

Klein, Esther Dominique; Jesacher-Rößler, Livia

Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 293-303



Quellenangabe/ Reference:

Klein, Esther Dominique; Jesacher-Rößler, Livia: Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 293-303 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246345 - DOI: 10.25656/01:24634

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246345>

<https://doi.org/10.25656/01:24634>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Esther Dominique Klein
und Livia Jesacher-Rößler

Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen

1 Einleitung

Spätestens mit dem Einzug des „Neuen Steuerungsmodells“ (Jann 2005) im Bildungsbereich hat sich die Rolle von schulischen Führungspersonen in Deutschland und Österreich entscheidend verändert. Sie sind nun nicht mehr nur für die Verwaltung und Repräsentation ihrer Schule zuständig, sondern sollen auch in besonderem Maße die Schulentwicklung gestalten. Damit wurde ihr Aufgabenrepertoire um Tätigkeiten ergänzt, die in der Regel nicht oder nur zu geringen Teilen Bestandteil der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sind und besondere Ansprüche an die Professionalisierung stellen.

Dabei ist davon auszugehen, dass neben grundsätzlichen Anforderungen an alle schulischen Führungspersonen auch Herausforderungen für das Führungshandeln spezifisch an Grundschulen¹ bestehen, die sich beispielsweise aus strukturellen Merkmalen der Schulform, aus der spezifischen Aufgabenstruktur und besonderen Herausforderungen, aber auch aus konkreten Motivlagen von Grundschullehrkräften ergeben. Im deutschsprachigen Raum gibt es allerdings bislang kaum empirische Studien, die sich mit der Professionalisierung von Führungspersonen für den Grundschulbereich befassen (vgl. Schick 2020).

Der vorliegende Beitrag hat vor diesem Hintergrund das Ziel, zunächst allgemein das Thema Professionalisierung von schulischen Führungspersonen aufzugreifen und anschließend auf der Basis theoretischer und empirischer Befunde zu Grundschulen besondere Herausforderungen und Bedarfe für Leitungshandeln in der Primarstufe zu skizzieren.

1 Der Beitrag fokussiert Schulen der Primarstufe in Deutschland und Österreich. Wenngleich in Österreich die Bezeichnung „Volksschule“ für Schulen der Primarstufe üblich ist, nutzt der Beitrag einheitlich den Begriff „Grundschule“.

2 Professionelles Führungshandeln

Pinnow definiert Führung als Handlung, die „Menschen durch gemeinsame Werte, Ziele und Strukturen, durch Aus- und Weiterbildung in die Lage [versetzt], eine gemeinsame Leistung zu vollbringen und auf Veränderungen zu reagieren“ (Pinnow 2009, 42). Damit deutet sich bereits an, dass Führung nicht nur von formal legitimierten Leitungspersonen ausgeht und ein Anspruch an professionelles Führungshandeln nicht nur an diese gerichtet ist (vgl. Abschn. 3.3.). Während es sowohl in der breiteren Führungsforschung als auch für den schulischen Kontext eine Vielzahl an Modellen und Ansätzen gibt, die in diesem Zusammenhang auf eine Konzeption und Operationalisierung von „gutem“ Führungshandeln (damit ist meist ein mit Blick auf den Output einer Organisation *effektives* Führungshandeln gemeint) abzielen (vgl. z. B. Lang & Rybnikova 2014; für den Schulbereich z. B. Bush & Glover 2014), liegen bislang kaum Beiträge zu einer theoretischen oder empirischen Annäherung vor, welche *professionelles* Handeln und damit verknüpft die *Professionalisierung* schulischer Führungspersonen systematisiert. Eine Gleichsetzung von professionellem Führungshandeln mit als „effektiv“ beschriebenen Führungspraxen würde den Prozess der Professionalisierung auf das Erlernen spezifischer Verhaltensweisen reduzieren (vgl. Day u. a. 2014; Schick 2020). Van Velsor und McCauley (2004) verweisen vor diesem Hintergrund darauf, dass die Professionalisierung von Führungspersonen die Entwicklung von Managementkompetenzen und strategischem Handeln umfassen muss, daneben sei aber auch der Aufbau sozialer Ressourcen, etwa mit Blick auf die Entwicklung von Teamkulturen und Beziehungspflege, bedeutsam. Zudem betonen van Velsor und McCauley (2004) die Notwendigkeit, Ressourcen des Selbstmanagements zu entwickeln, die es Führungspersonen beispielsweise ermöglichen, mit Antinomien und Widerständen des Führungshandelns umzugehen und ihr professionelles Selbstkonzept mit ihren Aufgaben zu vereinbaren (vgl. hierzu auch Klein & Tulowitzki 2020). Während diese Ressourcen grundsätzlich auch in der Professionalisierung von Lehrkräften eine bedeutsame Rolle spielen, haben sie für schulische Führungskräfte insofern eine spezifische Komponente, als sich ihr Handeln nicht mehr vorrangig auf die Führung von Kindern und Jugendlichen richtet, sondern insbesondere auf die Führung erwachsener, professionell handelnder Pädagog*innen, die gerade im deutschsprachigen Raum ein ausgeprägtes Maß an Autonomie in ihrem Handeln gewohnt sind. Das Führungshandeln betrifft zudem nicht mehr nur den eigenen Unterricht, sondern die gesamte Schule sowie, je nach Funktion, auch die Beziehung zu Bildungsverwaltung und außerschulischen Akteur*innen. Damit verknüpft ist häufig eine veränderte Bewertung von Prozessen und Handlungspraxen der Schule, weswegen Schick den Prozess der Professionsentwicklung schulischer Führungspersonen auch als „Aneignung einer neuen Lebenswelt“ (Schick 2020, 371) bezeichnet. Dieser Rollenwechsel

