

4

2 0 0 9

Schule leiten

Andreas Schleicher

Moderne Schulleitung im Wandel

Richard Halverson

New Instructional Leadership

Martin Scherm/Christine Posner/Doren Prinz

Führungskompetenzen von Schulleitungen

Bea Harazd/Mario Gieseke

Gesundheitsförderung in der Schule

Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln

Zur Diskussion

Johan C. van Bruggen

Schulleiter/in-Sein in den Niederlanden

Wolfgang Vogelsaenger

Kapitän auf ferngesteuertem Schiff

Die Perspektive eines deutschen Schulleiters

INHALT

EDITORIAL

Martin Heinrich

Editorial zum Schwerpunktthema: Schule leiten 309

SCHULE LEITEN

Andreas Schleicher

Moderne Schulleitung im Wandel

Schlussfolgerungen aus OECD-Analysen 311

Richard Halverson

New Instructional Leadership

Wie Schulleitungen die Kompetenz entwickeln können,
schulisches Lernen systematisch zu verbessern 323

Martin Scherm/Christine Posner/Doren Prinz

Führungskompetenzen von Schulleitungen

Entwicklung eines prototypischen Kompetenzmodells 341

Bea Harazd/Mario Gieske

Gesundheitsförderung in der Schule

Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln 353

ZUR DISKUSSION

Johan C. van Bruggen

Schulleiter/in-Sein in den Niederlanden..... 364

Wolfgang Vogelsaenger

Kapitän auf ferngesteuertem Schiff

Die Perspektive eines deutschen Schulleiters 379

DOKUMENTATION

EMSE-Netzwerk

Nutzung und Nutzen von Schulrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten

Zweites Positionspapier des EMSE-Netzwerkes – verabschiedet auf der 9. EMSE-Fachtagung, 16.-17. Dezember 2008, Nürnberg..... 389

Sylvia Schütze

Briefe von Erziehungs- und Bildungswissenschaftler/inne/n an US-Präsident Barack Obama

Bericht über eine US-amerikanische Bildungsinitiative 397

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

1

2010

Vorschau

Themenschwerpunkt: Bachelor und Master-Plan – Wohin steuert die Lehrerbildung?

Heft 1/2010 bietet einen systematisierenden Überblick über die unübersichtliche Praxis der Strukturreformen in den Lehramtsstudiengängen der Länder und Hochschulen. Dabei wird die Diskussion über Verfahren der systematischen Auswahl von Studierenden aufgegriffen sowie die Berufsorientierung und -motivation angehender Lehrer/innen in einer vergleichenden Studie analysiert. Aus einer Steuerungsperspektive heraus beleuchtet der Schwerpunkt schließlich die Schwierigkeit, angesichts von Bachelor und Master seriöse Prognosen für den Lehrerberbeitsmarkt zu erstellen.

Weitere Themen sind die datenbasierte Schulentwicklung auf der Grundlage der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten sowie der Einfluss von Lehrermerkmalen auf ungleiche Bildungschancen von Grundschüler/inne/n.

Heft 1/2010 der Zeitschrift erscheint im Februar 2010.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Martin Heinrich

Editorial to the Focus Topic: School Leadership 309

SCHOOL LEADERSHIP

Andreas Schleicher

A Changing Profile of School Leadership

Conclusions from OECD-Analyses 311

Richard Halverson

New Instructional Leadership

How School Leaders Can Create the Capacity to Improve
their Students' Learning Systematically 323

Martin Scherm/Christine Posner/Doren Prinz

Leadership Skills of Principals

Development of a Prototypical Competence Model 341

Bea Harazd/Mario Gieske

Health Promotion at School

A Healthy Teaching Staff Due to Salutogenic Leadership 353

DISCUSSION

Johan C. van Bruggen

School Leadership in the Netherlands 364

Wolfgang Vogelsaenger

Captain on a Remote-Controlled Ship

The Perspective of a German Principal 379

DOCUMENTATION

EMSE-Netzwerk

Use of and Profits from School Feedback in the Context of Standardized Assessments/Comparative Tests

Second Position Paper of the EMSE Network – Approved at the 9th EMSE Symposium, December 16-17, 2008, Nuremberg 389

Sylvia Schütze

Fellows' Education Letters to the President

Report about an Education Initiative in the USA 397

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

1
2010

Preview

Focus Topic:
Bachelor and Master Plan – What is teacher training heading for?

Issue 1/2010 gives an overview of the confusing practice of teacher university training in view of the restructuring reforms in the federal states and at universities. In this context, the discussion about systematic selection procedures is picked up. Another article analyses the vocational orientation and motivation of teachers-to-be by means of a comparative study. Finally, the focus topic highlights – from a governance perspective – the difficulty to make serious predictions for the teacher labour market with regard to the new bachelor and master studies.

Further topics are data-based school development based on the results of comparative testing and the influence of teacher variables on unequal educational opportunities of elementary school students.

No 1/2010 will be out in February 2010.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Schule leiten

Editorial to the Focus Topic: School Leadership

Im letzten Heft der DDS forderte *Herbert Altrichter*, im Rahmen der Diskussion über Steuerung und Governance in der Schulentwicklung nicht nur den Fokus auf neue Steuerungsakteure (wie bspw. Schulentwickler/innen, Rückmeldeberater/innen oder Schulinspektor/inn/en) zu richten, sondern auch die neue Rolle der bisherigen Steuerungsakteure, wie etwa der Schulleitungen, verstärkt in den Blick zu nehmen. Und *Hans-Günter Rolff* warnte davor, sich zu stark auf Fragen der Steuerung zu konzentrieren und dabei die Vorstellung der aktiven „Gestaltung“ von Schule aus dem Blick zu verlieren, weshalb die Rolle der Schulleitung wieder intensiver bedacht werden müsse.

Der Handlungsdruck für die Schulleitungen verstärkt sich in dem Maße, in dem im Rahmen der anhaltenden Diskussion um die „Autonomie der Schule“ die zunehmende Delegation von „Steuerungsaufträgen“ an die Einzelschule stattfindet. Insoweit kann die – national wie international zu verzeichnende – Aufwertung der Schulleitungen hin zu „transformational leaders“ (Dubs) bzw. „change agents“ (Schratz) als Versuch der Bildungsadministration interpretiert werden, die Rückgewinnung von Steuerungsfähigkeit über eine „Internalisierung organisationsexterner Vorgaben“ zu betreiben. Die Schulleitung in ihrer Zwitterstellung – einerseits als schulinterner Akteur, andererseits als Teil der Schuladministration – soll hier als Vermittlungsinstanz fungieren. Diese Rolle zu erfüllen, stellt aber einen Drahtseilakt dar – dies insbesondere, nachdem jahrelang der Gedanke kollegial-partizipativer Schulentwicklung durch Schulautonomie und die Vorstellung kollegialer Mitbestimmung forciert wurden. Vor diesem Hintergrund erweisen sich im ganzen Bildungssystem traditionelle – letztlich vielfach am Konzept von Durchgriffssteuerungen orientierte – Steuerungsvorstellungen als obsolet. Aussichtsreicher erscheinen Konzepte der „Handlungskoordination“, die es erlauben, auch die Umdeutungen von Steuerungsintentionen durch andere involvierte Akteure vorausschauend zu integrieren. Für Schulleitungen, die tagtäglich mit den Interessen zahlreicher Akteure (von der Schulaufsicht über die Eltern bis hin zu den Schüler/inne/n sowie schließlich den Lehrer/inne/n) konfrontiert sind, ergibt sich damit ein wahrer Dschungel von Interpretationen und Antizipationen. Als Reflex auf diese gewachsenen Ansprüche stellt sich die Frage, wie Schulleitungen angemessen hierauf reagieren können. Der vorliegende Schwerpunkt widmet sich den unterschied-

lichen Formen, in denen derzeit national und international versucht wird, die Rolle der Schulleitung neu zu definieren.

Im internationalen Vergleich der OECD-Staaten zeigen sich bereits die vielfach ganz unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Schulleitung. Wenn *Andreas Schleicher* hier die Schulleitung im Wandel darstellt, dann wird deutlich, dass angesichts einer auf Organisationsentwicklung abzielenden Schulentwicklung Schulleiter/innen sich nicht mehr nur als Funktionsstelleninhaber/innen verstehen können, sondern dazu gezwungen sind, ihre Handlungsentscheidungen mit einem viel weiter reichenden Anspruch auf Gültigkeit zu formulieren, da sie nachweisen müssen, dass ihre Intentionen ja nicht nur einem persönlichen Interesse folgen, sondern der Organisation als Ganzer dienlich sind, d.h. einer „Organisationslogik“ folgen. Gegenüber einer solchen, traditionell sich eher auf Schulentwicklung als Organisationsentwicklung richtenden Reformstrategie einer „transformational leadership role“ pointiert *Richard Halverson* die Bedeutung der Schulleitung für die Unterrichtsentwicklung im Sinne eines „instructional leadership“ vor dem Hintergrund US-amerikanischer Erfahrungen. Im Beitrag von *Martin Scherm*, *Christine Posner* und *Doren Prinz* wird deutlich, mit welchen theoretischen Konzeptionalisierungen diese unterschiedlichen Akzentsetzungen dann womöglich doch wieder zusammen gedacht werden können. Wie umfassend dieser Anspruch ist, zeigt sich nicht zuletzt am Beitrag von *Bea Harazd* und *Mario Gieske*, in dem deutlich wird, wie Schulleitung im Sinne von Personalentwicklung nunmehr auch für die Gesundheit der Kolleg/inn/en verantwortlich ist. Jenseits der Tatsache, dass auch dies unstrittig eine wichtige Aufgabe einer Führungskraft ist, stellt sich damit zugleich die Frage, wie in Zukunft die Gesundheit der Schulleiter/innen gesichert werden kann, wenn diese mit immer mehr Aufgaben betraut werden, ohne andernorts entsprechende Entlastung zu erfahren und zudem mehr Entscheidungsspielraum zu erlangen.

Unter der Rubrik „Zur Diskussion“ beschreibt *Johan C. van Bruggen*, welche Kontextbedingungen Schulleitung in den Niederlanden aufweist; er resümiert, dass diese Bedingungen derzeit durchaus auch förderlich seien und die Differenz zu Deutschland nicht so groß sei, wie vielfach angenommen. Demgegenüber skizziert *Wolfgang Vogelsaenger* aus der Sicht eines deutschen – hier niedersächsischen – Schulleiters das Missverhältnis zwischen zugemuteter Verantwortung und den bislang mangelhaften Bedingungen der Möglichkeit, diese Verantwortung umfassend wahrzunehmen.

Unstrittig erscheint in allen Beiträgen die Notwendigkeit einer Neuformulierung des Schulleitungshandelns, während die Frage nach der sinnvollen Ausgestaltung sowohl der Rahmenbedingungen des „Schule-Leitens“ als auch der Rollenübernahme seitens der Schulleiter/innen noch ungeklärt bleibt. Im internationalen Vergleich werden aber doch Möglichkeitsräume deutlich, innerhalb derer man die neue Rolle der Schulleitung „denken“ könnte.

Martin Heinrich

Andreas Schleicher

Moderne Schulleitung im Wandel Schlussfolgerungen aus OECD-Analysen Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze

Zusammenfassung

Internationale Untersuchungen im Zusammenhang mit den PISA-Erhebungen belegen, dass Schulleitungen für die Leistungen ihrer Schulen und ihrer Schüler/innen eine entscheidende Bedeutung zukommen kann, sofern sie über hinreichend Autonomie verfügen, wichtige Entscheidungen selbst zu treffen. In diesem Beitrag werden einige der Leitungsdimensionen beschrieben, die zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen beitragen können. Ein Kernstück effektiver Leitung ist die Unterstützung, Evaluierung und qualitative Weiterentwicklung der Arbeit von Lehrkräften. Eine weitere Aufgabe besteht in der Setzung von Lernzielen und der Implementierung kluger Leistungsmessungssysteme. Ein dritter Aufgabenbereich betrifft die strategische Nutzung von Ressourcen und ihre Verwendung im Sinne der pädagogischen Ziele, um auch die operativen Schulaktivitäten auf die Verbesserung der Lehr-Lern-Prozesse zu fokussieren. Und schließlich gehört – als vierte Dimension – auch der Aufbau von Schulnetzwerken dazu, um Innovationen anzustoßen und zu verbreiten.

Schlüsselwörter: Schulleitung, Lehrerqualität, berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften, Leistungsmessungen

A Changing Profile of School Leadership

Conclusions from OECD-Analyses

Abstract

International research in the context of PISA has shown that school leaders can make a difference in school and student performance if they are granted autonomy to make important decisions. This article sets out some of the leadership dimensions that are conducive to improving teaching and learning. They include the support, evaluation and development of teacher quality as the core of effective leadership. They also include the

setting of learning objectives and the implementation of thoughtful assessment systems. A third aspect concerns the strategic use of resources and their alignment with pedagogical purposes to focus operational activities within the school on the objective of improving teaching and learning. Last but not least, building ways in which networks of schools stimulate and spread innovation as well as collaborate to provide curriculum diversity, extended services and professional support is a fourth important dimension.

Keywords: school leadership, teacher quality, teacher professional development, assessment practices

Im Rahmen von PISA-Untersuchungen hat die Frage zunehmend Aufmerksamkeit erlangt, wie einzelne Länder die Rolle der Schulleiter/innen neu definieren, damit sie die Leistungen ihrer Schulen und Schüler/innen verbessern sowie mit der gewachsenen Schulautonomie und der damit verbundenen Rechenschaftspflicht verantwortlich umgehen können. Ein großer Teil der aktuellen staatlichen Bildungspolitik beruht auf der Annahme, dass größere Schulautonomie bei der Implementierung von Bildungsreformen und dem Bemühen von Schulleitungen um verbesserte Lehr-Lern-Bedingungen eine positive Rolle spielen kann. PISA zeigt, dass ein beträchtlicher Anteil von Schüler/inne/n in den Ländern der OECD heute Schulen besucht, deren Leiter/innen in unterschiedlichen Bereichen über eine beträchtliche Entscheidungsautonomie verfügen. In einigen Ländern ist die Entwicklung und Anpassung von Bildungsinhalten ein zentraler Ansatz für Schulautonomie. Andere konzentrieren sich auf die Stärkung des Managements und der Verwaltung von Schulen durch marktorientierte Steuerungs-Instrumente oder auf Netzwerke mit anderen Schulen sowie mit weiteren Akteuren in den jeweiligen Kommunen; in einigen Fällen geht die letztgenannte Entwicklung sogar in Richtung gemeinsamer Steuerung von Curricula und Standards.

Vergleicht man die Verhältnisse in verschiedenen Ländern, so legen die Ergebnisse von PISA die Annahme nahe, dass in den Ländern, in denen die Schulleitungen von vergleichsweise mehr Autonomie in den meisten untersuchten Entscheidungsfeldern berichteten, die Schülerleistungen durchschnittlich höher waren. Doch um tatsächlich zu funktionieren, braucht Schulautonomie geeignete Schulleiter/innen und leistungsfähige Unterstützungssysteme. Schulleiter/innen benötigen für die Kernaufgaben der Leitung, die zu verbesserten Lehr-Lern-Prozessen beitragen sollen, Zeit und Kompetenzen. Die Dezentralisierung von Verantwortung muss aus diesem Grunde einhergehen mit der Bereitstellung neuer Leitungsmodelle mit verteilten Funktionen, neuen Aus- und Weiterbildungsformen für Schulleiter/innen und angemessenen Unterstützungsangeboten und Anreizen. Schulleitungen müssen sich außerdem auf die Bereiche konzentrieren können, die für Leistungsverbesserungen ihrer Schule und der Schülerschaft am wichtigsten sind. Ansonsten kann Schulautonomie durchaus zu einer Rollenüberfrachtung führen, da der Beruf dadurch noch zeitraubender wird, zunehmend Management- und Verwaltungsaufgaben mit sich bringt und Zeit und

Aufmerksamkeit vom Kerngeschäft der *Instructional Leadership* – der (An-)Leitung des eigentlichen Unterrichtsgeschehens – abzieht.

Um über diesen Bereich mehr zu erfahren, führte die OECD eine vergleichende Untersuchung im Bereich Schulleitung durch; sie ließ sich dabei von Forschungen zur Rolle von Schulleiter/inne/n für die Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen leiten (vgl. OECD 2008a). Der hier vorgelegte Beitrag fasst die Ergebnisse der Studie darüber zusammen, was einzelne Länder von einer modernen Schulleitung erwarten. Die Untersuchung identifizierte vier Gruppen von miteinander verwobenen Führungsaufgaben als besonders zentral:

- erstens eine Fokussierung auf die *Unterstützung, Evaluierung und qualitative Weiterentwicklung der Arbeit der Lehrkräfte* als Kernstück effektiver Schulleitung. Zu den Leitungsaufgaben im Zusammenhang mit größerer Lehrerqualität zählen die Abstimmung von Curriculum und Unterrichtsprogrammen, das Monitoring und die Evaluierung der Lehrpraxis, die Förderung von Weiterbildung und die Schaffung einer kooperativen Arbeitskultur.
- zweitens die *Setzung von Lernzielen und die Implementierung kluger Leistungsmessungssysteme*, um die Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Anlagen zu unterstützen. Darunter fallen die Anpassung des Unterrichts an nationale Standards, die Setzung schulinterner Leistungsziele für die Schüler/innen, die Kontrolle der entsprechenden Fortschritte und die Umgestaltung von Schulprogrammen, um sowohl die individuellen Leistungen als auch die Gesamtleistung der Schule zu steigern.
- drittens die *strategische Nutzung von Ressourcen und ihre Verwendung im Sinne der pädagogische Ziele*, um auch die operativen Schulaktivitäten auf Verbesserungen der Lehr-Lern-Prozesse zu fokussieren.
- viertens das *Engagement der Schulleitung auch außerhalb der Schule*, z.B. in Netzwerken mit anderen Schulen, mit kommunalen und sozialen Diensten und mit Universitäten, um zwischen all denjenigen, die mit den Leistungen und dem Wohlergehen von Kindern zu tun haben, mehr Zusammenhalt zu schaffen.

Im Folgenden werden diese Kernaufgaben von Schulleiter/inne/n ausführlicher dargestellt.

1. Unterstützung, Evaluierung und qualitative Weiterentwicklung der Arbeit der Lehrkräfte

Eine zentrale Funktion der Schulleitung besteht im Aufbau von Kompetenzen – durch das Management von Curriculum und Unterrichtsprogrammen, die Personalentwicklung und die Herstellung des für gemeinsame Lernprozesse geeigneten Klimas und der entsprechenden Bedingungen.

1.1 Management von Curriculum und Unterrichtsprogrammen

Laut PISA-Ergebnissen besuchen in den Ländern der OECD rund 80% der Fünfzehnjährigen Schulen, die beträchtliche Verantwortung für die Auswahl ihrer Schulbücher tragen. Doch nur 51% der Schüler/innen gehen auf Schulen, bei denen schulinterne Akteur/inn/e/n die Hauptverantwortung dafür tragen, welche Fächer unterrichtet werden, und lediglich 43% sind in Schulen, die über den Unterrichtsinhalt selbst entscheiden können. Allerdings unterscheiden sich einzelne Länder in dieser Hinsicht deutlich: In Japan und Neuseeland besuchen mehr als 90% der Schüler/innen Schulen, die über das Fächerangebot weitgehend selbst entscheiden können, während es in Griechenland, Luxemburg, der Schweiz und Mexiko weniger als 16% sind. Im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt sind in Japan, Polen und Südkorea mehr als 90% der Schüler/innen auf Schulen, wo die Entscheidungen durch das Schulpersonal getroffen werden, doch in Griechenland, Luxemburg, der Türkei, Kanada, Slowenien und der Schweiz sind es wiederum weniger als 16%. Die PISA-Ergebnisse zeigen auch, dass die Entscheidung über das Fächerangebot und die Unterrichtsinhalte oftmals von regionalen und/oder nationalen Behörden und der Schule gemeinsam getroffen wird – in der gesamten OECD sind durchschnittlich 27% der Schüler/innen auf Schulen, wo dies der Fall ist.

Während die meisten Länder ein Kerncurriculum oder einen curricularen Rahmen zentral festlegen, ist es die Aufgabe der Schulleitungen, das konkrete Curriculum und den Unterricht an ihrer Schule effektiv zu gestalten. In der Regel haben Schulleiter/innen Entscheidungsspielraum bezüglich der konkreten Inhalte und des genauen Aufbaus des Curriculums, der Unterrichtsorganisation, der Lehrmittel und der Qualitätskontrolle. Die PISA-Daten deuten darauf hin, dass in denjenigen Ländern, in denen Schulleiter/innen über ein größeres Ausmaß an Autonomie berichteten, die Leistungen eher besser waren, auch wenn dieser Zusammenhang von vielen Faktoren abhängig sein kann. In einer Meta-Analyse zu PISA wies Robinson zudem nach, dass „die unmittelbare Aufsicht der Schulleitung über das Curriculum im Sinne einer klassen- und jahrgangsübergreifenden Koordination und einer Angleichung an die Schulziele“ einen kleinen bis mittleren positiven Effekt auf Schülerleistungen hat und dass die zuständigen Kolleginnen und Kollegen in Schulen, die besser abschnitten, mehr Zeit auf das Management und die Koordination des Curriculums legten als die betreffenden Lehrkräfte in ähnlichen Schulen mit schlechteren Resultaten (vgl. Robinson 2007, S. 8).

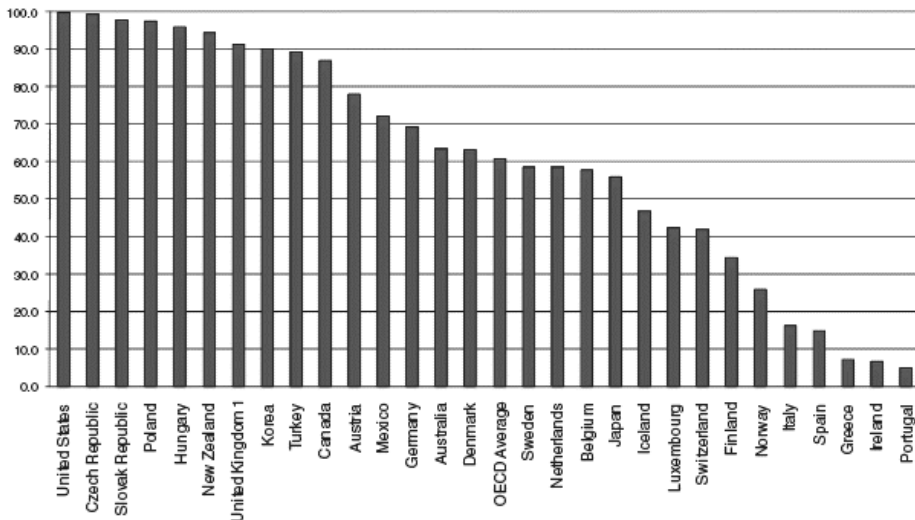
1.2 Monitoring und Evaluierung von Lehrkräften

Die Untersuchung der OECD kam auch zu dem Ergebnis, dass das Monitoring und die Evaluierung von Lehrkräften sehr wichtige Aufgaben von Schulleite-

r/inne/n sind. Auch wenn sich Art und Konsequenzen der Evaluierung der Lehrer/innen in den einzelnen Ländern sehr stark voneinander unterscheiden, so gibt es immerhin in 14 Ländern formale Vorschriften für die Evaluierung von Lehrkräften. Die Form, die Rigidität, der Inhalt und die Konsequenzen der Evaluierungen weichen in den einzelnen Ländern voneinander ab, manchmal auch innerhalb eines Landes. In den meisten Ländern wird die Evaluierung der Lehrkräfte als Teil einer umfassenderen Qualitätsprüfung und -entwicklung durchgeführt. Das Ziel der Evaluierung besteht etwa zu gleichen Teilen in formativer Begutachtung, beruflicher Weiterbildungsplanung und Aufstiegsförderung. Normalerweise nehmen an den regelmäßigen Evaluierungen von Lehrkräften die Schulleitung und andere höherrangige Kollegiumsmitglieder teil, aber in einigen Ländern, z.B. in Frankreich und im frankophonen Teil von Belgien, gibt es auch einen externen Ausschuss. Zu den verschiedenen Kriterien der Evaluierung gehören u.a. die Lehrqualität, die schulinterne Weiterbildung und in einigen Fällen eine Messung der Schülerleistungen. Zu den typischen Methoden, die bei der Evaluierung eingesetzt werden, zählen Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und die Begutachtung von seitens der Lehrkraft vorbereiteten Dokumentationen. Das Gewicht, das auf Unterrichtsbesuche der Schulleitung oder Monitoring gelegt wird, variiert in den teilnehmenden Ländern zwischen „beträchtlich“ (Slowenien) und „kaum“ (Chile; dort verwendet die Schulleitung nur 10% ihrer Zeit auf das Monitoring der Lehrkräfte). Schulleiter/innen stützen sich fast ausschließlich auf ihre eigenen Beobachtungen (Slowenien) oder auf viele weitere Daten, beispielsweise auf Durchsicht der Stundenpläne der Lehrkräfte, Beobachtungen von Lehrerkonferenzen, Teilnahme an Lehrgesprächen mit Eltern, Leistungen der Schüler/innen, Urteile von Kolleg/inn/en und Selbst-Evaluationen (z.B. in Dänemark, England, Südkorea, Schottland und Neuseeland). Die Häufigkeit der Evaluierungen reicht von drei- bis sechsmal im Jahr in England bis zu alle vier Jahre einmal in Chile; etliche Länder haben einen jährlichen Rhythmus eingeführt. Wenn Evaluierungen durchgeführt werden, dann schließen sie meistens einmal im Jahr ein formales Treffen zwischen Schulleitung und Lehrkraft ein.

Der Ländervergleich zeigt, dass durchschnittlich 61% der Fünfzehnjährigen in den Ländern der OECD Schulen besuchen, deren Leitungen angaben, dass die Leistungen der Mathematiklehrer/innen im vergangenen Jahr durch die Schulleiter/innen oder höherrangige Lehrkräfte evaluiert wurden. Einige Studien weisen darauf hin, dass das Engagement von Schulleiter/inne/n für Unterrichtsbesuche und Feedback an die Lehrkräfte sich positiv auf die Leistungen von Schüler/inne/n auswirkt. Woessmann u.a. (2007) haben durch eine ökonometrische Analyse von PISA-Daten nachgewiesen, dass Schülerleistungen eher höher sind, wenn die Lehrkräfte durch Schulbesuche von Schulleiter/inne/n und externen Inspektor/inn/en in die Verantwortung genommen werden.

Die PISA-Ergebnisse geben Hinweise auf die Intensität, mit der Schulleiter/innen Unterrichtsbesuche durchführen:



¹ Anmerkung zu Großbritannien: Die Zahl der Rückmeldungen war zu gering, um absolute Vergleichbarkeit herstellen zu können.

Quelle: OECD (2004): Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Paris: OECD.

Abbildung 1: Anteil fünfzehnjähriger Schüler/innen in Ländern der OECD, deren Schulleiter/innen angeben, dass die Lehrpraxis ihrer Mathematiklehrer/innen im vergangenen Jahr durch Unterrichtsbesuche der Schulleitung oder erfahrener Lehrkräfte kontrolliert wurde

1.3 Förderung der Weiterbildung

Die Schulleitung spielt auch eine zentrale Rolle bei der Motivation von Lehrkräften zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Es gibt verschiedene Formen der Weiterbildung, aber die Präferenz hat sich in den letzten Jahren verändert. Während Weiterbildungsmaßnahmen, die von der Schule ausgehen und das gesamte Kollegium bzw. eine größere Gruppe von Lehrkräften einschließen, immer mehr zunehmen, hat die individuell initiierte Teilnahme an Weiterbildungen nachgelassen, zumindest in Bezug auf öffentlich finanzierte Maßnahmen. Die meisten Länder verknüpfen mittlerweile Weiterbildungsangebote mit den Entwicklungsbedürfnissen der jeweiligen Schulen und koordinieren entsprechende schulinterne Fortbildungsmaßnahmen. Das Schulmanagement und in einigen Fällen auch die örtlichen Schulbehörden spielen bei der Planung professioneller Weiterbildungen eine wichtige Rolle. Einige Länder, darunter England, verlangen außerdem, dass die Lehrkräfte ihren persönlichen Weiterbildungsbedarf ausdrücklich benennen. In ihrer Analyse von Forschungsergebnissen zu „lernzentrierter Schulleitung“ fand Robinson (2007) heraus, dass die Förderung der Teilnahme von Lehrkräften an Fort- und Weiterbildungen diejenige Schulleitungsdimension war, die am stärksten mit besseren Schülerleistungen korrelierte. Schulleitungen können bei der Bereitstellung und Förderung von schulinternen

Schultern ruhen. Das finnische Pilotprojekt will Schulen und Gemeinden dazu bringen, systematisch an der Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung von Schule und eines miteinander verbundenen Schulsystems zu arbeiten.

