
Johan C. van Bruggen

Schulleiter/in-Sein in den Niederlanden

Zusammenfassung

Wie sieht die typische Praxis von Schulleiter/inne/n in den Niederlanden aus? Um deutschen Leser/inne/n einen Überblick zu geben, wird die Stellung von Schulleiter/inne/n (Primar- und Sekundarbereich) innerhalb des Schulsystems dargestellt, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Führungsposition. Dabei wird u.a. auf Fragen der Schulgröße, der Entlohnung, des Verhältnisses zwischen Schulträger und Schulleitung und auf den „mentalen“ Abstand zwischen Lehrer/inne/n und Schulleiter/inne/n eingegangen. Diskutiert werden auch die Kompetenzen und Aufgaben von Schulleiter/inne/n – die nicht gesetzlich festgelegt sind! –, ihre Ausbildung sowie ihre Möglichkeiten zu Weiterbildung und Professionalisierung. Hintergrund dieser Darstellung ist die zunehmend forschungsbasierte Einsicht, dass die Führungsleistung von Schulleiter/inne/n für moderne gute Schulen wesentlich ist. Zum Abschluss geht dieser Beitrag auf zukünftige Entwicklungen ein und erörtert die Frage, ob und welche Unterschiede zwischen Schulleiter/inne/n an deutschen und an niederländischen Schulen bestehen.

Schlüsselwörter: Schulleitung in den Niederlanden, Kompetenzen und Aufgaben von Schulleiter/inne/n, Schulleiteraus- und -weiterbildung, pädagogisches Führungshandeln

School Leadership in the Netherlands

Abstract

What does the typical practice of principals in the Netherlands look like? To give a survey for German readers, this article describes the position of principals (primary and secondary schools) within the educational system, in due consideration of their leading position. The issues of school size, payment, relationship between school boards and principals, and the “mental” distance between teachers and principals are addressed. Furthermore, the article deals with the competences and functions of principals – which are not determined by law! –, their training and their opportunities for professional development and professionalization. The article is based on the increasingly scientificly

proved comprehension that the educational leadership of principals is essential for good modern schools. Finally, the article deals with future developments and asks about the differences between principals in Germany and in the Netherlands.

Keywords: principals in the Netherlands, competences and functions of principals, training and professional development of principals, educational leadership

Die Politik des niederländischen Ministeriums ist seit 25 Jahren immer stärker darauf ausgerichtet, Schulen, Schulträgern und Gewerkschaften mehr Autonomie zuzubilligen; diese Politik hat eine Stärkung der Position von Schulleiter/inne/n und eine veränderte Organisation ihrer Fortbildung und Weiterqualifizierung nach sich gezogen. Niederländische Schulleiter/innen und schulbezogene Verbände haben diese Herausforderungen immer stärker und professioneller akzeptiert, auch wenn diese Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist.

1. Schulleitung in den Niederlanden in Zahlen

2006 gab es in den Niederlanden 6.929 Primarschulen (allgemeine Primarschulen für Kinder von vier bis zwölf Jahren) und 649 „Sonderschulen“ verschiedenster Art mit insgesamt 1.650.000 Schüler/inne/n (zu diesen und den weiteren Zahlenangaben vgl. Bal/De Jong 2007; siehe außerdem die Website des Ministeriums: www.minocw.nl; Zugriffsdatum: 28.07.2009). Es wird unmittelbar deutlich, dass die meisten Primarschulen mit ca. 200-300 Schüler/inne/n nicht sehr groß sind, auch wenn es viele kleinere (20-30) und deutlich größere Schulen (800 oder mehr) gibt.

Diesen Schulen stehen 6.905 Schulleiter/innen, 3.796 stellvertretende Schulleiter/innen und 1.338 Direktor/inn/en von größeren Schulverbänden vor. Es gibt noch etwa 600 Schulträger mit nur einer Grundschule oder Primarsonderschule, aber schon ca. 250 mit mehr als elf Schulen und 400 mit sechs bis zehn Schulen. Die Konzentration von Schulen zu größeren Verbänden (Clustern) ist noch nicht abgeschlossen, stößt aber vermutlich bald an ihre Grenzen.

Mit „Schulleitung“ bezeichnet man sowohl den Direktor bzw. die Direktorin einer einzelnen Primarschule mit allen Befugnissen zur Leitung dieser Schule – natürlich im Rahmen der weitgesteckten gesetzlichen und vom Schulträger festgelegten Prinzipien, Aufgaben und Grenzen – als auch den sogenannten „Lokalleiter“ bzw. die „Lokalleiterin“ einer Zweigstelle der „Schule X mit drei Zweigstellen“ in einem bestimmten Viertel. In einem solchen Fall hat die Schulleitung u.U. nur Befugnisse für das Management des Alltagsgeschäfts, nicht aber für Personal-, Geld- oder Bauangelegenheiten und nur beschränkte Befugnisse im Hinblick auf Unterrichtsentscheidungen. Der Umfang der Befugnisse hängt stark ab von den jeweiligen Vereinbarungen zwischen dem Schulträger (von mehreren Schulen), dem oder der Clusterdirektor/in und der Gruppe der einzelnen Schulleiter/innen, außerdem

natürlich auch von der persönlichen Kraft und Handlungsbereitschaft des oder der Einzelnen. Ungefähr 70% der Schulträger sind Vereine oder Stiftungen mit entweder kirchlichem oder spezifischem pädagogischem Hintergrund (z.B. Rudolf-Steiner-Schulen).