erweist sich mitunter als besonders herausfordernd (z. B. Warwas 2012) und wird nicht nur durch Qualifizierungsmaßnahmen, sondern auch durch die individuelle biografische Entwicklung mitbestimmt (vgl. Schick 2020).

3 Professionalisierung von Schulleitenden

Das Amt der Schulleitung war im deutschsprachigen Raum lange Zeit das einer Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben. So schrieb Schratz 1998 noch (mit Blick auf die Situation in Österreich, aber vergleichbar mit Deutschland), Schulleitende müssten vor allem „[gute] ‚Befehlsempfänger‘ und ‚-weitergeber“ (Schratz 1998, 93) sein. Erst mit dem Aufkommen der Neuen Steuerung, welche die Schulen einerseits in höherem Maße an ihren tatsächlichen Wirkungen messen sollte, ihnen aber andererseits für das Erreichen dieser Ziele eine deutlich größere Eigenverantwortung zugestand, wurde Schulleitenden die Aufgabe der Schulentwicklung übertragen (vgl. Klein & Bremm 2020). Neben ihren traditionellen Aufgaben sollten Schulleitende nun auch Führungsaufgaben in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung übernehmen (vgl. Brauckmann 2014).

3.1 Eingangsqualifikation und Fortbildung von Schulleitenden in Deutschland

Erst mit zeitlichem Versatz wurden in Deutschland flächendeckende und für alle Schulleitenden obligatorische Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt. Noch zu Beginn der 2000er Jahre gab es zwar in allen Bundesländern Möglichkeiten für angehende oder neu berufene Schulleitende, sich für ihre Leitungstätigkeit zu qualifizieren; entsprechende Maßnahmen waren aber nur in etwa der Hälfte der Bundesländer verpflichtend und enthielten zudem nur selten Elemente, mit denen die Schulleitenden auch auf Aufgaben in der Schulentwicklung vorbereitet werden sollten (vgl. Rosenbusch & Huber 2002). Inzwischen, so zeigt ein Überblick von Tulowitzki u. a. (2019), sind in fast allen Bundesländern verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitende eingeführt worden, die jeweils auch Aspekte der Organisations- bzw. Schulentwicklung adressieren.

