

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Führungskultur und Führungskompetenzen der Schulleitung

Bedeutung, Erwerb, Entwicklung und nachhaltige Professionalisierung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a690>

Die Anforderungen an Schulleitungen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten tiefgreifend gewandelt. Schulleitung ist heute als hochkomplexe, vielschichtige und dauerhaft herausfordernde Aufgabe zu verstehen. Der Wandel selbst ist zu einer konstanten Größe geworden, der Führungspersonen ein gesamtes Berufsleben lang begleitet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung Führungskultur und Führungskompetenzen für wirksame pädagogische Führung besitzen und wie sie erworben, gepflegt und über die gesamte Berufsbiografie hinweg wachgehalten und an neue Herausforderungen angepasst werden können. Der vorliegende Beitrag geht zentralen Aspekten der Führungskultur und Führungskompetenzen nach und analysiert deren Verwobenheit, beschreibt professionelle Reflexion und Feedback als integrale Bestandteile nachhaltiger Führungskräfteentwicklung und regt an, konsequent auf Kontinuität in der Führungskräfteentwicklung zu setzen. Abschließend werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Führungskräfteentwicklung im schulischen Kontext präsentiert.

Führungskultur, Führungskompetenzen, Kompetenzprofil, Feedback, Reflexion

Führungskultur als Fundament pädagogischer Führung

Begriffliche Klärung und zentrale Dimensionen

Führungskultur bezeichnet die Gesamtheit der Werte, Normen, Haltungen und Routinen, die das Führungshandeln in einer Organisation prägen. Im schulischen Kontext zeigt sie sich in der Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen, Verantwortung ge- und verteilt, Konflikte bearbeitet und Erfolge gewürdigt werden. Huber (2020) beschreibt Führungskultur als eng

verknüpft mit Kooperationskultur, Lernkultur und Fehlerkultur. Sie ist damit nicht nur ein „Soft Fact“, sondern ein zentraler Parameter für die Qualität von Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Eine Schule mit einer professionellen Führungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungsprozesse transparent gestaltet werden, Beteiligung ernst genommen wird, Verantwortung nicht nur formal delegiert, sondern tatsächlich geteilt wird und Fehler als Lernlässe verstanden werden. In einer solchen Kultur werden Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte als professionelle Akteur*innen wahrgenommen, deren Expertise und Perspektiven für die Schulentwicklung unverzichtbar sind. Führungskultur ist damit immer auch Ausdruck eines bestimmten Menschenbildes und eines Verständnisses von Professionalität.

Kooperative Führung ist ein Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang. Gemeint ist eine wechselseitige, tendenziell symmetrische, zielorientierte soziale Einflussnahme in strukturierten Arbeitssituationen und eine konsensfähige Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (Huber, 2020). Kooperative Führung manifestiert sich in einem dialogorientierten, fortlaufenden Prozess, der sich durch eine konsequente Partizipation der Mitarbeitenden an strategischen und operativen Entscheidungen auszeichnet. Im Schulkontext bedeutet dies, dass Schulleitung nicht als einsame Entscheidungsinstanz agiert, sondern Lehrkräfte, weitere pädagogische Fachkräfte und externe Partner*innen aktiv in Entscheidungsprozesse einbindet. Rosenbusch beschreibt kooperative Führung als „Führung durch Überzeugen und Beteiligen“ und damit als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten (Rosenbusch, 1990, zit. nach Huber, 2020, S. 18).

Kooperative Führung setzt eine Kultur des Vertrauens, der Offenheit und der gegenseitigen Anerkennung voraus. Sie ist nicht mit bloßer Delegation von Aufgaben zu verwechseln, sondern zielt auf eine echte Teilhabe an Verantwortung und Gestaltung. In einer solchen Kultur werden unterschiedliche Perspektiven als Ressource verstanden, Konflikte nicht verdrängt, sondern konstruktiv bearbeitet und gemeinsame Ziele immer wieder reflektiert und weiterentwickelt.