Auch im Sekundarbereich gibt es eine Konzentration von Schulen unter größeren Schulträgern. Dort arbeiten ca. 750 Schulleiter/innen, 1.000 stellvertretende Schulleiter/innen (größere Schulen mit 1.500-2.500 Schüler/inne/n haben mehrere stellvertretende Schulleiter/innen) und ungefähr 300 „Clustermanager/innen“. Dazu kommen noch etwa 2.100 Manager/innen von Abteilungen oder Jahrgängen. Auch hier existieren große Unterschiede hinsichtlich der Befugnisse und im Verhältnis zwischen Cluster- und lokalen Leiter/inne/n. In den letzten Jahren ist im Sekundarbereich eine Diskussion über die Kosten und die „Reibungsverluste“ angesichts dieser „überschulischen Managementebene“ entstanden.¹ Es stellt sich die Frage, ob sich hier trotz bewusster Deregulierung seitens des Ministeriums und „Autonomisierung“ der Einzelschule doch „kleine örtliche Ministerien“ entwickelt haben.

In den letzten Jahren sind die Gehaltsunterschiede zwischen Lehrer/inne/n und Schulleiter/inne/n leicht gestiegen, um den Leitungsberuf attraktiver zu machen. Lehrer/innen in Primarschulen verdienen jetzt brutto zwischen ca. 2.200 € (Anfangsgehalt) und maximal ca. 3.600 € (nach 16-18 Berufsjahren), Schulleiter/innen ca. 4.200 € (nach 13 Berufsjahren und je nach Schulgröße noch etwa 400 € mehr). Anfang 2009 sind diese Gehälter etwas erhöht worden.

Im Sekundarbereich sind die Gehaltsunterschiede zwischen Lehrer/inne/n größer (je nach Schularart, Ausbildung und Diplom maximal zwischen 3.500-4.700 € nach ca. 15-18 Jahren). Schulleiter/innen verdienen meist etwa 4.800-5.400 € (abhängig von Schulgröße und -komplexität, maximal ca. 6.600 €). Die meisten Schulträger haben mehr Freiheit bekommen, Schulleiter/innen aus dem Gesamtbudget zusätzlich zu belohnen, aber die Kritik an zu hohen „Managergehältern“ bei großen Schulkomplexen nimmt zu.

Bei den größeren Schulclustern, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich, geht die Entwicklung dahin, dass der Vorstand des Schulträgers (traditionell eine relativ demokratisch gewählte Gruppe von Eltern- und/oder Kirchenvertreter/inne/n oder anderen Assoziierten) verkleinert und durch eine Art Kuratorium ersetzt wird, das größeren Abstand zur Schulleitung besitzt. Die Einbeziehung von Eltern, Schüler/inne/n und gesellschaftlichen Gruppen erfolgt dann über Begleit-, Beratungs-, ad-hoc-Gruppen usw. Auch durch diese Entwicklung wird die Position der Schulleitung gestärkt.

1 Dies gilt noch viel stärker im Berufsschulwesen, auf das im Folgenden aber nicht näher eingegangen werden kann.

Im Primarbereich sind ca. 80% der Lehrer/innen, aber (nur) ca. 23% der Schulleiter/innen weiblich, im Sekundarbereich ca. 40% bzw. 18%. Etwa 4% der Schulleiter/innen im Primarbereich sind nicht niederländischer Herkunft.

2. Ausbildung, Fortbildung, Selbstregulierung

Es existieren keine gesetzlichen Vorschriften zu Ausbildung, Kompetenzen, Aufgaben und Fortbildung von Schulleiter/inne/n. Die Politik hat sich seit etwa 1994 immer klarer dafür entschieden, diese Fragen der Selbstregulierung durch die betreffenden Organisationen zu überlassen (Schulträger, Gewerkschaften, Berufsverbände von Schulleiter/inne/n). Allerdings bietet das Ministerium durch die Anregung von Projekten und Subventionen kräftige Unterstützung. Dazu zählt beispielsweise seit etwa 1995 die SBL (Stiftung für Entwicklung von Berufsqualifikationen für Lehrerberufe), in der Schulträgerverbände, Gewerkschaften, Wissenschaftler/innen und das Ministerium zusammenarbeiten. So haben sie für alle Lehrerberufe – auf Basis eines Konzeptes von sieben Grundkompetenzen – in mehreren Entwicklungs-, Validierungs- und Legitimierungsrunden Kompetenzlisten entwickelt (vgl. v. Bruggen 2007). Diese wurden zwar nicht in einem Gesetz oder Erlass festgeschrieben; doch das 2006 in Kraft getretene Gesetz BIO (Berufe im Unterricht) enthält jetzt auch eine Liste von Lehrerkompetenzen, die allerdings ziemlich allgemein gehalten sind. Außerdem sieht BIO vor, dass die Organisationen und Verbände die Kompetenzen überarbeiten und dies vom Ministerium bestätigen lassen und dass die staatlich finanzierten Aus- und Fortbildungsinstitute ihr Curriculum danach ausrichten. Ausgehend von BIO wurde eine „Nationale Plattform für Berufe im Unterrichtswesen“ eingerichtet, zu deren Aufgaben die Beratung des Ministeriums über weitere Entwicklungen und Initiativen gehört. Eine andere wichtige Organisation ist die NSA (Niederländische Schulleiter-Akademie: www.nsa.nl; Zugriffsdatum: 28.09.2009), die staatliche Subventionen für ein schon länger bestehendes System von Ausbildungskursen (s.u.) erhält. Zudem gibt es noch weitere Anbieter. Weil die gezielte Fortbildung von Schulleiter/inne/n im Sekundarbereich dem Ministerium nicht schnell und effektiv genug vonstatten ging, wurden 1997 Mittel zur Einrichtung der Stiftung ISIS bereitgestellt, die ebenfalls initiativ geworden ist, beispielsweise mit groß angelegten Projekten zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation im Sekundarbereich (Projekt Q5) und im Primarbereich (Q-PO).

Auch speziell für den Primar- bzw. den Sekundarunterricht sind in den letzten Jahren zwei größere Vereinigungen entstanden (PO-Rat: www.poraad.nl; VO-Rat: www.voraad.nl; Zugriffsdatum: 29.09.2009). Diese führen nach und nach verschiedene Projekte und Initiativen zusammen, und zwar für einen Dachverband aus verschiedenen, teilweise denominativ organisierten Schulträger-Verbänden, Gewerkschaften, Schulleiter- und Elternvereinen. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass dem Ministerium gegenüber über Projekte, Gelder usw. mit einer Stimme gesprochen wird.

