV geht es um einen weiterentwickelten Weg, der durch das digitale Zeitalter hervorgerufen wurde, nämlich die „Entwicklung externer Netzwerke“ (ebd., S. 20). Rolff (2023) spricht von einer umfangreichen „Entwicklung digitaler Materialien oder die Entwicklung neuer, unterrichts- oder personalentwicklungsnaher Apps [...], [um] eine externe Vernetzung mit anderen [schulischen Institutionen] zu schaffen oder

weiterzuentwickeln“ (S. 20). Die Öffnungen zum Umfeld lassen „sich jetzt zu Zeiten der Digitalisierung in internetgestützten, regionalen und überregionalen Netzwerken realisieren“, so Rolff (ebd.).

Das Vier-Wege-Modell der SE stellt einen Systemzusammenhang zwischen OE, UE, PE und TV dar. „Das Entscheidende an wirksamer SE ist Ganzheit im Sinne von Zusammenwirken, Vernetzung und Verzahnung aller Komponenten miteinander“ (ebd., S. 17). „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (ebd., S. 29). Wie Schulen nun „Veränderungsprozesse im Rahmen von systematischer Schulentwicklung initiieren, steuern und implementieren können“ (Holtappels & Feldhoff, 2010, S. 160), kann durch CM bewerkstelligt werden, bei welchem der SL eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Dederling, 2012, S. 35).

3.3.2 Change Management (CM)

CM als „Konzept zur zielgerichteten Steuerung von Veränderungsprozessen im Rahmen von Schulentwicklung“ (Holtappels & Feldhoff, 2010, S. 159) beginnt idealerweise mit einem Strategieentwurf (vgl. Rolff, 2023, S. 230). Die Zuständigkeit hierfür liegt bei der SL, da sie über die Entscheidungskompetenz verfügt (vgl. ebd., S. 231). Zur Strategie gehört zunächst eine Bestandsanalyse basierend auf einem kollegialen und datenbasierten Austausch über den Ist-Zustand der Schule (vgl. Müller, 2018, S. 90; Rolff, 2023, S. 231). CM ist demnach auch „Wissensmanagement: Das in der Schule vorhandene individuelle Erfahrungswissen der einzelnen Lehrkräfte wird geordnet, mit dem Kollegium reflektiert und für geplanten organisatorischen Wandel verfügbar gemacht“ (Dederling, 2012, S. 36). Daraus sollen „Prioritäten bestimmt werden und an bereits vorhandene Entwicklungen angeknüpft werden“ (Rolff, 2023, S. 231). Diese Prioritäten bilden die Perspektiven der SE, an denen dann Zielsetzungen anknüpfen (vgl. ebd.). Zielsetzungen „können sich im Prozessverlauf wandeln, sie sind Teil des Prozesses“ (Müller, 2018, S. 109).

Danach stellt sich die Frage nach der Umsetzung, die mit Projektmanagement und Teamentwicklung beantwortet werden kann (vgl. Lindau-Bank, 2018a, S. 147; Rolff, 2023, S. 231). Hierbei geht es um die „koordinierte Vernetzung: Die Aktivitäten der in Schulen häufig lose gekoppelt agierenden Teilgruppen [...] werden koordiniert und zu einer Gesamtkonzeption zusammengeführt“ (Dederling, 2012, S. 36). Der Begriff Projektmanagement bezeichnet „die Gesamtheit von Führungsaufgaben, Organisation, Techniken und Mittel für die Abwicklung eines Projekts“ (Lindau-Bank, 2018a, S. 149). Projektmanagement als Verfahren beinhaltet die Phasen Projektvorbereitung, Projektdefinition, Projektplanung, Projektrealisierung und Projektabschluss (vgl. ebd.,

S. 157). „Projektmanagement ist Teamarbeit und fordert die Gruppe heraus, sich mit sich selbst zu beschäftigen“ (ebd., S. 167), daher sollte „Teamentwicklung bewusst, zielorientiert und methodisch durchgeführt werden“ (ebd.). Hierbei ist es notwendig sich über die Phasen der Gruppenentwicklung (Forming, Storming, Norming, Performing) bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 171). Diese Umsetzung oder Gestaltung muss zudem entweder durch den SL oder im Rahmen einer verteilten Führung (distributed leadership) gesteuert werden (vgl. ebd.). Gestaltung und Steuerung beinhalten auch „die Evaluation der Ergebnisse und der Wirkungen“ (Buhren & Rolff, 2018, S. 274). CM ist nach Dederling (2012) ein sogenanntes, „steuerndes Prozessmanagement“ (S.36). Veränderungen vollziehen sich in einem Prozess mit unterschiedlichen Phasen in denen die Abläufe moderiert, organisiert oder evaluiert werden (vgl. ebd.). „Darüber hinaus umfasst es auch Tätigkeiten einer Meta-Steuerung, wie die Reflexion über Prozessverläufe, Etappenziele etc.“ (vgl. ebd., S. 36).

3.3.3 Umgang mit Widerständen

Mit Störungen, Widerständen und Konflikten ist in einem Schulentwicklungsprozess stets zu rechnen, denn „Entwicklung als Veränderungsprozess zielt [...] auch auf die Abkehr von etwas Bestehendem, das folglich für manche einen Verlust bedeuten kann“ (Lindau-Bank, 2018b, S. 179). Man spricht hier auch von der Instabilität im System, die nach Kruse (2020) eine Prämisse für Neuordnung ist (vgl., S. 58). Beim Umgang mit dieser Instabilität geht es darum, „Leistungseinbrüche einzukalkulieren, Fehler als Teil des Lernens zu akzeptieren, persönlich mit Unsicherheiten umzugehen und die eigene Risikobereitschaft vorzuleben“ (Schratz, 2013, S. 87). Eine wichtige Aufgabe der SL ist es, „emotionale Stärke zu demonstrieren, um die von Unsicherheiten hervorgerufenen Ängste positiv und regelgeleitet zu steuern“ (ebd.). Daher ist es „hilfreich die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen zu schaffen, um bei den Betroffenen die intrapersonalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen“ (Schratz, 2010, S. 69). Der Umgang mit Widerständen ist bedeutsam, denn „schließlich spielt beim Change Management die kulturelle Komponente eine wichtige Rolle, geht es doch darum, eine anspruchsvolle und entspannte Lernkultur zu schaffen“ (ebd.).

Strategie, Struktur, Steuerung und Evaluation sowie Kultur sind Elemente, die bereits im adaptierten St. Galler Management-Modell nach Dubs (2019a) benannt wurden (vgl. Kap. 3.2, S. 24-28) und somit eine Verbindung zwischen CM und Schulführung herstellen. Der SL muss im Rahmen des CM „weitreichende Führungsaufgaben übernehmen“ (Dederling, 2012, S. 35). Dazu gehört die Entwicklung von Visionen, die Delegation von Aufgaben und die Konzeption von Lösungen zu unterschiedlichen

Problemen und das in Einbindung der Lehrkräfte (vgl. ebd.). „Zu ihren Aufgaben gehört es – unter Beteiligung der Lehrkräfte – Visionen zu entwickeln, Aufgaben zu delegieren und Lösungen für Probleme zu konzipieren“ (ebd.). Die Aufgaben der SL beschränken sich jedoch nicht nur auf den Bereich der Innovationsprozesse. Im Folgenden wird der Blick auf die Schulleitungsaufgaben und die damit verbundene Wirksamkeit von Führung gelegt.

3.4 Schulleitungsaufgaben

Die Aufgaben, welche die SL zu erfüllen hat, werden von den Schulgesetzen festgelegt (vgl. Dubs, 2015, S. 35). Jede Schule ist jedoch laut Dubs (2015) „in einen anderen schulsystemischen Kontext eingebunden, der ein anderes Schulleitungshandeln erfordert“ (ebd.). Deshalb schlägt er eine systematische Betrachtung der Aufgabenbeschreibung der SL vor, damit besonders die Wechselwirkungen zwischen dem schulsystemischen und dem einzelschulischen Kontext in den Vordergrund gelangen (vgl. ebd.). Dubs (2019a) zählt daher sechs Aufgaben der SL auf, die „nicht nur aus juristischer und administrativer Sicht dargestellt [werden], sondern die Schulleitungspersonen werden als Gestaltende ihrer Schule und als direkte Vorgesetzte mit Leadershipqualitäten [...] verstanden“ (S. 329).

Die erste Aufgabe, die auch in Verbindung mit dem CM steht, ist die „Verantwortung für die Zielrichtung der Schule“ (ebd.). Dies betrifft sowohl die Veränderungen in der Umwelt, die für die Schule relevant sind (vgl. Horster, 2019, S. 292), als auch die stetige Reflexion und Kommunikation der eigenen Vision für die Schule, „um Maßnahmen und Innovationen anzuregen“ (Dubs, 2015, S. 35). Die strategische Entwicklung der Schule ist mit dem Schulprofil sicherzustellen (vgl. ebd.) und es gilt, „einen stabilen Interaktionsprozess über Veränderungsnotwendigkeiten [zu] etablieren“ (Horster, 2019, S. 292), um dem Entwicklungsvorgehen einen Sinn zu geben und die Stärkung der Schulkultur zu fördern (vgl. Dubs, 2015, S. 35). Zudem soll der SL die SE-Arbeiten animieren, das heißt für relevante, erreichbare und klare Ziele sorgen, das Lernen in das Zentrum der Entwicklung stellen, für entsprechende Rahmenbedingungen sowie sich für die Überschaubarkeit der Prozesse bemühen (vgl. Horster, 2019, S. 292). Schließlich soll die SL „Initiativen von Lehrkräften auffangen, beurteilen und unterstützen“ (Dubs, 2019a, S. 329).

Als weitere Aufgabe der SL wird die „pädagogische Leitung der Schule“ (ebd.) genannt. Dabei empfiehlt Dubs, dass die SL selbst ein kleines Pensum an Unterricht leistet, damit sie nicht den Bezug zum Unterrichtsalltag verliert (vgl. ebd.). Zudem soll SL „ein Weiterbildungskonzept für die Schule entwerfen und umsetzen [und] Lehrkräfte

beurteilen und bei Problemen unterstützen“ (Dubs, 2015, S. 36). Auch unterliegt das Personalwesen der Schule den Aufgabenbereichen der SL. Dies beinhaltet Personalgewinnung, -beurteilung, -förderung, -honorierung, Konflikt- und Problemlösung, präzise, transparente und verständliche Vorgaben an das Personal sowie weitere Bereiche bis hin zur Förderung der Teamentwicklung und dem Aufbau einer offenen Feedbackkultur (vgl. ebd.).

Das Management der Schule ist ebenfalls eine der Aufgaben der SL (vgl. ebd.). Dazu gehören die Sicherstellung von guten Organisationsstrukturen und der Aufbau von wirksamen Arbeitsabläufen (vgl. ebd.). Hinzu kommen die Bereiche der Budgetierung, die Sicherstellung des Unterhalts und der geordneten internen Verhältnisse des Schulhauses, die gezielte Bereitstellung von Ressourcen für Innovationen und eigene Initiativen sowie das Qualitätsmanagement (vgl. ebd.). Zudem geht es um das Schaffen von guten Arbeitsbedingungen sowohl für die Schüler- als auch für die Lehrerschaft (vgl. ebd.). Schratz (2013) umschreibt diese Aufgaben mit „Leitung der Schule als Betriebseinheit“ (S. 72).

Die „Kommunikation“ als weiterer Aufgabenbereich beinhaltet die Öffentlichkeitsarbeit (Lobbying), sowohl als internes Konzept zur Kommunikation (transparent, ehrlich und täglich) als auch als ein externes (nach Priorisierung), und die symbolische Gestaltung der Schule (vgl. ebd.). Zuletzt erwähnt Dubs (2019a) den Aufgabenbereich der „persönlichen Anforderung“ (S. 330). Darunter werden Fähigkeiten verstanden wie: „Probleme zur Diskussion zu stellen, eine positive Streitkultur aufzubauen, Lehrpersonen mitwirken zu lassen und zum richtigen Zeitpunkt auch unangenehme Entscheidungen zu treffen“ (ebd.). Dabei soll die Glaubwürdigkeit der SL bestehen bleiben und ein Klima des Vertrauens und der Identifikation geschaffen werden (vgl. ebd.). Im Führungsrad des Managementzentrums St. Gallen (MZSG) (vgl. Anhang 4, S. LXXXIII) werden ebenfalls die oben bereits genannten Aufgaben aufgeführt, als alltäglichen operationalen Managementaufgaben, aber auch gleichzeitig im Sinne von innovatorischen Tätigkeiten (vgl. Buchen, 2019, S. 97). In diesem Ansatz bildet die Kommunikation das „Medium zwischen den Aufgaben und den Grundsätzen“ (ebd., S. 98). Die Grundsätze, die in diesem Modell von den Aufgaben umkreist werden, sind die Grundsätze einer wirksamen Führung (vgl. ebd.).

3.5 Die Wirksamkeit von Führung

Laut Buchen (2019) setzt sich der Managementberuf SL aus vier Elementen zusammen, nämlich den zu erfüllenden Aufgaben, den dazu eingesetzten Instrumenten, den Grundsätzen, die bei der Aufgabenerfüllung und Instrumentenanwendung einzuhalten

sind, und schließlich der damit verknüpften Verantwortung (vgl., S. 84). „Die Grundsätze kann man als Kern dessen betrachten [...] was gutes und wirksames Management ist, d. h. was die Professionalität von Management ausmacht“ (ebd.). Sie sollen bei der Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen helfen und wirksame Führung ermöglichen (vgl. ebd., S. 85).

Ein Grundsatz nach Buchen ist die „Orientierung an Resultaten“ (ebd.). Es geht um „das Erreichen von Zielen und die Erfüllung der gestellten Aufgaben“ (ebd.). „Manager ist jemand, der das Ganze der Organisation und ihres Auftrags sieht und der seine Aufgaben nicht von seiner Position her versteht, sondern von dem, was er mit seinen Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen aus seiner Position für das Ganze beitragen kann“ (ebd., S. 87). Als Grundsatz gilt es, einen „Beitrag zum Ganzen“ zu leisten (vgl. ebd., S. 86).

Die Konzentration auf das Wesentliche, mit anderen Worten auf Weniges, hat als Grundsatz eine besondere Bedeutung (vgl. ebd., S. 88). Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf eine kleine Anzahl von sorgfältig ausgewählten Schwerpunkten verhindert eine Verzettlung (vgl. ebd.). Besonders in der Schule besteht das Risiko, bei einer zu hohen Anzahl an Schwerpunkten diese „umzuinterpretieren in eine Art institutionalisierter Dynamik und besonderer Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 89). Dann spielt hier ebenfalls die Arbeitszeit eine wichtige Rolle, denn diese ist nicht immer „gleichbedeutend mit der Leitungszeit und Managementzeit“ (ebd.) und auch nicht unbegrenzt verfügbar (vgl. ebd.). „Wenn verbleibende Zeitanteile [neben der Kommunikation als fast ausschließlich aufgewendete Tätigkeit] produktiv und wirksam eingesetzt werden sollen, bedarf dies höchster Disziplin und der Konzentration auf wenige wichtige Dinge“ (ebd.). Ein anderer Grundsatz lautet nach Buchen, die „Stärken zu nutzen“ (ebd.). Hierbei geht es darum, dass die SL das Lehrpersonal so nimmt, wie es ist, seine Stärken herausfindet und ihm die Möglichkeit gibt, individuelle Stärken so einzusetzen, dass Lehrkräfte Bestleistungen erzielen und zu guten Ergebnissen kommen (vgl. ebd.). Dies hängt eng mit dem Grundsatz des gerechtfertigten und nicht naiv-blinden Vertrauens zusammen (vgl. ebd., S. 92). „Erfolgreiche und wirksame Arbeit hängt wesentlich vom gegenseitigen Vertrauen zwischen Leitungspersonen und Lehrkräften ab“ (ebd., S. 92). Positives Denken als Grundsatz gilt besonders bei Schwierigkeiten und Problemen (vgl. ebd., S. 93). „Der Glaube an die Lösbarkeit“, so Buchen (ebd.), „löst genau das Problem nicht [aber] die Wahrscheinlichkeit, eine Lösung zu finden, wächst, wenn man an sie glaubt und dürfte bei einer positiven Einstellung grösser sein, als wenn man diese für kaum möglich hält“. (ebd.).

Als praxiswirksame Orientierung für SL schlägt Burrow (2016) vor, den Blick auf drei wissenschaftliche Ansätze zu fokussieren, welche Gemeinsamkeiten mit den eben geschilderten Grundsätzen von Buchen aufzeigen und zu handlungsleitenden Faktoren zusammengefasst werden (vgl. S. 66). Im Folgenden werden das Konzept der Salutogenese, die Theorie der Selbstbestimmung und das Konzept der wertschätzenden SE erläutert.

Das Konzept der Salutogenese nach dem Soziologen Aaron Antonovsky beinhaltet drei elementare Bedingungen, die bei Führung zu befolgen sind, um eine gesunde und leistungsstarke Schulumgebung zu schaffen (vgl. ebd., S. 66, 73). Die Realisierung der schulischen Anforderungen unter den Kriterien der Verstehbarkeit (Durchschaubarkeit und Erreichbarkeit), der Bedeutsamkeit (Sinnhaftigkeit und Identifikationsmöglichkeit) sowie der Handhabbarkeit (Kohärenzerleben) kann „eine klare Orientierung für eine erfolgversprechende Entwicklungsrichtung geben“ (ebd., S. 72), die sowohl zur Optimierung des Lernens der Schülerschaft als auch der Gesundheit der Lehrkräfte beiträgt (vgl. ebd.). Eng damit gekoppelt ist die wirksame Unterstützung durch die SL, die informell, instrumentell und emotional erfolgen soll und als Faktor für ein hohes Lehrerengagement und Wohlbefinden der Akteure dient (vgl. ebd., S. 68).

Die Theorie der Selbstbestimmung beziehungsweise der Partizipation als weiteres Konzept lenkt den Blick auf die Entwicklungspotenziale, „die entstehen, wenn Menschen selbst entscheiden dürfen und darin unterstützt werden, ihre spezifischen Kompetenzen zu entfalten“ (ebd., S. 67). Nach dieser Theorie ist die Kernfrage für eine erfolgreiche Führung, „wie [aber] Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, die Ermöglichung von Kompetenzerleben sowie Erfahrung gemeinsamer Entwicklung miteinander“ verbunden werden können (ebd., S. 75).

Der dritte Ansatz, das Konzept der wertschätzenden SE nach Burow (2016), „lenkt den Blick weg vom Fehler [...], hin zu einer Analyse [der] Stärken und auf die Gelingensbedingungen“ (ebd., S. 67). Burow bezeichnet Führung als wirksam, wenn sie aus einem positiven Blickwinkel erfolgt (vgl. ebd.). „Die Entwicklung dieses positiven, ressourcenorientierten Blicks ist der Schlüssel zu wirksamer transformativer Führung, denn er wirkt ermutigend, erhöht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und setzt [...] Gestaltungslust frei“ (ebd.).

Wie zuvor im Kap. 3.3 erwähnt wurde, zählt Führung zum Merkmal von effektiven Schulen und sie ist demnach ein Einflussfaktor für Wirksamkeit (vgl. S. 28). Bensen (2016) besagt, dass diese Wirksamkeit eher indirekt erfolgt und sich nur in komplexen Modellen als Einflussgröße nachweisen lässt (vgl., S. 306). Diese indirekte Wirkung der

SL auf die Leistungen der Schüler ist jedoch wirksamer, so Rolff (2023), „je direkter die Schulleitung die Atmosphäre und die innere Organisation der Schule beeinflusst“ (S. 306). Dies geschieht „in direkter Weise indirekt“ (Rolff, 2018, S. 216) über das Management, was die transaktionale Führung betrifft, also das „Herbeiführen der Wirksamkeit“ (Dubs, 2019a, S. 142) durch „das Sicherstellen der Funktionstüchtigkeit der Schule“ (Dubs, 2015, S. 44) und durch die transformationale Führung (Selbstverwirklichung und Entwicklung) (vgl. Dubs, 2019a, S. 142). Folglich ist also die Rolle der SL entscheidend (vgl. Rolff, 2018, S. 204). Dies wird auch aus Forschungsergebnissen zur Rolle der SL übereinstimmend belegt (vgl. ebd.), demnach gibt es „keine gute Schule ohne gute Schulleitung“ (ebd., S. 216).