2. Setzung von Lernzielen, Tests und Rechenschaftspflicht

Weitere wichtige Aspekte des Managements von Curriculum und Unterricht sind die Anpassung des Unterrichts an externe Standards, das Setzen von Zielen für die Lernleistungen der Schüler/innen, die Abgleichung des Fortschritts mit diesen Zielen und Veränderungen des Schulprogramms, um die Leistungen zu verbessern. Schulleitungen spielen bei der Integration externer und interner Überprüfungssysteme eine Schlüsselrolle, da sie ihr Kollegium dabei unterstützen sollen, den Unterricht an vereinbarten Lernzielen und Leistungsstandards auszurichten.

In den meisten Ländern haben Schulinspektionen bereits eine lange Tradition; Schulleiter/innen wurden damit rechenschaftspflichtig für die Verwendung der öffentlichen Mittel und für den Aufbau von Arbeitsstrukturen und -prozessen. Zwar sind Inspektionen in den meisten Bildungssystemen immer noch ein wichtiges Instrument, doch viele Länder haben zusätzliche Maßnahmen entwickelt, um den Erfolg von Schulen zu messen, z.B. Selbst-Evaluierungen und Schülerleistungstests (vgl. OECD 2008b). Die meisten Länder der OECD geben an, dass sie bereits nationale Zielvorgaben und Standards für Schülerleistungen haben oder sie gerade entwickeln. Um deren Einhaltung zu kontrollieren, erheben die meisten Administrationen zur Rechenschaftslegung Daten über die Leistungen der Schulen und der Schüler/innen. Um die Schulleistungen zu messen, haben zwei Drittel der OECD-Länder Bestimmungen, die regelmäßige Inspektionen der Sekundarstufe I vorsehen, und fast ebenso viele Länder haben Verordnungen, nach denen die Schulen sich regelmäßig selbst evaluieren müssen. Um Daten über die Schülerleistungen zu gewinnen, werden in zwei Dritteln der OECD-Länder regelmäßig standardisierte Leistungstest für schulpflichtige Kindern durchgeführt, und mehr als die Hälfte der OECD-Länder hat zentrale Prüfungen, die für Schüler/innen der Sekundarstufe I bindende Konsequenzen haben (beispielsweise hinsichtlich des Besuchs weiterführender Schulen). Jüngste Forschungen weisen auf die Bedeutung hoher Lernstandards und strenger Rechenschaftssysteme als Schlüssel zur Verbesserung von Schülerleistungen hin. Hanushek und Raymond (2004) berichten ein positives Wechselverhältnis von strengen Prüfungsanforderungen und Schülerleistungen. Woessmann u.a. (2007) weisen – gestützt auf PISA-Daten – darauf hin, dass Schülerleistungen offenbar etwas besser sind, wenn standardisierte Abschlussprüfungen existieren, und dass sie wahrscheinlich bessere Leistungen erbringen, wenn ihre Schulen dafür rechenschaftspflichtig sind, dass sie die Leistungsstandards erreichen. 19 OECD-Länder nutzen die Daten aus Schülerprüfungen und Schulevaluationen, um Entscheidungen über Schulverbesserungen anzustoßen; nur einige wenige Länder, darunter Südkorea

und die USA, geben an, dass sie mit den Prüfungsergebnissen auch finanzielle Belohnungen bzw. Sanktionen verbinden.

Doch die Erhebung von Daten allein reicht sicher nicht aus, damit Rechenschaftssysteme eine positive Wirkung auf das Lernen von Schüler/inne/n haben. Damit solche Systeme zu Verbesserungen führen, müssen sie

- Informationen darüber anbieten, worauf bei den Lehr-Lern-Prozessen zu achten ist,
- die Teilnehmer/innen sowie die Schulen als Ganzes motivieren, diese Informationen zu nutzen und sich stärker zu bemühen, ihre Praxis zu verbessern,
- das notwendige Wissen bereitstellen, um die Informationen auswerten und für die Verbesserung der Praxis nutzen zu können, und schließlich
- für all das auch die notwendigen Ressourcen bereitstellen.

Dies unterstreicht erneut die Schlüsselrolle, die Schulleiter/innen in diesem Prozess einnehmen müssen. Um diese Rolle ausfüllen zu können, müssen sie die Kompetenz entwickeln, Testergebnisse interpretieren und Daten als zentrales Tool bei der Planung und Modellierung angemessener Verbesserungspraxen verwenden zu können. Sie müssen auch ihr Kollegium an der Nutzung der Messdaten beteiligen. Partizipatorische Evaluierung und Datenanalyse kann Schulen in starke professionelle Lerngemeinschaften verwandeln und diejenigen, die ihre Praxis verändern müssen, zum Handeln motivieren.

3. Strategisches Ressourcen-Management

In zunehmend autonomer werdenden Schulen bekommen die Leitungen auch immer mehr Verfügungsgewalt über ihre personellen und finanziellen Ressourcen. Durchschnittlich 84% aller Fünfzehnjährigen in den Ländern der OECD besuchen Schulen, die völlig autonom entscheiden können, wie sie ihr Budget ausgeben wollen, und 57% gehen auf Schulen, die auch in der Aufstellung ihrer Haushaltspläne vollkommen autonom sind. Doch von Land zu Land bestehen enorme Unterschiede im Hinblick auf das Ausmaß der finanziellen Autonomie. In Polen, Österreich und Italien besuchen weniger als 20% der Schüler/innen Schulen, deren Schulleiter/innen angeben, dass ihre Schule selbst die Hauptverantwortung für die Aufstellung der Haushaltspläne trägt, während es in den Niederlanden und Neuseeland mehr als 90% sind. Insgesamt gesehen gibt es häufiger Autonomie bei Entscheidungen, wie vorhandenes Geld innerhalb der Schulen ausgegeben wird, als Autonomie bei der Aufstellung von Haushaltsplänen, mit Ausnahme von Griechenland und Portugal.

Die strategische Nutzung von Ressourcen und ihre Verwendung im Sinne der pädagogischen Ziele können dazu beitragen, auch die operativen Aktivitäten in der Schule auf das Ziel von Lehr-Lern-Verbesserungen zu fokussieren. Wenn die Dezentralisierung

von Verantwortung sogar größere Entscheidungen über Gebäudeunterhaltung, Reparaturen und andere substantielle Großanschaffungen in das Ermessen von Schulleiter/inne/n stellt, ist deren Management-Aufwand entsprechend größer, und sie tragen Verantwortung für Bereiche, die nach spezieller Expertise verlangen, die viele aber aus ihrer Ausbildung nicht mitbringen. Auch da, wo diese Aufgaben eigentlich der Schulverwaltung zufallen, werden sie oft formell oder informell an die Schulleitung delegiert.

Während Schulleiter/innen in den Ländern der OECD beträchtliche Autonomie bei den Finanzen besitzen, spielen sie bei der Festlegung von Eingangsgehältern für Lehrkräfte oder Leistungszulagen generell nur eine bescheidene Rolle. Die Ergebnisse von PISA zeigen, dass in den Ländern der OECD 22% der Fünfzehnjährigen Schulen besuchen, die angeben, bei der Festlegung von Eingangsgehältern autonom zu sein; bei den Schulen von 21% besteht Autonomie hinsichtlich der Verteilung von Leistungszulagen. Die Einschränkungen der Autonomie im Hinblick auf Lehrergehälter relativieren den zunächst gewonnenen Eindruck von großer finanzieller Autonomie in allen Ländern. Denn die Lehrergehälter, über die die meisten Schulleitungen nicht bestimmen können, stellen in den meisten, wenn nicht in allen teilnehmenden Ländern einen sehr großen Anteil der jeweiligen Schulressourcen dar.

Eine andere zentrale Entscheidung bei der strategischen Ressourcennutzung in Schulen ist die Frage der Einstellung bzw. Entlassung von Lehrkräften. PISA-Studien zeigen, dass 59% der Schüler/innen sich in Schulen befinden, die Entscheidungsfreiheit über die Anstellung von Lehrkräften haben, und 50% in Schulen, die Lehrer/innen entlassen dürfen. Auch das ist ein Effekt der zunehmenden Delegation von Entscheidungsbefugnissen an die einzelnen Schulen, aber zwischen den Ländern bestehen noch erhebliche Unterschiede. Es gibt eine Gruppe von Ländern (die Niederlande, Neuseeland, die Slowakei, Tschechien, die USA und Ungarn), in denen die Schulen fast die ganze Verantwortung für Anstellung und Entlassung von Lehrkräften selbst tragen, während Schulleiter/inne/n in Ländern wie der Türkei, Griechenland, Italien, Österreich, Portugal, Deutschland und Luxemburg nur eine sehr eingeschränkte Beteiligung zukommt. Es lohnt sich anzumerken, dass die Verantwortung für die Einstellung von Lehrkräften weiter verbreitet zu sein scheint als die, sie wieder zu entlassen; das Fehlen von transparenten und allgemein anerkannten Verfahren, wie mit ungeeigneten Lehrkräften umzugehen ist, führt dazu, dass das Problem oftmals gar nicht erst angerührt wird – mit allen negativen Konsequenzen für die Reputation der betreffenden Schulen und den Lehrerberuf. Die Freiheit von Schulleiter/inne/n, ihr Kollegium selbst zusammenzustellen, ist für die Möglichkeit, eine gute Schulkultur zu schaffen, zentral und wäre besseren Schülerleistungen unbedingt zuträglich. Werden Schulleitungen bei der Einstellung und Entlassung ihrer Lehrkräfte nicht eingebunden, so haben sie weniger Möglichkeiten zu reagieren, und es ist schwierig, Schulleiter/innen für Lernergebnisse verantwortlich zu machen, wenn sie auf die Auswahl ihres Kollegiums keinen Einfluss haben.

Zwar kommt ein strategisches Ressourcenmanagement Schulen sehr wahrscheinlich zugute, aber die Untersuchung der OECD offenbart auch Sorgen bezüglich der Kompetenz von Schulleiter/inne/n, diese Verantwortung effektiv tragen zu können. Die Fähigkeit von Schulleiter/inne/n, finanzielle und personelle Ressourcen strategisch geschickt einzusetzen, kann aus Mangel an Schulung und wegen Fehlens des geübten Blicks auf diese Gebiete eingeschränkt sein. Schulleiter/innen berichteten häufig, sie seien gezwungen, sich laufend mit betrieblichen Anschaffungsfragen zu befassen, und müssten strategische Planungen hintanstellen, die für eine strategische Konzeption und Ressourcenverwendung aber notwendig seien.

4. Schulleitung jenseits des Schulgeländes

Doch noch eine weitere Aufgabe ist in jüngster Zeit zum Aufgabenrepertoire von Schulleiter/inne/n dazugekommen: die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und mit weiteren Einrichtungen. Schulen und Schulleitungen verstärken ihre Kooperation, bilden Netzwerke, nutzen Ressourcen gemeinsam oder arbeiten an Gemeinschaftsprojekten. Darüber hinaus engagieren sich Schulleiter/innen verstärkt in Aktivitäten jenseits der Schulen; sie knüpfen Kontakte zur unmittelbaren Umgebung und stellen Verbindungen zwischen der Schule und der Außenwelt her. Dieser erweiterte Einsatz lenkt das Wirken der Leiter/innen über die Menschen in der eigenen Schule hinaus auf das Wohlergehen aller jungen Menschen im Ort, in der Stadt oder in der Region. Dieser „Blick über den Zaun“ dient auch der Verbesserung der beruflichen Kompetenzen und der Arbeitsbedingungen der betreffenden Schulleiter/innen: Sie lernen voneinander und unterstützen sich wechselseitig, so dass sie auch für ihre eigenen Schulen davon profitieren.

Die Zusammenarbeit von Schulleiter/inne/n mit anderen Schulen und kommunalen Einrichtungen kann durch die intensiviertere Interaktion, Kommunikation und gemeinsame Lernprozesse auch zu einer besseren Lösung von Problemen beitragen. Sie kann darüber hinaus die Entwicklung von Leitungskompetenzen fördern und für geeignete Nachfolger/innen und damit für Stabilität sorgen, da durch diese Aktivitäten die Anzahl von Gelegenheiten zur Leitungsübernahme in Schule und Gemeinde steigt. Zum Engagement von Schulleiter/inne/n außerhalb ihrer Schulen können Partnerschaften mit anderen Schulen ebenso zählen wie solche mit kommunalen, privatwirtschaftlichen und sozialen Einrichtungen, mit Universitäten sowie mit kommunalen, nationalen und internationalen Politiker/inne/n. Die Verbindungen können zur beruflichen Weiterqualifizierung beitragen, durch die wechselseitige Hilfestellung verbesserte Arbeits- und Lehr-Lern-Bedingungen schaffen und einen größeren Zusammenhalt zwischen all jenen Menschen fördern, denen es um den Erfolg und das Wohlergehen eines jeden Kindes geht.

5. Schlussfolgerungen

In den dargestellten Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Schulleiter/inne/n eine entscheidende Bedeutung dafür zukommt, was ihre Schulen und ihre Schüler/innen leisten, wenn sie über genügend Autonomie verfügen, wichtige Entscheidungen selbst zu treffen. Dieser Beitrag hat einige zentrale Leitungsdimensionen ausgeführt, die für die Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen besonders wichtig sind. Schulleitungen müssen zuallererst dazu in der Lage sein, Unterrichtsprogramme an die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen, Teamarbeit im Kollegium voranzubringen und für das Monitoring, die Evaluierung und die berufliche Entwicklungsförderung ihres Kollegiums zu sorgen. Sie brauchen außerdem Spielräume für strategische Richtungsentscheidungen. Sie benötigen die Kompetenz, zur Verbesserung der Praxis datenbasierte Schulentwicklungspläne und -ziele aufzustellen und den Entwicklungsprozess mit Hilfe von Daten zu kontrollieren. Sie müssen auch Einfluss auf Lehrereinstellungsverfahren bekommen, um für den jeweiligen Bedarf ihrer Schulen die passenden Lehrkräfte zu gewinnen. Und last not least müssen sie Wege finden, Schulnetzwerke aufzubauen, um zum Wohle des gesamten Schulsystems Innovationen anzustoßen und zu verbreiten und eine größere curriculare Vielfalt, zusätzliche Angebote und professionelle Unterstützung zu gewinnen.

Literatur

- Hanushek, E./Raymond, M.E. (2004): Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? NBER Working Paper 10591. Cambridge, Ma.: National Bureau of Economic Research.
- OECD (2008a): Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- OECD (2008b): Education at a Glance. Paris: OECD.
- Robinson, V.M.J. (2007): School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Winmalee, NSW, Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Woessmann, L./Luedemann, E./Schuetz, G./West, M.R. (2007): School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. OECD Education Working Paper N. 13. Paris: OECD.

Andreas Schleicher, Prof., geb. 1964, Leiter der Abteilung für Indikatoren und Analysen im Direktorat für Bildung bei der OECD in Paris, u.a. Internationaler Koordinator des Programme for International Student Assessment (PISA), Honorarprofessor an der Universität Heidelberg.

Anschrift: 2, rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16, Frankreich
E-Mail: Andreas.Schleicher@OECD.org

Richard Halverson

New Instructional Leadership¹

Wie Schulleitungen die Kompetenz entwickeln können,
schulisches Lernen systematisch zu verbessern

Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze²

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Schulleitungen ein datenbasiertes Unterrichtssystem (DBUS) einrichten können, indem sie unter Nutzung der vorhandenen Infrastruktur ihrer Schule neue Programme entwickeln und dafür Sorge tragen, dass die gesamte Schule am Informationsaustausch beteiligt wird. Das DBUS wird als ein System vorgestellt, das die Gewinnung und Analyse von Daten, die Anpassung und Integration von Programmen, deren Weiterentwicklung und ein formatives Feedback umfasst. Ergebnisse einer Fünffjahresstudie zeigen, wie es möglich ist, dass Schulleiter/innen und Lehrer/innen die Kompetenz entwickeln, den Anforderungen einer auf Rechenschaftslegung zielenden Bildungspolitik gerecht zu werden.

Schlüsselwörter: Schulleitung, New Educational Leadership, datenbasiertes Unterrichtssystem, datenbasierte Schulentwicklung, Rechenschaftspflicht von Schulen

New Instructional Leadership

How School Leaders Can Create the Capacity
to Improve their Students' Learning Systematically

Abstract

This paper considers how local school leaders build data-driven instructional systems (DDIS) by developing new programs and using existing school functions to create an information flow through a school. The DDIS is presented as a framework involving data acquisition, data reflection, program alignment and integration, program design, and

-
- 1 Der englische Originalbeitrag wird auf der Homepage der DDS (www.dds-home.de) zum kostenlosen Download bereitgestellt.
 - 2 Unter „Instructional Leadership“ versteht man Maßnahmen der Schulleitung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Das „Neue“ an dieser Leitungsfunktion, wie Halverson sie darstellt, ist der Versuch der Schulleitung, im Kollegium eine datenbasierte Unterrichtsentwicklung zu initiieren und zu unterstützen. Der Begriff wird als *terminus technicus* in englischer Sprache verwendet. (Anm. der Übers.)

formative feedback. The paper reviews data collected in a five-year study to describe how leaders and teachers create the capacity to meet the demands of accountability policies. Keywords: principals, new educational leadership, data-driven instructional system, data-based school development, school accountability

Der Beruf der Schulleitung in den USA ist einem tiefgreifenden Wandel unterworfen. Traditionell waren amerikanische Schulen lokale Organisationen einer bestimmten Kommune. Erfolgreiche Schulleiter/innen brachten ihr professionelles Wissen über die Förderung von Schüler/inne/n mit den sozialen und politischen Anforderungen in Einklang, der Kommune Jobs und Reputation einzubringen. Entsprechend richteten sie ihre Arbeit so aus, dass diese den Zielen einer Vielzahl von Wählergruppen entsprach: sichere Arbeitsplätze, hohe Schülerzahlen, außerunterrichtliche Angebote, finanzielle Stabilität und eine sichere Lernumgebung. Der politische Druck in jüngster Zeit, bestimmte Standards zu erreichen und darüber Rechenschaft abzulegen, wie er im „No Child Left Behind“-Gesetz (= „Kein Kind wird zurückgelassen!“) von 2002 zum Ausdruck kommt,³ hat die Verantwortlichkeit der Schulen für eine Verbesserung der Lernleistungen verstärkt, da regelmäßig standardisierte Leistungsmessungen durchgeführt werden. Mittels solcher „Rechenschaftspflicht“ erfassen Politiker/innen die Vielzahl von Maßnahmen, mit deren Hilfe Schulentwicklung gelenkt und kontrolliert wird. Die Verantwortung dafür, den staatlichen Leistungsanforderungen zu genügen, liegt auf zwei Ebenen: Zum einen sind die Politiker/innen der Einzelstaaten und des Bundes dafür verantwortlich, dass Standards und Tests bereitgestellt werden, mit deren Hilfe der Schulerfolg gemessen werden kann. Zum anderen sind die einzelnen Schulen und die Bezirksbehörden dafür verantwortlich, die unterrichtlichen und professionellen Kompetenzen zu entwickeln, mit deren Hilfe den Anforderungen genügt werden kann. Die öffentlichen Schulen müssen große Anstrengungen unternehmen, um den hohen Testansprüchen zu genügen (vgl. Elmore 2002).

In diesem Beitrag wird das „Datenbasierte Unterrichtsentwicklungssystem“ (DBUS) vorgestellt – ein Modell, mit dessen Hilfe Schulleitungen in die Lage versetzt werden können, das Lernen ihrer Schüler/innen systematisch zu verbessern. Beim DBUS wird unter „datenbasierter Unterrichtskompetenz“ die Einrichtung eines Feedback-Systems verstanden, das die gesamte Schule erfasst; es bricht summative Testergebnisse der-

3 Bei diesem Gesetz handelt es sich um eine Novelle des *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) von 1965. Der ESEA regelt den finanziellen Beitrag der US-amerikanischen Regierung zu öffentlichen Primar- und Sekundarschulen. Diese Mittel dienen der Weiterbildung der Lehrkräfte, der Anschaffung von Lehr-Lern-Materialien, der Durchführung besonderer Bildungsprogramme und der Elternbeteiligung. Das Gesetz wurde bereits mehrfach überarbeitet. Die aktuellste Fassung ist das *No Child Left Behind*-Gesetz (NCLB) aus dem Jahre 2002. Dessen Ziel ist zum einen, noch mehr Geld in Bildung zu investieren, und zum anderen, den einzelnen Schulen mehr Autonomie zuzugestehen. Zu diesem Zweck wurden flächendeckende Schulleistungstests eingeführt. Schulen, die bei diesen Tests schlecht abschneiden, werden sanktioniert. Ein weiteres Ziel ist es, den Eltern mehr Verantwortung für die Ausbildung ihrer Kinder zuzugestehen, z.B. dadurch, dass man ihnen die freie Wahl der Schule überlässt, die ihr Kind besuchen soll. (Anmerkung d. Übers.)

gestalt in formative Daten herunter, dass Lehrkräfte darin unterstützt werden, Programme und Verfahren zu entwickeln, die die Lernergebnisse der Schüler/innen verbessern. Der Beitrag beruht auf Beobachtungs- und Erhebungsdaten aus neun öffentlichen US-amerikanischen Elementary und High Schools, die während einer fünfjährigen Projektphase erhoben wurden. Das Modell des DBUS zeigt auf, welche Schritte Schulleiter/innen unternommen haben, um die Schülerleistungen an ihren Schulen zu verbessern. Abschließend werden Überlegungen darüber angestellt, welche Bedeutung datenbasierter Unterrichtsentwicklung für (US-amerikanische) Schulleitungen zukommt.

1. Methoden

Dieser Beitrag stützt sich auf Daten aus einem fünfjährigen Forschungsprojekt – finanziert von der National Science Foundation –, bei dem untersucht werden sollte, welche Maßnahmen Schulleitungen ergreifen, um ihren Lehrkräften bei der Nutzung von Daten für den Unterricht zu helfen. Zunächst ermittelten wir neun öffentliche Elementary und High Schools, die dafür bekannt waren, dass sie ihre Daten effektiv genutzt und die Leistungen ihrer Schüler/innen verbessert hatten. Wir führten insgesamt 52 strukturierte Interviews mit formellen und informellen Leitungspersonen durch, außerdem 53 Beobachtungen von Schul- und Weiterbildungskonferenzen, Datenbesprechungen und anderen Treffen, die von der Lehrerschaft als wichtig angesehen wurden; darüber hinaus untersuchten wir zahlreiche Materialien aus den einzelnen Schulen, z.B. Schulentwicklungspläne, Stellenpläne, Haushaltslisten und Informationsmaterial für Eltern und die Öffentlichkeit. Wir benutzten ein Programm zur qualitativen Datenanalyse (NVIVO 2.0), um die erhobenen Daten thematisch zu ordnen. Aus der Analyse der ethnographischen, dokumentarischen und quantitativen Daten entwickelten wir das DBUS, das im Folgenden dargestellt wird. Wir arbeiteten fortlaufend an der Verfeinerung unseres Codierungs-Systems, indem wir uns Interrater-Reliabilitäts-Verfahren unterzogen und dieselben Datensätze gemeinsam codierten.

2. Datenbasierte Unterrichtssysteme in Schulen

Unsere Untersuchung zeigt, welche Maßnahmen Schulleitungen ergriffen haben, um in ihren Kollegien die Kompetenz zu entwickeln, aus Daten Informationen über das Lernverhalten der Schüler/innen zu gewinnen und den Anforderungen der Rechenschaftspflicht dem Staat gegenüber besser gerecht zu werden. Das Modell des datenbasierten Unterrichtssystems (DBUS) sollte dazu dienen, die verschiedenen Praxen dieser Art von *New Instructional Leadership* zusammenzubringen (vgl. Halverson/Prichett/Watson 2007; Blink 2007). Im folgenden Abschnitt werden die Komponenten dieses Modells anhand von Daten aus unserer Erhebung erläutert. Das

DBUS-Modell umfasst fünf Komponenten: (a) Datenerhebung, (b) Datenreflexion, (c) Programmanpassung, (d) Programmentwicklung und (e) formatives Feedback (vgl. die folgende Abbildung).

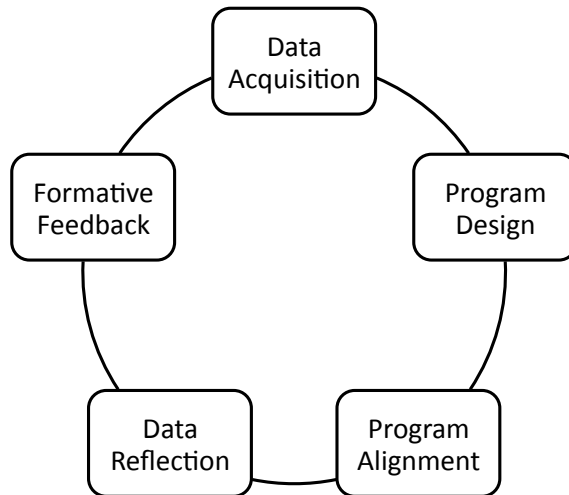


Abbildung 1: Das DBUS-Modell

2.1 Datenerhebung

Unter *Datenerhebung* werden die Maßnahmen verstanden, die Schulleiter/innen ergriffen haben, um Informationen für die Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen zu erheben, zusammenzustellen und aufzubereiten. Eine zentrale Annahme bei allen von uns untersuchten Schulen war die, dass Datennutzung den Verbesserungsprozess beschleunigen könnte. Die akquirierten Daten sollten über Lehr-Lern-Prozesse aufklären, sich aber nicht darauf beschränken, nur Testergebnisse zu erfassen. In den untersuchten Schulen stellten wir fest, dass die Datenerhebung sich aus drei untergeordneten Funktionen zusammensetzte: (a) Datensammlung, (b) Datenspeicherung und (c) Datenauswertung.

Datensammlung. Die Leitungen der untersuchten Schulen verfügten über Ergebnisse aus standardisierten Tests: zum einen in Form von Papieren, die den Schulen zugestellt worden waren, und zum anderen über Online-Portale der jeweiligen Testfirma. Zusätzlich zu den summativen Testergebnissen besaß jede Schule Daten über den Schulbesuch, über demographische Hintergründe der Schüler/innen und der Gemeinde, über Disziplinarfälle, Schulverweise und Klassenwiederholungen und über erreichte Abschlüsse. Außerdem erhoben die Schulen zahlreiche Daten über den Unterricht selbst, z.B. durch Schüleraufsätze, Lehrer- und Klassenbeobachtungen, Informationen zum Schulklima und tägliche Schülerbeurteilungen (in der Regel im Bereich Leseverständnis). Die Bezirksbehörden spielten bei der Datensammlung eine

zentrale Rolle, indem sie den Schulleiter/inne/n online Informationen über Prüfungen auf Bezirks- und Staatsebene zur Verfügung stellten.

Die Schulleiter/innen stellten fest, dass die Daten, die für summative Rechenschaftszwecke erhoben worden waren, nicht ausreichten, um vor Ort Veränderungsprozesse in Gang zu bringen (vgl. Thorn 2001). Infolgedessen entwickelte jede Schule mehrere interne Datenerhebungssysteme, um die Unterrichtsverbesserungen zu steuern. Zusätzlich zu Systemen, die die Leistungen der Schüler/innen erfassten, entwickelten die Schulen Systeme zur Verwaltung von Schulbesuchs- und disziplinarischen Daten. Ein stellvertretender Schulleiter erläuterte z.B., wie dadurch in seiner Schule der Zusammenhang zwischen Schulbesuch und Lernerfolg evident wurde.