Die Ausbildung der Schulleiter/innen ist inzwischen weitgehend professionalisiert. Mehr als 6.000 der ca. 7.000 Schulleiter/innen im Primarbereich haben eine zwei- oder einjährige Ausbildung absolviert, ohne die heute kaum noch ein/e Lehrer/in als Schulleiter/in angestellt wird. Die rund 500 verschiedenen Kurse und Angebote von mehr als 100 „Markt“-Anbietern werden von der NSA zertifiziert, um den Schulträgern und Kunden eine Qualitätsübersicht zu bieten.

Inhaltlich lässt sich diese Ausbildung – hinsichtlich Kompetenzentwicklung, Personalmanagement, Schulentwicklungsmanagement usw. – gut mit der Situation in Deutschland vergleichen (vgl. u.a. Huber 2002; Buchen/Rolff 2006), aber auch in Staaten wie Österreich, der Schweiz, England, Finnland, Schweden. Unterschiedlich sind eher die praktizierten Arbeitsformen, wobei aktivierende Methoden wie Partnerarbeit, Hospitation in kleinen Qualitätszirkeln, aktive Analyse des Unterrichts von Kollegen, eigene Forschung und Reflektion in neueren Ansätzen dominieren, auch in den Niederlanden (vgl. z.B. die Beschreibung der österreichischen „Leadership Academy“: www.leadershipacademy.at, Zugriffsdatum: 29.07.2009, oder McKinsey 2008, S. 81-85).

Seit einigen Jahren wird beim NSA ein Register von anerkannten („zertifizierten“) Schulleiter/inne/n des Primarbereichs geführt. Für die Aufnahme genügt nicht allein die Ausbildung, sondern es muss – in einem persönlichen Portfolio – eine permanente Weiterbildung durch Kurse, Qualitätszirkel u.a. nachgewiesen werden. Etwa die Hälfte der 7.000 Schulleiter/innen ist mittlerweile eingetragen, aber das Register hat noch keinen formellen Status, etwa bei Ausschreibungen oder Gratifikationen.

Für solche Fortbildungen hat es in den letzten Jahren interessante Initiativen aus dem Kreis der genannten Verbände, aber auch von Universitäten und Weiterbildungsinstituten gegeben (vgl. Sparka/v. Bruggen 2009). Viele Organisationen und Verbände haben eigene Netzwerke oder „Qualitätszirkel“ von jeweils 10-15 Schulleiter/inne/n gebildet, die sich regelmäßig treffen bzw. besuchen; dabei handelt es sich bisher allerdings um nicht mehr als einige hundert Personen. Es gibt auch die Möglichkeit, bei Schulbegleitungsdiensten oder staatlichen Instituten „Coaching on the Job“ einzukaufen (vgl. ebd.). Ca. 10-15% der Schulleiter/innen scheinen diese Möglichkeiten zu nutzen und so an ihrer Kompetenzentwicklung zu arbeiten.

Dieses „freie“, aber komplizierte System hat sich in den letzten 25 Jahren zunehmend als funktional erwiesen.

3. Die Bedeutung von guter Schulleitung für die Qualität von Schulen

Die Einsicht, dass „gute Schulleitung“ als Kernfaktor für Schulentwicklung und Schulqualität besonders wichtig ist, ist nicht neu. In den vergangenen 40 Jahren wurde sie durch Forschungen im Bereich von „effective schools“ und „Schulentwicklung“ vielfach neu belegt (vgl. zur Übersicht Bensen 2006).

Durch die Entwicklung von Schulinspektionsverfahren in zahlreichen westeuropäischen Ländern in den letzten zehn sowie in fast allen deutschen Bundesländern und in den meisten schweizerischen Kantonen in den letzten fünf Jahren stehen vertiefte Kenntnisse zu diesem Thema zur Verfügung (vgl. u.a. Müller/Dedering/Bos 2008; Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007; außerdem die Profile von 24 Mitgliedern von SICI [Standing International Conference of Inspectorates of Education in Europe]: www.sici-inspectorates.org; Zugriffsdatum: 29.07.2009).

Bei einer modernen Schulinspektion beurteilen die Inspektoren – auf Grund der Analyse vieler Quellen, von Unterrichtsbeobachtungen u.a. – nicht nur die Lehr- und Lernqualität einer Schule, die Qualität der Schülerunterstützung, der Lernergebnisse und der internen Kommunikation sowie diverse andere Qualitätsmerkmale, sondern auch die Qualität der Schulleitung – in einem sehr weiten Sinne. So geht man z.B. der Frage nach, wie der Faktor „Qualität der Schulleitung“ mit den „Ergebnis- und Prozessindikatoren“ von Schulen zusammenhängt, insbesondere durch eine Analyse sehr schwacher und sehr starker Schulen, wie sie in den letzten zehn Jahren z.B. von den Schulinspektoraten in England, den Niederlanden und Schottland durchgeführt wurde. Sie ermöglicht Schulinspektor/inn/en und Forscher/inne/n durch den Vergleich Hunderter von Berichten über sehr schwache und sehr starke Schulen und entsprechender Schulbeobachtungen die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen spezifischen Problemen, z.B. der Qualität von Schülerergebnissen, von Lehr-Lern-Arrangements und von Hilfs- und Unterstützungssystemen einerseits und dem Einfluss der Schulleitung andererseits (vgl. die Befunde des niederländischen Schulinspektorats: www.onderwijsinspectie.nl; Zugriffsdatum: 29.07.2009). Auch in Deutschland wird diese Erkenntnisquelle in den kommenden Jahren noch viele neue und detailliertere Einsichten liefern, sofern Inspektor/inn/en und Forscher/innen gut zusammenarbeiten und die Forscher/innen verallgemeinerbare Erkenntnisse zu generieren versuchen. Ein hoffnungsvoller Beginn ist der erste Jahresbericht der niedersächsischen Schulinspektion (2008), der im Januar 2009 in Bad Iburg präsentiert wurde. Er enthält bereits einige solcher Sekundäranalysen (vgl. insbesondere §5 „Weitere Analysen“ und §7 „Anhang“). Auch die Schulinspektorate von Berlin (vgl. Erhardt 2008), Hessen (vgl. Frühauf/Nieder/Perels 2008) und Zürich (vgl. Fachstelle zur Schulbeurteilung 2009) haben jüngst erste zusammenfassende Berichte veröffentlicht.