Distributed Leadership and System Leadership

In der internationalen Diskussion hat sich der Begriff „Distributed Leadership“ etabliert. Auf Gronn, Spillane und andere rekurrend, beschreibt Huber (2017, 2020) Führung als dynamischen Prozess, der sich aus dem situativen Handeln und den Interaktionen vieler ergibt. Führung wird nicht mehr ausschließlich an formale Positionen gebunden, sondern als Funktion der Organisation verstanden. In jeder Schule existiert eine Vielzahl von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden und Entscheidungen treffenden Aktivitäten, die – unabhängig von formalen Rollen – als Führungshandeln zu begreifen sind.

Distributed Leadership bedeutet damit eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben und -verantwortung. Es ist eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien und ein Plädoyer für das Ernstnehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung. Zugleich setzt dieses Kon-

zept eine hohe Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zur Reflexion und zur Rechenschaft voraus (Huber, 2017). Führung wird nicht „verwässert“, sondern auf mehrere Schultern verteilt, die jeweils klar definierte Aufgaben und Zuständigkeiten übernehmen.

System Leadership erweitert diese Perspektive über die einzelne Schule hinaus. System Leaders können als Führungskräfte beschrieben werden, die bereit sind, Verantwortung für das Bildungssystem in der Region zu übernehmen, indem sie andere Einrichtungen unterstützen, Kooperationen aufbauen und zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften beitragen. System Leadership verbindet damit pädagogische Führung, Gerechtigkeitsorientierung in dem Bestreben, die Leistungen der Kinder und Jugendlichen verbessern zu wollen, und systemische Verantwortung.

Eine Führungskultur, die Distributed Leadership und System Leadership ermöglicht, muss Kooperation, geteilte Verantwortung und gemeinsame Visionen über Schulgrenzen hinweg fördern. Sie erfordert Strukturen, die Vernetzung, Austausch und gemeinsame Projekte unterstützen, sowie eine Haltung, die die eigene Schule nicht als abgeschlossene Einheit, sondern als Teil eines größeren Bildungsraums versteht.

Wertschätzung und Anerkennung

Eine zentrale Dimension von Führungskultur ist der Umgang mit Wertschätzung und Anerkennung. Kooperative und geteilte Führung können nur dann wirksam werden, wenn eine Kultur des Respekts, der gegenseitigen Anerkennung und des Vertrauens besteht (Huber 2017, 2020). Dies betrifft sowohl die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium als auch die Beziehungen innerhalb des Kollegiums und zu weiteren Akteursgruppen.

In professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Huber, 2017) erleben Lehrkräfte, dass das Gefühl, als isolierte Einzelkämpfer*innen zu arbeiten, reduziert wird, dass Verantwortung geteilt wird und wirksamere Lernprozesse entstehen (Huber, 2017, S. 205). Eine solche Kultur erhöht die Arbeitszufriedenheit, stärkt die Motivation und fördert die Bereitschaft, sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen. Wertschätzung und Anerkennung sind damit nicht nur „weiche“ Faktoren, sondern zentrale Ressourcen für nachhaltige Schulentwicklung. Sie tragen dazu bei, dass Führungskompetenzen nicht nur formal vorhanden sind, sondern in der Praxis wirksam werden können.

Führungskompetenz: Ein Produkt aus Wissen, Können und Wollen

Kompetenzverständnis und zentrale Dimensionen

Kompetenzen für pädagogische Führung sollten frühzeitig und über alle Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg systematisch und kontinuierlich entwickelt und gefördert werden, um das Ziel, Schule erfolgreich zu gestalten, berufsphasenübergreifend bei allen Akteur*in-

nen zu stimulieren. Huber (2019) hat hierfür ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung entwickelt, das auf einem breiten Kompetenzbegriff basiert und Kompetenzen als Produkt aus Wissen, Können und Wollen versteht, das sich in konkretem, zielgerichtetem Verhalten in spezifischen Situationen zeigt. Kompetenz entsteht demnach aus fachlichen und nicht-fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen, Interessen, Motivation und Volition.

