

nli-Berichte 70

Niedersächsisches Landesinstitut
für Schulentwicklung und Bildung (NLI)



Evaluation zweier Fortbildungsmaßnahmen für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter des Niedersächsischen Landesinstituts für Schulentwicklung und Bildung

Ulla Bosse • Tanja Kranz

nli-Berichte 70

Evaluation zweier Fortbildungsmaßnahmen
für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter
des Niedersächsischen Landesinstitutes
für Schulentwicklung und Bildung

Dr. Ulla Bosse
Tanja Kranz

Gliederung

1	Anlass und Hintergrund des Forschungsprojektes	7
1.1	Schulverwaltungsreform	7
1.2	Beschreibung der Maßnahmen in der Schulleitungsbildung	7
1.3	Qualifizierungsbildung	8
1.3.1	Organisation und Planung	8
1.3.2	Inhaltliche Konzeption	9
1.3.3	Allgemeine Statistik	9
1.4	Auswahlverfahren zur Besetzung von Schulleitungsstellen	10
2	Forschungsziele, Forschungsgegenstand und Methodendesign	11
2.1	Stand der Forschung	11
2.2	Forschungsziele	12
2.3	Forschungsfeld, Methodendesign und Beteiligung	12
3	Beschreibung ausgewählter Forschungsergebnisse	15
3.1	Demographische Struktur	15
3.2	Motivation zur Teilnahme	17
3.3	Reflexion der Qualifizierungskurse	21
3.3.1	Vorgehen	21
3.3.2	Erwartungen an den Qualifizierungskurs	21
3.3.3	Reflexion der Kurseinheit I	22
3.3.4	Reflexion der Kurseinheit II	25
3.3.5	Reflexion der Kurseinheit III	27
3.3.6	Prozessorientierte Reflexion der Kurseinheiten in ihrer Abfolge	29
3.3.7	Kursinhalte und Lehrmethoden – geschlossene Fragen	32
3.3.7.1	Kursinhalte	32
3.3.7.2	Lehrmethoden	38
3.3.8	Inhalte und Lehrmethoden - retrospektiv zum gesamten Qualifizierungskurs	41
3.3.9	Ausgewählte Aspekte: Atmosphäre, Lernen in der Gruppe, Rollenspiel als Methode	42
3.3.10	Weiterführende Betrachtungen: Handlungssicherheit durch die Qualifizierungskurse	45
3.4	Verändertes Verfahren zur Qualifizierung und Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern	47
4	Schlussfolgerungen	50
4.1	Zu den Qualifikationskursen	50
4.2	Zum Qualifizierungsverfahren im Schulsystem	51
4.3	Ein persönliches Wort	53
5	Anhang	54
5.1	Überblick über die einzelnen Kurseinheiten	54
5.2	Abkürzungsverzeichnis	57
5.3	Literaturverzeichnis	58

Vorwort

Der Projektantrag mit dem Titel „Schulleitungsfortbildung. Zeitgemäße Lernformen in NLI¹-Maßnahmen zur Vorbereitung auf Schulleitungsfunktionen - Ein qualitatives Forschungsvorhaben mit anwendungsorientierter Begleituntersuchung –“ wurde 1998 im Rahmen des Globalantrags der Universität Hildesheim „Außerschulisches und schulisches Lernen unter veränderten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen“ gestellt. Zum 01.01.1999 erhielt das Projekt die Förderung durch die Volkswagen-Stiftung.

Die Schulleitungsfortbildung in den Blick zu nehmen und die NLI-Maßnahme zur Vorbereitung auf Schulleitungsfunktionen wissenschaftlich zu begleiten, stand und steht im Zusammenhang mit den veränderten Verfahren zur Personalentwicklung im Rahmen der niedersächsischen Schulverwaltungsreform. So wurde in das NLI-Angebot 1997 erstmalig eine 1½-jährige Qualifizierungsmaßnahme für Lehrerinnen und Lehrern mit dem Berufsziel Schulleitung in das Programm aufgenommen.

Für das Projekt der Universität Hildesheim konnte als kooperierende Institution das Niedersächsische Landesinstitut (NLI) gewonnen werden. Die inzwischen ausgeschiedene Direktorin Heide Niemann, verantwortlich für die Schulleitungsfortbildung und die Fortbildungsteams für Schulleitungen, hatte die Qualifizierungskurse mit konzipiert und alle bis dahin durchgeführten Veranstaltungen dokumentiert.

Neben der Evaluation von zwei nach Schulformen differenzierten Maßnahmen seitens der Antragstellerinnen des Forschungsprojektes, Dr. Ulla Bosse, Universität Hildesheim und der Projektmitarbeiterin Dipl.-Päd. Tanja Kranz, initiierten Dr. Herbert Asselmeyer und Birgit Oelker (Zentrum für Fort- und Weiterbildung der Universität Hildesheim) eine telematische Plattform, mit Hilfe derer die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie auch die Leitungsteams ihren Lehr- und Lernprozess miteinander verstärken und steuern können. Nachdem sich jedoch herausstellte, dass weder das Angebot noch ein Support in Anspruch genommen wurde, sind die Aktivitäten in diesem Bereich eingestellt worden.

In dem Forschungsprojekt ‚Schulleitungsfortbildung‘ sind mit Hilfe eines mehrdimensionalen Methodendesigns folgende Themen bearbeitet worden:

- Reflexion der Kursinhalte und Lehrmethoden der Fortbildungsmaßnahmen
- Klassifizierung der speziellen Anforderungen an die Führungs- und Leitungsqualifikationen im Non-Profit Sektor Schule
- Fokussierung des Führungsverhaltens von Schulleiterinnen und Schulleitern unter Berücksichtigung der Außen-Perspektive von Schule
- Prozess des ‚Führen Lernens‘.

Mit diesem Bericht wird die 1. Teilauswertung vorgelegt:

- Evaluation der Begleitung von zwei schulform-differenzierten Qualifizierungsmaßnahmen
- Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich dieser Maßnahmen und des Lernprozesses

Nach einem kurzen Einblick in den Anlass und Hintergrund des Forschungsprojektes (Kap. 1) und in das Gesamtprojekt als Kontext (Kap. 2) folgen die Beschreibung der ersten Forschungsergebnisse (Kap. 3) und die zu ziehenden Schlussfolgerungen (Kap. 4).

Dr. Ulla Bosse
Tanja Kranz

Hannover / Hildesheim im Januar 2003

¹ NLI: Niedersächsische Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik. Heute Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (NLI)

1 Anlass und Hintergrund des Forschungsprojektes

- 1.1 Schulverwaltungsreform
- 1.2 Beschreibung der Maßnahmen in der Schulleitungsfortbildung
- 1.3 Qualifizierungsfortbildung
- 1.4 Auswahlverfahren zur Besetzung von Schulleitungsstellen

1.1 Schulverwaltungsreform

Hintergrund des Forschungsvorhabens ist die Mitte der 90er Jahre begonnene niedersächsische Schulverwaltungsreform. Nachdem vorausgegangene Schulverwaltungsreformen von 1975-1980 eine strukturelle Umgestaltung des gesamten niedersächsischen Schulsystems angestrebt hatten – wobei der reformerische Aufbruch der 70er Jahre das Gesamtsystem Schule als pädagogische Handlungseinheit verstand – lösten in den 90er Jahren eher gesellschaftspolitische Paradigmenwechsel von der Makro- zur Mikropolitik (vgl. Deister 1999, S. 123f.) eine erneute Debatte aus. Im Zentrum steht dabei die *Einzelsschule*.

„Um sich den rasant verändernden gesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen, folgte das niedersächsische Kultusministerium den in Nordrhein-Westfalen und Hessen gestarteten Initiativen, den einzelnen Schulen mehr Gestaltungsfreiheit in der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu gewähren“ (Deister 1999, S. 126). Die Verlagerung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen auf die Schulen *stärkt* deren *Eigenverantwortung*. Schulprogramme, Mitwirkung bei Einstellungen von Personal, Budgetierung und beginnende Evaluationen sowie Eigeninitiativen zur Organisationsentwicklung sind Stichworte, die diese Aufgabenverlagerungen kennzeichnen. Diese Entwicklungsziele verändern das *Anforderungsprofil einer Schulleitung*: Mehr Verantwortung und Qualitätsbewusstsein fordern die Klärung eines komplexer gewordenen Rollenverständnisses von Schulleitung als pädagogische Führungspersonen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter steuern zukünftig in Verbindung mit Organisations- und Personalentwicklung die Schulprogrammarbeit und übernehmen in deutlich erweitertem Rahmen Ressourcenverantwortung und Budgetierung sowie innerschulische und außerschulische Kontakte. "Die Schulleiterinnen und Schulleiter als Beobachter und Initiatoren, die das Management steuern, Prozesse moderieren, Entwicklungen beschreiben, Stärken und Schwächen analysieren und Personalplanung langfristig damit abstimmen – das erfordert eine große Breite an Qualifikationen" (nli-Drucksache 3/1999, S. 5).

Den qualitativen und quantitativen Veränderungen des Anforderungsprofils einer Schulleiterin / eines Schulleiters im Zuge der Schulverwaltungsreform sollte in Niedersachsen durch ein *vierstufiges Qualifizierungsangebot* (s. 1.2) Rechnung getragen werden. Das Kernstück ist dabei die Qualifizierungsmaßnahme, an deren Anschluss ein neues Auswahlverfahren für die Besetzung von Schulleitungsstellen geplant war.

1.2 Beschreibung der Maßnahmen in der Schulleitungsfortbildung

Mit der Umsetzung der Schulverwaltungsreform wurde das Gesamtverfahren zur Auswahl und Qualifizierung von Führungspersonen in Schulen neu strukturiert. Während in der Vergangenheit neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter erst nach Übernahme der Aufgabe an zwei einwöchigen Fortbildungskursen teilnahmen, sah die neue Struktur zur Qualifizierung von Führungspersonen vierfach gestufte Maßnahmen vor, die z.T. bereits vor der Amtsübernahme greifen:

- Orientierungsfortbildung
- Qualifizierungsfortbildung
- Einführungsfortbildung
- Schulleitungsbegleitfortbildung

Bereits seit 1991 bietet das NLI einwöchige *Orientierungskurse* mit dem Ziel an, verstärkt Frauen für Führungspositionen zu gewinnen. Von 1991 bis 1996 wurden diese Kurse ausschließlich für Frauen aller Schulformen angeboten, seit 1997 auch für Lehrerinnen und Lehrer. Selbstklärung bildet dabei den Schwerpunkt.

Bis 1999 haben mehr als 800 Frauen an diesen Orientierungskursen teilgenommen. Bis Ende 2001 wurden insgesamt 40 Orientierungskurse für Frauen sowie für Frauen und Männer durchgeführt. Während sich eine stetige Nachfrage nach den Orientierungskursen für Frauen und Männer abzeichnet, geht die Nachfrage nach den Orientierungskursen für Frauen zurück: wurden im Zeitraum 1992-1997 ca. vier Orientierungskurse für Frauen pro Jahr angeboten, so fand 2000 nur noch ein Kurs statt.

Kernstück der Schulleitungsfortbildung ist eine dreiteilige *Qualifizierungsmaßnahme* für mögliche zukünftige Schulleiterinnen und Schulleiter. Das NLI bot diese erstmalig 1997 mit dem Ziel an, Lehrerinnen und Lehrer mit dem Berufsziel Schulleitung durch Kenntniserwerb und Stärkung der Verhaltenssicherheit im Vorfeld der Bewerbung um eine Schulleitungsstelle mit dem Anforderungsprofil für die Leitung einer Schule vertraut zu machen. Unter Punkt 1.3 wird diese Maßnahme beschrieben.

Neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter, die im Vorfeld an einer Qualifizierungsfortbildung teilgenommen haben, sollen dann *nach* Übernahme des neuen Amtes an einer halbwöchigen *Einführungsfortbildung* ihre Erfahrungen der Alltagspraxis reflektieren.

In halbwöchigen *Schulleitungsbegleitfortbildungen* sollten ortsnah Unterstützung und Beratung für Schulleiterinnen und Schulleiter zur Verfügung gestellt werden.

1.3 Qualifizierungsfortbildung

1.3.1 Organisation und Planung

1.3.2 Inhaltliche Konzeption

1.3.3 Allgemeine Statistik

1.3.1 Organisation und Planung

Eine Qualifizierungsfortbildung umfasst drei einwöchige Kurseinheiten mit ca. halbjährigen Abständen. Die Teilnehmenden durchlaufen die Kursfolge in gleich bleibenden Gruppen. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl beträgt 25 Personen.

Während 1997 noch alle drei Kurseinheiten in ca. halbjährigen Abständen stattfanden und in der Unterrichtszeit lagen, finden seit dem 01.01.1999 - gemäß Entscheidung des Kultusministeriums - die ersten zwei Kurseinheiten in der unterrichtsfreien Zeit statt. Die dritte Kurseinheit liegt in der Unterrichtszeit, da für die Bearbeitung des Schwerpunktthemas "Beraten und Beurteilen" Hospitationen notwendig sind. Die Neuregelung führt dazu, dass sich die Abstände zwischen den Kurseinheiten vor allem nach unterrichtsfreien Zeiten richten. Diese Tatsache nahm auch Einfluss auf das Forschungsprojekt: Während der Beginn der Feldphase für Januar 1999 geplant war, konnte das Forschungsteam erst im Juni 1999 mit der Datenerhebung in den zu Anfang der niedersächsischen Sommerferien liegenden Kurseinheiten beginnen.

Die Kurse werden von Teams geleitet, die je aus einer Schulleiterin/ einem Schulleiter, einer Schulpsychologin/ einem Schulpsychologen, einer Dezernentin/ einem Dezernenten und einer Juristin/ einem Juristen bestehen. Für Themen wie 'Budgetierung' und 'Zusammenarbeit mit den Kommunen' werden Referentinnen und Referenten aus Verwaltung und Wirtschaft hinzugezogen.

Die Kurse wenden sich an unterschiedliche Zielgruppen. Es gibt Qualifizierungsfortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aus Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule und Sonderschule (GOHRS) - und für Lehrerinnen und Lehrer aus Gymnasium, Gesamtschule und der Berufsbildenden Schule (GGB). *Für Teilnehmende aus dem GGB-Bereich werden Erfahrungen in einem Beförderungsamtsamt oder in vergleichbaren Funktionen erwartet* (vgl. nli-Drucksache 3/1999, S. 7). Die Differenzierung der Kurse war eine Reaktion auf die starke Nachfrage nach der Qualifizierungsfortbildung und die unterschiedlichen Bedarfe der Schulformen als Systeme (vgl. Niemann 1998, S. 267).

Die Kursarbeit zur Schulleitungsfortbildung ist bisher folgendermaßen dokumentiert:

- 1993-1996 wurden die Orientierungskurse für Frauen in einem BLK-Modellversuch „Auswirkungen der Orientierungskurse auf die Gestaltung von Schule“ unter Leitung von Dr. Luise Winterhager-Schmid wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Die Ergebnisse sind veröffentlicht in: Winterhager-Schmid, Luise: Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim und München 1997.
- Mit Hilfe eines kurzen geschlossenen Fragebogens am Ende der letzten Kurseinheit wurden die ersten vier Qualifizierungsfortbildungen seitens des NLI ausgewertet. Die Ergebnisse sind in einer nli-Drucksache im März 1999 veröffentlicht.

1.3.2 Inhaltliche Konzeption

Die inhaltliche Konzeption der Qualifizierungskurse ist bestimmt durch das Leitbild einer zunehmend selbstständiger werdenden Schule: Mehr Eigen- und Selbstverantwortung sowie verstärkte Ressourcenverantwortung erfordern die Berücksichtigung bei der Rollenklärung von angehenden Schulleiterinnen und Schulleitern. Die Teilnehmenden sollen in der Qualifizierungsfortbildung Vorstellungen und Visionen für Schule und für Führungsverhalten entwickeln und – sensibilisiert - die von ihnen erlebte Schulrealität bewusster wahrnehmen. Die Klärung des Anforderungsprofils einer künftigen Schulleitung kann helfen, „im Zuge der Selbsteinschätzung und Selbstselektion ihre Eignung für die Aufgabe im Vorfeld der Bewerbung kritisch zu überprüfen“ (nli-Drucksache 3/1999, S.9). Diejenigen, die nach der Qualifizierungsfortbildung eine Bewerbung für sich ausschließen, haben dennoch „eine Qualifizierung unterhalb der Führungsebene erreicht, die nach dem Prinzip der ‚Führung von unten‘ zu einer Qualitätsverbesserung der Schule beiträgt“ (Niemann 1998, S. 267).

Die Kompetenzbereiche Leitungs-, Fach-, Sozial- und Managementkompetenz sowie Gestaltungswille sind erweiterte Anforderungen, die eine zunehmend selbstständiger werdende Schule von künftigen Schulleitungen verlangt. Um diesen gerecht zu werden, haben die einzelnen Kurseinheiten unterschiedliche *Themenschwerpunkte*:

- Kurseinheit I:** Schulentwicklung / Schulprogramm (hier auch: Rollen- und Perspektivenwechsel auf dem Weg zur Schulleitung, Stellung der Schule nach dem Niedersächsischen Schulgesetz, Kommunikation im System)
- Kurseinheit II:** Verwalten und Gestalten der zunehmend selbstständiger werdenden Schule (hier auch: Schule im System / Schule als System, Konferenzen in der Schule, Ressourcenverantwortung: Budgetierung)
- Kurseinheit III:** Beraten und Beurteilen als Führungsaufgabe (hier auch: Ressourcenverantwortung - Personalplanung / Personaleinsatz / Personalentwicklung, Informationen zum Bewerbungsverfahren)

Um die Verbindung zwischen den einzelnen Kurseinheiten herzustellen und sie inhaltlich zu vertiefen, werden die Schwerpunkte in den Folge-Kurseinheiten immer wieder aufgegriffen. Die Themen "Umgang mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften" und "Kommunikation im System" sind ständige Kurselemente und werden mit den jeweiligen Themenschwerpunkten verknüpft. Praxisbezug und Sensibilisierung für bestimmte Arbeitsabläufe innerhalb der eigenen Schule werden durch gezielte Aufgabenstellungen zwischen den einzelnen Kurseinheiten gefördert.

Durch die Leitung im Team und mit der Wahl der Arbeitsformen soll modellhaft teambezogenes Führungsverhalten praktiziert und es sollen Anregungen für modernes Management gegeben werden, d. h. „die kursdidaktischen und kursmethodischen Entscheidungen werden gefällt unter der Maßgabe ‚Hilfe zur Selbsthilfe lernen‘ (...) und ‚Kooperation‘“ (nli-Drucksache März 1999, S. 8). Das Kennenlernen weiterer Methoden unterstützt die Entwicklung neuer Handlungsstrategien, „ein Ziel, das weit über die eigentliche schulbezogene Tätigkeit hinausreicht und einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung darstellt“ (Niemann 1998, S. 268).

Die Qualifizierungsfortbildungen sind ein beurteilungs- und bewertungsfreier Raum. Dies gilt auch für die Feedback-Gespräche, die die Teilnehmenden am Ende der Kursfolge mit dem Kursleitungsteam führen können. Diese Gespräche sind ein Beitrag zur Personalentwicklung, da sie in Aufbau und Durchführung beispielhaft für Personalgespräche sind und somit den weiteren Anforderungskreis der Aufgaben von Schulleitungen sichtbar machen.

1.3.3 Allgemeine Statistik

Die Qualifizierungskurse stießen von Beginn an auf starkes Interesse. Im ersten Anlauf meldeten sich mehr als 250 Lehrkräfte aller Schulformen. Das Verhältnis zwischen Bewerbung und Zusage zur Qualifizierungsfortbildung lag zum Zeitpunkt der Untersuchung im GOHRS-Bereich bei ca. 4:1, im GGB-Bereich bei ca. 2:1.

In der folgenden Tabelle ist die Anzahl der abgeschlossenen Kurse sowie die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen in der Zeit von 1998 bis 2002 dargestellt:

	Anzahl der abgeschlossenen Kurse			Anzahl der Absolventinnen und Absolventen		
	GOHRS-Bereich	GGB-Bereich	Gesamtzahl	GOHRS-Bereich	GGB-Bereich	Gesamtzahl
1998	4	0	4	100	0	100
1999	5	5	10	125	125	250
2000	5	2	7	125	50	175
2001	5	2	7	125	50	175
2002	3	2	5	75	50	125
Σ	22	11	33	550	275	825

Nach einer kürzlich erstellten Hochrechnung des Kultusministeriums sind *pro Jahr ca. 250 Stellen* zu besetzen – 1998 waren 224 Stellen im GOHRS-Bereich und 33 Stellen im GGB-Bereich zu besetzen, 1999 gab es im GOHRS-Bereich 204 und im GGB-Bereich 35 offene Stellen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die unmittelbare Notwendigkeit des Kursangebotes, wobei die derzeitige jährliche Absolventenquote nicht die Nachfrage nach qualifizierten Schulleitungen decken kann.

Eine Einheit der Qualifizierungsfortbildung kostete pro Teilnehmerin bzw. Teilnehmer ca. 1.100 DM, dabei bleiben der Unterrichtsausfall von einer Woche, die Entlastungsstunden bei den Kursleitungen sowie der Arbeitsausfall bei den Referentinnen und Referenten der Bezirksregierungen und des Kultusministeriums unberücksichtigt. Die Kosten für eine Kursfolge lagen in der Vergangenheit durchschnittlich zwischen 25.000 und 30.000 DM. Im Zeitraum von 1998-2001 betragen die Kosten für die abgeschlossenen Qualifizierungskurse insgesamt 770.000 DM.

1.4 Auswahlverfahren zur Besetzung von Schulleitungsstellen

Bei Aufnahme unseres Forschungsprojektes war die Einführung eines dreistufigen Auswahlverfahrens geplant. Die Teilnahme an der hier beschriebenen Qualifizierungsfortbildung sollte verbindliche Voraussetzung für die Zulassung zu einem *Assessment-Center (AC)* werden. Die dort vorgenommene Eignungsfeststellung und Attestierung – die für fünf Jahre gelten sollte - hätte Zulassungsvoraussetzung für die Bewerbung auf eine Schulleitungsstelle werden sollen. Bei Feststellung ‚zur Zeit nicht geeignet‘ wäre eine Wiederholung des AC-Verfahrens nach drei Jahren möglich gewesen. Eine tatsächliche Besetzung wäre abschließend nach Anhörung vor einer Auswahlkommission erfolgt.

Das Assessment-Center sollte die entscheidende Neuerung des Auswahlverfahrens werden. Aus der Wirtschaft adaptiert und in Zusammenarbeit zwischen dem Niedersächsischen Kultusministerium und der Personalberatung Kienbaum & Partner den Anforderungen an Schulleitung angepasst, sollte es aus einem Interview, einer Präsentation mit Überzeugungsgespräch, einem Mitarbeitergespräch und einer Postkorb-Fallstudie bestehen (vgl. Pressemitteilung des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 09.11.1998).

Obgleich die konzeptionelle Arbeit an dem AC-Verfahren zur Besetzung von Schulleitungsstellen bereits fortgeschritten war und erste Schulungen für Mitglieder der AC anliefen, wurde das neue Auswahlverfahren bis heute nicht eingeführt. Hintergrund ist die Befürchtung juristischer Konsequenzen beim Verstoß gegen das Gebot der Gleichbehandlung: Die Teilnahme an einem Qualifizierungskurs in einem Bewerbungsverfahren darf nicht als zusätzliche Qualifikation und somit als Entscheidungskriterium für eine Kandidatin / einen Kandidaten bewertet werden, solange nicht alle interessierten Personen die Möglichkeit hatten, an einer solchen Fortbildung teilzunehmen. Die Teilnahme an den Qualifizierungskursen, die wir untersucht haben, wurde im Verlaufe des Erhebungszeitraumes also nicht mehr als verbindliche Voraussetzung in einem Bewerbungsverfahren auf eine Schulleitungsstelle definiert. Vielmehr sind während der laufenden Kurse Teilnehmende aufgrund des drängenden Bedarfes zu Schulleitungen ernannt worden.

2 Forschungsziele, Forschungsgegenstand und Methodendesign

- 2.1 Stand der Forschung
- 2.2 Forschungsziele
- 2.3 Forschungsfeld, Methodendesign und Beteiligung

2.1 Stand der Forschung

Die Forschung über Schulleitungen hat in Deutschland verglichen mit angelsächsischen Ländern eine deutlich geringere Zahl an theoretischen und empirischen Arbeiten hervorgebracht. Die inzwischen entstandene Schulleitungsforschung als eigenständiger Bereich erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Schulforschung hat noch wenig Systematik und Kontinuität.

Ein Grund des geringen Forschungsinteresses an Schulleitung ist die in der Schulpädagogik vorherrschende normative theoretische Tradition, Orientierungswissen insbesondere für das unmittelbare Bildungsgeschehen in der menschlichen Begegnung zu vermitteln. Organisation, Verwaltung und Bürokratie gelten geradezu als Anathemen. Deutlich wird dies z. B. an der viel diskutierten ‚Unvereinbarkeitsthese von Organisation und Erziehung‘ (vgl. Terhart 1986).

Eine kohärente Theorie der Schulleitung liegt für Deutschland nicht vor. Vielmehr gilt: „Analysen und Handlungsvorschläge werden sehr stark von den Ergebnissen und Erkenntnissen der angloamerikanischen Forschung geprägt“ (Wissinger 1996, S. 26). Daneben gibt es Themenbereiche, wie z. B. die Fokussierung des Führungsverhaltens von Schulleiterinnen und Schulleitern auch im Umfeldbereich (Außen-Perspektive), die in der deutschen Diskussion relativ neu sind, jedoch in der angloamerikanischen Literatur schon seit längerem thematisiert werden (vgl. Winterhager-Schmid 1997, S. 47 u. 52). Hinsichtlich einer Adaption angloamerikanischer Forschungsergebnisse ist zu bedenken, dass diese Befunde nicht unmittelbar auf das Schulwesen der BRD bzw. auf die Schulsysteme der einzelnen Bundesländer übertragen werden können. Ziel kann lediglich sein, „nach strukturellen Analogien zu suchen und diese für eine Theorieentwicklung zum besseren Verständnis der Schulleitung zu nutzen“ (Baumert 1989, S. 54).

Das bisherige deutsche Forschungsinteresse an Schulleitung berührte insbesondere verwaltungswissenschaftliche und juristische Aspekte. Gelegentlich wird eine rollentheoretische, erziehungswissenschaftliche, personalistische oder auch organisationswissenschaftliche Perspektive auf Schulleitung eingenommen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die bisherigen Betrachtungen von Schulleitung eine verengte Innen-Perspektive einnehmen. Vereinzelt werden rechtliche Rahmenbedingungen aufgegriffen und miteinbezogen. Der überorganisationale Handlungsrahmen (umgebungsrelevante Faktoren) findet jedoch keine systematische Berücksichtigung.

Allerdings: Das Interesse an einer kulturtheoretischen Betrachtung von Schule und die Funktion und Rolle der Schulleitung in diesem Kontext wächst. Diese Perspektive gewinnt im Zusammenhang mit der Schulverwaltungsreform an Bedeutung, besonders wenn die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit in den Vordergrund tritt. Auch die derzeit laufenden Diskussionen um die Erhebung schulischer Daten zu Vergleichszwecken (vgl. PISA-Studie) werden die Bereitschaft, sich mit den organisationsrelevanten ‚Rahmen‘-Bedingungen von Schule und Leitung zu befassen, weiter erhöhen.

Die vom Wissenschaftsrat herausgegebenen Perspektiven zur Entwicklung der Lehramtsausbildung weisen zudem auf das Problem der fehlenden Beförderungspraxis und der mangelnden Verknüpfung von Leistung und Gratifikationen im gesamten Schulsektor. Im Rahmen einer sich hier andeutenden umfassenden Neu-Strukturierung wird der Frage, wie Schule angesichts der steigenden Erwartungshaltungen professionell geführt werden kann, zunehmend Bedeutung zukommen. Unklar ist jedoch, wie die Veränderungen zielgerichtet, zügig und qualitätsbezogen umsetzbar sind. ‚Leitung‘ wird beispielsweise aus Sicht des Schul-Kollegiums im administrativen Bereich akzeptiert, während ‚Führung‘ eher negativ attribuiert ist. Hier ergibt sich keinesfalls nur ein semantisches Problem. Das Selbst- und Fremdbild der Lehrerschaft und Schulleitungen ist stark der Kultur des demokratischen Führungs- und Erziehungsstils verhaftet. Dem wettbewerbsorientierten und autoritativ wahrgenommenen Managementstil der Wirtschaft stehen sie skeptisch gegenüber. Durch die im Schulsystem bis dato tradierten Beförderungen nach dem Anciennitätsprinzip kann dabei kaum ein auf personelle Leistung zugeschnittenes Bewusstsein entstehen.

Das Schulsystem steht deshalb vor organisationalen Veränderungsnotwendigkeiten. Die einzelne Schule selbst muss neben ihrer lehrenden Aufgabe auch den Wandel zu einer lernenden Organisation vollziehen. Neben Persönlichkeitsentfaltung, Organisationsbewusstsein, gemeinsamen Visionen und Teamentwicklung ist systemisches Denken als fünfte Dimension des Organisationslernens von Bedeutung. Systemdenken wird insbesondere im Zusammenhang mit Forderungen nach mehr Autonomie der Einzelschulen und Dezentralisierung der Ressourcenbewirtschaftung zu einer zentralen Kategorie. Dabei ist es notwendig, Schule nicht als bloße Bürokratie oder als eine ökonomisch-technische Produktionseinheit, sondern *bewusst als formale soziale Organisation* mit ihrem spezifischen Auftrag als Bildungs- und Erziehungseinrichtung zu verstehen (vgl. Roff 1995).

2.2 Forschungsziele

Drei Forschungsschwerpunkte bilden den Focus unserer Gesamtuntersuchung:

- Die Reflexion der Qualifizierungskurse
- die speziellen Anforderungen an Führungs- und Leitungsqualifikationen im Non-Profit-Sektor ‚Schule‘
- und der Prozess des ‚Führen Lernens‘.

Ein Ziel der von uns durchgeführten Forschung war die Reflexion der Qualifizierungskurse. Dabei ging es um die Einstellungen der Teilnehmenden zu den Kursinhalten und Lehrmethoden, aber auch allgemein zu den Qualifizierungsmaßnahmen sowie zu dem damals neu geplanten Auswahlverfahren zur Besetzung von Schulleitungsstellen.

Zugleich galt unser Interesse der Klassifizierung spezieller Anforderungen an die Führungs- und Leitungsqualifikation im Non-Profit Sektor Schule. Dabei hatten die Aspekte ‚umgebungsrelevante Faktoren‘ und ‚Heterogenität der Schulformen‘ entsprechend des bisherigen mangelnden Forschungsinteresses in der BRD einen gesonderten Stellenwert.

Fragen zur Motivation, Fragen zur Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten, zukunftsorientierte Fragen nach dem Selbstverständnis von Schulleitung sowie Fragen zu antizipierten Vorstellungen hinsichtlich eines bevorstehenden Rollenwechsels dienten zur Konzentration auf den Prozess des ‚Führen Lernens‘. Persönliche Relevanzsysteme, individuelle Lernstrategien und das Führungsverständnis der Teilnehmenden wurden durch ein mehrdimensionales Forschungsdesign untersucht.