Eine andere Schule entwickelte ein Verfahren zur Aufzeichnung disziplinarischer Informationen über Schüler/innen, um den Einfluss von Schülerverhalten und Schulumgebung auf Lehr-Lern-Prozesse zu erheben. Das dort verwendete Programm „Respekt und Verantwortung“ („Respect and Responsibility“ = R&R) basiert auf einem vom Kollegium gemeinsam geführten Protokollbogen, auf dem Verhaltensdaten aufgezeichnet und weitergereicht werden. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin nahm sich diese Dateneinträge während des allwöchentlichen Treffens des Leitungsteams sowie, sofern nötig, auch zu anderen Zeitpunkten vor. Das R&R-Programm ist ein Beispiel für ein lokales Datensammlungssystem, das über standardisierte Leistungstests hinausgeht und sich mit dem Verhalten von Schüler/inne/n befasst.

Datenspeicherung. Wir beobachteten eine große Bandbreite von Low- und High-Tech-Speichertechniken, die von Akten und Heftern bis zu ausgeklügelten, extern gepflegten Datenbanksystemen reichten. Sechs der DBUS-Schulen konnten sich dank einer bedeutsamen Investition der Schulbehörde auf ein Datenbanksystem stützen, um ihre Informationen zu speichern. Doch jede/r Schulleiter/in verließ sich zunächst einmal auf Low-Tech, also auf Ausdrucke und Hefte, um die Übersicht über die Daten zu behalten, die für das Schulprogramm wichtig waren. Abgesehen von standardisierten Anwesenheits- und Haushaltsprogrammen arbeiteten die lokalen Datenspeichersysteme der Schulen in der Regel unabhängig von den Systemen der Schulbehörde. Diese Fehlpassung von High-Tech-Speicherung auf Behördenebene und Low-Tech-Sammlung und -Speicherung auf lokaler Ebene bedeutete, dass die Schulleitungen (a) sich mit beiden Systemen auskennen und (b) als Datenvermittler zwischen Behörde und Schule fungieren mussten. Die Schulleiter/innen schienen verstanden zu haben, dass externe Kontrolle über ihren Datenspeicher die Art von Informationen, die sie legitim sammeln konnten, festlegen und dass die Zusammenführung aller wichtigen Informationen in einem einzigen System wahrscheinlich ihre Autonomie und Flexibilität reduzieren würde. Eine Entäußerung ihrer Kontrolle über die gespeicherten Daten an die Bezirksbehörden würde die Fähigkeiten der Schulleitung, schnell und flexibel auf aktuelle Probleme zu reagieren, einschränken und die externe Kontrolle über Entscheidungen der Schule vergrößern.

Datenauswertung. Die Schulen neigten dazu, in der Auswertung von Daten soziale interaktive Prozesse zu sehen, während die Bezirksbehörden in der Datenauswertung vor allem eine technologische Frage sahen. In einer Schule trafen sich der Leiter bzw. die Leiterin und mehrere leitende Lehrkräfte regelmäßig, um Lernberichte über Schüler/innen zu verfassen, die auf fortlaufend erhobenen Tests und Berichten beruhten. Die Diskussionen im Zusammenhang mit der Erstellung der Berichte und ihren Ergebnissen boten Gelegenheit, im Leitungsteam eine gemeinsame Zielvorstellung und einen starken professionellen Zusammenhalt zu entfalten. Schulleiter/innen entwickelten einen sogenannten *Kritischen Index*, in dem diejenigen Daten besonders hervorgehoben wurden, die signifikante Veränderungen beim Lernverhalten einzelner Schüler/innen zeigten. Ein/e Verwaltungsangestellte/r trug im Vorfeld die betreffenden Daten zusammen und erstellte den *Kritischen Index* allmonatlich, um ihn der Schulleitung zur Auswertung vorzulegen.

2.2 Datenreflexion

Unter *Datenreflexion* werden diejenigen Prozesse verstanden, die initiiert werden, um die Daten über das Lernen der Schüler/innen zu interpretieren und Ziele für verbesserte Lehr-Lernprozesse aufzustellen. Die gemeinsame Interpretation der Daten ist eine entscheidende Funktion eines DBUS. Während Reflexion sich als Konsequenz der Arbeit in einer datenreichen Umgebung unweigerlich und unvorhersagbar einstellt, bedeutet Datenreflexion im Rahmen eines DBUS, dass Lehrkräfte und Schulleitungen bewusst die Gelegenheit ergreifen, die Daten gemeinsam auszuwerten. Zu einer erfolgreichen Datenreflexion gehört das Einkreisen von Problemen, und sie mündet in die Festlegung von Zielen und eines Aktionsplans. Datenreflexion vollzieht sich in bestimmten organisationalen Strukturen, die von den Schulleitungen aufgebaut werden, um den Kollegien zu helfen, die virulenten Probleme zu erkennen und sich für ihr Unterrichtsprogramm entsprechende Ziele zu stecken. Diese Gelegenheiten zur Reflexion können auf Bezirks-, Schul-, Klassen- oder Fachlehrebene angeboten werden. Wir fanden bei unseren Schulen zwei Ebenen der institutionalisierten Datenreflexion: (a) *Klausurtagungen* unter der Leitung der *Schulbehörde* und (b) *Datenreflexion auf Schulebene*.

Klausurtagungen unter Leitung der Schulbehörde. Klausurtagungen zur Datenreflexion boten größeren Gruppen eines Bezirks und/oder einer Schule Gelegenheit, ihre Leistungsdaten zu analysieren und organisatorische Ziele festzulegen (vgl. Sargent 2003). Solche Tagungen setzten voraus, dass die Schulen im Vorfeld eine Vielzahl von Daten zusammentrugen, die Muster, nach denen sie diese zusammengestellt hatten, offenlegten und Hypothesen und Handlungspläne aufstellten, wie sie auf die Ergebnisse reagieren wollten (vgl. Marsh/Pane/Hamilton 2006). Die Teilnahme war freiwillig; allerdings verteilte eine Behörde *College Credits* (Fortbildungs-Leistungspunkte), um Lehrkräfte zur Teilnahme zu stimulieren. Ein/e Bezirksangestellte/r erläuterte,

wie die Gruppe, nachdem sie erst einmal ein Problem erkannt hatte, nach weiteren Daten zu suchen begann, um andere Einflussfaktoren zu ermitteln. Die gemeinsame Reflexion der Daten half ihnen, das Problem der Schülerleistungen z.B. auf die Frage der Geschlechtergerechtigkeit zu verengen, und führte zu Diskussionen darüber, wie dem Problem mit Hilfe des Unterrichtsprogramms begegnet werden könnte.

Datenreflexion auf Schulebene. Jede der untersuchten Schulen führte mehrere Reflexionsmaßnahmen durch, um vor Ort Unterrichtsziele zu entwickeln und zu planen, wie die Ziele, die bei den Klausurtagungen auf Bezirksebene formuliert worden waren, erreicht werden könnten. Eine Schule richtete sogenannte „Umsetzungstage“ ein, an denen das gesamte Kollegium die Leistungen der Schüler/innen und die Berichte über ihr Verhalten diskutierte. Die Beteiligung von Sonderpädagog/inn/en an diesen Diskussionen ermöglichte eine ernsthafte Kommunikation zwischen Spezialist/inn/en und Klassenlehrer/inne/n und versetzte das Kollegium in die Lage, die Bedürfnisse schwacher Schüler/innen gemeinsam durchzusprechen. In einer anderen Schule trat das Leitungsteam einmal wöchentlich zusammen, um die Verhaltensberichte der Schüler/innen miteinander durchzugehen.

Der Wert der Datenreflexion auf Schulebene schien weniger in einer Fachsimelei über die statistischen Analysen als vielmehr in den offenen Diskussionen über die Praxis zu liegen. Diese stützten sich auf einfache Graphiken und Leistungstabellen. Während der Sitzungen wurden die Daten disaggregiert und Items sowie individuelle Schülerfortschritte analysiert. Die Datendisaggregation auf Schulebene begann damit, dass die staatlichen standardisierten Leistungsmessungen auf die Ebene des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin heruntergebrochen wurden, was den Lehrkräften dann erlaubte, sie mit Verhaltens- und Sozialdaten in Verbindung zu bringen und so die Leistungen einordnen zu können. Wir stellten fest, dass sich die meisten Diskussionen darauf konzentrierten, verschiedene Leistungs- und Verhaltensdaten dazu zu verwenden, um schwachen Schüler/inne/n zu helfen, besser zu werden; nur wenige Diskussionen drehten sich darum, wie tüchtige Schüler/innen zu noch besseren Leistungen gebracht werden könnten. Wir stellten außerdem fest, dass die Lehrkräfte sich mehr mit Diskussionen über einzelne Schüler/innen befassen als mit dem Stand einer Stufen- oder einer Fachkohorte und dass es den formellen Diskussionsleiter/inne/n überlassen blieb, die Diskussion von Einzelinterventionen auf programmatische Implikationen umzulenken.

2.3 Programmanpassung

Unter *Programmanpassung* werden Prozesse verstanden, die Diskrepanzen zwischen den Leistungen des Unterrichtsprogramms der Schule und den Testanforderungen identifizieren. Da es kein national vorgeschriebenes Curriculum gibt, können US-amerikanische Schulleitungen in der Regel selbst entscheiden, welches

Unterrichtsprogramm an ihrer Schule eingeführt wird. Programmanpassung bildete lange Zeit die „Klammer“ zwischen Weiterbildung auf Schul- und auf Bezirksebene; hier betrachten wir nur, inwieweit die Aktivitäten zur Programmanpassung mit der Diskussion über die Daten zusammenhingen. Die Programmanpassungsmaßnahmen, die wir in den von uns untersuchten Schulen feststellten, dienten zwei Hauptzwecken. Zunächst hatten sie einen *Problemfindungszweck*, indem sie klarstellten, wo das verwendete Unterrichtsprogramm den Lernerfordernissen der Schüler/innen nicht entsprach. Zweitens halfen die Anpassungsaktivitäten den Schulen zu erkennen, inwieweit ihre aktuell verwendeten Programme insgesamt zusammenpassten und relevanten inhaltlichen und curricularen Standards entsprachen.

Um die Dimensionen der Problemfindung zu illustrieren, schildern wir die Entscheidung einer Schule, ein bestimmtes Unterrichtsprogramm für die ganze Schule verbindlich zu machen. Angesichts unzusammenhängender Unterrichtsprogramme und sinkender Testergebnisse hatte die Schulleiterin sich zunächst einen Überblick verschafft, welche Programme bereits im Einsatz waren. In Programmanpassungsaktivitäten sah sie die Voraussetzung für ein erfolgreiches Bemühen der gesamten Schule um verbesserte Lernleistungen. Sie versuchte, zu verstehen und auch dem Kollegium klarzumachen, wie die aktuellen Programme sich so miteinander verbinden ließen, dass ein sinnvoller Aktionsplan aufgestellt werden konnte. Die Analyse mündete in einer Suche des gesamten Kollegiums nach ergänzenden Lernprogrammen, die ihren Bedürfnissen am besten entsprachen.

Das Kollegium nutzte die Daten also zur Problemfindung, d.h. um Lücken im Unterrichtsprogramm zu identifizieren. Es entschied sich dafür, ein umfangreiches Curriculum-Modell einzuführen, zu dem Unterrichtsentwürfe, Lehr-Lern-Materialien, Tests und Weiterbildungsunterlagen gehörten. Dieses Curriculum verminderte die Leistungsprobleme der Schüler/innen, wenn es sie auch nicht lösen konnte. Nach der Einführung nutzten die Lehrkräfte das Programm um festzustellen, inwieweit ihr Unterricht mit den relevanten Lernstandards übereinstimmte. Das Programm lieferte durch direktes und fortlaufendes Abgleichen der Schülerleistungen mit den curricularen Zielen eine große Menge an Daten. Das Kollegium begann, über eine Anpassung des Curriculumprogramms an die staatlichen Lernstandards nachzudenken. Die Auseinandersetzung mit dem Programm half den Lehrkräften und der Schulleitung auch dabei, es mit Schülerhilfsangeboten, Gemeindeaktivitäten und anderen Maßnahmen abzustimmen. Aus der Perspektive des DBUS erwiesen sich die Anpassungsaktivitäten als „Realitäts-Test“ für Konsequenzen aus der Datenreflexion. Um einen schulumfassenden Informationsfluss zu erreichen, müssen Schulleiter/innen die Programme anpassen; nur so lässt sich entscheiden, wo Ressourcen bereits gut eingesetzt werden und wo sie noch gebraucht werden.

2.4 Programmgestaltung

Schulen *gestalten Programme*, um auf festgestellte Unterrichtserfordernisse zu reagieren: entweder indem sie neue Programme einführen oder bestehende verändern, z.B. ihre Lehrpläne, ihr pädagogisches Konzept und ihre Schülerhilfen zur Lernförderung. Die Gestaltungskomponente des DBUS achtet darauf, ob die Programmgestaltung von den Datendiskussionen ausgelöst wurde und inwieweit die neuen Initiativen in der Schulpraxis miteinander verbunden wurden. Wir entdeckten drei verschiedene Kategorien von Programmen, die zum Einsatz kamen, um den Unterricht an der Schule zu verändern: (1) kollegiumsbezogene Programme, um die Fähigkeiten der Lehrkräfte zu verbessern; (2) curriculumbezogene Programme, die im normalen Unterricht eingesetzt werden; (3) schülerbezogene Programme, die dazu dienen, institutionelle Ressourcen an die Belange einzelner Schüler/innen anzupassen.

Die *kollegiumsbezogene Programmgestaltung*, die wir beobachteten, vollzog sich in zahlreichen funktionsübergreifenden Lehrerteams, die eingerichtet wurden, um die Datennutzung entscheidend voranzubringen. Die Schulleiter/innen halfen dabei, im Kollegium drei Organisationsformen einzurichten: Leitungsteams, Fachteams und Schüler-Interventions-Teams.

Leitungsteams. Jede Schule hatte ein Leitungsteam, das sich aus einer ausgewählten Gruppe von Leiter/inne/n und Lehrer/inne/n zusammensetzte. Die Leitungsteams übten in den Schulen eine exekutive Funktion aus, indem sie die Agenda für die Praxisreformen festlegten, den Schulverbesserungsplan implementierten und die erforderlichen Ressourcen akquirierten und verteilten.

Fachteams verschafften den Lehrkräften strukturierte Gelegenheiten, um die Daten für Lehrplandiskussionen zu nutzen. Jede Schule hatte sowohl Fachteams auf Klassenebene als auch andere, die sich mit verschiedenen Aspekten des Unterrichtsprogramms auseinandersetzten. Eine Schule forderte beispielsweise von allen Lehrer/inne/n, sich an Bildungsplanteams zu beteiligen; diese verwendeten die erhobenen Daten dazu, einen Gesamtunterrichtsplan für die Schule zu entwickeln und dessen Durchführung zu überwachen. In einer anderen Schule ordnete die Schulleitung Kolleg/inn/en ab, in Gruppen wie dem Lese-Schreib-Unterrichts-Team und dem Klima- und Ordnungs-Team mitzuarbeiten und dort die Verbesserungsbemühungen der Schule zu koordinieren. Die Zusammenstellung der Teams war ein Prozess, den die Schulleitungen gut durchdenken mussten, um die Lehrkräfte entsprechend ihren Weiterbildungsbedürfnissen, ihren Dispositionen und ihrer Expertise so in Gruppen einzuteilen, dass diese datenbasierte Unterrichtsprozesse in der Schule in Gang bringen konnten.

Schüler-Interventions-Teams. Schließlich wurde auch noch eine Teamform eingerichtet, um schülerbezogene Daten dafür zu nutzen, Schüler/innen individuell zu unterstützen. Während Sonderpädagog/inn/en schon seit langem diese Art von Teamarbeit praktizieren, um Förderschüler/innen zu identifizieren und ihnen zu helfen, wurden die Schüler-Interventions-Teams, die wir beobachten konnten, eingerichtet, um dem Kollegium dabei zu helfen, die Unterrichtspläne für Schüler/innen, die mit der Erreichung der standardisierten Testziele Probleme hatten, so anzupassen, dass sie nicht in sonderpädagogische Einrichtungen überwiesen werden mussten. Das Problemlösungsteam (PLT) einer Schule half z.B. dabei, unmotivierte und im Unterrichtsstoff zurückgebliebene Schüler/innen zu identifizieren, und bereitete für die beteiligten Lehrkräfte Verfahren vor, über die Bedürfnisse der betreffenden Schüler/innen zu sprechen, die Eltern zu kontaktieren oder die Schüler/innen in zusätzliche Unterrichts- oder Sozialmaßnahmen zu schicken. Das PLT war ähnlich wie die sonderpädagogischen Teams zusammengesetzt; es bestand aus Eltern, Klassenlehrer/inne/n, dem Schulpsychologen bzw. der Schulpsychologin (bzw. dem oder der Sozialarbeiter/in) sowie einer Verwaltungskraft; gemeinsam entwickelten und implementierten sie einen besonderen Unterrichtsplan für betroffene Schüler/innen. Schüler-Interventions-Teams bieten eine gute Gelegenheit, summative, formative und informelle Daten über Schülerleistungen zusammenzubringen, um die Probleme eines Schülers oder einer Schülerin zu identifizieren und Abhilfe zu schaffen.

Auch wenn kollegiale Teams im Hinblick auf Reformanstrengungen sicherlich nichts Neues sind, so bestätigten unsere Untersuchungen frühere Forschungsergebnisse dahingehend, dass funktionsübergreifende Teams förderlich sind, um ein Kollegium zu befähigen, sich an datenbasierten Entscheidungsfindungen zu beteiligen (vgl. Chrispeels/Brown/Castillo 2000; Feldman/Tung 2001). Wir wollen allerdings kein idealisiertes Bild malen, bei dem es so aussieht, als wenn alle Kollegiumsmitglieder ihre ganze Vorbereitungszeit übergücklich in Teamarbeit gesteckt hätten. Einige Teams waren deutlich stärker und zielgerichteter als andere, und die Teams, an denen auch Verwaltungsleute teilnahmen, trafen sich anscheinend häufiger und hatten einen klareren Zeitplan als rein kollegiumsinterne Teams. Da Schulleiter/innen und Lehrkräfte in jeder Schule zu mehreren Teams gehörten, erlaubten die Teamstrukturen den Kolleg/inn/en, auf verschiedenen Ebenen an datenbasierten Diskussionen und Entwicklungen teilzunehmen.

Curriculumbezogene Programmgestaltung. Zu den curriculumbezogenen Programmen zählen alle konventionellen Programme, die im Schulunterricht verwendet werden. Wir stellten fest, dass alle von uns untersuchten Schulen mehrere Lese-, Schreib- und Mathematiklehrpläne ausgewählt hatten, um den staatlichen Leistungsanforderungen in diesen Fächern gerecht zu werden. Sechs der Schulen folgten der Empfehlung ihrer Bezirksbehörde und verwendeten integrierte Curriculum-Pakete für Mathematik und Sprachen. Diese Schulleiter/innen erkannten, dass der Vorschlag der Behörde im Hinblick auf Mathematik signifikant positive Auswirkungen auf die

Mathematikleistungen der Schüler/innen hatte. Infolgedessen spielte Mathematik in den DBUS-orientierten Diskussionen, die wir beobachteten, eine untergeordnete Rolle. Die Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern, erwies sich jedoch weiterhin als schwierige Aufgabe und war bei unseren Beobachtungen zu DBUS-Aktivitäten das zentrale Thema bei der Datenreflexion und der Programmgestaltung.

Zur Programmgestaltung gehörte auch, für spezifische Probleme, die bei der Datenreflexion zutage getreten waren, gezielte Lösungen zu finden. Beispielsweise reagierte die Leitungsgruppe einer Schule auf ihr Versagen, im sonderpädagogischen Bereich bestimmte Fortschritte zu erreichen, damit, dass sie nach einer wirksamen curricularen Interventionsmöglichkeit suchte. Die Bezirksbehörde und die Schulleitung schafften das Programm *Read 180*⁴ an, ein „Pull-out-Programm“⁵, das durch eine Kombination von Schulunterricht und Computerlernprogramm der intensiven Leseförderung dient. Die Einführung von spezifischen Programmen zur Lösung offensichtlicher Schulleistungsprobleme ist für Schulen nichts Neues. Ein typischer Fall von produktiver Programmgestaltung ist die Verbindung nicht zusammenpassender Curricula bei inkohärenten sogenannten „Weihnachtsbaum-Schulen“⁶ („Christmas Tree Schools“; vgl. Bryk u.a. 1998). Entscheidungen zur Programmgestaltung auf harte Daten stützen zu können, hilft Schulen, sich vor einer Programmaufblähung zu schützen.

Schülerbezogene Programme. Schülerbezogene Programmgestaltung nähert sich den Unterrichtsfragen aus der Perspektive individueller Schülerbedürfnisse, nicht denen einer ganzen Klasse oder Gruppe. Wir fanden heraus, dass Schulen sich an den exzellenten „Vorgänger“ aus der Sonderpädagogik, den „Individualisierten Bildungsplan“ („Individualized Education Plan“ = IEP),⁷ anlehnten und zu einer schülerbezoge-

4 Vgl. <http://teacher.scholastic.com/products/read180/>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

5 Es handelt sich um ein Lernprogramm, das Schüler/innen (auch) außerhalb des Schulunterrichts zusätzlich benutzen – in der Regel entweder Hochbegabte oder solche mit Lernschwächen. (Anm. der Übers.)

6 Gemeint ist die Anhäufung vieler schillernder Aktionen und Programme. Von Weitem betrachtet, wirkt die Schule wie ein wunderschöner, aus sich heraus leuchtender Christbaum; von Nahem besehen erkennt man, dass der Schmuck nur äußerlich ist und nichts mit der „Natur des Baumes“ zu tun hat. (Anm. der Übers.)

7 „Individualisierte Bildungsprogramme“ beruhen auf Bestimmungen des „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) – einem 1974 erstmals verabschiedeten und seitdem mehrfach ergänzten US-amerikanischen Bundesgesetz, das den Zugang behinderter Kinder zu angemessener Schulbildung sicherstellen soll. An öffentlichen Schulen werden behinderte Kinder gemeinsam mit nicht-behinderten Kindern unterrichtet, jedoch zusätzlich durch speziell ausgebildete Fachlehrer/innen betreut, die in die Gemeinschaftsschulen kommen und dort ausschließlich mit den behinderten Kindern arbeiten, parallel oder zusätzlich zum Gesamtunterricht.

Öffentliche Schulen sind verpflichtet, für jede/n Schüler/in mit einer Behinderung, der bzw. die die einzel- und bundesstaatlichen Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Förderung erfüllt, ein solches Programm aufzustellen. Dabei muss Folgendes beachtet werden: Feststellung der Fähigkeiten des Schülers/der Schülerin in allen Bereichen, die mit der Behinderung in Zusammenhang stehen; Überlegungen zum bestmöglichen Zugang zum allge-

nen Programmgestaltung griffen, um für Schüler/innen mit Lernproblemen passende Unterrichtspläne zu entwickeln (vgl. Thomas 2007; Halverson/Thomas 2007). Die Politik der Rechenschaftspflicht von Schulen hat Schulleiter/innen dazu gebracht, einige der geläufigen Praktiken aus der Sonderpädagogik, wie eben IEPs, zu übernehmen, um für eine größere Anzahl von Schüler/innen datenbasierte Unterrichtspläne zu entwickeln. Die daraus resultierenden Quasi-IEP-Unterrichtsprogramme ermöglichten individualisierte Bildungsgänge für die betreffenden Schüler/innen, die auf dem Unterrichtsprogramm der Schule basierten. Dieser Prozess ergänzte die curriculare Programmgestaltung, indem er Lehrkräften Wege eröffnete, individuelle schülerbezogene Pfade durch die Ressourcen der Schule und der Schulbehörde zu bahnen.

Das Respekt-und-Verantwortung-Programm (R&R) einer der beteiligten Schulen (Malcolm) bietet ein gutes Beispiel dafür, wie der IEP-Prozess so gestaltet wurde, dass er gleich mehreren Schüler/innen zugute kam, und zwar im Rahmen eines „Verhaltens-Management-Programms“. Der Schulleitung war aufgefallen, dass Schüler/innen, die mit den einengenden Verhältnissen von Klassenzimmern schlecht zurechtkommen, eine viel geringere Chance haben, im Unterricht erfolgreich zu sein. Das R&R-Team bestand aus Schulpsychologe bzw. Schulpsychologin, Sozialarbeiter/in, Erziehungsassistent/in, Schulmoderator/in und stellvertretender Schulleitung. Das jeweils diensthabende R&R-Mitglied wurde immer dann gerufen, wenn eine Lehrkraft ein Problem, das durch das Fehlverhalten eines Schüler bzw. einer Schülerin ausgelöst wurde, nicht selbst lösen konnte, und chronisches Fehlverhalten leitete ein Reintegrationsverfahren ein, das das R&R-Team gemeinsam mit den Eltern und den Klassenlehrer/innen entwickelte. Dieser Zwischenschritt verhalf dazu, dass die Verhaltensprobleme vieler Kinder bewältigt werden konnten, ohne dass sie in eine sonderpädagogische Einrichtung geschickt werden mussten.

Aus Perspektive eines DBUS war der zentrale Aspekt bei den R&R-Aktivitäten die große Menge an Schülerdaten, die während des Reintegrationsverfahrens vom Kollegium erhoben und analysiert wurden. Alle Reintegrationsmaßnahmen wurden bei den wöchentlichen Team-Sitzungen des Kollegiums und der Mitarbeiter/innen der Schule geschildert, dokumentiert und analysiert. Das Hauptgewicht der Analyse lag darauf, die Häufigkeit, Schwere und typischen Muster des Fehlverhaltens zu erkennen, das das R&R-Reintegrationsverfahren indiziert hatte. In Malcolm wurden kumulative und schülerbezogene Daten in den Datenreflexionsprozess integriert, um den Lehrkräften zu helfen, hinter die reinen Testergebnisse zu blicken und die gesamte Erziehung des Schülers bzw. der Schülerin in den Blick zu nehmen.

mein bildenden Unterricht; Ausführungen darüber, wie die Behinderung das Lernverhalten des Schülers/der Schülerin beeinflusst; Entwicklung von Zielen, die dem Schüler/der Schülerin am förderlichsten sind; Unterbringung in der bestmöglichen Lernumgebung. (Anm. d. Übers.)

Schließlich beinhaltet das DBUS ein Unterrichtskorrektur-Feature. Unsere Beobachtungen machten deutlich, dass einseitige Aufmerksamkeit entweder auf curriculumbezogene oder auf schülerbezogene Interventionen zu einem dysfunktionalen DBUS führen kann, sodass der Prozess der Programmgestaltung nicht zu besserem Unterricht führt. Die Einführung selbst der bestevaluierten curriculumbezogenen Programme kann falsche Hoffnungen und übertriebene Erwartungen an die Leistungen der Schüler/innen wecken, wenn das eigentliche Problem – die Unangepasstheit des Unterrichtsverfahrens – nicht angefasst wird. Sich nur auf schülerbezogene Interventionen zu verlassen, kann zu den weithin bekannten Anstrengungen führen, das System der Rechenschaftspflicht „auszuspielen“, indem die Ressourcen auf solche Schüler/innen fokussiert werden, die kurz vor dem Erfolg stehen, während die Bedürfnisse der Schüler/innen beiderseits der Schwelle zur Qualifizierung vernachlässigt werden (vgl. Booher-Jennings 2005). Unter der Anleitung kluger Verwaltungsleute kann der Druck, der von der Rechenschaftspflicht ausgeht, zu ausbalancierten Ansätzen von Programmgestaltung führen, die den Lernbedürfnissen der meisten Schüler/innen entsprechen.