Gleichwohl verweisen die Befunde verschiedener Studien darauf, dass noch immer etwa die Hälfte der Schulleitenden in Deutschland – mit Schwankungen zwischen den Bundesländern – dieses Amt ohne verpflichtende Qualifizierung ausführen (Cramer u. a. 2020), wobei die Zahl bei Grundschulleitenden höher ist als bei Leitungen von weiterführenden Schulen (Schwanenberg u. a. 2018). Eine mögliche Ursache könnte sein, dass Leitungen von Schulen der Sekundarstufe zum Teil früher zur Qualifizierung verpflichtet wurden als Leitungen von Grundschulen. So wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 2009 ein Qualifizierungs- und Beurteilungsverfahren für zukünftige Schulleitende eingeführt – jedoch zunächst nur für weiterführende Schulen und Förderschulen. Ab 2013 konnten Personen,

welche sich für das Leitungsamt an Grundschulen interessierten, das Verfahren zumindest freiwillig durchlaufen (Esser & Kurczyk 2013). Erst seit 2016 ist das Verfahren in Nordrhein-Westfalen für alle Schulformen verpflichtend.²

Während inzwischen in fast allen Bundesländern zumindest die Eingangsqualifikation obligatorisch ist, gibt es darüber hinaus nur in wenigen Bundesländern systematische einheitliche Regelungen für die weitere Fortbildung von Schulleitenden nach der Eingangsqualifikation (Klein & Tulowitzki 2020).

3.2 Eingangsqualifikation und Fortbildung von Schulleitenden in Österreich

Ein ähnliches Bild zeichnet sich aktuell noch für Österreich. Zur Zeit besteht erst nach Ernennung die Verpflichtung zu einer erfolgreichen Absolvierung eines „Schulmanagementkurses“, der ein berufsbegleitender Weiterbildungslehrgang ist und von den Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Bundesländern angeboten wird. Dieser Lehrgang muss binnen vier Jahren und sechs Monaten abgeschlossen werden. Ausgehend von dieser gesetzlichen Verpflichtung (vgl. § 26b Abs. 2 Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz) sind die Schulleitenden in den ersten fünf Jahren in ihrer Funktion befristet bestellt.

Ab 2023 greift in Österreich ein neues Qualifizierungsmodell. Mit der Veröffentlichung eines neu erarbeiteten Schulleitungsprofils (vgl. BMBWF 2019) für Schulleitende aller Schulformen ging eine Gesetzesnovelle einher, die eine Vorqualifikation von Schulleitenden vorsieht. Für die Bewerbung auf eine Schulleitendenfunktion ist ab diesem Zeitpunkt die bereits erfolgreiche Absolvierung des ersten Teils des Hochschullehrgangs (HLG) „Schulen professionell führen“ oder einer inhaltlich gleichwertigen Ausbildung erforderlich. Sogar müssen Lehrkräfte bereits vor ihrer Bewerbung die Entscheidung getroffen haben, ob sie eine Leitungsfunktion übernehmen möchten. Der zweite Teil des HLGs kann innerhalb von 4,5 Jahren nach Antritt der Stelle absolviert werden.

Aufgrund der pädagogisch-administrativen Aufgaben von Schulleitenden entfällt für sie die ansonsten für Lehrkräfte an Grundschulen bestehende jährliche Fortbildungspflicht. Somit sind sämtliche Fortbildungsaktivitäten, die Schulleitende tätigen, freiwillig und zusätzlich. Über die verpflichtende Qualifizierung hinaus müssen keine weiteren Professionalisierungsmaßnahmen ergriffen werden.

Daneben existiert aufgrund der geographischen Lage vieler Grundschulen in Österreich eine große Anzahl an Klein- und Kleinstschulen. An diesen Schulen sind die Leiter*innen nur zu einem sehr geringen Anteil von ihrem Lehrdeputat befreit und erfüllen die zusätzlichen Leitungsaufgaben eher additiv, da sich die an sie gestellten Anforderungen oft nicht nach der Schulgröße richten. Dieser Aspekt

2 Vgl. <https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/eignungsfeststellungsverfahren/wissenswertes-zum-verfahren/index.html> (Abrufdatum: 22.05.2021)

ist insbesondere im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Professionsverständnis zu diskutieren, da gerade der hohe Anteil der Lehrtätigkeit im Aufgabenrepertoire von Grundschulleitenden einen Rollenwechsel von der Lehrkraft zur Leitungsperson erschweren kann (vgl. Hohberg 2015). Grundschulen haben zudem nur dann administrative Unterstützung (bspw. eine Sekretariatsstelle), wenn ihnen dies seitens der Schulträger finanziert wird, was aber so gut wie nie der Fall ist.