Dieser Bericht gibt die Reflexion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Qualifizierungskurse über die drei verschiedenen Einheiten und die Akzeptanz des Auswahlverfahrens wieder. Die weit gefächerten Forschungsziele zum Thema Führen im Non-Profit-Sektor Schule sind einer theoretisch angelegten Forschungsarbeit vorbehalten.

2.3 Forschungsfeld, Methodendesign und Beteiligung

Im Zeitraum 1999-2000 wurden zwei Qualifizierungsmaßnahmen wissenschaftlich begleitet:

- Eine Qualifizierungsmaßnahme für die Schultypen Grundschule, Orientierungsstufe, Haupt-, Real- und Sonderschule (GOHRS) vollständig
- Eine Qualifizierungsmaßnahme für die Schultypen Gymnasium, Gesamtschule und Berufsbildende Schule (GGB) ab Kurseinheit II

Da im GGB-Bereich keine wissenschaftliche Begleitung in der ersten Kurseinheit möglich war (vgl. zum Begriff der Kurseinheit S. 9), der inhaltliche und methodische Verlauf dieser Kurseinheit jedoch dem Forschungsteam bekannt war, wurden zu Beginn der zweiten Kurseinheit mit der Eingangsbefragung auch die erste Kurseinheit sowie die Erfahrungen in der Zwischenzeit angesprochen, d. h. beide Qualifizierungsmaßnahmen haben die gleichen Fragen erhalten.

Einen Überblick über die demographische Struktur der beiden untersuchten Qualifizierungsmaßnahmen bietet die nachfolgende Tabelle¹:

¹ Zu den Abkürzungen vgl. im Folgenden Anhang 5.2.

	GOHRS	GGB	Beide Kurse
Frauen	17	10	27
Männer	8	14	22
Σ TN	25	24	49
Schultypen	<ul style="list-style-type: none"> • 12x Grundschule (10w, 2m) • 4x Sonderschule (2w in SfK, 1w + 1m in Sfl) • 2x Hauptschule (1w, 1m) • 2x Realschule (1w, 1m) • 2x Haupt-, Realschule mit Orientierungsstufe (1w,1m) • 1x Grund- und Hauptschule (w) • 1x Hauptschule mit Orientierungsstufe (w) • 1x IGS (m) 	<ul style="list-style-type: none"> • 12x Gymnasium (4w, 8m) • 8x BBS (3w, 5m) • 4x Gesamtschule (3w in IGS, 1m in KGS) 	

Während bislang in der Schulleitungsforschung standardisierte Methoden vorherrschen, die auf eine möglichst große Repräsentativität zielen, handelt es sich bei unserer Untersuchung um eine qualitative Erkundungsstudie. Schulleitung wird nicht als eindimensional zu operationalisierendes, sondern vielmehr als ein mehrdimensionales Arbeits- und Lernfeld mit hoch divergierenden Organisationsvarianten verstanden. Nur so gelingt es, der Heterogenität von Schultypen, Lehrer- und Schüler-Zahlen sowie der Vielzahl von lokalen Situationen im Flächenland Niedersachsen gerecht zu werden. Als feldbezogene Forschung soll die spätere Untersuchung Ergebnisse für den Professionalisierungsbereich ‚Handeln im Non-Profit Sektor Schule‘ erbringen.

Mit einem mehrdimensionalen Methodendesign wurden unterschiedliche Forschungsschwerpunkte untersucht.

Übersicht zum Forschungsdesign:

GOHRS-Kurs	
<i>Eingangsbefragung (EA)</i>	
Kurseinheit I	<i>Beobachtung</i>
<i>Zwischenbefragung 1 (ZA1) / Gruppendiskussion 1</i>	
Kurseinheit II	<i>Beobachtung</i>
<i>Zwischenbefragung 2 (ZA2) / Gruppendiskussion 2</i>	
Kurseinheit III	<i>Beobachtung / Gruppendiskussion 3</i>
<i>Schlussbefragung (SA) / Gruppendiskussion 4</i>	
<i>Einzelinterviews</i>	

GGB-Kurs	
<i>Eingangsbefragung (EB) (inkl. Bezug zur Kurseinheit I und Zwischenzeit)</i>	
Kurseinheit II	<i>Beobachtung</i>
<i>Zwischenbefragung 2 (ZB2) / Gruppendiskussion 1</i>	
Kurseinheit III	<i>Beobachtung</i>
<i>Schlussbefragung (SB) / Gruppendiskussion 2</i>	
<i>Einzelinterviews</i>	

Die Teilnehmenden wurden vor der ersten wissenschaftlich begleiteten Kurseinheit, in den Zeiten zwischen den Kurseinheiten und nach der letzten Kurseinheit mit Hilfe vorwiegend *offener Fragebögen* befragt. Alle Teilnehmenden erhielten einen Code, der für die gesamte schriftliche Befragung galt. In der *Eingangsbefragung* galt das Interesse der demographischen Struktur, den Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Qualifizierungskurse, der Motivation zur Teilnahme sowie zu den Vorstellungen von Schulleitung.

In den *Zeiten zwischen den Kurseinheiten* sowie *nach der letzten Kurseinheit* wurden die Teilnehmenden zu ihren persönlichen Wahrnehmungen, Eindrücken und zu ihrer Meinung hinsichtlich der vorangegangenen Kurseinheit sowie nach ihren zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen befragt. Dabei wurden in diesen Fragebögen auch die Heterogenität der Schulformen, die Außen-Perspektive von Schulleitung sowie das Führungsverständnis und der Prozess des ‚Führen Lernens‘ thematisiert. In der *Schlussbefragung* wurden zusätzlich noch die Meinung der Teilnehmenden zu der gesamten Qualifizierungsmaßnahme erhoben und ein Blick in die Zukunft hinsichtlich des Rollenwechsels und des weiteren Verfahrens (Assessment-Center) geworfen.

Fragebogenbeteiligung im GOHRS-Kurs

	TN insgesamt	EA	ZA1	ZA2	SA
W	17	15	11	12	10
M	8	4	3	3	3
Σ	25	19	14	15	13
%		79%	58%	62%	54%

Fragebogenbeteiligung im GGB-Kurs

	TN insgesamt	EB	ZB2	SB
W	10	9	7	7
M	14	12	10	9
Σ	24	21	17	16
%		95%	74%	70%

Erklärung der fehlenden Zwischenbefragung im GGB-Kurs: Die wissenschaftliche Begleitung begann erst in der zweiten Kurseinheit (s.o.).

Gesamtübersicht zur Fragebogenbeteiligung in beiden Kursen

	Teilnehmende insgesamt	EA & EB	ZA1 & EB	ZA2 & ZB2	SA & SB
W	27	24	20	19	17
M	22	16	15	13	12
Σ	49	40	35	32	29
%		87%	76%	68%	62%

Im GOHRS-Kurs haben 14 Personen (11w, 3m) alle vier Fragebögen, im GGB-Kurs haben 15 Personen (7w, 8m) alle drei Fragebögen abgegeben. Für die Auswertung z. B. für den Lernprozess in einer zeitlichen Abfolge liegen 29 Fragebogenkomplexe vor.

Von 49 Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den beiden evaluierten Kursfolgen haben 40 die Fragebögen in der 1. Einheit beantwortet und insgesamt 29 kontinuierlich an der Befragung teilgenommen.

Zwischen den wissenschaftlich begleiteten Kurseinheiten sowie nach der letzten Kurseinheit fanden *Gruppendiskussionen* statt (Im GOHRS-Bereich 4x mit insgesamt 23 Personen, im GGB-Bereich 2x mit insgesamt 8 Personen). Thematische Diskussionsschwerpunkte waren das (Selbst-)Verständnis von Schulleitung, die Heterogenität der Schultypen, die Außen-Perspektive von Schulleitung sowie der Prozess des ‚Führen Lernens‘ und das Führungsverständnis. In der jeweils letzten Gruppendiskussion wurde darüber hinaus die gesamte Qualifizierungsmaßnahme reflektiert.

Nach Ablauf der Qualifizierungskurse entwickelte die Forschungsgruppe ein *Leitfaden-Interview* zur intensiven Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Neben der individuellen Betrachtung der Qualifizierungsmaßnahmen, der Reflexion des individuellen Lernprozesses und einer handlungsorientierten Perspektive in die Zukunft wurden die Teilnehmenden gebeten, die Auffälligkeiten einzuschätzen, die ihnen aus der ersten Durchsicht der Fragebögen vorgelegt wurden.

Insgesamt wurden 14 Einzelinterviews (7w, 7m) durchgeführt – 7 Interviews pro begleiteter Qualifizierungsmaßnahme.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews sind Gegenstand einer breiter angelegten Forschungsarbeit.

Die hier vorliegende Auswertung der Fragebögen erfolgte in Anlehnung an die strukturierende Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. dazu Mayring 2003).

3 Beschreibung ausgewählter Forschungsergebnisse

- 3.1 Demographische Struktur
- 3.2 Motivation zur Teilnahme
- 3.3 Reflexion der Qualifizierungskurse
- 3.4 Verändertes Verfahren zur Qualifizierung und Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern

3.1 Demographische Struktur

Die folgende Darstellung der demographischen Struktur bezieht sich auf 40 von 49 Teilnehmenden der Qualifizierungskurse, die unsere Fragebögen beantwortet haben.

- **Persönliche Daten**

	Gesamt	GOHRS	GGB
TeilnehmerInnen:			
Σ	40	19	21
weiblich	24	15	9
männlich	16	4	12
Alter:			
25-34 Jahre	3 (2w, 1m)	3 (2w, 1m)	
35-44 Jahre	13 (11w, 2m)	6 (5w, 1m)	7 (6w, 1m)
45-54 Jahre	24 (11w, 13m)	10 (8w, 2m)	14 (3w, 11m)
Lebensform:			
Verheiratet	31 (17w, 14m)	13 (10w, 3m)	18 (7w, 11m)
Mit Partner/-in lebend	5 (3w, 2m)	4 (3w, 1m)	1 (1m)
allein lebend	3 (3w)	1 (1w)	2 (2w)
Wohngemeinschaft	1 (1w)	1 (1w)	
Kinder:			
nein	11 (8w, 3m)	4 (4w)	7 (4w, 3m)
ja	29 (16w, 13m)	15 (11w, 4m)	14 (5w, 9m)

Geschlechterverhältnis:

Unter den insgesamt 40 Teilnehmenden, deren persönliche Daten erhoben werden konnten, sind 24 Frauen und 16 Männer. Dabei ist im GOHRS-Kurs die Anzahl der Frauen größer als die der Männer (15:4), dies kehrt sich – wenn auch nicht in vergleichbarem Größenverhältnis - im GGB-Kurs (9:12) um. Aufgrund dieser Relation ist eine geschlechtsbezogene Betrachtung im GOHRS-Bereich nicht möglich.

Alter:

Über die Hälfte der Teilnehmenden sind älter als 45 Jahre. Im GGB-Kurs fällt auf, dass die Männer deutlich älter sind als die Frauen.

Lebensform:

75% der Teilnehmenden sind verheiratet. Alternative Lebensformen gaben insbesondere Frauen an.

Kinder:

Das Verhältnis zwischen Teilnehmenden mit Kindern und Teilnehmenden ohne Kinder beträgt 4 : 1.

- **Berufliche Situation**

Schulformen

Jeweils 25% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus Grundschule oder Gymnasium. Schulformen wie Haupt-, Real- und Sonderschule sowie Gesamtschule und Berufsbildende Schule sind vergleichsweise wenig vertreten. Dies entspricht den Relationen hinsichtlich der Gesamtzahlen der niedersächsischen Schulen.

	GOHRS Σ 19	GGB Σ 21
Schultypen	10 (8w, 2m) Grundschule	11 (4w, 7m) Gymnasium
	3 (3w) Sonderschule	5 (2w, 3m) BBS
	2 (1w, 1m) Hauptschule	3 (3w) IGS
	1 (1w) Realschule	2 (2m) Gymnasium / BBS
	1 (1w) GS / HS	
	1 (1w) HS / OS	
	1 (1m) HS / RS / OS	

Funktionen und besondere Aufgaben

Hier wurde gefragt, wie viele Personen zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung sowie in der Vergangenheit bereits Funktionsstellen oder ‚besondere Aufgaben‘ innehatten. Über die Hälfte der Teilnehmenden im GOHRS-Bereich bekleiden eine Leitungsfunktion (kommissarische oder stellvertretende Schulleitung). Wird von der Tätigkeit eines / einer Koordinator/in abgesehen, so haben 1/3 der Teilnehmenden im GGB-Bereich Erfahrung insbesondere als stellvertretende/r Schulleiter/in.

Ergänzend wurde eine Vielzahl von Aufgaben aufgeführt, insbesondere fächerbezogene Aufgaben, Personalrat, Fachberater-Tätigkeiten etc. Es zeigt sich, dass kein einheitliches Verständnis darüber besteht, was als Funktionsstelle oder als ‚besondere Aufgabe‘ zu definieren ist, da einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Fragen zu Funktionen Aspekte nannten, die andere erst bei der Frage nach ‚besonderen Aufgaben‘ angaben. Lediglich zwei Personen geben ausdrücklich an, weder in der Vergangenheit noch zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung eine Funktionsstelle innegehabt zu haben, *d. h. fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer übernehmen in besonderen Aufgaben oder Funktionsstellen Verantwortung, die über die reine Lehrertätigkeit hinausgeht.*

Kollegiumsgröße

Erwartungsgemäß divergiert die Größe der Kollegien in den jeweiligen Schulformen. Grundschulen haben in der Regel kleinere Kollegien (bis 30 Personen). Dagegen zeichnen sich Gymnasien und Berufsbildende Schulen durch große Kollegien (51–über 100 Personen) aus.

- **Beruflicher Werdegang**

Fächer des ersten Staatsexamens, zusätzliche Fächer und Berufsausbildungen

Um der Frage nachzugehen, ob es einen Zusammenhang zwischen studierter Fachrichtung und Berufsziel Schulleitung gibt, sortierten wir die Antworten zu den von den Teilnehmenden im ersten Staatsexamen erworbenen Lehrbefähigungen (Fakultas) nach Geistes- und Naturwissenschaften sowie Sport, Kunst/Musik, Spezialfächer der Berufsbildenden Schulen und Fremdsprachen. Die Geisteswissenschaften untergliederten wir in Deutsch (Germanistik), Religion / Philosophie, Pädagogik und Sozialwissenschaften. Auffallend ist das Verhältnis von geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern: *es besteht eine deutliche Präsenz von Teilnehmenden, die in geisteswissenschaftlichen Fächern ihr erstes Staatsexamen abgelegt haben.* Während ‚Deutsch‘ insbesondere im GOHRS-Kurs vertreten ist, studierten vor allem Teilnehmerinnen des GGB-Kurses Politik, Geschichte und wirtschaftliche Fächer. Hinsichtlich der Naturwissenschaften zeigt sich, dass fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses pflichtgemäß Mathematik studiert haben. Hingegen sind kaum Personen vertreten, die in weiteren Fächern der Naturwissenschaften wie Chemie, Physik oder Biologie ihr Studium abgeschlossen haben. Auffällig ist auch, dass drei Gymnasiallehrer separat auf ihre Ausbildung im Fach Pädagogik verweisen. 14 Teilnehmende haben darüber hinaus *weitere Fächer* studiert: Sonderpädagogik, Pädagogik, Religion / Philosophie und Informatik. Neben dem Lehramtstudium hatten 25%, also 10 Teilnehmer/-innen (insbesondere aus dem GGB-Kurs) *zuvor eine Lehre* absolviert.

24 Teilnehmer/-innen hatten bereits *in weiteren Schulformen Berufserfahrung* gesammelt. Mehr als die Hälfte von ihnen, darunter fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem GGB-Bereich, waren 0-4 Jahre meist an einer anderen Schulform, vereinzelt auch an mehreren anderen Schulformen tätig. Sechs Teilnehmerinnen - darunter insbesondere Grundschullehrerinnen - haben fünf bis sogar 24 Jahre an weiteren Schulformen gearbeitet.

Dienstjahre: 37% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind bereits 20-24 Jahre als Lehrkräfte tätig.

3.2 Motivation zur Teilnahme

Für die Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist das *Berufsziel Schulleiterin/Schulleiter* erst in den letzten Jahren (meist vor 1-2 oder 5 Jahren) entstanden. Diese kommen vor allem aus dem GGB-Bereich. Demgegenüber war sich die Mehrheit der GOHRS-Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits relativ kurz nach Eintritt in den Lehrberuf sicher, Schulleiterin/Schulleiter werden zu wollen. Hier müssen verschiedene Auffälligkeiten mitberücksichtigt werden: Wesentlich weniger GOHRS-Teilnehmerinnen und Teilnehmer (6) als Teilnehmende des GGB-Bereiches (13) äußern eine diesbezügliche *zeitliche Angabe*.

Insbesondere im GGB-Bereich werden *Erfahrungen in Funktionsstellen* als auslösendes Moment für das Interesse an einer Schulleitungsstelle genannt. Während 8 Teilnehmer (vornehmlich Männer) aus dem GGB-Kurs auf ihre Funktion als stellvertretende Schulleiter oder als Koordinatoren verweisen, bezieht sich nur eine Frau aus dem GOHRS-Bereich auf ihre Funktion als kommissarische Schulleiterin, zwei weitere Frauen des GOHRS-Bereiches stellen einen Bezug zu weiteren Aufgaben her. Diese Angaben erstaunen insofern, als im GOHRS-Kurs insgesamt 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommissarische oder stellvertretende Schulleitungen sind, während im GGB-Kurs 7 Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine solche Funktion bekleiden und 10 Teilnehmende Koordinatorinnen und Koordinatoren sind. Eine ausschließlich geschlechtsbezogene Deutung, nach der Frauen Funktionsstellen, die sie bereits innehaben, als weniger relevant in ihrer Wirkung auf berufliches Fortkommen einstufen, würde das Bild verfälschen. Immerhin beziehen sich die drei Männer aus dem GOHRS-Bereich mit Funktionsstellen auch nicht auf diese. Auch ist eine kursbezogene Deutung aufzugreifen: Möglicherweise äußert sich darin ein *unterschiedliches (Selbst-)Verständnis* von Funktionsträgerinnen und -trägern im GOHRS- und GGB-Bereich.

Durch *frei werdende Schulleitungsstellen* an der eigenen Schule wurden 1/5 der Teilnehmenden beider Kurse, insbesondere Frauen, motiviert. Dieses Größenverhältnis gilt auch für den *Aspekt ‚Empfehlung von anderen‘* (z. B. Schulleiterin/ Schulleiter oder Dezernentin/ Dezernent). Entgegen der Forschungsergebnisse von Luise Winterhager-Schmid nennen nur 6 Frauen, vornehmlich aus dem GOHRS-Bereich, *private Gründe* (meist Selbstständigkeitsgrad der Kinder) als Anstoß für eine berufliche Neuorientierung; kein Mann führt private Gründe an.

Das Geschlechterverhältnis im Kontext des Aspektes ‚frei werdende Schulleitungsstelle‘ bedeutet evtl., dass Frauen eher auf ‚Nummer sicher‘ gehen und daher auf eine konkrete Stelle hinarbeiten und nicht allgemein eine Position anstreben, bei der sie sich dann aus einer anonymen Gruppe von Bewerberinnen und Bewerbern heraus beweisen müssen. Das Ergebnis könnte aber auch auf fehlende Mobilität (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) der Frauen zurückgeführt werden.

Neben den dargestellten Einflussgrößen als Impuls-Faktoren stehen weitere intrinsische Motivationen: Fast die Hälfte der Angaben bleiben in diesem Zusammenhang unkonkret: ‚*Berufliche Veränderung‘* und ‚*Reiz an der Aufgabe / Suche nach Herausforderung‘* sind zunächst einmal sehr allgemein gehaltene Formulierungen. Allerdings nennt über die Hälfte der Teilnehmenden die *Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung oder der Einflussnahme* als Motiv, Schulleiterin/ Schulleiter zu werden. Drei Teilnehmer dieser Gruppe formulieren explizit, dass sie sich von der Position des Schulleiters *Handlungsräume* für Gestaltung versprechen. Sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekunden in diesem Zusammenhang ihren Wunsch, *Verantwortung tragen* zu wollen, wobei zwischen Eigenverantwortung (2) und Verantwortung für die Schule (4) differenziert werden kann. Eher Teilnehmende des GOHRS-Kurses, vereinzelt aber auch aus dem GGB-Bereich äußern sich konkreter, welche *Bereiche* für sie interessant sind, wo genau sie gerne gestaltend Einfluss nehmen möchten (12 Personen): Neben kollegiumsbezogenen Aussagen, die vornehmlich den Team-Gedanken ausdrücken, gilt ihr Interesse insbesondere ‚*Organisation‘* (4) und ‚*Führung / Leitung‘* (5).

1/5 der Teilnehmenden betonen *eigene Fähigkeiten*. Interessant ist hier, in welchen Kontexten diese Nennungen erscheinen. Während insbesondere Gesamtschullehrerinnen als Grund für ihr Interesse an einer Schulleitungsstelle explizit eigene Fähigkeiten nennen, die sie zu der Übernahme einer solchen Stelle befähigen / berechtigen, beziehen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses eher auf den Erfahrungswert und sehen darin einen Impuls für ihr berufliches Fortkommen.

Wenn auch ohne quantitative Auffälligkeit betonen vier Frauen aus dem GOHRS-Kurs im Kontext der Motivationsfrage *negative Erfahrungen mit Schulleiterinnen und Schulleitern*. Damit wird auch in dieser Untersuchung ein Aspekt angesprochen, den bereits Luise Winterhager-Schmid in ihrer Forschung zu den Orientierungskursen für Frauen (dort markanter) herausgearbeitet hat.

Insgesamt vier Teilnehmerinnen, darunter drei aus dem GGB-Kurs, bekunden in Fragen zur Motivation, dass die *Schulleitungsfunktion* von ihnen (*noch*) *nicht angestrebt* wird.

Im Kontext der Fragen zur Motivation haben wir auch eine *geschlossene Frage* gestellt. Bei den stichwortartigen Auswahlmöglichkeiten handelte es sich sowohl um intrinsische Motive (z. B. Selbstverwirklichung, Gestaltungsaufgaben ...) als auch um extrinsische Motive (z. B. Machtzuwachs, Statussymbole ...). Folgende Aspekte wurden dabei angesprochen:

Selbstverwirklichung / -entfaltung

- Eigene Kompetenzen und Fähigkeiten einsetzen
- Neue Kompetenzen erwerben
- Selbstständig sein
- Eigene Ideen verwirklichen
- Sich selbst verwirklichen
- Entscheidungsfreiheit erlangen

Zunahme von Macht

- Innerhalb der Schule keine Vorgesetzten mehr haben
- Mehr Macht und Einfluss gewinnen
- Menschen führen

Weitere

- Mal etwas anderes machen
- Mehr Frauen in Führungspositionen
- Weniger stark durch Unterrichtszeiten gebunden sein

Schule gestalten

- Entwicklungen mitgestalten
- Eigene Schule als System gestalten
- Pädagogische Ziele wirkungsvoller gestalten
- Veränderungen schaffen
- Sektor Schule gestalten
- Wichtige (z. B. politische, ...) Prozesse beeinflussen
- Modell für Lehrerinnen/ Lehrer/ Schülerinnen/ Schüler sein

Statussymbole

- Kontakte zu einflussreichen Personen bekommen
- Herausgehobene gesellschaftliche Position erlangen
- Verantwortung tragen
- Eigenes Büro haben
- Höheres Einkommen erzielen

Wir baten die Teilnehmenden die oben genannten Motive nach bedeutsam (3), etwas bedeutsam (2) und nicht bedeutsam (1) zu bewerten.

Bei einer *kursunabhängigen* Betrachtung zeigt sich ein einheitliches Bild: *Extrinsische, auf Statussymbole und Machtzuwachs ausgerichtete Motivationen werden weniger bedeutsam eingestuft als intrinsische Impulse wie ‚Selbstverwirklichung / -entfaltung‘ und ‚Gestaltung von Schule‘*. Trotzdem einige Auffälligkeiten:

Während Aspekte der Selbstverwirklichung als bedeutsam gesehen werden, wurde die Vorgabe ‚Sich selbst verwirklichen‘ vergleichsweise niedrig eingestuft. Obwohl Motive, die auf eine Zunahme von Macht hinweisen, vorwiegend mit ‚etwas bis gar nicht bedeutsam‘ bewertet werden, erhält die klar formulierte Vorgabe ‚Menschen führen‘ eine vergleichsweise hohe Einschätzung.

Bei der Angabe ‚Schule gestalten‘ fällt auf, dass sich in Verbindung mit den Verben eine fein-nuancierte Abfolge zeigt: ‚mitgestalten‘ wird als bedeutsamer eingestuft als ‚gestalten‘. Die Formulierung ‚beeinflussen‘ bildet hingegen das Schlusslicht. Innerhalb der Rubrik ‚Selbstverwirklichung‘ fällt bei vorwiegend hoher Bewertung dennoch die stichwortartige Vorgabe ‚Entscheidungsfreiheit erlangen‘ etwas ab. *Es deutet sich also an, dass die ‚weicher‘ formulierten Motivationsaspekte im Vergleich zu ‚sich positionierenden‘ Aspekten höher hinsichtlich ihrer Bedeutung bewertet werden*. Die Ausnahme bildet ‚Menschen führen‘, wobei hier wirken kann, dass die Teilnehmenden eine hohe Einschätzung dieser Vorgabe im Kontext eines Qualifizierungskurses für Führung unmittelbar als vom Forschungsteam herangetragene Erwartung antizipiert haben. Darüber hinaus wäre dies auch ein Hinweis auf organisationskulturelle Deutungen im System Schule, wonach die pädagogische Führung von Menschen anders konnotiert wird als Führungsverantwortung über Personal und Ressourcen im Managementbereich.

Während die vorangestellte *kursunabhängige* Betrachtung der geschlossenen Frage zur Motivation ein relativ deutliches Bild von Bewertungen gibt, zeigt sich beim *kursabhängigen* Blick, dass die *Vorgaben z.T. in ihrer Rangfolge sehr unterschiedlich eingeschätzt* wurden. Lediglich die Angaben ‚eigene Kompetenzen und Fähigkeiten einsetzen‘ (Spitzenreiter hinsichtlich der Bedeutsamkeit in beiden Kursen), ‚Verantwortung tragen‘ und ‚Menschen führen‘ – damit Stichpunkte der Bereiche ‚Selbstverwirklichung/-entfaltung‘, ‚Statussymbole‘ und ‚Zunahme von Macht‘ - werden in beiden schultypenbezogenen Kursen vergleichsweise ähnlich eingestuft.

Auffallend ist, dass im *GOHRS-Bereich* Aspekte des Bereiches ‚*Schule gestalten*‘ höher hinsichtlich ihres Motivationsgrades eingeschätzt werden. Hier liegt die größte Differenz beim Stichwort ‚eigene Schule als System gestalten‘ vor, das im *GOHRS-Kurs* auf den vierten Platz des Motivationsgrades liegt, während es im *GGB-Bereich* den vorletzten Rang erringt. Aspekte der Bereiche ‚*Selbstverwirklichung / -entfaltung*‘, ‚*Zunahme von Macht*‘ und ‚*Statussymbole*‘ werden von Teilnehmenden des *GGB-Bereiches* z.T. deutlich höher hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die eigene Motivation bewertet. Am signifikantesten divergieren hier die Angaben zum Aspekt ‚innerhalb der Schule keine Vorgesetzten mehr haben‘: Im *GGB-Bereich* wurde dieser Aspekt als ‚bedeutsam‘ bewertet, wohingegen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des *GOHRS-Bereiches* diesen Aspekt zwischen ‚etwas bedeutsam‘ und ‚nicht bedeutsam‘ einstufen.

Mit Blick auf die Forschungsergebnisse der Untersuchung von Luise Winterhager-Schmid (nach denen Lehrerinnen mit Führungs-Ambitionen vor allem gestaltenden Einfluss nehmen wollen) und den Geschlechterverhältnissen in den hier erforschten Personengruppen (*GOHRS*: 15 Frauen, 4 Männer; *GGB*: 9 Frauen, 12 Männer) könnte geschlossen werden, dass es sich bei den vorangegangenen kursabhängigen Besonderheiten möglicherweise eher um geschlechtsbezogene Auffälligkeiten handelt.

Zur Beantwortung dieser Frage kann eine *geschlechtsdifferenzierende Betrachtung innerhalb des GGB-Bereiches* beitragen. Mit Blick auf das Antwortverhalten zu Stichworten aus dem Bereich ‚*Schule gestalten*‘ fällt auf, dass sowohl *GGB-Teilnehmerinnen* als auch *GGB-Teilnehmer* diese vergleichsweise niedrig hinsichtlich des Motivationsgrades einschätzen. Auch eine höhere Einstufung weiterer Angaben ist relativ gleichmäßig verteilt: ‚Wichtige Prozesse beeinflussen‘, ‚Entwicklungen mitgestalten‘, ‚Veränderungen schaffen‘ und ‚Modell für Schülerinnen und Schüler sein‘ wird von den männlichen Teilnehmern etwas höher bewertet; ‚Pädagogische Ziele wirkungsvoller gestalten‘, ‚Modell für Lehrerinnen und Lehrer sein‘, ‚eigene Schule als System gestalten‘ und ‚Sektor Schule gestalten‘ von den Teilnehmerinnen. Und obgleich die beiden letztgenannten Stichwörter eine deutlichere Differenz in der Einschätzung zeigen, bewerten die weiblichen Teilnehmer des *GGB-Bereiches* auch Stichworte wie ‚neue Kompetenzen erwerben‘, ‚Entscheidungsfreiheit erlangen‘, ‚mehr Macht und Einfluss gewinnen‘, ‚Selbständig sein‘, ‚eigene Kompetenzen und Fähigkeiten einsetzen‘ und ‚Kontakt zu einflussreichen Personen erlangen‘ z.T. deutlich höher als ihre männlichen Kollegen. D.h. zugleich, die kursbezogenen Auffälligkeiten können *nicht* als geschlechtsbezogene Besonderheit gedeutet werden. Die Forschungsergebnisse von Luise Winterhager-Schmid werden hier *nicht* bestätigt.

Schlussfolgerung der Analyse der geschlossenen Motivations-Frage: Das Ergebnis der kursunabhängigen Betrachtung, nach dem die Motive ‚*Selbstverwirklichung / -entfaltung*‘ und ‚*Gestaltung von Schule*‘ bedeutsamer als nach außen gerichtete ‚*Statussymbole*‘ sowie ‚*Machtzuwachs*‘ eingestuft wurden, ergibt sich aus der Tatsache, dass im *GOHRS-Bereich* insbesondere der gestalterische Aspekt als Motivationsimpuls hervorsteht und im *GGB-Bereich* der Impuls ‚*Selbstverwirklichung / -entfaltung*‘ etwas höher bewertet wird als die Bereiche ‚*Statussymbole*‘ und ‚*Machtgewinn*‘, die allerdings im Vergleich zu ‚*Gestaltung von Schule*‘ immer noch hoch eingeschätzt werden. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass der *GGB-Bereich* in der Regel durch größere Schuleinheiten ausgewiesen ist und die daher stärker gegliederte, möglicherweise auch hierarchischere Struktur eine karriereorientierte Haltung eher unterstützt.