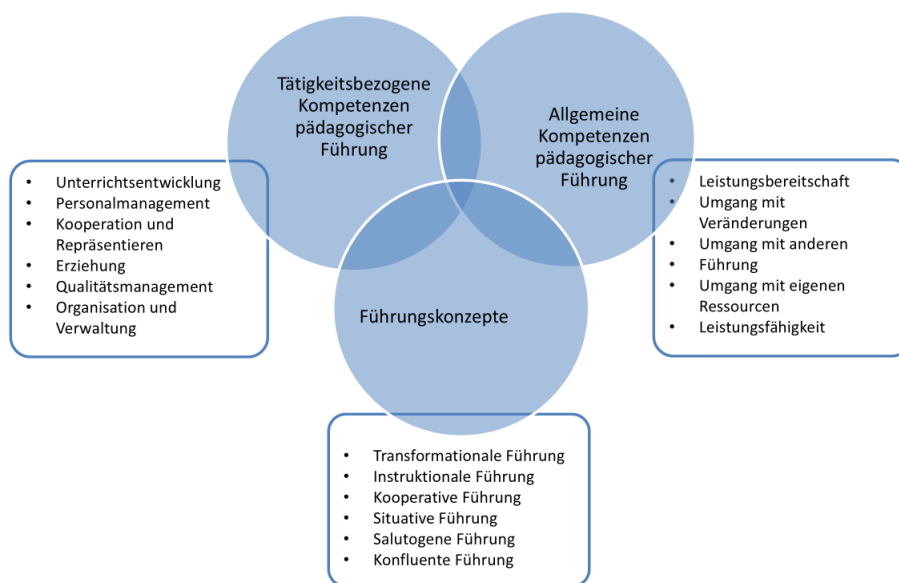


Abb. 1: Drei Elemente einer Kompetenzstruktur pädagogischer Führung (nach Huber et al., 2015; Huber & Hiltmann, 2011) | eigene Darstellung

Für pädagogische Führung können drei Elemente einer Kompetenzstruktur unterschieden werden: tätigkeitsbezogene Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen und Führungskonzepte. Tätigkeitsbezogene Kompetenzen beziehen sich auf konkrete Handlungsfelder des Schulmanagements, etwa Unterricht und Erziehung, Personalmanagement, Organisation, Qualitätsmanagement und Kooperation. Für jedes Handlungsfeld werden Standards formuliert, die beschreiben, welches Verhalten als professionell und wirksam gilt.

Allgemeine Kompetenzen umfassen Dispositionen wie Leistungsbereitschaft, Umgang mit Veränderungen, Stressresistenz, Teamorientierung, Einfühlungsvermögen und Kritikbereitschaft. Das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) gliedert diese in mehrere Anforderungsbereiche mit zahlreichen Dimensionen, darunter Einsatzbereitschaft, aktives Innovationsstreben, analytisches Denken, Begeisterungsfähigkeit und Führungsmotivation (Huber, 2019, S. 159). Diese allgemeinen Kompetenzen beeinflussen das Führungshandeln in allen

Tätigkeitsbereichen und bilden gewissermaßen die „Persönlichkeitsbasis“ pädagogischer Führung.

Führungskonzepte schließlich beziehen sich auf die theoretischen und normativen Orientierungen, die das Führungshandeln leiten. Hierzu zählen etwa transformationale, instruktionale, kooperative und situative Führung, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, in der Praxis jedoch häufig integrativ genutzt werden. Transformationale Führung betont die Entwicklung einer gemeinsamen Vision und die Motivation der Mitarbeitenden, instruktionale Führung fokussiert die Verbesserung von Unterricht und Lernen, kooperative Führung hebt Beteiligung und gemeinsame Entscheidungsfindung hervor, situative Führung betont die Anpassung des Führungsverhaltens an Kontext und Situation.