3.6 Die Führungsrolle von Schulleitern

Rollen sind, wie in Kap. 1.3 dargestellt, vorhersehbare Formatierungen des Handelns in verschiedenen Kontexten (vgl., S. 4). Für SL ist es laut Weskamp (2020) tatsächlich „nicht so klar, welche Aufgaben mit ihrer Rolle verbunden sind“ (S. 14). Huber (2013c) spricht im Kontext von Führung nicht von einer Rolle als Einheit, sondern von Rollenfacetten und Rollenkomplexität, die zum Teil, in hochkomplexen Beziehungsstrukturen in der Schule, sehr eng miteinander verwoben sind (vgl., S. 12, 13, 16).

Anhand von Rollen kann das Verhalten von SL konkret beschrieben werden, welches dann letztlich Resonanz in der eigenen Schule finden muss, um zu einem Erfolg zu gelangen (vgl. ebd., S. 16, 17). Folglich benötigt man Kenntnisse, Wissen und Einfühlvermögen für eine Rollenübernahme (vgl. ebd., S. 16). Der Führungserfolg wird durch eine gelingende Rollenübernahme entschieden (vgl. ebd., S. 14). Die eigentliche Führungsaufgabe ist dabei das Rollenmanagement (vgl. ebd.). Damit ist die Kunst gemeint, zwischen den Rollen zu wechseln, dabei überzeugen und authentisch agieren zu können sowie neue Rollen einzunehmen oder andere abzugeben und sich schließlich so weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Huber (2013c) unterscheidet bei der Rollenkomplexität von SL und den damit verbundenen Aufgaben zwischen zwei Tätigkeitsspektren. Diese sind einerseits die Arbeit mit Menschen innerhalb und außerhalb der Schule und andererseits die Verwaltung der Ressourcen, seien sie finanzieller oder personeller Natur (vgl., S. 13). Wie der Abbildung 9 (vgl. Anhang 5, S. LXXXIV) zu entnehmen ist, gehören laut Huber zur Arbeit der SL innerhalb der Schule die dazugehörigen Rollenfacetten des Organisationsentwicklers, des Personalentwicklers, der „People Person“, aber auch der Lehrperson und des Vorbilds (vgl. ebd., S. 13, 14).

Als Organisationsentwickler sollen SL Entwicklungs- und Veränderungsprozesse fördern und umsetzen (vgl. ebd., S. 13). Dazu sollen sie innerhalb der Schule den nötigen Rahmen an Strukturen und Bedingungen schaffen damit Veränderungen, die eine Verbesserung der Bildungsprozesse anvisieren, initiiert, eingeführt und verankert werden können (vgl. ebd.).

Fullan (2023) beschreibt die Rolle des Schulleiters als „change agent“ (vgl., S. 166). Als Agenten des Wandels und der Innovationen versuchen SL nicht nur einzelne Innovationen zu implementieren, „sondern haben den Aufbau einer ‚Kapazität für Wandel‘ im Auge“ (Rolff, 2023, S. 206). Sie fungieren sozusagen als Antriebskraft, „die auf Veränderungen in ihrem Umfeld drängen und sich mit anderen gleichgesinnten Einzelpersonen und Gruppen zusammenschließen“ (Bonsen, 2016, S. 206). Von der SL werden „Kooperationsförderung, Unterstützung, Moderation und Koordination erwartet“ (Huber, 2013c, S. 13) sowie die Auswertung und Analyse von Veränderungsprozessen und Feedback (vgl. ebd.).

Unter dem Aufgabenfeld als Personalentwickler erfasst Huber, eine SL die sich „die persönliche und berufliche Entwicklung des Kollegiums zu ihrem Anliegen“ macht, sich als „Förderer und Coach der Lehrkräfte“ (ebd., S. 13) versteht: „Sie motivieren, beraten und helfen ihnen, sich professionell weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 13). Ein wichtiges Ziel ist es dabei, „das Zusammenwachsen des Kollegiums [...] zu kompetenten kooperativen Teams“ zu erreichen (ebd.). Fullan (2023) spricht in diesem Kontext von der SL als „lead learner“ und geht dabei einen Schritt weiter, indem er die Rolle der SL als Förderer von Führungsqualitäten anderer sieht, die es vielleicht künftig noch besser machen könnten (vgl., S. 5). Schulleiter sind auch ein Ansprechpartner („people person“), für die Lehrer-, Schüler- und Elternschaft (vgl. Huber, 2013c, S. 14). „Schulleiter sollen Vertrauen entgegenbringen, Anteil nehmen, zuhören können, sich Zeit nehmen und ihre Mitarbeiter eher ganzheitlich sehen denn als bloße Ausführende der ihnen übertragenen Aufgaben“ (ebd.).

Schulleiter als Lehrer gibt es in vielen Ländern (vgl. ebd.). Unterricht wird in diesem Kontext als „ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit angesehen“ (ebd.). Er ermöglicht es den SL eng mit den Lernenden zu interagieren und im Unterricht neue Methoden und didaktische Neuheiten auszuprobieren (vgl. ebd.). Das ermöglicht ihm ein Gespür für die Probleme im Unterrichtsalltag zu behalten und glaubwürdig beim Kollegium zu wirken (vgl. ebd.). SL sind „insoweit Führungskräfte, als dass sie eine innovative Unterrichtspraxis zeigen, bestrebt sind, ihren Unterricht vor dem Hintergrund neuer pädagogischer und methodisch-didaktischer Konzepte zu verbessern und ihre

Erfahrungen mit anderen Lehrkräften zu teilen“ (Weskamp, 2020, S. 22). Dabei versuchen sie sowohl im als auch außerhalb des Klassenzimmers, sich als Vorbild zu verhalten (vgl. Huber, 2013c, S. 14), „selbstkritisch zu sein und an der eigenen professionellen Entwicklung zu arbeiten, eben ein ‚life-long learner‘“ (ebd.) zu sein.

Während der Arbeit der SL mit dem engen schulischen Umfeld (Behörden, Gemeinde, Eltern oder andere Partnerschaften), also außerhalb des eigentlichen Schulbetriebs, müssen „effektive Partnerschaften aufgebaut und langfristig gepflegt werden“ (ebd.). Als „Homo Politicus“ versteht Huber einen Schulleiter, der sich „diplomatisch und gremienpolitisch angemessen“ (ebd.) verhält. In dieser Rolle sollten SL ein Verständnis für die Ansichten anderer haben, Einigungen erzielen und gleichzeitig die Interessen der Schule zu wahren ohne auf Mittel der Manipulation und Beeinflussung zurückzugreifen (vgl. ebd.). Hinzu zählt auch der Umgang mit Streit damit die Kooperation nicht in Gefahr gebracht wird (vgl. ebd.).

Als „Galionsfigur“ verstehen sich Schulleiter in ihrer exponierten Position als Repräsentant der Schule in der Öffentlichkeit (vgl. ebd., S. 15). Letztlich spricht Huber von der Rolle der Schulleiter als Vermittler und Mediatoren, nicht nur schulintern, sondern auch in Bezug auf die externen Partnerschaften, als Bindeglied oder Puffer zwischen internen und externen Interessen (vgl. ebd.). Sie gelten als Ansprechpartner, „vermitteln in Streitfällen und stehen täglich einer Reihe von Konflikten gegenüber [und sie fungieren] manchmal auch als Zielscheibe für alle, die in irgendeiner Weise mit der Schule zu tun haben“ (ebd.). Als „system player“ versteht sich ein SL als eingebunden in einem größeren System, und nicht nur im Dienst der eigenen Schule. Dieses größere System, für das SL gemeinsam mit anderen die Verantwortung tragen, sollen sie verstehen und beeinflussen und letztendlich vor allem verbessern (vgl. Fullan, 2023, S. 99).

Innerhalb des Tätigkeitsspektrums der allgemeinen administrativen Arbeit und Verwaltung von Ressourcen tritt der Schulleiter als Verwalter und Organisator, also in der Rolle des Managers hervor (vgl. ebd., S. 16). Die Schule ist eine institutionelle „Anstalt des öffentlichen Rechts“ (Weskamp, 2020, S. 42) und untersteht gesetzlichen Rahmenbedingungen. Es gilt, in diesem Rahmen funktionale Strukturen zu schaffen, die sich den schulischen Gegebenheiten anpassen (vgl. ebd.). Zudem ist die Schule, aus instrumentaler Sicht, ein „System [...] in dem Regeln das Verhalten aller Akteure bestimmen und auf die Ziele der Schule auszurichten“ (ebd., S. 44) sind. Organisation bedeutet hier, Regeln der Zusammenarbeit zu schaffen sowie die Aufgabengliederung und die Gestaltung von Abläufen (vgl. ebd.). Der Schulleiter als Führungskraft erfüllt also

die Rolle des Vorgesetzten. Dabei ist er sowohl Entscheider, auf Grundlage von Amt und Hierarchie, als auch Unterstützer oder Vermittler zugleich (vgl. Bartz, 2013, S. 325). Die beiden Rollen, des Vorgesetzten und des Unterstützers zugleich, müssen bei der Leitung der Schule immer berücksichtigt werden, wobei auch deutlich gemacht werden muss in welcher Rolle der Schulleiter in welcher Situation handelt (vgl. ebd., S. 324). Daneben ist der Schulleiter laut Huber (2013c) ein Architekt und Gebäudemanager, der für den Unterhalt, die Renovierung und den Ausbau des Schulgebäudes zuständig ist (vgl. ebd., S. 17). Dabei werden unter anderem Verhandlungen mit Firmen, Architekten, Behörden und dem Kollegium geführt, bei dem neben Fachwissen auch Verhandlungsgeschick gefordert ist (vgl. ebd.). Als Finanzmensch und Unternehmer ist die SL für die Verwaltung des Budgets der Schule als Unternehmen zuständig (vgl. ebd.). Dabei muss sie die „Effizienz und Effektivität im Blick [behalten] in der Verwaltung des zugewiesenen sowie des zusätzlich eingeworbenen Geldes und indem sie zukunftsorientiert, innovativ und vor allem kundenorientiert denkt und proaktiv handelt“ (ebd.).

Die Führungsarbeit von Schulleitern in der schulischen Institution sowie das damit verbundene Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen sind hoch komplex. SL übernehmen Führungsaufgaben im und am schulischen System, nehmen dabei unterschiedliche Führungsrollen ein und tragen durch ihre Einflussgröße und ihr wirksames Führungshandeln zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei. „Um das bewältigen zu können, müssen [...] Kompetenzen erworben werden“ (Huber, 2013c, S. 12), was mit Professionalisierung einhergeht.

3.7 Die Professionalisierung von schulischen Führungskräften

3.7.1 Führungskompetenzen

Kompetenzen schließen die Elemente Wissen, Fähigkeit oder Können und Haltung ein (vgl. Tscherne & Breit & Schratz, 2020, S. 47). Wissen setzt sich aus deklarativem Wissen, also verbalisiertem Wissen über Sachverhalte (ebd.) und prozeduralem Wissen, das implizit vorhanden ist und eine bewusste Rekonstruktion erfordert, zusammen (vgl. ebd.). „Führungsbezogenes Wissen kann beispielsweise durch einschlägige Fort- und Weiterbildung oder durch Erfahrung erworben werden und bezieht sich auf das theoretische oder praktische Verständnis eines Themas und korrespondierende Kenntnisse“ (ebd.). Unter Fähigkeiten wird das Anwenden und das Handeln verstanden, wie beispielsweise Teamarbeit, Selbstmotivation oder Zeitmanagement (vgl. ebd., S.

48). „Haltungen fußen auf Werten, Neigungen und Prinzipien und werden durch eine positive oder negative Bewertung [...] ausgedrückt“ (ebd.).

In den beiden Führungsmodellen von Rolff (2023) und Dubs (2023) (vgl. Kap. 3.1.1, S. 23; Kap. 3.2, S. 24), die in den ersten Kap. vorgestellt wurden, werden Führungskompetenzen unter zwei Metakompetenzen, Beziehungsorientierung und Aufgabenorientierung, angeführt (vgl. Scherm et al., 2009, S. 345). Scherm et al. (2009) haben die daraus abgeleiteten Kompetenzen und Anforderungen erweitert und zu einem prototypischen Kompetenzmodell zusammengeführt (vgl. Anhang 6, S. LXXXV). Dieses Modell ist jedoch mit einem kritischen Blick zu betrachten, denn es ist nicht auf Vollständigkeit angelegt und die Frage, „inwieweit das [...] entworfene Bild [...] eher idealisiert, realistisch leistbar ist oder überfordert [...] bleibt offen“ (Hohberg, 2014, S. 62). Es bietet jedoch eine beispielhafte Sicht auf die Verhaltenselemente von SL und darauf, wie beanspruchungsvoll die Tätigkeit aussieht (vgl. ebd.).

Huber (2019) bietet im Kompetenzstrukturmodell Schulmanagement, das in Abbildung 3 hier drunter zu sehen ist, analog zu Frey & Jung (2011) eine Übersicht von tätigkeitsbezogen und allgemeinen Kompetenzen sowie Führungskonzepten an, die erfolgsrelevant sind (vgl. S. 27).

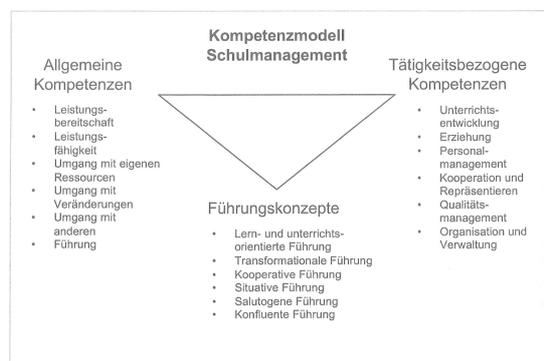


Abbildung 3: Strukturelemente des Kompetenzmodells (Huber, 2019, S. 380)

Hubers Modell „geht von tätigkeitsbezogenen Kompetenzen auf Basis von Beruhsanforderungen auf verschiedenen Ebenen der Führung bzw. bei verschiedenen Funktionen aus“ (Huber, 2019, S. 379). Die allgemeinen Kompetenzen, die in Abbildung 4 (S. 42) aufgezählt sind, werden als tätigkeitsübergreifende, erfolgsrelevante „Dispositionen in der Persönlichkeit der Führungskraft“ (Huber, 2019, S. 381) verstanden. Die tätigkeitsbezogenen Kompetenzen basieren auf „konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements“ (Huber & Schwander, 2015, S. 27). Unter Schulmanagement wird ein „professionelles, also qualifiziertes, systematisches und

zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie der Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit“ (ebd.) verstanden. Als Führungskonzepte gelten die Strategien, „die in ihrer Anwendung [...] zur Entwicklung einer erfolgreichen Schule als Organisation“ (ebd.) beitragen.

<p>Allgemeine Leistungsbereitschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsatzbereitschaft • Leistungsmotivation • Misserfolge vermeiden <p>Allgemeine Leistungsfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analytisches Denken • Analytisches Textverständnis • Denkgeschwindigkeit • Planungskompetenz • Prozessdenken <p>Umgang mit Anderen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einfühlungsvermögen • Kritikbereitschaft • Teamorientierung • Kontaktfreude 	<p>Umgang mit Veränderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktives Innovationsstreben • Mehrdeutige Situationen mögen • Gestaltungsmotivation <p>Umgang mit eigenen Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stressresistenz • Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten <p>Führung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begeisterungsfähigkeit • Durchsetzungsvermögen • Führungsmotivation • Machbarkeitsgrenzen erkennen • Einfluss Anderer meiden • Streben nach sozialer Akzeptanz
---	---

Abbildung 4: Allgemeine Kompetenzen (Huber, 2019, S. 382)

Schober et al. (2012) haben zudem „die generellen Schulleitungskompetenzen um bedeutsame Aspekte der Motivation und Einstellung sowie den Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen (Output-Steuerung)“ (ebd, S. 428) ergänzt und das Modell der „Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule“ (ebd., S. 122) entwickelt, das in Abbildung 5 dargestellt wird.

1. Evaluative Grundhaltung 2. Verantwortungsübernahme 3. Selbstwirksamkeit/Selbstwert					
Kompetenzen, um Ziele definieren und setzen zu können	Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	Interne Evaluationen einleiten und durchführen können	Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können
Kompetenzen bezogen auf sich und die Leitung der Schule	Wissen über Motivationförderung	Diagnostische Kompetenz	Selbstreguliertes Lernen als Kompetenz	Evidenzbasierung	Kompetenzen zur Teamarbeit, inkl. Umgang mit Feedback
Wissen über Curricula & Unterricht, Organisationsentwicklung	Fachwissen und didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität	Rückmeldeprozesse gestalten können	(Fach-)Didaktische Kompetenzen	Kompetenzen zur Teamarbeit, inkl. Feedbackgebung	Statistische Grundkenntnisse
Pädagogische Führungskompetenzen	Diagnostische Kompetenz		Pädagogische Führungskompetenzen	Methodenkompetenzen zur Gestaltung von Evaluationen	Fehlerkultur schaffen können
	Managementkompetenz			Umgang mit Veränderungen	Openmindedness
				Wissen über partizipative Evaluationsmodelle	

Abbildung 5: Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (KoEQS) für die Schulleitung (Schratz & Wiesner, 2019, S. 428)

SL sollen als übergeordnete Einstellungen eine evaluative Grundhaltung haben, bereit sein, Verantwortung zu übernehmen, und Selbstwirksamkeit beziehungsweise Selbstwert hegen (vgl. Schratz & Wiesner, 2019, S. 428).

„Jedes wirksame Schulleitungshandeln erfordert die Entwicklung ausgeprägter Führungs- und Handlungskompetenzen“ so Schratz & Wiesner (2019, S. 429) als Fazit zur Studie von Lohmann von 2013, über den Zusammenhang zwischen der Schulqualität

und dem Schulleitungshandeln und dem daraus resultierten „Wirkungsdreieck erfolgreichen Schulleitungshandelns“ (S. 131). Aus dieser Studie folgt, dass eine wirksame Schulleitung fähig sein muss auf fundierte empirische Daten zurückzugreifen, um die Entwicklung und den Erfolg des Lernens zu verfolgen, die Verantwortungsübernahme einzunehmen und Strukturen zu schaffen, damit die Kooperation im Kollegium sich entfalten kann (vgl. Schratz & Wiesner, 2019, S. 429)

3.7.2 Qualifizierung

Huber (2019) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die Professionalisierung der SL, wie im Kap. 1.3 (S. 4) definiert wurde, „von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung der Komplexität“ (S. 388) des schulischen Führungshandelns sei. Dabei definiert er drei Handlungsfelder: eine qualifizierte Ausbildung für das Amt, eine Auswahl an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die den Anforderung der Tätigkeit gerecht wird und eine Personalentwicklung die systematisch erfolgt (vgl. ebd.). Laut Huber und Schneider (2015b) ist die Frage nach dem Zeitpunkt für eine Qualifizierung und nach der Verbindlichkeit wichtig, denn dies hat Konsequenzen „für die Gestaltung der beruflichen Laufbahn“ (S. 246) von Führungspersonen. „Dabei sind die Anerkennung durch die Profession selbst sowie die Erwartung und Anerkennung durch die einstellenden Gremien von Bedeutung“ (ebd., S. 247). Dies hat vor allem eine Bedeutung „in den Ländern, in denen eine [...] Qualifizierung freiwillig [...] ist“ (ebd.), wobei hier die Absolvierung einer fundierten Qualifizierung für erweiterte Kompetenzen nachdrücklich empfohlen wird, was die Anerkennung der Rolle der Führungskräfte hervorhebt (vgl. ebd.). Die Qualifizierung sollte hierbei besonders in der dritten Phase der Lehrerbildung (Fort- und Weiterbildung) „als kontinuierliche Aufgabe und als ein Prozess gesehen werden, der nach einer sinnvollen Ausbildung über den gesamten Berufszyklus kontinuierlich verteilt ist“ (ebd.). Professionalisierung bedeutet dabei, „auf entsprechende Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können, schulintern oder extern“ (Huber, 2019, S. 388). Huber & Schneider (2015b) definieren in diesem Kontext sechs Phasen der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal, die beachtet werden sollten (vgl. S. 247) und in Tabelle 1 aufgelistet sind.