Aufgrund der Tatsache, dass uns in dem Forschungsprojekt der Prozess des ‚*Führen Lernens*‘ besonders interessiert, sollte eine kursbezogene Auffälligkeit erwähnt werden: Der Aspekt ‚*neue Kompetenzen erwerben*‘ wird im *GOHRS-Bereich* vergleichsweise hoch hinsichtlich des Motivationsgrades eingestuft (5. Platz), während er im *GGB-Bereich* lediglich den 21. Rang einnimmt. Dieses Ergebnis ist prägnant, denn demnach verbinden insbesondere die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des *GOHRS-Bereiches* mit der Qualifizierung zur Schulleitungs-Tätigkeit vorrangig die Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen.

Im Vergleich der offenen und geschlossenen Frage zur Motivation ist erstaunlich, dass im Kontext der offenen Frage keine Antwort die Bereiche ‚*Selbstverwirklichung / -entfaltung*‘ und ‚*Machtzunahme*‘ thematisiert und der Bereich ‚*Statussymbole*‘ auch nur vereinzelt – in den ‚weicheren‘ Aspekten – angesprochen wurde. Der Schwerpunkt liegt hier eindeutig auf dem *gestalterischen Moment*. Dies zeigt, dass erst die stichwortartige Vorgabe in der geschlossenen Frage alternative Motivationen eröffnet hat, die insbesondere die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des *GGB-Kurses* ansprachen. Eine solche – signifikante – Auffälligkeit könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Teilnehmenden über eine Einschätzung bezüglich an sie gerichtete Erwartungen verfügen (offene Frage). Andererseits könnte sie auch zeigen, dass die Selbstreflexion nicht über solche Erwartungsannahmen hinausgeht und erst das Auswahlangebot in einer geschlossenen Frage alternative Überlegungen eröffnet. Möglicherweise verhindert auch die Befürchtung einer gesellschaftlichen Ächtung von Machtgelüsten diesbezügliche Aussagen in offenen Fragen.

Uns interessierte, welche *alternativen Motive* - außer Schulleiterin oder Schulleiter zu werden – zur *Teilnahme an dem Qualifizierungskurs* bewogen haben. 25% der Teilnehmenden, vor allem Frauen aus dem GOHRS-Bereich nennen keine weiteren Motive oder äußern sich explizit, keine anderen zu verfolgen. Auffallend ist demgegenüber, dass über die Hälfte der Teilnehmenden den *Wunsch nach Qualifikation / Wissenszuwachs* äußern. Neben einigen allgemein gehaltenen Aussagen formulieren die meisten eine Zielrichtung: 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, insbesondere aus dem GGB-Kurs, sehen die Möglichkeit, sich für ihre *derzeitige Position*, stellvertretende/r Schulleiter/in oder Koordinator/in, (quasi im Nachhinein) zu qualifizieren. Nur wenige geben an, dass die Teilnahme an dem Qualifizierungskurs für *jede weitere Leitungsposition* nützlich sein kann. Sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer – kursbezogen ausgewogen – nennen *konkrete Themenbereiche*, in denen sie sich eine Qualifizierung versprechen: Schulrecht, Kommunikation und Führung.

Neben Antworten zu ‚Qualifizierung / Wissenszuwachs‘ stehen vereinzelt eher allgemein gehaltene Nennungen wie Gleichgesinnte treffen, Kennenlernen der Aufgaben eines/r Schulleiters/in, Suche nach beruflicher Herausforderung oder Erfahrungsaustausch.

Zwei Teilnehmerinnen aus dem GGB-Bereich bekunden ihr Interesse an der Kursgestaltung und nehmen damit eine Meta-Perspektive ein. Ein Teilnehmer spricht von einem „Perspektivwechsel bzw. –vertiefung“. Er bezieht sich dabei allgemein auf andere Berufsgruppen, die „vergleichbare Themen längst erarbeiten“ [17]. Mit seinem Schlusssatz „Schule bedarf des Wandels“ [17] trifft er zwar eine generalisierte Aussage, im Kontext seines Vergleiches mit anderen Berufsgruppen und deren Auseinandersetzung mit der Führungsthematik kann jedoch angenommen werden, dass er weiter reichende Innovationswünsche hat.

3.3 Reflexion der Qualifizierungskurse

- 3.3.1 Vorgehen
- 3.3.2 Erwartungen an den Qualifizierungskurs
- 3.3.3 Reflexion der Kurseinheit I
- 3.3.4 Reflexion der Kurseinheit II
- 3.3.5 Reflexion der Kurseinheit III
- 3.3.6 Prozessorientierte Reflexion der Kurseinheiten in ihrer Abfolge
- 3.3.7 Kursinhalte und Lehrmethoden – geschlossene Fragen
 - 3.3.7.1 Kursinhalte
 - 3.3.7.2 Lehrmethoden
- 3.3.8 Inhalte und Lehrmethoden - retrospektiv zum gesamten Qualifizierungskurs
- 3.3.9 Ausgewählte Aspekte: Atmosphäre, Lernen in der Gruppe, Rollenspiel als Methode
- 3.3.10 Weiterführende Betrachtungen: Handlungssicherheit durch die Qualifizierungskurse

3.3.1 Vorgehen

Zur Reflexion der beiden Qualifizierungsmaßnahmen in ihren einzelnen Kurseinheiten dienten wiederkehrende Fragen innerhalb der Fragebogenerhebungen. So sollten die einzelnen Kurseinheiten reflektiert und zugleich in ihrer Abfolge hinsichtlich der Entwicklungen im Prozess des Lernens betrachtet werden. Mit einem zeitlichen Abstand der Fragebogenversendung zu den Kurseinheiten sollte gewährleistet werden, dass „sich mögliche gruppenspezifische Effekte – wie z. B. eine übersteigerte Euphorie nach dem Kursbesuch – zum Zeitpunkt der Befragung weitmöglichst gelegt haben und nicht verfälschend auf das Ergebnis wirken.“ (Winterhager-Schmid 1997, S. 72)

Für uns war von Interesse, was den Teilnehmenden spontan einfällt, wenn sie an die vorangegangene Kurseinheit zurückdenken, ob ihre Erwartungen erfüllt worden sind, was ihnen besonders wichtig war und ob ihnen etwas zu stark betont wurde oder Aspekte vernachlässigt wurden (Ergänzungsvorschläge). Die Fragestellungen ließen wir hinsichtlich kursbezogener Aspekte wie Inhalte, Lehrmethoden, gruppenspezifische Aspekte usw. bewusst offen (3.3.3-3.3.5). Mit Blick auf die lernprozessorientierte Perspektive folgt eine zusammenfassende Betrachtung der Kurseinheiten zu wiederkehrenden Fragen in ihrer Abfolge (3.3.6).

Zudem stellten wir nach jeder Kurseinheit geschlossene Fragen zu dem Stellenwert einzelner Kursinhalte sowie nach dem Grad der individuellen Lernförderung einzelner Lehrmethoden (3.3.7). Die in diesen Fragen angebotenen Inhalte und Lehrmethoden wurden mit Hilfe der Beobachtungsprotokolle und Arbeitspläne der Kursleitungsteams herausgearbeitet. Angesichts der Tatsache, dass die Kurse auch bei gleicher thematischer Schwerpunktsetzung inhaltlich und methodisch z.T. differierten, kann hier auch nur eine kursbezogene Betrachtung erfolgen. Dies gilt für alle geschlossenen Fragen zu den einzelnen Kurseinheiten. Allerdings folgen diesen Daten – soweit es möglich ist – auch vergleichende Erörterungen.

Am Ende der Qualifizierungskurse baten wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer offenen Befragung schließlich auch nach ihrer Einschätzung, welche Kursinhalte und Lehrmethoden des gesamten Kurses sie für besonders relevant für die Qualifizierung zum/r Schulleiter/in halten (3.3.8). Dieser Einschätzung folgen ausgewählte Aspekte der Fortbildungsmaßnahme (3.3.9) und eine weiterführende Betrachtung der Selbsteinschätzung hinsichtlich der Handlungssicherheit durch die Qualifizierungskurse (3.3.10).

Die Reflexion des gesamten Qualifizierungskurses gestaltet sich demnach mehrdimensional: Die Zusammenfassungen der einzelnen Kurseinheiten, die differenzierte Betrachtung der wiederkehrenden Fragen in ihrer Abfolge, die abschließende Einschätzungen des gesamten Qualifizierungskurses nach Inhalten und Lehrmethoden, die Berücksichtigung ausgewählter (erfragter) Aspekte der Fortbildungsmaßnahme sowie die weiterführenden Betrachtungen ermöglichen eine fundierte Reflexion der Qualifizierungskurse.

3.3.2 Erwartungen an den Qualifizierungskurs

Zu Beginn galt unser Interesse den Erwartungen, die die Teilnehmenden an diese Weiterbildungsmaßnahme hatten. Von 40 Personen nannten 14 *Themenbereiche*, wobei der schulrechtliche Bereich mit 12 Nennungen und der Bereich ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘ mit 6 Nennungen am meisten angesprochen wurden. Lediglich vier Personen wiesen in diesem Kontext explizit auf ihr Interesse an ‚Personal-

führung' und ‚Schulmanagement‘ hin. 10 Personen erwarteten eine *Vorbereitung auf die Tätigkeit als Schulleitung*, 8 Personen (hier vor allem Frauen aus dem GOHRS-Bereich) erhofften sich einen *Einblick in die Aufgabe oder in die Rolle des / der Schulleiter/in* und 9 Teilnehmende wiesen darauf hin, eine *allgemeine Qualifizierung* erlangen zu wollen. Neben dem Wunsch nach *Erfahrungsaustausch* mit Kolleginnen und Kollegen in vergleichbarer Situation nannten ebenfalls sieben Personen *methodische Aspekte der Kursgestaltung*. Dabei sticht ‚praktisch / Praxisnähe‘ als Forderung hervor, interessant sind aber auch die Formulierungen „keine allgemeine Laberei; methodische Varianten“ [23] und „keine ‚so genannten Patentrezepte‘“ [29]. Vier Personen erhofften sich eine *Entscheidungshilfe*.

3.3.3 Reflexion der Kurseinheit I

Kurseinheit I: Themenschwerpunkt Schulprogramm

Die Themen ‚Kommunikation‘ und ‚Recht‘ sollten gemäß der Kurskonzeption in jeder Kurseinheit entsprechend dem Themenschwerpunkt wiederkehrende Bausteine sein. Arbeitspläne und Inhalte der beiden Qualifizierungskurse werden im Anhang (s. 5.1) detailliert dargestellt.

Antwortende: 14 GOHRS, 21 GGB ⇒ 35 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- *Spontane Erinnerung*

Über die Hälfte der Teilnehmenden nennen als spontane Erinnerung an die Kurseinheit I den Aspekt ‚*Atmosphäre*‘, dabei jedoch mit unterschiedlichem Schwerpunkt. Neben 11 allgemeinen Nennungen konkretisierten insbesondere GOHRS-Teilnehmende ihre Aussage mit eindeutigem Bezug zu ‚Lernen‘ oder ‚Arbeiten‘, während fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses vor allem Aspekte der Atmosphäre wie ‚Offenheit‘ und ‚Transparenz‘ angaben.

Hinsichtlich der *Lehrmethoden*, wobei vor allem die Vielfalt der Arbeitsmethoden angesprochen wurde, erinnerten sich insbesondere die GGB-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer an konkrete methodische Arbeitsformen. Allerdings zeichnet sich diese Gruppe - abgesehen von drei Nennungen zum Rollenspiel - durch eine hohe Heterogenität in den Antworten aus (Warming-up-Spiele, Berührungsspiele, Fallarbeit, Übungen, Visualisierung von Ergebnissen usw.).

Fast gleichermaßen wurde von GOHRS- und GGB-Teilnehmenden als spontane Erinnerung der Aspekt der *Kursinhalte* angesprochen - insgesamt 11x. Während über die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer allgemein die Qualität der Inhalte als interessant, gut oder brauchbar, d. h. positiv bewerteten, hoben drei Personen Aspekte der Kommunikation hervor. Schulprogramm hingegen wurde nur von einem GGB-Teilnehmer genannt, obwohl dieses Thema Schwerpunkt der ersten Kurseinheit war.

Neun von zwölf Antwortenden beziehen sich auf *die Beteiligten* der Kurseinheit (Teilnehmende und/ oder Kursleitungsteam). Dies ist als Ausdruck der Beziehungsorientierung zu sehen. Die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde als interessant, motiviert, engagiert und nett bewertet. Das Kursleitungsteam wurde mit Attributionen wie interessant, motiviert, qualifiziert, kompetent, sympathisch ausschließlich positiv beschrieben.

Fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprachen den Aspekt der *Selbstreflexion* (persönliches Nachdenken / eigene Entwicklung) an. Dabei bezogen sich zwei Teilnehmerinnen unmittelbar auf den Themenbereich ‚*Gesprächsführung / Gesprächspsychologie*‘. Neben einem Teilnehmer, der allgemein angab, viel über sich selbst gelernt zu haben, erhielt eine Teilnehmerin durch die Kurseinheit I Mut und Zuversicht: „Habe gemerkt, ich weiß vieles noch nicht, habe aber keine Angst davor...“ [50]. Ein Teilnehmer äußerte seine Zweifel, ob die Schulleitungs-Tätigkeit für ihn wirklich interessant sei.

Insgesamt vier Personen nannten *kritische Aspekte*, die allerdings sehr verschieden waren: zu viele Berührungsspiele, zu viel Freizeit, zu wenig Arbeit an gesetzlichen Grundlagen, zu wenig Zeit für Übungen zum Thema Kommunikation, zu wenig sachliche Informationen, mangelhaftes Zeitmanagement. Die Heterogenität der Antworten lässt die Annahme zu, dass es sich hier eher um individuelle Wahrnehmungen als um allgemein auffällige Kritikpunkte handelt.

- *Erfüllung der Erwartungen*

Zunächst ein Überblick, inwiefern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Erwartungen an die Kurseinheit I erfüllt sahen (darunter eine Doppelnennung):

1 - voll und ganz	17	(5x GOHRS, 12x GGB)
2 - im Wesentlichen	15	(7x GOHRS, 8x GGB)
3 - eher nicht	4	(2x GOHRS, 2x GGB)

Neben dieser Bewertung begründeten einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Angabe, wobei sehr unterschiedliche Aspekte angesprochen wurden, an denen das Erkennen von Erfüllung oder Nicht-Erfüllung der Erwartungen gemessen wird. Sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren *Erwartungen voll und ganz* erfüllt wurden, begründeten ihre Bewertung unter Bezug auf kursbezogene Aspekte wie Atmosphäre, Leitungsteam, Kursplanung und Themen oder beschrieben den Erfolg, den der Kurs für sie (Sicherheit und guten Einblick bekommen) persönlich hatte. Ein Teilnehmer wies darauf hin, dass seine Erwartungen hinsichtlich rechtlicher Themen und Gruppenklima unerfüllt geblieben wären. Eine Teilnehmerin gab an, keine Erwartungen gehabt zu haben. Den Aspekt ‚keine bestimmten Erwartungen‘ nannten auch zwei der insgesamt fünf kommentierenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren *Erwartungen im Wesentlichen* erfüllt wurden. 2x wurde geäußert, dass bestimmte Kursinhalte (Verwaltung / Schulrecht) intensiver bzw. länger behandelt werden sollten. Eine Teilnehmerin bedauerte den geringen Einsatz von Körperübungen, deren Beitrag zum Lernen sie besonders schätzt. Der Wunsch nach Zuwachs von Sachkompetenz, zu wenig Arbeit an gesetzlichen Grundlagen, zu wenig sachliche Informationen und zu viel Freizeit nannten zwei Personen, deren *Erwartungen eher nicht erfüllt* wurden. Schließlich verwies eine Teilnehmerin auf die Orientierungskurse, erlebte Wiederholungen in der Kurseinheit I und konnte aus diesem Grund nicht viele neue Lerninputs für sich entdecken.

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Erwartungen an den Kurs hatten, bzw. dass sie sehr verschiedene Kriterien für die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung ihrer Erwartungen zugrunde legten. Von einer Tendenz hinsichtlich der Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrern mit dem Berufsziel Schulleitung kann nicht gesprochen werden.

- *Besonders wichtig*

Auf die Frage, was den Teilnehmenden an der Kurseinheit I besonders wichtig war, gaben sechs Teilnehmende sehr allgemeine und nicht differenzierende Antworten, in denen die zahlreichen schulleitungsrelevanten Aspekte allgemein oder der Überblick betont wurden. 15 Teilnehmende wiesen auf *Kursinhalte* hin. Dabei ist das Thema ‚Schulrecht‘ mit acht Nennungen (darunter alle GOHRS-Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich in dieser Frage auf Kursinhalte beziehen) das am häufigsten genannte. 3x wurde (ausschließlich von GGB-Teilnehmenden) das Thema ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘ als besonders wichtig erachtet. Drei Teilnehmerinnen des GGB-Kurses nannten nicht nur Themen, sondern stellten zugleich einen Zielbezug her: „Gesprächserfahrung zu gewinnen“ [7], „Akzent war, etwas über soziale Kompetenzen zu erlernen“ [19] oder „die Handlungsspielräume nutzen lernen“ [3]. Lediglich zwei Teilnehmende aus dem GGB-Kurs bezogen sich auf das Schwerpunktthema der Kurseinheit I ‚Schulprogramm‘.

Für insgesamt neun Personen waren die *Lehrmethoden*, darunter Rollenspiel mit vier Nennungen und Gruppenarbeit mit zwei Nennungen, besonders relevant. Drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer (GGB) äußerten sich in diesem Kontext – sehr unterschiedlich – auf der Metaebene: „Methodenvermittlung“ [49], „Training for the job“ [33] oder „das zu üben, was ich nicht gut kann“ [43].

Sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer (GGB) bezogen sich in dieser Frage auf die *Kursleitung und / oder auf die Kursteilnehmenden*. Dabei geht es vom allgemeinen Kontakt, Vergleichsmöglichkeiten und Arbeit mit interessierten Kolleginnen und Kollegen bis hin zur Meinungsvielfalt, „Akzeptanz der Qualifikationen aller“ [35] und „keine Selbstdarstellung von Gruppen- oder Leitungsmitgliedern“ [23]

Sechs Personen nahmen in ihrer Antwort – sehr unterschiedlich – eine *reflektierende Haltung* ein. Neben inhaltlicher Reflexion, Selbstreflexion /-erleben (hinsichtlich des eigenen Einschätzens, Schulleitung als bereichernde Aufgabe zu erkennen oder in unbekanntem Großgruppen Rollen spielen zu können) sowie dem Aspekt des Entscheidungsprozesses wurden auch Vergleiche zu den anderen Kursteilnehmenden unternommen. Im letztgenannten Aspekt trat eine Antwort besonders hervor: „zu erkennen, dass Kolleginnen und Kollegen, die Funktionsstellen an Schulen innehaben durchaus auch ihre Defizite haben“ [41].

Besonders auffällig ist in dieser Frage, dass die Teilnehmenden des GOHRS-Kurses nur auf Schulrecht Bezug nahmen. Der Aspekt ‚am Kurs beteiligte Personen‘ wird ausschließlich von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (GGB) als besonders wichtig hervorgehoben.

- *Zu stark betont*

Auf die Frage, ob es etwas gab, das in der ersten Kurseinheit zu stark betont wurde, gaben 24 von 35 Teilnehmenden keine Antwort (darunter sechs Personen, die die Frage ausdrücklich verneinen), d. h. lediglich drei GGB- und acht GOHRS-Teilnehmerinnen und Teilnehmer, also 11 von 35, äußerten sich zu dieser Fragestellung.

5x wurden *inhaltliche Aspekte* genannt, 3x das Thema ‚Schulprogramm‘, 2x der Themenbereich ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘. Für einen Teilnehmer wurde der psychologische Teil zu stark betont. Zwei Teilnehmerinnen bezogen sich in ihren Antworten auf *Lehrmethoden*: „zu viele Berührungsspiele“ [19], zu viel „Zettelsammlung“ [38].

Die Antwort einer Teilnehmerin fällt in diesem Fragekontext besonders auf, da sie die Gruppendynamik innerhalb des GOHRS-Kurses aus *einer/ ihrer* Perspektive beschreibt:

„Abends die Geselligkeit wurde mir teilweise zu überbetont. Es kamen leider schon Stimmen auf – wie überall – warum sich wohl welche zurückzögen – und das wäre doch schade für die Gemeinschaft ... Ich kann das nicht nachvollziehen. Jede/r hat ihren / seinen Grund ... und ich will nichts Bestimmtes von jemandem der Teilnehmer. Die Teamleitung hat diese Betonung unterstützt durch ihr Engagement für abendliche Gestaltung.“ [50]

- *Zu kurz gekommen / Ergänzungsvorschläge*

Auf die Frage, ob es etwas gab, das den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der ersten Kurseinheit zu kurz kam, und ob sie Ergänzungsvorschläge hätten, gaben 17 von 35 Teilnehmenden keine Antwort (darunter drei Personen, die ausdrücklich ‚nein‘ angaben), d. h. zehn Personen des GGB-Kurses und acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses – insgesamt 18 – äußerten sich zu dieser Fragestellung.

7 GOHRS- und 4 GGB-Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiesen auf *Themen bzw. Inhalte* hin. Dabei wurde ‚Schulrecht‘ und ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘ jeweils 3x genannt, während Zeitmanagement, Postkorbübung und Stellung der Schulleitung gegenüber der Schulbehörde je 1x vorkamen. Daneben stehen allgemeine, aber nicht grundsätzlich undifferenzierte Antworten wie Umgang mit Schulalltagsituationen, Fallbeispiele aus allen Bereichen mit intensiver Auswertung und Aufgaben der Schulleitung. Insbesondere im Zusammenhang mit den Rechtsfragen konkretisierten zwei Teilnehmer des GOHRS-Kurses ihre Ergänzungsvorschläge: „Umfassende Behandlung rechtlicher Probleme, auch durch Fallbeispiele in Gruppenarbeit“ [2] und „Vor jedem Thema Einsicht in die gesetzlichen Grundlagen des Themas“ [32]. Inhalte und Arbeitsweisen sollten nach Meinung der antwortenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr Berücksichtigung finden. Insgesamt vier Personen wünschten sich *mehr Zeit* dafür.

Drei ausführliche Antworten sollen hier aufgrund ihrer ausführlichen und überlegten Qualität separat aufgeführt werden:

„Persönliche Förderung, Aussprache; evtl. persönliche „Karriereplanung“ (falls das überhaupt zu leisten ist); insgesamt ist man nach dem Kurs wieder allein; Kriterien für die Auswahl von Schulleitern unklar, Unklarheit bleibt, ob entscheidende Leute mich auch für geeignet halten, also – falls möglich – schnellere Rückmeldung; → kann man über Bez.Reg. Schulen informieren und bitten, Teilnehmer schon in andere Aufgabenbereiche einzuarbeiten, sie weiter zu fördern?“ [17]

„- Wie verhalte ich mich bei einer Bewerbung?, - Wie gehe ich mit Konkurrenz um? – Wie verhalte ich mich bei Niederlagen? – Wie wirke ich auf andere, direktes Feed-back fehlt, Außenreflexion! – Negative Begleiterscheinungen, wie z. B. Vereinsamung in höheren Funktionsstellen Wie gehe ich damit um? – Umgang mit Macht!“ [3]

„Ich hätte gern mehr Zeit gehabt für persönliche Gespräche. Durch die Betonung der „Geselligkeit“ (was ich ja zeitweise auch ganz nett fand, aber nicht ausschließlich und immer) war dafür wenig Raum und Platz. Ängste und Zweifel anzusprechen, hat eigentlich gar keinen wirklichen Platz gehabt. Außer einmal im „Blitzlicht“. Aber da ging es allen (natürlich?!), „blendend“! Ich zweifle das aber an.“ [50]

- *Zusammenfassende Reflexion der Kurseinheit I*

Der Aspekt ‚*Atmosphäre*‘ erhält vor allem im Kontext der spontanen Erinnerungen einen zentralen Stellenwert.

Bei allen kursreflektierenden Fragen zeigt sich eine deutliche Betonung rechtlicher und kommunikativer *Inhalte* gegenüber dem Themenschwerpunkt der ersten Kurseinheit ‚*Schulprogramm*‘. Dieses Thema ist in den offenen Fragen stark unterrepräsentiert.

Wenn in den offenen Fragen Bezug auf *Lehrmethoden* genommen wurde, dann trat am ehesten die Methode des Rollenspiels hervor, die zwar in den geschlossenen Fragen (vgl. 3.3.7.2) nach der Lernförderung einzelner Methoden nicht Spitzenreiter war, aber insgesamt hoch bewertet wurde.

Die Tatsache, dass sich zu den Fragen, was zu stark betont wurde oder zu kurz kam, 1/3 bzw. 1/2 der Teilnehmenden äußerten, spricht - bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Antwortinhalte - für eine *hohe bis durchschnittliche Zufriedenheit* mit dem Verlauf der ersten Kurseinheit. Dies korrespondiert auch mit der Einschätzung der Teilnehmenden, inwiefern sie ihre Erwartungen erfüllt sahen: zwischen ‚voll und ganz‘ und ‚im Wesentlichen‘ bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses; eher ‚im Wesentlichen‘ als ‚voll und ganz‘ bei den Teilnehmenden des GOHRS-Kurses.

3.3.4 Reflexion der Kurseinheit II

Kurseinheit II: Themenschwerpunkt Verwalten und Gestalten

Die Themen ‚*Kommunikation*‘ und ‚*Recht*‘ sollten in jeder Kurseinheit entsprechend des Themenschwerpunktes wiederkehrende Bausteine sein. Arbeitspläne und Inhalte der beiden Qualifizierungskurse werden im Anhang (s. 5.1) detailliert dargestellt.

Antwortende: 15 GOHRS, 17 GGB ⇒ 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- *Spontane Erinnerung*

Auf die Frage, was den Teilnehmenden spontan einfällt, wenn sie sich an die zweite Kurseinheit zurückerinnern, sprachen von insgesamt 32 Personen 12 den Aspekt der *Atmosphäre* und 11 die *Kursinhalte* an. Die Nennungen zur *Atmosphäre* sind nun überwiegend allgemein gehalten, beschreibend und positiv wertend, während zu den *Kursinhalten* konkrete Angaben genannt wurden: Über die Hälfte der Nennungen bezogen sich auf die Gesamtkonferenz, drei Teilnehmerinnen nannten ‚*Schulrecht*‘. Demgegenüber sind Budgetierung, Konfliktmanagement und Zeitmanagement mit je einer Nennung stark unterrepräsentiert. Sechs Teilnehmende bezogen sich auf die *Methode* des Rollenspiels, wobei die Antworten meist eine eindeutige Verbindung zwischen Rollenspiel und Gesamtkonferenz erkennen lassen. Hier ist zu erkennen, dass *Kursinhalte und Lehrmethode für die Teilnehmenden stark gekoppelt* sind. Zwei der insgesamt vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses kritisierten dabei das Rollenspiel als Negativbeispiel, ohne nähere Erläuterungen.

Fünf Teilnehmende nehmen eine eher *kritische Haltung* ein: Zähes Arbeiten, weniger interessant als Kurseinheit I, wenig neue Erkenntnisse gewonnen, geringere Neugierde auf die Kurseinheit II.

Schließlich haben einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr allgemein ihren Lernerfolg zum Ausdruck gebracht, die Praxisnähe der Kurseinheit II betont oder kundgetan, dass sie in der Zwischenzeit keine Zeit hatten, am „Thema“ [16] weiterzuarbeiten. Ein Teilnehmer des GGB-Kurses erinnerte sich an „schlaflose Nächte wegen der Entscheidung, meine Bewerbung zurückzuziehen“ [43]

- *Erfüllung der Erwartungen*

Zunächst ein Überblick, inwiefern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Erwartungen an die Kurseinheit II erfüllt sahen:

1 - voll und ganz	12	(4x GOHRS, 8x GGB)
2 - im Wesentlichen	18	(10x GOHRS, 8x GGB)
3 - eher nicht	2	(1x GOHRS, 1x GGB)

Der Grad der Erwartungs-Erfüllung liegt zwischen ‚voll und ganz‘ und ‚im Wesentlichen‘, wobei auch hier wieder die GOHRS-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer ihre Erwartungen geringfügig weniger erfüllt sahen als die GGB-Teilnehmenden. Von den acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern, deren Erwartungen *im Wesentlichen* erfüllt wurden, äußern sich fünf kritisch, dabei allerdings sehr unterschiedlich und meist

auch unkonkret. So schätzte ein Teilnehmer den Zeitaufwand im Vergleich zu den vermittelten Inhalten als zu umfangreich ein. Ein Teilnehmer fand die Kurseinheit II in der Anzahl der Einheiten zu lang, zu umständlich und konnte wenig Neues für sich entdecken. Einem Teilnehmer ist das Harvard-Konzept nicht deutlich geworden. Und abschließend hätte sich eine Teilnehmerin Videoaufzeichnungen und deren Analyse bei allen Rollenspielen gewünscht.

Die beiden Teilnehmenden, deren Erwartungen *eher nicht erfüllt* wurden, stellten heraus, dass sie wenig neue Aspekte erfahren hatten und erklärten dies z. B. mit ihrer täglichen Arbeit als stellvertretende Schulleitung.

Auffallend ist, dass lediglich 13 von 32 Teilnehmenden (41%) ihre Einschätzung der Erwartungs-Erfüllung überhaupt begründen. Es kann nicht von einer fundamentalen / gravierenden Kritik gesprochen werden.

- *Besonders wichtig*

Auch im Bezug auf die Kurseinheit II fragten wir die Teilnehmenden, was ihnen besonders wichtig an dieser Kurseinheit war. Spitzenreiter der Nennungen (20 von 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmern) sind konkrete *Inhalte*: Gesamtkonferenz (8: 20), Budgetierung (6:20), Schulrecht (5:20), Verhandlungen führen / Harvard-Konzept (4 Personen des GGB-Kurses – wurde nur in diesem Kurs behandelt), Konfliktbewältigung (2), Zeitmanagement (2).

Vergleichsweise wenige Teilnehmende (6) fanden die *Methode* des Rollenspiels besonders wichtig. Ebenfalls 6 Teilnehmerinnen und Teilnehmer machten Aussagen zur *Gruppe oder Atmosphäre* und konkretisierten diese mit Aspekten wie Schonraum, Vertrauen, Gespräche, Austausch - z.T. wird dabei Bezug auf informelle Situationen im Rahmen des Kurses genommen.

Wie bereits in Kurseinheit I sind den Teilnehmenden auch retrospektiv zur Kurseinheit II die Inhalte besonders wichtig. Auch hier ist Schulrecht wieder eine häufige Nennung, allerdings im Vergleich zu Gesamtkonferenz nicht mehr dominant.

- *Zu stark betont*

Lediglich für je 3 Teilnehmende des GOHRS- und GGB-Kurses gab es Aspekte, die ihnen zu stark betont wurden. Dabei handelt es sich insbesondere um die Arbeitsform des Rollenspiels.