Vision, strategisches Denken und Umgang mit Veränderungen

Eine zentrale Führungskompetenz ist die Fähigkeit, Visionen zu entwickeln und strategisch zu denken. Schulleitungen erarbeiten im Rahmen ihrer Schulentwicklung gemeinsam mit ihrem Kollegium Zukunftsszenarien ihrer Schule und übersetzen diese in konkrete Ziele und Maßnahmen. Strategische Führung bedeutet, die Schule als lernende Organisation zu verstehen, Entwicklungsbedarfe zu analysieren, Prioritäten zu setzen und Ressourcen gezielt einzusetzen. Huber verweist in diesem Zusammenhang auf Strategien des Bewahrens, Innovierens, Optimierens und Sistierens, die es ermöglichen, Vorhandenes effektiver/effizienter zu gestalten, Neues einzuführen, Bewährtes beizubehalten und Aufwändiges mit wenig Nutzen temporär oder dauerhaft abzuschaffen (vgl. BIO+S Strategie, Huber, 2023).

Eng damit verbunden ist der Umgang mit Veränderungen. In einem Umfeld, das durch Reformen, neue Steuerungsinstrumente und gesellschaftliche Dynamiken geprägt ist, müssen Führungskräfte Veränderungen nicht nur verwalten, sondern aktiv gestalten. Hierfür sind Kompetenzen wie aktives Innovationsstreben, die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen auszuhalten, und Planungskompetenz (Huber, 2019, S. 159) gefragt. Diese Dimensionen verdeutlichen, dass Führungskräfte Unsicherheit aushalten, Komplexität strukturieren und Veränderungsprozesse moderieren müssen. Sie müssen in der Lage sein, Widerstände zu verstehen, Beteiligte einzubinden und Veränderungsschritte so zu gestalten, dass sie anschlussfähig und tragfähig sind.

Kommunikation, Kooperation und Konfliktbearbeitung

Kommunikative und soziale Kompetenzen sind für pädagogische Führung zentral. Kooperative Führung ist zu erkennen an der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligter an Entscheidungsprozessen, der Delegation von Verantwortung und einer gemeinsamen Zielermittlung und Zielvereinbarung (Huber, 2020, S. 19). Sie erfordert ein hohes Maß an Empathie, adressatengerechter Kommunikation, Moderationsfähigkeit und Konfliktkompetenz.

Konflikte sind in Veränderungsprozessen unvermeidlich. Eine professionelle Führungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass Konflikte nicht verdrängt, sondern konstruktiv bearbeitet werden. Dazu gehört eine solide Kritik- und Fehlerkultur, in der Fehler als Lernanlässe verstanden werden und Rückmeldungen respektvoll und lösungsorientiert gegeben werden. Führungskräfte müssen in der Lage sein, Spannungen zu erkennen, unterschiedliche Interessen zu moderieren und tragfähige Lösungen zu entwickeln, ohne Konflikte zu personalisieren oder zu dramatisieren.

Selbstreflexion, Feedback und lebenslanges Lernen

Führungskompetenzen sind nicht statisch, sondern entwickeln sich im Laufe der Berufsbiografie. Führungskräfte müssen ihre eigene Rolle reflektieren, Feedback aktiv einholen und bereit sein, ihr Handeln anzupassen. Instrumente wie das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) ermöglichen es, Selbst- und Fremdbild abzugleichen und Entwicklungsziele zu formulieren. Lebenslanges Lernen ist damit ein zentrales Prinzip pädagogischer Führung. Führungskräfte müssen sich kontinuierlich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, bildungspolitischen Entwicklungen und praktischen Herausforderungen auseinandersetzen. Dies erfordert Zeit, Ressourcen und eine Kultur, die Lernen als integralen Bestandteil des professionellen Handelns versteht.

Professionelle Reflexion und Feedback als integrale Bestandteile nachhaltiger Führungskräfteentwicklung

Professionelle Reflexion bildet eine zentrale Grundlage pädagogischer Führung und verbindet die in den vorangehenden Kapiteln dargestellten Dimensionen von Führungskultur und Führungskompetenzen. Während Führungskultur den Rahmen schafft, in dem Reflexion möglich wird, stellt die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine Kernkompetenz dar, die es Führungspersonen erlaubt, ihr Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln. In einem komplexen schulischen Umfeld, das durch hohe Dynamik und vielfältige Erwartungen geprägt ist, benötigen Führungskräfte Verfahren, die es ihnen ermöglichen, das eigene Handeln systematisch zu hinterfragen, blinde Flecken zu erkennen und Entwicklungsprozesse gezielt zu steuern. Reflexive Methoden wie Feedback, kollegiale Beratung, Coaching und insbesondere Self Assessment Verfahren haben sich daher als tragende Elemente nachhaltiger Führungskräfteentwicklung etabliert.