Phasen der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal (Huber & Schneider, 2015b, S. 248):

- „Fortbildungsangebote für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben in der Schule außerhalb der Schulleitung;
- Orientierungsangebote für an einer Schulleitungsposition interessierten Lehrkräfte mit der Möglichkeit, die angestrebte Rolle vor dem Hintergrund der eigenen Fähigkeiten und Erwartungen zu reflektieren;
- eine vorbereitende Ausbildung vor Beginn der Tätigkeit oder sogar vor der Bewerbung;
- eine einführende Fortbildung in den ersten drei Jahren nach Amtsantritt, die den Einstieg in die neue Funktion begleitet;

- eine Reihe von tätigkeitsbezogenen Fort- und Weiterbildungs- sowie auch Beratungsangeboten die Amtszeit hindurch, die auf die persönlichen Bedürfnisse des jeweiligen Schulleiters bzw. der jeweiligen Schulleiterin und kontextbezogen auf die Bedürfnisse seiner bzw. ihrer Schule eingehen;
- eine Lehr- und Weitergabephase, in der erfahrene Schulleiter und Schulleiterinnen durch die Einbindung in Qualifizierungsmaßnahmen sich selbst weiterbilden durch eine Art „superior reflection“, was durch „Lernen durch Lehren“, die Fragen und Erfahrungen der Teilnehmenden sowie durch die zusätzlichen „Train-the-Trainer“-Programme angeregt wird.“

Tabelle 1: Phasen der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal (Huber & Schneider, 2015b, S. 248)

Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen soll es sein, „explizit Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu erreichen“ (Huber, 2013d, S. 167), folglich den zentralen Aspekten der Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung nachzugehen, damit die Professionalisierung gelingen kann (vgl. ebd.). Dazu ist das Zusammenspiel zwischen Anforderungen, Kompetenzen und Bedarf von Bedeutung (vgl. ebd.). „Die Anforderungen werden „über die derzeitige Situation und künftige Situation der Schule im Schulsystem des jeweiligen Landeskontextes und den daraus folgenden Anforderungen für die schulischen Führungskräfte insgesamt [definiert]“ (ebd.). Durch den Abgleich des Ist- und des Soll-Zustands zwischen den Anforderungen und den Kompetenzen wird der Bedarf ermittelt (vgl. ebd.). Die Bedarfsorientierung ist laut Huber (2013d) hergestellt, „wenn aufgrund einer Soll-Analyse und einer Ist-Diagnose die Kompetenzentwicklung beim einzelnen Teilnehmenden so gestaltet ist, dass sie dazu beiträgt, die spezifischen Anforderungen in dem jeweiligen Handlungskontext erfolgreicher zu erfüllen“ (S. 176). Hier wird die Forderung nach einer diagnostischen Funktion von Qualifizierungsprogrammen (vgl. Huber, 2019, S. 249) sichtbar, wobei das „Vorwissen, die subjektiven Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potentiellen Teilnehmenden ermittelt werden“ (ebd.).

Um auf die sechs Phasen der Qualifizierung zurückzukommen, schlägt Huber (2019) vor, Qualifizierungsangebote so anzubieten, dass sie konzeptionell aufeinander abgestimmt sind und möglichst aufeinander aufbauen, „also Maßnahmen, die aus jeweils eigenständigen abgerundeten Einheiten bestehen und die auch unabhängig voneinander besucht werden können“ (S. 248). Unterschiedliche Module könnten so je nach individuellem Bedürfnis an Fort- und Weiterbildung und je nach Bedarf des schulischen Kontextes abgerufen und in einem individuellen Portfolio-System eingebunden werden (vgl. ebd.). Dies ermöglicht „Anforderungen und Ziele des Lernprozesses zu erkennen und zu bestimmen sowie das individuelle Lernen selbst zu planen, zu organisieren, zu kontrollieren und zu bewerten“ (Pollack & Lüder, 2013, S. 782). Ein zentraler Aspekt hierbei ist die Nachhaltigkeitsorientierung der

Qualifizierungsangebote, die stärker in den Blick genommen werden soll, was die Wirksamkeit steigert (vgl. ebd.).

Was die Qualifizierungsangebote und -formate anbelangt, berücksichtigt laut Huber & Schneider (2015a) eine idealtypische Aus-, Fort- und Weiterbildung unterschiedliche Lernanlässe, die sowohl kognitiv-theoretische als auch kooperative, kommunikativ-prozessorientierte und reflexive Methoden, Verfahren beziehungsweise Lernformen beinhalten (vgl., S. 53). Als Lernformate zählen die klassischen Kurse oder Seminare, aber auch das Selbststudium, welche allesamt die Theorie mit der Praxis verbinden und als deren Zielsetzung „die Veränderung von Verhaltensmustern, als Anregung und Information, Reflexion und Austausch, Ausprobieren und Umsetzen zu verstehen ist“ (ebd.).

Eine besondere Form von Seminaren wird durch die Technologisierung ermöglicht: das „Blended“ Learning, bei dem die Teilnehmer nicht nur die Methode selbst erleben, sondern sie auch für den eigenen Einsatz nutzen können (vgl. Iberer, 2013, S. 752). Professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke bieten situierte und intensive Lernprozesse an, die in der Interaktion mit anderen entstehen und von „erlebten Erfahrungen“ ausgehen (vgl. ebd., S. 55). Dies kann durch „kollegiale Fallbesprechungen, Intervision, Supervision, Coaching, kollegiale Unterrichtsreflexion usw.“ (ebd.) ermöglicht werden. Ausgehend von der Praxis bieten Formate wie Hospitation, Shadowing oder Mentoring oder auch Workshops und das „Partner in Leadership“ (Arbeit und Austausch zwischen Führungskräften aus Schulen und Unternehmen (vgl. Ramelow, 2013, S. 851) ein Lernen in den realen Gegebenheiten, in welchen die Komplexität und die Authentizität des schulischen Alltags abgebildet sind. Führung soll hier aus anderen Perspektiven kennengelernt werden (vgl., Engelke, 2013, S. 839). Die Selbstevaluation ist ein zentraler Aspekt, damit die Teilnehmenden ein Kompetenzbewusstsein erlangen (vgl. Huber & Schneider, 2013a, S. 54). Self-Assessment und das Feedback bieten Lernenden die Möglichkeit, eine persönliche Potenzialanalyse zu absolvieren und eine Rückmeldung zu einem entwicklungsrelevanten Zielverhalten zu erhalten (vgl. ebd.).

3.8 Zwischenzusammenfassung

SL haben eine fundamentale Funktion im Schulwesen. Sie üben Leitungstätigkeiten aus (vgl. Kap. 3.1, S. 21) und sind dabei vielmehr als nur eine Steuerungsinstanz. Sie üben ihre Aufgaben aus, indem sie das ihnen unterstellte Schulpersonal mit professionellen Mitteln und „Medien der Integration“ (Rolf, 2023, S. 205) führen, die Bildungseinrichtung als Betrieb managen, dazu Ressourcen beschaffen und effizient sowie effektiv nutzen

und schließlich die Schule weiterentwickeln beziehungsweise steuern (vgl. Kap. 3.1.1.1, S. 21; Kap. 3.1.1.2, S. 22; Kap. 3.1.1.3, S. 22, 23). Die Haltung und Rollenwahrnehmung der SL spielt hierbei eine wichtige Rolle. Als Leader nehmen sie ihre Funktion und die damit verbundenen Aufgaben wahr und versuchen wirksame Beziehungen aufzubauen, die sich auf Resonanz stützen, sie mobilisieren alle schulischen Akteure, um die Bildungsprozesse zu verbessern (vgl. Kap. 3.1.2, S. 24).

SL behalten Veränderungen in den Sphären der Umwelt im Auge, nehmen die Interessen der schulischen Anspruchsgruppen wahr und lassen diese möglichst in ihre Führungsentscheidungen einfließen (vgl. Kap. 3.2.1, S. 25; Kap. 3.2.2, S. 26). Durch Strategien (Ausrichtungsfunktion), Strukturen (Feinabstimmung aller Aktivitäten im System) und eine gemeinsame Kultur (Sinnhorizont) können die gemeinsamen Bemühungen zu einer wirksamen erwarteten Leistung, nämlich den langfristigen Erfolg der Schule, zusammengeführt werden (vgl. Kap. 3.2.3, S. 26, 27). Dies bedarf unterschiedlicher Prozesse: Unterstützungs-, Leistungserbringungs- und Managementprozesse (vgl. Kap. 3.2.4, S. 27).

Bei der Entwicklung der Gegebenheiten innerhalb der Schule und der Implementierung von Innovationen spielt der SL eine zentrale Rolle. Das anvisierte Ziel ist eine gute und effektive Schule (vgl. Kap. 3.3, S. 28). Durch SE, also OE, PE, UE und TV, kann der angestrebte neue Zustand der Schule erreicht werden (vgl. Kap. 3.3.1, S. 29-31). Durch das CM kann eine systematische SE erfolgen (vgl. Kap. 3.3.2, S. 31). Das CM besteht aus einem Strategieentwurf, der sich auf eine Bestandsanalyse und eine Prioritätensetzung stützt, dem Projektmanagement und der Teamentwicklung (vgl. ebd., S. 31, 32). Organisation, Moderation und vor allem Evaluation, aber auch der Umgang mit Widerständen und Konflikten gehören ebenfalls zum CM hinzu (vgl. Kap. 3.3.3, S. 32). SL haben, neben den gesetzlich festgelegten Aufgaben als Vorgesetzte und Gestalter, dem eben genannten CM, der Förderung der SE und der Beschaffung der dazu notwendigen Ressourcen, zusätzlich die Aufgabe der pädagogischen Leitung der Schule, des Personalwesens, des Managements und der Kommunikation zu bewerkstelligen und dazu die persönlichen Anforderungen freizusetzen (vgl. Kap. 3.4, S. 33, 34). Diese Aufgaben sollen unter einem wirksamen Führungsgrundsatz stehen. Wirksame Führung ist dann gegeben, wenn sich an Resultaten orientiert, ein Beitrag auf das Ganze geleistet, sich auf eine kleine Anzahl an reiflich ausgewählten Schwerpunkten konzentriert, die Arbeitszeit effizient genutzt, die Stärken des Personals zu Nutzen gemacht und dabei eine positive Einstellung eingenommen wird (vgl. Kap. 3.5, S. 34–37). Konzepte wie Salutogenese, Selbstbestimmung und wertschätzende SE sind

hierbei handlungsleitende Faktoren (vgl. ebd.). Der Schulleiter schlüpft bei der Erfüllung seiner Tätigkeiten im komplexen schulischen Gefüge nicht nur in eine Rolle, sondern auch in unterschiedliche miteinander verwobene Rollenfacetten (vgl. Kap. 3.6, S. 37). Darunter fällt neben der Rolle des Vorgesetzten die des Organisations- und Personalentwicklers („change agent“ und „lead learner“), des Ansprechpartners („people person“), der Lehrperson (Vorbild), des „Homo Politicus“, der Galionsfigur, des Vermittlers und des Mediators, des „system players“, des Managers, des Architekten und Gebäudemanagers sowie des Finanzmenschen und Unternehmers (vgl. ebd., S. 37- 40). Die Übernahme dieser Rollen entscheidet über den Führungserfolg. Angesichts der dargestellten Komplexität müssen Führungs- und Handlungskompetenzen, darunter allgemeine und tätigkeitsbezogene Kompetenzen, erworben oder weiterentwickelt werden, damit das Handeln der Führungsperson wirksam ist (vgl. Kap. 3.7.1, S. 40-43). Dies wird mittels eines Professionalisierungsprozesses erzielt, der in unterschiedlichen Phasen erfolgt und auf eine Bedarfs- sowie Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung ausgelegt ist (vgl. Kap. 3.7.2, S. 43). In diesem Zusammenhang ist die Ausgestaltung unterschiedlicher Lernanlässen durch unterschiedliche Lernformate ideal (vgl. ebd., S. 44). Professionalisierung kann somit als Bedingung für wirksame Führung und für die Qualität von Bildungseinrichtungen und -prozessen betrachtet werden und den Erfolg der Schule sichern.

In Anbetracht all dieser wichtigen Erkenntnisse zur Einordnung des Schulleitungshandelns widmet sich das nächste Kap. der Verortung des Handelns des SP, der zwar keine gesetzliche Vorgesetztenfunktion im luxemburgischen Grundschulsystem erfüllt, und doch eine entscheidende Führungsrolle spielt.

4. Die Verortung des Führungshandelns von Schulpräsidenten

Wie erwähnt worden ist, haben der SP und das Schulkomitee keine gesetzlich festgelegte hierarchische Position inne. Der Regionaldirektor ist laut Gesetz der Vorgesetzte des ihm unterstellten Lehrpersonals in den Schulen seiner Region, übt die pädagogische Aufsicht aus, „kann über Anweisungen und Entscheidungen steuern“ (vgl. Kap. 3.1.1.3, S. 22) und fungiert somit offiziell als Schulleiter (vgl. Kap. 2.1.1. S. 8). Er trägt die Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in seinen Schulen (vgl. Kap. 3.1, S. 21). Zudem soll er für die Umsetzung des Schulgesetzes und der behördlichen Richtlinien für das nationale Bildungswesen sorgen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8).

Dabei ist er „Entscheider, auf Grundlage von Amt und Hierarchie“ (vgl. Kap. 3.6, S. 40). Infolge der Anzahl der ihm untergeordneten Schulen und der Menge an Personal ist der Schulleiter für eine erfolgreiche Leitung jeder einzelnen Schule auf eine weitere Instanz angewiesen, „die den Finger am Puls des Schulgeschehens [hat] und vielmehr im Austausch mit dem Lehrpersonal steht“ (Kap. 3.1, S. 21), dem Schulkomitee und dem SP. Es wird fachwissenschaftlich unterstrichen, dass geteilte Führung der Schlüssel zu einer erfolgreichen „Leitung im Dreiklang“ ist (vgl. Kap. 3.1.1.3, S. 23). Laut dem Modell der konfluenten Leitung, bei dem Führung, Management und Steuerung durch sogenannte Medien der Integration zu einem „handlungsleitenden Ganzen“ zusammengefügt werden“ (Rolf, 2010, S.205), kann nämlich nicht eine Person allein die gestiegenen Anforderungen an die SL gerecht werden (vgl. Kap. 3.1.1.3, S. 23).

Der SP, der vom Lehrpersonal einer Grundschule in das Amt hineingewählt wird, ist eine Lehrkraft mit einer erweiterten Funktion, dessen Tätigkeiten gesetzlich festgelegt sind (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12). Er ist unter anderem für die Erfüllung der Missionen des Schulkomitees zuständig und animiert die Arbeit der pädagogischen Teams (Kap. 2.1.4, S. 14). Zusammen mit dem Regionaldirektor sorgt er, in einem geteilten Führungsverständnis, für das ordnungsgemäße Funktionieren der Schule (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14). Damit sind „alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen“ (Huber & Schwander, 2015a, S. 27), spricht das Schulmanagement, gemeint (vgl. Kap. 3.7.1, S. 41, 42). Dabei üben die Genannten gemeinsam einen absichtsgeleiteten, sozialen und zielgerichteten Einfluss auf das Handeln der schulischen Akteure aus, der als Führung bezeichnet wird (vgl. Kap. 3.1.1.1, S. 21). SP übernehmen also eine Führungsfunktion im luxemburgischen Grundschulsystem. Führung, die durch die Verantwortungsübernahme von Lehrkräften „über ihren Unterricht und Arbeitsbereich hinaus“ (Muslic, 2022, S. 6) gemeinschaftlich konzipiert wird, entspricht dem Konzept des Teacher Leaderships (vgl. ebd.).

4.1 Der SP und Teacher Leadership

York-Barr & Duke (2004) definieren „Teacher Leadership“ als Prozess, durch den Lehrer individuell oder kollektiv Einfluss auf ihre Kollegen, Schulleiter und andere Schulmitglieder nehmen, damit eine Verbesserung des Lernens und des Lehrens erfolgen kann (vgl., S. 288). Dies geschieht mit dem Ziel, das Lernen und die Leistungssteigerung der Schüler zu verbessern (vgl. ebd.). Als „Teacher Leader“ gilt eine Lehrkraft, die gleichzeitig auch eine Führungsperson ist (vgl. ebd., S. 267). Dies entspricht der Funktion des SP.

Leadership, wie in Kap. 3.1.2 (S. 23, 24) definiert wurde, stellt eine Haltung dar, die auf wirksame Beziehungen und Resonanz aufbaut. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, Menschen zu inspirieren, zu motivieren und zu mobilisieren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. „Teacher Leadership“ fokussiert sich nach York-Barr & Duke (2004) auf drei Einflusschwerpunkte: das Individuum, das Team und die Schule als Organisation (vgl., S. 288). Indem sie Führungsverantwortung über ihren Arbeitsbereich übernehmen, setzen „Teacher Leader“ sich für die Entwicklung der Schule ein und betrachten zudem sowohl die Arbeitspraxis der Lehrerkollegen als auch die eigene, um diese weiterzuentwickeln (vgl. Strauss, 2020, S. 125). Unterrichts- und Führungspraxis greifen somit ineinander und es entsteht eine gegenseitige Beeinflussung (vgl. ebd.). Das Konzept des Teacher Leaderships ist formell im luxemburgischen Grundschulsystem institutionalisiert, durch den SP und das Schulkomitee, die für ihre Führungsaufgaben von Entlastungsstunden profitieren (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12).

Der SP hat zudem eine offizielle Führungsaufgabe, die ebenfalls dem Format des Teacher Leaderships entspricht, nämlich die Lehrkräfte dazu verleihen über ihre Arbeitspraxis zu reflektieren und Visionen mittels der SE für die Schule zu vermitteln (vgl. Strauss, 2020, S. 126). Die Führung, die vom SP ausgeht, kann zudem als akzeptierte Einflussnahme auf die Lehrerschaft, als ermächtigende Führung (vgl. Enders & Weibler, 2020, S. 89, 101), betrachtet werden, da diese den SP mittels eines Wahlverfahrens über das Schulkomitee in das Amt gebracht hat (vgl. Kap. 2.1.3, S. 13). Teacher Leadership basiert auf einer anderen Art der Machtverteilung innerhalb der Schule bei der die Machtbasis und die Autorität innerhalb der Lehrerschaft verstreut sind (vgl. Mujis & Harris, 2006, S. 2), im Gegensatz zu der klassischen hierarchischen Leitung. Der SP wird durch das Kollegium ermächtigt, seine Führungsfunktion zu erfüllen, und stützt sich dabei vorrangig auf gegenseitiges Vertrauen, aber auch auf die gesetzlichen Bestimmungen und die Autorität anderer Organe (Lumby, 2020, S. 70), wie zum Beispiel die der lokalen externen und der regionalen externen Ebene.

In dieser Form von Plural Leadership, bei der „mehrere Personen zusammen Führungseinfluss ausüben (Enders & Weibler, 2020, S. 88), wird also die Führung, über den Regionaldirektor in seiner Funktion, keineswegs in den Hintergrund gestellt oder gar abgezogen (vgl. Muslic, 2022, S. 6). Der Regionaldirektor behält stets seine Überwachungsfunktion, vor allem in Bezug auf die Tätigkeit des SP (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8). Es entstehen eine Interdependenz und eine kombinierte Ausübung von Führung. Dies bedeutet, „dass die Personen in der Ausübung von Führung in einer Weise aufeinander angewiesen sind, was grundsätzlich der Fall ist, wenn sich ihre

Führungsrollen entsprechend überlappen“ (ebd., S. 89). Diese Überlappungen treten ebenfalls im Führungssystem von luxemburgischen Grundschulen auf (vgl. Kap. 2.1.4, S. 17). Um eine genauere Sicht auf die Führungsarbeit vom SP im Gesamtzusammenhang zu werfen, werden im nächsten Kap. die gesetzlich vorgegebenen Zuständigkeiten des SP anhand der sechs zentralen Kategorien des Modells zur Führung einer Schule nach Dubs (2019a) analysiert.