- *Zu kurz gekommen / Ergänzungsvorschläge*

Insgesamt 13 von 32 Personen gaben an, dass ihnen etwas in der Kurseinheit II zu kurz gekommen war, oder hatten Ergänzungsvorschläge. 9 Personen bezogen sich auf *Inhalte*, dabei allerdings sehr heterogen. Neben ‚Budgetierung / Finanzverwaltung‘ und ‚Schulrecht‘ mit je zwei Angaben wurden Themen wie ‚Umgang mit der Schulverwaltung‘ sowie ‚Umgang mit Gewalt an Schulen‘ genannt. Eine Person sprach die Ignoranz gegenüber Misserfolgserfahrungen an. Eine Teilnehmerin äußerte, dass ihr der Themenkomplex ‚Verwalten und Gestalten‘, der Schwerpunkt der Kurseinheit II war, noch völlig fremd sei, während eine andere Teilnehmerin (stellvertretende Schulleiterin) diesen Schwerpunkt gemessen am Alltag generell nicht für sonderlich relevant hielt und stattdessen die Bereiche Kollegiumsführung, Gesprächsführung, Konfliktmanagement und Zeitökonomie hervorhob.

3 Teilnehmende bezogen sich in dieser Frage auf die *Arbeitsweisen*. Danach sollten realitätsnahe Rollenspiele durchgeführt und Rechtsfragen beispielhaft aufgezeigt werden.

- *Zusammenfassende Reflexion der Kurseinheit II*

Retrospektiv zur Kurseinheit II erhält der Aspekt ‚*Atmosphäre*‘ in dieser allgemeinen Formulierung vergleichsweise hohe Bedeutung, dabei z.T. mit Bezug auf informelle Situationen.

Während sich im Kontext der geschlossenen Frage zu den *Kursinhalten* eine leichte Betonung rechtlicher und kommunikativer Themen feststellen lässt (s. 3.3.7.1), zeigt sich in den offenen Fragen, dass der Themenbereich ‚Konferenzarbeit‘ häufiger angesprochen und dabei ‚positiv‘ bewertet wurde. Dies ist auch beim Thema ‚Budgetierung‘ zu erkennen: Immerhin 25% der antwortenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten, dass dieser Themenkomplex besonders wichtig war bzw. dass er zu wenig bearbeitet wurde.

Im Zusammenhang mit der *Lehrmethode ‚Rollenspiel‘* zeigt sich ein differenziertes Bild. Insgesamt erhält das ‚Rollenspiel‘ im Rahmen der offenen Fragen retrospektiv zur Kurseinheit II eine besondere Aufmerk-

samkeit. Es ist als spontane Erinnerung präsent, wird als besonders wichtig geachtet, aber zugleich auch als zu stark betont beschrieben.

Die Kurseinheit II ist insgesamt eher durch *Streuungen* gekennzeichnet. ‚Budgetierung‘ wird sowohl positiv, als auch negativ beurteilt. ‚Rollenspiele‘ werden oft positiv, z.T. aber auch negativ bewertet und zeigen schließlich eine Mittelwertigkeit. Rechtliche und kommunikative Themen gewinnen in den geschlossenen Fragen (s. 3.3.7.1) Relevanz, platzen sich hingegen in den offenen Fragen nicht dominant gegenüber dem Themenbereich ‚Gesamtkonferenz‘.

Diese Streuungen mit glättenden Mittelwertigkeiten zeigt sich im Grunde genommen auch in der Frage, inwiefern die Teilnehmenden ihre Erwartungen an die Kurseinheit II erfüllt sehen. *Es deutet sich hier aufgrund der Anzahl kritischer Äußerungen an, dass eine Bewertung ‚im Wesentlichen‘ den entgegengesetzten Pool von der Bewertung ‚voll und ganz‘ darstellt.*

Schließlich sei an dieser Stelle noch auf die Auffälligkeit hingewiesen, dass bereits im Rahmen der spontanen Erinnerungen vereinzelt eine kritische Haltung eingenommen wurde. Möglicherweise zeigt sich darin mit Blick auf die Teamentwicklungsphasen der Übergang von der Orientierungsphase in die Konfliktphase.

3.3.5 Reflexion der Kurseinheit III

Kurseinheit III: Themenschwerpunkt Beraten und Beurteilen

Die Themen ‚Kommunikation‘ und ‚Recht‘ sollten in jeder Kurseinheit entsprechend dem Themenschwerpunkt wiederkehrende Bausteine sein. Arbeitspläne und Inhalte der beiden Qualifizierungskurse werden im Anhang (s. 5.1) detailliert abgebildet.

Antwortende: 16 GOHRS, 16 GGB ⇒ 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- *Spontane Erinnerung*

Insgesamt 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nannten als spontane Erinnerung an die dritte Kurseinheit den Aspekt ‚*Atmosphäre*‘ mit Angaben wie angenehm, vertraut, entspannt, d. h. die sich aus der Atmosphäre ergebende Qualität der Zusammenarbeit und die ‚emotionale‘ Sicherheit werden besonders betont.

7 Personen gaben *Inhalte* der Kurseinheit III an. Das Thema ‚Beratung‘ wurde von fünf Teilnehmenden herausgestellt. Zwei Teilnehmende des GOHRS-Kurses führten das Thema ‚Gesprächsführung‘ auf. Schließlich erinnerte sich eine Teilnehmerin an die Postkorbübung und an Schulleitergespräche.

Auffallend im Kontext dieser Frage – auch im Vergleich zu den Antworten in den vorangegangenen retrospektiven Befragungen zu den Kurseinheiten I und II – sind 14 Antworten, die in unterschiedlicher Form den *Kurs bewerten*: Neben allgemeinen neutralen bis positiven Bewertungen (gelingen, gelohnt, konsequente Fortführung, guter Abschluss, erwartungsgerechter Verlauf), die insbesondere von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des GOHRS-Kurses stammten, äußerten sich insbesondere GGB-Teilnehmende lernbezogen/ erfolgsorientiert und nennen inhaltliche Lernergebnisse.

Insgesamt drei Teilnehmer des GGB-Kurses beziehen sich auf den Aspekt *Methode*. Darunter nennen zwei Personen die praxisnahe Methode des Unterrichtsbesuches; ein Teilnehmer erinnerte an die Methode des Rollenspiels.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass niemand das Thema ‚Beurteilung‘ nannte, das gleichwertig neben ‚Beratung‘ Schwerpunkt der dritten Kurseinheit war.

- *Erfüllung der Erwartungen*

1 - voll und ganz	19	(8x GOHRS, 11x GGB)
2 - im Wesentlichen	13	(8x GOHRS, 5x GGB)

Im Kontext der 13 Personen, deren Erwartungen *voll und ganz* erfüllt wurden und die dies begründeten, fällt der Aspekt des Praxisbezuges / der Praxisnähe mit vier Nennungen auf. Zwei Teilnehmende reflektierten positiv bewertend die Kurseinheit III aus einer Metaperspektive und nahmen dabei Bezug auf die Einhaltung des Curriculums, auf die Vorbereitung der Kursleitung sowie auf deren Arbeitsweise. Zwei weitere Teilnehmende betonten ihren Lernerfolg. Auffallend ist auch folgende Antwort einer Teilnehmerin: „Von

Kurs zu Kurs wurde es differenzierter“ [50]. Schließlich betonte eine Teilnehmerin, dass die unangenehmen Seiten der Funktion sichtbar wurden.

Acht Personen äußerten, aus welchem Grund ihre Erwartungen *im Wesentlichen* erfüllt wurden. Die Antworten sind allerdings sehr heterogen. Zwei Teilnehmende betonten die Konkretisierung insbesondere schwieriger Situationen. Die Kompaktheit der Inhalte sowie die Praxisnähe führten zwei Teilnehmende an. Neben einem allgemeinen Hinweis auf das Stoff-Zeit-Problem, äußerten sich zwei Teilnehmende kritisch: je einmal wurden der Übungsteil als zu knapp eingeschätzt und mehr Alltagsübungen gefordert.

Es zeigt sich bei der Frage nach der Erwartungserfüllung, dass die Teilnehmenden zunehmend eine *Meta-perspektive* einnahmen. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden sich in dieser Schlussbefragung nicht mehr ausschließlich auf die Kurseinheit III bezogen, sondern schon begannen, eine allgemeine Reflexion der gesamten Qualifizierungsmaßnahme vorzunehmen.

- *Besonders wichtig*

Besonders wichtig an der dritten Kurseinheit waren den Teilnehmenden konkrete *Inhalte*. Von 24 Personen hatten insgesamt 17 Teilnehmende das Thema ‚Beratung‘ als besonders wichtig erachtet. Vergleichsweise wenige Teilnehmerinnen nannten das Thema ‚Gesprächsführung‘. Es fällt nicht nur auf, dass diese 7 Teilnehmerinnen alle im GOHRS-Bereich tätig sind, sondern immerhin 6 dieser Teilnehmerinnen verknüpften das Thema ‚Gesprächsführung‘ mit Situationsbeschreibungen, die auf Schwierigkeiten, Probleme und Krisen hinweisen. Vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses hielten die Vorbereitung auf das AC / Postkorbübung für besonders wichtig. Lediglich zwei Teilnehmende des GGB-Kurses nannten das Thema ‚Beurteilung‘.

Insgesamt 5 Personen fanden bestimmte *Arbeitsweisen* besonders wichtig. Neben drei Nennungen zum Rollenspiel (u.a. Video-Training) standen Einzelarbeit und das Erhalten eines persönlichen Feedbacks. Ebenfalls 5 Personen betonten den *Praxisbezug*. Diese Antworten weisen auch auf die Schulbesuche und die dort durchgeführten Beratungsgespräche hin.

- *Zu stark betont*

Nur jeweils zwei Teilnehmende beider Kurse beantworteten die Frage. Dabei bezogen sich drei Antworten auf *Methoden*: Rollenspiel, Laborsituation und „permanente Pflicht zu ‚kreativer‘ Ergebnisvorstellung; sachlich reicht manchmal auch!“ [17].

- *Zu kurz gekommen / Ergänzungsvorschläge*

Im Kontext zu kurz gekommener Aspekte und Ergänzungsvorschläge machen 11 von 32 Personen keine Angabe; drei verneinen explizit die Frage, 18 beziehen zu dieser Frage Stellung.

Insgesamt zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer nennen konkrete *Themen / Inhalte*. Dabei zeigt sich wieder ein heterogenes Bild. Vertiefung von Personalführung, Rechtsfragen, Computereinsatz / Statistik sowie Tipps und Ratschläge für die Arbeit mit Elternvertretern sind Einzelantworten. ‚Beratung‘ und ‚Beurteilung‘ wurden jeweils zweimal genannt. Im Kontext des Themas ‚Beratung‘ konkretisierte eine Teilnehmerin die Zielgruppe: demotivierte, uneinsichtige Kolleginnen und Kollegen. Eine andere Teilnehmerin sprach die gleiche Zielgruppe an, möchte aber allgemein den Umgang mit „‚resistenten‘ (faulen) Kollegen“ [30] behandelt wissen. Während ein Teilnehmer allgemein das Thema ‚Beurteilung‘ als zu wenig bearbeitet angab, wollte eine Teilnehmerin die Gefahren thematisieren, die sich auf Grund einer Beurteilung / Bewertung seitens der Schulleiterin / des Schulleiters ergeben. Zudem möchte sie sich mit der Bedeutung von Macht auseinandersetzen.

Neben den inhaltsbezogenen Aussagen stehen insgesamt 7 Nennungen zum *Methodenbezug*. Drei Teilnehmende wünschten sich im Kontext verschiedener Themen mehr bzw. konkretere Beispiele zu Personalführung, zu Bewerbungen sowie „weitere Videobeispiele mit kurzer Intentionsangabe zum geplanten Unterricht“ [27]. Vier Teilnehmerinnen sprachen ‚Übungen‘ an. Neben der Kritik an zu kurzen Übungssituationen, forderte eine Teilnehmerin: „weitere Postkorbübungen / allein – zu zweit / 1 Tag im Tandem mit Schulleiter“ [35] und stellte damit zugleich eine alternative oder ergänzende Lernform zu den Qualifikationskursen dar. Zwei Teilnehmerinnen wünschten sich eine Besprechung der Übungen / Hausaufgaben. Eine dieser Teilnehmerinnen hätte das Beratungsgespräch in der Schule gerne mit einer Kursleitungs-person besprochen. Diese methodenbezogenen Vorschläge – insbesondere nach der letzten Kurseinheit -

könnten ein Hinweis darauf sein, dass das methodische Kursangebot nicht voll den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entspricht.

Das Stichwort ‚Bewerbung‘ sprachen insgesamt zwei Teilnehmende an, von denen eine Person meinte: „Die Vorbereitung auf eine mögliche Prüfung war nur im inoffiziellen Teil möglich“ [32]. Beide Teilnehmende wünschten sich eine konkretere Vorbereitung auf das Bewerbungsverfahren.

- *Zusammenfassende Reflexion der Kurseinheit III*

Thematischer Schwerpunkt der Kurseinheit III ist ‚Beraten und Beurteilen‘. Im Rahmen der geschlossenen Frage zu den Kursinhalten (s. 3.3.7.1) wird der Themenbereich ‚Beurteilung‘ nur geringfügig weniger hoch bewertet als der Themenbereich Beratung. Diese ‚Fast-Ausgewogenheit‘ spiegelt sich allerdings nicht im Rahmen der offenen Fragen zur Reflexion der letzten Kurseinheit wider. Hier ist eine deutliche Betonung des Themas ‚Beratung‘ vorzufinden. Während z. B. 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ‚Beratung‘ als besonders wichtig benannten, bezogen sich in diesem Kontext nur zwei Personen auf ‚Beurteilung‘. Statt dessen fallen *vereinzelt kritische Äußerungen zu der Einheit ‚Beurteilung‘* auf. Um sich einen Einblick in diese Problematik zu verschaffen, sollen an dieser Stelle die Einheiten zu ‚Beurteilung‘ näher beschrieben werden: Im Vergleich zwischen den beiden Kursen zeigte sich, dass dieses Thema an Polaritäten erarbeitet wurde. Während im GOHRS-Kurs eine ganz besonders schlechte Unterrichtsstunde als Video-Film gezeigt wurde (der Lehrer schrie die Kinder an, beschimpfte sie, benutzte in der Grundschule eine Vielzahl von Fremdwörtern), wurde im GGB-Kurs eine besonders gute Unterrichtsstunde gezeigt (z. B. Methodenwechsel). Der Kursleiter hatte eine Kollegin spontan gebeten, ihren Unterricht für den Qualifizierungskurs aufzuzeichnen. Im Vorfeld betonte die Kursleitung, die Teilnehmenden sollten an die Unterrichtsstunde nicht höhere Erwartungen stellen als an sich selbst. Nach der Einzelarbeit zur Erstellung der Beurteilung kam es zu der Besprechung der vergebenen Endnoten im Plenum. Neben einer Vielzahl von ‚sehr guten‘ bis ‚guten‘ Bewertungen, benoteten drei Männer den Unterricht mit ‚zufrieden‘. Dies stieß auf allgemeine Kritik, sowohl bei den Teilnehmenden als auch der Kursleitung. In der offenen Befragung äußerten schließlich drei männliche Teilnehmer des GGB-Kurses ihren Unmut über die Bearbeitung des Themas ‚Beurteilung‘ und beschrieben sie als unkritisch, praxisfremd und ‚freundlich‘.

Die Form der polarisierenden Erschließung des Themas ist höchstwahrscheinlich wenig realitätsnah und entspricht nicht einer nuancierten, facettenreichen und abwägenden Beobachtung von Unterrichtsgeschehen und seiner Beurteilung. Wenn Wertungen eindeutig transportiert werden, wird zudem verhindert, dass es divergierende Auffassungen zwischen den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern gibt – sie werden voraussichtlich der gleichen Meinung sein, die Homogenität der Gruppe wird verstärkt. Dies könnte ein Motiv für die Arbeit mit Extrempolen sein (positiv wie negativ). Auch im GOHRS-Kurs, in dem die Beurteilungen in Arbeitsgruppen geschrieben wurden, hatte ein Teilnehmer noch einmal separat eine Beurteilung verfasst, in der er den ‚schlechten‘ Unterricht ‚positiv‘ auslegte. Er wollte die Subjektivität von Beurteilungen verdeutlichen. Diese Problematik wurde jedoch nicht näher besprochen.

Im Kontext der *Lehrmethoden* sind vergleichsweise wenige Angaben vorzufinden. Eine Ausnahme stellt der Fragekomplex dar, in dem die Teilnehmenden Ergänzungsvorschläge unterbreiten konnten und hier gerne mehr Übungen und Beispiele gehabt hätten. Dies fällt um so deutlicher auf, da retrospektiv zu den vorangegangenen Kurseinheiten diese Stichpunkte kaum genannt wurden. Möglicherweise symbolisieren sie den Wunsch nach mehr Handlungssicherheit und könnten auch mit der nächsten Auffälligkeit verknüpft verstanden werden: *Der zunehmende Wunsch nach Realitätsnähe. ‚Praxisnähe‘, ‚schwierige Situationen‘, ‚höhere Anforderungen‘ sind Angaben, die erst in der Reflexion der letzten Kurseinheit verstärkt auftreten.* Themen und Inhalte werden nun mit ‚schwierigen Situationen‘ verknüpft, ‚höhere Anforderungen‘ als solche definiert, auch z. B. die Zielgruppe von Beratung (demotivierte, uneinsichtige, resistente Kolleginnen und Kollegen) explizit angesprochen.

Zudem fällt retrospektiv zur letzten Kurseinheit eine *zunehmende Bewertung auf der Metaebene* auf. Lernerfolge werden formuliert, die Kurseinheit wird (positiv) bewertet, die Leistung des Leitungsteams (positiv) beurteilt. Kritische Äußerungen sind nur vereinzelt vertreten. Der Aspekt ‚Atmosphäre‘ ist im Kontext aller retrospektiv die Kurseinheit III reflektierenden Fragen kaum noch relevant. Im Rahmen der Erwartungs-Erfüllung zeigt sich im Vergleich zu den vorangegangenen Reflexionen der Kurseinheiten I und II kursbezogen eine leichte Erhöhung, die zwischen ‚voll und ganz‘ und ‚im Wesentlichen‘ liegt.

3.3.6 Prozessorientierte Reflexion der Kurseinheiten in ihrer Abfolge

Im Folgenden werden die gestellten Fragen in Bezug zu allen drei Kurseinheiten in ihrer Abfolge zusammenfassend diskutiert.

- *Spontane Erinnerung*

Vorab sei hier nochmals auf das Phänomen hingewiesen, dass 44% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Kontext der spontanen Erinnerungen zur letzten Kurseinheit eine Bewertung des gesamten Qualifizierungskurses vornehmen. Dennoch lassen sich einige Entwicklungen im Zusammenhang der spontanen Erinnerungen zu den einzelnen Kurseinheiten erkennen.

Der Aspekt der *Atmosphäre* nimmt in den Antworten zwar leicht ab (18⇒12⇒10), behält allerdings Relevanz. In diesem Kontext ist interessant, dass in der Reflexion der ersten Kurseinheit - neben vorwiegend allgemeiner Nennung oder Bewertung - zumindest einige Teilnehmende (7) Atmosphäre mit ‚Lernen‘ / ‚Arbeiten‘ oder ‚Offenheit‘ / ‚Transparenz‘ in Bezug setzten, während dies in der Reflexion der Kurseinheit II nur noch von einer Teilnehmerin vorgenommen wurde. In der Reflexion der dritten Kurseinheit halten sich die allgemein bewertenden und die auf den Begriff ‚Arbeit‘ bezogenen Nennungen zur Atmosphäre die Waage.

Auffallend ist auch, dass im Kontext der spontanen Erinnerungen an die Kurseinheit I die *Lehrmethoden* mit 14 Nennungen am zweithäufigsten genannt wurden, diese jedoch retrospektiv zur Kurseinheit II auf sechs und retrospektiv zur Kurseinheit III auf drei Nennungen absanken.

Auch die Nennungen zu *Kursinhalten* nahmen im Verlauf der spontanen Erinnerungen zu den einzelnen Kurseinheit leicht ab (11⇒11⇒7). Allerdings werden die diesbezüglichen Antworten zugleich konkreter: Während retrospektiv zur Kurseinheit I über die Hälfte der Teilnehmenden allgemein die Qualität der Inhalte positiv bewerteten und lediglich 3x ‚Kommunikation‘ und 1x ‚Schulprogrammentwicklung‘ als konkretere Nennung angegeben wurden, bezogen sich retrospektiv auf Kurseinheit II alle Nennungen auf konkrete Inhalte (7x Gesamtkonferenz, 3x Recht, 2x Harvard-Konzept, jeweils 1x Zeitmanagement, Budgetierung und Konfliktmanagement). Schließlich bleiben die inhaltsbezogenen Angaben konkret, die retrospektiv als spontane Erinnerung zur Kurseinheit III genannt wurden (5x Beratung, 2x Gesprächsführung, 1x Schulleitergespräch und Postkorb). Eine inhaltliche Betrachtung gibt weitere interessante Erkenntnisse.

Jede Kurseinheit hatte einen thematischen Schwerpunkt (in Klammern sind die Kursinhalte detaillierter beschrieben):

Kurseinheit I:	<i>Schulprogramm</i> (Schulrecht, Gesprächsführung, Schulprogramm, verändertes Verfahren zur Besetzung von Schulleitungsstellen)
Kurseinheit II:	<i>Verwalten und Gestalten</i> (Schulrecht, Gesprächsführung / Konfliktgespräch / Verhandlungen führen, Konferenzarbeit, Budgetierung)
Kurseinheit III:	<i>Beraten und Beurteilen</i> (rechtliche Aspekte, Gesprächsführung, Beratung, Beurteilung)

Auffallend ist, dass mit inhaltlichen Nennungen wie ‚Gesamtkonferenz‘ retrospektiv auf Kurseinheit II und ‚Beratung‘ retrospektiv auf Kurseinheit III teilweise ein Bezug zu den tatsächlichen Kursinhalten hergestellt wurde - teilweise, weil die Häufigkeiten der Nennungen nicht überragend hoch sind und weil dennoch ganze Kursinhalte fehlen bzw. nur als Einzelantworten auftauchen, wie z. B. Budgetierung in Kurseinheit II, Beurteilung in Kurseinheit III. Lediglich eine einzige Nennung stellt retrospektiv zur Kurseinheit I einen Bezug zum Themenschwerpunkt ‚Schulprogramm‘ her. Diese Auffälligkeit gewinnt an Brisanz, wenn daran erinnert wird, dass die Teilnehmenden als Motivation zur Schulleitungstätigkeit insbesondere gestalterische Aspekte betonten und dabei gerade die Schulprogrammentwicklung große Handlungschancen beinhaltet.

- *Erfüllung der Erwartungen*

Durchgehend sahen die GGB-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer ihre Erwartungen geringfügig eher erfüllt als die GOHRS-Teilnehmenden, dabei lagen allerdings alle Wertungen zwischen ‚voll und ganz‘ und ‚im Wesentlichen‘. Zwar lässt sich die Tendenz erkennen, dass die Kurseinheit III vergleichsweise eher die Erwartungen erfüllt hat, allerdings kann hier auch die Tatsache wirken, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Reflexion der letzten Kurseinheit dazu neigten, den gesamten Qualifizierungskurs zu betrachten. So wird z.T. aus einer Metaperspektive reflektiert und ‚Praxisbezug /-nähe‘ als ein Kriterium öfter genannt. Auf den möglicherweise kurs-/schulformabhängigen Sprachgebrauch von ‚Praxisnähe‘ (im GGB-Bereich) und ‚schwierige Situationen‘ (im GOHRS-Bereich) sollte hingewiesen werden. Offensichtlich suchen die Teilnehmenden am Ende des Qualifizierungskurses eine größere Realitätsnähe.

Insgesamt fällt auf, dass bei einer Bewertung der Erwartungen mit ‚im Wesentlichen‘ Kritikpunkte implizit genannt werden. Diese Tatsache in Verbindung mit der niedrigen Anzahl von Teilnehmenden, die explizit angeben, ihre Erwartungen eher nicht erfüllt zu sehen, könnte darauf hinweisen, dass die Großzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Bewertungspunkt ‚voll und ganz‘ als ausschließlich positiv, hingegen den Bewertungspunkt ‚im Wesentlichen‘ eher mit negativer Kritik definiert haben. Dies könnte dann allerdings die durchschnittlichen Bewertungen in ein etwas anderes – mittelmäßigeres – Licht rücken.

Insgesamt ist die Beteiligung bei der Begründungsformulierung nicht besonders hoch und die – sowohl positiven als auch negativen - Antworten sind sehr heterogen. Dies lässt darauf schließen, dass die Teilnehmenden unterschiedliche Erwartungen an den Kurs / an die einzelnen Kurseinheiten hatten, dass sie verschiedene Kriterien ansetzen, um die Erfüllung ihrer Erwartungen zu messen. Es lässt sich nicht ein für die meisten Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sprechendes Bündel signifikanter Erwartungen erkennen.

- *Besonders wichtig*

Im Kontext der Frage, was den Teilnehmenden an der vorangegangenen Kurseinheit besonders wichtig war, zeigt sich durchgehend ein starker Bezug zu *Inhalten*, der im Verlauf zunehmend konkreter formuliert wird. Eine kursbezogene, im Dialog zu den thematischen Schwerpunktsetzungen stehende Betrachtung ist aufschlussreich. Während retrospektiv zur Kurseinheit I von insgesamt 15 Teilnehmenden acht ‚Schulrecht‘, drei ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘ und lediglich zwei den thematischen Schwerpunkt dieser Kurseinheit ‚Schulprogramm‘ nannten, zeigt sich bei den 20 thematisch orientierten Antworten retrospektiv zur Kurseinheit II eine Verschiebung, die den thematischen Schwerpunkt ‚Verwalten und Gestalten‘ - identifiziert an dem Themenbereich ‚Gesamtkonferenz‘ - deutlicher hervorhebt.

Die Verschiebung zur Nennung von kurseinheitsbezogenen thematischen Schwerpunkten wird im Kontext der Reflexion von Kurseinheit III noch deutlicher. Von 24 thematisch orientierten Antworten beziehen sich immerhin 17 auf den ersten Teil des thematischen Schwerpunktes ‚Beratung‘. Deutlich weniger vertreten zeigt sich das Thema ‚Gesprächsführung‘, das ausschließlich von GOHRS-Teilnehmerinnen genannt wurde und insbesondere in Verbindung mit Situationsbeschreibungen steht, die auf Schwierigkeiten, Probleme und Krisen hinweisen. Vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses hielten die Vorbereitung auf das Assessment-Center / Postkorbübung für besonders wichtig. Schließlich nannten nur zwei Teilnehmende des GGB-Kurses den Themenschwerpunkt ‚Beurteilung‘.

Deutlich wird, dass ‚Schulprogramm‘ und ‚Beurteilung‘ als thematische Schwerpunkte kaum als besonders wichtig bewertet wurden. Die Präsenz von Schulrecht, die eher von GOHRS-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern aufrechtgehalten wurde, nimmt kontinuierlich ab. Die Tatsache, dass ‚Beratung‘ inhaltlich sehr stark an ‚Gesprächsführung‘ gekoppelt war, könnte dafür sprechen, dass ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘, - konzeptionell zirkulär eingebunden – größere Bedeutung gewinnt.

Im Vergleich zu den Themen sind *Methoden* im Kontext der Frage, was an der vorangegangenen Kurseinheit besonders wichtig war, deutlich weniger vertreten und fallen im Verlauf des Qualifizierungskurses leicht ab (9⇒6⇒5). Das Rollenspiel als Lehrmethode behält dabei kontinuierlich besondere Aufmerksamkeit. Auffallend ist noch, dass im Rahmen der zweiten Kursreflexion alle methodischen Nennungen dem ‚Rollenspiel‘ galten und dass in Verbindung mit dem Kursbaustein ‚Konferenzarbeit – Gesamtkonferenz‘ die unmittelbare Kopplung von Inhalt und Methode erkennbar ist.

Eine *reflektierende Haltung* im Sinne von Selbstreflexion oder Entscheidungsreflexion wurde nur retrospektiv zur Kurseinheit I (von insgesamt 6 Teilnehmenden) eingenommen. Der Aspekt der Reflexion auf der Metaebene könnte andeuten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Beginn des Qualifizierungskurses das ‚Unterrichtsgeschehen‘ eher aus der *Lehrerperspektive* betrachtet haben und auch reflektierten, was die Konzipierenden des Curriculums für die Qualifizierung zur Schulleitung für wichtig halten und welche Lernziele sie verfolgen, und dabei *weniger von der Frage ausgingen, was sie selbst in ihrer Ausgangsposition als zukünftige Schulleiterinnen und Schulleiter brauchen*. Aus dieser Auffälligkeit ergibt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer wieder an eine lernende Rolle herangeführt werden können.

- *Zu stark betont*

Im Kontext der Frage, ob es etwas gab, was den Teilnehmenden in der vorangegangenen Kurseinheit zu stark betont wurde, zeigt sich ein kontinuierliches Abnehmen der Antwortanzahl (11⇒6⇒4 Personen), zugleich erhöhen sich gegen Ende des Qualifizierungskurses die ausdrücklichen Verneinungen der Frage (6⇒3⇒12 Personen). Zwar werden Inhalte (Schulprogramm, Kommunikation / Gesprächsführung, psychologischer Teil, Budgetierung), Lehrmethoden (Berührungsspiele, Zettelsammlung, Rollenspiele, Laborsituation, kreative Ergebnisvorstellung) sowie gruppendynamische Aspekte / Rahmenbedingungen (Geselligkeitsorientierung, Freundlichkeit bei Bewertungen) genannt, aber *es kann nicht von einem signifikanten Ergebnis gesprochen werden.*

- *Zu kurz gekommen*

Die Zahl der Antwortenden zu der Frage, ob es etwas gibt, das den Teilnehmenden in der vorangegangenen Kurseinheit zu kurz gekommen ist, ob sie Ergänzungsvorschläge haben, bleibt im Verlauf der Kurseinheiten relativ konstant (18⇒13⇒18 Personen) und vorwiegend auf einer mittleren Beteiligung. Dabei handelt es sich aber meist um verschiedene Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Über die Hälfte der Antwortenden beziehen sich in diesem Kontext auf *Inhalte / Themen*, dabei z.T. auf kursinhärente Themen, z.T. auch auf Inhalte, die curricular nicht explizit berücksichtigt waren wie Umgang mit Macht / Einsamkeit in der Funktion / Misserfolgserfahrungen, Umgang mit Gewalt an der Schule, Umgang mit der Schulbehörde / Schulverwaltung, Umgang mit der Elternvertretung, Tipps für die direkte und konkrete Vorbereitung auf das Bewerbungsverfahren etc. Insbesondere die Formulierung ‚Umgang‘ deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden nach Verhaltensregelungen und ‚Handwerkszeug‘ suchen. Bis auf das Thema ‚Schulrecht‘, das mehrmals genannt worden ist, zeigt sich in einer thematischen Betrachtung eine große Heterogenität. *Es gibt offensichtlich kein einheitliches – inoffizielles – Bild, was ein Schulleiter / eine Schulleiterin für die Qualifizierung braucht.*

Methodenbezogene Nennungen sind eher vereinzelt zu finden (3⇒3⇒7 Personen). In den ersten beiden Kurseinheiten beziehen sich diesbezügliche Äußerungen vor allem auf Gruppenarbeit und Rollenspiel. Retrospektiv zur dritten Kurseinheit werden die Nennungen eher fassbar. Hier zeigt sich, dass insbesondere ‚Lernen am Beispiel‘ und ‚Üben‘ – vielleicht auch ‚Üben am Beispiel‘ – in verschiedenen Thematiken gesucht wird. Überlegenswert im Kontext ‚Lernen am Beispiel‘ ist, inwiefern Beispiele als Handlungsmuster verstanden werden, nach denen sich das eigene Verhalten richten soll. Möglicherweise dienen Beispiele auch eher als Einstieg, um überhaupt eine Orientierung für Führungshandeln – im Sinne ‚wie kann das denn aussehen‘ – zu erlangen.