Es ist zu hoffen, dass die Schulentwicklungsforscher/innen die Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich ihnen hier bieten, aufgreifen.

Ein aktueller Bericht des niederländischen Inspektorates (vgl. *Inspectie van het Onderwijs* 2009) über das Angebot passender Lehr-Lern-Arrangements für alle Kinder (schwächere und auch sehr gute Schüler/innen) in Schulen im Primarbereich zeigt beispielsweise, dass trotz der vielen verfügbaren Projekte und Materialien nur etwa die Hälfte der Schulen diese auch nutzt und dass 10% es fast gar nicht tun. Der Bericht zeigt auch – wie so viele Analysen dieser Art –, dass dieses Ergebnis sehr stark mit der Energie, den Kenntnissen und der Motivation der Schulleitung zusammenhängt. Begleitende Forschung unter Lehrer/inne/n zeigt im Übrigen, dass bessere Lehrer/innen von ihrer Schulleitung vor allem zwei Kompetenzen erwarten: gute Personalführung und „educational leadership“. Unter ersterem verstehen sie u.a., dass Lehrkräfte angemessen belastet, stimuliert, herausgefordert, aber auch unterstützt werden und dass sich ihr Engagement und ihre professionelle Weiterentwicklung auch in Belohnungen – vor allem psychischer, symbolischer und sozialer Art – niederschlägt. Von der Schulleitung wird modernes Personalmanagement gewünscht, das Führung und nicht nur Mitgefühl und Handreichung einschließt. Unter „educational leadership“ verstehen sie, dass die Schulleitung (im Primarbereich) sich auch für den Kern ihrer Arbeit – das Lernen der Kinder – interessiert, sich auf die Analyse von Tests und Schülerarbeit versteht, für Klassen mit spezifischen Problemen adäquate Hilfe organisiert, sich selber nach der besten und neuesten Methodik und Didaktik umsieht und diese mitentwickelt usw. Schulleiter/innen sollten also nicht nur Unterrichtsschemata ausarbeiten und Besprechungen mit dem Schulträger führen (so wichtig diese Arbeit ist!), sondern sich als kollegial mitwirkende, professionelle Fachleute erweisen. Diese Erwartungen an „gute Schulleiter/innen“ belegt beispielsweise auch die GEW-Veröffentlichung im Rahmen des TALIS-Workshops („Teaching and Learning International Survey“) 2009 in Berlin (vgl. GEW 2009).

Sehr aufschlussreich ist auch eine Analyse derjenigen Schulen, die in den vergangenen Jahren die letzten Runden des Wettbewerbs um den „Deutschen Schulpreis“ der Robert Bosch Stiftung erreicht haben. An diesen ausgezeichneten Schulen wird deutlich, wie ausschlaggebend die Schulleiter/innen für die Schulentwicklung waren und sind, wie sie die „Seele“ der Schule mitgeprägt haben, indem sie die zur Schule passenden Lehrkräfte ausgesucht, gefördert und ihre Stärken genutzt haben, um alle vorhandenen Qualitäten und Kapazitäten optimal zur Geltung zu bringen. So haben sie ein „kollegiales und institutionelles Lernen“ organisiert, bei dem alle Beteiligten sich mit „ihrer Schule“ identifizierten und gute Leistungen zeigten. Die Zusammenfassungen und Analysen dieser Wettbewerbe (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2007, 2008, 2009), erst recht aber die Berichte der Jury über die rund 20 besuchten Schulen sind reich an Materialien und Befunden. Zentrales Merkmal ist jeweils der Aufbau, die Pflege und die Schärfung „einer zielstrebigen Schulkultur“, deren „Träger“ die Schulleitung ist. Im Grunde ist diese Schulkultur durch dieselben Faktoren gekennzeichnet, wie sie aus der

„Effective Schools“-Forschung bekannt sind: Interesse am Lernen aller Schüler/innen, hohe Erwartungen an diese, gut organisierte Abläufe und damit Handlungssicherheit und effiziente Zeitnutzung, außerdem permanente Analyse von Ergebnissen und Verfahren (Selbstevaluation) und Optimierungsbemühungen. Eine exzellente Schulleitung ist immer darum bemüht, diese Faktoren zu fördern. Diese finden sich auch in den Listen von Qualitätsmerkmalen und entsprechenden Indikatoren in den Inspektionsrichtlinien der Schulinspektorate, z.B. in Hessen und Berlin (vgl. www.iq.hessen.de und www.berlin.de/sen/bildung/; Zugriffsdatum: 29.07.2009; vgl. außerdem die Übersicht über alle deutschen Schulinspektorate und ihre Indikatorenlisten: www.kmk.org, sowie die Indikatoren der Jury des deutschen Schulpreises: schulpreis.bosch-stiftung.de; Zugriffsdatum für beide: 28.07.2009). Gestützt wird die Annahme einer Allgemeingültigkeit dieser Charakteristika auch durch Analysen des englischen Schulinspektors (das bereits seit 1992 existiert). Für die 12 ausgezeichneten „excellent schools“ der Inspektionen 2007 und 2008 wurden dieselben Charakteristika für „gute Schulleiter/innen“ von „guten Schulen“ genannt, wie sie Fauser u.a. anführen (vgl. OFSTED 2009).²

Dass Schulleitung in allen westeuropäischen Ländern etwa dasselbe Gewicht zukommt, hängt natürlich auch mit der überall wachsenden Selbstbestimmung von Menschen – auch Lehrer/inne/n, Eltern und älteren Schüler/inne/n – zusammen. Obwohl sich die Systeme und Traditionen im Hinblick auf Autonomie, Finanzierung, Ausbildung und Einfluss der Schulaufsicht (besonders in Deutschland und Frankreich) unterscheiden, geht die Bewegung überall deutlich in Richtung größerer Schulautonomie und damit größerer Bedeutung der Schulleitung als „Unternehmer/in“, als Personalchef/in, als pädagogischer Leitung.