3.3 Professionalisierung durch verteilte Führung

Die in Abschnitt 3.1 und 3.2 skizzierten Qualifizierungsmaßnahmen richten sich in aller Regel an Personen, die planen, ein Amt innerhalb der Schulleitung zu übernehmen oder dieses schon innehaben und hierfür gezielt qualifiziert werden sollen. Begreift man Führung wie in Abschn. 2 eingangs beschrieben, so findet sich diese in allen Handlungen, die eine zielgerichtete Einflussnahme auf andere Mitglieder der Organisation beinhalten, also auch in solchen Handlungen, für die keine Verfügungsmacht notwendig ist, wie etwa inhaltliche Unterstützung, das Anbieten von Lösungen bei Problemen, Mentoring, Empowerment und Ermunterung, das Gestalten von Netzwerken, das Vorleben erwarteter Verhaltensweisen usw. (vgl. z. B. Yukl & Michel 2006). Diese unvollständige Liste an möglichen Führungspraxen verweist darauf, dass Führung nicht nur von Menschen mit formaler Leitungsfunktion ausgeht. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur zu schulischen Führungskonzepten der Ansatz der verteilten Führung (Distributed Leadership; vgl. z. B. Spillane u. a. 2001) als besonders relevant diskutiert. Verteilte Führung bzw. *Teacher Leadership* wird von verschiedenen Autor*innen als erstrebenswerter Ansatz angesehen (z. B. Strauss & Andereggs 2020), der durch die Gestaltung partizipativer Strukturen und den Einsatz der Teacher Leaders als *Change Agents* zur Schulentwicklung beitragen kann.

Im anglophonen Sprachraum werden überdies auch die Vorteile verteilter Führung für die Teacher Leaders selbst analysiert. Dabei deutet sich an, dass gerade die Arbeit als informelle Führungsperson z. B. im Kontext kleinerer Lehrkräfte-teams durchaus Wirkungen auf das Selbstkonzept als Führungsperson bzw. auf Führungskompetenzen entfalten kann (vgl. z. B. Huggins u. a. 2017). Insofern fordern auch Bieber und Krüger-Potratz Qualifizierungsstrukturen, „die nicht nur auf den Stellen- und Statuswechsel, sondern auch darauf zugeschnitten sind, dass Personen frühzeitig in ihrer Karriere [...] Führungsaufgaben in kleinerem Rahmen übernehmen“ (Bieber & Krüger-Potratz 2021, 128). In Österreich sind solche *Teacher Leader*-Rollen bislang vor allem im Bereich der Mittelschule mit der Funktion der *Lerndesigner*innen* institutionalisiert und es deutet sich an, dass sich neuberufene Schulleitende an dieser Schulform häufig aus einer solchen Rolle rekrutieren (vgl. Rößler & Schratz 2018).

4 Besondere Rahmenbedingungen für die Professionalisierung von Führungspersonen im Grundschulbereich

In den vorigen Abschnitten wurden formale wie informelle Strukturen für die Professionalisierung von Führungspersonen skizziert. Dabei wurde bereits an verschiedenen Stellen angemerkt, dass die Führungsarbeit an Grundschulen vermutlich einige Besonderheiten mitbringt, die sie von der Führungsarbeit an anderen Schulformen abhebt. Nachfolgend sollen einige Merkmale der Akteur*innen, Aufgabenstruktur und Herausforderungen an Grundschulen skizziert werden, die in diesem Zusammenhang relevant werden könnten.