Eine Teilnehmerin sticht mit ihrer Antwort „1 Tag im Tandem mit Schulleiter“ [35] hervor, da dieser Ergänzungsvorschlag in einer generelleren Form zugleich eine tatsächliche alternative oder ergänzende Lernform zu den Qualifizierungskursen darstellt.

Die bereits erwähnte mittlere Beteiligung an der Frage nach Ergänzungsvorschlägen und zugleich die Heterogenität der Antworten – auch wenn an einzelnen Punkten fein-nuancierte Akzente zu erkennen sind – deuten einerseits darauf hin, dass es keinen Aspekt im Qualifizierungskurs gab, der von einer signifikanten Personengruppe als zu kurz gekommen identifiziert wird. Allerdings zeigt sich – insbesondere im Kontext der genannten curricular unvorhergesehenen Themen - auch, dass es kein einheitliches Qualifikationsbild für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Berufsziel Schulleitung gibt. *Es äußern sich individuelle Präferenzen. Vielmehr wird das offizielle Qualifizierungs-Verständnis, d. h. es werden die curricular geplanten Inhalte angenommen.* Schwerpunktsetzungen /-verschiebungen und Positionierungen werden von Seiten der Teilnehmenden nicht signifikant vorgenommen. Diese Tatsache erstaunt, wenn berücksichtigt wird, dass die Tätigkeit eines/r Schulleiter/in für die Teilnehmenden nicht völlig fremd ist. Immerhin sind bereits viele Konrektor/in, Koordinator/in etc. und könnten von daher ‚einschlägige‘ Erfahrungen und Alltagskenntnisse einbringen.

3.3.7 Kursinhalte und Lehrmethoden – geschlossene Fragen

3.3.7.1 Kursinhalte

Nach jeder Kurseinheit baten wir die Teilnehmenden in einer geschlossenen Frage die Wichtigkeit der vorangegangenen Kursinhalte für die Qualifizierung zum/zur Schulleiter/in nach unerlässlich (4), wichtig (3), weniger wichtig (2) und unwichtig (1) einzuschätzen (im Folgenden sind die für eine Statistik notwendigen Wertungspunkte z.T. in Klammern angegeben). Hier ist eine *kursbezogene Betrachtung* notwendig.

- *Kursinhalte in KE I*

GGB-Kurs:

Da die erste Kurseinheit des GGB-Kurses nicht *beobachtend* wissenschaftlich begleitet wurde, stützen sich die Vorgaben auf den Arbeitsplan des Kursleitungsteams: Auf einer Skala von 1-4 liegen die Werte für alle Stichpunkte zwischen 2,8 und 3,9, d. h. die Teilnehmenden bewerten alle Kurseinheiten als wichtig bis unerlässlich.

Dennoch ist eine detailliertere Betrachtung innerhalb dieses Feldes aufschlussreich. Gesprächsführung / Kommunikation und Schulrecht / Anwendung von Rechtsvorschriften, also eher *allgemeine* Inhalte, liegen deutlich im Bereich ‚unerlässlich‘, während die *schulleitungsbezogenen Inhalte* wie rechtliche Stellung der Schulleitung, Verfahren zur Auswahl von Schulleitung und Schulprogramm vergleichsweise niedriger eingestuft sind und sich zwischen ‚unerlässlich‘ und ‚wichtig‘ bzw. im Bereich ‚wichtig‘ platzieren. Auffällig ist die Bewertung des Themas ‚Schulprogramm‘ mit 3,1. Obgleich dieses Thema thematischer Schwerpunkt dieser Kurseinheit war, nimmt es in der Bewertung nach der Wichtigkeit für die Qualifizierung zur Schulleitung den vorletzten Platz ein.

Bei einer *geschlechtsbezogenen Auswertung* zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen im allgemeinen die einzelnen Kursinhalte in ihrer Wichtigkeit höher bewerten. Am deutlichsten ist diese Diskrepanz bei dem Thema ‚Schulprogramm‘: Männer = 2,8; Frauen = 3,5. Dies relativiert und verstärkt zugleich die vorangegangene Ausführung zum Thema ‚Schulprogramm‘: In der Tat nimmt dieses Thema für die männlichen Teilnehmer den vorletzten Platz ein. Für die weiblichen Teilnehmer war dieses Thema aber zumindest von insgesamt elf Themen an der siebten Stelle. Ausschließlich das Thema ‚Gesprächsführung‘ bewerten die männlichen Teilnehmer geringfügig höher als die Teilnehmerinnen.

GOHRS-Kurs:

Nach Wichtigkeit der Kursinhalte für die Qualifizierung zur Schulleitung gefragt, liegen die Werte auf einer Skala von 1-4 zwischen 2,4 und 3,9. In einer Detail-Betrachtung können vier Bereiche unterschieden werden. *Gesprächsführung* mit einem Wert von 3,9 ist Spitzenreiter hinsichtlich der Wichtigkeit. Leitbild Schulleitung, Grundlagen zum Schulrecht, Anwendung von Rechtsvorschriften und rechtliche Stellung der Schulleitung, d. h. *der gesamte Bereich ‚Recht‘* bewegt sich zwischen den Werten 3,6 bis 3,5 und wird demnach zwischen wichtig und optimal bewertet. *Leitbild Schule und ‚Kommunikation – Nachrichtenquadrat‘* mit 3,1 Wertungspunkten waren ‚wichtige‘ Themen. Die letzte Gruppe bilden *Schulprogramm (2,43), Brainstorming (2,83) und Informationen zum Assessment-Center (2,36)*, d. h. diese Themen werden zwischen weniger wichtig und wichtig eingestuft. In der Differenzierung lässt sich feststellen, dass sich das Thema ‚Schulprogramm‘ an drittletzter Stelle der Wichtigkeit für die Qualifizierung zur Schulleitung platziert.

Bei beiden Kursen (GGB und GOHRS) zeigt sich, dass *Gesprächsführung / Kommunikation* und *Schulrecht* nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer mit Schulleitungs-Ambitionen eine besondere Wichtigkeit besitzen, während der thematische Schwerpunkt ‚Schulprogramm‘ bei beiden Kursen hinten ansteht. Leichte kursbezogene Unterschiede lassen sich hinsichtlich des allgemeinen Antwortverhaltens, der *Differenzierung zwischen allgemeinen Themen und schulleitungsbezogenen Themen sowie hinsichtlich der Informationen zum Auswahlverfahren von Schulleitung (Assessment-Center)* erkennen. Insgesamt bewerten die Teilnehmenden des GOHRS-Kurses die Wichtigkeit einzelner Themen etwas geringer als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses. Bei der Betrachtung der Reihenfolgen zeigt sich, dass im GGB-Kurs allgemeine Themen, wenn auch geringfügig, vor schulleitungsbezogenen Themen stehen, während dies im GOHRS-Kurs nicht so auffällt. Schließlich fanden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses Informationen zum Assessment-Center weniger wichtig als die Teilnehmenden des GGB-Kurses (GOHRS = 2,4; GGB = 3,2). Dies muss im Kontext der Tatsache gesehen werden, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Zeitpunkt der Erhebung davon ausgehen mussten, zu der Personengruppe zu gehören, die erstmalig bei ihren Bewerbungen auf dieses Auswahlverfahren treffen würde.

- *Kursinhalte in KE II*

GGB-Kurs:

Die angebotenen Kursinhalte wurden von den Teilnehmenden zwischen 3,6 und 3,0 bewertet, d. h. einige Inhalte wurden zwischen optimal und wichtig, einige Inhalte als wichtig für die Qualifizierung zur Schulleitung eingeschätzt.

Auffälligkeiten ergeben sich hier eher in feinen Nuancen. So bewegen sich das *rechtliche* und das explizit formulierte *kommunikative Thema* sowie *Zeitmanagement* hinsichtlich des Grades an Wichtigkeit zwischen optimal und wichtig. Hingegen stellt das Thema *„Schulleiter/in im System“* das Schlusslicht dar. In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass es einer Führungskraft *„Schulleitung“* auch um die Außenperspektive von Schule gehen muss und dass diesem Thema ja gerade in einer solchen Position besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Budgetierung, ein Thema, das im Zuge der angestrebten *„selbstständigen Schule“* und im Kontext allgemeiner Entwicklungen einen immer größeren Stellenwert einnimmt und daher hochaktuell ist, wurde zwar als wichtig eingeschätzt, steht aber an drittletzter Stelle.

Die Themen *„Zeitmanagement“* oder *„inneres Team“*, die sich eher mit der eigenen Person beschäftigten, platzen sich in der Wertungsskala höher als z. B. das Thema *„Delegation dienstlicher Aufgaben“*, das hingegen eher unmittelbar handlungs- und vor allem führungsorientiert ist. Diese Aussage muss unabhängig von rechtlichen und kommunikativen Themen gesehen werden, die allgemein einen sehr hohen Stellenwert einnehmen. *„Delegation“* war hingegen in dieser Kurseinheit ein *„neues“* Thema.

In dieser Frage lohnt sich auch eine *geschlechtsbezogene Betrachtung*. Neben der Tatsache, dass die Teilnehmerinnen (wie schon bei Kurseinheit I) die Wichtigkeit bestimmter Kursinhalte im Allgemeinen höher einschätzen als die Teilnehmer (Ausnahme ist hier das Thema *Budgetierung*: m=3,4, w=3,2), wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen die Themen *„Führen von Verhandlungen / Harvard-Konzept / Gesprächsführung“* und *„Zeitmanagement“* mit 4,0 Wertungspunkte eindeutig als *„optimal“* einstufen. Größere Diskrepanzen zwischen der Bewertung der weiblichen und männlichen Teilnehmenden bestehen außerdem bei den Themen *„Delegation dienstlicher Aufgaben“* und *„Schulleiter/in im System“*, die ebenfalls von den Teilnehmerinnen in ihrer Relevanz höher eingeschätzt wurden.

GOHRS-Kurs:

Obgleich der Themenkomplex *„Konfliktmanagement“* bei einer Betrachtung der durchschnittlichen Bewertung der übergeordneten Inhaltsstichpunkte mit 3,7 in der Bedeutung für die Qualifizierung zur Schulleitung am höchsten eingeschätzt wird, muss dabei berücksichtigt werden, dass es hierzu auch nur eine Bewertungsmöglichkeit gab. Daher fällt der Themenkomplex *„Schule und Recht“* mit dem thematischen Spitzenreiter *„Entscheidungen in der Schule“* (3,8 - also fast *„optimal“*) stärker ins Gewicht. Demgegenüber sind der Themenkomplex *„Konferenzarbeit“* und insbesondere der Themenkomplex *„Verwalten und Gestalten“* mit einer durchschnittlichen Bedeutung für die Qualifizierung zur Schulleitung niedriger bewertet. Aber: Alle Themenbereiche bewegen sich im Feld *„optimaler bis deutlicher“* Bedeutung.

Dennoch eine – eher fein-nuancierte – Auffälligkeit: Obwohl der Themenkomplex *„Verwalten und Gestalten“* expliziter thematischer Schwerpunkt der Kurseinheit II ist und darüber hinaus Auswirkungen der Schulverwaltungsreform (am Beispiel *Budgetierung*) und die damit verbundene zunehmende Selbständigkeit und Verantwortung von Schule sowie pädagogische Führung als hochaktuelle und zukunftsorientierte Themen für Schulleitungen gelten müssten, ist die Bewertung zwischen 3,2 und 3,0 vergleichsweise niedrig ausgefallen.

• *Kursinhalte in KE III*

GGB-Kurs:

Im Vergleich mit den kursinhalts-bezogenen Reflexionen der beiden ersten Kurseinheiten fällt auf, dass die Themen der Kurseinheit zu *„Beraten und Beurteilen“* wesentlich höher hinsichtlich der Wichtigkeit für die Qualifizierung zum/zur Schulleiter/in bewertet werden. *„Beratung“* und die *Postkorbübung* wurden als unerlässliche Themen, *„Beurteilung“* eher zwischen *„unerlässlich“* und *„wichtig“* eingeschätzt.

GOHRS-Kurs:

Im GOHRS-Kurs wurden *„Beratung“* und *„Dienstrecht“* eher als *„unerlässliche“* Themen für die Qualifizierung zur Schulleitung bewertet, *„Postkorbübung“* und *„Beurteilung“* waren wichtig, *„Informationen zum Assessment-Center“* hingegen weniger wichtig.

Im Vergleich der beiden Kurse zeigt sich, dass *„Beratung“* – ein thematischer Schwerpunkt der letzten Kurseinheit – in beiden Kursen sehr hoch eingeschätzt wurde. *„Beurteilung“* - der zweite thematische Schwerpunkt – wird demgegenüber durchschnittlich etwas weniger hoch, aber trotzdem als *„deutlich“* oder zwischen *„deutlich“* und *„unerlässlich“* wichtig für die Qualifizierung zum/r Schulleiter/in bewertet.

Eine Diskrepanz fällt im Kontext der *Postkorbübung* auf, die im GGB-Kurs (3,8) deutlich höher als im GOHRS-Kurs (1,7) eingestuft wurde. Angesichts der Verbindung zwischen Postkorbübung und Assessment-Center – der Posteingang im Schullalltag ist eine Übung im *Assessment-Center* – bietet sich an, die diesbezüglichen Wertungen aus der Kurseinheit I vergleichend heranzuziehen. Dabei ist zu beachten, dass die Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgten, d. h. konkret: Als der GOHRS-Kurs in der Kurseinheit III Informationen zum Assessment-Center erhielt, hatte die Euphorie nachgelassen und die Diskussion um die Aussetzung dieses Auswahlverfahrens bereits begonnen. Informationen zum Assessment-Center erhielten beide Kurse bereits in der ersten Kurseinheit und schon dort - bei der Einschätzung der Kursinhalte nach ihrer Wichtigkeit für die Qualifizierung zum / zur Schulleiter/in - fiel die Diskrepanz zwischen den Kursen auf: Während der GGB-Kurs die Informationen mit durchschnittlich 3,2 Wertungspunkten ‚deutlich‘ wichtig fand, schätzte dies der GOHRS-Kurs mit 2,4 Wertungspunkten zwischen ‚deutlich‘ und ‚ein wenig‘ wichtig ein. Nach der letzten Kurseinheit erhalten die Informationen zum Assessment-Center im GOHRS-Bereich sogar nur 1,7 Wertungspunkte und platzieren sich somit zwischen ‚ein wenig‘ und ‚gar nicht‘ wichtig für die Qualifizierung zur Schulleitung. Möglicherweise spiegelt dieser Bewertungsrückgang innerhalb des GOHRS-Kurses den erwähnten Prozess der Debatte zum Auswahlverfahren von Schulleitungen wider. Deutlich wird an dieser Stelle aber auch, dass der GGB-Kurs insgesamt das Assessment-Center und die damit verbundene Postkorbübung als deutlich wichtiger einschätzte als der GOHRS-Kurs.

- *Zusammenfassung*

Aufgrund der Tatsache, dass die einzelnen Kurseinheiten unterschiedliche thematische Schwerpunkte / Themenbereiche ansprechen, ist hier eine Prozessbetrachtung nur bedingt möglich. Allerdings bietet eine zusammenfassende und vergleichende Perspektive der Bewertung einzelner Kurseinheiten nach der Wichtigkeit für die Qualifizierung zum / zur Schulleiter/in interessante Erkenntnisse. Zu diesem Zweck sind in der nachgestellten Tabelle alle Wertungen der beiden Kurse dargestellt. In Klammern ist gekennzeichnet, in welchem Kurs die stichpunktartige Vorgabe erschien. Bei gleichen Wertungspunkten wurden erst der GGB-Bereich und dann der GOHRS-Bereich aufgeführt, diese dann in Abfolge der Kurseinheiten.

Anmerkung:

Bei den Zahlen in den eckigen Klammern handelt es sich um die Kennzeichnung für die Codes der Fragebögen.

Eher unerlässlich	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung (KE I GGB) (3,9) • Gesprächsführung (KE I GOHRS) (3,9) • Anwendung von Rechtsvorschriften (KE I GGB) (3,8) • Entscheidungen in der Schule (Schule und Recht) (KE II GOHRS) (3,8) • Durchführung eines Beratungsgespräches (KE III GGB) (3,8) • Übungen aus dem Alltag einer/s Schulleiter/in (Postkorbübung) (KE III GGB) (3,8) • Beratungsgespräch (KE III GOHRS) (3,8) • Kommunikation (KE I GGB) (3,7) • Schulrecht (KE I GGB) (3,7) • Umgang mit Konflikten im Arbeitsfeld (Konfliktmanagement) (KE II GOHRS) (3,7)
Zwischen unerlässlich und wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbild Schulleitung (KE I GGB) (3,6) • Nonverbale Kommunikation (KE I GGB) (3,6) • Leitbild Schulleitung (KE I GOHRS) (3,6) • Grundlagen zum Schulrecht (KE I GOHRS) (3,6) • Anwendung von Rechtsvorschriften (KE I GOHRS) (3,6) • rechtliche Aspekte von Konferenzen (KE II GGB) (3,6) • Dienstliche Beurteilung (KE III GGB) (3,6) • Dienstrecht (KE III GOHRS) (3,6) • rechtliche Stellung der Schulleitung (KE I GGB) (3,5) • rechtliche Stellung der Schulleitung (KE I GOHRS) (3,5) • Zeitmanagement (KE II GGB) (3,5) • Führung von Verhandlungen / Harvard-Konzept / Gesprächsführung (KE II GGB) (3,5) • Erfolgsstrategien (KE II GGB) (3,5) • Verwaltungsakte (Schule und Recht) (KE II GOHRS) (3,5) • Rechtsmittelverfahren (Schule und Recht) (KE II GOHRS) (3,5) • Rechtsfälle des täglichen Lebens in der Schule (Schule und Recht) (KE II GOHRS) (3,5) • Funktion und Rolle des Schulleiters / der Schulleiterin (Konferenzarbeit) (KE II GOHRS) (3,5) • Erstellung einer schriftlichen Beurteilung (KE III GGB) (3,5) • ‚Inneres Team‘ nach Schulz von Thun (KE II GGB) (3,4) • Konferenzmoderation (Konferenzarbeit) (KE II GOHRS) (3,4) • Strukturiertes Mitarbeitergespräch (KE III GOHRS) (3,4) • Beurteilung (KE III GOHRS) (3,4)
wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungssystem (KE II GGB) (3,3) • Delegation dienstlicher Aufgaben (KE II GGB) (3,3) • Budgetierung in Schulen (KE II GGB) (3,3) • Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Konferenzgestaltung (Konferenzarbeit) (KE II GOHRS) (3,3) • Förderliche und hemmende Faktoren in der Schule (Verwalten und Gestalten) (KE II GOHRS) (3,3) • Umgang mit suchtgefährdeten Kolleg/innen (KE III GOHRS) (3,3) • Schlechte Nachrichtengespräch (KE III GOHRS) (3,3) • Feedback-Methoden (KE I GGB) (3,2) • Verfahren zur Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern (KE I GGB) (3,2) • Konflikt nach Glasl (KE II GGB) (3,2) • Konferenz als pädagogisches Führungsinstrument (Konferenzarbeit) (KE II GOHRS) (3,2) • Schulprogramm (KE I GGB) (3,1) • Leitbild Schule (KE I GOHRS) (3,1) • Kommunikation – Nachrichtenquadrat (KE I GOHRS) (3,1) • Selbstständigkeit und Verantwortung (Verwalten und Gestalten) (KE II GOHRS) (3,1) • Posteingang im Schulalltag (Postkorbübung) (KE III GOHRS) (3,1) • Schulleiter/in im System (KE II GGB) (3,0) • Auswirkungen der Schulverwaltungsreform auf die selbstständig werdende Schule am Beispiel der Budgetierung: Übersicht, Chancen, Probleme (Verwalten und Gestalten) (KE II GOHRS) (3,0) • Mind-mapping (KE I GGB) (2,9)
Eher weniger wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • Schulprogramm (KE I GOHRS) (2,4) • Brainstorming (KE I GOHRS) (2,4) • Informationen zum Assessment-Center (KE I GOHRS) (2,4) • Informationen zum Assessment-Center (KE III GOHRS) (1,7)

Deutlich wird, dass neben dem Thema ‚Beratung‘, Postkorbübung im GGB-Bereich und Konfliktmanagement im GOHRS-Bereich insbesondere ‚Gesprächsführung / Kommunikation‘ und ‚Schulrecht‘ eher als unerlässlich für die Qualifizierung verstanden werden. Mit Blick auf die Konzeption des Curriculums, nach der diese Themen zirkulär in jeder Kurseinheit einfließen sollten, um so der besonderen Wichtigkeit gerecht zu werden, kann von einer ‚Lernziel-Erreichung‘ gesprochen werden. Auffallend ist aber vor allem im Zusammenhang mit ‚Gesprächsführung / Kommunikation‘ auch, dass konkretere Aspekte dieses Themas (z. B. Schlechte Nachrichtengespräch, Strukturiertes Mitarbeitergespräch etc.) dann eher zwischen ‚unerlässlich‘ und ‚wichtig‘ oder als ‚wichtig‘ bewertet werden. Zwar nicht in vergleichbarer Deutlichkeit,

aber doch fein-nuanciert ist die gleiche Auffälligkeit auch im Kontext des Themas ‚Schulrecht‘ erkennbar. Konkretere Aspekte dieses Themas wurden zwischen ‚unerlässlich‘ und ‚wichtig‘ gewertet, so z. B. Rechtsmittelverfahren oder Rechtsfälle des täglichen Lebens. Diese Auffälligkeit zeigt sich auch bei einem Durchblick der Antworten in offenen Frageformen. *Allgemeine*, oft als undifferenzierte Formulierungen bezeichnete *Aussagen wie ‚Kommunikation‘, ‚Gesprächsführung‘ oder ‚Recht‘ waren gegenüber konkreteren Beschreibungen dominant*. Dies in Zusammenhang mit den vorangegangenen dargestellten Auffälligkeiten könnte dafür sprechen, dass die Teilnehmenden Aspekte von Führung weniger gut formulieren können, dass sie über diese noch nicht im (routinierten) Sprachgebrauch verfügen.

Die Tatsache, dass Konfliktmanagement in der GOHRS-Kurseinheit II eine vergleichsweise hohe Bewertung erhält, könnte dem nach der letzten Kurseinheit zunehmend geäußerten Wunsch nach Bearbeitung ‚*schwieriger Situationen*‘ entsprechen. Allerdings wurden ‚Umgang mit suchtgefährdeten Kolleginnen und Kollegen‘ und das ‚Schlechte Nachrichtengespräch‘, offensichtlich schwierige Situationen, die in der letzten Kurseinheit bearbeitet wurden, mit 3,3 Wertungspunkten vergleichsweise niedrig nach der Wichtigkeit eingestuft, so dass sich hier keine Kontinuität herausstellt und damit keine signifikante Auffälligkeit zu erkennen ist.

Interessant ist auch eine *vergleichende Betrachtung*, wie die *thematischen Schwerpunkte der einzelnen Kurseinheiten* bewertet wurden.

Themenschwerpunkt der ersten Kurseinheit war ‚*Schulprogramm*‘. Dieses Thema wurde jedoch vergleichsweise niedrig eingeschätzt im Hinblick auf die Wichtigkeit zur Qualifizierung von Schulleitung. Während Schulprogramm im GGB-Bereich als wichtig bewertet wurde, zeigt sich im GOHRS-Bereich eine eher weniger wichtige Einschätzung. Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, da ‚Schulprogramm‘ als Medium zur Schulgestaltung in einer Zeit, in der Schulen sich profilieren müssen, zunehmend Bedeutung haben wird. ‚*Leitbild Schulleitung*‘, ebenfalls Thema der ersten Kurseinheit, wurde in beiden Kursen mit 3,6 Wertungspunkten relativ hoch bewertet, wohingegen das im GOHRS-Bereich bearbeitete Thema ‚*Leitbild Schule*‘ lediglich 3,1 Wertungspunkte erzielte. Möglicherweise zeigt sich hier, dass die Teilnehmenden zu Beginn des Qualifizierungskurses mehr mit ihrer eigenen Person und mit der angestrebten Position beschäftigt sind und ihre Perspektive noch nicht auf ihren gestalterischen Einfluss auf das System Schule lenken können – vielleicht suchen sie zu diesem Zeitpunkt mehr nach ihrer eigenen Identität (auch im Vergleich mit den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern) als nach der Identität der Organisation.

‚*Verwalten und Gestalten*‘, insbesondere am Thema ‚Konferenzarbeit‘ festgemacht, als Themenschwerpunkt der zweiten Kurseinheit wurde im Vergleich zu ‚Schulprogramm‘ hinsichtlich der Wichtigkeit für die Qualifizierung zum/zur Schulleiter/in mit Wertungspunkten zwischen 3,6 und 3,2 deutlich höher bewertet. Allerdings muss auch das Thema ‚Budgetierung‘ als Bereich des thematischen Schwerpunktes gesehen werden. Hier zeigt sich eine vergleichsweise niedrigere Einschätzung, die dieses Thema zwar als ‚wichtig‘ kennzeichnet, allerdings im Gesamtkontext eher in den Hintergrund rückt.

Der thematische Schwerpunkt ‚*Beraten und Beurteilen*‘ der letzten Kurseinheit wird nach Wichtigkeit für die Qualifizierung am höchsten bewertet. Wie bereits erwähnt, wurde der Themenbereich ‚Beratung‘ in beiden Kursen eher als ‚unerlässlich‘ eingeschätzt, ‚Beurteilung‘ – der zweite Themenbereich – zwischen ‚unerlässlich‘ und ‚wichtig‘. Während im GGB-Bereich im Kontext der geschlossenen Frage zu den Kursinhalten keine Bezüge zu ‚Gesprächsführung / Kommunikation‘ oder ‚Schulrecht‘ bestanden, waren im Rahmen der GOHRS-Erhebung neben den thematischen Schwerpunkten auch diese Themen stichwortartig vertreten. Dennoch erhielt ‚Beratung‘ die höchste Bewertung. ‚Beurteilung‘ hingegen stand an der vierten Stelle nach ‚Dienstrecht‘ und ‚strukturiertes Mitarbeitergespräch‘. Am Themenbereich ‚Beurteilung‘ lässt sich allerdings signifikant die Unterschiedlichkeit zwischen offenen und geschlossenen Erhebungsmethoden erkennen, denn im Rahmen der offenen Befragung nannten nur 2 (!) Personen ‚Beurteilung‘ als besonders wichtiges Thema. Möglicherweise folgten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei ihrer Relevanzbewertung in den geschlossenen Fragen eher den von ihnen antizipierten Erwartungen der Forschungsgruppe.

In der geschlossenen Erhebung wird deutlich, dass die Bewertung der einzelnen thematischen Schwerpunkte in der Abfolge der Kurseinheiten nach der Wichtigkeit für die Qualifizierung ansteigt, was möglicherweise für eine zunehmende Sensibilisierung für schulleitungsrelevante Themen / Fragestellungen im Qualifizierungsprozess spricht.

Hier sei aber nochmals festgehalten, dass insbesondere ‚Schulprogramm‘ und ‚Budgetierung‘ im Rahmen gesellschaftlicher und organisationaler Veränderungen (zunehmende Selbstständigkeit der Schule) Handlungsfelder sind, die den Schulleiterinnen und Schulleitern explizit als Führungspersonen besondere Fähigkeiten abverlangen. ‚Gesprächsführung / Kommunikation‘ und ‚Schulrecht‘ sind demgegenüber eher als

grundsätzliches ‚Handwerkszeug‘ zu verstehen. ‚Leitung von Konferenzen‘, aber auch ‚Beratung‘ (diesen Auftrag hatten Schulleiterinnen und Schulleiter schon früher) können als ‚vertrautes‘ (im Sinne: wird im Schulalltag erlebt) und ‚gängiges‘ Handeln verstanden werden, das zwar gelernt werden sollte, aber das im Kontext der Veränderungen und bei dem zunehmenden Verständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern als (pädagogische) Führungspersonen nicht unbedingt ‚gänzlich neuer‘ Fähigkeiten bedarf. So zeigt sich, dass insbesondere die neu hinzukommenden Faktoren der Tätigkeit hinsichtlich der Qualifizierung niedrig bewertet werden, was nicht für eine realistische Einschätzung der Veränderungsprozesse spricht. Das Ziel der Qualifizierungskurse, die ja für die neuen Herausforderungen an Schulleitung im Kontext des sich wandelnden Verständnisses von Schule vorbereiten sollen, wird demnach nicht vollständig erreicht. ‚Lediglich‘ die besondere Bedeutung von ‚Gesprächsführung / Kommunikation‘ und ‚Schulrecht‘ wurde – möglicherweise durch die zirkuläre Einbindung in das Curriculum – in das Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Berufsziel Schulleitung ‚transportiert‘.

Hinsichtlich des Themas ‚*neues Auswahlverfahren*‘ (Informationen zum Assessment-Center, Postkorbübung) zeigt sich deutlich eine kursbezogene Auffälligkeit, nach der dieses Thema von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des GGB-Bereiches deutlich höher in der Wichtigkeit für die Qualifizierung zum/r Schulleiter/in bewertet wird, als von den GOHRS-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern. Auf den möglichen Einfluss der öffentlich geführten Debatte zum neuen Verfahren bei der Besetzung von Schulleiterstellen wurde bereits hingewiesen.

Eine *geschlechterdifferenzierende Betrachtung* war lediglich im GGB-Bereich möglich. Dort zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen die Themen der ersten beiden Kurseinheiten meist etwas höher bewerteten als ihre Kollegen. Deutliche Diskrepanzen fielen im Kontext der Themen ‚Schulprogramm‘, Führen von Verhandlungen / Harvard-Konzept / Gesprächsführung‘, ‚Delegation‘ und auch ‚Schulleiter/in im System‘ auf. Lediglich das Thema ‚Budgetierung‘ schätzten die männlichen Teilnehmer des GGB-Bereiches nach der zweiten Kurseinheit deutlich höher hinsichtlich seiner Wichtigkeit ein. Retrospektiv zur letzten Kurseinheit fallen solche geschlechtsbezogenen Auffälligkeiten weniger auf.