2.5 Formatives Feedback

Formative Feedback-Strukturen schaffen regelmäßige Lerner-zentrierte Evaluationszyklen, die zu einem ununterbrochenen und zeitnahen Informationsfluss führen, mit dessen Hilfe sowohl das Lernen der Schüler/innen als auch die Qualität des Unterrichtsprogramms der Schulen verbessert werden können. Ein formatives Feedback-System hat drei Hauptelemente: ein gemeinsames Unterrichtsprogramm, regelmäßig durchgeführte Tests, um die Unterrichtsergebnisse zu messen, und strukturierte Anlässe, um die Daten zu diskutieren, das Curriculum zu überarbeiten und individuelle Bildungspläne für Schüler/innen aufzustellen. Wie die Datenreflexion besteht das formative Feedback aus Befragungen, Lehrerkommentaren zu Schülerarbeiten und Gesprächen im Klassenzimmer. Beim DBUS geht es um formative Feedback-Strukturen, die die Bemühungen – sowohl im Unterricht als auch beim Austausch der Lehrkräfte untereinander –, den Lernfortschritt von Schüler/inne/n zu verfolgen, bündeln. Diese Strukturen dienen vor allem der innerschulischen Überprüfung von Schülerleistungen, aber sie werden auch als Programmevaluierungs-Tools verwendet, um die Effektivität aktuell verwendeter Programme zu analysieren. Formatives Feedback unterscheidet sich dadurch von der Datensammlung und -reflexion, dass es sich spezifisch auf Informationen bezieht, die vor Ort erhoben werden, um die Lehrkräfte und die Schulleitung über Fortschritte sowohl bei den Schüler/inne/n als auch bei den Programmen zu informieren.

Die formative Feedback-Funktion ist möglicherweise der entscheidende Aspekt bei einem erfolgreichen DBUS – und am schwierigsten zu implementieren. Formative Feedback-Strukturen bieten Anlässe, um aktuelle Informationen von Lehrkräften und

Schüler/inne/n über die Qualität des Lernens und der Schulinitiativen zu diskutieren (vgl. Halverson/Prichett/Watson 2007; Prichett 2007). Keine der Schulen, die wir untersuchten, war in der Lage, ein systematisches Feedback zum Lernen aller Schüler/innen im gesamten Unterrichtsprogramm zu liefern. Die intensive Aufmerksamkeit und die häufigen Diskussionen, die notwendig sind, um aus einem formativen Feedback gemeinsam Nutzen zu ziehen, machen die Einrichtung von systematischen Feedback-Prozessen für die Schulen sehr aufwändig. Dennoch lieferten einige der Schulen Beispiele dafür, wie Feedback-Strukturen das Lernen von Schüler/inne/n verbessern können und in spezifischen Bereichen hohe Leistungsstandards erreicht werden.

Das Frühleseprogramm einer der Schulen bot ein gutes Beispiel für ein funktionierendes formatives Feedback-System. Das Programm war von Schulleiter/inne/n gezielt so eingerichtet worden, dass ein systematisches Feedback erfolgen konnte. Eine altgediente Lese-Lehrerin hatte seit sechs Jahren mit Lehrer/inne/n daran gearbeitet, das K-2-Leseprogramm⁸ umzugestalten; Eckpunkt des Programms war das sogenannte *geführte Lesen* (Guided Reading = GR) – ein Lehrprogramm, das Frühleser/inne/n hilft, effektive Strategien zu entwickeln, um Texte mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad zu bewältigen (vgl. Fountas/Pinnell 1996). *Geführtes Lesen* stützt sich auf sogenannte *running records* – individualisierte, wiederholt durchgeführte Schülerleistungsmessungen, die den Lehrer/inne/n helfen, für die Leseaktivitäten geeignete Gruppen zusammenzustellen. Die Leselehrerin organisierte ihren Stundenplan so, dass sie mit Schülergruppen und Lehrkräften jeder Klasse zusammenarbeiten konnte, um sich einen Eindruck von der Arbeit der Lehrer/innen und den Leistungen der Schüler/innen zu verschaffen. Sie begann, die *running records* in Schnellheftern zu sammeln, um den Fortschritt der einzelnen Schüler/innen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen zu können, und sie ergänzte die GR-Leistungstests mit anderen Testwerkzeugen, z.B. *Reading Recovery*⁹ und dem *Developmental Reading Assessment* (DRA: Entwicklungstest zur Lesefähigkeit)¹⁰. Die Schulleiter/innen erkannten den Wert von strukturierten Reflexionsanlässen, um aus den formativen Daten Gewinn zu ziehen.

Das komplexe System formativer Messungen erfüllte mehrere Schlüsselfunktionen. Zum einen half es dem Kollegium, ein Gefühl der gemeinsamen Beherrschung einer veränderten Praxis zu gewinnen. Die K-2-Lehrer/innen fühlten sich in ihren Tätigkeiten enger miteinander verbunden, seit sie sich an dem Testsystem des *geführten Lesens* beteiligten.

8 K 2 steht für „Kindergarten [Vorschule] – zweite Stufe“. In den USA ist der Kindergarten fast immer einer Grundschule (Elementary School) angegliedert. Er umfasst ein einjähriges Programm – die sogenannte Klassenstufe „K“ –, in dem Grundfertigkeiten unter anderem im Lesen und Rechnen vermittelt werden. Die Teilnahme ist kostenlos und freiwillig. (Anmerkung der Übers.)

9 Vgl. URL: http://www.readingrecovery.org/reading_recovery/facts/index.asp; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

10 Vgl. URL: <http://www.pearsonschool.com>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

Zum anderen halfen die gemeinsamen Reflexionen den Kolleg/inn/en, formatives Feedback als eine effektive Maßnahme der Programmgestaltung zu begreifen. Als die Lehrkräfte beispielsweise erkannten, dass *geführtes Lesen* bei den Problemen einiger Schüler/innen mit dem Decodieren von Buchstaben nicht weiterhalf, berichtete eine Lehrkraft von ihren Erfahrungen aus einem Workshop zum phonembasierten Lesenlernen. Daraufhin nahmen einige andere Lehrer/innen ebenfalls an einem solchen Workshop teil, und das Kollegium begann, phonetische Übungen und Tests in das Leselernprogramm einiger Schüler/innen zu integrieren. Das formative Testsystem für den Leseunterricht half dem Kollegium, die Leistungen, die bei der staatlichen Prüfung verlangt werden würden, zu antizipieren.

3. Diskussion: New Instructional Leadership

Das DBUS-Modell erfasste eine Vielzahl von datenbasierten Entscheidungsvorgängen in der Schule. Jede Funktion des DBUS machte deutlich, welche „Instrumente“ Schulleiter/innen und Lehrer/innen benutzten, um in ihrer Schule datenbasierte Aktivitäten in Gang zu bringen. Insgesamt gesehen – wenn man die verschiedenen Funktionen als Gesamtheit auffasst – schafft das DBUS Gelegenheit zu beobachten, wie datenbasierte Analyseverfahren dazu führen, einige traditionelle Merkmale der schulpraktischen Arbeit zu verändern. Die Entwicklung der DBUS-Funktionen in den einzelnen Schulen schien von der Fähigkeit des Kollegiums abhängig zu sein, sich gemeinsam mit den Problemen des Lernverhaltens der Schüler/innen zu befassen. Aber was war zuerst da – die Bereitschaft gemeinsam zu handeln oder die datenbasierten Diskussionen? Frühere Forschungen legen die Vermutung nahe, dass die Entwicklung der Fähigkeit zu organisatorischen Veränderungen mit dem Aufbau von entsprechenden Organisationsstrukturen (z.B. institutionalisierten Gesprächsrunden) bei Schulleitung und Lehrkräften Hand in Hand geht (vgl. Louis/Kruse/Bryk 1995; Halverson 2003). Feldman und Tung (2001) fanden heraus, dass die Benutzung von Daten dazu beitragen kann, dass die Berufskultur in Schulen kollaborativer wird, und dass sie dazu verhelfen kann, Unterrichtspraxis zu einem legitimen Diskussionsthema in der Schulöffentlichkeit zu machen. Unsere Studie weist darauf hin, dass datenbasierte Aktivitäten zur Professionsentwicklung, wie „Umsetzungstage“, Programmgestaltungstreffen und Schulverbesserungsplanung, einem Kollegium regelmäßige Anlässe bieten, sich mit Lehr-Lern-Problemen zu befassen; dies stellt ein wesentliches Element für die Entwicklung eines starken beruflichen Zusammenhalts dar (vgl. Bryk/Schneider 2002; Friedkin/Slater 1994).

Mit Hilfe des DBUS-Modells konnten wir beobachten, wie Schulleiter/innen versuchten, den Anforderungen der externen Rechenschaftsforderung nicht einfach dadurch zu begegnen, dass sie umfassende Schulreformprozesse übernahmen oder auf „Teaching to the Test“ verfielen, sondern indem sie vorsichtig und allmählich neue methodische, curriculare und berufliche Entwicklungsmaßnahmen ergriffen

und der bereits vorhandenen Praxis anpassten. DBUS-Praktiken schienen organisatorische Lernkulturen zu befördern, denen es um längerfristig wirksame, flexible Maßnahmen zur Lernoptimierung geht – weit mehr als Leistungsmessungskulturen, die auf kurzfristige Testergebnisse zielen (vgl. Firestone/Gonzalez 2007). Die Notwendigkeit, Leistungsdaten in handlungsleitende Informationen zu transformieren, verlangte von den Schulleitungen, die verschiedenen Maßnahmen zu kohärenten Informationskreisläufen zu verlinken (vgl. Mandinach u.a. 2008). In allen Schulen unserer Studie konnten wir beobachten, wie die Datendiskussionen die Agenda für weitere DBUS-Aktivitäten setzten: Datenerhebung gab Anlass zur Datenreflexion; Ziele, die bei der Reflexion festgelegt wurden, führten zu Gesprächen über Programmanpassung und -gestaltung; und formatives Feedback drehte sich wieder um die Frage, ob die Programmgestaltung sich so auswirkte wie beabsichtigt. Daten über das Lernverhalten der Schüler/innen führten auch zu Aktualisierungen und Optimierungen des Haushalts, indem diejenigen Programm- und Personalausgaben Vorrang erhielten, die durch Zielsetzung, Reflexion und Leistungsmessverfahren als zentral ermittelt worden waren. Wir konnten beobachten, wie sich aus dem Konzept eines funktionierenden internen Rechenschaftssystems organisch datenbasierte Entscheidungsprozesse entwickelten und wie stark dies davon abhing, ob die Schulleiter/innen vorhandene Kapazitäten nutzten und ausbauten.

Das DBUS-Modell war entwickelt worden, um zu erfassen, wie Schulleitungen mit ihren Kollegien die beruflichen Kompetenzen entwickeln, um den Anforderungen der staatlich geforderten Rechenschaftspflicht nachzukommen. Die einzelnen Schulleiter/innen sind dafür verantwortlich, an ihren Schulen die Anforderungen der staatlich vorgeschriebenen Leistungsmessungen mit den zahlreichen anderen pädagogischen, sozialen und politischen Zielen ihrer Schule in Einklang zu bringen. Die Fokussierung auf datenbasierte Ergebnisse führt scheinbar zu einem „technizistischen“ Ansatz von Schulleitung, bei dem es vor allem darum geht, bestimmte Strukturen zu nutzen, um Unterrichtskompetenzen zu verbessern. Doch in den von uns untersuchten Schulen passten sich die strukturellen Bemühungen, der Rechenschaftspflicht zu genügen, in den Kontext eines mehrschichtigen Unterrichtsreformprozesses ein, der weiterhin den unterschiedlichen Anforderungen an die Schule gerecht wurde. Das interaktive Vorgehen beim Entwickeln des DBUS jeder einzelnen Schule sorgte dafür, dass Leiter/innen und Lehrer/innen ihr professionelles Urteilsvermögen einbringen konnten, wenn es darum ging, Programme zu verändern, neu einzuführen oder schlicht aufzugeben. Evolutionsbiologen haben das Konzept der „Exaptation“ entwickelt um zu beschreiben, wie Eigenschaften eines Organismus in neuen Umgebungen für Funktionen nutzbar gemacht werden können, für die sie ursprünglich nicht gedacht waren (vgl. Dennett 1995). In der Organisationsentwicklung steuern Schulleiter/innen den Exaptationsprozess, indem sie durch die zielgerichtete Gestaltung und Umgestaltung von Unterrichtsprogrammkomponenten die Entwicklung organisatorischer Fähigkeiten fördern. Das DBUS-Modell zeigt, wie Schulleiter/innen mit Hilfe ihres professionellen Urteilsvermögens komplexe datenbasierte Unterrichtssysteme

aufbauen und den Lehrkräften bei deren Steuerung helfen können. Das Verständnis dieses Prozesses bietet Einblicke in zentrale Aufgaben und innovative Praxen der *New Instructional Leadership*.

Literatur

- Blink, R.J. (2007): *Data-Driven Instructional Leadership*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education Press.
- Booher-Jennings, J. (2005): Below the Bubble: "Educational Triage" and the Texas Accountability System. In: *American Educational Research Journal* 42, H. 2, S. 231-268.
- Bryk, A.S./Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S./Sebring, P.B./Kerbow, D./Rollow, S./Easton, J.Q. (1998): *Catalyzing Basic Organizational Change at the Building Level*. In: Dies.: *Charting Chicago School Reform: Democratic Localism as a Lever for Change*. Boulder, Co.: Westview Press, S. 93-124.
- Chrispeels, J.H./Brown, J.H./Castillo, S. (2000): School Leadership Teams: Factors that Influence their Development and Effectiveness. In: *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy* 11, H. 4, S. 39-73.
- Dennett, D.C. (1995): *Darwin's Dangerous Idea*. New York: Touchstone Books.
- Elmore, R.F. (2002): *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute. URL: http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- Feldman, J./Tung, O. (2001): Using Data-Based Inquiry and Decision Making to Improve Instruction. In: *ERS Spectrum* 19, H. 3, S. 10-19.
- Firestone, W.A./Gonzalez, R.A. (2007): Culture and Processes Affecting Data Use in School Districts. In: Moss, P.A. (Hrsg.): *Evidence and Decision Making: Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, S. 132-154.
- Fountas, J./Pinnell, G. (1996): *Guided Reading: Good First Teaching for all Children*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Friedkin, N.E./Slater, M.R. (1994): School Leadership and Performance: A Social Network Approach. In: *Sociology of Education* 67, H. 2, S. 139-157.
- Halverson, R. (2003): Systems of Practice: How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. In: *Education Policy Analysis Archives* 11, H. 37, vom 10.10.2003. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37/>; Zugriffsdatum: 05.08.2009.
- Halverson, R./Prichett, R.P./Watson, J.G. (2007): *Formative Feedback and the New Instructional Leadership*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research Working Paper 2007-3. URL: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/Working_Paper_No_2007_03.pdf; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- Halverson, R./Thomas, C. (2007): *The Roles and Practices of Student Services Staff as Data-Driven Instructional Leaders*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research Working Paper 2007-1. URL: <http://ddis.wceruw.org/resources.htm>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- Louis, K.S./Kruse, S.D./Bryk, A.S. (1995): Professionalism and Community: What Is It and Why Is It Important in Urban Schools? In: Louis, K.S./Kruse, S.D. (Hrsg.): *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications, S. 3-22.

- Mandinach, E.B./Honey, M./Light, D./Brunner, C. (2008): A Conceptual Framework for Data-Driven Decision-Making. In: Mandinach, E.B./Honey, M. (Hrsg.): Data-Driven School Improvement: Linking Data and Learning. New York: Teachers College Press, S. 13-31.
- Marsh, J.A./Pane, J.F./Hamilton, L.S. (2006): Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent Rand Research. Rand Foundation Education Occasional Paper. URL: http://www.rand.org/pubs/occasional_papers/2006/RAND_OP170.pdf; Zugriffsdatum: 25.08.2009.
- No Child Left Behind Act of 2001. URL: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.
- Prichett, R. (2007): How School Leaders Make Sense of and Use Formative Feedback Systems. Unpublished Dissertation. Madison: University of Wisconsin-Madison School of Education.
- Sargent, J. (2003): Data Retreat Participant's Guide. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Thomas, C. (2007): Problem-Solving Teams and Data-Driven School Leadership: A Path Toward the Next Generation of Special Education Services. Unpublished Dissertation. Madison: University of Wisconsin-Madison School of Education.
- Thorn, C.A. (2001): Knowledge Management for Educational Information Systems: What is the State of the Field? In: Education Policy Analysis Archives 9, H. 47, vom 19.11.2001. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n47/>; Zugriffsdatum: 25.08.2009.

Richard Halverson, Ph.D., geb. 1962, Assistant Professor am Department of Educational Leadership and Policy Analysis, University of Wisconsin-Madison.

Anschrift: University of Wisconsin-Madison, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, 1161 G Educational Sciences Building, 1025 W. Johnson Street, Madison WI 53706, USA
E-Mail: halverson@education.wisc.edu

Martin Scherm/Christine Posner/Doren Prinz

Führungskompetenzen von Schulleitungen

Entwicklung eines prototypischen Kompetenzmodells

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf, inwieweit sich aus neuen Herausforderungen für Schulleitungen zusätzliche Kompetenzbedarfe im Bereich Führung ergeben. Aus der Diskussion zweier prominenter Führungsmodelle und den Ergebnissen der interdisziplinären Kompetenzforschung wird ein prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen entwickelt. Die Anforderungen werden auf Basis faktorenanalytisch fundierter Dimensionen geordnet. Das Ziel besteht in einer verbesserten Auswahl und Entwicklung von Schulleitungen.

Schlüsselwörter: Schulleitung, Schulleiter/innen, Kompetenzmodell, Schulqualität, Schulmanagement

Leadership Skills of Principals

Development of a Prototypical Competence Model

Abstract

The increased requirements at schools have also enlarged the range of management responsibilities. Two prominent models of school management are discussed. A prototypical model of competency for school management is evolved from the models' discussion and the results of the interdisciplinary research on competency. The competency demands are arranged on basis of two dimensions derived from factor analysis. The developed model provides a framework for an improved selection and development of school management.

Keywords: school management, school leadership, competency model, school quality

1. Herausforderungen für Schulleitungen

Die Diskussion um Einflussfaktoren auf die Qualität von Unterricht und Schule fokussierte auf der Seite der handelnden Akteure besonders die Bedeutung der Lehrkräfte. Zunehmend mehr Beachtung findet inzwischen auch die Rolle der Schulleiter/in-

nen bzw. der Leitungsteams. Wird Schule als soziales System betrachtet, so übt der Schulleiter¹ vermutlich einen direkten Einfluss auf das Kollegium und damit indirekt auf die Leistungen der Schüler/innen und die Qualität von Schule insgesamt aus (vgl. Bonsen 2006, S. 200). Die Anforderungen an Schulen und ihre Leitungen sind in den letzten Jahren stetig gestiegen und komplexer geworden. Insbesondere die gestiegene Autonomie der Schulen hat das Aufgabenspektrum ihrer Leitungen vergrößert und das Rollenverständnis verändert (vgl. Semling/Zölch 2008, S. 213).

Für die gezielte Ausbildung der Führungsfähigkeiten von Schulleitungen ist eine verlässliche Identifizierung der Dimensionen wichtig, die von besonderer Bedeutung für eine erfolgreiche Schulleitung sind (Kapitel 2). Hierfür ist es notwendig, ein prototypisches Kompetenzmodell für Funktionsträger in Schulen zu entwickeln (Kapitel 3). Das übergreifende Ziel besteht darin, ein theoretisch fundiertes und empirisch prüfbares Konzept für die passgenaue Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen zu entwickeln.

Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass die Schulleitung eine zentrale Funktion für die Schulqualität ausübt (vgl. Bonsen 2006; Bonsen u.a. 2002; Münch 2003; Rosenbusch 2007). Die Führung einer Schule „wird zum Schlüsselfaktor der Schulqualität“ (Reichwein 2007, S. 11) und somit zum Motor der Schulentwicklung. Bereits 1997 diagnostizierte Strittmatter aufgrund der Erwartungen hinsichtlich der Verbesserungen an die Schulqualität in der Schweiz „geradezu messianische Leistungserwartungen“ (1997, S. 4) an die Führungskräfte. Wenn auch bislang keine Einigkeit darüber besteht, welches die tatsächlich bedeutsamen Faktoren seitens des Führungshandelns auf den Bildungsoutput und die Qualitätsentwicklung sind, so ist unstrittig, dass dem *Führungskönnen* („Leadership“) der Akteure besondere Bedeutung zukommt. In Anlehnung an Dubs (²2005, S. 29ff.) ist eine Differenzierung in drei Aufgabenbereiche zweckmäßig²:

- Leistungserbringung,
- Unterstützung,
- Management.

Im Bereich *Leistungserbringung* sind alle Aufgaben von der Schulleitung zu gestalten, die der Bildung und Erziehung der Schüler/innen dienen, also die Unterrichts- und Schulentwicklung. Köller (vgl. 2007, S. 17) sieht für die Verbesserung der Unterrichtsqualität die Schulleitung direkt verantwortlich.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind mit dem Begriff „Schulleiter“ stets beide Geschlechter adressiert.

2 Rolf (1999) wählt eine Gliederung in die drei Bereiche Organisationsentwicklung, Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung sowie Personalentwicklung.

Der Aufgabenbereich der *Unterstützung* umfasst die Personalarbeit, die elektronische Informationsverarbeitung, die Kommunikationsprozesse und das ‚Beziehungsmanagement‘ innerhalb der Schule, die Bewirtschaftung der Infrastruktur sowie rechtliche Angelegenheiten (vgl. Dubs ²2005, S. 30). Beziehungsmanagement beinhaltet die Entwicklung, Förderung und Verbesserung des internen Schulklimas sowie die Verantwortung für einen kooperativen Umgang im Kollegium und mit Eltern. Für das Networking mit Institutionen und Organisationen außerhalb der Schule ist die Schulleitung ebenso zuständig wie für Kooperationen mit Betrieben und Sportvereinen sowie die Akquise von Sponsoren (vgl. Haack 2007, S. 12).

Als weiterer Aufgabenbereich wird die Personalentwicklung identifiziert, die die Förderung der individuellen Entwicklung des Lehrpersonals und die gemeinsame Entwicklung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen beinhaltet (vgl. Reichwein 2007, S. 12f.). Im Alltagsbetrieb wird die Schulleitung zudem in zahlreichen Situationen gefordert, in denen Lehrkräfte, aber auch Schüler/innen sowie Eltern Beratung, Hilfe und Unterstützung bei Problemen benötigen (vgl. Hadaschick 2007, S. 23). Somit hat einerseits das Tagesgeschäft Priorität (vgl. Schratz 2005, S. 17), andererseits sind Schulleitungen gehalten, die Entwicklung der Organisation Schule insgesamt in den Blick zu nehmen, Visionen zu entwickeln und dabei das Lehrpersonal mitzunehmen (vgl. z.B. Pfeiffer 2002; Bonsel 2003).

Im Bereich *Management* ist die Schulleitung verantwortlich für die strategische Steuerung und Zielfindung der Schule und deren Umsetzung (vgl. Buchen 2006, S. 60ff.; Klein 2007, S. 15; Bauseler 2007, S. 12). Dies beinhaltet den Aufbau eines Qualitätsmanagements, was die Entwicklung von Leitbildern und Zielen, Evaluationsmaßnahmen und die Dokumentation der Entwicklung der Schule umfasst (vgl. Rolff 2006). In Abhängigkeit vom Grad ihrer Autonomie sind Schulleitungen auch für die finanzielle Führung ihrer Schule verantwortlich.

Die genannten neuen Anforderungen haben sich mehr oder weniger stark in der Schulgesetzgebung der einzelnen Bundesländer niedergeschlagen. In vielen Bundesländern ist die Schulleitung nicht mehr nur eingeschränkt weisungsbefugt, sondern inzwischen sogar Dienstvorgesetzter. Darüber hinaus wird festgestellt, dass zwischen den gestiegenen Anforderungen an Schulleitungen und deren bis dato ausgebildeten Fähigkeiten Diskrepanzen bestehen. „Heute stehen pädagogische Arbeit, Mitarbeiterführung, Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit, soziale Kompetenzen und Prozessgestaltungen im Mittelpunkt, um mit den vielfältigen und neuen Anforderungen fertig werden zu können und das haben die Schulleitungen nicht gelernt“ (Regenthal 2007, S. 7).

2. Führungsmodelle und Kompetenzanforderungen für die Schulleitung

In den interdisziplinären Organisationswissenschaften hat sich für berufsbezogene Anforderungsmerkmale (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften etc.) der integrative Begriff der *Kompetenz* durchgesetzt. Eine berufsbezogene Kompetenz wird als Disposition einer Person aufgefasst, die ihr ein effektives, leistungsbezogenes Verhalten gestattet (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003, S. XXXI; Spencer/Spencer 1993, S. 9). Kompetenzen weisen einen starken Verhaltensbezug auf, sind indirekt beobachtbar, korrelieren mit Persönlichkeitseigenschaften und werden als entwickelbar aufgefasst. Die über Kompetenzmessungen gewonnenen Daten stehen zudem in einem positiven Zusammenhang mit Leistungskriterien.

Im Vergleich mit anderen Ländern scheint in Deutschland die Diskussion um die Kompetenzen von Schulleitungen eher am Anfang zu stehen. Für die internationale Situation gilt, dass das Tätigkeits- und Anforderungsspektrum des Führungspersonals stark von der Rolle abhängt, die der Staat den Schulen jeweils zuweist (vgl. Martin u.a. 1999). In einer länderübergreifenden Perspektive quantitativer Studien erwiesen sich eine Reihe von Kompetenzmerkmalen auf Seiten der Schulleitung als bedeutsam für die Schülerleistungen (vgl. Waters/Marzano/McNulty 2004, S. 49f.). Erfolgreiche Schulleitungen ...

- betreiben z.B. ein effektives *Ressourcenmanagement*, d.h. sie kümmern sich um eine attraktive materielle Ausstattung ihrer Schulen,
- pflegen eine intensive *Kommunikation* mit den Lehrkräften sowie Schüler/inne/n und
- handeln aktiv im Sinne eines notwendigen *Wandels* für ihre Schulen.

Weiteren Aufschluss geben auch die Ergebnisse des in die TIMS-Studie integrierten „Background Questionnaire“ (vgl. Wissinger 2002, S. 48ff.). Für die einbezogenen sechs Länder ist ein deutlicher Kompetenzbedarf aus den Daten vor allem hinsichtlich des administrativen und managementbezogenen Geschicks ableitbar, das sich z.B. aus der Verantwortung der Schulleitung für die Budgetierung und die Zuweisung der Lehrkräfte zu den Klassen ergibt.

Aus den bisher vorliegenden Arbeiten zu Kompetenzmodellen sollen exemplarisch zwei Modelle des deutschen Sprachraums vorgestellt und diskutiert werden: das „Modell zur Führung einer Schule“ von Dubs (2005, 2006) und das Modell der „Konfluenten Leitung“ von Rolff (2007). Die Wahl fiel auf die genannten Konzeptionen, weil sie in gleichem Maße theoretisch fundiert und im Rahmen von Fortbildungen praktisch erprobt sind. Zudem beziehen sie Erfahrungen mit ein, die in anderen Führungskontexten (wie z.B. der Wirtschaft) gewonnen wurden und nun auch für schulische Transformationsprozesse interessant sind.

Um eine Anbindung auch an die internationale Führungsforschung zu ermöglichen und eine Vergleichbarkeit der Modelle untereinander herzustellen, werden die beiden Konzepte nach den Ergebnissen der „Ohio-State-Studien“ geordnet (vgl. Kerr u.a. 1974; Schriesheim/Stogdill 1975; siehe auch Blake/Mouton 1985). Diese sehen eine Zusammenfassung einer Vielzahl von Führungskompetenzen verschiedenster Organisationen und Funktionen unter zwei Metakompetenzen vor: „Aufgabenorientierung“ und „Beziehungsorientierung“. Unter *Aufgabenorientierung* wird das Festlegen von Organisationsstrukturen, Leistungsstandards und personenbezogenen Rollen, die Kontrolle zu erfüllender Aufgaben, aber auch das Planen und Budgetieren sowie die Lösung drängender Probleme verstanden. Aufgabenorientierung bezieht sich demnach vorrangig auf die *sach-* und *ergebnisbezogenen* Aspekte des Führungshandelns. Als *Beziehungsorientierung* wird ein wertschätzendes, auf Vertrauen ausgerichtetes Verhalten definiert, das auf die fördernde Entwicklung der Kolleginnen und Kollegen gerichtet ist. Dazu gehört auch der kooperative Austausch von Informationen und Wissen sowie die Anerkennung und Kritik der erbrachten Leistungen („Feedbackkultur“). Beziehungsorientierung umfasst folglich vorrangig Aspekte der Interaktion und des Einwirkens auf andere. Wenn dieses Modell auch nicht ohne Kritik geblieben ist (vgl. zusammenfassend Staehle ⁸1999, S. 341ff.), so hat es sich doch als Leitkonzept bewährt.