Reflexion ist dabei nicht als punktuelle Aktivität zu verstehen, sondern als kontinuierlicher Bestandteil professionellen Handelns. Rückmeldungen können spontan im Arbeitsprozess entstehen oder in strukturierten Formaten erfolgen. Während informelles Feedback situativ Orientierung bietet, ermöglichen standardisierte Verfahren eine systematische Auseinandersetzung mit dem eigenen Führungsverhalten. Entscheidend ist, dass Feedback nicht als Bewertung im Sinne eines Defizitblicks verstanden wird, sondern als Anlass zur Klärung, Weiterentwicklung und Perspektivenerweiterung (Huber, Skedsmo & Schwander, 2015). Eine

professionelle Feedbackkultur setzt Vertrauen, Offenheit und die Bereitschaft voraus, Kritik anzunehmen und konstruktiv zu nutzen. Führungskräfte, die selbst aktiv Feedback einholen, wirken modellhaft und tragen dazu bei, eine schuleigene Reflexionskultur aufzubauen – ein Aspekt, der unmittelbar an die in Kapitel 1 dargestellte Bedeutung von Wertschätzung und Anerkennung anschließt.

Vor diesem Hintergrund gewinnt das Self Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) besondere Bedeutung. Es stellt ein wissenschaftlich fundiertes, onlinebasiertes Verfahren dar, das sowohl kognitive als auch motivationale und dispositionale Aspekte pädagogischer Führung erfasst und damit die in Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzdimensionen systematisch aufgreift. Das KPSM basiert auf dem Kompetenzstrukturmodell für pädagogische Führung und umfasst 29 Kompetenzdimensionen, die allgemeine Dispositionen wie Leistungsbereitschaft, Teamorientierung oder Umgang mit Veränderungen ebenso abbilden wie tätigkeitsbezogene Kompetenzen in den zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Die Teilnehmenden erhalten einen personalisierten Feedbackbericht, der ihre Selbsteinschätzung mit normierten Vergleichsgruppen in Beziehung setzt und damit eine objektivierte Standortbestimmung ermöglicht.

Die Ergebnisse des KPSM dienen als Ausgangspunkt für vertiefende Reflexionsprozesse. In Workshops werden die individuellen Profile analysiert, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kompetenzdimensionen herausgearbeitet und Entwicklungsziele formuliert. Reflexionsübungen unterstützen die Teilnehmenden dabei, Chancen und Risiken hoher oder niedriger Ausprägungen bestimmter Kompetenzen zu erkennen, die eigene Rolle zu klären und konkrete Maßnahmen abzuleiten. Coaching – sowohl individuell als auch im Team – vertieft diese Prozesse, indem es ermöglicht, reale Fälle aus der Praxis zu analysieren, alternative Handlungsoptionen zu entwickeln und die Umsetzung geplanter Schritte zu begleiten. Das KPSM fungiert dabei als strukturierende Grundlage, die Reflexion und Coaching miteinander verbindet und zugleich die in Kapitel 2 dargestellte Bedeutung von Selbstreflexion und lebenslangem Lernen konkretisiert (mehr unter www.Bildungsmanagement.net/KPSM).

Bisher haben an KPSM rund 20.000 Schulleiterinnen und Schulleiter oder angehende Führungskräfte in Deutschland, Österreich und der Schweiz teilgenommen. Derzeit erfolgt eine Erweiterung für weitere Berufsgruppen. Zukünftig wird aus KPSM KPF. KPB ist für Beratungspersonen und KPE für Expert*innen, die pädagogische Projekte an der Schule umsetzen.