Auf der Grundlage der geschlechterdifferenzierenden Betrachtung wird aber auch ein weiterer kurs- und zugleich frauenbezogener Unterschied deutlich: Während ‚Schulprogramm‘ von Teilnehmerinnen des GGB-Kurses zwischen ‚unerlässlich‘ und ‚wichtig‘ für die Qualifizierung eingeschätzt wurde, bewerteten die Teilnehmerinnen des GOHRS-Kurses dieses Thema zwischen ‚wichtig‘ und ‚weniger wichtig‘. Dies zeigt, dass geschlechtsbezogene Auffälligkeiten nicht leichtsinnig generalisiert werden dürfen – hier zeigt sich ein Unterschied zwischen Frauen des GGB-Bereiches und des GOHRS-Bereiches.

3.3.7.2 Lehrmethoden

Nach jeder Kurseinheit baten wir die Teilnehmenden in einer geschlossenen Frage die Lehrmethoden, die in der vorangegangenen Kurseinheit vorkamen, nach dem Grad ihrer Förderung für das persönliche Lernen einzuschätzen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten zwischen optimal (4), deutlich (3), ein wenig (2) und gar nicht (1) wählen. Zur Betrachtung dient nachstehende Tabelle. In Klammern sind Kurseinheit und Kurs notiert.

Eher ,optimal'	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit (KE III GGB) (3,7) 	
Zwischen ,optimal' und ,deutlich'	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen (KE I GOHRS - generell) (3,6) • Gruppenarbeit (KE I GOHRS - generell) (3,5) • Rollenspiel (KE III GGB) (3,5) • Begrüßung / Kennenlernphase (KE I GGB) (3,4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Postkorb-Übung (KE III GGB) (3,4) • Durchführung des Beratungsgesprächs (KE III GGB) (3,4)
,Deutlich'	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele (KE I GGB) (3,3) • Übungen (KE I GGB) (3,3) • Fallbesprechung (rechtlich) im Plenum (KE II GOHRS) (3,3) • Auswertung (Pinnwand) (KE III GGB) (3,3) • Besprechung im Plenum (KE III GGB) (3,3) • Methoden-Feedback (KE III GOHRS) (3,3) • Besprechung von Fragen zu Dienstrecht (KE III GOHRS) (3,3) • Einzelarbeit (KE III GOHRS) (3,3) • Referat (KE I GOHRS - generell) (3,2) • Gruppenarbeit (KE III GGB) (3,2) (ohne Achtergruppen 3,4) • Durchführung Beratungsgespräch (KE III GOHRS) (3,2) • Durchführung Rollenspiel (KE III GOHRS) (3,2) • Beobachtung in Laborsituation (KE III GOHRS) (3,2) • Feedback (KE I GGB) (3,1) • Kursauswertung (KE I GGB) (3,1) • Diskussionen (KE I GOHRS - generell) (3,1) • Rollenspiele (KE I GOHRS - generell) (3,1) • Präsentation von Ergebnissen (KE I GOHRS) (3,1) • Rollenfeedback (KE III GGB) (3,1) • Kurzreferat (KE III GOHRS) (3,1) • Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Beratung‘ (KE III GOHRS) (3,1) • Gemeinsame Unternehmungen (KE I GGB) (3,0) • Gemeinsame Unternehmungen (KE I GOHRS) (3,0) • Rollenspiel (KE I GOHRS) (3,0) • Arbeitsgruppen (KE II GGB) (3,0) • Rollen- / Planspiele durchführen (KE II GGB) (3,0) • Auswertung (KE II GGB) (3,0) • Rückmelderrunde zur Gruppenarbeit (KE III GGB) (3,0) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fish-Bowl (KE III GGB) (3,0) • Posteingang (Postkorbübung) (KE III GOHRS) (3,0) • Präsentation der Gruppenergebnisse (KE I GGB) (2,9) • Klärung von Rechtsfragen (KE I GOHRS) (2,9) • Gemeinsame Unternehmungen (als Kursrahmen) (KE II GGB) (2,9) • Gruppenarbeit (KE II GOHRS) (2,9) • Methoden-Reflexion (-Feedback) (KE III GGB) (2,9) • Kleingruppenarbeit (KE III GOHRS) (2,9) • Diskussionen (KE I GGB) (2,8) • Einstiegsübungen am Morgen (KE I GGB) (2,8) • Fragebögen (KE II GGB) (2,8) • Durchführung der Rollen- / Planspiele (KE II GOHRS) (2,8) • Auswertungsgespräch über Rollen- / Planspiele (KE II GOHRS) (2,8) • Merkposten (als explizite Auswertungsmethode) (KE II GOHRS) (2,8) • Kurzbesprechungen (KE III GGB) (2,8) • Diskussion (über die vergebenen Endnoten) (KE III GGB) (2,8) • Besprechungen im Plenum (KE III GOHRS) (2,8) • Kursevaluation (KE III GOHRS) (2,8) • Stellungnahme der Rollenspielerinnen und -spieler (KE III GOHRS) (2,8) • Identifikationsrunde im Plenum (KE III GOHRS) (2,8) • Folien (KE I GGB) (2,7) • (Impuls-)Referat (KE I GGB) (2,7) • Spiele im Allgemeinen (KE I GGB) (2,7) • Gruppenarbeit (KE I GOHRS) (2,7) • Auswertung (KE I GOHRS) (2,7) • Referat (Folien) (KE III GGB) (2,7) • Feedback der Rollenspielerinnen und -spieler (KE III GOHRS) (2,7) • Auswertung mit Merkposten (KE III GOHRS) (2,7)
Zwischen ,deutlich' und ,ein wenig'	<ul style="list-style-type: none"> • Kartensortierverfahren (KE I GGB) (2,6) • Präsentation der Gruppenergebnisse (KE I GOHRS - generell) (2,6) • Folien (KE I GOHRS - generell) (2,5) • Begrüßung / Kennenlernphase (KE I GOHRS) (2,5) • Kursauswertung (KE I GOHRS) (2,5) • Kartensortierverfahren (KE I GOHRS) (2,5) • Referate (KE II GOHRS) (2,5) (<i>Referate ohne Budgetierung = 2,7</i>) • Stellungnahme der Rollen- / Planspielerinnen und -spieler (KE II GOHRS) (2,5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von Arbeitsergebnissen (KE II GOHRS) (2,5) • Seminar-Feedback (Abschluss) (KE II GOHRS) (2,5) • Kursauswertung (13-Wörter-Telegramm) (KE III GGB) (2,5) • Kartensortierverfahren (KE I GOHRS - generell) (2,4) • Brainstorming (KE I GOHRS - generell) (2,4) • Präsentation von Ergebnissen (Achtergruppen) (KE III GGB) (2,4) • Blitzlicht im Plenum nach Unterrichtsbesuch (KE III GOHRS) (2,4) • Beteiligung an der Laborsituation - Schülerrolle (KE III GOHRS) (2,4)
,ein wenig'	<ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht (KE I GGB) (2,3) • Blitzlicht (KE I GOHRS - generell) (2,3) • Identifikationsfeedback im Plenum (KE II GOHRS) (2,3) • Eingangsblitzlicht (Beginn des Kurses) (KE II GOHRS) (2,3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback im Plenum über Lehrmethoden (KE II GOHRS) (2,2) • Thermometer zu „Wohlbefinden“ und „Zufriedenheit mit den Inhalten“ (KE I GGB) (1,7)

Teilnehmende des GGB-Bereiches bewerten die einzelnen Lehrmethoden im Vergleich zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des GOHRS-Bereiches durchschnittlich etwas höher hinsichtlich des Grades der persönlichen Lernförderung. Optimale oder zwischen optimal und deutlich liegende Einschätzungen werden eher von Teilnehmenden des GGB-Kurses, zwischen deutlich und ein wenig liegende Einschätzungen eher von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des GOHRS-Kurses gegeben.

Auffallend ist unmittelbar, dass die *Einzelarbeit* im GGB-Kurs die höchste Bewertung erlangt. In diesem Kurs bereiteten sich die Teilnehmenden einzeln auf die Postkorbübung vor und schrieben die Beurteilun-

gen zum gezeigten Videofilm. Auch im GOHRS-Kurs erhält die Einzelarbeit als Lehrmethode vergleichsweise eine besondere Bedeutung, denn sie teilt sich neben einigen anderen Methoden den dritten Rang nach der generellen Bewertung zu ‚Übungen‘ und ‚Gruppenarbeit‘ – diese beiden Stichpunkte, die nach der ersten Kurseinheit im GOHRS-Bereich in prinzipieller Hinsicht erfragt wurden, sind die einzigen, die > 3,3 Wertungspunkte erhielten.

Im GOHRS-Bereich retrospektiv zur Kurseinheit I und im GGB-Bereich retrospektiv zur Kurseinheit II fragten wir die Teilnehmenden, *welche Rahmenbedingungen (z. B. im Team oder allein, etc.) ihrer Meinung nach den persönlichen Lernprozess fördern*. Deutlich wurde, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich in ihren Antworten sehr nah an dem Beispiel innerhalb der Fragestellung orientierten, d. h. es wurde insbesondere auf Teamarbeit, allgemein Austausch und Einzelarbeit / individuelles Arbeiten Bezug genommen. In dieser Frage stellte sich heraus, dass 42% der Gesamtteilnehmerzahl Teams als geeignete Rahmenbedingung befürworteten und nur 5 von 31 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (insbesondere GGB) individuelles Arbeiten, dabei immer auch nur zusätzlich zu weiteren Lernmethoden, erwähnten. Dies steht im Widerspruch zu der vergleichsweise hohen Bewertung der Einzelarbeit nach der Kurseinheit III und könnte einerseits dafür sprechen, dass die Teilnehmenden am Ende des Qualifizierungskurses diese Lernform im Kontext von ‚Führen Lernen‘ für sich erst stärker entdecken; andererseits könnte hier auch die Bedeutung der Lernmethode ‚individuelles Lernen‘ mit den zu bearbeitenden Themen insofern verknüpft sein, dass ‚Einzelarbeit‘ sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Bearbeitung dieser konkreten Thematiken anbietet, zumal diese Aufgaben auch in der Realität individuell geleistet werden müssen. Im Kontext der zunehmenden Betonung von Realitätsnähe am Ende des Qualifizierungskurses erhält die hohe Bewertung der ‚Einzelarbeit‘ einen (logischen) Sinn.

Ebenfalls hoch ist die (generelle) Bewertung von ‚Übungen‘ hinsichtlich des Grades der persönlichen Lernförderung. Diese Einschätzung spiegelt sich auch in der zugeschriebenen Bedeutung der ‚Durchführung des Beratungsgesprächs‘ wider. Die Beratungsgespräche wurden in Schulen geführt und können durchaus als praxisnahe Übungen verstanden werden. Zudem zeigte sich auch in der Reflexion der Kurseinheit III der Wunsch nach ‚Üben‘. Vor diesem Hintergrund stellt sich heraus, dass der lehrmethodische Aspekt ‚Übungen‘ durchgehend besondere Beachtung erhält. Hier ist aber zu bedenken, dass der Begriff äußerst weit gefasst ist: Auch Rollenspiele (in der Laborsituation) dienen z. B. dem ‚Üben‘ von Situationen. Allerdings wird ‚Durchführung von Rollenspielen‘ eher als ‚deutlich‘ lernfördernd eingestuft und die einzelnen Auswertungsschritte der Rollenspiele neigen noch zu einer niedrigeren Bewertung von ‚deutlich‘ oder zwischen ‚deutlich‘ und ‚ein wenig‘. Dies bedeutet möglicherweise, dass ‚Übungen‘ eher realitätsnah verstanden werden.

Insgesamt zeigt sich auch, dass die meisten Lehrmethoden (Gruppenarbeit, Referate, Besprechungen, Auswertungen, Methoden-Reflexion etc.) hinsichtlich ihres Grades der persönlichen Lernförderung als ‚deutlich‘ eingestuft werden.

Auffallend ist hingegen im Bereich zwischen ‚deutlich‘ und ‚ein wenig‘ lernfördernd, dass das ‚Kartensortierverfahren‘ (explizite Methode zu Schulprogramm) und die ‚Präsentation von Gruppenergebnissen‘ hier eingestuft wurden. Dies gilt auch z.T. für die Kursauswertungen. ‚Blitzlicht‘ sinkt sogar deutlich in den Bereich ‚ein wenig‘ lernfördernd ab.

Während die Teilnehmenden sowohl des GGB- als auch des GOHRS-Bereiches ‚gemeinsame Unternehmungen‘ als Aspekt des Kursrahmens nach der ersten Kurseinheit mit 3,0 Wertungspunkten als ‚deutlich‘ lernfördernd einstufen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses bestätigen sogar nach der zweiten Kurseinheit die ‚deutliche‘ Bedeutung dieses Aspektes (2,9), fällt eine große kursbezogene Diskrepanz hinsichtlich des Aspektes ‚Begrüßung / Kennenlernphase‘ auf, der von Teilnehmenden des GGB-Kurses zwischen ‚optimal‘ und ‚deutlich‘ lernfördernd bewertet wurde, während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses ihn nur zwischen ‚deutlich‘ und ‚ein wenig‘ lernfördernd einschätzen.

Es lässt sich auch erkennen, dass die - die thematischen Orientierungen abschließenden – Methoden (Merkposten, Besprechungen), die ja explizit zur Sicherung der Arbeitsergebnisse dienen, vergleichsweise als niedriger lernfördernd eingestuft wurden, während das Methoden-Feedback (Reflexion auf der Metaebene) zu den höchst bewerteten Lehrmethoden gehört. Mit anderen Worten: Die Teilnehmenden halten die Methoden-Reflexion (didaktische Aufarbeitung als Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern) als fördernder für ihren persönlichen Lernprozess als z. B. die Ergebnissicherung nach Arbeitsprozessen. *Der Rollenwechsel von lehrender zu lernender Position scheint nicht vollzogen oder Pädagoginnen und Pädagogen offensichtlich besonders schwer zu fallen.*

Retrospektiv zu der Kurseinheit III fällt hinsichtlich der angesprochenen Kursthemen des Weiteren auf, dass die *Postkorbübung* als Bestandteil des geplanten Assessment-Centers sehr unterschiedlich in Bezug auf die Wichtigkeit für die Qualifizierung zum/zur Schulleiter/in bewertet wurde: Während diese Übung aus dem Alltag eines/r Schulleiters/in im GGB-Bereich eher als ‚unerlässlich‘ wichtig eingestuft wurde, erhielt sie im GOHRS-Bereich eher eine ‚deutliche‘ Wertung. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang, dass – auch von den GOHRS-Teilnehmenden – zunehmend Praxisnähe erwünscht und gefordert wird und die Postkorbübung, zwar Bestandteil des geplanten Assessment-Centers, unmittelbar auf eine tägliche Aufgabe vorbereitet, so lässt sich vermuten, dass hier politische Veränderungen (AC wird nicht eingeführt) die Relevanzbewertung eines Kursinhaltes überlagern.

Das Zentralfeld ‚deutlich‘ mit seiner Streuung der mehrfach befragten Lehrmethoden spiegelt das Phänomen wider, das an verschiedenen Stellen bei der Reflexion der einzelnen Kurseinheiten bereits auftauchte. *Es scheint, dass die Teilnehmenden weniger die Lehrmethoden an sich, als vielmehr die Lehrmethoden in unmittelbarer Verbindung mit den zu vermittelnden / zu erarbeitenden Kursinhalten bewerten.* Lehrmethoden in Verbindung mit Kursinhalten, die weniger deutlich als wichtig für die Qualifizierung zur Schulleitung eingeschätzt wurden, erhalten im Durchschnitt auch weniger hohe Wertungspunkte.

3.3.8 Inhalte und Lehrmethoden – retrospektiv zum gesamten Qualifizierungskurs

- *Relevante Inhalte*

Zum Abschluss der Qualifizierungskurse baten wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer offenen Befragung, sich in ihre zukünftige Schulleitungsposition zu versetzen. Uns interessierte, welche Kursinhalte des gesamten Kurses sie für besonders relevant und nützlich in ihrer Tätigkeit hielten.

Hier zeigen sich deutliche Mehrheitsverhältnisse: Die Teilnehmenden nannten in diesem Fragekontext insbesondere *handlungsbezogene Fähigkeiten / Tätigkeitsaspekte*. Dabei liegt im Zusammenhang der fachbezogenen Fähigkeiten ein deutlicher Schwerpunkt auf ‚Schulrecht‘ (25 Nennungen). ‚Verwaltung‘, ‚Organisation‘ und ‚Budgetierung‘ mit je drei Nennungen sind vergleichsweise sehr niedrig eingestuft. Im Zusammenhang mit den Begründungen, aus welchem Grund ‚Schulrecht‘ für die Teilnehmenden besonders wichtig ist, fällt auf, dass neben allgemeinen Aussagen zur Unerlässlichkeit und Grundvoraussetzung fünf Personen den Aspekt der ‚Sicherheit‘ ansprachen.

Im Kontext der handlungsorientierten, aber eher beziehungsbezogenen Fähigkeiten liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf ‚Kommunikation‘ (13 Nennungen) und ‚Gesprächsführung‘ (11) – insbesondere verstanden als Grundlage schulischen Handelns. ‚Beraten‘ als spezifische Gesprächsform wird ebenfalls von vielen Teilnehmenden (15) aufgeführt, während die expliziten Führungstätigkeiten wie ‚Beurteilen‘ (5) und ‚Verhandeln‘ (2) deutlich geringer in ihrer Relevanz bewertet werden. ‚Konfliktmanagement‘, ‚Kontaktfähigkeit‘ und ‚Pflege der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter‘ sind Einzelnennungen.

Als *komplexe Tätigkeiten*, d. h. Tätigkeiten, zu deren Ausführung auf verschiedene handlungsorientierte Tätigkeitsaspekte zurückgegriffen werden muss, wird neben drei Nennungen, die sich auf Personalführung beziehen und dabei sehr undifferenziert bleiben, die Postkorbübung von 7 Personen als besonders lernfördernd eingestuft.

Zusätzlich fragten wir die Teilnehmenden, ob es Themen gibt, die in dem gesamten Qualifizierungskurs nicht behandelt worden sind, die sie allerdings persönlich für relevant halten. Neben Stichworten wie Verwaltung, Moderationsmethoden und Dienstrecht, die sehr wohl Inhalte des Qualifizierungskurses waren, stehen Personalentwicklung, Systementwicklung, Streitkultur, Bewältigung von Störfaktoren, Umgang mit Einsamkeit in der Position, Arbeiten im Team sowie Gespräche und Verhaltensweisen mit Schulträgern und außerpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Quintessenz: Auffallend ist die deutliche Hervorhebung der Themen ‚Schulrecht‘ und ‚Kommunikation / Gesprächsführung‘. Auch in der Einschätzung nach ihrer Relevanz erhalten diese Themen meist hohe Bewertungen. Dieses Ergebnis muss im Kontext der Kurskonzeption gesehen werden, nach der diese Themen in allen drei Kurseinheiten Gegenstand sind. Demnach wird – wie schon an anderer Stelle gesagt – das Lernziel nach Kurskonzeption erreicht. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass die Reflexion des gesamten Qualifizierungskurses zeitgleich mit der Reflexion der Kurseinheit III stattfand. Auf diesem Hintergrund lassen sich vielleicht die vielen Nennungen zum Thema ‚Beratung‘ erklären, das Schwerpunktthema der letzten Kurseinheit war. Schulprogramm (Schwerpunkt der Kurseinheit I) wurde überhaupt nicht ge-

nannt, die Gesamtkonferenz als Teil des Schwerpunktes ‚Verwalten und Gestalten‘ der Kurseinheit II erhielt hingegen immer noch Aufmerksamkeit.

- *Lernfördernde Lehrmethoden*

In der Frage, welche Lehr-/Lernmethoden des gesamten Qualifizierungskurses den persönlichen Lernprozess der Teilnehmenden gefördert haben, erhalten ‚Gruppenarbeit‘ (20) – 13 allgemein, 7 Kleingruppenarbeit und 3 Partnerarbeit - und ‚Rollenspiel‘ (19) besondere Relevanz. Zudem wird ‚Gruppenarbeit‘ durchschnittlich höher gewichtet als ‚Rollenspiel‘.

Im Kontext der *Gruppenarbeit* begründeten insgesamt 6 Personen – insbesondere zu Kleingruppenarbeit – den lernfördernden Beitrag im Aspekt des ‚Austausches‘. Lediglich zwei Personen stellten heraus, dass pluralistische Aspekte zusammenkommen. Zwei Teilnehmerinnen sahen eher einen gruppenspezifischen Effekt: „Alle stärker beteiligt“ [4] und „der einzelne kann sich nicht verstecken“ [1]. Zudem wurde der lernfördernde Aspekt mit Begriffen wie effektiv, produktiv, intensiv, strukturiert und konkret beschrieben. Lediglich eine Teilnehmerin spricht in diesem Kontext von ‚Arbeitsform‘. Interessant ist auch die Antwort: weil „viele Gespräche nebenbei liefen“ [14].

Im *Rollenspiel* wurde vor allem die Praxisnähe und die Erlebbarkeit / Erfahrbarkeit betont. Zwei Teilnehmerinnen sahen die Möglichkeit, für den ‚Ernstfall‘ zu üben.

Im Vergleich zu ‚Gruppenarbeit‘ und ‚Rollenspiel‘ wurden ‚Vorträge / Referate‘ und ‚Einzelarbeit‘ mit je 6 Nennungen vergleichsweise wenig angesprochen. Interessant im Kontext der ‚Einzelarbeit‘ ist, dass darin eine konzentrierte und realistische Auseinandersetzung, Aufgabe oder Atmosphäre (nicht Arbeit) gesehen wurde.

Allgemein ‚Gespräche‘, ‚Präsentationen‘, ‚Gespräche / Diskussionen im Plenum‘, ‚Postkorbübung‘, ‚Beratung (in der Schule)‘ sowie Methoden des Kursrahmens (Warming-up und 13-Worte-Telegramm) wurden mit jeweils drei Nennungen vergleichsweise wenig genannt. Schließlich sind neben zwei Nennungen zu ‚Übungen‘ eine Vielzahl von Einzelantworten vorzufinden: Videotraining /-besprechung, Moderationskarten, Metaplan, Arbeit mit Paragraphen, Visualisierung, Beispiele, Feedback, Gruppenleiten und Freizeitgestaltung.

3.3.9 Ausgewählte Aspekte: Atmosphäre, Lernen in der Gruppe, Rollenspiel als Methode

- *Aspekt: Atmosphäre*

Als Reaktion auf die Betonung des Aspektes ‚Atmosphäre‘ bei der Reflexion der Kurseinheit I baten wir die Teilnehmenden in einem späteren Fragebogen, die *Atmosphäre in dem Qualifizierungskurs* einzuschätzen und dabei auch einige Stichpunkte zu notieren, an denen sie ihre Bewertung festmachen. Es folgte eine Fülle von Beschreibungen, unter denen ‚Offenheit‘ (8), angenehm (6), allgemeine Bewertungen wie sehr gut oder positiv (4), Freundlichkeit (4), vertraulich / harmonisch (3) und Lockerheit (3) die Mehrfachnennungen darstellen.

Von insgesamt 23 Personen, die die Atmosphäre der Kurse beschrieben, bezogen sich 21 Personen ausschließlich auf *beziehungsorientierte Aspekte*, während zwei Teilnehmerinnen mit den Begriffen „diskutierfreudig“ [14] und „sachbezogen“ keine ausschließliche und unmittelbare Verbindung von Atmosphäre und Beziehungsorientierung herstellten.

Auffallend ist auch, woran die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Bewertung der Kursatmosphäre festmachen. Zu diesem Frageteil antworteten 16 Personen, von denen sich 13 auf den zwischenmenschlichen Umgang in der Gruppe bezogen. Zwei Teilnehmende betonten die Sachkompetenz und den Arbeitswillen und beschrieben damit die Atmosphäre eher sachbezogen. Die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden und dem Leitungsteam und gleiche Motivation und Ziel in der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Einzelnennungen. *Es bestätigt sich also die beziehungsorientierte Betonung.*

Eine detailliertere Betrachtung der Nennungen zum zwischenmenschlichen Umgang in der Gruppe gibt weitere Informationen: Neben dem Aspekt der Offenheit im Umgang miteinander (4), der bereits als bloße Beschreibung der Atmosphäre besondere Relevanz erhielt, wurde die Qualität der Atmosphäre einerseits am Aspekt ‚Informalität/ Privat‘ (private Gespräche, informelle Veranstaltungen), andererseits an dem Aspekt ‚Gleichheit zwischen den Teilnehmenden‘ (Positionierungen wie Profilierung, Selbstdarstellung,

Vielredner, aber auch Bewertung von Gesprächsbeiträgen sind unbeliebt) gemessen (jeweils 5). Gespräche und deren Niveau (z. B. interessant), gegenseitiges Zuhören, Sensibilität und Rücksichtnahme wurden vergleichsweise wenig genannt.

Vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschrieben über die Frage hinausgehend die *Wirkungen*, die die Atmosphäre auf den Kurs nimmt: Neben einem allgemeinen ‚sich öffnen‘, wirkt die Atmosphäre *arbeitsfördernd*: „dadurch Möglichkeit der gemeinsamen Erarbeitungen in der Gruppe“ [10], ‚Teilnahme an Diskussionen lockerer‘ [4], „Authentizität beim Rollenspiel“ [40]

Zwei Teilnehmende nannten das gute / professionelle Leitungsteam als *Einflussgröße auf Atmosphäre*. Eine Teilnehmerin sah in der Tatsache, dass es sich bei den Qualifizierungskursen nicht um Regionalkurse handelt, einen Vorteil hinsichtlich der Atmosphäre, da dadurch Konkurrenz ausgeschlossen sei. Zwei Teilnehmende (GOHRS-Kurs) nutzten die Frage, um kritische Anmerkungen hinsichtlich der Geselligkeits- / Freizeitorientierung zu geben. Dabei beschrieb eine Person den Gruppenzwang zur Freizeitorientierung sehr ausführlich und stellte bezogen auf die Atmosphäre die Ehrlichkeit der Teilnehmenden im Kontext des Blitzlichtes in Frage.

Neben der Einschätzung der Atmosphäre in den Qualifizierungskursen galt unser Interesse auch der Frage, welchen *Zusammenhang* die Teilnehmenden *zwischen einer guten Lernatmosphäre in einer Lerngruppe und dem persönlichen Lernen* sehen.

Zwei Teilnehmenden, die keinen direkten Zusammenhang zwischen guter Lernatmosphäre und persönlichem Lernen sahen und dabei ihre Inhalts- bzw. Sachorientierung betonten, stehen immerhin 26 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenüber, die einen direkten *fördernden Zusammenhang* beschrieben, darunter vier Personen, die den Förderungsaspekt benannten, aber nicht begründeten. Zunächst wurde Atmosphäre mit Offenheit (8), persönliches Wohlfühlen (7), keine Angst (3), Vertrautheit (1) oder Engagement zur gemeinsamen Ziellösung (1) gleichgesetzt. Eine Person nannte als negative Konsequenz bei fehlender Atmosphäre ‚keine Zusammenarbeit‘. Von diesen 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern sahen insgesamt 8 Personen bereits in der Gleichsetzung eine Lernförderung. Für 11 dieser Teilnehmenden zusammen mit zwei weiteren Teilnehmern endete an dieser Stelle die fördernde Wirkung der Atmosphäre auf den persönlichen Lernprozess noch nicht: Offenheit und persönliches Wohlfühlen - quasi als Atmosphäre - bewirken das ‚sich Einlassen können‘. Ein Teilnehmer formulierte dies prägnant: „frei für das Eigentliche sein!“ [29]. Neben wenigen allgemeinen Hinweisen auf diesen Aspekt, nannten drei Teilnehmende das sich *Einlassen auf der Beziehungsebene* und immerhin sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer das sich Einlassen können *auf der Sachebene* (z. B. „frei für neue Lerninhalte“ [40], „kann mich auf die Inhalte konzentrieren“ [44]). Beachtet man dabei, dass die Gleichsetzung von Atmosphäre mit Offenheit, persönliches Wohlfühlen usw. bereits sehr die Beziehungsebene beschreibt, *so zeigt dieses Ergebnis eindrucksvoll, dass den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern zunächst die Beziehungsebene vorgeht und erst bei deren Klarheit, Sicherheit etc. die Auseinandersetzung mit der Sachebene (Lernen von Inhalten) beginnt.*

- Aspekt: Lernen in der Gruppe

Zur Reflexion von ‚Führen Lernen‘ wird eine Betrachtung zu der Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich ‚Lernen in der Gruppe‘ ergänzend herangezogen. Zu diesem Zweck fragten wir die Teilnehmenden nach der ersten Kurseinheit, wie wichtig ihnen der Kontakt zu anderen Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer war. Zwischendurch interessierte uns, ob die Teilnehmenden auch zwischen den Kurseinheiten Kontakt pflegten. Schließlich baten wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Schlussbefragung zu beschreiben, inwiefern der Kontakt mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, die auch das Berufsziel Schulleitung haben, ihren persönlichen Lernprozess gefördert hat.

Die eingangs erhobene *Relevanz des Kontaktes zu Personen einer homogenen Gruppe* (alle interessieren sich für die Schulleitungstätigkeit) lag überwiegend im Bereich ‚unerlässlich‘ und ‚wichtig‘ (je 16 Personen). Lediglich drei Teilnehmende fanden den Kontakt ‚weniger wichtig‘. 28 von 35 Personen begründeten ihre Einschätzung. Dabei zeigt sich (*Erfahrungs-)*Austausch als zentraler Begriff (24 Teilnehmende). Neben sechs diesbezüglich allgemeinen Aussagen, bezogen sich neun Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf den Austausch über die Motivation zur Übernahme einer Schulleitungsstelle. Dabei ging es von der Entscheidungsfindung über ein allgemeines Kennenlernen der Motivation der anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer vor allem um die Reflexion der eigenen Motivation (z.T. auch in Verbindung mit der der anderen). Fünf Teilnehmerinnen, insbesondere des GGB-Kurses suchten explizit – aber allgemein formuliert - einen inhaltlichen / thematischen Austausch über schulische Belange. Drei Teilnehmerinnen

und Teilnehmer beschrieben den Nutzen, den der Austausch bewirkt: Blick schärfen, Anstöße bekommen, Nachdenken. Zwei Teilnehmende bezogen sich explizit auf den Austausch mit ‚Gleichgesinnten‘, dabei suchte eine Teilnehmerin eine Reflexion der Thematik ‚Frauen in Führung‘.

Obgleich der Kontakt zu Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern deutlich wichtig eingeschätzt wird, haben nur 9 Personen den *Kontakt* auch *zwischen der ersten und zweiten Kurseinheit* aufrechterhalten. Abgesehen von 2 Teilnehmenden, deren Kolleginnen und Kollegen auch an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnahmen, war insbesondere das Telefon Medium der Kontaktaufnahme (ein Teilnehmer nennt e-mail).

Begründungen für ‚keinen Kontakt‘ zwischen den Kurseinheiten sind Zeitmangel (12), räumliche Distanz (8), aber auch mangelndes Interesse aufgrund fehlender Notwendigkeit (11), genügend andere Kontakte oder wenige Überschneidungspunkte. Trotz der durchschnittlich sehr wichtigen Einschätzung des Kontaktes zu den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, hielten vergleichsweise wenige diesen Kontakt zwischen den Kurseinheiten aufrecht. Wenn telefonischer Kontakt bestand, so weisen die Antworten nicht auf einen sach- /inhaltsbezogenen Austausch hin. Selbst organisierte Arbeitsgruppen etc. zwischen den Kurseinheiten gab es nicht. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Verteilung durch die einzelnen Bezirksregierungen relativ gleichmäßig vorgenommen wird, die räumliche Distanz also bei vielen Teilnehmenden nicht so gravierend sein kann.