4. Probleme mit den neuen Rollen von Schulleiter/inne/n

Diese Emanzipation ist nicht unproblematisch, auch nicht in den Niederlanden. Denn ein/e moderne/r Schulleiter/in kann nicht mehr nur „Primus/Prima inter Pares“ sein, ein/e „aufgestiegene/r Lehrer/in“, der bzw. die einige administrative Mehr-Aufgaben zu erledigen hat. Der Schulleiter oder die Schulleiterin wird viel deutlicher zum oder zur „Vorgesetzten“ und das zunehmend nicht nur in personalpolitischem Sinne, was auch schon mentalen Abstand verlangt, sondern auch im Hinblick auf Visionen, Entwicklungskraft, „Kulturschaffen“. Ein gutes Verhältnis und eine lockere Atmosphäre untereinander behalten ihre Bedeutung für die Schulkultur, aber die Schulleitung muss jederzeit den Mut haben, ihren Absichten Geltung zu verschaffen, die Richtung vorzugeben, besonders wenn Lehrkräfte nicht wollen, „sich drücken“ oder sogar „sabotieren“. Dabei geht es nicht um einen autoritären Führungsstil,

² Zu Literaturhinweisen zu Kompetenzen von „guter Schulleitung“ vgl. z.B. Buchen/Rolff 2006.

sondern um Deutlichkeit, Durchsetzungskraft und Konsequenz. Dies kann durchaus zu Problemen, Streit und Spannungen führen, auch zu Trennungen, Resignation, Krankheit und Burnout. Dies gilt insbesondere im Primarbereich, wo der Abstand zwischen Schulleitung und Kollegium traditionell geringer und die Schule oft klein ist. Auch deshalb ist die Entwicklung von Schulclustern ein guter Weg: Die Leitung steht etwas weiter weg vom Alltagsgeschäft.³

In dem bereits erwähnten OECD-Projekt TALIS hat man die zwei Führungsstile treffend als „Instructional Leadership Style“ (in der GEW-Veröffentlichung: „anleitender Führungsstil“) und „Administrative Leadership Style“ („verwaltender Führungsstil“) bezeichnet. Natürlich sind in einer guten Schule viele Elemente beider Stile notwendig; aber die „besseren“ Lehrkräfte sehen Verwaltung und alltägliches Management „nur“ als – wenngleich wichtige – Bedingung für die anderen Führungselemente an. Sie akzeptieren problemlos, dass die Schulleitung wirklich führt. Damit wird von der Schulleitung allerdings viel verlangt. Das erste Problem kann also umschrieben werden als notwendig stärkere Manifestierung der Leitungsfunktion, die in Spannung steht zu der traditionellen Schulkultur von Gleichheit aller Pädagog/inn/en, Lehrer/innen und Schulleiter/innen.

Das zweite Problem ist der Zeitdruck, und dabei nicht so sehr die eigentliche Anzahl von Arbeitsstunden, sondern vor allem die besonders breite Streuung über viele (kleine) Aktivitäten und die mangelnde Möglichkeit, sich länger auf eine Sache zu konzentrieren. Viele Schulleiter/innen haben Probleme mit dem Zeitmanagement, der Delegierung von Aufgaben, der Fokussierung ihrer Energie und ihres Einsatzes. Das zeigen Untersuchungen zur Zufriedenheit mit der Arbeit, wie sie u.a. das Institut IVA in Tilburg durchgeführt hat (eine Forschungsgruppe, die sich auf die Erforschung der Arbeitssituation von Lehrer/inne/n und Schulleiter/inne/n spezialisiert hat; vgl. URL: www.iva.nl; Zugriffsdatum: 29.09.2009). Auch eine neue Interview-Reihe mit zehn „guten Schulleitern“ des CPS (eines der vier nationalen Innovations- und Begleitungsinstitute; vgl. Sparka/v. Bruggen 2009) zeigt diese Spannungen und widerstreitenden Erwartungen auf (vgl. Galenkamp/Wassink 2009). Das Problem der Fokussierung und des Zeitmanagements tritt besonders häufig in kleineren Schulen auf, an denen die Schulleitung oft die einzige Schnittstelle zur „Außenwelt“ darstellt – ob es um die Reparatur des Druckers, den Empfang von Gästen, das Bezahlen von Rechnungen oder ähnliches geht. Gewerkschaftsumfragen zeigen auch, dass viele Schulleiter/innen im Primarbereich es wichtiger finden, anstelle von mehr Gehalt Hilfspersonal zu bekommen (z.B. eine Sekretärin für 15 Stunden, einen Schulwart). Obwohl sich hier in den letzten 15 Jahren viel verbessert hat, ist dies noch nicht für alle Basisscholen gut geregelt; Anfang 2009 hat das Ministerium nun Gelder für die Einstellung von Hauswarten bereitgestellt. Sekundarschulen sind besser ausgestattet.

3 Für mehr Details zu diesen Entwicklungen und Problemen vgl. van Bruggen 2006.

Das dritte Problem ist die wachsende „Konkurrenz um die Schüler/innen“, besonders in den Städten. In den Niederlanden ist die Schulwahl völlig frei, und bei kleiner werdenden Schülerzahlen, besonders in bestimmten Gebieten oder Stadtteilen, drohen den Schulen Defizite, weil die Höhe ihres Gesamtbudgets von den Schülerzahlen abhängig ist (übrigens mit Korrekturfaktoren für Schulen mit vielen „Problemschüler/inne/n“). Es droht die Entlassung von Lehrer/inne/n oder sogar die Schließung der Schule, falls diese die Mindestnorm für Subventionen unterschreitet. Diese Norm unterscheidet sich je nach Einwohnerzahl einer Stadt und anderen Faktoren.