4.2 Die Führungsarbeit des SP im Gesamtzusammenhang

Der SP muss sich mit den Veränderungen in den Umweltsphären auseinandersetzen. Zum einem ist er Teil der Lehrerschaft und soll seinen eigenen Unterricht an den Wandel anpassen, damit er seinem Bildungsauftrag gerecht wird. Zum anderen ist er als SP dafür verantwortlich, seine Schule mittels des Schulentwicklungsplans weiterzuentwickeln dazu gehört auch, Wandel wahrzunehmen, um eine Grundlage für eine innovative Weiterentwicklung der Schule zu haben (vgl. Kap. 3.2.1, S. 25). Er wird von den Anspruchsgruppen dazu aufgerufen, sich gemeinsam mit ihnen über die Interessen der Grundschulbildung (vgl. Kap. 2.1.2, S. 12) sowie über die Umsetzung der nationalen Bildungsplanung und die Entwicklung, Umsetzung und Verfolgung langfristiger Qualitätsziele zu beraten (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8). Dazu erhält er nicht nur Impulse vom Regionaldirektor, sondern auch vom SCRIPT, das sich mit Innovationen im Bildungsbereich beschäftigt, sowie vom I-DS und vom I-CN. Schließlich muss die Schulkommission, dem der SP beiwohnt, Stellungnahme zu den Berichten vom SCRIPT (Kap. 2.1.2, S. 11) abgeben.

Veränderungen in den Umweltsphären werden von den Anspruchsgruppen (vgl. Kap. 3.2.2, S. 26) an den SP herangetragen, der als Vertreter des Schulpersonals und der Schule fungiert und somit in erster Linie deren Interessen vertritt (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12). Als Anspruchsgruppen, die ihre normativ, konkret fundierten und interessensgeleiteten Ansprüche (vgl. Kap. 3.2.2, S. 26) an das luxemburgische Grundschulsystem stellen, gelten das Lehrpersonal, die Schülerschaft, die Elternschaft, die Regionaldirektion, die Gemeinde und ihre Gremien (der Schöffenrat, der Gemeinderat und die Schulkommission) und letztlich die sozialpädagogische Betreuungsstruktur. Der SP als Interessensvertreter des Lehrpersonals nimmt die Ansprüche der eben benannten Gruppen wahr und muss diese in einem Interessensausgleich für die Schule berücksichtigen (vgl. ebd.).

Neben den Fragen zum täglichen Schulleben, zu denen der SP Stellung beziehen muss (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14), zählen zu den gesetzlich festgelegten Interaktionsthemen die Schulorganisation, das PEP, der Vorschlag zur Verteilung des zur Verfügung gestellten

Schulbudgets und der PDS. Der SP und das Schulkomitee erstellen jährlich einen Vorschlag zur Schulorganisation (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12). Dieser beinhaltet die Stellenplanung, die mit den bereits eingestellten Lehrkräften in einer Plenarsitzung ausgehandelt wurde. Dieser Vorschlag, der die verfügbaren Personalressourcen beinhaltet, wird den Elternvertretern, der Schulkommission, der Regionaldirektion und dem Gemeinderat vorgelegt, die dazu ihre Anliegen oder Vorstellungen (welche von Normen und Werten geprägt sind) (vgl. Kap. 3.2.2, S. 26) äußern müssen, damit es zu einer einvernehmlichen Verabschiedung kommen kann. Ebenso wird der PEP zwischen dem SP und dem Verantwortlichen der Betreuungsstruktur erstellt und zunächst untereinander ausgehandelt, um dann als Interaktionsthema den Gremien vorgelegt zu werden (vgl. Kap. 2.1.3, S. 14). Der Vorschlag zur Verteilung des von der Gemeinde gestellten Schulbudgets wird zunächst innerhalb der Schulkomitees ausgehandelt und in einer Sitzung mit den Elternvertretern (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12) und in der Schulkommission (vgl. Kap. 2.1.2, S. 11) besprochen.

Ein weiteres wichtiges Thema, das die Anliegen, Ansprüche und Vorstellungen der Anspruchsgruppen berücksichtigen muss, ist der Schulentwicklungsplan. Vor allem während der Phase der Aufstellung muss der SP in einem koordinierten Prozess, ausgehend von einer gemeinsamen Bestandsaufnahme bis hin zu einer Priorisierung und Zieldefinierung, die Vorstellungen des Lehrpersonals bündeln und zu einem Entwicklungsvorhaben zusammentragen (vgl. Kap. 2.1.4, S.16). Dann gilt es, die Meinung der externen Schulpartner (Schüler, Elternvertreter, Regionaldirektion, Schulkommission und Gemeinderat) einzuholen, um die Interessen aller in die Entwicklungsarbeit einfließen zu lassen und zu einer Validierung zu gelangen. Anhand der beschriebenen gesetzlich festgelegten Interaktionsthemen wird deutlich, dass die Führungsarbeit vom SP vor allem aus Aushandlungen besteht, bei der Entscheidungen immer in „Wechselwirkungen zwischen Anliegen, Werte[n]/Normen und Ressourcen“ (Dubs, 2019a, S. 26) analysiert werden und durch Interaktion beziehungsweise im Dialog getroffen werden (vgl. Kap. 3.2.3, S. 26). Ziel ist es, zu Entscheidungen im Sinne aller Anspruchsgruppen zu gelangen. Kommunikation spielt hierbei eine wesentliche Rolle.

Eine weitere Aufgabe der SP ist es, als Teil der Schulgemeinschaft die langfristigen Qualitätsziele und die dazugehörigen Strategien der nationalen Bildungsplanung umzusetzen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8). Diese Umsetzung wird vom Regionaldirektor überwacht (vgl. ebd.). Reformen oder Anforderungen aus der Bildungspolitik müssen in gemeinsamen Strategien zur Implementierung übertragen werden, es gilt also,

strategisches Orientierungswissen aufzubauen (vgl. Kap. 3.2.3, S. 26). Dies geschieht über die Ordnungsmomente, wobei die Interessen der Anspruchsgruppen, die Folgen der Interaktionsthemen mit den schulischen Ressourcen und Kompetenzen zu einer erwarteten Leistung wirksam zusammengefügt werden müssen (vgl. Kap. 3.2.4, S. 27). Im Rahmen des Schulentwicklungsplans werden ebenfalls Strategien zur Erreichung langfristiger Ziele erstellt. Der SP muss bei der Erstellung und Implementierung von Strategien die entsprechenden innerschulischen Strukturen schaffen, in dem er beispielsweise die Arbeit der pädagogischen Teams animiert und koordiniert (vgl. Kapitel 2.1.4, S. 14). Die kulturelle Komponente ist hierbei inbegriffen. Der gemeinsame Sinnhorizont wird durch das Einbinden der Anspruchsgruppen wie Elternvertretern, Schulkommission, Schöfferrat, Gemeinderat und Betreuungsstruktur herbeigeführt, im Sinne einer „positiv [wirkenden] Schulgemeinschaft“ (Dubs, 2019a, S.29), welche die Basis für eine gute Schulkultur und eine gute Qualität der Schule sichert (vgl. Kap. 3.2.3, S. 27). Der SP fungiert hierbei als Bindeglied der Ordnungsmomente, um bei dem Umgang mit kontroversen Anforderungen und der Mehrdeutigkeit zu erleichtern, um somit die Motivation zu fördern, damit die Lehrkräfte ihre Energie ihrer Tätigkeit widmen können (vgl. ebd.).

Der SP ist in vielerlei Hinsicht ein Manager, der für die ordnungsgemäße Verwaltung des innerschulischen Betriebs zuständig ist (vgl. Kap. 3.1.1.2, S. 22). Es geht zudem um die Gestaltung von guten Arbeitsbedingungen sowohl für die Schüler- als auch für die Lehrerschaft (vgl. Kap. 3.4, S.34). Dazu gehören die Verwaltung und Kontrolle von Ressourcen, inkl. dem eingesetzten didaktischen Material (vgl. Kap. 2.1.3, S. 13), die Aufnahme und Weitergabe von Informationen, sei es von innen nach außen (Anspruchsgruppen, SCRIPT und Schulmedizin) oder von außen nach innen (hier inbegriffen die Bewältigung der täglichen Kommunikation, wie digitale oder schriftliche Korrespondenz und das Arbeiten mit informatischen Managementsystemen). Weiter geht es um die Berücksichtigung der gleichen internen Regelungen für die Arbeit der pädagogischen Teams, die Erstellung der Studentafeln, die Integration von neuen Schülern, die Sammlung von Schülerdaten sowie die Genehmigung zur Freistellung vom Unterricht und zuletzt um die Personalarbeit, wobei der SP für die Weiterbildung und Verwaltung zuständig ist (Ermittlung vom Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte und Eingliederung von jungen oder neuen Lehrkräften und Berufseinsteigern) (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14, 15). All dies wird über Prozesse, genauer gesagt Managementprozesse, bewältigt, die einer relativen Standartabfolge unterliegen (vgl. Dubs, 2019a, S.29). Durch diese Managementprozesse werden Leistungserbringungs-

und Unterstützungsprozesse geführt und weiterentwickelt (vgl. ebd.). Die Prozesse der Information und Kommunikation sowie der Pflege von Beziehungen zu den internen und externen Anspruchsgruppen bilden wichtige Aspekte der Managementarbeit von SP. Gemeinsam mit den internen und externen Anspruchsgruppen wird, sowohl im Alltag als auch bei der gezielten Schulentwicklungsarbeit, das optimiert, was schon besteht, und Erneuerungen werden herbeigeführt, um auf der Sachebene und auf der Beziehungsebene effektiv zu sein und als oberste Ziel die gute Schule im Visier zu haben (vgl. Kap. 3.2.5, S. 27).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im vernetzten, ganzheitlichen, schulischen Gesamtzusammenhang der Schwerpunkt der Führungstätigkeit des SP in der Arbeit mit den Anspruchsgruppen liegt. Aushandlungen müssen geführt und Interessensausgleiche vorgenommen werden, welche die Vorstellungen und Anliegen aller Beteiligten berücksichtigen. So werden Entscheidungsfindungen erreicht, welche die schulischen Bildungsprozesse positiv beeinflussen. Wichtig dabei sind die Kommunikation und die Pflege von Beziehungen, was zu einem Klima des Vertrauens und der Identifikation führt (vgl. Kap. 3.4, S. 34). Über Ordnungsmomente, die der SP gemeinsam mit den Anspruchsgruppen zu gestalten hat, können erwartete Leistungen wirksam zusammengefügt werden und es entsteht ein gemeinsamer Sinnhorizont, der zu einer positiven Schulgemeinschaft führt.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Managementarbeit, die als „Arbeit innerhalb eines Paradigmas“ (Schratz, 2010, S. 61) im System definiert wird und die wiederum die Komponenten Kommunikation und Information, aber auch Unterstützung und Leistungserbringung beinhaltet. Denn es gilt bei all dem Genannten, das zu optimieren, was besteht, und durch Innovation und Wandel Neues, durch das Engagement aller, zu erschaffen und Bildungsprozesse zu verbessern. Vor allem diese Entwicklungsarbeit unterliegt gesetzlich der Verantwortung des SP. Diese Steuerungsarbeit, die im nächsten Kap. genauer betrachtet wird, muss „jedoch im Sinne von Konsensfindung und Aushandlung erfolgen, da SP über keine institutionell angelegten Entscheidungsbefugnisse verfügen“ (Rolff, 2023, S.204).

4.3 Die Schulentwicklungsarbeit

Der PDS ist ein institutionalisiertes, gezielt wirkendes Instrument, das den Schulen und ihren Anspruchsgruppen die Möglichkeit gibt, sich alle drei Schuljahre gezielt mit dem Wandel in den Umweltsphären, aber auch mit den Effektivitätsmerkmalen ihrer Schule auseinanderzusetzen und Anpassungsprozesse zu gestalten (vgl. Kap. 2.1.4, S. 16).

Ziel ist es, durch die bewusste Einflussnahme auf die Prozesse der SE die Schulbeziehungsweise Bildungsqualität zu verbessern, um die Schüler besser auf die Zukunft vorbereiten zu können (vgl. Kap. 3.3, S. 28). An den öffentlichen luxemburgischen Grundschulen liegt die Verantwortung für die Schulentwicklungsarbeit beim SP, der diese in Zusammenarbeit mit den Schulpartnern gestaltet (vgl. Kap. 2.1.4, S. 16). Diese Zusammenarbeit beziehungsweise die Partizipation, die besonders vom Schulgesetz unterstrichen wird, gilt als Schlüsselfaktor, um zu einer guten, effektiven Schule zu gelangen (vgl. Kap. 3.3.1, S. 29). Durch den SP wird die Schule selbst zum Motor ihrer Entwicklung (vgl. Kap. 3.3, S. 28). Er sorgt für die Umsetzung der gemeinschaftlich getroffenen Entscheidungen sowie den reibungslosen und überschaubaren Ablauf der Entscheidungsprozesse sowohl im Schulkomitee als auch in den Plenarsitzungen und zieht die Meinungen der Anspruchsgruppen sowohl beim Erstellungsprozess (Bestandsanalyse, Validierung) als auch während der Umsetzung und des Evaluationsprozesses hinzu (vgl. Kap. 2.1.4, S. 16, 17). Dadurch, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die anderen Anspruchsgruppen im Rahmen eines stabilen Interaktionsprozesses (vgl. Kap. 3.4, S. 33) in die Änderungsprozesse einbezogen werden, entsteht ein gemeinschaftlich erstelltes Angebot, das die Bildungsqualität der Schule abbildet und von jedem getragen wird (vgl. Kap. 3.3, S. 28).

Auf die zuvor erwähnten Prozesse der SE, nämlich PE, UE, TV und OE, hat der SP durch die ihm zugetragenen Zuständigkeiten einen Einfluss. Gemeinsam mit dem Regionaldirektor ermittelt er den Weiterbildungsbedarf des Lehrpersonals, was die PE beeinflusst und unter den Bereich der „pädagogischen Leitung der Schule“ (Dubs, 2019a, S. 329) fällt. Im Bereich der UE kann er die pädagogischen Teams dazu animieren, sich im Rahmen der lokalen Gegebenheiten mit unterschiedlichen Themen, wie Digitalisierung, Inklusion, selbstgesteuertes Lernen oder Heterogenität der Schüler zu beschäftigen (vgl. Kap. 3.3.1, S. 30). Durch eine Zusammenarbeit zwischen dem SP und dem I-CN, die auf eine Integration der Informations- und Kommunikationstechnik in die SE abzielt (vgl. Kap. 2.2.2, S. 20), kann die ebenfalls genannte UE, die TV aber auch die OE geprägt werden. Zur OE zählt neben Kooperation und Teamentwicklung, die in vielerlei Hinsicht zu den Tätigkeitsbereichen des SP gehören, auch das CM, das als weiterer Schwerpunkt der Tätigkeiten des SP gilt (vgl. 3.3.1, S. 30). Durch CM können SP „Veränderungsprozesse im Rahmen von systematischer Schulentwicklung initiieren, steuern und implementieren“ (Holtapels & Feldhoff, 2010, S. 216).

SP müssen laut Gesetz im Rahmen des PDS einen Strategieentwurf erstellen, der mit einer Bestandsanalyse beginnt. Diese basiert auf Effektivitätsmerkmalen, die seitens der

Bildungspolitik für gute Schulen gelten. Das „individuelle Erfahrungswissen der einzelnen Lehrkräfte“ (Dedering, 2012, S. 36) zu den Bereichen Qualität des Lernens, Betreuung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen, Förderung und Differenzierung, Kooperation und Kommunikation mit der Elternschaft, Digitalisierung, Kooperation mit der Betreuungsstruktur, Interkulturalität sowie Betreuung von Schülern aus dem Migrationskontext wird geordnet, kollektiv reflektiert und verfügbar für einen geplanten organisatorischen Wandel gemacht (vgl. ebd.). In diese Bestandsaufnahme fließen empirische Daten und Berichte ein, die den Schulen unter anderem vom SCRIPT zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kap. 2.1.4, S. 15). Daraus werden dann gemeinsame Entwicklungsprioritäten und -ziele festgelegt, die auf die Schule als Ganzes ausgerichtet sind (vgl. Kap. 2.1.4, S. 16). Jene Hauptziele können in unterschiedliche Teilziele untergliedert werden, die sich im „Prozessverlauf wandeln“ (Müller, 2018, S. 109) können.

Nachdem die Meinungen aller Anspruchsgruppen eingeholt worden sind und der PDS so gestaltet ist, dass er die Interessen aller berücksichtigt, wird er validiert. Es folgt die Umsetzungsphase, die nicht nur das Projektmanagement und die Teamentwicklung (Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs) beinhaltet, sondern auch eine koordinierte Vernetzung aller Aktivitäten (vgl. Kap. 3.3.2, S. 31). Dies wird ebenfalls durch den SP gesteuert, der für die Überschaubarkeit der Prozesse sorgt (vgl. Kap. 3.4, S. 33) und dabei vom Regionaldirektor und der Gemeinde überwacht wird. Die Evaluation, die auch während des Realisierungsprozesses stattfindet, besteht aus der Analyse der Erreichung der Ziele unter Berücksichtigung der Beteiligung aller Schulpartner (vgl. Kap. 2.1.4, S. 17). Dazu gehört die Meta-Reflexion über den Prozessverlauf (vgl. Kap. 3.3.2, S. 32). Der SP, der vom I-DS unterstützt werden kann, steuert also die gesamten Prozesse, welche die Moderation, die Organisation und die Evaluation der Abläufe beinhalten (vgl. ebd.).

Herausfordernd ist beim CM der Umgang mit Instabilität, Widerstand, Störungen und Konflikten, mit denen stets zu rechnen ist (vgl. Kap. 3.3.3, S. 32). Der SP muss sich bewusstwerden, dass diese Widerstände oder auch Leistungseinbrüche ein Teil der Veränderungsprozesse sind (vgl. ebd.). Auch persönliche Unsicherheiten und Fehler müssen als Teil des Lernprozesses akzeptiert werden (vgl. ebd.). Dadurch, dass jeder an dem Veränderungsprozess beteiligt wird und jeder seine Vorstellungen oder Anregungen von Anfang an mit in den Prozess einfließen lassen kann (Partizipation und Selbstbestimmung), wird die Basis für die Bedeutsamkeit (Sinnhaftigkeit und Identifikation) von Veränderung geschaffen (vgl. Kap. 3.5, S. 36). Durch die Partizipation

und Selbstbestimmung ist die „Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung“ (Schratz, 2010, S. 69) gesichert, verstehbar (durchschaubar und erreichbar) und handhabbar (kohärent) (vgl. Kap. 3.5, S. 36). Es gilt also, diese „intrapersonalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen“, so Schratz (2010, S. 69). Auch ein positives, ressourcenorientiertes Denken und der Glaube an die Lösbarkeit als Grundsatz gelten bei Schwierigkeiten und Problemen (vgl. Kap. 3.5, S. 35)) als hilfreich. Dies ist „der Schlüssel zu wirksamer transformativer Führung“, so Burrow (2016), „denn er wirkt ermutigend, erhöht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und setzt [...] Gestaltungslust frei“ (S. 67). SP sollten im Sinne der „persönlichen Anforderung“ (Dubs, 2019a, S. 330) „emotionale Stärke demonstrieren [...], die eigene Risikobereitschaft glaubwürdig vorleben [...], um die von Unsicherheiten hervorgerufenen Ängste positiv und regelgeleitet zu steuern“ (Schratz, 2013, S. 87). Dazu zählt ebenfalls, „Probleme zur Diskussion zu stellen [und] eine positive Streitkultur aufzubauen“ (Dubs, 2019a, S. 330).