4.1 Personale Merkmale von Führungspersonen an Grundschulen

Gerade an Grundschulen ist es häufig schwierig, überhaupt Personal für Leitungsfunktionen zu finden (vgl. vbw 2021, 100). Empirische Befunde verweisen zudem darauf, dass Grundschulleitende tendenziell eine geringere Arbeitszufriedenheit aufzeigen als Schulleitende anderer Schulformen (vgl. forsa 2019, 7) und nach Hauptschulleitenden die zweithöchste Wahrscheinlichkeit (gleichauf mit Realschulleitenden) für einen Berufswechsel aufweisen (vgl. Cramer u. a. 2021). Als häufiges Motiv für einen Arbeitsplatzwechsel wird in der Studie von Cramer u. a. (2021) beispielsweise das Gefühl mangelnder Unterstützung und Überforderung benannt, allerdings wird in dieser Studie nicht zwischen den Schulformen differenziert. Insofern bleibt zunächst unklar, ob Grundschulleitende in höherem Maße Überforderung empfinden (z. B. wegen ungünstigerer struktureller Merkmale, vgl. Abschn. 4.2) und deshalb eher zu einem Berufswechsel tendieren als beispielsweise Leiter*innen von Gymnasien oder ob hier noch andere Aspekte mit hineinspielen.

Eine Langzeitstudie aus Österreich zeigt, dass sich v. a. solche Lehrkräfte dazu entscheiden, in Führungspositionen zu wechseln, die eher unternehmerische Interessen haben; Lehrkräfte mit eher sozialen Interessen entscheiden sich dagegen seltener für einen Wechsel in die Schulleitung (vgl. Brauckmann u. a. 2018). Auch diese Studie unterscheidet nicht zwischen Grund- und weiterführenden Schulen; weitere empirische Befunde verweisen aber darauf, dass für Grundschullehrkräfte gerade Interessen an der pädagogischen Tätigkeit stärker als Berufswahlmotiv im Vordergrund stehen als für Lehrkräfte anderer Lehrämter (vgl. z. B. Retelsdorf & Möller 2012). Eine qualitative Studie von Hohberg (2015) deutet zudem darauf hin, dass sich eine höhere Arbeitszufriedenheit bei Grundschulleitenden tendenziell eher aus ihrer Lehr- denn aus ihrer Leitungstätigkeit speist. Insofern gilt es bei der Rekrutierung und Professionalisierung von Grundschulleitenden auch, die ggf. geringe Passung zwischen den pädagogisch orientierten Interessen und der durch administrativ-organisationales Handeln geprägten Leitungstätigkeit zu berücksichtigen.

Neben der spezifischen Interessenlage von Grundschullehrkräften ergibt sich eine weitere Anforderung an die Professionalisierung von Grundschulleitenden aus der Frage, welche Personen überwiegend in das Leitungsamt rekrutiert werden: Zwar ist das Leitungsamt im Grundschulbereich überwiegend von weiblichen Personen besetzt; so identifizieren sich mehr als zwei Drittel der Schulleitenden an Grundschulen als weiblich (vgl. Cramer u. a. 2021); nichtsdestoweniger sind im Verhältnis zum Gesamtprozentsatz an männlichen Grundschullehrkräften überproportional viele männliche Personen in einer Leitungsfunktion vertreten (ebd.). Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es Hinweise darauf, dass weibliche Grundschullehrkräfte Leitungstätigkeiten tendenziell als passender für die männlichen Kollegen wahrnehmen und seltener bzw. auch erst im höheren Alter dazu ermutigt werden, selbst ein Leitungsamt zu übernehmen (vgl. Bobeth-Neumann 2014). Die Befunde verweisen insofern auf die Notwendigkeit, niedrigschwellige, aber systematisch begleitete Angebote zur Übernahme von Führungsaufgaben bereits zu einem frühen Zeitpunkt zu etablieren sowie gezielt Lehrerinnen zu ermutigen, den Schritt Richtung Leitungsfunktion zu gehen.