Professionelle Reflexion, Feedback und das KPSM bilden somit ein integriertes System, das Führungskräfte befähigt, ihr Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln, ihre Rolle zu klären und ihre Kompetenzen an neue Herausforderungen anzupassen. Sie unterstützen die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, fördern die Fähigkeit zur Selbststeuerung und tragen dazu bei, Führung als lernorientierten, dialogischen und verantwortungsbewussten Prozess zu gestalten. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Qualität schulischer Führung und zur nachhaltigen Entwicklung von Schulen als lernende Organisationen.

Kontinuität in der Führungskräfteentwicklung

Kompetenzen für pädagogische Führung sollten nicht erst in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung – der Fort- und Weiterbildung – entwickelt, sondern über alle Phasen hinweg immer wieder adressiert werden. Die länderübergreifende Studie von Drahmman und Huber (2017) sowie das Kooperationsprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug (Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung, 2015), zeigen, dass pädagogische Führung und Leadership sowie Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrkräften zunehmend als phasenübergreifende Themen verstanden werden.

In der ersten Phase, der Hochschulausbildung, können theoretische Grundlagen zu Schulentwicklung, Organisation und Führung gelegt werden. Studierende erhalten in Projekten, Forschungsarbeiten oder Praxisphasen erste Einblicke in schulische Entwicklungsprozesse und setzen sich mit Fragen pädagogischer Führung auseinander. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, können angehende Lehrkräfte durch Mitarbeit in Gremien, Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten oder Einbindung in Evaluationsprozesse erste Erfahrungen mit Gestaltungs- und Führungsaufgaben sammeln.

In der dritten Phase, der Berufstätigkeit, übernehmen Lehrkräfte sukzessive Verantwortung über ihren eigenen Unterricht hinaus – etwa in Steuergruppen, Fachkonferenzen, Projektleitungen oder als Mentorinnen und Mentoren. Diese Aufgaben sollten als Lerngelegenheiten für pädagogische Führung verstanden und systematisch unterstützt werden. In der vierten Phase, der formalen Leitungsfunktion, kommen spezifische Qualifizierungsprogramme, Coaching und berufsbegleitende Fortbildungen hinzu. Führungskräfteentwicklung wird so zu einem kontinuierlichen Prozess, der sich über die gesamte Berufsbiografie erstreckt.

Auf Basis internationaler Vergleiche können eine Reihe weiterer Trends in der Führungskräfteentwicklung, die auch für den deutschsprachigen Raum bedeutsam sind, identifiziert werden (Huber, 2017). Dazu gehören die zentrale Qualitätssicherung bei dezentraler Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen, neue Formen der Kooperation und Partnerschaften, die Verzahnung von Theorie und Praxis, Qualifizierung vor Amtsantritt, umfangreiche Qualifizierungsprogramme, Mehrphasigkeit und Modularisierung, die Entwicklung der Persönlichkeit statt bloßer Anpassung an eine Rolle, die Betonung von Kommunikation und Kooperation, die Verschiebung von Management und Verwaltung hin zu Führung und Gestaltung, die Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung, die Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule, Erfahrungs- und Anwendungsorientierung sowie der Übergang vom Lernen im Workshop zum Lernen am Workplace.

Diese Trends verdeutlichen, dass Führungskräfteentwicklung zunehmend als komplexer, mehrdimensionaler Prozess verstanden wird, der unterschiedliche Lernformen, Settings und Akteursgruppen einbezieht. Qualifizierungsprogramme werden modularisiert, um individuelle Passungen zu ermöglichen, und mehrphasig angelegt, um Übergänge zu begleiten. Theo-

rie und Praxis werden enger verzahnt, indem wissenschaftliche Erkenntnisse mit konkreten Schulentwicklungsprojekten verbunden werden. Lernen am Arbeitsplatz gewinnt an Bedeutung, weil es ermöglicht, reale Herausforderungen zu bearbeiten und Erfahrungen unmittelbar zu reflektieren.

Empfehlungen und Perspektiven für eine nachhaltige Führungskräfteentwicklung

Aus der Analyse ergeben sich Empfehlungen und Perspektiven für die Weiterentwicklung von Führungskräfteentwicklung im schulischen Kontext.