4.4 Wirksamkeit der Führung durch den Schulpräsidenten

Aus einer systematischen Betrachtung der Aufgabenbeschreibung von SL heraus erfüllt der SP die Aufgabe der Animation der SE-Arbeit (vgl. Kap. 3.4, S. 33) und trägt als Teil der Lehrerschaft ebenfalls die „Verantwortung für die Zielrichtung der Schule“ (Dubs, 2019a, S. 329). Dies geschieht, indem er gemeinsam mit den Anspruchsgruppen über die Veränderungen in der Umwelt, die für die Schule relevant sind, aber auch über die persönlichen Visionen nachdenkt und sich austauscht (vgl. Kap. 3.4, S. 33), „um Maßnahmen und Innovationen anzuregen“ (Dubs, 2015, S. 35). Diese hier angeführten Aufgaben werden in Verbindung mit den Grundsätzen einer wirksamen Führung gebracht – mitunter dem Konzept der Salutogenese, das „eine klare Orientierung für eine erfolgversprechende Entwicklungsrichtung“ (Buchen, 2019, S. 72), aber auch die Optimierung des Lernens und die Gesundheit der Lehrer berücksichtigt, dem Konzept der Selbstbestimmung, das Kompetenzerleben ermöglicht, und der Wertschätzung, ausgehend von der Akzeptanz der Persönlichkeiten der einzelnen Lehrpersonen, der Berücksichtigung ihrer Stärken, der Akzeptanz von Fehlern als Teil der Prozesse sowie des Glaubens an die Lösbarkeit von Schwierigkeiten und Problemen (vgl. Kap. 3.5, S. 35, 36).

Hinzu kommt, dass der SP durch die formelle Übernahme und Ausführung seiner Aufgaben automatisch einen Beitrag zum Ganzen leistet und dies nicht nur aus eigener Perspektive und aus dem Einzelinteresse heraus geschieht, sondern die Organisation als Ganzes mit ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen werden muss, um seiner Funktion und die an ihn getragenen Erwartungen der Lehrerschaft gerecht zu

werden (vgl. ebd., S. 35). Es geht „nicht allein um die eigene Klasse oder den persönlichen Arbeitsbereich, sondern um den Einfluss darüber hinaus und die Akzeptanz und Wirksamkeit des Einflusses im Kollegium und in der Schule“ (Strauss, 2020, S. 126), was zum nächsten Grundsatz führt, den des Vertrauens: „Vertrauen ist die Grundlage von Führung“ (Schratz, 2013, S. 61). Damit ist nicht etwa naiv blindes Vertrauen gemeint (vgl. Kap. 3.5, S. 35), sondern „Vertrauen wächst, wenn man es teilt“ (Schratz, 2013, S. 61). Indem die Lehrerschaft ihre eigenen Repräsentanten wählt und es zu einer ermächtigenden Führung kommt, werden vertrauensvolle Freiräume gewährt (vgl. Kap. 4.1, S. 49). Vertrauen spielt aber auch eine wesentliche Rolle bei der Arbeit mit den Anspruchsgruppen (vgl. Kap. 4.2, S. 53), wobei die Kommunikation als Medium angesehen wird (vgl. Kap. 3.4, S. 34).

Der SP wirkt einerseits als Lehrkraft in seiner Klasse direkt auf die Leistungen der Schüler ein und andererseits in seiner Funktion als „Teacher Leader“ auf indirekte Weise, indem er die Funktionstüchtigkeit der Schule gestaltet und ihre Entwicklung steuert, demnach seine Führungs- und Managementarbeit ausführt und so die Wirksamkeit seiner Führungstätigkeit herbeiführt (vgl. Kap. 3.5, S. 36, 37). Folglich ist die Rolle des SP ebenfalls entscheidend. Der Grundsatz aus den Forschungsergebnissen zur SL-Rolle, der besagt, „keine gute Schule ohne gute Schulleitung“ (Rolf, 2019, S. 216), kann umgewandelt werden in: „keine gute Schule ohne guten Schulpräsidenten“. Führungserfolg und Wirksamkeit hängen ebenfalls davon ab, inwiefern die Rollenübernahmen in der Schule gelingen (vgl. Kap. 3.6, S. 36). Anhand von Rollen kann das Verhalten von SP konkret beschrieben werden, welches dann letztendlich Resonanz in der eigenen Schule finden muss, um zu einem Erfolg zu gelangen (vgl. Kap. 3.6, S. 37). Damit ist das Rollenmanagement als Führungsaufgabe gemeint (vgl. ebd.). Deshalb werden im nächsten Kapitel die vorhersehbaren, eng miteinander verwobenen Formatierungen des Handelns als Rollenfacetten von SP in den hochkomplexen Beziehungsstrukturen der Schule herausgearbeitet (vgl. ebd.).

4.5 Die Rollenfacetten eines SP

Ausgehend von der Theorie der Rollenkomplexität von SL nach Huber (2013c) erfüllt der SP die Rollen des Lehrers, des Organisations- und Personalentwicklers, des Ansprechpartners, des „Homo Politicus“, der Galionsfigur sowie des Vermittlers und Mediators, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule (vgl. Kap. 3.6, S. 37, 38, 39). Innerhalb der Schule ist der SP ein Lehrer unter Lehrern, der neben seinem Amt als Vorsitzender des Schulkomitees ein Unterrichtsdeputat hat, welches den wesentlichen Anteil seiner Arbeitszeit einnimmt (vgl. ebd.). Dieser Umstand ermöglicht es ihm, mit den

Schülern und dem Unterrichtsalltag in Kontakt zu bleiben (vgl. ebd.). Auch entstehen so Akzeptanz und Glaubwürdigkeit beim Kollegium, denn der SP behält „den Finger am Puls des Geschehens“ (vgl. Kap. 3.1, S. 21). Als Lehrer ist der SP im luxemburgischen Grundschulsystem auch immer Mitglied mindestens eines pädagogischen Teams (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14). Innerhalb des pädagogischen Teams wird der SP als Lehrer von einem Teamkoordinator vertreten. Gleichzeitig muss er über seine Führungsfunktion die pädagogischen Teams selbst koordinieren und animieren. Als Lehrer kann er im Unterrichtsalltag didaktische Konzepte oder neue Methoden erproben und seine Erfahrungen mit dem Kollegium im pädagogischen Team (vgl. Kap. 3.6, S. 38, 39) oder auch als SP in seine anderen Rollen einfließen lassen. Vorzugsweise verhält er sich dabei als Vorbild, ist selbstkritisch und versucht ein „life-long learner“ zu sein, der an seiner eigenen professionellen Weiterentwicklung arbeitet (vgl. ebd., S. 39).

Im Kontext der Weiterentwicklung der Schule nimmt der SP die Rolle des Organisationsentwicklers oder „change agents“ (Fullan, 2023, S. 166) ein, der Bedingungen und Strukturen schafft, um Entwicklungsprozesse umzusetzen, zu steuern und zu evaluieren (vgl. Kap. 3.6, S. 38). Als Agent des Wandels und der Innovation, ist er die Antriebskraft für die Veränderung und befasst sich mit den Ansprechpartnern, um die Entwicklung kooperativ voranzutreiben (vgl. ebd.). Als Personalentwickler ermittelt er Fortbildungsbedarfe und organisiert Weiterbildungen für das Kollegium (vgl. ebd.). Ziel ist es, dass das gesamte Lehrpersonal zu einem kooperativen und kompetenten Team zusammenwächst (vgl. ebd.). SP müssen sich die Weiterentwicklung ihres „Kollegiums zu ihrem Anliegen [machen] und verstehen sich als Förderer und Coach der Lehrkräfte“ (Huber, 2013c, S. 13).

In der Arbeit innerhalb, aber auch außerhalb der Schule tritt der SP als „people person“ (Huber, 2013c, S. 14) in die Funktion des Kontaktpartners für die Anspruchsgruppen ein, der sich Zeit nimmt, zuhört, mitfühlt und für ein vertrauensvolles Miteinander sorgt (vgl. Kap. 3.6, S. 38). Dabei handelt er vor allem gegenüber dem engen schulischen Umfeld und den Schulpartnern als „Homo Politicus“ (Huber, 2013c, S. 14), der ein „diplomatisch und gremien-politisch“ (ebd.) angemessenes Verhalten zeigt und Verständnis für andere Positionen, Meinungen und Interessen hat, Kompromissbereitschaft ist, seine eigenen Überzeugungen durchsetzen kann, ohne zu manipulativen Mitteln greifen zu müssen, und Streit aushält, ohne dabei die Gefährdung der Zusammenarbeit zu riskieren (vgl. Kap. 3.6, S. 39). In seiner Funktion als Vertreter des Schulpersonals (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12) fungiert er als „Galionsfigur“ (Huber, 2013c, S. 15) und ist somit der Vertreter der Schule in der Öffentlichkeit (vgl. Kap. 3.6, S. 39). In diesem Sinne ist der SP auch

Vermittler und Mediator zwischen den Anspruchsgruppen bei Streitfällen oder Konflikten (vgl. ebd.). Er kann bei Auseinandersetzungen um die Schule selbst in die „Schusslinie“ geraten (vgl. ebd.).

Der SP erfüllt die Rolle eines Managers, indem er seinen allgemeinen und administrativen Tätigkeiten nachgeht (vgl. ebd.). Im Rahmen der Aufstellung der Schulorganisation und des PEP werden funktionale Strukturen geschaffen, die sich den schulischen Bedingungen und Gegebenheiten anpassen (vgl. ebd.). Durch das Schaffen von gleichen internen Regelungen für das Funktionieren sowie durch die Koordination der Stundentafeln (vgl. Kap. 2.1.3, S. 13; Kap. 2.1.4, S. 15) werden die Gestaltung von Abläufen, die Zusammenarbeit und die Aufgabengliederung, grob gesagt: die Organisation, gewährleistet (vgl. Kap. 3.6, S. 39). Zuletzt kann der SP als Finanzperson und Unternehmer angesehen werden, denn er arbeitet gemeinsam mit dem Schulkomitee einen Vorschlag für die Verwaltung des Schulbudgets aus. Er muss seine Schule also auch als Unternehmen verstehen können und sich mit Fragen zur effektiven und effizienten Verwaltung beschäftigen (vgl. ebd., S. 40).

Für den Führungserfolg und die Wirksamkeit von Führung ist entscheidend, wie die Rollenübernahme beziehungsweise das Rollenmanagement in der Schule gelingt (vgl. Kap. 4.4, S. 57). Es geht um die Kunst, zwischen den Rollen zu wechseln, dabei überzeugend und authentisch agieren zu können sowie neue Rollen einzunehmen oder andere abzugeben und sich so schließlich weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). Sich selbst professionell weiterzuentwickeln heißt, einen individuellen Bildungsprozess zu gestalten, was wiederum Professionalisierung bedeutet (vgl. Kap. 1.3, S. 4). In Kap. 3.7 wird auf die zentrale Bedeutung von Professionalisierung für eine erfolgreiche Bewältigung des schulischen Führungshandelns hingewiesen (vgl. ebd., S. 43). Für eine erfolgreiche und wirksame Führung ist also eine Professionalisierung, welche das Gelingen der Rollenübernahme fördert und das Führungshandeln stärkt, unerlässlich.

Im nächsten Kap. werden die aus der Analyse entstandenen Erkenntnisse zur Verortung des Führungshandelns von SP und die theoretischen Grundlagen zur Professionalisierung von schulischen Führungspersonen zusammen mit den nationalen Ressourcen zu einem Konzept der Professionalisierung von SP zusammengeführt.

5. Konzept zur Professionalisierung von Schulpräsidenten

5.1 Einleitung

SP sind als schulische Führungspersonen an den luxemburgischen öffentlichen Grundschulen in ein „Plural Leadership“-System eingebunden. Durch ihre institutionalisierte Funktion als „Teacher Leader“ vertreten und leiten sie die Lehrerschaft an ihrer Schule, ohne dabei weisungsbefugt zu sein. Sie versuchen wirksame Beziehungen, die sich auf Resonanz stützen, aufzubauen, um das Team und die Schule als Organisation erfolgreich weiterzuentwickeln und damit letztendlich die Bildungsprozesse der Schüler in ihrer Rolle als SP indirekt positiv zu beeinflussen. Dabei erfüllen sie über ihr Führungshandeln im und am System Schule unterschiedliche gesetzlich vordefinierte Aufgaben und übernehmen unterschiedliche Rollen. Die professionelle Weiterbildung von SP als „Teacher Leader“ ist von zentraler Bedeutung sowohl für die Übernahme von Führungsverantwortung als auch für die erfolgreiche Bewältigung der Komplexität des Führungshandelns (vgl. Huber, 2019, S. 219; Schratz & Wiesner, 2019, S. 435; Muslic, 2022, S. 7). Das vorliegende Konzept soll als praktische Empfehlung zur Professionalisierung von SP dienen. Es vereinbart die Handlungsdimensionen beziehungsweise die Tätigkeitsspektren und die damit verbundene Rollenkomplexität von SP miteinander, damit eine professionelle Führung der öffentlichen Grundschulen in Luxemburg gelingen kann.

5.2 Rahmenbedingungen und nationale Ressourcen zur Professionalisierung

Alle verbeamteten Lehrkräfte des öffentlichen Dienstes sind gesetzlich dazu verpflichtet, Weiterbildungsstunden zu absolvieren (vgl. Kap 2.2, S. 17, 18). Als „Teacher Leader“ ist der SP ein verbeamteter Lehrer und somit ebenfalls an diese Regelung gebunden. Für vollzeitarbeitende SP wird eine Anzahl von 16 Weiterbildungsstunden jährlich beziehungsweise von 48 Stunden für einen Zeitraum von drei Jahren für die Professionalisierung vorgeschrieben (vgl. ebd., S. 18). In welchem Bereich oder zu welchem thematischen Schwerpunkt eine Lehrkraft oder ein SP seine Weiterbildung absolviert, ist nicht festgelegt. Für das Weiterbildungsangebot ist das IFEN zuständig. Dessen Division „pädagogisches Leadership“ bietet unterschiedliche Formate und Ressourcen für Personen mit Leitungs- und Koordinationsaufgaben in den vier Domänen Organisationsmanagement und -entwicklung, Personalführung und -entwicklung, darunter die direkte Interaktion mit dem Personal, das Konfliktmanagement und die Konfliktmoderation, die Verwaltung in Bezug auf den Schulbetrieb und die Selbstverwaltung in Bezug auf die eigene Person bei der Ausführung ihrer Leitungstätigkeit an (vgl. ebd., S. 19). Neben einer möglichen individuellen Begleitung in

Form von Supervision oder Coaching bietet das IFEN rund 25 Angebote, zu denen SP sich anmelden können (vgl. ebd.). Zu diesen zählen Online-Seminare genauso wie Veranstaltungen vor Ort oder hybride Formate sowie Networking- und Austauschtreffen zwischen den Akteuren (vgl. ebd.). Schließlich können SP auch Weiterbildungsangebote besuchen, die den Lehrkräften im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit angeboten werden.

5.3 Wissen, Fähigkeiten, Haltungen – Schlagwort „Kompetenzen“ von SP

Zunächst gilt es zu klären, welche Kompetenzen ein SP in Bezug auf seine Tätigkeit weiterentwickeln soll, also welches führungsbezogene Wissen, welche Fähigkeiten und welche Haltungen er aufweisen beziehungsweise einnehmen soll, um möglichst professionell zu handeln. Als Basis hierfür werden die Strukturelemente des Kompetenzmodells von Huber (2019) genutzt, ergänzt durch Überlegungen von Schoder et al. (2012).

Ein SP sollte auf allgemeiner Ebene Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zeigen (vgl. Huber, 2019, S. 380). Unter allgemeiner Leistungsbereitschaft werden Kompetenzen wie etwa die Bereitschaft, sich einzubringen, Leistungsmotivation und das Vermeiden von Misserfolgen verstanden (vgl. ebd., S. 382). Der SP sollte bereit und motiviert sein, sich für sein Personal und seine Schule einzusetzen, diese zu vertreten und in ihrem Sinne Interessensausgleiche sowie Kompromisse einzugehen, um Erfolge im Interesse der Schule zu erzielen. In diesen Kontext fallen sowohl analytisches Denken und Textverständnis als auch Planungskompetenz und Prozessdenken sowie die Denkgeschwindigkeit (vgl. ebd.). Diese kommen dem SP nicht nur bei der Ausführung seiner Managementaufgaben zugute, sondern auch bei der Gestaltung der Schulentwicklungsarbeit. In diesem Sinne ist der Umgang mit Veränderung als weitere Kompetenz (vgl. ebd.) von großer Bedeutung, vor allem, weil der SP verantwortlich für die Entwicklungsarbeit an seiner Schule ist. Huber betont, dass es hier um „aktives Innovationsbestreben“, den Umgang mit mehrdeutigen Situationen und um „Gestaltungsmotivation“ geht (vgl. ebd.). Besonders bezüglich der Mehrdeutigkeit sollte der SP in der Lage sein, Widersprüchlichkeiten zu erfassen und für Klarheit sorgen (vgl. Kap. 4.2, S. 52).

Im Bereich der Selbstverwaltung sollte der SP mit den jeweils individuellen persönlichen Ressourcen umgehen können, d. h. resistent gegenüber Stress sein und den eigenen Fähigkeiten vertrauen (vgl. Huber, 2019, S. 380), was mit Selbstwirksamkeit und Selbstwert einhergeht (vgl. Schratz & Wisner, 2019, S. 428). In den Bereich des Umgangs mit anderen ordnet Huber (2019) Einfühlvermögen, Kritikbereitschaft, Teamorientierung und Kontaktfreude ein (vgl. ebd., S. 382). Hierzu zählt, eine positive

Grundeinstellung gegenüber anderen Menschen zu hegen. Zuletzt bedeutet Führung die Fähigkeit zu begeistern, Durchsetzungsvermögen, Motivation zum Leadership beziehungsweise zur Führung, aber auch das Erkennen der Grenzen von Machbarkeit, den Einfluss anderer meiden und das Streben nach sozialer Akzeptanz der Führungsperson (vgl. ebd.).

Zu den tätigkeitsbezogenen Strukturelementen aus dem Modell von Huber zählen für den SP die Kooperation und das Repräsentieren, die Organisation und die Verwaltung, das Personalmanagement, die UE und das Qualitätsmanagement (vgl. ebd., S. 380). Im Bereich der Kooperation und des Repräsentierens kann spezifisch der Umgang mit den Anspruchsgruppen erwähnt werden, unter dem die Kommunikation als wichtiges Instrument erachtet wird, das unterschiedliche Formen einnehmen kann, z. B. Dialog, aktives Zuhören, Aushandlung, Information, Mediation, Vermittlung, Präsentation, Moderation und Konsensfindung. Hinzu kommt die Pflege von Beziehungen, worunter Fähigkeiten und Eigenschaften fallen wie Wertschätzung, Verständnis für andere Positionen, Meinungen und Interessen, Überzeugungskraft und Verhandlungsfähigkeit, ohne dabei zu manipulieren (vgl. Kap. 4.5, S. 58).

Unter das Strukturelement Organisation und Verwaltung fallen alle konkreten Managementfähigkeiten von SP, vor allem in Bezug auf die Ressourcen- und Datenverwaltung, aber auch die Gestaltung von Abläufen. Es geht vor allem hier um die Aneignung von führungsbezogenem Wissen. Dieses kommt zum Beispiel bei der Erstellung des Vorschlags zur Schulorganisation, beim PEP, bei der Dokumentation zum PDS, bei der Verwaltung der informatischen Managementsysteme, bei der Budgetierung und bezüglich des juristischen Wissens zur eigenen Tätigkeit sowie bei der Verortung der Führungsposition im System zum Tragen.

Die Personalmanagementaufgaben eines SP beziehen sich auf den Personaleinsatz und die Personalplanung im Rahmen der Aufstellung der Schulorganisation. Sie beinhalten aber auch die Personal- und Teamentwicklung, darunter die Ermittlung des Bedarfs sowie die Aspekte Motivation und Unterstützung (vor allem bei der Eingliederung von Junglehrern und Berufseinsteiger) und die Förderung der Lehrergesundheit durch einen salutogenen Führungsstil.