1) Das „Modell zur Führung einer Schule“ von Dubs (²2005, 2006): Das Konzept basiert auf dem St. Gallener Managementmodell (vgl. Rüegg-Sturm 2002) und wird hier nur hinsichtlich seiner kompetenzbezogenen Elemente vorgestellt. Das Modell will nicht nur einen Ordnungsrahmen für das Verständnis der Wirkzusammenhänge bei der Leitung einer Bildungsorganisation bieten. Es zielt darauf, die Kommunikation innerhalb der Institution Schule zu verbessern, indem es das gemeinsame Verständnis der handelnden Akteure bezüglich der schulischen Prozesse und Interessen vertieft. Die Gesamtverantwortung obliegt dem Schulleiter; gleichwohl verlangt die Komplexität der Leitungsaufgaben nach einem entsprechend qualifizierten Team. Auf der Kompetenzebene beinhaltet sein Modell sieben Elemente, die sich wie folgt den Metadimensionen zuordnen lassen (vgl. Tabelle 1). In der Terminologie der Führungs- und Kompetenzforschung (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003; Spencer/Spencer 1993) lassen sich die Merkmale „Visionen der Schule entwickeln“ und „Schulentwicklungsaufgaben voranbringen“ als *konzeptionell-planerische* Kompetenz bündeln. Die Anforderung „gezielt Ressourcen einsetzen“ kann kompetenzseitig als *Steuerung von Prozessen* verstanden werden. Die Zuordnung ist als vorläufig zu betrachten, da sie einer datengestützten empirischen Überprüfung und Analyse bedarf (z.B. mittels Faktorenanalysen).

Auf der beziehungsorientierten Seite beinhalten die beiden Anforderungen „Führung der Lehrerschaft“ und „Erwartungen an die Lehrkräfte stellen und Unterstützung anbieten“ Elemente der Organisation von erfolgreicher Zusammenarbeit, des Integrierens unterschiedlichster persönlicher Stile, aber auch des Initiierens von neu-

en Prozessen und des Durchsetzens von vereinbarten Maßnahmen. Hierbei handelt es sich um Elemente der zentralen Kompetenzdimension *Führen und Delegieren*. Auch die beiden Anforderungen „Feedbackkultur etablieren“ und „transparenter Umgang mit Wertvorstellungen“ bilden wesentliche Anteile der Führungsdimension ab. Eine lebendige Feedbackkultur sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Schule, Elternschaft und dem Schulträger zu kultivieren, erfordert ein hohes Maß an *kommunikativer* und *kooperativer* Kompetenz. Insgesamt besteht somit für dieses Modell ein leichtes Übergewicht an beziehungsorientierten Handlungs- und Verhaltenselementen.

Tabelle 1: Führungsmodelle für die Schulleitung mit Kompetenzmerkmalen

Führungsmodell von Dubs (2005, 2006)		Führungsmodell von Rolff (1997, 2007)	
Aufgaben-orientierung	Beziehungs-orientierung	Aufgaben-orientierung	Beziehungs-orientierung
Visionen der Schule entwickeln	Führung der Lehrerschaft	Prozesse initiieren	gemeinsame Visionen schaffen
Schulentwicklungsaufgaben voranbringen	Erwartungen an die Lehrkräfte stellen und Unterstützung anbieten	Entscheidungen treffen	andere befähigen, selbst zu handeln
gezielt Ressourcen einsetzen	Feedbackkultur etablieren		Wege zeigen und bereiten
	transparenter Umgang mit Wertvorstellungen		fördern und bestätigen, auch auf der Gefühlsebene

2) *Das Modell der „Konfluenten Leitung“ von Rolff:* Das von Rolff (1997, 2007) für die Leitung einer Schule zugrunde gelegte Führungskonzept sieht eine Ablösung der hierarchischen durch eine heterarchische Führung vor. Es greift die Erkenntnis auf, dass eine Person allein den gestiegenen Anforderungen an die Schulleitung nur schwerlich gerecht zu werden vermag. Erfolgversprechender wären demnach fest etablierte *Schulleitungsteams*, die verschiedene Aufgabenbereiche betreuen (vgl. das Konzept „geteilter Führung“ bei Hargreaves/Fink 2006).

Diesem Ansatz folgend, wird die Leitung auf verschiedene Funktionsträger und Steuergruppen verteilt, z.B. auf den Schulleiter, die Stellvertreter sowie die Abteilungs- und Stufenleiter („konfluente Leitung“; vgl. Rolff 2007, S. 91). Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen adaptierte Rolff (1997) ein aus der Wirtschaft bewährtes Instrument zur Erfassung bedeutsamer Führungsdimensionen, das „Leadership Practices Inventory“ (LPI; vgl. Kouzes/Posner 1988). Das Instrument (im Folgenden „LPI-IFS“ genannt) wurde v.a. hinsichtlich der für den Schulsektor gängigen Begrifflichkeiten modifiziert. Das LPI-IFS eröffnet Schulleitern die Möglichkeit, sich selbst in ihrer Führungsfunktion einzuschätzen („Selbstbild“). Gleichzeitig gestattet es, die Wechselwirkung zwischen der Führungsperson und ihren Kolleginnen und

Kollegen oder anderen Personen im unmittelbaren schulischen Umfeld abzubilden („Fremdbilder“; vgl. Rolff 1997, S. 62). Hier besteht eine Analogie zur Methode des sogenannten „360°-Feedback“ (vgl. Edwards/Ewen 2000; Scherm 2002; Scherm/Sarges 2002; Tornow/London/CCL Associates 1998).

Rolff (1997) stützt sich mit dem LPI-IFS auf sechs Dimensionen (vgl. Tabelle 1). Die beiden Anforderungsdimensionen „Prozesse initiieren“ und „Entscheidungen treffen“ sind aufgrund der inhaltlichen Beschreibung dem Faktor Aufgabenorientierung zuzuweisen. Hierfür spricht die starke inhaltlich-sachbezogene Orientierung von Handlungselementen wie z.B. „nach Herausforderungen suchen, Fertigkeiten und Können erproben“ (für „Prozesse initiieren“) oder „wenn wichtige Entscheidungen anstehen, für umfassende Informationen sorgen“ (für „Entscheidungen treffen“). Die anderen vier Dimensionen „gemeinsame Visionen schaffen“, „andere befähigen, selbst zu handeln“, „Wege zeigen und bereiten“ sowie „fördern und bestätigen, auch auf der Gefühlsebene“ weisen demgegenüber einen stärkeren Beziehungsanteil auf. Zwar stellen die Dimensionen auch Bezüge zu Sachthemen her, z.B. wenn es um zukünftige Visionen oder um die Planung von Vorhaben geht. Gleichwohl dominieren Aspekte des Motivierens und Überzeugens, des Vertrauens und des partizipativen Austauschs.

Das Konzept der konfluenten Leitung berücksichtigt, so man denn das LPI-IFS als programmatischen Vorläufer auf der Kompetenzebene einstufen möchte, folglich stärker den beziehungsorientierten Anteil von Führung. Dies scheint folgerichtig, da wichtige Themenbereiche verstärkt in die Hände von Teams gelegt werden sollen und folglich der Kooperations- und Interaktionsbedarf zunimmt. Vor dem Hintergrund der erweiterten *Führungsaufgaben* von Schulleitungen wäre jedoch gerade eine stärkere Berücksichtigung von aufgabenorientierten Kompetenzen wünschenswert.

3. Die Weiterentwicklung der Kompetenzmodelle

Neben den einschlägigen Kriterien *empirischer* Sozialforschung sind die folgenden Aspekte für die Entwicklung und Überprüfung eines Modells relevant:

1. *Theoretische Fundierung*: Dem Kompetenzmodell sollten diskursiv nachvollziehbare Annahmen über die Rolle und Funktion von Schule bzw. Schulleitungen im Bildungs- und sozialen Kontext zugrunde liegen.
2. *Anforderungspassung*: Für die Entwicklung eines Modells ist über die theoretischen Annahmen hinaus ein ständiger Abgleich mit den tatsächlichen Anforderungen aus der Schulpraxis notwendig. Damit soll aus ökonomisch-pragmatischen Gründen sichergestellt werden, dass gezielt nur bedeutsame Kompetenzen aufgenommen werden.
3. *Nützlichkeit*: Ein Kompetenzmodell muss sich in der Praxis bewähren, d.h. es sollte z.B. dazu beitragen, die Auswahl von Schulleitungen zu verbessern.

Beide oben vorgestellten Modelle benennen für das Führungshandeln wichtige Fähigkeiten. Sie sind theoretisch fundiert und aus einer ganzheitlichen Betrachtung schulischer Systeme abgeleitet. Kritisch anzumerken ist allerdings zum einen, dass die benannten Elemente z.T. nur schwer zu operationalisieren sind und der Verhaltensbezug unklar bleibt. Dies betrifft die eher vage definierten Bereiche „Visionen der Schule entwickeln“, „transparenter Umgang mit Wertvorstellungen“ und „Wege zeigen und bereiten“. Den geführten Kolleginnen und Kollegen dürfte diesbezüglich eine Einschätzung schwer fallen, da nicht klar ist, was konkret beobachtet werden soll.

Ein weiteres Problem betrifft die thematische Mehrdimensionalität der Bereiche. Sind Kompetenzen mehrdimensional angelegt, so führt dies zu Messfehlern beim Abrufen der Eindrucksurteile. Ist dagegen ein Kompetenzbereich eindimensional angelegt, können die Abweichungen gezielt auf andere Ursachen zurückgeführt werden (z.B. unterschiedliche Erfahrungsphasen mit der Fokusperson).

Beide Modelle stützen sich ferner auf eine relativ knapp bemessene Anzahl von Kompetenzen. Den damit verbundenen Vorteilen der Übersichtlichkeit und Ökonomie in der Anwendung stehen Probleme der mangelnden Abdeckung wichtiger Kompetenzen gegenüber. Bei Dubs (²2005, 2006) dominieren die führungsspezifischen Anforderungen, bei Rolff (1997) die beziehungsorientierte Entwicklung und Unterstützung des Kollegiums. Insbesondere der Bereich der managementnahen *Aufgabenorientierung* ist nach unserer Auffassung in beiden Konzepten unzureichend berücksichtigt. Für das Management von Schule gilt dies besonders für die *Lernfähigkeit*, d.h. für die Fähigkeit, sich Neues schnell zu erschließen, das Wesentliche zu erkennen oder aus Fehlern die notwendigen Schlüsse zu ziehen (vgl. Lombardo/Eichinger 2000). Lernfähigkeit wird gerade in Phasen schulischer Veränderungen zu einer Kernkompetenz, da sie die Auswertung von Erfahrungen mit neuen Konzepten (z.B. in den Bereichen Personal und Unterricht) entscheidend unterstützt.

Weiterhin dürfte nicht nur das Initiieren von Prozessen, sondern deren gesamte *Steuerung* zum elementaren Führungskönnen einer Schulleitung gehören. Komplexe Prozesse ergeben sich etwa im Rahmen der Entwicklung eines Schulprogramms oder in der Umsetzung von neuen Unterrichtskonzepten.

Das nachfolgend vorgestellte „prototypische“ Kompetenzmodell (Tabelle 2) greift die genannten Kritikpunkte auf und erweitert die oben diskutierten Konzepte um die bei Scherm (²2004) enthaltenen führungsbezogenen Anteile.

Tabelle 2: Prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen

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

Die bei den Kompetenzen angeführten Verhaltenselemente dienen der beispielhaften Illustration und sind nicht auf Vollständigkeit angelegt. Auf der Seite der Beziehungsorientierung wird der kommunikativen Kompetenz, dem Umgang mit Konflikten und der Integrationsfähigkeit explizit mehr Bedeutung beigemessen. Denn Schulleiter sind bevorzugte Gesprächspartner unterschiedlichster Gruppen, zudem repräsentieren sie die Schule. Auch die Fähigkeit zur Integration stellt eine zunehmend wichtige Kompetenz dar, die in bisherigen Modellkonzepten vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat. Wie kaum eine andere berufliche Funktion hat die Schulleitung die

Aufgabe, unterschiedliche Lebensstile und Kulturen mit den gesetzten Bildungszielen in Einklang zu bringen. Möglicherweise ergibt eine Überprüfung des oben angeführten zweidimensionalen Grundaufbaus von Führungsmodellen, dass dieser für den Schulbereich um eine weitere Metakompetenz ergänzt werden muss.

4. Ausblick

Der vorliegende Beitrag plädiert für eine interdisziplinäre Diskussion und anforderungsnahe Analyse der Kompetenzen von Schulleitungen. In dem gewählten Vorgehen, verschiedene Teilentwürfe in einem übergreifenden Modell zusammenzuführen, werden Chancen gesehen – für die erfolgreiche Auswahl, individuelle Entwicklung und situationsgerechte Beratung von Schulleitungen und damit für die Verbesserung der Schulqualität insgesamt. Ohne eine stärker datengestützte Diagnostik der Stärken und Schwächen von Schulleitungen dürfte dagegen eine effektive Förderung schwerlich gelingen. In diesem Zusammenhang scheint es dringend geboten, die Tauglichkeit und Güte der vorliegenden Kompetenzmodelle für den Schulalltag systematischer als bisher empirisch zu überprüfen. Als interessanter Forschungsgegenstand bietet sich nicht nur die Frage der grundlegenden Dimensionalität des jeweils eingeführten Modells an. Auch der Aspekt der Übereinstimmung bzw. Abweichung von Selbst- und Fremdurteilen in Schulleitungsteams dürfte zur Identifikation von Entwicklungs- und Förderbedarfen lohnend sein. Insbesondere sollte das Modell zur Beratung und Entwicklung von Schulleitungsteams beitragen. So können Weiterbildungen passgenauer als bisher ausgewählt werden, woraus sich Einsparpotenziale generieren ließen. Und schließlich wird man von Kompetenzanalysen vor Ort Aufschlüsse für noch grundlegendere Fragen erwarten: wie stark nämlich das Führungskönnen der Leitung einer Schule *tatsächlich* die Schulqualität beeinflusst.

Literatur

- Bauseler, M. (2007): Zielvereinbarungen und Unternehmenskultur. Strategische Steuerung komplexer Organisationen. In: Schul-Management 38, H. 3, S. 8-18.
- Blake, R.R./Mouton, J.S. (1985): The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence. Houston, Tx.: Gulf.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 193-228.
- Bonsen, M./Gahten, J.v.d./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Buchen, H. (2006): Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 12-101.

- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SKV.
- Dubs, R. (2006): Führung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 102-176.
- Edwards, M.R./Ewen, A.J. (2000): 360-Grad-Beurteilung. München: Beck.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Haack, H. (2007): Das neue Bild der Schulleitung. Anforderungen und Selbstverständnis. In: Schul-Management 38, H. 2, S. 11-12.
- Hadaschick, M. (2007): Wer hat Lust auf Leitung? Ein „Schattenbericht“. In: Schul-Management 38, H. 3, S. 22-23.
- Hargreaves, A./Fink, D. (2006): The Seven Principles of Sustainable Leadership. In: Educational Leadership 63, S. 2-12.
- Kerr, S./Schriesheim, C.A./Murphy, C.J./Stogdill, R.M. (1974): Toward a Contingency Theory of Leadership Based upon the Consideration and Initiating Structure Literature. In: Organizational Behavior and Human Performance 12, S. 62-82.
- Klein, H. (2007): Neue Wege zum Erfolg. Schulen brauchen Führungshandeln – Schulleiter brauchen Führungsmittel. In: Schul-Management 38, H. 2, S. 13-15.
- Köller, O. (2007): Erfolg oder Misserfolg? Interview mit Olaf Köller. In: Schul-Management 38, H. 2, S. 16-18.
- Kouzes, J.M./Posner, B.Z. (1988): The Leadership Practices Inventory. San Diego, Ca.: University Assoc.
- Lombardo, M.M./Eichinger, R.W. (2000): High Potentials as High Learners. In: Human Resource Management 39, S. 321-329.
- Martin, M.O./Mullis, I.V.S./Gonzalez, E.J./Smith, T.A./Kelly, D.L. (1999): School Contexts for Learning and Instruction. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Chestnut Hill, Ma.: Boston College.
- Münch, E. (2003): Schulqualität durch Leitungsqualität. Ein neues Rollenverständnis für die Schulleitung. In: Schul-Management 34, H. 6, S. 18-19.
- Pfeiffer, H. (2002): Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-32.
- Regenthal, G. (2007): Wie soll ich das alles nur schaffen? Schulleitungs-Coaching für die neuen Anforderungen. München: LinkLuchterhand.
- Reichwein, K. (2007): Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich: Rüegger Verlag.
- Rolff, H.-G. (1997): Das Leadership Practice Inventory. Ein Instrument zur Evaluation von Führungspraxis und Vereinbarungen von Führungsleitlinien. In: Journal für Schulentwicklung 1, H. 4, S. 61-64.
- Rolff, H.-G. (2006): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 296-364.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zur Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rosenbusch, H.S. (2007): Schulleitung – ihre Bedeutung und zukünftige Entwicklung. In: Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Bd. 5, S. 230-234.
- Rüegg-Sturm, J. (2002): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre: Der HSG-Ansatz. Bern: Haupt.
- Scherm, M. (2002): 360°-Feedback für Schulleiter. Chancen und Kritik eines Instruments der Kompetenzentwicklung. In: Schul-Management 33, H. 5, S. 14-16.
- Scherm, M. (2004): Response 360°-Feedback. In: Sarges, W./Wottawa, W. (Hrsg.): Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Lengerich: Pabst, S. 683-689.
- Scherm, M./Sarges, W. (2002): 360°-Feedback. Göttingen: Hogrefe.

- Schratz, M. (2005): Schule braucht Führung – wie muss sie aussehen? Interview mit Michael Schratz über gute Führungsarbeit an Schulen. In: Schul-Management 36, H. 6, S. 17-18.
- Schriesheim, C.A./Stogdill, R.M. (1975): Differences in Factor Structure Across Three Versions of the Ohio State Leadership Scales. In: Personnel Psychology 28, H. 2, S. 189-206.
- Semling, C./Zölch, M. (2008): Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In: Krause, A./Schüpbach, H./Ulich, E./Wülser, M. (Hrsg.): Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 211-239.
- Spencer, L.M./Spencer, S.M. (1993): Competence at Work. New York: Wiley.
- Staehe, W. (1999): Management. München: Vahlen.
- Strittmatter, A. (1997): An der Schwelle zu einer schulgerechten Schulleitung. In: Journal für Schulentwicklung 1, H. 4, S. 4-7.
- Tornow, W./London, M./CCL Associates (1998): Maximizing the Value of 360-Degree Feedback. San Francisco: Jossey-Bass & Center for Creative Leadership.
- Waters, J.T./Marzano, R.J./McNulty, B. (2004): Leadership that Sparks Learning. In: Educational Leadership 61, S. 48-51.
- Wissinger, J. (2002): Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 45-61.

Martin Scherm, Dr., geb. 1961, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
E-Mail: mscherm@hsu-hh.de

Christine Posner, Dr., geb. 1965, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
E-Mail: christine.posner@hsu-hh.de

Doren Prinz, geb. 1978, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
E-Mail: prinz@hsu-hh.de

Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

Bea Harazd/Mario Gieske

Gesundheitsförderung in der Schule

Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln

Zusammenfassung

Der Lehrerberuf gehört zu den besonders stressreichen Berufen. Daher wurde bei 3.300 Lehrkräften an 125 Schulen untersucht, welche individuellen und schulischen Merkmale das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte beeinflussen. In einer mehrbenenanalytischen Auswertung zeigt sich, dass Lehrkräfte an Einzelschulen unterschiedlich stark beansprucht sind und dass ein gesundheitsförderliches Leitungshandeln für das Beanspruchungserleben von Lehrkräften eine wesentliche Rolle spielt.

Schlüsselwörter: Beanspruchungserleben, Gesundheitsförderung in der Schule, Schlüsselrolle der Schulleitung, Salutogenese, Führung

Health Promotion at School

A Healthy Teaching Staff Due to Salutogenic Leadership

Abstract

Teaching is very stressful and challenging. With a sample of 3.300 teachers from 125 schools, we investigated the effect of individual variables and school variables on teachers' stress using a multilevel analysis. The results show that teachers' stress varies depending on schools. Moreover, we could point out that behavior of school principals that focuses on health and well-being of teachers has a positive and significant effect on teachers' stress.

Keywords: stress, health promotion at school, principals' keyrole, salutogenesis, leadership

1. Einleitung

Der Lehrerberuf mit seiner vielschichtigen Anforderungsstruktur ist mit besonderen Beanspruchungen verbunden und kann als besonders stressreicher Beruf angesehen werden (vgl. Barth 1992; Weber 2004). Im Vergleich mit anderen Beamten/innen und Akademiker/innen scheiden Lehrkräfte häufiger aufgrund von

Krankheit oder Frühpensionierung vorzeitig aus dem Beruf aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 44). Hierbei überwiegen psychische bzw. psychosomatische Beschwerden – vor allem Depressionen und Erschöpfungszustände – leicht gegenüber organischen Beschwerden (vgl. Weber 2004). Die Gesundheitsförderung für Lehrerkollegien am Arbeitsplatz Schule spielt daher zunehmend eine größere Rolle. Eine Schlüsselrolle für die Einzelschule nimmt im Zuge des schulischen Qualitäts- und Autonomiediskurses die Schulleitung ein. Dies zeigt sich zum einen an der veränderten Gesetzgebung: Im Schulgesetz NRW (vgl. Jülich 2006) wurde neben den Leitungsaufgaben Personalführung und -entwicklung sowie Organisations- und Unterrichtsentwicklung auch der Arbeits- und Gesundheitsschutz als Leitungs- und Führungsaufgabe zur Sicherung schulischer Qualität verankert (§59 Abs. 8). Zum anderen wurde der Orientierungsrahmen für Schulqualität in vielen Bundesländern um den Aspekt eines gesundheitsförderlichen Arbeitsumfeldes erweitert. Demnach muss die Schulleitung bestehende Arbeitsbelastungen sowie Umgebungsbelastungen durch Einflussnahme auf die Arbeitsorganisation reduzieren und vorhandene Ressourcen fördern. Gesundheitsförderung kann somit als originäre Leitungsaufgabe betrachtet werden (vgl. Rudow 2004). Hier stehen vor allem Fragen nach Bedingungen, mit denen Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften erhalten und gestärkt werden können, verstärkt im Mittelpunkt. Denn: Sowohl über die Gestaltung der Arbeitsbedingungen als auch unmittelbar über das eigene Leitungshandeln kann die Schulleitung Einfluss auf die Gesundheit der Lehrkräfte nehmen.

2. Die Rolle von transaktionalen Stresskonzepten und der Fokus auf ressourcenstärkende Maßnahmen

Zur Erklärung von Stress und der Einleitung von gesundheitsfördernden Maßnahmen werden in der Regel transaktionale Stresskonzepte genutzt (vgl. Lazarus/Launier 1981), die sich in der arbeitspsychologischen Stressforschung durchgesetzt haben (vgl. Mohr/Semmer 2002). Stress wird als ein relationales Konstrukt betrachtet, das weder allein auf der Personen- noch auf der Situationsseite verankert ist, sondern das Produkt eines Vergleichs zwischen situationsspezifischen Anforderungen und personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten darstellt (vgl. Greif 1991). Das heißt, dass vor allem individuelle Interpretationen darüber entscheiden, ob Menschen Stress empfinden und wie sie damit umgehen (vgl. Mohr/Semmer 2002). Langfristig erlebtes Stressempfinden kann zu psychosomatischen Beschwerden (z.B. psychischer Ermüdung, Burnout) und chronischen Krankheiten führen. Bei objektiv gleichen Arbeitsbedingungen können für verschiedene Personen aufgrund ihrer Ressourcen jedoch unterschiedlich starke Beanspruchungen resultieren. Ressourcen können situations- oder personenbezogen sein. Als personenbezogene Ressourcen konnten in der nationalen und internationalen Lehrerforschung eine Reihe von Indikatoren identifiziert werden, z.B. Optimismus, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung, konst-

runktiver Umgang mit Misserfolgen, Motive und Bedürfnisse (vgl. G.S. Schmitz 2001; v. Dick/Wagner/Petzel 1999). Die wohl wichtigsten personenbezogenen Ressourcen stellen die erlebte soziale Unterstützung, z.B. durch Freunde, Kollegen oder Vorgesetzte, sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung dar. So zeigen Längsschnittstudien, z.B. aus Deutschland (vgl. G.S. Schmitz 2001) oder China (vgl. Tang u.a. 2001), dass eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung das Beanspruchungserleben von Lehrkräften reduziert. Auch hinsichtlich sozialer Unterstützung durch Freunde und Ehepartner gibt es aus Langzeitstudien hinreichende Befunde für deren direkte Wirkung (vgl. E. Schmitz 2004). Weitere Untersuchungen zur Lehrergesundheit stellen zudem den positiven Einfluss von sozialer Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen hinsichtlich der Wahrnehmung von Arbeitsbedingungen und Stress heraus (vgl. Blase/Dedrick/Strahte 1986; Leuschner 1976; v. Dick 2006). Es kann konstatiert werden, dass der Einfluss von Schulleitung auf Lehrergesundheit vor allem im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung und Beanspruchung von Lehrkräften untersucht wurde und dass Schulleitung ein wichtiger Einflussfaktor ist. So zeigte van Dick (2006), dass soziale Unterstützung durch die Schulleitung das Beanspruchungserleben von Lehrkräften reduziert. Dabei wurde jedoch vor allem betrachtet, inwieweit Schulleiter/innen als unterstützend wahrgenommen werden. Welches konkrete Leitungshandeln letztlich zu geringeren Beanspruchungen von Lehrkräften beitragen kann, wurde bislang kaum erforscht.

Durch welche Arbeitsbedingungen fühlen sich Lehrkräfte beansprucht? Hierzu liefern Untersuchungen zur Beanspruchung im Lehreralltag insgesamt recht unterschiedliche Ergebnisse. Dies kann mit der Stichprobengröße, der Erhebungsmethode, den ausgewählten Belastungsfaktoren oder dem Antwortformat zusammenhängen. Van Dick (2006) benennt jedoch folgende Faktoren, die in Untersuchungen immer wieder als beanspruchend genannt werden: *zu große Klassen, Probleme mit Schülern, administrative Probleme, Probleme mit Kollegen, Probleme mit Eltern sowie fehlende Anerkennung durch die Öffentlichkeit.*

Dabei haben bislang nur wenige Studien untersucht, inwieweit das Beanspruchungserleben von Lehrkräften von der einzelnen Schule abhängig ist (vgl. Rose/Seibt/Galle 2006) und welche individuellen und schulischen Faktoren Einfluss nehmen.

3. Salutogenes Leitungshandeln

Um der besonderen Leitungsaufgabe der Gesundheitsförderung in Schulen gerecht zu werden, erscheint eine Kopplung von salutogenen Ansätzen und Ansätzen des Gesundheitsmanagements sinnvoll.

Salutogene Ansätze stellen die Frage, was Menschen gesund erhält bzw. welche Bedingungen zu schaffen sind, um das Leben dauerhaft bewältigen zu können. Diese Ansätze gehen zurück auf das Modell der Salutogenese (salus [lat.]: Wohlbefinden, Zufriedenheit; Genesis [griech.]: Entstehung, Herkunft) von Antonovsky (1987). Im Mittelpunkt steht dabei die Stärkung des sogenannten *Kohärenzgefühls* (vgl. ebd.), das sich aus den Komponenten *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* zusammensetzt. Daneben erscheint auch die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999) als eine weitere Form einer positiven, generalisierten Erwartungshaltung als bedeutsam für die Wahrnehmung von (problematischen) Situationen. Damit sind Kohärenzgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung wesentlich für den konstruktiven Umgang mit Belastungen und bilden den zentralen Fokus ressourcenorientierter Ansätze der Gesundheitsförderung.