Alle Beteiligten – sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern als der Vorstand des Schulträgers – erwarten von der Schulleitung, dass sie alles tut, um zu „werben“, um die Schulgemeinschaft gut und ansprechend zu vertreten, z.B. jeden, der die Schule besucht, mit Kaffee, Zeit und Freundlichkeit zu empfangen. Schulleitung ist unter diesen Umständen allzu oft ein „Front-Office-Job“, der Gelegenheits-Management betreibt.

Auch in dieser Hinsicht ist die Entwicklung von Schulclustern im Primarbereich und von Abteilungsmanagement in größeren Schulen im Sekundarbereich sinnvoll, weil dadurch eine Zwischenebene entsteht, wenn auch mit dem Risiko, dass diese Zwischenebene sich von den primären Prozessen zu weit entfernt und der Leitung auf der primären Ebene nicht wirklich dadurch gedient wird.

In diesem Zusammenhang ist das Ergebnis einer Sekundäranalyse der 7% starken Basisscholen durch das Inspektorat interessant. Am 1. Januar 2009 erhielten 91,1% der Basisscholen das Urteil „genügend“ (darunter 7% „stark“), 7,4% „schwach“ und 1,5% „sehr schwach“; letzteres bedeutet, dass die betreffenden Schulen drei Jahre lang unter der Norm geblieben sind und auch bei anderen Indikatoren ungenügende Qualität zeigen. Starke Schulen sind hingegen solche, die mindestens drei Jahre hintereinander Schülerergebnisse zeigen, die deutlich besser sind, als man es von einer Schule unter vergleichbaren Umständen erwarten darf (kontextbezogene Beurteilung) und die auch bei einigen anderen Qualitätsmerkmalen als „gut“ oder „sehr gut“ beurteilt worden sind (vgl. *Inspectie van het Onderwijs* 2009).

Solche „starken“ Schulen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre Leistungen (pro Jahr, Jahrgang, Klasse, Schüler/in mit besonderen Lern- oder Erziehungsbedürfnissen) häufiger und besser evaluieren, die Ergebnisse tiefgehender analysieren und die Befunde gezielt im Umgang mit den Schüler/inne/n, auch mit Einzelnen, umsetzen. Sie überprüfen die Lehr- und Lernqualität in allen Klassen und Gruppen und von allen Lehrkräften besser und öfter und legen mehr Wert auf körperliche, emotionale und soziale Sicherheit. Sie sorgen für ein breiteres curriculares Angebot, treffen bessere Regelungen für die Arbeit mit und für Kinder/n mit besonderen Bedürfnissen, investieren mehr in die Verbesserung des Unterrichts (z.B. für Fortbildung, Coaching) und in Klassenorganisationsprozesse. D.h. sie berücksichtigen all die bereits mehrfach

genannten und aus der Forschung über „gute Schulen“ bekannten Faktoren, die allesamt stark zusammenhängen mit der Arbeit der Schulleitung. Bei diesen Schulen zeigt sich auch, dass die alltägliche Organisation und Planung „stimmt“; Aufgaben werden delegiert und auch „kleine Arbeiten“ richtig verteilt. Das verschafft der Schulleitung Freiraum, um sich wirklich mit Lehre und Lernen zu befassen, was in diesen Schulen akzeptiert und gewünscht wird. Auch die Beispiele von „sehr schwachen“ Schulen, die sich innerhalb von zwei oder drei Jahren sehr stark verbessern konnten, zeigen die Bedeutung einer neuen, guten und modernen Schulleitung (vgl. den Bericht „Beter leren, beter presteren“ in: Hoogenboom 2006, sowie den Bericht über das QuiSS-Projekt in: Brackhahn 2004).

Schulleitung ist in den Niederlanden also psychisch anspruchsvoller geworden als früher und wird besser, wenngleich noch nicht hinreichend, belohnt als vor 20 Jahren.

Wenn oben auf die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale von „guten“ Schulleiter/inne/n besonderes Augenmerk gerichtet wurde, dann entspricht das den Ergebnissen von Bensen (2006) und den neueren Kompetenzlisten. Es führt allerdings auch dazu, dass bei Bewerbungen immer häufiger ein sogenanntes „Assessment“ durch ein Auswahlunternehmen durchgeführt und nicht nur auf Kenntnisse, Erfahrung und Fortbildung geachtet wird, sondern auf Durchsetzungskraft, soziale Fertigkeiten, strategisches Denken und Handeln und diverse andere Kompetenzen. Es wird also zunehmend anerkannt, dass ein/e Schulleiter/in einen komplizierten und anspruchsvollen Managerjob zu erfüllen hat.

Noch gibt es keinen ausgesprochenen Schulleitermangel in den Niederlanden, obwohl manchmal die Auffassung geäußert wird, in den kommenden Jahren würden 3-5% der Schulen evtl. keine/n Schulleiter/in finden. Die Regierung hat genehmigt, dass Schulträger auch Personen ohne Lehrerausbildung als Schulleitung wählen können. Praktisch kommt dies nur sehr selten und dann in großen Sekundarschulen vor, wo die Schulleitung als „strategisches Management“ und als Vorsitzende/r eines Führungsteams betrachtet wird. Es herrscht – vor allem in Basisschulen – doch der Gedanke vor, dass die Schulleitung „aus der Lehrerschaft“ kommen müsse. Allmählich wächst allerdings die Zahl derjenigen Schulleiter/innen – im Primar- und im Sekundarbereich –, die Erziehungswissenschaften studiert haben, auch außerhalb der Schule tätig gewesen sind und dann Schulleiter/in werden.