4.2 Merkmale der Aufgabenstruktur von Führungspersonen an Grundschulen

Grundschulleitende äußern tendenziell häufiger eine Belastung durch ein „stetig wachsendes Aufgabenspektrum“ (forsa 2019, 11) als Schulleitende an anderen Schulformen. Sie geben im Schnitt zwar eine geringere wöchentliche Arbeitszeit, innerhalb derer aber ein höheres Unterrichtsdeputat an als Leitungen von weiterführenden Schulen (vgl. z. B. Schwanenberg u. a. 2018). Ihre Aufgaben sind folglich in höherem Maße durch den eigenen Unterricht geprägt als die Aufgaben von Leitungen an weiterführenden Schulen; zugleich verwenden sie nur einen kleinen Teil ihrer Arbeitszeit für Tätigkeiten, die in den Bereich der Schulentwicklungsarbeit fallen (vgl. Brauckmann 2014). Aufgrund der Altersgruppe der Schüler*innen an Grundschulen müssen deren Leitungen zudem in besonderem Maße mit den Eltern ihrer Schüler*innen kooperieren. Zwar gibt es keine Hinweise darauf, dass sie für diese Zusammenarbeit mehr Zeit aufwenden als Leitungen anderer Schulformen (Brauckmann 2014); die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von Grundschulleitenden aber häufiger als Herausforderung betrachtet als von Leitungen anderer Schulformen (vgl. forsa 2019, 6). Diese Spezifika der Aufgabenstruktur von Schulleitenden an Grundschulen müssen in Professionalisierungsangeboten berücksichtigt werden.

4.3 Veränderungsdruck und -bereitschaft an Grundschulen

Veränderungen in der Gesellschaft, wie etwa der demografische Wandel, treffen Grundschulen meist als erstes; Grundschulen haben zudem potenziell eine diversere Schüler*innenschaft durch das eingliedrige Grundschulsystem. Insofern sind

Grundschulen einem besonderen Veränderungs- bzw. Innovationsdruck ausgesetzt. Weitere Merkmale von Grundschulen, wie eine flexible Schuleingangsphase in einigen Bundesländern oder die notwendig jahrgangsgemischte Unterrichtung in Klein- oder Kleinstschulen, haben zur Folge, dass Grundschulen zumindest theoretisch vermehrt gefordert sind, innovative Konzepte der Unterrichtsentwicklung zu verfolgen (vgl. z. B. Raggl 2020).

Demgegenüber haben Grundschulen häufig jedoch weniger Anlass, ihre eigene Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln, da sie in einigen Bundesländern sowie in ganz Österreich aufgrund von Schulsprengeln nicht im Wettbewerb mit anderen Schulen stehen. Gerade Schulen im ländlichen Raum haben häufig nicht nur keine Konkurrenz, sondern überdies auch weniger Möglichkeiten, auf lokale Unterstützungsnetzwerke zurückzugreifen (Retzar 2015). Hinzu kommt, dass die im Schnitt kleineren Kollegengrößen zur Folge haben, dass Führungs- und Entwicklungsaufgaben vielfach auf wenige Schultern verteilt werden müssen.

Auch die Personalentwicklung ist an Grundschulen aufgrund eines besonders hohen Lehrkräftemangels (vgl. Beitrag von Klemm in diesem Band) und schwierigerer Bedingungen der Rekrutierung (etwa durch die geringere Besoldung oder eine ländliche Lage der Schulen, vgl. vbw 2021, 99) herausfordernder. In Deutschland arbeiten an Grundschulen häufiger Seiteneinsteiger*innen ohne eine „systematische, pädagogische Vorqualifizierung“ (forsa 2019, 19). Die Herausforderungen durch den Lehrkräftemangel werden auch subjektiv von Grundschulleitenden in Deutschland als größte Herausforderung ihrer Arbeit betrachtet (ebd., 5).

5 Professionalisierungsbedürfnisse von Führungspersonen im Grundschulbereich

Ein weiterer Anhaltspunkt für die Frage, wie die Professionalisierung von Führungspersonen ausgestaltet werden können, sind Erhebungen zu von ihnen wahrgenommenen Fortbildungsbedürfnissen. Studien aus dem anglophonen Sprachraum weisen darauf hin, dass sich hier durchaus Unterschiede zwischen Schulen der Primar- und Sekundarstufe ergeben (vgl. z. B. Spanneut u. a. 2012).