Konzepte des Gesundheitsmanagements, die im Wesentlichen auf die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung der Weltgesundheitsorganisation (vgl. WHO 1986) zurückgehen, bedeuten zunächst allgemein das Schaffen von organisationalen Bedingungen, die langfristig der Gesundheitsbildung und -förderung im Sinne der Verhältnis- und Verhaltensprävention dienen (vgl. Rudow 2004). Verhältnisorientierte Maßnahmen umfassen die gesundheitsstabilisierende Gestaltung der Arbeitssituation (z.B. ergonomische Verbesserungen, Verbesserung der Organisationsstruktur). Verhaltensorientierte Maßnahmen orientieren sich an der Gesundheit einzelner Individuen durch Entwicklung personenbezogener Ressourcen (z.B. durch Kompetenztrainings). Dieser verhältnis- und verhaltensorientierte Ansatz setzt sowohl an der Arbeitsumgebung als auch an der Person an und scheint eine erfolgversprechende Möglichkeit zur Gesundheitsbildung und -förderung in Organisationen zu sein.

In der Forschungsgruppe um Hans-Günter Rolff wurde ein Konzept für gesundheitsförderliches (Schul-)Leitungshandeln entwickelt, das im Folgenden als *Salutogenes Leitungshandeln* bezeichnet wird. Darunter verstehen wir ein gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das durch die Kombination von zentralen Ideen der Salutogenese und des Gesundheitsmanagements Ressourcen stärkt. Das *Salutogene Leitungshandeln* zielt explizit auf die Stärkung des handlungswirksamen Gefühls, über genügend Kapazitäten zur Bewältigung der Arbeit und des Lebens zu verfügen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass für erfolgreiche Gesundheitsförderung sowohl die *persönliche* als auch die *strukturell organisatorische Handlungsebene* einer Schulleiterin/eines Schulleiters entscheidend sind. In *personal-interaktiven Situationen* zwischen Schulleitung und Lehrkraft, also in Weisungssituationen, zeigt sich direktives Salutogenes Leitungshandeln zum Beispiel durch klar formulierte Absprachen und das Anbieten von Unterstützung.

4. Das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt „Leitungskonzepte an guten gesunden Schulen“ ist ein Kooperationsprojekt des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) und der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF). Das dreijährige Projekt startete im März 2007 und wird von der Unfallkasse NRW finanziert.

4.1 Ableitung der Fragestellungen

Aufgrund der oben dargestellten Ausführungen ergeben sich drei Fragestellungen.

- A. Ist das Beanspruchungserleben an Schulen (Aggregatebene) unterschiedlich stark ausgeprägt? Gibt es also Schulen, an denen die Lehrkräfte trotz ähnlicher schulsystemischer Rahmenbedingungen ihre Beanspruchung als niedriger erleben?
- B. Welche individuellen Faktoren (Individualebene) bedingen das Beanspruchungserleben von Lehrkräften? Hier geht es um die Identifikation von personalen Merkmalen, die das Beanspruchungserleben beeinflussen.
- C. Welche Merkmale auf Schulebene (Aggregatebene) nehmen Einfluss auf das Beanspruchungserleben von Lehrkräften? Hier geht es um die Frage, welche Rahmenbedingungen auf Schul- und Leitungsebene die Bewertung und Bewältigung von schulischen Beanspruchungen bedingen.

4.2 Auswertungsmethode und eingesetzte Instrumente

In den meisten Arbeiten zur Lehrergesundheit werden nicht nur individuelle, sondern auch schulische Merkmale im Hinblick auf die Beanspruchungswahrnehmung einbezogen (vgl. Böhm-Kasper 2004; Čandová 2005; v. Dick 2006). Dabei wird aber in der statistischen Auswertung in der Regel die hierarchische Struktur der Daten nicht berücksichtigt. Immerhin haben Lehrkräfte einer Schule die gleichen Rahmenbedingungen, sodass sie einander in ihrem Belastungserleben möglicherweise stärker ähneln als Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen. Dieser Tatsache wird durch das Verfahren der Hierarchischen Linearen Modellierung (HLM) Rechnung getragen. In einem ersten Schritt kann mit Hilfe dieses Ansatzes die Gesamtvarianz des Beanspruchungserlebens in eine „Individualebene“ und eine „Schulebene“ zerlegt werden. Damit kann die Annahme überprüft werden, ob sich das durchschnittliche Belastungserleben zwischen unterschiedlichen Schulen in nennenswerter Weise unterscheidet. In einem zweiten Schritt wird dann simultan überprüft, welche Merkmale auf Individualebene (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung) und Schulebene (z.B. Maßnahmen der Gesundheitsförderung an der Schule) einen bedeutsamen Einfluss auf das Beanspruchungserleben haben.

Als erklärende Variablen auf der Individualebene wurden das *Alter* und das *Geschlecht* in das Modell aufgenommen, aufgrund der unsicheren Befundlage jedoch ohne spezifische Hypothese. Weiterhin wurden *soziale Unterstützung* durch das private Umfeld und *allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* als bedeutsame personale Ressourcen zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens in das Modell integriert.

Als Prädiktoren auf Schulebene wurden zunächst der *durchschnittliche Frauenanteil* und das *durchschnittliche Alter des Kollegiums* jeder Schule in das Modell aufgenommen. Zudem erscheint der Einfluss der Schülerklientel einer Schule auf das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte dieser Schule als plausibel. Daher wurde mittels *Sozialindex* der sozioökonomische und kulturelle Hintergrund der Schüler erfasst (vgl. Bensen u.a. 2008). Ebenso wurden *Schulform* bzw. *Schulstufe* als Trägervariablen für organisationale Faktoren wie Schul- und Kollegiumsgröße und Organisations- und Kommunikationsstruktur in das Modell aufgenommen. Da in unserer Untersuchung besonders das *Leitungshandeln* und dessen Einfluss auf das individuelle Beanspruchungserleben der Lehrkräfte im Fokus steht, wurde das *Salutogene Leitungshandeln* im direkten Umgang mit Lehrkräften in Weisungssituationen (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2009) und über verhaltens- und verhältnisorientierte Maßnahmen des *Gesundheitsmanagements* (vgl. ebd.) erfasst. Es soll so ermittelt werden, mit welchen konkreten Handlungsweisen und Maßnahmen Schulleiter/innen zur Lehrergesundheit beitragen. Reliabilitätsanalysen zeigen, dass die eingesetzten Skalen „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999) mit $\alpha = .85$, „Direktives Salutogenes Leitungshandeln“ mit $\alpha = .89$ und „Gesundheitsmanagement“ mit $\alpha = .92$ als hoch reliabel bezeichnet werden können. Obwohl die Skala „außerschulische soziale Unterstützung“ (vgl. v. Dick 2006) nur einen Reliabilitätswert von $\alpha = .56$ erreicht, wurde sie in den Analysen verwendet. Die für die Mehrebenenanalyse verwendete abhängige Variable stellt die Skala „Beanspruchungserleben von Lehrkräften“ (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2009) dar ($\alpha = .88$). Die Skala orientiert sich an objektiven Arbeitsplatzcharakteristika des Lehrerberufs und beinhaltet 22 neutral formulierte Arbeitsbedingungen, welche die Schul- und Unterrichtsebene betreffen (bipolare Skala; 1 = sehr entlastend; 4 = weder noch; 7 = sehr belastend).

4.3 Stichprobe und Durchführung

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden im März und April 2008 Schulleiter/innen von 125 Schulen in Nordrhein-Westfalen, davon 33 Grundschulen, 24 Gymnasien, 23 Gesamtschulen und 45 Berufskollegs, und die gesamte Lehrerschaft dieser Schulen mit einem Online-Fragebogen zum Schulleitungshandeln, zu Schulqualitätsindikatoren und zu Aspekten der Gesundheit befragt. Insgesamt beteiligten sich 3.359 Lehrkräfte, was einem prozentualen Rücklauf von 40% entspricht. Der Rücklauf der Schulleitungsbefragung betrug 94%, d.h. 118 Schulleiter/innen beteilig-

ten sich an der Untersuchung. Für die hier vorliegenden Analysen konnten Daten von 116 Schulen und 2.667 Lehrkräften genutzt werden, die für die in dieser Analyse interessierenden Variablen vollständige Daten angegeben hatten.

4.4 Ergebnisse

In unserem Zwei-Ebenen-Modell geht es darum, Faktoren auf Schul- und Individualebene zu identifizieren, die mit dem Beanspruchungserleben von Lehrkräften zusammenhängen (vgl. die folgende Tabelle).

Tabelle 1: Ergebnisse der HLM-Analyse zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens

Prädiktoren	Null-Modell		Ebene 1+2	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Intercept	4,391***	0,031	4,253***	0,098
Alter			0,006***	0,006
Geschlecht (Referenz: weiblich)			-0,074**	0,028
Soziale Unterstützung			-0,132***	0,022
Allg. Selbstwirksamkeitserwartung			-0,437***	0,032
Durchschnittliches Alter an Schule			0,001	0,057
Frauenanteil an Schule			0,001	0,001
Direktives Salutogenes Leitungshandeln			-0,312***	0,082
Gesundheitsmanagement an Schule			-0,347***	0,078
Sozialindex (Referenz: Schultyp 5)				
Sozialindex: Schultyp 2			-0,095	0,117
Sozialindex: Schultyp 3			-0,073	0,099
Sozialindex: Schultyp 4			0,015	0,101
Schulform (Referenz: Grundschule)				
Schulform: Gymnasium			0,342***	0,078
Schulform: Gesamtschule			0,312***	0,079
Schulform: Berufskolleg			0,221**	0,077
Varianz auf Schulebene	0,084***		0,016***	
Varianz auf Individualebene	0,443***		0,401***	

Anmerkungen: Dargestellt sind die Regressionskoeffizienten und Standardfehler; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; $n = 2667$; metrische Variablen: grand mean centered; Sozialindex: Schultyp 5 = ungünstigste soziale Komposition.

A. Ist das Beanspruchungserleben an Schulen unterschiedlich stark ausgeprägt?

Ein Großteil der Varianz – 84% – lässt sich auf individuelle Merkmale zurückführen. Allerdings ist ein nicht unerheblicher Anteil der Varianz – 16% – durch die Einzelschule bedingt. Dies zeigt, dass es systematische Unterschiede im Beanspruchungserleben zwischen den Schulen gibt, womit Ergebnisse von Rose u.a. (2006) gestützt werden, die ebenfalls unterschiedlich beanspruchte Lehrerkollegien bzw. Schulen identifizierten. Das Beanspruchungserleben ist demnach an Schulen trotz vergleichbarer bildungspolitischer Rahmenbedingungen innerhalb unseres

Bildungssysteme unterschiedlich ausgeprägt. Welches sind nun die individuellen und schulischen Faktoren, die diese Unterschiede erklären?

B. Welche individuellen Faktoren bedingen das Beanspruchungserleben von Lehrkräften?

Etwa 8% der gemessenen Individualvarianz von 84% können über *Alter*, *Geschlecht* und *soziale Unterstützung* sowie *Selbstwirksamkeit* erklärt werden. Der größte Einfluss auf das individuelle Beanspruchungserleben geht von sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeit aus, was die Bedeutsamkeit dieser Konstrukte in der Lehrerforschung als wichtige personale Ressourcen im Hinblick auf geringeres Beanspruchungserleben unterstreicht und die bisherigen Befunde bestätigt (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002; Tang u.a. 2001; v. Dick 2006). Erfahrene Lehrkräfte soziale Unterstützung durch Bekannte, Freunde oder Verwandte und/oder trauen sich mehr zu, so ist das Beanspruchungserleben in der Schule geringer. Minimal ist der Zusammenhang bezüglich des Geschlechts und des Alters. Allerdings ist die Signifikanz dieses geringen Wertes sicherlich der großen Stichprobe geschuldet und kann daher keinen Erklärungsbeitrag zur unsicheren Befundlage liefern.

C. Welche Merkmale auf Schulebene nehmen Einfluss auf das Beanspruchungserleben von Lehrkräften?

Ein Großteil der Varianz auf Schulebene (13% der 16%) kann hypothesenkonform durch das direktive Salutogene Leitungshandeln der Schulleiterin bzw. des Schulleiters, das Gesundheitsmanagement an der Schule und die Schulformzugehörigkeit erklärt werden. Der sozioökonomische Hintergrund bzw. das kulturelle Kapital einer Schule (Sozialindex) spielen hingegen keine Rolle. Auch das durchschnittliche Alter oder der Frauenanteil an der Schule haben keinen Einfluss auf das individuelle Beanspruchungserleben.

Auf schulischer Ebene wird das Beanspruchungserleben von Lehrkräften direkt und indirekt durch das Schulleitungshandeln beeinflusst. Schulisches *Gesundheitsmanagement* hat den größten Einfluss auf das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte. Werden verhältnis- und verhaltensorientierte Maßnahmen zur Gesundheitsförderung eingesetzt, die sowohl die einzelne Lehrkraft als auch die schulischen Arbeitsbedingungen betreffen, so ist das Beanspruchungserleben der Lehrer/innen an dieser Schule geringer. Auch das *direktive Salutogene Leitungshandeln* hängt mit der erlebten Beanspruchung zusammen. Dieser Einfluss wird in folgender Weise erklärt: Zeigen Schulleiter/innen ein direktives Salutogenes Leitungshandeln, indem sie darauf achten, dass in der Kommunikation oder in der schulischen Arbeit mit Lehrkräften die *Verstehbarkeit*, *Bewältigbarkeit* und *Bedeutsamkeit* von Aufgaben oder Aufträgen gefördert wird, erleben Lehrkräfte geringere Beanspruchungen in der Schule. Die Schulleitung stärkt das Gefühl der Lehrkräfte, über genügend Kapazitäten zu verfügen, um die Arbeit zu „meistern“. Dies führt wiederum dazu, dass dies auch wahrscheinlicher gelingt (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002). Ebenfalls erwies sich die *Schulform*

bzw. *Schulstufe* als einflussreich. Unter Kontrolle aller Prädiktoren haben Lehrkräfte an Grundschulen ein signifikant geringeres Beanspruchungserleben. Lehrkräfte an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs erleben höhere Beanspruchungen. Die Grundschule nimmt damit eine deutliche Sonderstellung ein. Als Organisation mit einer kleinen Kollegiumsgröße und flachen Hierarchien werden möglicherweise persönlichere Beziehungen, individuelle Partizipation und Koordination untereinander gefördert, was zu geringeren Beanspruchungen führen kann. Mit dieser Organisationsstruktur geht sicherlich auch eine mitarbeiterbezogene Führung einher, denn in kleineren Organisationen gelingt es offenbar leichter, Transparenz herzustellen (vgl. v. Rosenstiel 2003).

Überraschend ist, dass der pädagogische Handlungsbedarf bzw. das Schülerklientel keinen signifikanten Einfluss auf das Beanspruchungserleben hat. Zwar weisen die Koeffizienten in unserer Untersuchung tendenziell in die erwartete Richtung: Je weniger pädagogischer Handlungsbedarf besteht, desto geringer nehmen die Lehrkräfte an der Schule Beanspruchungen wahr. Die Operationalisierung des Konstrukts erfolgte aus ökonomischen Gründen über die Einschätzung des sozioökonomischen und kulturellen Kapitals der Schülerschaft durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter. Wie andere Befunde (vgl. z.B. Bonsen u.a. 2008) zeigen, sollten die Einschätzungen durch die Schulleitung aber eher vorsichtig interpretiert werden und daher in zukünftigen Studien über Schüler- und Elternangaben erhoben werden.

5. Diskussion und Ausblick

Da gezeigt werden konnte, dass ein an Gesundheit orientiertes Leitungshandeln einen wesentlichen Einfluss auf das Beanspruchungserleben hat, ist es notwendig, Salutogenes Leitungshandeln für den Schulkontext weiter auszudifferenzieren. Sowohl hinsichtlich direkter Kommunikation mit den Lehrkräften als auch die Struktur der Schule betreffend sollte hinterfragt werden, inwieweit Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit im Schulalltag gefördert werden können. Werden beispielsweise Absprachen klar und deutlich formuliert, Unterstützung angeboten, Maßnahmen begründet, wirkt sich das positiv auf das Gefühl aus, über genügend Kapazitäten zu verfügen, um die Arbeit zu bewältigen. Lehrkräfte fühlen sich den Anforderungen eher gewachsen. Potenziell belastende Arbeitsbedingungen werden weniger wahrgenommen und besser bewältigt, sodass die Entstehung von chronischen negativen Beanspruchungsfolgen wie Burnout unwahrscheinlicher ist. Ebenso wird die generalisierte positive Erwartungshaltung gestärkt, wenn beispielsweise die Arbeitsorganisation den Bedürfnissen der Lehrkräfte entspricht und ein guter Informationsfluss an der Schule gewährleistet ist. Unsere Ergebnisse bedeuten selbstverständlich nicht, dass die gesundheitsförderliche Schulgestaltung nur im Verantwortungsbereich der Einzelschule oder der Schulleitung liegt. Was für die Schulqualität im Allgemeinen gilt, gilt auch für die gesunde Schule: Sie wird nicht

nur auf der Ebene der Einzelschule beeinflusst, sondern auch durch Bedingungen des Schulsystems. Insgesamt muss daher auf verschiedenen Handlungsebenen angesetzt werden; auch die Bildungspolitik ist hier gefragt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die gesundheitsfördernd sind. Die schulische Ebene kann jedoch am ehesten durch die dort beteiligten Akteure, durch Schulleitung, Lehrkräfte und Schüler/innen, beeinflusst werden. Für den langfristigen Erfolg von Gesundheitsmaßnahmen ist entscheidend, dass Schulleiter/innen nachhaltig die Aufgaben der Gesundheitsförderung wahrnehmen und institutionalisieren. Auch im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsqualität ist es letztlich notwendig, dass Lehrkräfte möglichst lange gesund und damit lange im Beruf verbleiben können. Denn noch immer werden vergleichsweise hohe Frühpensionierungszahlen aufgrund von Krankheit verzeichnet. Dies bedeutet, dass auch Schulleiter/innen gefordert sind, eine Umgebung zu schaffen, die gesund erhalten kann. Besonders vielversprechend erscheint uns hierfür zukünftig die Orientierung an salutogenen Prinzipien.

Literatur

- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, A.-R. (1992): *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Blase, J./Dedrick, C./Strahte, M. (1986): *Leadership Behavior of School Principals in Relation to Teacher Stress, Satisfaction, and Performance*. In: *Journal of Humanistic Education and Development* 24, S. 159-171.
- Böhm-Kasper, O. (2004): *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M./Bos, W./Gröhllich, C./Wendt, H. (2008): *Bildungsrelevante Ressourcen im Elternhaus: Indikatoren der sozialen Komposition der Schülerschaften an Dortmunder Schulen*. In: *Stadt Dortmund – Der Oberbürgermeister (Hrsg.): Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund*. Münster: Waxmann, S. 125-149.
- Čandová, A. (2005): *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie*. Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Dick, R. v. (2006): *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- Dick, R. v./Wagner, U./Petzel, T. (1999): *Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern. Einflüsse sozialer Unterstützung, Mobbing, Kompetenzüberzeugungen*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, S. 269-280.
- Greif, S. (1991): *Stress in der Arbeit. Einführung und Grundbegriffe*. In: Greif, S./Bamberg, E./Semmer, N. (Hrsg.): *Psychischer Streß am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, S. 1-28.
- Harazd, B./Gieske, M./Rolf, H.-G. (2009): *Gesundheitsmanagement in der Schule – Lehrer-gesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.
- Jülich, C. (2006): *Das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, vom 15. Februar 2005 in der Fassung der Änderungsgesetze vom 13. und 17. Juni 2006*. München: Luchterhand.

- Lazarus, R.S./Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: Nitsch, J.R. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Hans Huber, S. 213-259.
- Leuschner, G. (1976): Zum Einfluss von Schulleitungs- und sozialen Bedingungen auf das Belastungserleben im Lehrerberuf. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock 8, S. 635-639.
- Mohr, G./Semmer, N.K. (2002): Arbeit und Gesundheit: Kontroversen zu Person und Situation. In: Psychologische Rundschau 53, S. 77-84.
- Rose, U./Seibt, R./Galle, M. (2006): Workload and Mental Health of Saxonian Female Teachers. 7th Full Conference of EAOHP, 08.-10.11.2006, Dublin.
- Rosenstiel, L. v. (2003): Führung und Arbeit in Gruppen. In: Rosenstiel, L. v./Regnet, E./Domsch, M. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 367-386.
- Rudow, B. (2004): Das gesunde Unternehmen: Gesundheitsmanagement, Arbeitsschutz und Personalpflege in Organisationen. München: Oldenbourg.
- Schmitz, E. (2004): Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer, S. 50-68.
- Schmitz, G.S. (2001): Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 48, S. 49-67.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 28-53.
- Statistisches Bundesamt (2008): Finanzen und Steuern. Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes. (Fachserie 14, Reihe 6.1.) Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tang, C.S.-K./Au, W.-T./Schwarzer, R./Schmitz, G. (2001): Mental Health Outcomes of Job Stress Among Chinese Teachers: Role of Stress Resource Factors and Burnout. In: Journal of Organizational Behavior 22, S. 887-901.
- Weber, A. (2004): Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer, S. 23-28.
- World Health Organization (WHO) (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. Ottawa.

Bea Harazd, Dr., geb. 1975, Projektleiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund.

E-Mail: harazd@ifs.uni-dortmund.de

Mario Gieske, geb. 1981, Dipl.-Reha. Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund.

E-Mail: Gieske@ifs.uni-dortmund.de

Anschrift: Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

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 Schulart, 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 zielstrebigem 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 Schulinspektorats (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 Delegation 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 Schulpreises – 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 „Nursering“ 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 Leitfad*. 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.
- Frühaufl, 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

Wolfgang Vogelsaenger

Kapitän auf ferngesteuertem Schiff

Die Perspektive eines deutschen Schulleiters

Zusammenfassung

Mehr als 1.000 Schulleiterstellen in Deutschland sollen nicht zu besetzen sein. Was macht diese für Pädagog/inn/en doch so spannende Beförderungsstelle derart unattraktiv? Der PISA-Schock hat in allen Bundesländern zu hektischen Aktivitäten geführt. Dabei spielte immer auch die Frage eine Rolle, wer letztlich die Verantwortung für das Desaster trägt. In den im Prinzip richtigen Weichenstellungen zur Eigenverantwortlichen Schule oder zur Qualitätsverantwortung der Schulleitung liegt aber die Tendenz, Verantwortung von der Steuerungsebene der Ministerien abzuschieben auf die, die mit den gegebenen Rahmenbedingungen umzugehen haben. Als Schulleiter aus Leidenschaft will ich Gedanken und Erfahrungen aus meiner ganz persönlichen Perspektive beitragen. Was kann ein Schulleiter bewirken, was muss er tun, wo liegen seine Grenzen? Gleichzeitig will ich am Beispiel meiner eigenen Schule verdeutlichen, welche Rolle ein Schulleiter in einem hoch partizipativen System einnehmen kann.

Schlüsselwörter: eigenverantwortliche Schule, Verantwortlichkeit von Schulen und Schulleiter/inne/n, Möglichkeiten und Grenzen von Schulleitung, Schule als partizipatives System

Captain on a Remote-Controlled Ship

The Perspective of a German Principal

Abstract

More than 1.000 positions for principals are told to be vacant in Germany. What makes this career job – though exciting for pedagogues – so unattractive? The PISA trauma has resulted in hectic activities in all German states. In the process, the important question is raised: Who is to blame for the disaster? The basically appropriate decision for selfdependent schools and quality accountability of principals involves the tendency to move the responsibility from the control level of the administration to those who have to deal with the given conditions. As a principal by passion, I want to contribute thoughts and experiences from my personal perspective. What can a principal achieve? What must he or

she do? Where are his or her boundaries? At the same time I want to show – using the example of my school – which role a principal can play in a highly participative system. Keywords: selfdependent school, accountability of schools and of principals, principals' chances and boundaries, school as participative system

1. Verantwortung übernehmen in Strukturen von Verantwortungslosigkeit

Die deutsche Schule ist in Folge von Tradition, Verwaltungshandeln, Verordnungen, Erlassen, Rahmenrichtlinien und Schulgesetzen geprägt durch eine Struktur der Verantwortungslosigkeit.

Der Schulrhythmus wird bestimmt vom permanenten Wechsel von Verantwortung. Der Wechsel der Klassenräume – und damit die Aufgabe der Verantwortlichkeit für diese –, der Wechsel der Klassen- und Fachlehrer/innen nach spätestens zwei Jahren, der durch Sitzenbleiben oder Abschulen bedingte Wechsel, der stündliche fachbedingte Lehrerwechsel: Die Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler/innen kann so keiner einzelnen Lehrkraft, keinem Lehrerteam oder der Schulleitung angelastet werden. Erfolg verbucht die Schule für sich, Versagen wird jedoch individuell bei den Schüler/inne/n verortet. Sie haben nicht genug gelernt, sind überfordert oder bekommen ihre Probleme nicht in den Griff. Zensuren, Klassenarbeiten, zentrale Überprüfungen, Schlüssel von mündlichen und schriftlichen Leistungen, Versetzungsordnungen, Abschulungsordnungen, Ausgleichsregelungen, Nachprüfungen und viele andere Rituale mehr stellen eine Scheinobjektivität her, die diese Struktur der Verantwortungslosigkeit von Schule noch unterstützt und rechtfertigt.

Schule wird meines Erachtens aber nur dann eine gute Schule, wenn sie konsequent Verantwortung übernimmt und Gestaltungsmöglichkeiten mutig nutzt. In einem derartigen Umsteuerungsprozess haben Schulleiter und Schulleiterinnen eine besondere Verantwortung und Chance.

Es gilt umzusteuern hin zu einer Vertrauenskultur und weg von einer Misstrauenskultur, die beim Misstrauen in die eigenverantwortliche Arbeit der Schüler/innen anfängt. Wenn hier nicht eine Vertrauenskultur zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n einzieht, dann nützt auch alles „Klippern“ nichts. Auch das Misstrauen den Eltern und Kolleg/inn/en gegenüber, das Misstrauen zwischen Schulleitung und Kollegium oder Ministerien und Schulen muss abgelöst werden von einem Verständnis der gemeinsamen Verantwortung und der gegenseitigen Wertschätzung. So kann man sehr gut eine Klasse sechs Jahre lang denselben Lehrer/inne/n anvertrauen, die Verantwortung im Laufe der Schulzeit eines Schülers oder einer Schülerin eben nicht auf viele Kolleg/inn/en verteilen und damit letztlich an die Schüler/innen

und ihre Eltern abgeben. Lehrerwechsel von der Klasse 8 zur Klasse 9 sind noch die Regel – kein Wunder, dass die 9. Klassen gemeinhin als schwierig gelten. Pubertäre Machtkämpfe mit den neuen Lehrkräften, Aussagen wie die, dass man das alles bei den alten Lehrer/inne/n nicht durchgenommen habe, dass man zurzeit eh anderes im Kopf habe, sind die Regel.

Beziehungsdidaktik ist wichtiger als Fachdidaktik. Und Beziehung kann man als Lehrer/in nur aufbauen, wenn man über einen langen Zeitraum mit vielen Stunden in seiner Klasse ist und wenn man ausreichenden Gestaltungsspielraum hat, um die notwendigen Entscheidungen im Sinne einer optimalen Entwicklung der Schüler/innen zu treffen.