5. Entwicklungen

Ich skizziere abschließend noch einige Entwicklungen und Perspektiven:

- a) Wegen des hohen beruflichen Drucks und weil ihnen der Rollenwechsel zur „educational leadership“ misslingt, scheiden einige Schulleiter/innen aus dem Beruf aus. Auch wenn dies für die Betroffenen dramatisch ist und für die Schule u.U. ein Problem darstellt, so kann der Prozess doch zu einer gewissen „Sanierung“ führen. Analysen von sehr schwachen Schulen, die sich innerhalb von ein oder zwei Jahren stark verbessern konnten, haben gezeigt, dass der wichtigste Faktor oftmals die Ernennung einer neuen Schulleitung – manchmal auch einiger neuer Lehrer/innen – war (vgl. für die Niederlande Hoogenboom 2006, für England die OFSTED-Website: www.ofsted.gov.uk; Zugriffsdatum: 28.08.2009). Allmählich setzt sich – auch in der Lehrerschaft – die Akzeptanz dafür durch, dass ein/e Schulleiter/in „educational leader“ sein und sich für das, was in den Klassen geschieht, interessieren muss. Dieser Mentalitätswechsel ist in den Niederlanden schon weiter fortgeschritten als in Deutschland.
- b) In Basisscholen war die Schulleitung bisher als Lehrkraft tätig, wenn auch mit reduzierter Stundenzahl. In den letzten 15 Jahren haben sich die Subventionsnormen so weit verbessert, dass Schulleiter/innen keine eigene Klasse mehr haben und dadurch Zeit und Gelegenheit, „anleitend zu führen“. Davon ist unbenommen, dass einige freiwillig ein paar Stunden unterrichten, um den Bezug zur Praxis nicht zu verlieren.
- c) Die Besetzung von Schulleitungsstellen durch Frauen stagniert. Ein wesentlicher Grund liegt darin, dass Frauen – auch Lehrerinnen – zwar arbeiten wollen, aber nicht ganztags. Gerade im Schulwesen hat sich eine Art „Teilzeitkultur“ für Frauen mit jüngeren Kindern herausgebildet, die durchschnittlich 18-24 Stunden pro Woche arbeiten, wobei sich andere europäische Länder von diesem typisch niederländischen Bild durchaus unterscheiden. Nachdem sich bereits für Lehrkräfte allmählich das Job-Sharing durchgesetzt hat, wird ein solches zunehmend auch für Schulleitungen akzeptiert. Durch Job-Sharing könnte u.U. auch die Aufteilung in „educational leadership“ und „Organisationsmanagement“ besser gelingen, wie es in sehr guten größeren Schulen – z.B. denen des Deutschen Schulpriests – bereits zwischen Schulleitung und stellvertretender Schulleitung praktiziert wird. Eine Fortführung dieser Entwicklung könnte auch in größeren Primarschulen, in Schulclustern und in Sekundarschulen zu einer professionelleren Fokussierung von Schulleitungsfunktionen führen.
- d) Einige größere Schulcluster erproben ein „Nursing“ vielversprechender jüngerer Lehrkräfte, die als gute Schulleiter/innen geeignet scheinen und deshalb bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Laufbahn „entdeckt“ und gefördert werden sollen. Diese ursprünglich in England entwickelte Praxis ist noch zu jung, um über ihren Wert urteilen zu können.

- e) Noch keine wirkliche Lösung gibt es für das Problem, dass Personalführung auch „unangenehme“ Dinge beinhaltet, beispielsweise einer Lehrkraft – nach sorgfältigen und auf Verbesserung zielenden Klassenbesuchen, Gesprächen, Weiterbildungsangeboten, Coaching usw. – sagen zu müssen, dass sie nicht in die Schule passt. Viele Schulleiter/innen erleben einen solchen Fall als persönliche Niederlage und/oder fürchten negative Konsequenzen wie Parteienbildung in der Schule, Unruhe, Gerichtsverfahren mit der Gewerkschaft und das Image, „Kolleg/inn/en herauszudrängen“. Theoretisch haben niederländische Schulleitungen und Schulträger mehr Möglichkeiten, sich von einer Lehrkraft zu trennen, als deutsche, aber auch in niederländischen Schulen ist die Kultur der Kollegialität und des „solidarischen Schweigens über Qualitätsunterschiede“ sehr stark ausgeprägt. Zwar gibt es hier noch keinen großen Lehrermangel (mit Ausnahme der Fächer Deutsch, Physik, Wirtschaft im Sekundarbereich), aber Schulleiter/innen müssen auch bei anderen Fächern und im Primarbereich vorsichtig sein, weil es oft nicht einfach ist, neue Lehrkräfte zu gewinnen und der Lehrermangel in den kommenden drei Jahren zunehmen wird (im Primarbereich bis 2012 vermutlich um 3-4%). Die in Kompetenzlisten und Schulleitungsprofilen gewünschte Kombination von Organisationsmanagement, „educational leadership“ und Personalmanagement ist noch nicht so weit verbreitet, wie man vor 20 Jahren hoffte (vgl. v. Bruggen 2006).
- f) Vielversprechend ist der allmähliche Aufbau eines Wissensfundus über Schulleitung, wobei theoretische Analysen über Schulentwicklung und -innovation mit Fallstudien, Berichten aus Qualitätszirkeln, Analysen von Schulleiter/inne/n usw. verbunden werden. Auch einige Zeitschriften widmen sich einer solchen praxeologischen Wissenschaft von Schulleitung, die Praxiswissen und theoretische Reflexion miteinander in Verbindung bringt. Immer mehr Schulleiter/innen reflektieren ihre Praxis, beteiligen sich an öffentlichen Debatten und wechseln auf Zeit beispielsweise in ein Inspektorat oder eine Schulberatungsstelle.