Für Deutschland kann auf Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor (vgl. Schwanenberg u. a. 2018) zurückgegriffen werden. In dem Projekt wurden in einer standardisierten Online-Befragung die Fortbildungsbedürfnisse von 1240 Schulleitungsmitgliedern aus neun deutschen Bundesländern in ihren verschiedenen Tätigkeitsbereichen erhoben. Dabei zeigten sich zwar für die Bereiche insgesamt nur geringfügige Unterschiede zwischen den Schulleitenden unterschiedlicher Schulformen; für diesen Beitrag zusätzlich durchgeführte differenzierte Analysen der einzelnen abgebildeten Tätigkeiten verweisen jedoch darauf, dass Grundschulleitende signifikant *häufiger* Fortbildungsbedürfnisse mit Blick auf

die Beratung, Beurteilung und Motivation der Lehrkräfte an ihrer Schule angeben und signifikant *seltener* Fortbildungsbedürfnisse mit Blick auf Tätigkeiten der Organisationsentwicklung (Akzeptanz für gemeinsame Ziele schaffen; Teamgeist fördern; Kooperationsstrukturen gestalten) berichteten als Schulleitende an weiterführenden Schulen (vgl. Schwanenberg u. a. 2018 sowie zusätzliche Analysen).

6 Fazit

Die Ausführungen haben aufgezeigt, dass sich für die Grundschule häufig einerseits ein hoher Innovationsdruck ergibt, dass diese Schulform andererseits aber auch durch Merkmale gekennzeichnet ist, welche die Entwicklung der Schulstandorte erschweren. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant für Führungspersonen an Grundschulen, für ihre Aufgaben in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung professionalisiert zu werden. Dabei werden analog zu den drei von van Velsor und McCauley (2004) herausgearbeiteten Dimensionen jeweils spezifische Anforderungen an die Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen deutlich, die nachfolgend beschrieben werden. Sowohl die Skizzierung von Merkmalen der Arbeit an Grundschulen als auch die empirischen Studien zu subjektiven Herausforderungen und Fortbildungsbedürfnissen verweisen darauf, dass Angebote zur Professionalisierung von Führungspersonen im Grundschulbereich erstens besonders auf die Entwicklungsarbeit an Schulen mit kleinen Kollegien vorbereiten und hier auch Ansätze zur Entlastung und zur Vermeidung von Aufgabenüberfrachtung vorhalten müssen. Zweitens kristallisiert sich heraus, dass Professionalisierungsmaßnahmen in besonderem Maße auch die Personalführung und -entwicklung fokussieren muss, weil Grundschulleitende durch den höheren Lehrkräftemangel bzw. die höhere Zahl an Seiteneinsteiger*innen komplexere Aufgaben mit Blick auf die Personalentwicklung zu bewältigen haben und hinsichtlich der Beratung und Motivation der Mitarbeiter*innen auch subjektiv einen höheren Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf anmelden, als Leitende anderer Schulformen. Drittens erscheint es mit Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen den administrativ-organisatorischen Führungsaufgaben und den eher pädagogisch orientierten Motivlagen von Grundschullehrkräften sowie hinsichtlich der häufig weiterhin hohen Unterrichtsverpflichtung bedeutsam, Angebote zur Stärkung des Selbstkonzeptes als *Führungsperson* bereitzustellen. Gerade mit Blick auf Rekrutierungsschwierigkeiten und die Unterrepräsentation weiblicher Schulleitender an Grundschulen erscheint es besonders notwendig, nicht erst dann in die Professionalisierung zu investieren, wenn bereits die Entscheidung für ein formales Leitungsamt gefallen ist, sondern bereits vorher niedrigschwellige Strukturen für die Übernahme von Führungsaufgaben zu etablieren und den Professionalisierungsprozess systematisch

zu begleiten. Wie der Darstellung zur Schulleitendenqualifizierung in Österreich zu entnehmen ist, werden dort bereits erste Schritte in eine solche Richtung unternommen. Jedenfalls ist in diesem Zusammenhang die Schulaufsicht besonders gefragt, da sie die Entwicklung solcher Strukturen anbahnen, begleiten und unterstützen muss, um zu verhindern, dass die frühzeitige Professionalisierung zukünftiger Leitungspersonen zu einer zusätzlichen Belastung bereits im Amt befindlicher Grundschulleitender wird.