Die UE sowie das Qualitätsmanagement fallen im luxemburgischen System allgemein unter das Organisationsmanagement und die Organisationsentwicklung. Hierzu zählen aus SP-Sicht das Wissen über das CM und die von Schober et al. (2012) aufgeführten Kompetenzen im Bereich der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung der Schule: Das Definieren und die Umsetzung von Zielen, dazu das Setzen gezielter Maßnahmen zu

deren Erreichung, die Kontrolle der Zielerreichung, die Ableitung der daraus entstandenen Konsequenzen für die Lehr- und Lernprozesse, interne Evaluationsmaßnahmen ergreifen und der Umgang mit Daten aus der externen Evaluation (vgl. Schratz & Wiesner, 2019, S. 428). Daran anknüpfend kommen im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit weitere Kompetenzen ins Spiel: in Bezug auf die Überwachung der Umsetzungsprozesse, die Motivationsförderung (auch Förderung von Identifikation und Partizipation), Feedbackprozesse (auch Meta-Reflexion), und den Umgang mit Widerständen (Konfliktmanagement, positive Fehlerkultur) sowie statistisches Grundlagenwissen, vor allem damit die SE datengestützt erfolgen kann (vgl. ebd.). Das Rollenmanagement als ergänzende Dimension durchzieht diese beiden Elemente, da teils allgemeine Kompetenzen zum Rollenwechsel vonnöten sind, aber gleichzeitig auch tätigkeitsbezogene Kompetenzen in Bezug auf die spezifischen Rollen in Betracht gezogen werden sollten.

Verschiedene Konzepte von Führung tragen in unterschiedlichster Weise zum Erfolg der Schule bei (vgl. Huber & Schwander, 2015, S. 40). Für SP ist es also relevant, die Führungskonzepte zu kennen und sie in den Alltag zu integrieren. Aus dem Kompetenzstrukturmodell sind besonders für den SP die transformationale, die situative und die kooperative Führung, darunter auch die Konzepte „Plural Leadership“ und „Teacher Leadership“ sowie die salutogene und die konfluente Führung relevant (vgl. Huber, 2019, S. 380). „Das transformationale Führungskonzept versucht [...] Veränderungsprozesse durch Partizipation anzuregen“ (Huber & Schwander, 2015, S. 42).

Im Rahmen der im luxemburgischen Grundschulsystem verorteten kooperativen Führung werden die Lehrkräfte eingeladen, „Schule mitzugestalten und mitzuentwickeln“ (ebd., S. 43), was ein hohes Maß an Sozialkompetenzen verlangt. Da sich das Führungshandeln an die lokalen Spezifikationen der Einzelschule anpassen muss, gilt es, die Besonderheiten der Schule und ihres Umfelds sowie die Kultur, die Qualifikationen und die Erfahrungen der Lehrkräfte in Erfahrung bringen zu können (vgl. ebd., S. 44). Es gilt demnach, Führung als „ein[en] interaktive[n] Prozess in einem komplexen Kontext“ (ebd.) zu verstehen. Die Aspekte der Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit sollten SP in ihrem salutogenen Führungshandeln berücksichtigen können (vgl. ebd., S. 45; Kap. 4.3, S. 55). Dazu brauchen SP, als Leitungspersonen, laut Huber & Schwander (2015) Systemkompetenz (vgl. S. 45). Ein Blick in die konfluente Führung ist insofern für SP relevant, damit sie Einsicht erlangen, dass sie gefordert sind, „zu dezentralisieren und gleichzeitig zusammenzuführen, zu

lenken, Schulentwicklung zu initiieren und zu unterstützen sowie die schulinterne und -externe Kooperation zu fördern“ (Rolf, 2013, S. 55).

5.4 Empfehlungen zur Professionalisierung

Der Blick auf die Professionalisierung der SP als Führungspersonen, sprich die Qualifizierung in der dritten Phase der Lehrerbildung, ist besonders für den luxemburgischen Grundschulkontext von großer Bedeutung, da die Selektion der thematischen Weiterbildungsschwerpunkte von den Beamten frei wählbar ist. Die Absolvierung einer fundierten Qualifizierung für erweiterte Kompetenzen (vgl. Kap. 3.7.4, S. 43) wird nachdrücklich von der Fachwissenschaft empfohlen (vgl. ebd.). Diese hebt die Anerkennung der Rolle der Führungskräfte (vgl. ebd.) hervor. „Führung ist nicht etwas, was man einfach kann, sondern benötigt Expertise, die man sich in einem fortlaufenden Prozess aneignen muss“ (Anderegg & Strauss & Kuster 2020, S. 231). Damit SP ihre Führungsrolle professionell, wirksam und erfolgreich bewältigen können, sollten sie einen Teil ihrer jährlichen Weiterbildungsstunden der Entwicklung ihrer Führungskompetenzen widmen. Dies sollte als „kontinuierliche Aufgabe und als ein Prozess angesehen werden, der nach einer sinnvollen Ausbildung über den gesamten Berufszyklus kontinuierlich verteilt ist“ (Huber & Schneider, 2015b, S. 247). Dieser Prozess könnte in Phasen erfolgen – in Anlehnung an die sechs definierten Phasen der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal nach Huber & Schneider (ebd., S. 248). Für SP könnten die Phasen der Qualifizierung wie in Tabelle 2 aussehen:

<p>Phasen der Qualifizierung von SP in Anlehnung an Huber & Schneider (2015b, S. 248):</p> <ul style="list-style-type: none">• Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben in der Schule außerhalb des Schulkomitees;• Orientierungsangebote für an einer schulischen Führungsposition interessierten Lehrkräfte mit der Möglichkeit, die angestrebte Rolle vor dem Hintergrund der eigenen Fähigkeiten und Erwartungen zu reflektieren;• eine vorbereitende Ausbildung vor Beginn der Tätigkeit oder sogar vor der Kandidatur zur Wahl;• die Möglichkeit einer einführenden Fortbildung in den ersten drei Jahren nach Amtsantritt, die den Einstieg in die neue Funktion begleitet;• eine Reihe von tätigkeitsbezogenen Fort- und Weiterbildungs- sowie auch Beratungsangeboten die Amtszeit hindurch, die auf die persönlichen Bedürfnisse des jeweiligen SP und kontextbezogen auf die Bedürfnisse seiner Schule eingehen;• eine Lehr- und Weitergabephase, in der erfahrene SP durch die Einbindung in Qualifizierungsmaßnahmen sich selbst weiterbilden durch eine Art „superior reflection“, was durch „Lernen durch Lehren“, die Fragen und Erfahrungen der Teilnehmenden sowie durch die zusätzlichen „Train-the-Trainer“-Programme angeregt wird.

Tabelle 2: Phasen der Qualifizierung von SP in Anlehnung an Huber & Schneider (2015b, S. 248) (eigene Kreation: Gonçalves Morgado Diana)

Bei diesem Phasenmodell geht es vorwiegend darum, den Aspekt der kontinuierlichen Weiterbildung zu pflegen. Es hebt zudem die Bedeutung des Bedarfs und der Praxis hervor, um „explizit Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu erreichen“ (Huber, 2013d, S. 167). Vor Amtseintritt war der SP bereits selbst Lehrperson in seiner jeweiligen Schule und ist immer noch, neben seiner SP-Rolle, als Lehrer in diesem System eingebunden. Damit die spezifischen Anforderungen in Bezug auf die Tätigkeiten des SP in dem jeweiligen Handlungskontext erfolgreich umgesetzt werden können, wird eine Diagnose empfohlen, die den Ist-Zustand mit einer Soll-Analyse der vorhandenen Kompetenzen und der spezifischen Anforderungen abgleicht, um eine Bedarfsorientierung zu ermitteln (vgl. Kap. 3.7.2, S. 44). Mit anderen Worten: Die Kompetenzentwicklung ist bei jedem Interessenten so auszurichten, dass das „Vorwissen, die subjektiven Theorien, die Einstellungen, Ziele und Motivationen der Teilnehmenden ermittelt werden“ (Huber, 2019, S. 249). Die individuelle Professionalisierung von SP kann also nur gelingen, wenn die Weiterbildungsmaßnahmen die Aspekte der Nachhaltigkeits-, Praxis- und Bedarfsorientierung befolgen (vgl. Kap. 3.7.2, S. 44).

Um dieser Anforderung der Individualisierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten in den jeweiligen Phasen der Qualifizierung gerecht zu werden, wird die Gestaltung in Form von Modulen empfohlen (vgl. ebd.). Diese Module sollten als Einheiten organisiert werden, die konzeptionell aufeinander abgestimmt sind und auch für sich stehend besucht werden könnten (vgl. ebd.). Zudem wird ein individuelles SP-Portfolio-System empfohlen, in dem die individuellen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dokumentiert (Planung, Organisation, Kontrolle) und reflektiert (Bewertung) werden könnten, was schließlich zur Wirksamkeit der Professionalisierung beiträgt (vgl. ebd.).

Das IFEN bietet in diesem Kontext unterschiedliche Lernformate, die differente Lernanlässe berücksichtigen. Zu den angebotenen Formaten zählen Seminare vor Ort ebenso wie Online-Seminare beziehungsweise „Blended-Learning“-Formate, Austauschmomente, Networking, persönliche Unterstützungsformate und Ressourcen in Form von pädagogischer Dokumentation (vgl. Kap. 2.2.1, S. 19). Hiermit können SP ihre allgemeinen und tätigkeitsbezogenen Kompetenzen und ihr Wissen über Führungskonzepte, wie in Kap. 5.3 (S. 61-64) ausführlich erläutert wurde, kognitiv-theoretisch, kooperativ, kommunikativ-prozessorientiert und reflexiv (vgl. Kap. 3.7.2, S. 45) schulen. Hinzu empfiehlt sich die Erweiterung der bereits angebotenen Formate auf praxisnähere Formen wie Hospitationen unter SP, Shadowing, Mentoring oder auch Workshops und Partner-in-Leadership-Ansätze (vgl. ebd.). Diese Formate ermöglichen das Lernen in den realen Gegebenheiten, wo die Komplexität und die Authentizität des

schulischen Alltags abgebildet sind und Führung aus anderen Perspektiven kennengelernt werden kann (vgl. Kap. 3.7.2, S. 45). Dies könnte vor allem die Phase der Lehr und Weitergabe, in der erfahrene SP „durch die Einbindung in Qualifizierungsmaßnahmen sich selbst weiterbilden (Huber & Schneider, 2015b, S.48), fördern. Auch die Möglichkeit zu Self-Assessment und Feedback könnte das bereits angebotene Fort- und Weiterbildungsspektrum ergänzen (vgl. Kap. 5.4, Tabelle 2, S.64). Abschließend könnten die Formate der Division „pädagogisches Leadership“ auch auf alle Lehrpersonen ausgeweitet werden, die sich für eine schulische Führungsposition interessieren, beziehungsweise als Vorbereitung auf die Ausführung einer SP-Tätigkeit oder vor der Kandidatur zur Wahl des Schulkomitees. Somit wären sie nicht mehr nur für alle Personen, die mit Leitungs- und Koordinationsaufgaben im Bildungswesen beauftragt sind (vgl. Kap. 2.2.1, S. 18) zugänglich. Dies ist besonders relevant, da im Sinne des „Teacher Leadership“, wie es im luxemburgischen Grundschulsystem abgebildet ist, alle Lehrkräfte Verantwortung „über ihren Unterricht und Arbeitsbereich hinaus“ (Muslic, 2022, S. 6), also eine Führungsrolle, übernehmen können.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, wie die Professionalisierung von SP gelingen kann, damit sie ihre Führungsrolle professionell ausüben können. Um diese zentrale Frage beantworten zu können, wurden zunächst die Führungsrolle und das damit verbundene Führungshandeln von SP als Grundlagen einer professionellen Grundschulleitung herausgearbeitet. Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen hat gezeigt, wie beziehungsweise wo der SP im vernetzten, einheitlichen Gesamtsystem der Führung verortet ist: Zwischen der externen regionalen Ebene, der externen lokalen Ebene und der internen lokalen Ebene im öffentlichen Grundschulsystem ist er eine Führungsperson, die durch ihre über ein Wahlverfahren institutionalisierte Verantwortungsübernahme, ihre Grundschule, an der sie auch als Lehrperson tätig ist, in einem geteilten Führungsverständnis leitet und für deren reibungslosen Betrieb sorgt, ohne dabei weisungsbefugt zu sein. Der SP koordiniert und überwacht neben seinen eigenen gesetzlich festgelegten Tätigkeiten die Aufgaben des Schulkomitees und muss daher wissen, was sein Gremium und er selbst in seiner Funktion zu leisten haben, wie er diese Arbeit vorantreiben kann und wie sich seine Rolle auf das gesamte System auswirkt.

Als „Teacher Leader“ übt er seinen Einfluss über wirksame Beziehungen aus, die er zu den Anspruchsgruppen aufbauen muss und die sich auf Resonanz stützen, um die

Schule als Organisation erfolgreich weiterzuentwickeln und dabei letztendlich auch die schulischen Bildungsprozesse positiv zu beeinflussen. Zu den Anspruchsgruppen gehören die Lehrkräfte, die Schülerschaft, die Elternvertreter, die Schulkommission, der Schöffen- und Gemeinderat, die Regionaldirektion und die sozialpädagogische Betreuungsstruktur. Unter Einflussnahme wird nicht etwa Manipulation verstanden, sondern die Aushandlung und die Konsensfindung, bei denen in Bezug auf die schulische Gestaltung die Interessen und Anliegen aller berücksichtigt werden, um in einem Klima des Vertrauens zu Entscheidungen zu gelangen, welche die Schulqualität positiv beeinträchtigen.

Dabei nimmt der SP unterschiedliche Rollen ein, wie die des „Homo Politicus“, des Vermittlers, des Mediators, des Moderators, des Repräsentanten und die der „people person“, um einen gemeinsamen Sinnhorizont mit allen Akteuren zu schaffen, der über Ordnungsmomente, Prozesse und Kommunikation gestaltet wird. Hierbei spielt die Managementarbeit des SP im System eine bedeutende Rolle: Er sorgt für den ordnungsgemäßen innerschulischen Betrieb, indem er funktionale Strukturen schafft, die Ressourcen und Daten verwaltet und kontrolliert sowie den Informationsaustausch gewährleistet und einen Teil der Personalarbeit übernimmt. Dazu gehört spezifisch die Erstellung der Vorschläge zur Schulorganisation, zum PEP und zur Verteilung des Schulbudgets, welche in einem gemeinsamen Prozess entstehen. Auch als Personalentwickler trägt der SP durch die Förderung der Weiterentwicklung des Lehrpersonals zur Steigerung der Leistungserbringungsprozesse der Schule bei.

Das Vorantreiben der Schulentwicklungsarbeit durch das Instrument PDS ist eine weitere wichtige Führungsaufgabe eines SP. Er muss, als Agent des Wandels, fähig sein, durch die Einbindung der Anspruchsgruppen und die Förderung der Partizipation der Lehrerschaft gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse in Gang zu setzen und das CM zu betreiben. Der ist SP als Organisationsentwickler gefragt, um die nötigen Prozesse zu initiieren, damit die Schulentwicklungsarbeit umgesetzt, gesteuert und evaluiert werden kann. Vor allem bei der Umsetzung der ergriffenen Maßnahmen empfiehlt das ONQS in seiner jüngsten Studie die Stärkung der Rolle des SP, der mit der Überwachung beauftragt werden könnte, sowie der Bewertung des Grades der Zielerreichung (vgl. Kap. 1.1, S. 2). Bei der Schulentwicklungsarbeit muss der SP mit Instabilität, Störungen und Widerstand umgehen können und diese als Teil des Prozesses annehmen. Die Effektivität der Schule wird durch die Wirksamkeit der Führung durch den SP mitbeeinflusst, der, wie eben beschrieben wurde, durch sein Handeln zur Funktionstüchtigkeit und zur Weiterentwicklung der Schule beiträgt. Es geht

darum, das Handeln in einem Gesamtzusammenhang auszurichten, das auf Vertrauen und Wertschätzung basiert, die Schule als Ganzes zu betrachten, Maßnahmen zur Entwicklung und Innovation anzuregen und zu koordinieren sowie die einzelnen Rollen in der Führungsarbeit erfolgreich einzunehmen. Damit beeinflusst der SP als „Teacher Leader“ indirekt die Bildungsprozesse der Schule positiv.

„Führung ist nicht etwas, was man einfach kann“, so Anderegg et al. (2020, S. 231). Es verlangt Expertise, die in einem fortlaufenden Prozess der Professionalisierung erlangt werden kann. Professionalisierung ist der individuelle Bildungsweg hin zur Aneignung von Wissensformen, um interaktive und konkrete Handlungen in einem sozialen System professionell ausüben zu können (vgl. Kap. 1.3, S. 4). Die Professionalisierung stärkt das Führungshandeln sowie die Führungsrolle und führt dazu, dass diese erfolgreich und wirksam ausgeführt werden können. Um also der komplexen Führungs- und Managementarbeit von SP gerecht zu werden, ist es für SP unerlässlich, die nationalen Ressourcen der Professionalisierung zu nutzen. Hierzu bietet das erstellte Konzept zur Professionalisierung von SP, neben der Darstellung der Rahmenbedingungen und der nationalen Ressourcen zur Professionalisierung, einen Überblick über das führungsbezogene Wissen, die Fähigkeiten und Haltungen, sprich die Führungskompetenzen, die für den SP bei der Ausführung seiner Führungsrolle relevant sind. Die vorgestellten Empfehlungen zur Qualifizierung in der dritten Phase der Lehrerausbildung, die aus der Analyse der Rahmenbedingungen und der nationalen Ressourcen mithilfe der Erkenntnisse aus der akademischen Theorie entstammen, gelten als Gelingensbedingungen für eine wirksame Professionalisierung von SP.

So empfiehlt es sich zunächst, einen Teil der jährlichen Weiterbildungsstunden verpflichtend für die Aneignung von Führungskompetenzen einzusetzen. Dies zielt auf die Stärkung der allgemeinen Kompetenzen, wie Planungskompetenz oder Prozessdenken, und die Entwicklung tätigkeitsbezogener Kompetenzen, beispielsweise im Bereich der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung. Zudem geht es um das Wissen zu verschiedenen Führungskonzepten, z. B. konfluente und transformative Führung, die in unterschiedlichster Weise zum Erfolg der Schule beitragen.

Die Weiterbildung der Führungskompetenzen sollte als fortlaufender Prozess gestaltet werden, der sich über die gesamte Zeit der Ausübung der Führungstätigkeit kontinuierlich erstreckt und so der Prämisse der Nachhaltigkeitsorientierung Folge leistet. Der Blick wird hier auf unterschiedliche Phasen in diesem Prozess gerichtet, während derer der SP seine Professionalisierung auf unterschiedlichste Weise ausrichten könnte. So könnten Lehrpersonen ohne alltägliche Führungsaufgaben, die

also nicht dem Schulkomitee angehören, sich allgemeine Führungskompetenzen aneignen oder bei Interesse an einer zukünftigen Führungstätigkeit an entsprechenden Angeboten teilnehmen. Künftige SP könnten sich in der Phase kurz vor Amtseintritt oder als Einführung in die Führungsaufgabe spezifisch weiterbilden. Die Fort- und Weiterbildung während der Ausführung des Amts sowie die Einbindung erfahrener SP in die Qualifizierungsmaßnahmen könnten die beiden letzten Phasen einer Qualifizierung darstellen. Ein Portfolio-System könnte die gezielte Professionalisierung von SP dokumentieren und den individuellen Weiterbildungsprozess sichern. Die Weiterbildungsangebote sollten möglichst als für sich stehende, aber konzeptionell aufeinander aufbauende Module gestaltet werden und sich am Bedarf der SP orientieren. Die individuelle Professionalisierung von SP kann nur gelingen, wenn die Weiterbildungsmaßnahmen die Aspekte der Nachhaltigkeits-, Praxis- und Bedarfsorientierung befolgen. Bezüglich der Lernformen und der verschiedenen Lernanlässe bietet das IFEN bereits ein vielfältiges Angebot an Aus- und Weiterbildungen. Dieses könnte laut Empfehlung auf praxisnähere Formate ausgebreitet werden, die stärker die Alltagsorientierung fördern und das Lernen in den realen Gegebenheiten abbilden. Eine Ausweitung der Angebote auf Self-Assessment- und Feedback-Formate könnte die Professionalisierung zusätzlich voranbringen. Zuletzt gilt es, den Blickwinkel zu erweitern und allen Lehrpersonen, die sich für Leitungs- und Koordinationsaufgaben im Bildungswesen interessieren – besonders im Kontext des „Teacher Leadership“ – die Möglichkeit einzuräumen, an allen Weiterbildungsangeboten zur Schulung von Führungskompetenzen teilzunehmen, damit zukünftige Führungspersonen die Tätigkeit kompetent antreten können.