6. Vergleich mit deutschen Entwicklungen

Die Entwicklungen gehen in beiden Ländern in dieselbe Richtung, und es existieren dieselben Probleme bei der Umsetzung. Zwar war die Freiheit von Schulträgern und Schulleitungen im Hinblick auf Personal, Ausstattung, pädagogische Prägung usw. in den Niederlanden Jahrzehnte lang größer als in Deutschland, aber diese Freiheit wurde und wird oft schlecht genutzt. Das ändert sich allerdings allmählich, auch weil – wie in Deutschland – Bürger/innen mehr sichtbare Qualität und die Übernahme von Verantwortung einfordern. Zudem schafft die freie Schulwahl Konkurrenz, zunehmend auch in einigen deutschen Ländern. In der Praxis haben deutsche Schulen eigentlich fast dieselben Möglichkeiten, jedenfalls dann, wenn die Schulleitung ein gutes Verhältnis zur Schulaufsicht hat und es ihr beispielsweise gelingt, Projektmittel einzuwerben. Die juristische und bürokratische Deregulierung und Autonomisierung

von Schulen (Schulträgern und Schulleiter/inne/n) ist zwar in den meisten deutschen Ländern weniger weit fortgeschritten als in den Niederlanden, doch es kommt vor allem auf die Durchsetzungskraft der Schulleitung an, die wiederum mit Persönlichkeit, Personalführung, Begeisterungsfähigkeit und strategischen Visionen zusammenhängt.

Ein Unterschied besteht im Hinblick auf die formale Position des Kollegiums an deutschen Schulen. Dessen Mitentscheidungsrechte sind stärker, und Schulleiter/innen, die damit auch sehr formal umgehen oder es mit sehr formalistischen Lehrervertretungen zu tun haben, haben in Deutschland größere Probleme als in niederländischen Schulen. Andererseits kann sich ein/e Schulleiter/in auch in den Niederlanden nur begrenzt ohne Weiteres durchsetzen. Auch er bzw. sie muss begeistern können, Kompromisse finden und kurzfristig gewähren, um langfristig zu gewinnen. Das „Verstecken“ von Schulleiter/inne/n hinter „dem verdammt Kollegium, das nichts will und alle Innovation bremst“, ist immer ein Zeichen von Angst oder Unvermögen, in den Niederlanden und mehr noch in Deutschland.

Fazit: Obwohl es noch immer kulturelle und sicher auch formale und gesetzliche Unterschiede gibt, sind doch die Entwicklungen und die Praxen in beiden Ländern sich wesentlich ähnlicher, als vielfach behauptet wird. Es stimmt längst nicht mehr, dass „bei uns alles anders ist“, wie es beiderseits der Grenze oftmals hieß.

Literatur

- Bal, J./De Jong, J. (2007): Improving School Leadership. OECD Review. Background Report for the Netherlands. URL: www.oecd.org/edu/schoolleadership; Zugriffsdatum: 29.07.2009.
- Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 193-228.
- Brackhahn, B. (Hrsg.) (2004): Schulverbesserung in Schulsystemen. 6 Bde. München: Luchterhand.
- Bruggen, J.C. v. (2006): Schulinspektion in den Niederlanden. Metaevaluation und punktuelle Tiefe auf Wunsch der Schule. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G.: Schulinspektion und Schulleitung. Berlin: Raabe, S. 107-124.
- Bruggen, J.C. v. (2007): Aktuelle Methoden der individuellen Leistungsfeststellung bei Lehrern. In: Lehrer unter Druck. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 37-78.
- Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.
- Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. (Hrsg.) (2007): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfadens. Köln: Luchterhand.
- Erhardt, D. (2008): Bildung für Berlin. Schulinspektionen im Schuljahr 2006/2007. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. URL: www.berlin.de/sen/bildung/; Zugriffsdatum: 28.07.2009.
- Fachstelle zur Schulbeurteilung (2009): Jahresbericht 2007/2008. Zürich. URL: www.fsb.zh.ch; Zugriffsdatum: 28.07.2009.

- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (2007, 2008, 2009): Was für Schulen! Der deutsche Schulpreis. Hrsg. im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart: Klett.
- Frühauf, S./Nieder, T./Perels, F. (2008): Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung. URL: www.iq.hessen.de; Zugriffsdatum: 28.07.2009.
- Galenkamp, H./Wassink, H. (2009): Dit is wat mij drijft. [Dieses ist es was mich bewegt und treibt.] Amersfoort: CPS [Christliches Pädagogisches Studienzentrum].
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2009): Wirksame Lehr- und Lernumgebungen schaffen. Erste Ergebnisse von TALIS – GEW (Deutschland). Frankfurt a.M.: Referat beim GEW-Workshop zur TALIS-Studie der OECD und der GEW-Onlinebefragung, 18. Juni 2009, Berlin.
- Hoogenboom, B. (Hrsg.) (2006): Beter leren, beter presteren. [Besser lernen, besser abschneiden.] Amersfoort: CPS.
- Huber, S.G. (2002): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern: Wie verfahren die deutschen Bundesländern?. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied: Luchterhand.
- Inspectie van het Onderwijs (2009): De staat van het onderwijs 2007-2008. [Der Zustand des Unterrichts und des Unterrichtssystems.] URL: www.onderwijsinspectie.nl; Zugriffsdatum: 28.07.2009.
- Müller, S./Dedering, K./Bos, W. (Hrsg.) (2008): Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Köln: Luchterhand.
- Niedersächsische Schulinspektion (2008): Periodischer Bericht 2008. Bad Iburg.
- OFSTED (2009): Twelve Outstanding Schools. London. URL: www.ofsted.gov.uk; Zugriffsdatum: 29.07.2009.
- Sparka, A./Bruggen, J.C. v. (2009): Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden. In: Die Deutsche Schule 100, H. 2, S. 136-149.

Johan C. van Bruggen, Drs. Unterrichtswissenschaften, geb. 1942, Hauptinspektor a.D. beim niederländischen Schulinspektorat, Mitglied im Aufsichtsrat CPS.

E-Mail: johan.van.bruggen@planet.nl