Auch wenn von politischer Seite oft betont wird, man wolle keine neue Schulstrukturdebatte, ist es meiner Meinung nach dringend notwendig, genau diese zu führen. Nicht im klassischen Sinn des Gegeneinanders von Gesamtschule und drei-, vier-, oder zweigliedrigem Schulsystem, sondern im Sinne einer Debatte über Strukturen, in denen Schule Verantwortung für ihre Schüler/innen übernimmt und sie nicht aussondert. Eine solche Schulstruktur muss auf Sitzenbleiben, Abschulen, Noten, häufige Lehrerwechsel, Kurzfächer, den Fachfokus etc. verzichten und die individuell völlig unterschiedlichen Lernbedingungen jedes einzelnen Kindes zum selbstverständlichen Ausgangspunkt von Lernen machen – egal, welches Schild über der Eingangstür hängt. Gesamtschulen haben hier Erfahrungen gemacht, die von allen anderen Schulformen genutzt werden könnten, ohne dass die Identität der eigenen Schulform aufgegeben werden müsste.

2. Schulleiter an der IGS Göttingen

Schulleiter einer Schule zu werden, die vor 40 Jahren auf der grünen Wiese als Gegenmodell zum klassischen Schulsystem, aber auch als Gegenmodell zu den Gesamtschulen der ersten Generation von Eltern, Lehrer/inne/n, Wissenschaftler/inne/n und Architekt/inn/en geplant, durch die Stadt Göttingen nahezu vollständig vom Gebäude her umgesetzt und bis heute immer wieder wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde – das war für mich ein Glücksfall, ein Ankommen in einer Schule, die ich mir immer schon gewünscht, von der ich aber leider nicht gewusst hatte, dass sie real existiert.

Eine Schule, die schon in ihren Gründungsskizzen auf Verantwortung und Vertrauen setzte, auf Teamarbeit, Zusammenarbeit mit den Eltern und auf einen Bildungsbegriff, der von positiv besetzter Heterogenität, von der Gleichwertigkeit von Kopf, Herz und Hand, von Chancengleichheit und sozialen Kompetenzen geprägt war.

Diese anspruchsvolle Programmatik erfordert ein pädagogisches und organisatorisches Gesamtkonzept, das sich von der klassischen deutschen Schule grundlegend unterscheidet, das aber eigentlich ganz einfach ist und das unsere vielen Besucher/innen immer wieder zu der Frage kommen lässt, weshalb nicht alle Schulen so arbeiten.

3. Partizipation im Alltag: Verantwortung und Vertrauen in Teams

An unserer Schule beginnt die Verantwortungs- und Vertrauenskultur in der Tischgruppe, der kleinsten organisatorischen Einheit der Schule. Schüler/innen arbeiten gemeinsam in jährlich wechselnden Sechser-Tischgruppenteams (Kriterien der Zusammensetzung: Mädchen und Jungen, leistungsstärkere und -schwächere Schüler/innen). Sie übernehmen die Verantwortung für den individuellen und den gemeinsamen Lernerfolg. Keiner darf unter- oder überfordert werden, jeder hilft jedem, keiner darf diskriminiert werden. In diese Tischgruppenarbeit werden auch die Eltern an vielen Tischgruppenabenden in den Elternhäusern einbezogen.

Die Schüler/innen einer Tischgruppe, einer Klasse, eines Jahrgangs, der Schule können darauf vertrauen, dass niemand kleingemacht, dass niemand psychisch oder physisch verletzt werden darf und dass das Eigentum jedes Einzelnen respektiert wird. Sie können darauf vertrauen, dass die Lehrer/innen, die Sozialpädagog/inn/en, die Sekretärinnen, die Hausmeister und die Schulleitung sie dabei unterstützen.

Die beiden Tutoren jeder der sechs Klassen eines Jahrgangs sind Mitglieder des Jahrgangsteams. Sie übernehmen die Verantwortung für die pädagogische und inhaltliche Arbeit in dieser Gruppe von der 5. bis zur 10. Klasse. Dabei haben sie die Verantwortung für den schüler- und lehrergerechten Stundenplan, die Vertretungen, den Jahrgangsetat, die Aufsichten, die Projekte, die Pausenzeiten, die Konflikte und Rituale, die Ergebnisse der sechsjährigen Arbeit. Sind im Vergleich zu den Prognosen der Grundschulen bessere Abschlüsse erzielt worden? Sind die Schüler auf das Leben vorbereitet worden? Haben alle eine Lehrstelle oder sind sie gut auf unsere Oberstufe vorbereitet?

Die Jahrgangsteams können darauf vertrauen, dass die Schulleitung ihnen die Spielräume freihält, die sie brauchen, um ihre Verantwortung in pädagogisches Handeln umzusetzen, so ungewöhnlich die einzelnen Aktionen auch sein mögen. Sie können auch darauf vertrauen, dass die Schulleitung die Rahmenbedingungen der Arbeit (viele Stunden, auch fachfremde, in der eigenen Klasse, höchstmögliche personelle Kontinuität etc.) so flexibel gestaltet, dass individuellen Bedürfnissen der Kolleg/inn/en entsprochen wird, wenn die pädagogischen Grundbedingungen dadurch nicht verletzt werden.

Die acht Kollegen und Kolleginnen der Kollegialen Schulleitung übernehmen im jeweiligen Aufgabenbereich komplett die Verantwortung; sie können aber darauf vertrauen, dass in den wöchentlichen Sitzungen ein Konsens im Team zu allen wichtigen Fragen hergestellt und damit eine Rückendeckung für die Entscheidungen im jeweiligen Geschäftsbereich gegeben wird.

Wichtige inhaltliche und strukturelle Diskussionen werden in der Pädagogisch-Didaktischen Konferenz vorgenommen, deren Ergebnisse in der Gesamtkonferenz nur noch abgestimmt werden. Fragen der Unterrichtsverteilung werden in der Unterrichtsverteilungskonferenz beschlossen, Etatfragen in der Etatkonferenz.

Die Rolle des Schulleiters muss sich in dieses partizipative Spannungsfeld von Verantwortung und Vertrauen einordnen. Ich habe zwar die Gesamtverantwortung für alles, was an der Schule passiert; ich vertraue aber erst einmal allen Mitarbeiter/inne/n, dass sie in ihrem Bereich im Sinne des Schulprogramms in eigener Verantwortung gut arbeiten. Alle Mitarbeiter/innen können ihrerseits darauf vertrauen, dass ich ihre Arbeit immer dann bestärke und nach außen vertrete, wenn sie im Sinne der besten Entwicklung unserer Schüler/innen arbeiten. Sie können aber auch darauf vertrauen, dass ich sie kollegial darauf aufmerksam mache, wenn ich der Meinung bin, dass dies nicht der Fall ist.

Alle Mitglieder der Schule können darauf vertrauen, dass der Schulleiter nahezu alle Prozesse und Diskussionen der Schule kennt, sie so coacht, dass sie in das Gesamtkonzept passen und eine positive Entwicklung für die Zukunft der Schule fördern. Dass dies nicht konfliktfrei geht, ist selbstverständlich. Aber die Art der Lösung von Konflikten ist wieder Vorbild für die Lösung der Konflikte in den Klassen und den Lehrerteams.

Es wird schon in dieser gerafften Darstellung deutlich, dass an unserer Schule ein hohes Maß an Partizipation verwirklicht ist. Dies hat eine hohe Identifikation mit der Schule, verbunden mit einem hohen Maß an Engagement und damit der Übernahme von Verantwortung im jeweiligen Zuständigkeitsbereich zur Folge (das gilt genauso für Hausmeister, Sekretariate, Mensa, Sozialpädagoge/innen, Schulassistenten etc.). Alle Mitglieder der Schulgemeinde erleben, dass sie ihre Schule mitgestalten können, dass sie Verantwortung tragen, dass nichts „von oben“ durchregiert wird. Diese Erfahrungen wirken sich auf die Rolle der Erwachsenen gegenüber den Schüler/innen aus, auch hier wird nicht „durchunterrichtet“. Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess wird jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin übertragen, bei gleichzeitiger Zusicherung von Sicherheit in der Tischgruppe und Hilfe durch Mitschüler/innen und Lehrer/innen. Unser Krankenstand ist vergleichsweise niedrig, Pensionierungen erfolgen in der Regel termingerecht, auch nach der Pensionierung beteiligen sich die Kolleg/innen am Schulleben, helfen aus, wenn es „brennt“, fahren mit auf Klassenfahrten, vertreten in Krankheitsfällen.

Dieses hohe Maß an Partizipation hat Auswirkungen auf Unterrichtsinhalte und auf das Menschenbild der Schule. Wenn jeder einerseits Verantwortung in seinem Bereich übernehmen muss und andererseits die Gestaltungsmöglichkeiten und Hilfen erhält, die für diesen Bereich wichtig sind, dann kann es z.B. der Mathematiklehrerin nicht egal sein, dass ein Schüler den Sinn ihrer Aufgaben nicht versteht, dann kann es dem Hausmeister – auch noch nach 16.00 Uhr – nicht egal sein, wenn eine Schülerin zweifelt, weil sie ein wichtiges Buch in ihrem Spind gelassen, den Schlüssel dazu aber zu Hause vergessen hat, dann kann es der Sekretärin nicht egal sein, wenn sie auf dem Weg zu ihrem Auto Eltern begegnet, die noch ein Formular brauchen, dann kann es den Sozialpädagogen nicht egal sein, wenn eine Schülerin in der Mittagspause traurig in einer Ecke sitzt, dann kann es dem Koch nicht egal sein, wenn der „Schweineeimer“ an einem Tag besonders voll ist, dann kann es dem Schulleiter nicht egal sein, wenn irgend jemand an seiner Schule sich nicht wohlfühlt.

Ein solches Konzept entsprach schon immer meinem Menschenbild, meiner Vorstellung von Schule; insofern bin ich angekommen. Die Idee der Schule stimmt – das honorieren jährlich die 350 Anmeldungen für 180 Plätze, der Ruf nach einer zweiten IGS in Göttingen; das wird durch alle harten Fakten bestätigt, die man im Hinblick auf die Schule erheben kann.

Die Arbeit im System Schule ist aber nur die eine, anstrengende, aber äußerst befriedigende Seite der Arbeit eines Schulleiters.

4. Der Schulleiter als Schnittstelle zwischen partizipativen und hierarchischen Strukturen

So partizipativ eine Schule auch aufgebaut sein mag, ein/e Schulleiter/in agiert immer auch als Schnittstelle zu den hierarchischen Strukturen von Landesschulbehörde und Kultusministerium. Auch hier gibt es viele Mitarbeiter/innen, die auf Partizipation setzen, weil sie wissen, dass nur dann etwas erfolgreich durchgesetzt werden kann, wenn es auf Akzeptanz bei denen stößt, die direkt betroffen sind. Doch leider sind diese Bündnispartner/innen oft ihrerseits in eine Struktur eingespannt, die genau das Gegenteil vorlebt und honoriert. Ineffektiv, anachronistisch und unter qualitativen Gesichtspunkten schädlich.

An dieser Schnittstelle müssen viele massiv in die Schulqualität eingreifende Fragen geklärt werden: Stellenausschreibungen, Unterrichtsversorgung, Feuerwehrverträge, Versetzungen, Beförderungen, Bewerbungen, Teilzeitanträge, Budgetierung von Ganztagsstunden, Beurteilungen, Integrationsklassen, Presseanfragen, Schulgesetzänderungen, Statistiken, zentrale Überprüfungen, Etats für Fortbildungen, Reisekosten und Schulbücher, Rahmenrichtlinien, Fortbildungen, Inspektionen, Aufnahmeregelungen etc.

In den letzten Jahren sind im Zuge der „Eigenverantwortlichen Schule“ eine ganze Reihe von Aufgaben auf die Schulleiter/innen übertragen worden, die die Mittelbehörden entlasten, dadurch aber zu einer erheblichen Mehrbelastung bei den Schulleitungen führen. Mehr Gestaltungsspielräume habe ich unter dem Strich nicht erhalten. Sie sind bislang für mich nur in einem einzigen Punkt erweitert worden: Ich kann nun bei Bewerbungen um Funktionsstellen bis A14 selbst auswählen – nicht unbedingt eine Stärkung meiner Rolle im Kollegium.

5. Kaum Qualitätssteigerung durch die Eigenverantwortliche Schule

Eine Qualitätssteigerung ist mit Einführung der Eigenverantwortlichen Schule nicht eingetreten. Im Gegenteil. Für dringend notwendige schulische Aufgaben habe ich kaum noch Zeit, weil ich mich mit Aufgaben beschäftigen muss, die mir früher von der Landesschulbehörde abgenommen wurden. Konkret: Ich musste in der Zeit zwischen dem 15.04. und dem 30.05.2009 insgesamt vier dienstliche Beurteilungsvorgänge durchführen (Gespräche zum Amt, Unterrichtsbesichtigungen, Konferenzleitungen, dienstliche Gutachten, Auswahlentscheidungen), Versetzungen organisieren und vier Einstellungsverfahren mit ca. zwanzig Kandidat/inn/en abschließen. Nebenbei sind noch Feuerwehrverträge und andere Notmaßnahmen zur Unterrichtsversorgung wie die Verpflichtung von Senior/inn/en, die Auswahl von Referendar/inn/en, die Gespräche mit Kolleg/inn/en, die Teilzeit beantragt haben, die Einstellung von Student/inn/en und Anderen zu managen. Gleichzeitig laufen mit der Stadt Etatgespräche, Planungen notwendiger Baumaßnahmen, die Revision des Computerkonzeptes, Ausgaben im Rahmen des Konjunkturpaketes II. Turnusmäßig finden die Informationen der Viertklässler/innen, die Anmeldungen, die Widerspruchsbescheide, das Abitur, die zentralen Überprüfungen statt.

Schön, aber trotzdem zeitaufwendig: In der Region Göttingen soll eine zweite IGS eingerichtet werden; selbstverständlich sollten wir die Betreuung der Startphase (Mai bis Juni) begleiten, inklusive der Versetzung von Kolleg/inn/en an die neue Schule.

Die Pläne der Landesregierung, auch an Integrierten Gesamtschulen das Abitur nach 12 Jahren einzuführen, stellen zudem noch das gesamte Schulkonzept in Frage. Wir sollen auf nicht näher erklärte Weise erkennen, welche Schüler/innen mehr Unterricht erhalten sollen, weil sie auf das Abitur zusteuern. Wir können und wollen das nicht. Eltern- und Schülerproteste, Pressearbeit.

Ich kann verstehen, warum viele Schulleiterposten unbesetzt sind. Insbesondere an kleineren Schulen, an denen die Schulleiter/innen noch eine hohe Unterrichtsverpflichtung haben, ist diese Arbeit kaum zu schaffen.

Ohne es gelernt zu haben, bin ich auf der einen Seite Verwaltungschef eines mittleren Betriebes mit gut 4.000 „Kunden“, mit 200 Erwachsenen, mit Hausmeisterei, Mensa, Sekretariaten, Werkstätten, Personalrat, Frauenbeauftragter, Sicherheitsausschuss, Beratungsteams, Schüler- und Elternvertretung, Schulvorstand und vorgesetzten Behörden, deren Kompetenzen und Einflussmöglichkeiten nicht den Erfordernissen meines „Betriebes“ angepasst sind. So ist die Aufteilung der Kompetenzen in Landes- und Kommunalaufgaben anachronistisch und kontraproduktiv.

- Das Kultusministerium schreibt die Arbeit mit Computern vor, die Stadt stellt die Hardware, doch niemand fühlt sich für die Wartung der PCs verantwortlich.
- Die Landesschulbehörde schreibt die Anmeldetermine für die neuen 5. Klassen vor, Schule und Stadt müssen die Fehlplanungen ausbaden, wenn die 300 abzulehnenden Schülerinnen und Schüler in wenigen Tagen auf die anderen Schulen verteilt werden müssen.
- Die Oberstufenkurse werden immer größer, die Stadt kann das Raumangebot nicht so anpassen, dass pädagogisch sinnvolle Lernumgebungen angeboten werden können.
- Stadt und Landkreis wollen angesichts der Strukturveränderungen von Schule mehrere Gesamtschulen errichten, scheitern aber an den Vorgaben des Landes.

Diese Liste ließe sich beliebig verlängern.

Trotz all dieser Unstimmigkeiten muss ich persönliche Bezüge in diese Strukturen hinein aufbauen, die es ermöglichen, Entscheidungen so mit zu beeinflussen, dass schulische Arbeit möglich bleibt. Die von mir ausgehandelten Ergebnisse sind dann Grundlage für schulische Entscheidungen, die seit Jahren schon dadurch geprägt sind, angesichts immer schlechterer Rahmenbedingungen so gerade eben noch die Eckpunkte unserer Schulphilosophie zu retten, als Reformschule zu überleben. Dabei zählen in der Diskussion mit den Behörden kaum noch pädagogische Erwägungen. Die Statistik, die immer wieder der Kassenlage angepasst wird, beherrscht sämtliche Entscheidungen. Obwohl wir in allen Lerngruppen mit der Höchstzahl der Schüler/innen arbeiten, müssen wir Lehrerstunden für ein halbes Jahr abgeben, weil wir um 1% besser versorgt sind als die vorgegebene Linie von 98%. Dabei werden wir statistisch genauso behandelt wie andere Schulen, die mit erheblich kleineren Klassen agieren können. An unserer und der aufnehmenden Schule wird es nun innerhalb eines halben Schuljahres Lehrerwechsel für mehrere Lerngruppen geben.

Wissend, dass gute Schule nur dann erfolgreich sein kann, wenn Lehrer/innen Zeit für ihre Schüler/innen haben, muss ich der Schulöffentlichkeit Zahlen präsentieren, die genau das Gegenteil bedeuten. In den 35 Jahren seit unserer Gründung ist die Zeit, die ein Lehrer für einen Schüler hat, von 2,2 auf brutto 1,5 Lehrerstunden pro Schüler/in herabgesetzt worden. Davon gehen dann noch Krankheitszeiten und die unter 100% liegende Unterrichtsversorgung ab. Es lässt sich leicht ausrechnen, wie wenig Zeit unsere Kolleg/inn/en für ihre Schüler/innen haben, wenn wir

als Ganztagschule von einer zu betreuenden Schulzeit unserer Schüler/innen von 37 Stunden pro Woche ausgehen. Brutto kämen wir in den Klassen der Sekundarstufe I bei 30 Schüler/inne/n pro Klasse gerade so hin; rechnet man aber die Sekundarstufe II mit erheblich kleineren Kursen dazu, dann wird deutlich, dass meine Aufgabe zu einem großen Teil darin besteht, mit meinem Schulleitungsteam den Mangel zu verwalten, kreative Lösungen zu finden, eine nicht mehr zu rechtfertigende Personalsituation mit unserem Schulprogramm in Einklang zu bringen. Dies gelingt immer weniger, geht immer mehr zu Lasten der Kolleg/inn/en, die nicht nur mehr Arbeit mit jedem Schüler bzw. jeder Schülerin in immer weniger Stunden zu leisten haben, sondern die auch durch zusätzliche, pädagogisch nicht mehr zu rechtfertigende Auflagen von Landesschulbehörde und Kultusministerium belastet werden. Ich nenne hier beispielhaft nur die zentralen Überprüfungen in den Jahrgängen 8 und 10, in denen Tausende von Seiten Papier kopiert, Lösungen korrigiert und die Ergebnisse in die Datenbank des Kultusministeriums eingegeben werden müssen. Ein typisches Beispiel für öffentlichkeitswirksame politische Reaktionen auf PISA, die aber keinen oder sogar einen negativen Einfluss auf die tägliche Unterrichtsqualität haben.

6. Auftrag nach innen

Da ich auf diese Rahmenbedingungen keinen Einfluss nehmen kann, kann ich lediglich schulintern dafür sorgen, dass ich sie so interpretiere, dass der Druck von oben nicht 1:1 an Kolleg/inn/en und Schüler/innen weitergegeben wird. Dies ist Ausdruck einer für einen Schulleiter wichtigen Haltung: Die Verantwortung für meine Schule macht es notwendig, dass ich alle Spielräume im Sinne einer erfolgreichen Arbeit kreativ ausnutzen und dafür die Verantwortung übernehmen muss. Dies ist der Ausgangspunkt der oben erwähnten Rolle des Schulleiters im Prozess der Umsteuerung.

Die Haltung, die ein/e Schulleiter/in einnimmt, prägt Schule in vielen Bereichen:

- die Einstellung, dass jede/r Mitarbeiter/in, jede/r Schüler/in und jedes Elternteil willkommenes Mitglied der Schulgemeinschaft ist, dass es keine Probleme und Anliegen gibt, die nicht wichtig genug sind, um gehört und gelöst zu werden;
- das Bedürfnis, jeden zu grüßen, dem er oder sie auf den Wegen durch die Schule begegnet;
- die Angewohnheit, auf dem Boden liegendes Papier selbst aufzuheben und nicht Schüler/innen dazu aufzufordern, die das natürlich auch nicht dahin geworfen haben;
- das Signal, für alle da zu sein, die Türen der Sekretariate und der Schulleitung bis auf wenige Ausnahmen von 7.00 bis 16.00 Uhr zu öffnen;
- das Verständnis von Schulleitung und Verwaltung als Dienstleistung.

Diese hier aufgezählten Beispiele reichen bei weitem nicht aus, um den Aspekt von Schulleitung zu beschreiben, der diesen Beruf so interessant, so anspruchsvoll und wichtig macht: die Aufgabe, der gesamten Schule eine leistungsorientierte und gleichzeitig jeden einzelnen Menschen mit seinen Möglichkeiten wertschätzende Haltung zu vermitteln.

7. Wie wünsche ich mir die Rolle des Schulleiters, der Schulleiterin in 10 Jahren?

Er¹ coacht die eigenverantwortlichen Teams seiner Schule. Er hat die Möglichkeit, pädagogische Schwerpunkte mit einer 110-prozentigen Unterrichtsversorgung umzusetzen. Er kann Lehrer/innen einstellen, aber auch in nicht-lehrende Tätigkeiten umleiten oder entlassen. Er verhandelt mit den Behörden über selbst zu verwaltende Personal- und Sachbudgets. Er hat eine Assistenz zur Verfügung, die die reinen Verwaltungsaspekte bearbeitet. Dadurch hat er Zeit, sich viel stärker in inner-schulische Prozesse einzubringen. Die übergeordneten Behörden in Kommunen und Land haben ihre Kompetenzen sachgerecht harmonisiert und verstehen sich als Dienstleister der Schulen. Schule kann ihre Organisation auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der einen und von Gesellschaft auf der anderen Seite ausrichten, ohne dass ideologische Denkschranken bei der Konstruktion einer wirklich verantwortlichen Schulstruktur dazwischenstehen. Der Schulleiter kann darauf vertrauen, dass diese partizipative Struktur Bestand hat und nicht bei jedem Regierungswechsel wieder verändert wird.

Wenn dann noch eine praxisgerechte Ausbildung von Schulleiter/inne/n dazukäme, dann könnte es sein, dass nicht mehr so viele Schulleiterposten unbesetzt bleiben.

Wolfgang Vogelsaenger, geb. 1952, seit 2002 Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen

Anschrift: Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Schulweg 22,
37083 Göttingen
E-Mail: wolfgang.vogelsaenger@web.de

1 Um der besseren Lesbarkeit willen wird in diesem Absatz nur die männliche Form verwendet.

EMSE-Netzwerk¹

Nutzung und Nutzen von Schulrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen/ Vergleichsarbeiten

Zweites Positionspapier des EMSE-Netzwerkes – verabschiedet auf der 9. EMSE-Fachtagung, 16.-17. Dezember 2008, Nürnberg²

Use of and Profits from School Feedback in the Context of Standardized Assessments / Comparative Tests

Second Position Paper of the EMSE Network – Approved at the 9th EMSE Symposium, December 16-17, 2008, Nuremberg

Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten (LSE/VERA) in Form standardisierter Tests für ausgewählte Domänen in bestimmten Unterrichtsfächern der Primarstufe (Deutsch, Mathematik) und der Sekundarstufe I (Deutsch, Mathematik und Englisch bzw. Französisch) sind in einigen Bundesländern bereits seit Jahren Praxis und inzwischen in allen Bundesländern eingeführt.

Die Testentwicklung für die Jahrgangsstufen 3 und 8 ist im Verlauf des Schuljahres 2008/09 in die Verantwortung des IQB, Berlin, übergegangen. Grundlagen bzw. Bezugsgrößen für die Testkonstruktion sind die bereits etablierten Prinzipien der LSE- bzw. VERA-Tests aus Bundesländern mit einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten sowie die IQB-Konstruktionsprinzipien zur Normierung der Bildungsstandards.

-
- 1 Das Netzwerk „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“ vereint Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf dem Gebiet der Bildungsplanung und Schulentwicklung. Sie unterstützen nachdrücklich die mit der so genannten „empirischen Wende“ verbundene daten- und wirkungsorientierte Ausrichtung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen; vgl. URL: www.iqb.hu-berlin.de/bista?reg=EMSE; Zugriffsdatum: 13.10.2009.
 - 2 Die vorliegende Stellungnahme beruht auf einem Entwurf von *Ulrich Steffens* (Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden) und *Rainer Peek* (†, Universität zu Köln) unter Berücksichtigung von Anregungen folgender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Netzwerkes: Cäcilie Daumen, Peter Döbelstein, Angela Euteneuer, Jana Groß Ophoff, Ralph Hartung, Ingmar Hosenfeld, Werner Klein, Erik Koch, Ursula Koch, Katrin Liebers, Ingola Mohr, Elisabeth Müller-Rosigkeit, Christof Nachtigall, Gerhard Orth, Hans Anand Pant, Martin Sachse, Peter Sikorski, Wolfgang Wendt, Petra Zeller, Michael Zimmer-Müller.

In den Bundesländern mit längerer LSE- bzw. VERA-Erfahrung haben sich Strategien der Ergebnismeldung an die beteiligten Schulen entwickelt, die diese Länder (zum Teil in Länderverbänden) – unter Rückgriff auf die Ergebnisse aus den länderübergreifenden Tests – weiterhin einsetzen.

Vorliegende Studien (international und national) belegen eine unterschiedliche und den formulierten Ansprüchen nach noch verbesserungswürdige Nutzung von Schulrückmeldungen aus externen bzw. zentralen standardisierten Testverfahren. Die Erwartung, dass allein die Bereitstellung von externen Evaluationsdaten eine praxiswirksame Diagnose- und Reflexionsfunktion ausübe und gleichsam im Selbstlauf unterrichtsentwickelnde Konsequenzen nach sich ziehe, bestätigt sich bislang nicht. Die Gründe dafür sind erst in Ansätzen empirisch herausgearbeitet. Eine forschungsmethodische Herausforderung besteht insbesondere dahin gehend, dass die Nutzung von Schulrückmeldungen angemessen differenziert zu erfassen und zu analysieren ist.³

Aus den bisher vorliegenden Studien und vor dem Hintergrund von Befunden aus der Schul- und Lehrerforschung lassen sich allerdings begründete Vermutungen ableiten:

- Die bereitgestellten Daten treffen auf eine Schulkultur, Unterrichtspraxis und auf Arbeitshaltungen, die offenbar bislang keinen optimalen „Nährboden“ für eine dateninduzierte Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen. Ein entsprechendes Evaluationsverständnis ist derzeit an vielen Schulen in Deutschland häufig erst in Ansätzen zu erkennen. Die dazu erforderlichen Kompetenzen zur praktischen Nutzung von Schulrückmeldungen sind noch verbesserungswürdig.
- Auch in Fällen, in denen Schulrückmeldungen auf ein nachhaltiges Interesse stoßen, fehlen häufig die strukturellen Voraussetzungen für einen konstruktiven Umgang damit. So werden beispielsweise Fach- bzw. Schulberatungen noch nicht im erforderlichen Umfang bereitgestellt.