Literatur

- Bieber, G. & Krüger-Potratz, M. (2021): Editorial zum Schwerpunktthema: Führungskräfte gewinnen. In: *Die Deutsche Schule* 113(2), 127-131.
- Bobeth-Neumann, W. (2014): „Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen. In: J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.): *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 85-101.
- Brauckmann, S. (2014): Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“. Berlin: DIPF
- Brauckmann, S., Krammer, G. & Mayr, J. (2018): Führungspersönlichkeiten verzweifelt gesucht! Empirische Befunde aus einer österreichweiten Längsschnittstudie. Posterbeitrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Essen, April 2018.
- Bush, T., & Glover, D. (2014): Leadership Models: What Do We Know? In: *School Leadership & Management* 34(5), 553-571.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2020): Schulleitungen in Deutschland. Kurzbericht zur Studie. <https://www.doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2021): Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zur Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. In: *Die Deutsche Schule* 113(2), 132-148.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014): Advances in Leader and Leadership Development: A Review of 25 Years of Research and Theory. In: *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82.
- Esser, B. & Kurczyk, S. (2013): Ein neuer Weg zur Schulleitung für Lehrkräfte an Grundschulen. In: *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* 65(12), 588-590.
- forsa (2019): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung Berlin: forsa. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf. (Abrufdatum: 23.05.2021).
- Hohberg, I. (2015): *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huggins, K. S., Lesseig, K. & Rhodes, H. (2017): Rethinking Teacher Leader Development: A Study of Early Career Mathematics Teachers. In: *International Journal of Teacher Leadership*, 8 (2), 28-48.
- Jann, W. (2005): Neues Steuerungsmodell. In: B. Blanke, S. von Bandemer, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: VS, 74-84.
- Klein E. D. & Bremm N. (2020): Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In: E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.): *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, 263-285.

- Klein, E. D. & Tulowitzki, P. (2020): Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. In: *Die Deutsche Schule*, 112 (3), 257-276.
- Lang, R., & Rybnikova, I. (Hrsg.) (2014): *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pinnow, D. F. (2009): *Führen: Worauf es wirklich ankommt*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Raggl, A. (2020): Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in kleinen Grundschulen im ländlichen Raum in Österreich. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 261-275.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.
- Retzar, M. (2015): Schulentwicklung im ländlichen Raum. In: *SCHULBAU*, 3 (1), 34-37.
- Rößler, L., & Schratz, M. (2018): Leadership for Learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In: J. Madalińska-Michalak (Hrsg.): *Teacher Leadership*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 282-303.
- Rosenbusch H. S. & Huber S. G. (2002): Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.): *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Wiesbaden: VS, 111-127.
- Schick, N. (2020): *Lernfeld Konrektorat. Zur Professionalisierung von Konrektor*innen an Grundschulen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schratz, M. (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: A. Dobart (Hrsg.): *Schulleitung und Schulaufsicht*. Innsbruck: Studien Verlag, 93-116.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? (SHIP Working Paper Reihe, No. 03). Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>.
- Spanneut, G., Tobin, J. & Ayers, S. (2012): Identifying the Professional Development Needs of Public School Principals Based on the Interstate School Leader Licensure Consortium Standards. In: *NASSP Bulletin* 96 (1), 67-88.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001): Investigating School Leadership Practice. A Distributed Perspective. In: *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (Hrsg.) (2020): *Teacher Leadership. Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019): Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. In: *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149-170.
- Van Velsor, E., & McCauley, C. D. (2004): Introduction: Our View of Leadership Development. In C. D. McCauley & E. van Velsor (Hrsg.): *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (2. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1-22.
- vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2021): *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Warwas, J. (2012): *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yukl, G., & Michel, J. (2006): Proactive influence tactics and leader member exchange. In: C. A. Schriesheim & L. L. Neider (Hrsg.): *Power and influence in organizations*. Greenwich, CT: Information Age, 87-103.