Retrospektiv nach dem gesamten Qualifizierungskurs baten wir die Teilnehmenden nochmals zu beschreiben, inwiefern der *Kontakt* zu den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern ihren *persönlichen Lernprozess förderte*. Außer zwei allgemein formulierten positiven Bewertungen, haben 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmer dies näher beschrieben. Dabei nahm der Aspekt des *Erfahrungsaustausches* – meist ohne Differenzierung – eine zentrale Rolle ein (9), während Gespräche (3), insbesondere aber Feedback und „Modell – Lernen – Bewunderung für Leistungen und Präsentationen“ [7] als Einzelantworten deutlich weniger im Fokus der Handlungen standen.

Insgesamt 11 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprachen den Bereich ‚*Erkenntnisgewinn / Nutzen und Interessenlage*‘ an. Drei Teilnehmende nannten dabei den Motivationsaspekt; zwei von ihnen bezogen sich kritisch auf die Beweggründe der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Drei Teilnehmende bewerteten den Kontakt zu den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern als förderlich für die eigene Entscheidungsfindung und –sicherheit. Daneben gab es Einzelantworten. Ein Teilnehmer sah im Kontakt mit anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern eine Förderung der eigenen Leistungsmotivation. Eine Teilnehmerin beruhigte die Tatsache, dass sich alle Teilnehmenden ebenfalls in einem Lernprozess befänden. Inhaltsbezogen betonte eine Teilnehmerin den Austausch zu den Besichtigungsverfahren. Weitere Einzelantworten sind: „Habe viel von anderen gelernt, es auch anders zu machen, auch Fakten“ [50]. „Viel Freude an der Arbeit mit engagierten Kollegen; habe auch gelernt (zu spät), dass ‚Karrieren‘ geplant werden müssen; zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein“ [17].

Auffallend ist auch, dass insgesamt 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Wahrnehmung von Unterschiedlichkeiten beschrieben, diese allerdings mit verschiedenen Perspektiven: Unterschiede zwischen Personen mit Orientierung auf einen Vergleich zwischen sich und den anderen (8) und situationsbezogene Unterschiede, meist im Zusammenhang mit Schulformen (4).

Auffallend ist die zentrale Bedeutung des ‚Erfahrungsaustausches‘ im Kontext ‚Lernen in der Gruppe‘. Allerdings bleibt dessen Relevanz auf die institutionalisierten Treffen beschränkt; Erfahrungsaustausch mit Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern wird selbstorganisiert – zwischen den Kurseinheiten – nicht gesucht. Der begründende Bezug auf mangelndes Interesse lässt die Relevanzbewertung von Erfahrungsaustausch in den Kurseinheiten explizit als lernfördernd fragwürdig erscheinen. Möglicherweise handelt es sich eher um eine Art ‚Neugierde/ Interesse‘ an den – vornehmlich moralischen – Grundverständnissen anderer Lehrerinnen und Lehrern mit dem Berufsziel Schulleitung.

- Aspekt: Rollenspiel als Methode

Auf die besondere Nennung der Methode ‚Rollenspiel‘ in der Reflexion der ersten beiden Kurseinheiten des GGB-Kurses reagierend, fragten wir die Teilnehmenden beider Kurse, wie ein Rollenspiel gestaltet sein müsste, damit es den Lernprozess fördert. Neben fünf Antworten, die sich auf die in den Kursen stattgefundenen Rollenspiele bezogen und diese implizit oder explizit als ihrem Anspruch an diese Lehrmethode gerecht werdend beschrieben, äußerten sich insgesamt 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur *Gestaltung von Rollenspielen*. Auffallend ist dabei, dass sieben Personen des GGB-Kurses sich direkt auf die zu spielenden Rollen beziehen und dabei zum einen die aktive Teilnahme (Übernahme einer Rolle), zum an-

deren eine Überzeichnung der Rolle zur Loslösung von der realen Person wünschten. Drei Teilnehmer forderten demgegenüber auf der Inhaltsebene eine realitätsnahe / wirklichkeitsnahe Problemstellung. Eine Teilnehmerin ging darüber noch hinaus und hob hervor: „An problematischen Verläufen werden Anstöße deutlicher, auch wenn es für die Spieler schlimm ist“ [4]. Fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GOHRS-Kurses lehnten die Durchführung und Auswertung in der Großgruppe / im Plenum ab und fänden Kleingruppen geeigneter. Zwei Teilnehmende des GGB-Kurses wünschen sich mehr Medieneinsatz (Videoauswertung). Eine Teilnehmerin schlägt vor, innerhalb desselben Rollenspiels die Rollen zu tauschen, um „verschiedenes Verhalten ausprobieren“ [40] zu können. Schließlich wünscht sich eine Teilnehmerin eine begleitende Supervision: „Ich lerne viel daraus.“ [50]

Obgleich sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Angaben zu dieser Frage machten, stellen die gegebenen Antworten *eine große Breite an Überlegungen* – gleichsam ein Brainstorming – dar. Die Teilnehmenden haben Vorstellungen zur Gestaltung von Rollenspielen. Ob diese bereits vor den Kursen vorhanden waren oder sich durch die Rollenspiele in den Kursen konkretisiert haben, kann hier nicht geklärt werden. Allerdings fanden die Rollenspiele in den beiden Qualifizierungskursen meist im Plenum statt, so dass die aktive Teilnahme möglichst vieler Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht gegeben war, und auf diese beiden Aspekte (Plenum vs. Kleingruppe, Selbstbeteiligung) bezogen sich zumindest einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihren Antworten. Lediglich fünf Personen bewerteten die in den Kursen stattgefundenen Rollenspiele als o.k. bis positiv.

3.3.10 Weiterführende Betrachtungen: Handlungssicherheit durch die Qualifizierungskurse

Ein zentraler Indikator für den Grad des Lernerfolges ist der Aspekt ‚Handlungssicherheit‘. Aus diesem Grund galt unser Interesse im Kontext der Reflexion der Qualifizierungskurse auch der Frage, ob nach Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Behandlung der Kursinhalte in dem Qualifizierungskurs eine Handlungssicherheit für ihre Tätigkeit als Schulleiter/in einhergeht, worauf sie dies zurückführen bzw. wie die Inhalte intensiviert werden sollten / was sie als sicherheitsstiftende Inhalte, Lehrmethoden oder Rahmenbedingungen weiter benötigten. 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer bejahten, 12 verneinten diese Frage, wobei fünf Personen zu beiden Fällen eine Stellungnahme abgaben.

Die Personen, für die mit der Behandlung der Kursinhalte eine Handlungssicherheit einherging, beschrieben größtenteils WIE eine Sicherheit im Handeln entsteht / gefördert wird oder bezogen sich auf ein (persönliches) Ergebnis (WAS) der Kursinhalte, an dem sie die Handlungssicherheit festmachen. So schildern 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie sich bei ihnen eine Handlungssicherheit eingestellt hat. Dabei nimmt der Aspekt ‚Üben (von Situationen)‘ mit 10 Nennungen einen zentralen Stellenwert ein. ‚Inhaltliche Auseinandersetzung / Reflexion / Thematisierung / Arbeit‘ förderten für fünf Teilnehmende die eigene Handlungssicherheit. ‚Erfahrungsaustausch‘, ‚Praxisnähe‘ und die Rahmenbedingung ‚Atmosphäre‘ sind hingegen Einzelantworten.

14 Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten von Handlungssicherheit stiftenden Lernergebnissen, wobei allgemein ‚Wissenszuwachs‘ (7) am häufigsten genannt wurde, während ‚Rollenklärung‘ (3) und Einzelnennungen zu ‚Kompetenzerweiterung‘, ‚Klarheit über die notwendigen Qualifikationen für Schulleiterinnen und Schulleiter‘, ‚Festigung der inneren Einstellung (Mut)‘ als Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung und ‚Reflexion der gegenwärtigen Funktion einhergehend mit Bestätigung des Handelns‘ zwar konkreter formuliert, aber weniger als Indikatoren für die Handlungssicherheit herangezogen wurden. Eine Teilnehmerin sieht eine mit dem Qualifizierungskurs einhergehende Handlungssicherheit und beschreibt sie als „Anfang des laufenden Lernens von SL“ [35].

Insgesamt 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (8 GOHRS, 4 GGB), insbesondere Frauen, verneinten die Handlungssicherheit stiftende Wirkung des Qualifizierungskurses. Neben einer Teilnehmerin, die drei Wochen zeitlich nicht ausreichend fand für grundlegende Änderungen, Einstellungen, Beherrschung von Methoden und Kommunikationspraktiken, beschrieben zwei Teilnehmende, dass die Kurse erst Prognosen und Einblick geleistet hätten. Alle zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten sich hinsichtlich ihres *weiteren Bedarfes*. Dabei nehmen regelmäßige Folgetreffen mit vier Nennungen einen zentralen Stellenwert ein. Zwei Teilnehmende hielten eine praktische Tätigkeit als förderlich für die eigene Handlungssicherheit, dabei präferierte der Teilnehmer ‚begleitende Schatten-Tätigkeiten‘; die Teilnehmerin wünschte sich eine „regelmäßige Begleitung der Tätigkeit als neu ernannte Schulleiterin“ [42]. Übung von aktuellen Problemen / Rollenspiele sehen zwei Teilnehmerinnen als geeignete Lernmethod(en) zum weiteren Erwerb von Handlungssicherheit. Bezug zu dem Verlauf der Qualifizierungskurse nehmend, betonten zwei Teilnehmende, dass die Hausaufgaben zwischen den Kurseinheiten umfangreicher hätten sein können und

intensiver bearbeitet werden sollten. Zwei Personen nannten mit ‚Gesprächsführung in Gruppen (Koordinatorenbesprechung)‘ und ‚Bewerbungsverfahren / Bewerbungsschreiben‘ konkret zu ergänzende Inhalte. Schließlich hätte sich eine Teilnehmerin persönliche Beratungsgespräche zwischen jeder einzelnen Person und der Kursleitung hinsichtlich der Fähigkeiten und Defizite in Bezug auf Schulleitung gewünscht.

Auffallend ist, dass insbesondere ‚Wissenszuwachs‘ und ‚Üben‘ als sicherheitsfördernd eingeschätzt werden. Allerdings bleiben die diesbezüglichen Antworten – mit Ausnahme von 2 Teilnehmenden – meist ohne Differenzierung und allgemein formuliert. Im Kontext der Frage, wie die Kursinhalte intensiviert werden könnten, um Handlungssicherheit zu erlangen, wird vor allem auf institutionalisiertes Weiterlernen Bezug genommen, dabei ergibt sich aber zugleich eine Spannweite verschiedener Vorgehensweisen. Hier erstaunt, dass insbesondere Teilnehmerinnen des GOHRS-Bereiches Folgetreffen wollen, ein Folgetreffen für einen (Erfahrungs-)Austausch geplant war, dieses jedoch nicht stattfand. Hier verstärkt sich der Eindruck der *hohen Relevanz des institutionalisierten Lernens*. Allerdings setzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses den Qualifizierungskurs selbst organisiert fort. In Wochenendkursen trafen sie sich und arbeiteten zu Themen wie: Systemische Organisationsentwicklung, Schulprogramm und Corporate Identity, Personalführung in Wirtschaftsunternehmen – ein Modell auch für die Schulen? Die Organisation, Unterbringung, Einladung von Referentinnen/ Referenten oder Organisationsberaterinnen/ -berater, Tagungsprogramm, wurde jeweils von einer teilnehmenden Person geleistet. Für die anfallenden Kosten (z.T. hoch) kamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst auf. Diese Treffen finden seit dem Frühjahr 2001 nicht mehr statt. Der Grund war die geringe Zahl an Anmeldungen. Allerdings sollte dies nicht ausschließlich als mangelndes Interesse verstanden werden. Der Arbeitsaufwand, geeignete Referentinnen/ Referenten und Beraterinnen/ Berater zu finden, und die finanzielle Komponente spielen hier auch eine Rolle. Möglicherweise könnten selbst organisierte Fortsetzungen der Qualifizierungskurse durch Unterstützung bei der Suche / Kontaktaufnahme mit Referentinnen und Referenten / Beraterinnen und Beratern gestärkt werden und eine – wenn auch nur symbolische – finanzielle Entlastung ein motivierendes Signal sein.

Auf die separat gestellte Frage, was den Teilnehmenden in ihrem *individuellen Prozess des ‚Führen Lernens‘* helfen würde, machten immerhin 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Angaben. 16 Personen sprachen in diesem Kontext den Aspekt ‚Austausch‘ an, dabei mit unterschiedlichen Bezügen: unter Gleichgesinnten oder mit (erfahrenen) Schulleiterinnen und Schulleitern. Punktuell werden auch alternative Lernformen detaillierter beschrieben: Mitarbeit in einer kollegialen Schulleitung (verbunden mit einem Schulwechsel), Probezeit oder Tandemsystem waren Einzelnennungen. 9 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen in systematischen Lernprozessen Unterstützung. Neben weiteren Fortbildungen, deren inhaltliche Ausrichtung jedoch nicht näher beschrieben waren, wurden von ihnen insbesondere Übungen, Fallstudien und Beispiele als Methoden genannt, auch hier meist ohne inhaltlichen Bezug (lediglich eine Teilnehmerin formuliert explizit Rollenspiele *zur Gesamtkonferenz*). Zwei Teilnehmende betonen die Auseinandersetzung mit der eigenen Person – Ambiguitätstoleranz und Selbstfindung (unterstützt durch Supervision).

Erstaunlich ist die große Zahl derjenigen, die sich hinsichtlich ihres weiteren Lernprozesses einer Aussage enthalten. Diese Auffälligkeit sollte jedoch nicht vorschnell gedeutet werden – alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer vertreten das Konzept des lebenslangen Lernens. Dabei bleiben sie allerdings oft unkonkret, z. T. begründen sie die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens mit der Tatsache der sich wandelnden Situationen. Expertentum verstehen die Teilnehmenden eher als Ergebnis des lebenslangen Lernens, das auf einzelne Bereiche beschränkt bleibt.

Die geringe Beteiligung an der Frage, was den Teilnehmenden in ihrem individuellen Prozess des ‚Führen Lernens‘ helfen könnte, zeigt ggf. eher, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dieser Frage möglicherweise noch gar nicht auseinander gesetzt haben und dass sie vielleicht keine Alternativen zu Fortbildungen wie den Qualifizierungskursen kennen. Dies gilt z.T. auch für den oft angesprochenen Aspekt ‚Austausch‘, der ohne Zieldefinition und ohne das Angebot strukturierender Begriffe unkonkret bleibt.

3.4 Verändertes Verfahren zur Qualifizierung und Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern

Auf die geplante Veränderung der Qualifizierung von künftigen Schulleitungen durch ein gestuftes Verfahren mit dem Abschluss eines Assessment-Centers (AC) als Attestierung der Eignung ist zu Beginn hingewiesen worden (s. 1.2-1.4). Allerdings wurde die geplante Maßnahme bis heute nicht umgesetzt, da sowohl rechtliche Probleme (Zugang zur Qualifizierungsmaßnahme für alle Interessierten) als auch monetäre Schwierigkeiten (Kosten für die Ausbildung der Teilnehmenden des AC-Boards) der Realisierung entgegenstehen.

Wie nun die Betroffenen, d. h. die an einer Schulleitungsfunktion interessierten Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer den Qualifikationsweg einschätzen und wie sie zu der geplanten Veränderung eines Eignungsnachweises durch ein AC stehen, diese Fragen waren nicht nur innerhalb des Qualifizierungskurses im gesamten Zeitrahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein wiederkehrendes Thema. Wir baten um eine schriftliche Bewertung.

Uns interessierte die *Einschätzung der Teilnehmenden zu dem geplanten Assessment-Center als neuem Auswahlverfahren*. Hier zeigt sich ein divergierendes Bild bei denjenigen, die auf diese Frage geantwortet haben:

- Zwei Teilnehmer des GOHRS-Bereiches lehnen zu dieser Frage eine Stellungnahme ab, da sie ohnehin davon ausgehen, dass das AC nicht realisiert wird.
- Neun Personen, insbesondere Teilnehmende des GOHRS-Kurses, lehnen das geplante Verfahren zur Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern ab.
- Eine Teilnehmerin befürwortet eindeutig das AC.
- Acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen im AC ein besseres Verfahren im Vergleich zum herkömmlichen.
- Sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer, insbesondere aus dem GGB-Bereich, befürworten das AC eingeschränkt.

Gerechtigkeit, Aussagekraft, Konzentration auf das Überprüfen von Qualifikationen, Feststellung der Fähigkeiten und Belastbarkeit, Simulation des Schulalltages sowie die Tatsache, dass mehrere Personen prüfen, sind *positiv bewertete Aspekte* des AC's, die insbesondere von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des GGB-Kurses in einem Vergleich zum bisherigen Verfahren herausgestellt wurden. Vereinzelt werden Kriterien genannt, die eine positive Bewertung des AC's begünstigen. Diese beziehen sich auf zeitliche und konzeptionelle Momente: Der Zeitpunkt der Durchführung sollte möglichst zeitnah an dem absolvierten Qualifizierungskurs liegen; Bewerberinnen und Bewerber auf eine Stelle sollten alle zur gleichen Zeit das AC durchlaufen; Schulfachleute sollten größeren Einfluss auf die Auswahlentscheidung gewinnen.

Die wirtschaftliche Orientierung, die Nicht-Berücksichtigung bisheriger Arbeitsleistungen, die lediglich punktuelle Prüfung und eine künstlich geschaffene Situation bilden *Kritikpunkte* am AC. Eine Teilnehmerin ist der Meinung, dass im AC nicht schulbezogene Entscheidungen getroffen werden. Im Übrigen geht sie davon aus, dass einzelne Schulen ihren Schulleiterinnen und Schulleitern unterschiedliche Fähigkeiten abverlangen.

Fast die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen *alternative Überprüfungsverfahren zum AC*. Einzelne Aspekte treten dabei stärker hervor: Sechs Frauen sprechen sich für eine *Probezeit* aus. *Erfahrung in Leitungsfunktionen* als Voraussetzung wird von fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmern, insbesondere des GOHRS-Bereiches, angesprochen. Drei Teilnehmende des GGB-Bereiches fordern ein *umfassendes Fortbildungsnetz*, sowohl vor als auch während einer Schulleitungstätigkeit. Ansonsten werden eher vereinzelt Beobachtung im Schulalltag, aufgabenorientierte Überprüfung an konkreten Situationen aus der eigenen Schule, vorherige permanente Einbindung in Schulleitungsaufgaben, Bericht des abgehenden Schulleiters, ausführliches und begründetes Bewerbungsschreiben, fachliche Überprüfung durch Gespräche, Tutorensysteme und Klärung von Erwartungen als Bestandteile eines alternativen Überprüfungsverfahrens gesehen. Zudem sollte das zukünftige Kollegium in die Entscheidung eingebunden werden. Auffällig ist in diesem Kontext, dass fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Bereiches ihre Alternativen als *ergänzende* Aspekte zum AC nennen, d. h. sie stellen das AC nicht grundsätzlich in Frage.

Zwei Teilnehmende können sich vorstellen, dass das bisherige Verfahren beibehalten wird, da durch die Teilnahme an einem Qualifizierungskurs bereits eine neue Startsituation gegeben sei. Demgegenüber

sprechen sich zwei Teilnehmende in ihren Überlegungen zu Alternativen explizit gegen die Lehrprobe als Bestandteil des bisherigen Verfahrens aus. Insgesamt haben sieben Personen zum Thema ‚alternative Überprüfungsverfahren‘ keine Angaben gemacht.

Es zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des GGB-Kurses im Vergleich zu denen des GOHRS-Kurses dem AC als neuem Verfahren zur Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern eher positiv gegenüberstehen.

Bei der Frage nach den *Kriterien*, die den Teilnehmenden persönlich wichtig *bei der Auswahl eines Schulleiters / einer Schulleiterin* wären, zeigt sich eine deutliche Betonung der handlungsbezogenen Fähigkeiten / Tätigkeitsaspekte (insgesamt 81%): 21 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beziehen sich dabei auf *fach- / sachbezogene Fähigkeiten*, bleiben jedoch in der Formulierung äußerst allgemein (z. B. Fach-, Führungskompetenz oder allgemein Kompetenz sowie pädagogische Vorstellungen). Lediglich vier Teilnehmende konkretisieren ihre Antworten und nennen explizit Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern (organisieren, strukturieren und beurteilen können sowie rechtliche Kompetenz besitzen), 19 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beziehen *sozial- / beziehungsbezogene Fähigkeiten* ein. Abstraktere Fähigkeiten wie z. B. sozial engagiert, umgänglich, einschätzbar, empathisch und humorvoll sein sowie kein Karrieredenken haben – hier zeigt sich also eine enorme Bandbreite – und konkretere Fähigkeiten wie kommunizieren und zuhören können sowie teamfähig, konfliktfähig sein, halten sich in diesem Kontext die Waage.

Neben diesen handlungsbezogenen Fähigkeiten wird von insgesamt 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (38%) auch die *ethische Ebene von Führung* angesprochen. Dabei liegt der Schwerpunkt insbesondere auf dem Prinzip der ‚Offenheit und Transparenz‘. Aber auch Gerechtigkeit und Ehrlichkeit werden als Kriterien genannt.

Vier Teilnehmende sehen im *Erfahrungsaspekt* ein Kriterium zur Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern. Persönlichkeitsmerkmale mit eindeutig eigenschaftstheoretischer Intention (also nicht z. B. sicheres Auftreten, das *gelernt werden kann*) führen insgesamt drei Teilnehmende an. Eine Teilnehmerin nennt das Leitbild ‚*primus inter pares*‘.

Weitere Auffälligkeiten ergeben sich im Grunde genommen vor allem durch die quantitative Unterpräsenz von Antworten. So nennen nur zwei Teilnehmer konkret explizite Führungsfähigkeiten (z. B. Entscheidungsfähigkeit) und nur eine Teilnehmerin spricht den Aspekt der Selbstreflexion an. Lediglich drei Teilnehmende (aus Gymnasium und Gesamtschule) nennen konkrete Tätigkeiten - interessanterweise beziehen sich dabei alle auf ‚Außenkontakte‘.

Die Frage nach Kriterien zur Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleiter erbringt wenig präzisierende Formulierungen, sondern ist von einer breiten Dimensionalität, einer Allgemeingültigkeit und einem hohen Abstraktionsgrad geprägt. Dabei war mit dieser Frage die Chance verbunden, die Kriterien zu nennen, nach denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich ihrer Führungsfähigkeiten beurteilt werden möchten. Insbesondere die Formulierungen ‚Fach- oder Führungskompetenz‘ oder auch die Nennungen von Aspekten der ethischen Ebene (Offenheit und Transparenz) sind hier bemerkenswert. Es erstaunt, wenn bei einer Frage nach Kriterien zur Bewertung von Führungseignung Universal-Stichwörter wie ‚Kompetenz‘, ‚Fachkompetenz‘ oder ‚Führungskompetenz‘ genannt werden (auf diesem Abstraktionsgrad antwortet etwa die Hälfte der Teilnehmenden), denn es sollte um die Konkretisierung dieser ‚Wolken‘ gehen. Und es ist gleichermaßen erstaunlich, wenn 1/3 der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ‚Offenheit und Transparenz‘ als Kriterien nennen und dabei im Grunde genommen selbst wissen, dass eine diesbezügliche Messbarkeit unmöglich ist. Offensichtlich ist es für die Teilnehmenden schwierig, diese gedankliche Freiheit zu füllen und zu nutzen und für ihre künftige Führungstätigkeit zu konkretisieren.

Bereits in der Eingangsbefragung stellten wir die Frage nach dem Kurs selbst als Bestandteil der Fortbildung zur Schulleitung. Mehr als $\frac{3}{4}$ der Teilnehmenden der von uns begleiteten Kurse stehen dem veränderten Verfahren, d. h.: die *Teilnahme an einem Qualifizierungskurs soll verbindliche Voraussetzung zur Bewerbung auf eine Schulleiterstelle sein*, ohne Einschränkung positiv gegenüber. Die Möglichkeit zur Selbstreflexion, darunter Entscheidungs- und Rollenfindung, wird insbesondere von Frauen positiv bewertet. Zudem bieten die Qualifizierungskurse für viele Frauen Einblick in die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiterin und werden als Grundausbildung verstanden. Auffallend ist in diesem Fragekontext, dass ausschließlich Männer aus dem GGB-Kurs ihre positive Bewertung der Qualifizierungskurse mit einer impliziten Kritik an dem bisherigen Verfahren verknüpfen. Im Rahmen der positiven Bewertung der Qualifizierungskurse wird also ein geschlechtsbezogenes Antwortverhalten deutlich.

Lediglich sechs Teilnehmende äußern ihre Zustimmung mit Einschränkungen, wobei vornehmlich Bezug auf kursgestalterische Aspekte und Bedingungen genommen wird: Qualifizierte Kursleiterinnen und Kursleiter, möglichst inhaltliche Vielseitigkeit, ‚anspruchsvolle‘ Lehrmethoden, weiterführende Fortbildungen im Anschluss an die Qualifizierungskurse und der Aspekt, dass alle Interessierten an einem solchen Kurs teilnehmen können.

Dies kann insgesamt als ein *eindeutiges Votum für das veränderte Verfahren zur Qualifizierung von zukünftigen Schulleiterinnen und Schulleitern* gewertet werden.

4 Schlussfolgerungen

- 4.1 Zu den Qualifikationskursen
- 4.2 Zum Qualifizierungsverfahren im Schulsystem
- 4.3 Ein persönliches Wort

4.1 Zu den Qualifikationskursen

Es sind unseres Erachtens zusammenfassend fünf Ergebnisse der Evaluation der begleiteten Qualifizierungskurse herauszuheben.

- Das Lernziel des Qualifizierungskurses wird mit seinem Curriculum und seinen Arbeitsplänen ohne Zweifel zielgerichtet umgesetzt und somit erreicht. Aus der Befragung der Teilnehmenden geht hervor, dass der Kompetenzzuwachs in den Bereichen Kommunikation und Schulrecht hoch bewertet wurde, während die Themen Schulprogramm, Beurteilung und Budgetierung als weniger relevant eingeschätzt wurden. Auf dem Hintergrund der neuen Aufgaben von Schulleitung im gesamten Schulsystem, erscheint es uns wichtig, auf die Notwendigkeit einer verstärkten Kopplung der verschiedenen Themen hinzuweisen.
- Die Gruppenzusammensetzung und die Einteilung der Kurse nach Schulformen hat sich bewährt. Eine atmosphärisch gute Eingangssituation begünstigt die Lernbereitschaft. Wir empfehlen jedoch, im weiteren Verlauf das Harmonieinteresse nicht überbetont zu berücksichtigen, sondern die Thematisierung von Dilemmata und Zielkonflikten – u.U. auch in der stark differierenden Meinungsvielfalt der Gruppe – zuzulassen, ja vielleicht sogar zu fördern. Die Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen in einer Führungsposition muss auch die Bereitschaft einschließen, Unterschiede zu akzeptieren. Eine harmonische Atmosphäre um jeden Preis zu erhalten ist aufgrund der fehlenden Realitätsnähe im Bereich Personalführung letztlich wenig effizient.
- Die Qualifizierungskurse bringen den Teilnehmenden weit mehr als die Befähigung für die Übernahme einer Schulleiterstelle: Sie bieten allgemeinen Wissenszuwachs, Qualifizierung für die derzeitige Funktionsstelle als stellvertretende/r Schulleiter/in oder Koordinator/in, sie bieten Entscheidungsfindung und Rollenklärung. Erkennbar ist dies an der hohen Lernbereitschaft der Teilnehmenden, die generell einen steigenden Qualifizierungsbedarf sehen. Deshalb sollte künftig auf eine klare Abfolge der Fortbildungskurse - *erst Orientierungskurs, dann Qualifizierungskurs* – geachtet werden. Sowohl die Angebote wie der Zugewinn für die Zielgruppe müssten präzisiert werden, um falsche Erwartungen zu vermeiden. Ein zielgerichteter und zertifizierter Weiterbildungsdurchlauf dürfte zudem zu Einsparungen führen.
- Die eingesetzten Methoden wurden besonders geschätzt, wenn sie Praxisnähe aufwiesen. Dies sollte noch verstärkt werden, um den Transfer von der Rolle als Lehrende zu der Rolle als Lernende, der den Teilnehmenden besonders schwer fällt, zu unterstützen. Auch geht aus den Antworten noch ein Kompendium weiterer Möglichkeiten hervor: z. B. Probezeit, Tandemlernen, learning on the job, etc. Hierunter sind interessante Maßnahmen, die nicht nur für Orientierungs- und Qualifizierungskurse sinnvoll erscheinen. Sie könnten auch die Fortbildung der amtierenden Schulleitungen bereichern.
- Zum veränderten Auswahlverfahren ist anzumerken, dass die Teilnehmenden selbst ein hohes Interesse an einem transparenten Entscheidungsprocedere haben. Klarheit und Gerechtigkeit des Verfahrens soll die jetzt als beliebig erscheinenden Auswahlprozesse ablösen. Darüber hinaus wünschen sie sich ein stärkeres feedback, d. h. sie wollen Sicherheit über die eigene Qualifikation und Geeignetheit für die neue Aufgabe erlangen, personelle Stärken und Schwächen kennen und Wege gezeigt bekommen, wie sie fachliche Führungsdefizite abarbeiten können. Hier wäre eine Empfehlung an die Teamleitung zu richten, der Rolle der entwicklungsfördernden Bewertungen und Beurteilungen der Teilnehmenden mehr Raum zu geben. Eingebettet in den curricularen Ablauf wird ein solches Verfahren aus Sicht der Teilnehmenden dann hohe Realitätsnähe besitzen, wenn es eng mit den Übungen zu inhaltlichen Ansprüchen an Führungshandeln (z. B. Konferenzleitung, Mitarbeitergespräch, Konfliktgespräch etc.) verknüpft ist.

4.2 Zum Qualifizierungsverfahren im Schulsystem

In Niedersachsen ist derzeit unklar, wie die durchaus turbulenten Veränderungen des gegenwärtigen wie zukünftigen Schulsystems von eindeutigen Verfahren begleitet werden können. In den jüngsten Diskussionen um das Bildungssystem und die PISA-Studie wird als Konsequenz die schon länger debattierte Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit der Schulen in den Mittelpunkt gerückt. Wie sich diese tatsächlich herstellen lässt, ist eine leider wenig beachtete Frage. Statt dessen sind die Überlegungen zu Schulform und –stufe breit angelegt, so als ob es diese „Typologien“ wären, die miteinander im Wettstreit liegen. Hilfreich wäre schon eher eine pragmatische Debatte, die die Aufgabenzuschüsse der Schulbehörde, die Sicherung der Bildungsetats, die Verfügungshöhen für die einzelnen Schulen, die Flexibilisierung von Personaleinsatz, -auswahl und –entwicklung zum Inhalt hätten. Und schließlich wären Festlegungen der Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme sowohl in den schulischen Jahrgängen wie auch in der Lehramtsausbildung und in der Fortbildung der Lehrerschaft zu etablieren.