7. Ausblick

Als Ausblick könnten, aufbauend auf der vorliegenden Masterarbeit, eine Analyse und eine Restrukturierung der Weiterbildungsangebote der Division „pädagogisches Leadership“ des IFEN erfolgen. Dazu könnte das Kompetenzstrukturmodell von Huber (2019) als Basis dienen, um einen gezielten Kompetenzrahmen für SP zu schaffen. Auch die hier aufgestellten Empfehlungen erfordern eine Anpassung der gesetzlichen Grundlagen, denn ohne Verpflichtung zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsstunden des IFEN zum Thema „pädagogisches Leadership“ bliebe es jedem SP selbst überlassen, ob er gezielt seine Führungskompetenzen schulen möchte oder ob er seine jährlich verpflichtende Anzahl an Fort- und Weiterbildungsstunden im Bereich seiner Lehrertätigkeit anderweitig absolviert.

Außerdem könnte ausgehend von dieser Masterarbeit auch eine empirisch-gestützte Studie durchgeführt werden, in welcher die realen Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsbereiche gekoppelt mit den bisher erbrachten Fort- und Weiterbildungsstunden im Bereich der Führung von SP betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit hat sich strikt auf die gesetzlich festgelegten Tätigkeitsbereiche gestützt, um die Führungsrolle zu analysieren. Allerdings stellt sich angesichts der Komplexität des schulischen Alltags die Frage, ob die tatsächlich geleistete Arbeit in der Praxis den gesetzlichen Rahmen möglicherweise sprengt. Ist dies der Fall, wäre es fraglich, ob die hier herausgearbeiteten Führungskompetenzen ausreichend sind, um dem Alltag gerecht zu werden und eine Überlastung zu vermeiden. Denn auch die gesetzlich festgelegten Aufgabenbereiche können bereits den SP überfordern – beispielsweise bei der Arbeit zum PDS und hier speziell beim Umgang mit Instabilität und Widerstand. Ein besonderer Blick könnte hier auch auf die Ermittlung der Motivation zur Partizipation an Führungsarbeit erfolgen. Diese Arbeit geht nämlich indirekt davon aus, dass es Personen unter den Lehrern an einer Schule gibt, die eine aktive Übernahme einer Führungsrolle anstreben und somit zu einer Verantwortungsübernahme bereit sind. Ein anderer interessanter Ansatz wäre es, zu ermitteln, ob alle Bereiche der Schulleitungsarbeit durch das jetzige System abgedeckt werden, beziehungsweise ob alle Dimensionen der Schulqualität genügend Aufmerksamkeit erhalten. Dadurch, dass die Regionaldirektion, bestehend aus einem Schuldirektor und maximal vier stellvertretenden Direktoren, mehrere Grundschulen gleichzeitig leitet und die pädagogische Aufsicht über alle Lehrpersonen in ihrer Schuldirektion hat, stellt sich hier die Frage, ob sie ihrem Auftrag tatsächlich gerecht werden kann. Dies wurde besonders im Kontext der nationalen Wahlen von 2023 regelmäßig diskutiert und so manche Partei stellte die Forderung nach Direktionen in den Einzelschulen. Eine gründliche Analyse könnte Aufschlüsse darüber geben, ob das bestehende System hier optimiert werden müsste.

In jedem Fall ist hier das Potenzial der lokalen internen Ebene und des „Teacher Leadership“ an den öffentlichen luxemburgischen Grundschulen unterstrichen worden. In der vorliegenden Masterarbeit wurde gezeigt, dass ein genauer Blick auf die Führungsrolle der SP und die Stärkung der Professionalisierung einen positiven Einfluss auf das gesamte Grundschulsystem haben könnten. Dies könnte als Basis dienen, die Autonomie der Grundschulen weiter auszubauen und sie besser an den gesamtgesellschaftlichen Wandel anzupassen.

8. Literaturverzeichnis

- Anderegg, N. & Strauss, N.-C., & Kuster, R. (2020): Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung: Versuch einer Verortung. In Strauss, N.-C- & Anderegg, N. (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen, S. 210-234. Bern: hep-Verlag.
- Bartz, A. (2013): Rolle und Selbstverständnis von Schulleitung. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 318-332. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Exploration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, S. 277-293. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, S. 301-324. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchen, H. (2019): Schule managen – statt nur verwalten. In Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 5., unveränderte Auflage. S. 12-101. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Buhren, C. B. & Rolff, H.-G. (2018). Change Management. In Buhren C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage, S. 271-283. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Burrow, O.-A. (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Covey, S. (2012): Die 3. Alternative. Offenbach: Gabal.
- Dedering, K. (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Döring, N & Bortz, J. (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer-Verlag.
- Dubs, R. (2015): Internationale Entwicklungen und Forschungen zum Schulleitungshandeln. Studienbrief Nr. SM 0220 des Master- Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

- Dubs, R. (2019a): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, R. (2019b): Führung. In Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 5., unveränderte Auflage, S. 102-176. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Enders, S. & Weibler, J. (2020): Plurale Schulführungsformen – Kritische Einordnung und praktische Umsetzungsoptionen. In Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen, S. 87-106. Bern: hep-Verlag.
- Engelke, S. (2013): Hospitationspraktikum. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 839-846. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, A. & Jung, C. (2011): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung. In Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 540-572. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Fullan, M. (2023): The Principal 2.0. Three Keys to Maximising Impact. New Jersey: Jossey-Bass Publishing.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Hinterhuber, H. (2007): Leadership. Strategisches Denken systematisch schulen von Sokrates bis heute. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Hohberg, I. (2014): Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holtappels, H. G., & Feldhoff, T. (2010): Einführung: Change Management. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, S.159-166. Stuttgart: UTB.
- Holtappels, H. G., & Voss, A. (2008): Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm, & H. G. Rolff (Hrsg.), Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen, S. 62–76. Münster: Waxmann.
- Horster, L. (2019): Changemanagement und Organisationsentwicklung. In Buchen, H. &

- Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 5., unveränderte Auflage, S. 229-297. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Huber, S. G. (2013a): Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 5-11. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Huber, S. G. (2013b): Wirksamkeit für Führungskräfteentwicklung. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 239-256. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Huber, S. G. (2013c): Schulleitungen: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität aus internationaler Perspektive. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 12-19. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Huber, S. G. (2013d): Bedarfsanalyse – ein multiperspektivischer Zugang. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 167-176. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Huber, S. G. (2019): Führung und Management von Schulen: Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitung. In Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität, S. 373-394. Grundlagen der Qualität von Schule 4. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2015a): Entwicklungsmöglichkeiten für Führungskompetenzen. In Huber, S. G. & Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung, S. 52-68. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2015b): Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung in der dritten Phase der Lehrerausbildung als systematischer und kontinuierlicher Prozess: Überblick über internationale Trends und aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In Huber, S. G. & Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische

- Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung, S. 234-257. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Huber, S. G. & Schwander, M. (2015): Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In Huber, S. G. & Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hg.): Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung, S. 17-51. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Iberer, U. (2013): Durch Blended Learning eine kontinuierliche Professionalisierung sicher. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 754-765. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Lindau-Bank, D. (2018a): Projekte in Teams planen und durchführen. In Buhren C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage, S. 147-178. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lindau-Bank, D. (2018b): Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In Buhren C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage, S. 179-202. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lumby, J. (2020): Distributed Leadership – Gebrauch und Missbrauch von Macht. In Strauss, N.-C- & Anderegg, N. (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen, S. 61-86. Bern: hep-Verlag.
- Kruse, K. (2020): Next-practice – erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung. 9., um ein Geleitwort erweiterte Auflage. Offenbach: Gabal.
- Malik, F. (2000): Führen Leisten, Leben. München: Deutsches Verlags-Anstalt GmbH.
- Müller, S. (2018): Diagnostizieren und Bestandsaufnahme. In Buhren C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Muslic, B. (2022): Das Führungskonzept Teacher Leadership. Es braucht einen Perspektivenwechsel auf schulische Führung. Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. 25. Jahrgang., Nr. 98, S. 6–7.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

- OEJQS (2023): Synthèse des recommandations de l'observatoire 2020>2022. Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.
- Pollack, G. & Lüder K. (2013): Portfolio. In Huber, S. G. (Hrsg.) Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 782-792. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Radzinski, J. (2021): Schulentwicklung 5.0 – programmatische Konzepte und agile Prozesse. In v. Elsenau, D., Sarx, H., Strauß, W., Torka, A. (Hrsg.): Digitalität in Schule und Unterricht. Ein Leitfaden in Schule und Unterricht, S. 39-53. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Ramelow, S. (2013): Partners in Leadership. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 851-860. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Rolff, H.-G. (2007): Konfluente Führung - Führung aufteile, Co-Management praktizieren und Prozesse gemeinsam gestalten. In Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S.79-93. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2010): Leitung als Dreiklang. In Rolff, H.-G. (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management, S. 19-42. Seelze: Kallmeyer in Verbindung GmbH.
- Rolff, H.-G. (2013): Konfluente Leitung. In Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, S. 50-56. Köln: Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Rolff, H.-G. (2018): Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In Buhren C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Auflage, S. 203-217. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2023): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Scherm, M. & Posner, C. & Prinz, D. (2009): Führungskompetenzen von Schulleitungen. Entwicklungen eines prototypischen Modells. In DDS – Die Deutsche Schule 101 (4), S. 341-352.

- Schratz, M. (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In Dobart A. (Hrsg.), Schulleitung und Schulaufsicht, S.93-116. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schratz, M. (2010): Schulleitung als Leadership. In Rolff, H.-G. (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management, S. 59-78. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Schratz, M. (2013): Pädagogisches Leadership. Studienbrief Nr. SM 0210 des Master-Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. 3. Auflage. Kaiserslautern.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019): Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4, S. 415-442. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Steinke, I. (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In Kuckartz, U. & Grunenberg, H. & Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S.176-187. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, N.-C. (2020): Teacher Leadership: Der Riese erwacht. In Strauss, N.-C- & Anderegg, N. (Hrsg.): Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen, S. 124-135. Bern: hep-Verlag.
- Thie, D. & Reinhardt, B. (2018): Berufsalltag Schulleitung. Aus Theorie wird Praxis. Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag.
- Weskamp, R. (2020): Schulleitung – von der Rollenfindung zum Führungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

9. Quellenangaben von Online-Quellen

- DDS (2023): Le dispositif national pour le développement scolaire. Abgerufen am 25. September 2023 von <https://www.developpement-scolaire.lu/a-propos/>
- Ifen.lu (2022a): Division de la formation du personnel dirigeant et coordonnant de l'éducation nationale - Leadership pédagogique. Abgerufen am 25. September 2023, von <https://ssl.education.lu/ifen/leadership-pedagogique>
- Ifen.lu (2022b): Public cible. Abgerufen am 25. September 2023, von <https://ssl.education.lu/ifen/public-cible2>

- Ifen.lu (2022c): Nos offres. Abgerufen am 25. September 2023,
<https://ssl.education.lu/ifen/nos-offres>
- Ifen.lu (2022d): Thèmes et contenus. Abgerufen am 25. September 2023,
<https://ssl.education.lu/ifen/themes-et-contenu>
- Ifen.lu (2022e): Accompagnement Développement Scolaire et Compétences Numériques. Abgerufen am 25. September 2023
<https://ssl.education.lu/ifen/accompagnement-developpement-scolaire-et-competences-numeriques>
- Ifen.lu (2022f): Formation continue. Abgerufen am 25. September 2023
<https://ssl.education.lu/ifen/web/guest/formation-continue>
- Kotzab, H. (o.D.): Überblick zu wissenschaftlichen Methoden zur Verfassung von Abschlussarbeiten. Lehrstuhl für ABWL und Logistikmanagement. Abgerufen am 11. August 2023 von https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb7/lm/Dateien_LM/Methodenkatalog.pdf
- Legilux.public.lu (2023): Loi du 20 juillet 2023 relative à l'obligation scolaire et portant modification de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Abgerufen am 7. September 2023 von <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/07/20/a460/jo>
- Men.public.lu (2021): Grundschuldirektionen. Abgerufen am 29. August 2023 von <https://men.public.lu/de/fondamental/directions-region.html>
- Ministère d'Etat – Service Central de législation (2023): Code de l'Education nationale. Version consolidée applicable au 21 août 2023. Abgerufen am 29. August 2023 von https://data.legilux.public.lu/filestore/eli/etat/leg/code/education_nationale/20230821/fr/pdf/eli-etat-leg-code-education_nationale-20230821-fr-pdf.pdf
- Ministère d'Etat - Service Central de législation (2015): Réformes dans la fonction publique. Traitements, Valeurs du point indiciaire, Carrière ouverte, Textes coordonnés à jour au 15 octobre 2015. Abgerufen am 11. September 2023 von https://fgec.lu/wp-content/uploads/2019/02/2_Traitements.pdf
- Muijs, D. & Harris, A. (2006): Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. Teaching and Teacher Education. Elsevier Ltd. Abgerufen am 1. November 2023 von https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46112906/Teacher_led_school_improvement_Teacher_I20160531-8904-yqixom-libre.pdf?1464738434=&response-

content-

disposition=inline%3B+filename%3DTeacher_led_school_improvement_Teacher_.pdf&Expires=1698870878&Signature=RYu1gYUF~05f~Qxuu0CzjbDFO9a8Cs8RppA0gwV2waQ~IHtAFu8wU~dUDxD350pf8ndnjavWzuCo2aUXsHqv9ilrkChvTINHlJ6JeCtHFKqsi2yclvycZVtn7KEB0SqlhEGVwphrIBsQ4dIWtKugp4HVWQtYtojtBljLE9t5h6pXE1yHyakCAgTfrkmGpGVvFVUHHBsJE9sEkNCe3drlYVwktPDTcQ6DK7kisc5rFM73Lk~9CsTPfCGgTz5MQBC56EJuNiWSpJjhck4S4rjusSGlLU-0JYcs~0x2O5Sj76eqG9sqn07MQjEWG8~AwDnVhYxjzhi6-Pk5URoa8NElg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

OCDE (2016): Perspectives des politiques de l'éducation: Luxembourg. Abgerufen am 1. August 2023 von <https://www.oecd.org/fr/education/Education-Policy->

Schober, B & Klug, J. & Finsterwald, M. & Wagner, P. & Spiel, C. (2012): Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Abgerufen am 22. Oktober 2023 von <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2012>

Tscherne, M & Breit, S. & Schratz, M. (2020): Die erfolgreiche schulische Führungskraft im 21. Jahrhundert. Central 5 – Ein Modell im Zentrum von Schulautonomie. In Heißenberg, P. (Hrsg.): αὐτονομία Qualifikationskriterien von Schulleitungen zur Führung von autonomen Schulen: Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Abgerufen am 18. Oktober 2023 von https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/Publikation_Qualifikationskriterien_Schulautonomie.pdf

York-Barr, J. & Duke, K. (2004): « What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship ». Review of Educational Research 74 (1) : 255-316. Abgerufen am 1. November von <https://docplayer.net/125640-What-do-we-know-about-teacher-leadership-findings-from-two-decades-of-scholarship.html>

10. Anhang

Anhang 1: Zusammenfassung der Tätigkeitsbereiche der Führungsebenen an luxemburgischen Grundschulen

	<u>Regionale Schuldirektion - Regionaldirektor</u>	<u>Gemeinde</u>	<u>Schulkomitee - Schulpräsident</u>
Mitglieder beziehungsweise Gremien	Eine regionale Schuldirektion setzt sich aus einem Schuldirektor und zwei bis vier Stellvertretern zusammen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 7).	Zur Gemeinde und ihren Gremien wird der Bürgermeister mit dem Schöffenrat , dem Gemeinderat und der Schulkommission gezählt (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10, 11).	Ein Schulkomitee besteht aus einem Vorsitzenden, dem Schulpräsidenten und zwischen drei bis neun Mitgliedern (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12, 13).
Ebene	Die regionale Schuldirektion kann als regional externe Ebene betrachtet werden (vgl. Kap. 2.1.1, S. 7).	Die Gemeinde bildet die lokale externe Ebene .	Das Schulkomitee wird als lokale, interne Ebene betrachtet, da sie ihren Tätigkeiten in den Schulen nachkommt (vgl. Kap. 2.1.3, S. 11).
Position	Die regionale Schuldirektion, insbesondere der Regionaldirektor , ist der gesetzlich, hierarchische Chef (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8).	Die Gemeinde mit ihren Gremien sind Entscheidungsträger in der Verwaltung und Überwachung der Schule ihres Ortes (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10).	Die Mitglieder des Schulkomitees und der Schulpräsident sind verbeamtete Lehrer , die von der Lehrerschaft der gleichen Schule ins Amt gewählt wurden (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12).
Funktion	Die regionale Schuldirektion übt die pädagogische Aufsicht und Leitung der Grundschulen ihrer Region (vgl. Kap. 2.1.1, S. 7) aus. Ihre Vertreter haben eine Überwachungsfunktion (vor allem in Bezug auch die Tätigkeit der Schulpräsidenten) und sorgen gemeinsam mit dem Schulpräsident und dem Schulkomitee für das ordnungsgemäße Funktionieren ihrer Grundschulen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8; Kap. 2.1.4, S. 13).	Die Gemeinde und ihre Gremien verwalten und überwachen die Schule oder die Schulen ihres Territoriums (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10).	Der Schulpräsident und sein Schulkomitee sollen den reibungslosen Betrieb ihrer Schule garantieren (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14).
Vertretungsfunktion	Der Regionaldirektor vertritt in seiner Funktion den Bildungsminister (vgl. Kap. 2.1.1, S. 7).	Die Gemeinde vertritt die Interessen ihrer Wählerschaft, dazu gehören die Schüler- und die Elternschaft .	Der Schulpräsident und das Schulkomitee sind die Vertreter des Schulpersonals der Schule , an der sie selbst als Lehrkräfte tätig sind (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12).
Partnerschaften / Beziehungen	Der Regionaldirektor gestaltet sowohl die Beziehungen innerhalb der Schule zwischen dieser und den Schülern als auch zwischen der Schule und den Eltern (vgl. Kap. 2.1.1, S. 9).	Über die Schulkommission pflegt die Gemeinde ihre Beziehungen zum Schulpersonal , zu den Eltern und zur regionalen Schuldirektion (vgl. Kap. 2.1.2, S. 11). Da die Gemeinde für die außerschulische Betreuung zuständig ist, arbeitet sie eng mit der sozialpädagogischen Betreuungsstruktur zusammen (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10).	Zu den schulexternen Partnern, mit denen das Schulkomitee und der Schulpräsident eine Partnerschaft pflegt, zählen die regionale Schuldirektion , die Gemeinde und deren Gremien , die Vertreter der Elternschaft , die sozialpädagogische Betreuungsstruktur , die Schulmedizin sowie der SCRIPT (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14, 15).
Schulische Infrastrukturen	Zu den Zuständigkeiten des Schuldirektors in Bezug auf die schulischen Infrastrukturen nimmt er Stellungnahme in Bezug auf neue Bauprojekte oder Umbauten (vgl. Kap. 2.1.1, S. 9). Er kann ebenfalls im Bereich der Sicherheit belangt werden (vgl. ebd.).	Die Gemeinde stellt die schulischen Infrastrukturen bereit . Sie ist für den Bau, die Instandhaltung und sie Sicherheit der schulischen Infrastrukturen zuständig (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10).	/
			Der Schulpräsident und sein Komitee entwickeln einen Entwurf des PEP sowie einen Vorschlag zur