Kontinuum der Lehrerbildung konsequent nutzen

Das Kontinuum der Lehrerbildung sollte konsequent genutzt werden, um Kompetenzen für pädagogische Führung frühzeitig und systematisch zu entwickeln. Themen wie Schulentwicklung, Kooperation und pädagogische Führung sind in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung stärker zu verankern. Zudem sollten Hochschulen, Studienseminare und Fortbildungsinstitute ihre Angebote stärker aufeinander abstimmen und Übergänge gestalten.

Strukturen für eine kontinuierliche Führungskräfteentwicklung schaffen

Schulen, Politik und Verwaltung sollten Strukturen schaffen, die kontinuierliche Führungskräfteentwicklung ermöglichen. Dazu gehören regelmäßige Fortbildungsangebote, Coaching, Mentoring, kollegiale Beratung, Zeitfenster für Reflexion und Kooperation sowie Möglichkeiten, Leitungsaufgaben schrittweise zu übernehmen. Arbeitszeitmodelle, Ressourcenzuweisungen und Organisationsstrukturen sollten so gestaltet werden, dass Führungskräfteentwicklung nicht nebenbei, sondern als integraler Bestandteil schulischer Arbeit stattfinden kann.

System Leadership mit Systementwicklung verknüpfen

System Leadership bietet eine Perspektive, wie Führungskräfteentwicklung mit Systementwicklung verknüpft werden kann. Führungskräfte sollten ermutigt und unterstützt werden, Verantwortung über die eigene Schule hinaus zu übernehmen, in Netzwerken zu arbeiten und zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften beizutragen. Bildungsverwaltung, Schulaufsicht und andere Akteure sollten entsprechende Rahmenbedingungen schaffen und Kooperationen fördern.

Eine professionelle Führungskultur entwickeln

Schließlich ist die Entwicklung einer professionellen Führungskultur zentral. Schulen sollten eine Kultur der Wertschätzung, Anerkennung, Kooperation und Reflexion pflegen, in der Führung als gemeinsame Aufgabe verstanden wird. Eine solche Kultur fördert nicht nur die Entwicklung von Führungskompetenzen, sondern trägt auch zur Verbesserung der Schulqualität bei. Instrumente wie das KPSM können dabei helfen, Reflexionsprozesse zu strukturieren und zu verstetigen.

Insgesamt wird deutlich, dass Führungskultur und Führungskompetenzen nicht nur für die Qualität von Schule entscheidend sind, sondern auch für die Gestaltung eines Bildungssystems, das auf Kooperation, Professionalität und kontinuierliche Verbesserung setzt. Nachhaltige Führungskräfteentwicklung ist daher nicht nur eine Aufgabe einzelner Führungspersonen, sondern eine gemeinsame Verantwortung von Schulen, Schulverwaltung, Schulerhaltern und Bildungspolitik – und sie bleibt, im Sinne eines lebenslangen Lernens, ein nie abgeschlossener Prozess.

Literaturverzeichnis

- Drahmann, M. & Huber, S.G. (2017). Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der Lehrerbildung. In M. Drahmann & S.G. Huber (Hrsg.), *SchulVerwaltung spezial*. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung, 19(5), 196–199.
- Huber, S.G. (2023). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Bildung 5.0? Trends, Herausforderungen und Empfehlungen für strategisches Handeln in der Balance von Bewahren, Innovieren und Optimieren für Bildungsinnovation und -qualität. *EduTrends*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 7–11.
- Huber, S.G. (2020). Kooperative Führung: Führungsteams initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 17–36), 4. überarb. und erw. Aufl. Carl Link.
- Huber, S.G. (2019). Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem* (S. 152–181). Klett/Kallmeyer.
- Huber, S.G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahmann, A.J. Köster, J. Scharfenberg, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 193–206). Waxmann.
- Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching – Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“. In S.G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 133–146). Waxmann.
- Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft gGmbH & Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2015). *Schule gemeinsam gestalten. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Waxmann.
- Rosenbusch, H.S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H.S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71–88). Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.



Autor

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WSLS.EduLead.net) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net.

Kontakt: Stephan.Huber@Bildungsmanagement.net