Neue Vorschläge für eine selbstständige Schule mit Vollbudgetierung auf der Basis von Schülerzahlen plus eventuellem Sonderbedarf, Personalautonomie inklusive Diensttherreineigenschaft, d. h. der Verhandlung über eine leistungsorientierten Zulage zum Grundgehalt der Lehrerinnen und Lehrer bis hin zu dem Modell der neuen Führung, nämlich einer auf 5 Jahre gewählten, maximal bis 10 Jahre befristet tätigen Schulleitung zeigen die Richtung der Veränderungen auf. Aber eins ist unbestritten: Eine neue entstaatlichte Schule und Schulverwaltung bringt auch neue Anforderungen an das Personal und dies zuvörderst an das pädagogische und verwaltungstechnische Schulmanagement.

Ein Qualifizierungsstufenplan mit einem transparenten Auswahlverfahren (AC o.ä.) könnte in diesem Zusammenhang bedeutsame Veränderungen für den gesamten Schulsektor mitsteuern. Einmal, weil hier die Aspekte der Führungs- und Entscheidungsstrukturen stärker verankert wären; zum anderen, weil die Kurse beispielsweise auch als Lernräume fungieren, um für die neuen Strukturelemente Modelle bereitzuhalten und best-practice Beispiele sowie ihre Umsetzungen zu erörtern.

Die von uns evaluierten Qualifizierungskurse haben in der gesamten Grundtendenz z. T. äußerst positive Rückmeldungen zu verzeichnen. Kritikpunkte verwiesen stärker auf systembezogene Irritationen. Doch auch bezogen auf die Kurse selbst können Anregungen und Kommentare der Teilnehmenden wertvolle Hinweise für deren Qualitätssteigerung und stärkere Transfersicherung geben. So ist der (teilweise geäußerte) Wunsch nach persönlichen feed-back durch ein sich selbst stärker positionierendes Leitungsteam mit erkennbaren Konturen als ein *Hinweis auf ganz grundlegende Lernfortschrittsinteressen der Seminar-Teilnehmerinnen und -teilnehmer* zu werten. Generell liegt in dieser Zielorientierung auf einen Fähigkeitsnachweis, also in der Forderung nach der Feststellung der eigenen Qualifikation und des neuen Könnens auch die Chance, der in der Öffentlichkeit so negativen Verbreitung des Fremdbildes von Lehrerinnen und Lehrern entgegenzuwirken.

Schulleitungsfortbildungen dürfen dabei nicht als beurteilungs- und bewertungsfreier Raum verstanden werden, der eine Schon-Situation suggeriert, die den realen Handlungsnotwendigkeiten im Schulalltag nicht entspricht. Führungs- und Leitungsqualifikation im Schulsystem muss vielmehr als Kernkompetenz begriffen und als solche auch zertifizierbar werden. Dies erfordert eine stärkere Präzisierung der (heutigen) Erwartungshaltungen an Schulleitung und die Operationalisierung in ein Profil von Fähigkeiten, Tätigkeiten sowie Führungsmaximen als Rahmenkatalog. Bewertung und Beurteilung beziehen sich dann auf den Grad der Ausprägung von Professionalisierung in diesem Bereich.

Eine transparente, wenn nicht gleich nüchterne Deskription des Anforderungsprofils fördert innerhalb der *Schulleitungsausbildung* dann auch die Differenzierung von Person und Amt. Diese (z. T. künstliche) Trennung erscheint deshalb unabweislich, weil in der Ausübung eines ‚Lehramtes‘ die Grenzen zwischen fachlichen, didaktischen, sozialen und organisationalen Kompetenzen und der Persönlichkeitsbildung verschwimmen. Angesichts des (systemischen) Problems der Grenzziehung birgt die Thematisierung von Professionalität auch die Chance einer präzisen Fremd- und Selbstattribution für Frauen und Männer in dieser Funktion.

Noch ein Wort zur (pädagogischen) Führung und Leitung: Viele Elemente der Führungsforschung entstammen den in den 20er Jahren entwickelten pädagogischen Erziehungsstiltheorien von Lewin, von denen sich der demokratische Führungsstil als Grundverständnis (ungeachtet der Komplexität von Führung mitsamt ihrer Situationsabhängigkeit und Wechselseitigkeit) durchgesetzt hat. Hierdurch werden andere Seiten des Führens und Leitens (wie autoritäre, autoritative und laissez-faire Handlungen) überschattet bzw. sogar tabuisiert. Im Sinne von Realitätsnähe und Handlungsfähigkeit wäre deshalb eine ethisch rati-

onale Einführung der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Berufsziel Schulleitung in die vermeintlich negativen Seiten von Führung, Macht und Weisung nahe liegend und empfehlenswert. Die heutigen Pädagoginnen und Pädagogen müssen von ausgewählten Aspekten der Führungs- und Organisationsforschung, von Personalentwicklung und -management sowie den Handlungsleitlinien des Public Management profitieren. Das Ziel ist dabei in unseren Augen kein nahtloses Übertragen der Erkenntnisse vom Profit- in den Non-Profit-Bereich, sondern Extrahierung der Anwendungsmöglichkeiten. Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Qualitätsmanagement und -sicherung, Budgetierung und Personalauswahl sind Steuerungselemente innerhalb einer Struktur, die gestaltbar ist und von den Akteuren mitgestaltet werden muss.

4.3 Ein persönliches Wort

Blicke ich (Tanja Kranz) auf die Feldphase zurück, so habe ich viele Menschen getroffen, die nicht nur Gestaltungswillen haben, sondern bereits aktiv Schule gestalten und ihr Augenmerk auf die optimale Förderung jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers legen.

Durch persönliches Kennenlernen konnte Misstrauen gegenüber dem Forschungsvorhaben abgebaut werden und eine große Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern begegnete mir von Anfang an neugierig und unterstützend. Die hohe Teilnahmezahl an den Fragebögen und den Einzelinterviews sowie die Akzeptanz meiner beobachtenden Rolle zeigten mir das Interesse der Teilnehmenden.

Um so irritierter war ich von dem Erlebnis, dass mindestens 70% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mich in Nebengesprächen auf Besonderheiten der Berufsgruppe ‚Lehrer‘ hinwiesen, wie z. B. ‚Lehrerinnen und Lehrer seien ein eigenes Völkchen‘, ‚Lehrerinnen und Lehrer seien schwierige Personen‘, oder mir Mut diagnostizierten, dass ich mich mit Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzen will. Eine gewisse Portion Selbstironie bezüglich der eigenen Berufsgruppe schadet sicher nicht. Aber in einer Zeit, in der der Beruf der Lehrerin / des Lehrers nicht genügend Würdigung erfährt, in der die große Aufgabe von Lehrkräften nicht nur in der Bildung, sondern auch in der Erziehung nicht gesehen wird, und jeder meint, es besser machen zu können, verkleinern solche ‚Selbstoffenbarungen‘ die Leistungen des eigenen Berufsstandes und der eigenen Person. Und gerade weil ich es anders erlebt habe, wünsche ich mir, dass Lehrerinnen und Lehrer mit klarer Zielrichtung und einem professionellen Selbstverständnis in die Zukunft gehen. Sicher, vieles ist für die Personen im System noch zu lernen – wie in jedem anderen Berufszweig, der sich so massiv verändert. Dies widerspricht sich allerdings nicht, sondern öffnet die Türen zu einer lernenden Schule.

Dafür sind aber auch die entsprechenden Rahmenbedingungen notwendig. Gegenwärtig, so scheint mir, neigt das Schulsystem dazu, sich vor allem selbst zu schwächen. Aus angekündigten Reformen entsteht Orientierungslosigkeit, weil sie schließlich doch nicht umgesetzt werden; Verfahren scheinen von Beliebigkeit geprägt. Diskussionen über Veränderungen ohne sachliche Zielorientierung verschieben Probleme auf die Personen im System. Dort nagen sie, ohne tatsächliche Veränderungen zu bewirken. Und: Ein personalistisches ‚Abschieben‘ von Problemen ist zudem leichter, als tatsächliche und verbindliche strukturelle und sachliche Veränderungen. Aber: Bildung und Erziehung ist ein zu wichtiger gesellschaftlicher Bereich, als dass er politisch zum ‚Positionieren‘ verwendet werden sollte. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit verbindlichen Entscheidungen ist dringend geboten. Die von mir begleiteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer fordern Klarheit und die ist auch zwingend nötig.

Wir bedanken uns herzlich bei den Lehrerinnen und Lehrern, die uns durch ihre Beteiligung an unserem Forschungsprojekt unterstützt haben.

Dr. Ulla Bosse und Tanja Kranz

5 Anhang

- 5.1 Überblick über die einzelnen Kurseinheiten
- 5.2 Abkürzungsverzeichnis
- 5.3 Literaturverzeichnis

5.1 Überblick über die einzelnen Kurseinheiten

⇒ Kurseinheit I Schulprogramm

GOHRS KE I - Arbeitsplan des Kursleitungsteams: ‚Schulprogramm‘					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vormittag	11h Beginn Organisation und Regularien	Grundlagen des Schulrechts - Rechtsordnung, Rechtsquellen - Technik der Rechtsanwendung - Rechtsanwendung: Ermessen und Bindung	Allg. Modell der Gesprächsführung für Schulleiterinnen und Schulleiter	Schulprogramm - Was ist ein gutes Schulprogramm?	- Informationen zum Assessment-Center - Aufarbeitung ungeklärter Fragen - Ausblick auf Kurs 2 - Abschluss der Kurswoche
Nachmittag	Leitbild - Was ist eine gute Schule? - Was ist eine gute Schulleitung?	Stellung der Schulleiterin / des Schulleiters - Möglichkeiten und Pflichten Verfahren der Schulleiterbestellung	Modell der Gesprächsführung für Schulleiterinnen und Schulleiter	- Schulprogrammentwicklung - Aufgaben des Schulleiters bei der Entwicklung eines Schulprogramms	

GGB KE I – Arbeitsplan des Kursleitungsteams: ‚Schulprogramm‘					
Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9.00 – 10.45		Rechtliche Stellung des/der Schulleiters/in nach dem NSchG - Einführung - Übungen in Gruppen - Abschluss im Plenum	- Unbearbeitetes vom Vortag Kommunikation unter Stress nach V. Satir - Visualisierter Vortrag - Rollenspiele zu den Typen	Schulprogramm - Vorerfahrungen der TN - Klärung von Begriffen: Schulprogramm, Schulentwicklung	Anwendungen von Rechts- und Verwaltungsvorschriften - Hierarchie der Normen - Grundlagen - Arbeit an ausgewählten Fällen
11.00 – 12.30	- Begrüßung - Kennenlernen - Vorstellen der TN im Plenum - Organisation + Regularien	Fortsetzung siehe oben	Gesprächsführung	Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung, Personalentwicklung etc. - Was ist eine gute Schule?	Fortsetzung s.o.
13.00 – 14.30	- Erwartungen der TN Altes/Neues Auswahlverfahren	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
15.00 – 16.30	Leitbild: - Warum will ich eine Schule leiten? - Wie stelle ich mir die/den ideale/n SL vor?	Kommunikationsmodell nach Schulz v. Thun - Übungen in Kleingruppen	Übung zum Thema Gesprächsführung	Fortsetzung Schulprogramm - Aufgaben als SL bei der Entwicklung eines Schulprogramms	Kursauswertung Rückblick auf die Erwartungen von Montag - Was hat sich für mich verändert? - Ausblick auf Kurs 2+3
16.45 – 18.00		Nonverbale Kommunikation - Visualisierter Vortrag - Übungen in Kleingruppen - Abschluss im Plenum	Fortsetzung der Übung	- Möglichkeiten der Umsetzung in der Schule	Hausaufgabe für Kurs 2

GOHRS KE II - Arbeitsplan des Kursleitungsteams: ‚Verwalten und Gestalten‘					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vormittag	11h Beginn - Begrüßung - Vorstellung des Wochenplanes	Konfliktmanagement - Umgang mit Konflikten im Arbeitsfeld Schule - Fallbeispiele - Praktische Übungen	Konferenzarbeit - Funktion und Rolle des SL's in der Konferenz - Konferenz als pädagogisches Führungsinstrument?	Schule und Recht - Rechtsfälle des täglichen Lebens in der Schule - Bearbeitung von Fallbeispielen	Verwalten und Gestalten - Selbstständigkeit und Verantwortung - Förderliche und hemmende Faktoren in der Schule
Nachmittag	Schule und Recht - Entscheidungen in der Schule - Verwaltungsakte - Rechtsmittelverfahren	Konfliktmanagement - Fallbeispiele - Praktische Übungen	Konferenzarbeit - Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Konferenz - Konferenzgestaltung - Konferenzmoderation	Verwalten und Gestalten - Auswirkungen der Schulverwaltungsreform auf die selbstständig werdende Schule am Beispiel der Budgetierung - Überblick - Chancen - Probleme	Abschlussbesprechung - Ausblick auf Kurs III

GGB KE II - Arbeitsplan des Kursleitungsteams: ‚Verwalten und Gestalten‘					
Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9.00 – 10.45		Budgetierung in Schulen - Mittel des Landes - Mittel des Schulträgers	Führen von Verhandlungen aus kommunikativer Sicht	Rechtliche Aspekte von Konferenzen	Schulleitung und Arbeitsalltag
11.00 – 12.30	- Begrüßung - Was hat sich verändert? - Wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Hildesheim - Tagungsprogramm	Arbeitstechniken - Selbstmanagement - Zeitmanagement	Fortsetzung s.o.	Planspiel: Gesamtkonferenz	Übungen zum Arbeitsalltag eines SL
14.00 – 14.30	Delegation dienstlicher Aufgaben	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
15.00 – 16.30	Besprechung der Hausaufgabe Fortsetzung s.o.	Weitere Arbeitstechniken	Übung zum Thema Gesprächsführung - Kritikgespräch - Elternbeschwerde - Mediationsgespräch	Fortsetzung des Planspiels	Kursauswertung Rückblick auf die Erwartungen von Montag - Was hat sich für mich geändert? Ausblick auf Kurs 3
16.45 – 18.00	SL im System	- Leiten von Gruppen - Bildung eines Unterstützungssystems	Fortsetzung der Übung	Auswertung - Konferenzführung - Formal / inhaltlich	Hausaufgabe für Kurs 3

GOHRS KE III - Arbeitsplan des Kursleitungsteams: ‚Beraten und Beurteilen‘					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vormittag	11h Beginn - Begrüßung - Erfahrungsaustausch - Wochenplan - Organisation und Regularien	Leitbild Schule – Leitbild Schulleitung: - Das strukturierte Mitarbeitergespräch - Gesprächsführung als Führungs-instrument	„schlechte Nachrichten-gespräch“	Beraten Unterrichtsbesuch in Schulen mit anschließenden Gesprächen (Beratung)	Umgang mit suchtgefährdeten Kolleginnen und Kollegen Klärung offen gebliebener Fragen
Nachmittag	Dienstrecht - Fragenkatalog - Rechtliche Situation von Beraten und Beurteilen	„Schulleitungsalltag“ - Posteingang im Schulalltag - Information zum Assessment-Center	Unterrichtssequenz in Laborsituation - Auswertung unter Beratungsaspekten	Beurteilen Auswertung der Schulbesuche unter Beratungs- und Beurteilungsaspekten	Evaluation - Rückblick auf Kurs III - Rückblick auf die Kursfolge

GGB KE III - Arbeitsplan des Kursleitungsteams: ‚Beraten und Beurteilen‘					
Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9.00 – 10.45		- Unbearbeitetes vom Vortag Beraten - Unterrichtsbesuche in Schulen, danach Beratung der Lehrkräfte in Zweier-Gruppen	- Unbearbeitetes vom Vortag Dienstliche Beurteilungen (rechtliche Aspekte)	- Unbearbeitetes vom Vortag - Übungen aus dem Alltag eines SL	- Unbearbeitetes vom Vortag - Auswertung und Evaluation des Kurses / der Kursreihe
11.00 – 12.30	- Begrüßung - Warming-up - Organisation + Regularien - Fragen, Wünsche + Erwartungen der TN	Fortsetzung s.o.	Anlässe und Bestandteile dienstlicher Beurteilungen	Fortsetzung s.o.	Fortsetzung s.o.
12.30 – 15.00	- ab 13.30 Uhr Einführung: Beratung von Unterricht	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause	Mittagspause
15.00 – 16.30	Plenum: Betrachten eines Video-Films über eine Unterrichtsstunde und gemeinsame Erarbeitung von Beratungselementen	- Auswertung der Beratungsgespräche anhand vorbereiteter Präsentationen (Plenum)	Plenum: Betrachten eines Video-Films über eine Unterrichtsstunde – Erstellen einer schriftlichen Beurteilung (Einzelarbeit)	Auswertung der Übungen vom Vormittag	Kursauswertung - Was hat sich für mich geändert? - Verabredungen und Vereinbarungen
16.45 – 18.00	Beratungsgespräche in Kleingruppen - Auswertung	Fortsetzung s.o.	Fortsetzung der Übung Ab 19.00 Uhr: Univ. Hannover – Einführung in die Lernumgebung veranstaltet durch die Universität Hildesheim	Fortsetzung s.o. Ab 19.00 Uhr: Abschlussabend	

5.2 Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen zu den Qualifizierungskursen

GGB Kurs für Gymnasium, Gesamtschule, Berufsbildende Schule
GOHRS Kurs für Grundschule, Orientierungsstufe, Haupt-, Real- und Sonderschule

KE I Kurseinheit I
KE II Kurseinheit II
KE III Kurseinheit III

Abkürzungen der Forschungsmethoden:

GD Gruppendiskussion
EI Einzelinterview

Abkürzungen der einzelnen Fragebögen:

EA Eingangsbefragung GOHRS
ZA1 Zwischenbefragung 1 GOHRS
ZA2 Zwischenbefragung 2 GOHRS
SA Schlussbefragung GOHRS

EB Eingangsbefragung GGB
ZB2 Zwischenbefragung 2 GGB
SB Schlussbefragung GGB

Abkürzungen der Schulformen:

GS Grundschule
OS Orientierungsstufe
HS Hauptschule
RS Realschule
SoS Sonderschule
SfL Sonderschule für Lernbehinderte
Sfk Sonderschule für Körperbehinderte

Gym Gymnasium
BBS Berufsbildende Schule
Ges Gesamtschule
IGS Integrierte Gesamtschule
KGS Kooperative Gesamtschule

Abkürzungen von Organisationseinheiten

NLI Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik; seit 01.01.2002: Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung – Hildesheim -
MK Niedersächsisches Kultusministerium

5.3 Literaturverzeichnis

Schulverwaltungsreform und Verfahren zur Auswahl und Qualifizierung von Führungspersonen in Schulen (Niedersachsen) sowie Lehrerbildung

Deister, Winfried: Schulaufsicht in Niedersachsen - Eine neue Rolle im System? Evaluierung eines Organisationsentwicklungsprozesses in der niedersächsischen Schulverwaltung. Diplomarbeit. Hildesheim 1999.

Geschäftsstelle Schulverwaltungsreform (MK): Übersicht über die Aufgaben der Schulbehörden, die auf die Schulen übertragen werden sollen. Hannover 02.08.1996.

Niemann, Heide: Zur Konzeption der Qualifikationskurse. Internes Papier des NLI. 1998, S.267/268.

Niedersächsisches Kultusministerium: Pressemitteilung: Assessment-Center für künftige Schulleiterinnen und Schulleiter in Niedersachsen. 09.11.1998.

Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI): Leitideen der Schulleiterfortbildung (Kursbaustein). Hildesheim 1989.

Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI): Qualifizierung für mögliche zukünftige Schulleiterinnen und Schulleiter. Fortbildungsmaßnahme des NLI. Beschreibung und Auswertung des 1. Durchganges. NLI-Drucksache. Hildesheim März 1999.

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V. (Hrsg.): Schulverwaltungsreform. Heft 1, 1997.

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V. (Hrsg.): Visionen, pädagogische Reformen und Schulverwaltungsreform. Heft 3, 1996.

Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Teil: Bericht. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2000.

Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Teil: Materialband. Beltz Verlag, Bonn 1999.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln 2001

Theoretische und empirische Abhandlungen zu Schulleitung

Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael: Handbuch der Schulentwicklung. Studien-Verlag, Innsbruck, Wien 1998.

ASD - Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands, Verband deutscher Schulleitungen e.V.: Schulleitung in Deutschland. Ein Berufsbild in Entwicklung. Raabe-Verlag, Stuttgart 1999.

ASD: Schulleitung in Deutschland - Profil eines Berufes. Bonn 1994.

ASD: Personalentwicklung und Berufsausbildung für Schulleiter. In: schul-management. Jg. 28, Heft 4, 1997, S. 27-31.

Aurin, Kurt: Strukturelemente und Merkmale guter Schule - Worauf beruht ihre Qualität? In: Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1990.

Baumert, Jürgen: Schulleitung in der empirischen Forschung. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50, SL-Verlag, Braunschweig 1989, S. 52-63.

Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 32, 1986, S. 247-266 (1986a).

Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim: Zur Rolle des Schulleiters. In: schul-management. Jg. 17, Heft 6, 1986b, S. 18-24 (1986b).

Bessoth, Richard: Berufliche Interessen von Schulleitern. Ergebnisse der Befragung aus sm 5/81. In: schul-management. Jg. 13, Heft 1, 1982, S. 43-49.

Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter: Ein neues Konzept der Schulentwicklung. Schule muß ihre eigene Zukunft selbst gestalten bzw. mitgestalten. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader. Berlin, Bonn, Budapest, Heidelberg, Stuttgart 1995, S. 6-12.

Fend, Helmut: "Gute Schulen - schlechte Schulen": Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". HIBS, Heft 1, Wiesbaden 1987, S. 55-79. (HIBS = Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung)

FSU (Forschungsgruppe "Schulverwaltung und Unterricht"): Schulrecht, Schulverwaltung und Unterricht. Empirische und theoretische Studien zum Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1983.

Fullan, Michael G.: The Meaning of Educational Change. Columbia University. 2nd edition (original 1982), Teachers College Press, New York 1991.

Haenisch, Hans: Was ist eine gute Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. In: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". HIBS, Heft 1, Wiesbaden 1987, S. 41-55.

Holtappels, Hans-Josef: Die Schulleitung. Ein wertender Vergleich zwischen den Bundesländern. Wingen Verlag, Essen 1991.

Hopes, Clive: Kriterien, Verfahren und Methoden der Auswahl von Schulleitern am Beispiel des Landes Hessen - ein Beitrag zur Begründung der Relevanz von Schulleiterausbildung. Dissertation. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main 1983.

Hopf, Christel; Nevermann, Knut; Richter, Ingo: Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1980.

Hüchtermann, Marion; Nowak, Susanne; Ramthun, Gudrun: Schulmanagement - Auf der Suche nach neuen Konzepten. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 1995.

Kischkel, Karl-Heinz: Berufsbezogene Einstellungen von Schulleitern / schulischen Funktionsträgern und Lehrern ohne Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50, SL-Verlag, Braunschweig 1989, S. 63-71.

König, Eckard: Kooperation: Pädagogische Perspektiven für Schulen. In: Wissinger, Jochen; Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig 1991, S. 7-17.

Krüger, Rudolf: Was tut der Rektor? Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Schulleiters. In: schul-management. Jg. 14, Heft 4, 1983, S. 32-36.

Lenz, Jutta: Die Effective School Forschung der USA - ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris 1991.

- Liebel, Hermann J.: Motivation durch Kooperation. In: Wissinger, Jochen; Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig 1991, S. 40-56.
- Lohmann, Armin: Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für eine innere Schulentwicklung. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel 1999.
- Maeck, Horst: Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft - Konsequenzen für eine schulische Systemevolution. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel 1999.
- Miller, Susanne: Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2001.
- Müller, Alfred; Gampe, Harald; Rieger, Gerald; Risse, Erika (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule. 8., neubearb. Aufl., Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.
- Münch, Elke: Neue Führungsperspektiven in der Schulleitung. Kooperation zwischen Schulleiter und Stellvertreter. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel 1999.
- Neulinger, Klaus U.: Schulleiter - Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Haag + Herchen Verlag, Frankfurt am Main 1990.
- Nevermann, Knut: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1982.
- Regenthal, Gerhard: Corporate Identity in Schulen. Luchterhand, Neuwied, Kriftel 1999.
- Riedel, Klaus: Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel 1998.
- Rolff, Hans-Günter: Schule als soziale Organisation. Von der aktuellen Gestalt der Schule zum Modell der professionellen Vertrauensorganisation. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader. Raabe Verlag, Berlin, Bonn, Budapest, Heidelberg, Stuttgart 1995, S. 26-36.
- Rolff, Hans-Günter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung - Schulleitungen als Agenten des Wandels. In: Wissinger, Jochen; Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch 58, SL Verlag, Braunschweig 1991.
- Rolff, Hans-Günter: Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 6. Juventa Verlag, Weinheim, München 1990, S. 243-261.
- Rolff, Hans-G.; Haase, S. I.: Schulleitungstätigkeiten und Organisationsklima. In: Rolff, Hans-G.: Soziologie der Schulreform. Theorien - Forschungsberichte - Praxisberatung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1980, S. 157-169.
- Rosenbusch, Heinz S.: Kooperation als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten – Kommunikationsstrukturen und ihre Wirkungen im dienstlichen Verkehr der Schule. In: Wissinger, Jochen; Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig 1991, S. 68-77.
- Rosenbusch, Heinz S.: Der Schulleiter - ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50, SL Verlag, Braunschweig 1989, S. 8-16.
- Rosenbusch, Heinz S.; Huber, Stephan G.: Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: schul-management, Jg. 32, Heft 4, 2001, S. 8-16

Steffens, Ulrich: Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: Berg, Hans Christoph; Steffens, Ulrich (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88. HIBS, Wiesbaden, Konstanz 1991, S. 51-71.

Steffens, Ulrich; Bargel, Tino: Erkundungen zur Qualität von Schule. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin 1993.

Steffens, Ulrich; Bargel, Tino: "Qualität von Schule" - Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In: Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Heft 1, Wiesbaden, Konstanz 1987, S. 1-20.

Storath, Roland: "Praxischock" bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.

Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 32, Heft 2, 1986, S. 205-223.

Thiemermann, Franz-Josef: Schulleiter im Hauptberuf. Führung und Management in der Schule. Luchterhand, Neuwied, Kriftel 1998

Vogelsang, Heinz: Die pädagogische Freiheit des Schulleiters. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50, SL Verlag, Braunschweig 1989, S. 34-44.

Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1991.

Winterhager-Schmid, Luise (zusammen mit Anke Pauselius, Ute Hiller und Martina Trenn): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Juventa Verlag, Weinheim, München 1997.

Wirries, Ingeborg: Pädagogische Führungsaufgaben des Schulleiters. Schulleiter-Handbuch, Westermann Verlag, Band 39, Braunschweig 1986.

Wissinger, Jochen: Perspektiven schulischen Führungshandelns - Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Juventa Verlag, Weinheim und München 1996.

Wissinger, Jochen: Schulleiter -Beruf und Lehreridentität - Zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie. Jg. 14, Heft 1, 1994, S. 38-57.

Wissinger, Jochen: Die Bedeutung des Schulleiters für die Organisationsentwicklung der Schule. In: schul-management. Jg. 20, Heft 5, 1989, S. 32-39.

Wolfmeyer, Peter: Die schulinterne Verwaltungstätigkeit der Lehrer. Eine empirische Untersuchung in Grund-, Haupt-, Real, und beruflichen Schulen sowie den Gymnasien Nordrhein-Westfalens. Henn Verlag, Kastellaun/Hunsrück 1981.

Theoretische Abhandlungen zur Führungsthematik

Bass, Bernard M.: Bass & Stogdill's handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications. Third edition (original 1974), The Free Press, New York 1990.

Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. 2., neu gestaltete und ergänzte Auflage (Original 1987), Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 1995.

Lattmann, Charles (Hrsg.): Die Unternehmenskultur. Ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmung. Physica-Verlag, Heidelberg 1990.

Lück, Helmut E.; Miller, Rudolf: Führung und Wertewandel. In: Wiendieck, Gerd; Wiswede, Günter (Hrsg.): Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1990, S. 181-196.

Maas, Peter; Schüller, Achim: Organisationskultur und Führung. In: Wiendieck, Gerd; Wiswede, Günter (Hrsg.): Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1990, S. 157-180.

Neuberger, Oswald: Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage (Original mit dem Titel "Führung" 1984; 3., völlig überarbeitete Auflage mit dem Titel "Führen und geführt werden" 1990), Lucius und Lucius Verlag, Stuttgart 2002.

Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michel (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Schäffer Verlag, Stuttgart 1999, S. 3-24.

Steinle, Claus: Führungsdefinitionen. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. 2., neu gestaltete und ergänzte Auflage (Erstauflage 1987), Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 1995, Sp. 523-533.

Türk, Klaus: Von 'Personalführung' zu 'Politischer Arena'? Überlegungen angesichts neuer Entwicklungen in der Organisationsforschung. In: Wiendieck, Gerd; Wiswede, Günter (Hrsg.): Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1990, S. 53-87.

Türk, Klaus: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend Report. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1989.

Wiswede, Günter: Führungsforschung im Wandel. In: Wiendieck, Gerd; Wiswede, Günter (Hrsg.): Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1990, S. 1-38.

Worpitz, Hans: Wissenschaftliche Unternehmensführung? Führungsmethoden - Führungsmodelle - Führungspraxis. Blick durch die Wirtschaft, Hrsg. von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Verl.- Bereich Wirtschaftsbücher, Frankfurt am Main 1991.

Wunderer, Rolf; Grunwald, Wolfgang: Führungslehre. 1. Band, Grundlagen der Führung. Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York 1980.

Literatur zur Auswertungsmethode

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage (Erstauflage 1988), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2003.

Zum Bild auf der Titelseite:

Johannes Itten (1888-1967):
Begegnung, 1916
Öl auf Leinwand
Kunsthaus Zürich
© VG Bild-Kunst, Bonn 2003

Ursprünglich Projektbezeichnung:
Schulleiterfortbildung.
Zeitgemäße Lernformen in NLI-Kursen zur
Vorbereitung auf Schulleitungsfunktionen
- Ein qualitatives Forschungsvorhaben mit
anwendungsorientierter Begleituntersuchung

Herausgeber

Niedersächsisches Landesinstitut
Für Schulentwicklung und Bildung (NLI)
Kesslerstrasse 52, 31134 Hildesheim

Schriftleitung der NLI-Berichte

Dr. Friedrich Winterhager

Redaktion

Sigrid Latta-Büscher

Druck und Vertrieb

NLI
Nachbestellungen richten Sie bitte an das NLI
Tel.: 05121 1695-276, E-mail: bonin@nli.de
Preis: zuzüglich Versandkosten

Copyright

Vervielfältigungen für unterrichtliche Zwecke sowie für
Aus-, Fort- und Weiterbildung sind erlaubt. Dies gilt
Nicht für den Abdruck in Materialsammlungen und
Broschüren mit größerer Auflage. Nachdruck, auch
Auszugsweise, zum Zwecke einer Veröffentlichung
Durch Dritte ist nur mit Zustimmung des NLI gestattet.

Hildesheim, August 2003