Insofern haben wir es mit einem Kompatibilitätsproblem zu tun, das sich weder durch bloße Akklamation der Datenrelevanz noch durch die Bereitstellung von Handreichungen und Beratungsressourcen einfach lösen lässt. Für die Entwicklung wirksamer Strategien einer empirisch orientierten Unterrichtsentwicklung müssen also

3 Vgl. Rossi, P.H. u.a. (1999): *Evaluation. A Systematic Approach*. Thousand Oaks: Sage; Vischer, A.J./Coe, R. (Hrsg.) (2002): *School Improvement Through Performance Feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Werden z.B. aus der Auseinandersetzung mit den Ergebnismeldungen direkt Entscheidungen und Maßnahmen abgeleitet, spricht man von „instrumenteller Nutzung“, wozu die im Kontext von Lernstandserhebungen angestrebten und in der Rezeptionsforschung besonders beachteten Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen zu zählen sind. Andere Nutzungsformen wie die konzeptuelle oder die symbolische Nutzung von Ergebnismeldungen wurden bislang zu wenig berücksichtigt – insbesondere in Hinsicht auf erwünschte bzw. unerwünschte Wirkungen der entsprechenden Studien. So werden unter „konzeptueller Nutzung“ Veränderungsprozesse zusammengefasst, die indirekt über veränderte Einstellungen oder Haltungen wirken. Bei der „symbolischen Nutzung“ werden Ergebnisse als Unterstützung des eigenen Standpunktes in Diskussionen herangezogen oder selektiv eingesetzt, um schon vorhandene Einstellungen oder getroffene Entscheidungen zu legitimieren.

die Voraussetzungen in den Blick genommen werden, die als Begründungskontext für Vorbehalte, Desinteresse und/oder mangelnde Kompetenz, mit Rückmeldungen umzugehen, gelten.

Aus der Analyse der einschlägigen Rezeptionsforschung lassen sich auf der Seite der Lehrkräfte unter dem Gesichtspunkt „(Nicht-)Nutzung“ vor allem die Arbeitsstrukturen, die gewachsenen professionsbezogenen Erwartungskontexte, die Arbeitsroutinen und Unterrichtsskripte sowie insbesondere die Grundüberzeugungen benennen. Damit gekoppelt ist auf der Angebotsseite die Problematik der „(Nicht-)Passung“ von Formaten, Kommentierungen und Interpretationsansätzen gegenüber Erwartungen und Verstehens-/Analysekompetenzen in der Schule.

Für einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand wird auf das Literaturverzeichnis zum vorliegenden EMSE-Positionspapier verwiesen (siehe dazu das EMSE-Portal auf der IQB-Homepage, URL: <http://www.iqb.hu-berlin.de>, Zugriffsdatum 16.09.2009).

Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten sind Ausdruck einer an Standards orientierten neuen Bildungsplanung und Schulgestaltung. Sie sollen durch ihre evaluative Funktion zu einer systematischen Wahrnehmung unterrichtlicher Wirkungen führen und – darauf aufbauend – Unterrichtsentwicklung und Fördermaßnahmen unterstützen.

Bildungspolitik und Vertreter der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung gehen begründet davon aus, dass die aus LSE/VERA bereitgestellten Daten über schulische Erträge längerfristig zu einer verstärkten Wirkungsorientierung im Handeln auf allen Ebenen des Schulsystems führen. Insofern bieten Lernstandserhebungen und Schulrückmeldungen das Potenzial zu einer Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht.

Ihren Ertrag entfalten die Daten durch deren Nutzung in der Schule, die auf dieser Basis

- eine Orientierung über den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich fachlicher Ansprüche erhält („Sachnorm“: Bildungsstandards),
- die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu vergleichbaren Schulen verorten kann („Sozialnorm“ bzw. „fairer Vergleich“),
- über Klassen- bzw. Jahrgangsstufenergebnisse hinaus Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler hinsichtlich bestimmter Kompetenzbereiche erkennen kann („Individualnorm“), die das Lehrerurteil ergänzen, und,
- darauf aufbauend, Konsequenzen für Lernprozesse ziehen soll.

Lernstandserhebungen sind für Lehrerinnen und Lehrer immer noch ein neues und damit ungewohntes Verfahren der Leistungsfeststellung. Bislang ist es noch nicht hinreichend gelungen, die Potenziale von Schulrückmeldungen zu verdeutlichen und

Schulrückmeldungen als ein selbstverständliches Element im Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern zu „verankern“.

Vor diesem Hintergrund wurden bei der 7. EMSE-Tagung in Mainz (6.-7. Dezember 2007) die bislang vorliegenden Erfahrungen diskutiert und wichtige Voraussetzungen für Schulrückmeldungen formuliert:

- Mindestanforderungen an Rückmeldungen: Verständlichkeit, Bedeutsamkeit, Umsetzbarkeit und Vertrauen;
- Herausarbeitung der fachlichen Anforderungen und Impulse für die Unterrichtsentwicklung;
- begünstigende Bedingungen: informativ-motivierend, Anschlussfähigkeit, Aufforderungscharakter, Fairness der Vergleiche, zeitnahe Rückmeldung und „Datenhoheit“ bei den Schulen;
- unterstützende Materialien: statistische Interpretationshilfen, fachdidaktische Kommentierungen und Begleitmaterialien zur Unterrichtsentwicklung;
- Ergänzung der Lernstandserhebungen (als summative Evaluation) um sogenannte diagnostische Materialien (als formative Evaluation): Einfachstruktur, Nützlichkeit und Praktikabilität;
- Unterstützungssysteme: Information, Fortbildung, Beratung und „Coaching“;
- Systemsteuerung: Transparenz der Funktionen und Prozeduren, Einbettung in ein Gesamtkonzept der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Positionierung

1. Da Schulrückmeldungen nicht automatisch schulische Entwicklung auslösen, sind die Anstrengungen um eine wirksame Nutzung zu verstärken. Dies stellt besondere Anforderungen an die fachlichen und fachdidaktischen „Botschaften“, die in der schulischen Auswertung herausgearbeitet werden sollten.
2. „Transparenz“: Die beabsichtigten Funktionen von LSE/VERA und insbesondere von Schulrückmeldungen sind klar zu artikulieren und die spezifischen Zielsetzungen sind gegenüber anderen Verfahren der Standardüberprüfung (z.B. Schulleistungstests, zentrale Prüfungen, Normierungsstudien) zu erläutern. Dabei sollten neben den Möglichkeiten auch unmissverständlich die Grenzen benannt, die Erwartungen an Lehrpersonen formuliert, die Realisierungsbedingungen ausgewiesen und die bereitgestellten Ressourcen dargestellt werden.
3. Nach vorliegenden Erfahrungen wird der Zugang der Lehrerschaft zu Verfahren datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung durch möglichst konkrete Informationen zum Leistungsstand der Lernenden, durch Verknüpfung mit bereits vorliegenden diagnostischen Informationen seitens der Schulen und durch Hinweise auf Möglichkeiten der innerfachlichen Weiterarbeit begünstigt. Bei kompetenzbasierten Rückmeldungen ist mit curricularen Transferproblemen zu rechnen, da es Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsarbeit bislang überwie-

gend gewohnt sind, stofforientiert und nicht kompetenzorientiert vorzugehen. Um den Adaptationsprozess zu verbessern, sollten in Begleitmaterialien und in Fortbildungsseminaren zu Lernstandserhebungen und Schulrückmeldungen zahlreiche konkrete Beispiele gegeben werden, wie curriculare Konsequenzen aus den kompetenzbasierten Daten aussehen können. Durch solche Beispiele guter Praxis kann eine adäquate Nutzung nachvollzogen werden, wie Strategien zum sinnvollen Umgang mit Schulrückmeldungen gelingen können. Zugleich sollte jedoch vermittelt werden, dass eine eingehende Analyse der Rückmeldungen notwendigerweise sehr komplex ist und daraus weitreichende Konsequenzen nur mit Vorsicht abgeleitet werden können. Insbesondere sollte bedacht werden, dass a) weitere Daten (-quellen) herangezogen werden müssen und b) sich Beispielfälle nur bedingt rezepthaft verallgemeinern lassen, da je nach vorhandener Datenlage völlig unterschiedliche Informationen relevant sein können.

4. Die Nutzen- und Nutzungsdiskussion sollte darüber hinaus verstärkt über die Testmaterialien sowie die Auswertungsanleitungen geführt werden. Insofern die Tests und die Begleitmaterialien zur Testsituation mit der Testung selbst schulöffentlich werden, ist die Qualität der Aufgaben auch im Hinblick auf ihre fachlichen Potenziale für eine Auswertung in den Fachkonferenzen und für die weitere Auseinandersetzung um Standards in den Fächern mit bestimmend (vgl. dazu die im ersten EMSE-Positionspapier aufgezeigten Anforderungen).⁴
5. Die Schulrückmeldungen dürfen nicht dazu führen, dass die getesteten Kompetenzbereiche zum einzigen Maßstab werden und alle weiteren unterrichtlichen Aktivitäten bestimmen. Insbesondere gezielte Vorbereitungen auf Lernstandserhebungen („teaching to the test“) sind – für sich allein genommen – keine erstrebenswerte Lösung, weil die in Tests erfassten Kompetenzen immer nur einen Teilausschnitt aus dem Spektrum relevanter Qualifikationen darstellen.
6. Es darf nicht der Eindruck entstehen, als ob nur durch die neuen Testformen eine angemessene Wahrnehmung und Diagnose der Schülerleistungen ermöglicht werde. Denn kognitive Voraussetzungen und Fähigkeiten, Lernschwierigkeiten und Lerninteressen von Schülerinnen und Schülern lassen sich an einer Vielzahl von Anhaltspunkten erkennen, nicht nur in Form standardisierter Leistungstests.
7. Wahrnehmungsgeslegenheiten und Wahrnehmungsbereitschaften sind wichtige Voraussetzungen für die Verarbeitung von Informationen über Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Tests sind dafür ein Hilfsmittel unter anderen. Dabei kommt es darauf an, diese als eine weitere Form der Diagnosemöglichkeit in das Handlungsrepertoire von Lehrpersonen zu integrieren. Tests ergänzen das Spektrum an Diagnoseinformationen, indem sie Schülerleistungen einer Klasse bzw. Lerngruppe anhand allgemeiner Leistungserwartungen („Sachnorm“) und im Vergleich zur Allgemeinheit der Schülerinnen und Schüler („Sozialnorm“ bzw. „fairer Vergleich“) unter möglichst vergleichbaren Bedingungen verorten. Im günstigsten Fall stimmen Testergebnisse und Lehrerurteile überein.

4 Das erste Positionspapier des EMSE-Netzwerkes ist dokumentiert in: DDS 100, H. 3 (2008), S. 380-384.

8. Die Arbeit mit Schulrückmeldungen hat Auswirkungen auf das Arbeitsbudget von Lehrpersonen, das bislang nicht durch Umschichtungen ausgeglichen wird. Dies gilt für den Umgang mit Schulrückmeldungen auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft und insbesondere für Fachkonferenzen. Für den Umgang mit Schulrückmeldungen im Kontext einer professionellen fachlichen Entwicklungsarbeit müssen Zeitkontingente im schulischen Arbeitsbudget berücksichtigt bzw. eingerichtet werden. Die bloße Aufforderung zur intensiveren fachlichen Kooperation bewirkt erfahrungsgemäß wenig.
9. Die Bedeutung von Fachkonferenzarbeit für die Unterrichtsentwicklung an Schulen muss noch deutlicher als bisher herausgestellt werden. Wichtige Anregungen in diesem Zusammenhang liefert das KMK-Projekt „for.mat“.⁵
10. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Schulleitungen auch bei der Implementation empirischer Evaluationsverfahren eine Schlüsselstellung einnehmen. Insofern sollte diese Bezugsgruppe bei der Informationsarbeit über Anliegen, Funktionen und möglichen Nutzen einen hohen Stellenwert erhalten. Schule im Verständnis einer weitgehend eigenständig agierenden „pädagogischen Handlungseinheit“ ist angewiesen auf eine Schulleitung, die Unterrichts- und Schulentwicklung als zentrale Führungsaufgabe definiert und professionell wahrnimmt. Nur so können die notwendigen Voraussetzungen für innovative Prozesse zur Unterrichtsentwicklung, die das Engagement möglichst aller Lehrpersonen erfordern, an einer Schule geschaffen werden. Dazu gehören der Aufbau einer professionell gestalteten Rückmeldekultur als Gelenkstelle zwischen Unterrichtsentwicklung und Evaluation sowie die Sicherstellung einer verbindlichen Zusammenarbeit von Lehrpersonen, vor allem in den Fachkonferenzen.
11. Ganz offensichtlich ist der Erfolg von Unterrichtsentwicklungsprojekten wie Lernstandserhebungen auch davon abhängig, ob und inwieweit es gelingt, die sich aus Evaluationen ergebenden Reflexions- und Handlungsanforderungen in ein breiteres schulisches Qualitätsverständnis einzubinden, das fachliche Standards und Standardüberprüfung als zentrale Merkmale schulischer Arbeit begreift. Einen strategischen Anknüpfungspunkt für eine effektivere Nutzung von Schulrückmeldungen kann dabei die Schulprogrammarbeit darstellen. Studien im Zusammenhang mit Schulrückmeldungen zeigen, dass diese Möglichkeiten von Schulen noch wenig gesehen bzw. genutzt werden.
12. Schulrückmeldungen bieten eine Grundlage, das Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern um ein weiteres „Instrument“ zu erweitern, damit der Nutzungsseite von Lehrprozessen mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. Insofern können sie die Beobachtungshaltung und ein wirkungsorientiertes Handeln von Lehrpersonen stärken. Damit stellen Schulrückmeldungen ein Instrumentarium im Spektrum von Maßnahmen dar, die darauf abzielen, die „Rückmeldekultur“ zu erhöhen sowie Ergebnisse und Wirkungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen verstärkt in den Blick zu nehmen („Wirkungsorientierung“), um daraus angemess-

5 Vgl. dazu URL: <http://www.kmk-format.de>, Zugriffsdatum: 16.09.2009.

- sene Konsequenzen zur umfassenden Förderung *aller* Schülerinnen und Schüler in Unterrichtskontexten zu ziehen.
13. Eine effiziente und praxisorientierte Fachberatung für die Analyse und Reflexion von Leistungsdaten und schließlich für die Erarbeitung von Möglichkeiten der schulischen Weiterarbeit in unterrichtspraktische Konsequenzen hinein gilt als ein tragfähiges Modell. Fachberatungen im Zusammenhang mit Schulrückmeldungen werden bislang allerdings noch zu wenig nachgefragt. Dies kann verschiedene Ursachen haben: Zunächst einmal ist damit zu rechnen, dass die Schulrückmeldungen noch keine konkrete praktische Relevanz für die Unterrichtsarbeit erlangt und im Handlungsrepertoire noch keinen konstitutiven Platz gefunden haben.
 14. „Partizipation“: Von einer aktiven Einbeziehung breiter Kreise der Lehrerschaft in den vorliegenden Umsteuerungsprozess des Schulsystems insgesamt und in die Konzeption von Strategien des innerschulischen Umgangs mit Evaluationsdaten kann zurzeit kaum die Rede sein. Insgesamt gilt es, die Beteiligten aus Schulpraxis und Schulverwaltung in den Entwicklungsprozess einzubeziehen und sie als Mitgestalter in die Verantwortung zu nehmen. Berufe wie der Lehrerberuf, in denen der „subjektive Faktor“, also subjektive Überzeugungen beruflichen Handelns und persönliches Engagement, eine große Rolle spielt, lassen sich ohne Akzeptanz und Einbeziehung der Akteure nicht nachhaltig verändern.
 15. „Dialog“: Über Anliegen und Zielsetzungen von Schulrückmeldungen ist der Dialog mit Schulpraxis und Schulverwaltung zu suchen, um bestehende Erwartungen und Befürchtungen in Erfahrung zu bringen sowie zugleich Realisierungsprobleme und Verbesserungsmöglichkeiten zu erkunden.
 16. „Partitur“: Schulrückmeldungen sind in ein Gesamtkonzept einzuordnen, das alle relevanten Komponenten und Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung darstellt, in ihrer wechselseitigen Vernetzung beschreibt und die jeweiligen Aufgaben der unterschiedlichen Akteure auf allen Handlungsebenen benennt (Lehrpersonen, Schulleitungen, Testagenturen, Beratungs- und Aufsichtspersonal sowie Entscheidungsträger der administrativen Führung).
 17. Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung müssen einander ergänzen, um Handlungsroutinen verändern zu können: Um das Alltagshandeln von Lehrpersonen schrittweise zu verändern und um das durch Routinen geprägte berufliche Handlungsrepertoire laufend zu erweitern, sind regelmäßige Rückmeldungen zur Qualität schulischer Arbeit durch Lernstandserhebungen und Verfahren der externen Evaluation unverzichtbar. Die auf der Grundlage beruflicher Erfahrungen eingeschätzte Qualität des Unterrichts muss durch empirisch abgesicherte Daten ergänzt und dazu in Beziehung gesetzt werden. Verschiedene Projekte zur Unterrichtsentwicklung (z.B. SINUS) bieten eine gute Möglichkeit, die empirischen Ergebnisse qualitätssichernder Verfahren für eine gezielte Verbesserung der Unterrichtsqualität zu nutzen und einen empiriegestützten Entwicklungskreislauf zu gewährleisten.

18. Im Kontext der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern müssen Maßnahmen der externen Evaluation wie Lernstandserhebungen deutlicher als bisher in ihrer Bedeutung für interne Evaluation und darauf bezogene schulische Entwicklungsperspektiven aufgezeigt werden. Das betrifft über das konzeptuelle Verständnis von Evaluation für Schul- und Unterrichtsentwicklung hinaus vor allem methodische und statistische Kompetenzen im Umgang mit Rückmeldungen.
19. In Anbetracht des hohen Aufwandes flächendeckender standardisierter Lernstandserhebungen für mehrere Unterrichtsfächer und in mehreren Jahrgängen einerseits sowie der bisher kritisch diskutierten Nutzung der Daten in der Schulpraxis andererseits stellt sich die Frage nach Erprobungsstudien für flexiblere Modelle der LSE/VERA. Es sollten Alternativen erprobt werden, bei denen die Testintervalle gestreckt werden, flächendeckendes Testen in fakultative und „indikative“ Fall-zu-Fall-Lösungen überführt wird (im Verbund mit einer Intensivierung schulinterner Evaluationsmaßnahmen an Hand sogenannter diagnostischer Materialien) und Schulsystem-Monitoring auf repräsentative Erhebungen begrenzt wird.
20. Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wie Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten und Schulrückmeldungen sollten einer professionellen Evaluation unterzogen werden. Um die Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen besser abschätzen zu können, werden Interventionsstudien angeraten. Dabei ist insbesondere zu prüfen, welche spezifischen Effekte – insbesondere unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Nutzungsformen – von diesen Verfahren für die Schul- und Unterrichtspraxis zu erwarten sind und ob bzw. wie weit diese im Sinne der zugrundeliegenden Ziele erfolgreich sind. Zusätzlich sollte berücksichtigt werden, dass innerschulische Veränderungen infolge von (extern durchgeführten) Schulleistungsstudien eine langjährige Herausforderung darstellen.⁶ Insofern sind Entwicklungsprozesse infolge von Lernstandserhebungen langfristig zu analysieren.

Kontakt:

Peter Dobbstein, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat StB 2 Grundsatzfragen.

Anschrift: Paradieser Weg 64, 59494 Soest

E-Mail: peter.dobbstein@msw.nrw.de

Ulrich Steffens, Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Leitungsbereich Grundsatzfragen.

Anschrift: Walter-Hallstein-Str. 5-7, 65197 Wiesbaden

E-Mail: u.steffens@iq.hessen.de

Für nähere Angaben zum EMSE-Netzwerk siehe das EMSE-Portal auf der IQB-Homepage, URL: <http://www.iqb.hu-berlin.de>, Zugriffsdatum: 16.09.2009.

6 Vgl. z.B. Visscher, A.J. (2002): A Framework for Studying School Performance Feedback Systems. In: Visscher, A.J./Coe, R. (Hrsg.): School Improvement through Performance Feedback. Lisse: Swets & Zeitlinger, S. 41-72.

Sylvia Schütze

Briefe von Erziehungs- und Bildungswissenschaftler/inne/n an US-Präsident Barack Obama¹

Bericht über eine US-amerikanische Bildungsinitiative

Fellows' Education Letters to the President

Report about an Education Initiative in the USA

Mit der Wahl von Barack Obama zum Präsidenten der USA verbinden offenbar auch Erziehungs- und Bildungswissenschaftler/innen große Hoffnungen. Bereits kurz nach seiner Designation veröffentlichten die beiden großen bildungspolitischen Thinktanks „Education Policy Research Unit“ (Arizona State University) und „Education Public Interest Center“ (University of Colorado) in Form von offenen Briefen die Stellungnahmen namhafter Wissenschaftler/innen zu brennenden bildungspolitischen Problemen, von denen viele auch in Deutschland virulent sind. Das macht die Auseinandersetzung mit den unterbreiteten Vorschlägen auch für hiesige Fachleute und Entscheidungsträger/innen in Politik und Verwaltung durchaus interessant.

Durchgängiges Anliegen der Briefe ist das Ringen um mehr Bildungsgerechtigkeit. Einige analysieren die Situation bestimmter Schülergruppen, z.B. an oder unterhalb der Armutsgrenze, mit Migrationshintergrund und mit Behinderungen, und unterbreiten konkrete Vorschläge zur Abhilfe. Hintergründe für die Bildungsbenachteiligung werden deutlich benannt, etwa die Segregierung in bestimmten Wohnvierteln und Bildungskepsis und Desinteresse der Elternhäuser.

„(...) Und wenn Kinder aus armen Familien dann endlich in die Schule kommen, dann treffen sie häufig auf eine hohe Konzentration weiterer armer Kinder, auf eine Unterfinanzierung ihrer Bildungseinrichtung und auf ein Einteilungs- und Förderungssystem, das Extramittel vor allem Schüler/inne/n aus einkommensstarken Familien zur Verfügung stellt, bei denen es für ‚lohnender‘ gehalten wird, sie zu unterstützen.

1 Die Briefe stehen unter URL: <http://epicpolicy.org/publication/Letters-to-Obama>, zum kostenlosen Download zur Verfügung. Sie können außerdem mit einer Übersetzung ins Deutsche von S. Schütze – ebenfalls kostenlos – bezogen werden bei: GEW, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a.M., Stichwort: „PISA-Info 15/2009“.

Da ist es kein Wunder, dass arme Schüler/innen (...) häufig in der Schule scheitern. Unter der Last ihrer häuslichen, nachbarschaftlichen und schulischen Schwierigkeiten leisten sie im Unterricht in der Regel nur wenig, müssen Klassen wiederholen, erreichen bei Leistungstests nur niedrige Stufen und verlassen die Schule so früh wie möglich. Falls sie doch dort bleiben, ‚lernen‘ sie entweder, sich ihr ‚Versagen‘ selbst zuzuschreiben, oder sie werden aggressiv und feindselig. Natürlich zeigt kaum jemand von ihnen Interesse an höherer Schulbildung, und verschwindend wenige von ihnen schaffen einen qualifizierten Schulabschluss, geschweige denn einen Bachelor.“ (Bruce Biddle, University of Missouri, in: PISA-Info 15/2009, S. 7)

Der Sinn von Ressourcenverteilungsplänen wird ebenso diskutiert wie verschiedene Ansätze zur schulischen und außerschulischen Unterstützung.

Andere Briefe wenden sich speziellen Bildungsbereichen zu. So wird angesichts der erwiesenen Bedeutung vorschulischer Bildung über Konzepte nachgedacht, wie Kindern aus bildungsfernen Familien, die diese Chance vielfach gerade nicht nutzen, der Zugang ermöglicht und vermittelt werden kann, etwa durch Hausbesuche von Sozialarbeiter/inne/n oder Lehrer/inne/n mit gleichem ethnischen Hintergrund. Ein anderer Brief legt Ursachen dar, weshalb Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund trotz guter Anlagen selten Einrichtungen der höheren Bildung besuchen, und kritisiert eine Politik, die benachteiligten Jugendlichen im Namen einer sogenannten „Gleichbehandlung“ außerordentliche Stipendien und Nachhilfe verweigert. Angesichts von „Globalisierung 3.0“ (T.L. Friedman), der Zunahme von Natur- und menschengemachten Katastrophen und der gesellschaftlichen Tendenz zur Funktionalisierung von „Humankapital“ werden vorherrschende Menschenbilder hinterfragt, und es wird zu nachhaltiger Bildung aufgefordert. Die Anregungen reichen von Bemühungen, schulische Inhalte stärker an Probleme der örtlichen Kommunen anzubinden, bis zu Möglichkeiten der Wertschätzung unterschiedlicher Begabungs- und Lernformen. Der Trend zur Privatisierung im Bildungsbereich wird ebenso auf den Prüfstand gestellt wie zentrale standardisierte Leistungstests. M. De LeCompte (University of Colorado) gibt zu bedenken, dass die zentrale Messung des „Adequate Yearly Progress“ (AYP) in den USA, an die ein finanzielles Belohnungs- und Bestrafungssystem gekoppelt ist, Schulen mit heterogener Schülerschaft zu Unrecht zu „Verlierern“ macht:

„Diese ‚Bestrafung für Verschiedenheit‘ ist in Wirklichkeit kein pädagogisches Problem; es handelt sich vielmehr um ein Artefakt aus statistischen Berechnungen. Aber es hat pädagogische Konsequenzen: Für Schulen, die die zunehmend vielfältige Realität unserer Gesellschaft widerspiegeln – verschiedene Rassen, verschiedene Muttersprachen, unterschiedliche soziale Schichten, Immigranten, nicht englischsprachige Kinder und Kinder mit Behinderungen – ist es fast unmöglich, für alle diese Gruppen den AYP zu schaffen. So kommt es dazu, dass unter den angeblich ‚versagenden‘ Schulen sogar solche sind, in denen Lehrer/innen es beispielsweise geschafft haben, die Flut der Schulabbrecher gen Null zu senken und die Leistungen

nicht muttersprachlicher Schüler/innen beinahe an den Durchschnitt heranzuführen. Doch diese Schulen ‚versagen‘, wenn auch nur eine Teilgruppe in einem Jahrgang den AYP nicht schafft.

Im Gegensatz dazu sind die erfolgreichen Schulen in diesem System die homogen zusammengesetzten, die aller Wahrscheinlichkeit nach in wohlhabenden, weißen Wohngebieten liegen und Schüler/innen unterrichten, die mit weniger fremdversschuldeten Hindernissen zu kämpfen haben.“ (a.a.O., S. 22f.)

Die Briefe zeichnen sich durch solide Kenntnisse der Situation und eine realistische Einschätzung bildungspolitischer Möglichkeiten aus, nicht zuletzt angesichts der herrschenden Finanzkrise. Sie bieten – bis auf wenige Ausnahmen – auch deutschen Leser/inne/n Anstöße und Argumente im Diskurs um Bildungsreformen.

Sylvia Schütze, geb. 1957, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover.

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover.
E-Mail: sylvia.schuetze@iew.phil.uni-hannover.de

Carolin Lehberger

Die ‚realistische Wendung‘ im Werk von Heinrich Roth

Studien zu einem
erziehungswissenschaftlichen
Forschungsprogramm

Internationale Hochschulschriften, Band 534
2009, 160 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2202-5



Heinrich Roth hält 1962 an der Philosophischen Fakultät der Universität Göttingen seine Antrittsvorlesung mit dem Titel „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ und liefert damit das Etikett für einen Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Pädagogik.

Carolin Lehberger analysiert, dass die ‚realistische Wendung‘ nicht nur als disziplinpolitisches Signal gedacht war, sondern ein differenziertes disziplinäres Problem impliziert, das an den traditionellen Theoriebestand der wissenschaftlichen Pädagogik anknüpft. Gleichzeitig ermöglicht die ‚realistische Wendung‘ eine paradigmatische Erweiterung in Richtung empirisch-sozialwissenschaftlicher Theorien und Wissensbestände. Dabei wird diese Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive schließlich in der Umsetzung in empirisch gesicherte Strategien zur Optimierung der Erziehungsverhältnisse an den traditionellen pädagogischen Auftrag zurückgebunden.

Es wird belegt, dass Roth das Programm der ‚realistischen Wendung‘ nach 1962 in seiner wissenschaftlichen Arbeit auf der Ebene der Disziplinstruktur, der relevanten Theorien und Wissensbestände und der pädagogischen, didaktischen und bildungspolitischen Konzepte zur Optimierung der Erziehungswirklichkeit umsetzt.



WAXMANN

Münster / New York / München / Berlin

order@waxmann.com – www.waxmann.com