<p>Schulorganisation, außerschulischer Betreuungsplan (PEP) und Schulentwicklungsplan (PDS)</p>	<p>Der Regionaldirektor ist verpflichtet, den Sitzungen der Schulkommission zur Schulorganisation beizuwohnen (vgl. Kap. 2.1.2, S. 12). Er gibt eine Stellungnahme sowohl bei der Aufstellung als auch bei der Konsolidierung der Schulorganisation, die neben den organisatorischen Daten der Schule und deren Betrieb auch das PEP und den PDS beinhaltet (vgl. Kap. 2.1.1, S. 9). Dabei achtet er, in Rücksprache mit der Schulgemeinschaft, darauf, dass die Strategien für die Umsetzungen der nationalen Bildungsplanung befolgt und dabei langfristige Qualitätsziele entwickelt, umgesetzt sowie verfolgt werden (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8).</p>	<p>Die Gemeinde ist für die Aufstellung und den schriftlichen Beschluss der Schulorganisation zuständig (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10, 11). Mit der Schulorganisation verabschiedet die Gemeinde, durch das Gremium des Gemeinderats, sowohl das PEP als auch den PDS (vgl. Kap. 2.1.2, S. 11).</p>	<p>Schulorganisation, unter Berücksichtigung des PDS (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12; 2.1.4, S. 14). Dieses Schulgremium unter der Leitung des Schulpräsidenten ist für die Umsetzung und Überwachung des PEP, in Zusammenarbeit mit dem Leiter der sozialpädagogischen Betreuungsstruktur, zuständig (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14, 15). Der Schulpräsident trägt die Verantwortung für den PDS. Er sorgt für die Umsetzung der Entscheidungen und den reibungslosen Ablauf der Entscheidungsprozesse (vgl. Kap. 2.1.4, S. 15, 16). Zu den Prozessen gehören die Analyse des Ist-Zustands von definierten Bereichen der Schule sowie die Priorisierung und die Zieldefinierung der Entwicklung (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14). Der Schulpräsident holt dazu die Meinung der externen Schulpartner ein und organisiert Plenarsitzungen, unter anderem zur Validierung der Entwicklungsarbeit (vgl. Kap. 2.1.4, S. 17). Zudem ist er für die Supervision und Evaluation der Entwicklungsarbeit zuständig und dokumentiert diese Arbeit durch die Eingabe in ein informatisches Managementsystem (vgl. ebd.).</p>
<p>Personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planung - Auswahl und Beschaffung - Eingliederung - Verwaltung 	<p>Der Regionaldirektor gibt eine Stellungnahme unter anderem zur Personal- und Stellenplanung in Bezug auf die Schulorganisation ab (vgl. Kap. 2.1.1, S. 9).</p> <p>Der Regionaldirektor erstellt eine Rangliste nach bestimmten Kriterien der gestellten Kandidaturen und übergibt diese der Gemeinde zur Auswahl (vgl. Kap. 2.1.2, S. 11).</p> <p>Der regionale Schuldirektor ist für die Eingliederung von jungen beziehungsweise neuen Lehrkräften und Berufseinsteigern im Rahmen ihres Praktikums zuständig (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8).</p> <p>Die Schuldirektion ist für die Gewährleistung der Vertretung der Lehrkräfte zuständig (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellt sie</p>	<p>Auf Basis der Personalplanung, die das Schulkomitee der Schulkommission vorlegt, nimmt dieses Gremium eine Stellungnahme vor. Diese Stellungnahme wird vom Gemeinderat zur Kenntnis genommen, der schließlich die Personalplanung im Rahmen der Schulorganisation verabschiedet (vgl. Kap. 2.1.2, S. 11).</p> <p>Die Gemeinde wählt aus der von der Schuldirektion bereitgestellten Liste die Kandidaten, die sie für ihre Schule einstellen möchte und überreicht ihre Auswahl dem Schulministerium, das dann die Beschaffung validiert (vgl. ebd.).</p> <p>/</p>	<p>Jedes Jahr erstellt das Schulkomitee einen Vorschlag zur Schulorganisation – auf Basis des Stundenkontingents, das vom Schulministerium der Schule zur Verfügung gestellt wird, welches die Stellenplanung mit den bereits eingestellten Lehrkräften der Schule beinhaltet (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12).</p> <p>/</p> <p>Der Schulpräsident sorgt für den guten Ablauf der Eingliederung von jungen oder neuen Lehrkräften und Berufseinsteiger an der Schule (vgl. ebd., S. 13)</p> <p>Der Schulpräsident ist für den Empfang des Ersatzpersonals an der</p>

<p>- Beurteilung und Entwicklung</p>	<p>den Schulen, bei ergründetem Bedarf, weitere pädagogische Ressourcen zur Verfügung (vgl. ebd.).</p> <p>Der Regionaldirektor ist befugt, Inspektionen durchzuführen sowie Dienstbesprechungen einzuberufen. (vgl. ebd.) Er kann die Prioritäten für die Weiterbildung seines Schulpersonals festlegen (vgl. ebd.).</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>Schule zuständig (vgl. Kap. 2.1.4, S. 15). Er koordiniert und animiert die Arbeit der pädagogischen Teams an seiner Schule und erstellt die Studentafeln (vgl. Kap. 2.1.4, S. 14, 15). Zudem sorgt er und das Komitee, dass die vier pädagogischen Teams eine Regelung für ein gleichmäßiges, internes Funktionieren haben (vgl. Kap. 2.1.3, S. 13). Zuletzt organisiert er regelmäßig Plenarsitzungen und nimmt Stellung zu Fragen des Schullebens (vgl. ebd., S. 14).</p> <p>Der Schulpräsident ermittelt den Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte (vgl. Kap. 2.1.3, S. 13).</p>
<p>Schülerschaft und Unterricht</p>	<p>Der Regionaldirektor ist für das Homeschooling beziehungsweise den Distanzunterricht zuständig (vgl. Kap. 2.1.1, S. 9). Die Direktion ermittelt den Bedarf für Ressourcen für den Förderunterricht und stellt diese bereit (vgl. Kap. 2.1.1, S. 7). Bei jeder Frage zur Arbeit mit den Schülern oder bei Unstimmigkeiten zwischen Eltern und Lehrkräften (oder umgekehrt) oder Schüler und Lehrkräften gebührt es dem Regionaldirektor, ein Urteil zu fällen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 9). Der Regionaldirektor wacht im Rahmen seiner Inspektionsfunktion darüber, dass die eingesetzten pädagogischen Mittel, Materiale und Strategien in Einklang mit der Gesetzgebung und den behördlichen Richtlinien für das nationale Bildungswesen stehen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 8).</p>	<p>Die Gemeinde führt im Rahmen der Verwaltung der Population die Schülerlisten (vgl. Kap. 2.1.2, S. 10). Sie stellt den Schulen die nötige schulische und informatische Ausrüstung für die Ausübung ihrer Unterrichtstätigkeit bereit (vgl. ebd.).</p>	<p>Der Schulpräsident ist für die Integration von neuen Schülern an der Schule zuständig (vgl. Kap. 2.1.4, S. 15). Daneben sammelt er die bereitgestellten Daten über die Schüler (vgl. ebd.). Bei Nichteinhaltung der Schulpflicht hat der Schulpräsident eine Meldepflicht (vgl. ebd.). Der Schulpräsident kann eine Genehmigung zur Freistellung von bis zu fünf Tagen vom Unterricht gewähren (vgl. ebd.). Das im Unterricht eingesetzte didaktische und pädagogische Material wird vom Schulkomitee unter der Leitung des Schulpräsidenten verwaltet (vgl. Kap. 2.1.3, S. 13). Das Schulkomitee erteilt die Genehmigung für den Gebrauch von Lehrwerken im Unterricht (vgl. ebd.).</p>
<p>Schulbudget</p>	<p>/</p>	<p>Die Gemeinde beschließt ein Budget und stellt dieses den Schulen für den schulischen Betrieb bereit (vgl. Kap. 2.1.2, S. 11).</p>	<p>Das Schulkomitee arbeitet einen Vorschlag zur Verteilung des zur Verfügung gestellten Schulbudgets aus (vgl. Kap. 2.1.3, S. 12).</p>

Tabelle 3: Zusammenfassung der Tätigkeitsbereiche der Führungsebenen an luxemburgischen Grundschulen (eigene Kreation: Gonçalves Morgado Diana)

Anhang 2: Das erweiterte Angebot-Nutzungsmodell von Fend (2008, S. 22)

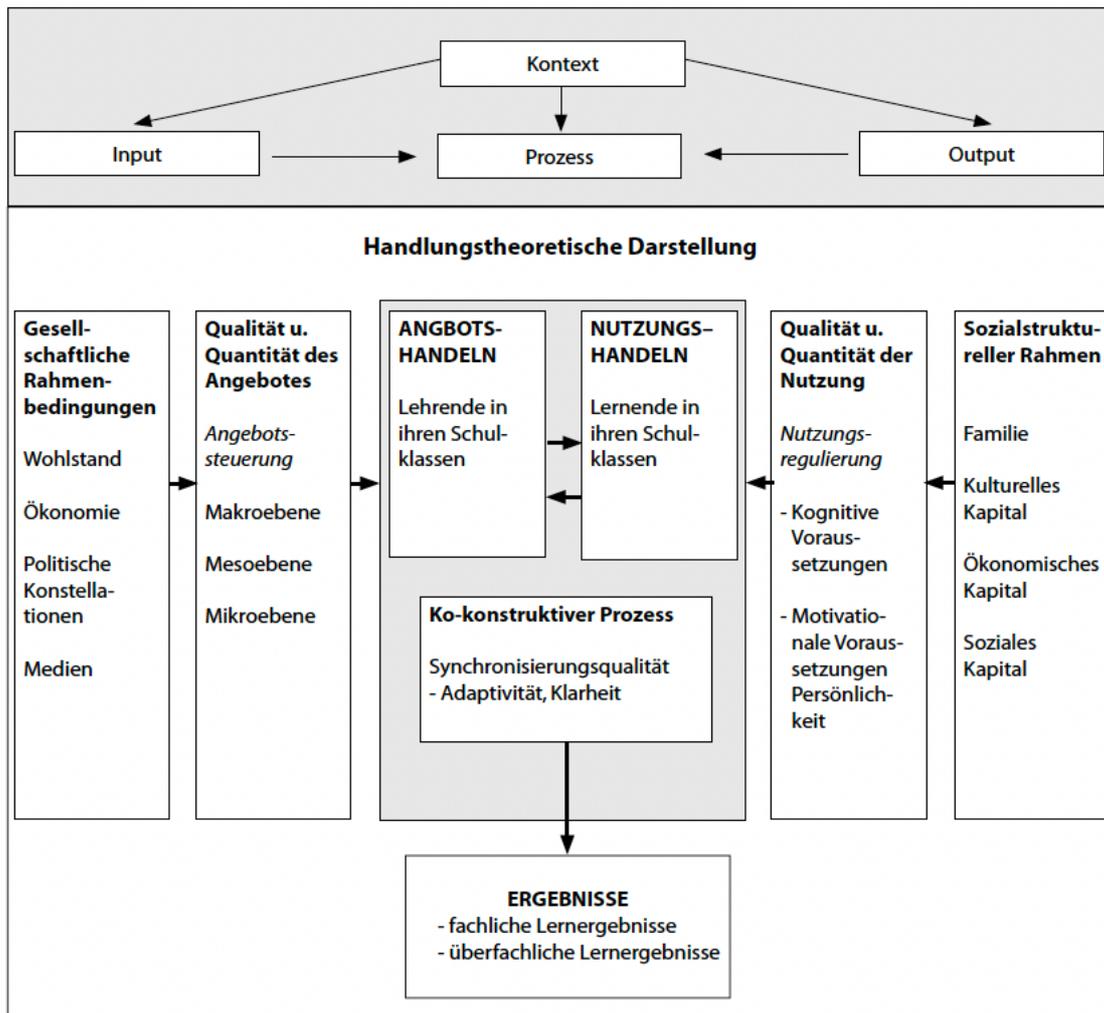


Abbildung 6: Das erweiterte Angebot-Nutzungsmodell von Fend (2008, S. 22)

Anhang 3: Das Rahmenmodell für Schulqualität von Holtappels und Voss (2008)

Rahmenmodell für Schulqualität

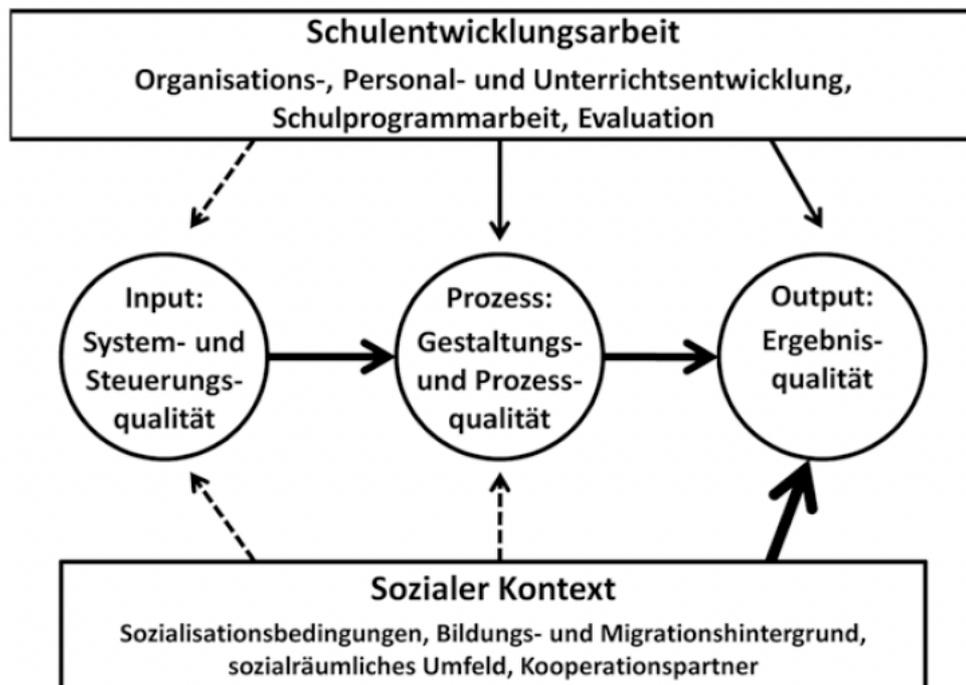


Abbildung 7: Das Rahmenmodell für Schulqualität nach Holtappels und Voss (2008)

Anhang 4: Das MZSG-Führungsrad (Malik 2000, S. 391)

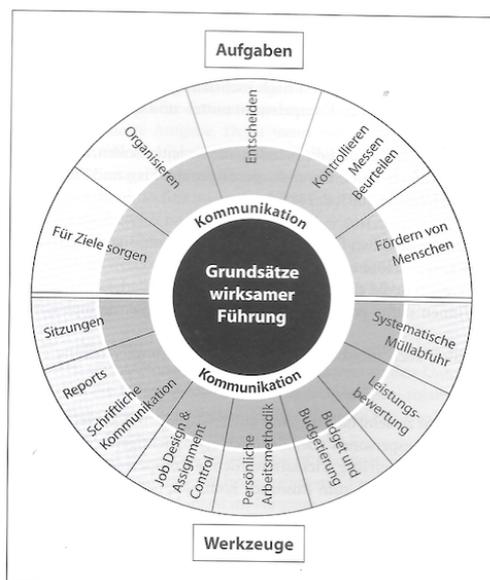


Abbildung 8: Das MZSG - Führungsrad (Malik, 2000, S. 391)

Anhang 5: Zur Rollenkomplexität von Schulleitungen (Huber, 2013c, S. 16)

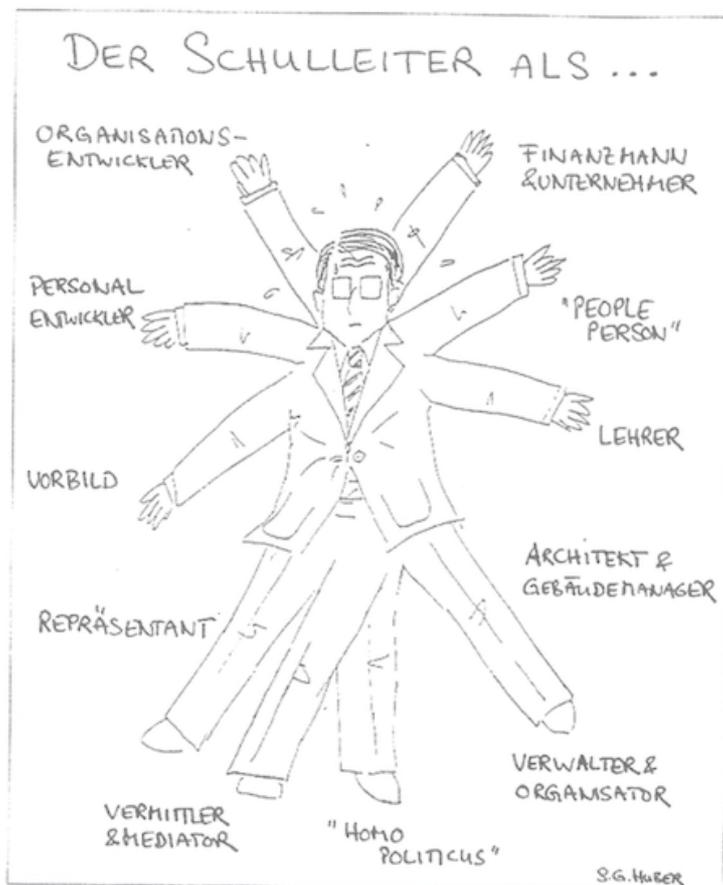


Abbildung 9: Zur Rollenkomplexität von Schulleitungen (Huber, 2013c, S. 16)

Anhang 6: Prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen (Scherer et al. 2009, S. 349)

Aufgabenorientierung	Beziehungsorientierung
	<i>Führen:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – die Schulentwicklung vorantreiben – Qualitätsstandards vereinbaren und durchsetzen – Vorbild und integer sein
<i>konzeptionelles Denken:</i>	<i>Personalmanagement:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – innovative Unterrichtskonzepte einführen – Schulprogramm entwickeln – Stundenpläne erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> – den Lehrkräftebedarf planen – Personal auswählen und effektiv einsetzen – beraten und entwickeln
<i>Lernfähigkeit:</i>	<i>Kooperations- und Teamfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – sich Wissens- und Aufgabenbereiche schnell erschließen – aus Erfahrungen anderer lernen – aus Fehlern zeitnah die richtigen Schlüsse ziehen 	<ul style="list-style-type: none"> – die Zusammenarbeit aller Beteiligten fördern – den Austausch von Wissen unterstützen – Konferenzen effektiv leiten
<i>Steuerung von Prozessen:</i>	<i>Kommunikationsfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen effektiv einsetzen – Steuerungsgruppen installieren und unterstützen – für die Umsetzung von Maßnahmen sorgen – die Übersicht behalten 	<ul style="list-style-type: none"> – das Gespräch mit anderen aktiv suchen (auch informell) – den Kontakt mit Kollegen und Interessensgruppen pflegen
<i>Fachexpertise:</i>	<i>Konfliktfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – pädagogische Professionalität – verwaltungsbezogenes Wissen aktuell halten – offen für Neues sein 	<ul style="list-style-type: none"> – im Streitfall auch die menschliche Seite einbeziehen – Konflikte offen ansprechen – den fairen Ausgleich herstellen
<i>Entscheidungsfähigkeit:</i>	<i>Freundlichkeit und Empathie:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – wichtige Dinge zeitnah entscheiden (auch gegen Widerstände) – für grundlegende Informationen sorgen 	<ul style="list-style-type: none"> – positiv sein, Vertrauen und Verständnis ausstrahlen – die Gefühle anderer erkennen und respektieren – zum Perspektivenwechsel fähig sein
<i>Selbstmanagement:</i>	<i>Feedbackfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> – sich selbst gut organisieren – Zeitmanagement betreiben – belastbar sein 	<ul style="list-style-type: none"> – zeitnah um Rückmeldung bitten und diese selbst geben – Leistungen anerkennen bzw. angemessen kritisieren
	<i>Integrationsfähigkeit:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – unterschiedliche Kulturen und Lebensentwürfe zusammenführen – den Ausgleich zwischen verschiedenen Perspektiven herbeiführen

Abbildung 10: Prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen (Scherer et al., 2009, S. 349)

11. Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Ort, Datum

Kuborn, den 4. Dezember 2023

Unterschrift

Gonçalves Morgado Diana