

b:sl

Beruf : Schulleitung

ISSN Nr. 977 1865-3391



7. Jahrgang Juli 2013 5,60 €



:Unser Titelthema

Schulleitungsstudie

Zwischen Begeisterung und Belastung

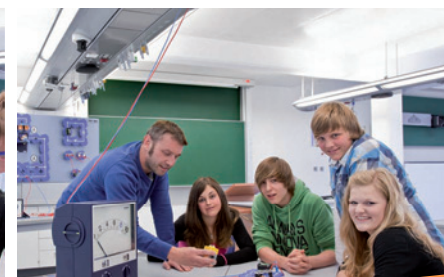
:Außerdem

Qualitätsentwicklung

Herausgegeben vom ASD - Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

SCALA – Ihre intelligente Schuleinrichtung für die Naturwissenschaften

**Modular.
Flexibel.
Multifunktional.**



Entwickeln Sie Forscher: Praxisnähe im flexiblen **SCALA**-Raum
Höchste Arbeitsplatzattraktivität: Lehren im **SCALA**-Raum
Sparen Sie Räume durch die Multifunktionalität von **SCALA**-Einrichtungen
Weniger Komplexität am Bau: Drastische Reduzierung der Gewerke mit **SCALA**

Inhalt

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern

TITELTHEMA – SCHULLEITUNGSSTUDIE

- 6 Belastungsfaktoren im Schulleitungsalltag
7 Das Kollegium als soziale Ressource
8 Arbeitstagebuch
10 Vorlieben und Belastungen im Tätigkeitsspektrum
12 „Zeitfresser“ für Schulleiterinnen und Schulleiter
14 Zeit für Schulleitung
16 Arbeitszeit – Leitungszeit
17 Was bedingt Unzufriedenheit und hohe Belastung?
18 Interviewstudie

THEMA – INKLUSION

- 20 Inklusion kommt voran – langsam

THEMA – DSLK

- 23 Der Deutsche Schulleiter-Kongress etabliert sich dauerhaft

TITELTHEMA – QUALITÄTSENTWICKLUNG

- 24 Professionelle Lerngemeinschaften und kollegiale Hospitation als Motor für das Lernen Aller
26 Auf's Ganze gehen
28 Mit Qualitätszentrierter Schulentwicklung an die Spitze

THEMA – BUCHBESPRECHUNG

- 30 „Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven“

THEMA – KOMPETENZORIENTIERUNG

- 31 Theorie und Praxis des Begriffs „Kompetenz“

THEMA – GUTER UNTERRICHT

- 34 Guter Unterricht braucht gute Lerner

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 35 Die sieben Schlüsselbereiche des Führungshandelns

RECHT

- 38 Wenn schon Schutz des Urheberrechts...

RÜCKSPIEGEL

- 39 Im Rückspiegel: didacta 2013

RUBRIKEN

- 40 Fortbildung
41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
42 Adressen, Impressum

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

Den Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe Ihres Fachmagazins bildet die einzigartige Studie des renommierten Bildungsforschers Prof. Dr. Huber, die der ASD in Kooperation mit der Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg und der Stiftung der Deutschen Wirtschaft kürzlich im Rahmen eines Presseggesprächs offiziell vorstellte.

Erstmals wird hier die Anstrengung unternommen, auf wissenschaftlicher Basis ein von der Politik marginalisiertes Themenfeld in der Tiefe zu erschließen: Erstmals liegen klare Erkenntnisse darüber vor, wie Schulleitungen die einzelnen Aspekte ihres Arbeitsalltags wahrnehmen. Damit erhalten wir zugleich eine Bestandsaufnahme der motivatorischen Voraussetzungen und Bedingungen, die Schulleitung prägen – und teils auch behindern.

Wenn sich die Öffentlichkeit nun seit einiger Zeit in verstärktem Maße fragt, aus welchem Grund zahlreiche Schulleitungsstellen in Deutschland unbesetzt bleiben, liefert die detaillierte Studie von Prof. Dr. Huber einige wesentliche Antworten. So stellen wir fest, dass vor allem Einsteiger in den Schulleiterberuf eine hochbelastete Risikogruppe darstellen. Weiterhin lässt sich aus den Ergebnissen der Studie ablesen, dass wichtige pädagogische Schulentwicklungsprozesse unter der hohen zeitlichen Belastung durch administrative Tätigkeiten leiden.

Kurzum: Der Schulleitungsberuf ist durch die schulpolitischen Voraussetzungen wenig attraktiv. Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands e.V. sieht sich so in seinen seit Jahren erhobenen Forderungen bestätigt und warnt zugleich vor einem drohenden Qualitätsverlust an deutschen Schulen. Bildungspolitische Konsequenzen sind dringend notwendig!

Dazu gehört eine fundierte und bundesweit einheitliche Ausbildung und Praxisvorbereitung ebenso wie eine höhere Anzahl an Anrechnungsstunden, so dass Schulleitungen sich auf ihre eigentliche Tätigkeit – die Initiierung und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen – fokussieren können.

Der derzeitige Zustand, in dem über 1.000 Schulleitungsstellen unbesetzt sind und das deutsche Schulwesen somit „kopfloß“ geworden ist, kann und darf nicht status quo bleiben, wenn Deutschland den Anschluss in Europa nicht verlieren möchte.

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

**Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.**

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Niedersachsen

„DER GANZTAGSBETRIEB GEHT NAHTLOS WEITER UND SCHULLEITUNGEN MÜSSEN KEINE ANGST VOR MEHRBELASTUNG HABEN“

Arbeitsrechtliche Gegebenheiten machen es erforderlich, laufende sowie neue Kooperationsverträge an Ganztagschulen anzupassen. Der Hintergrund: Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Landes arbeiten an einigen Grundschulen sowohl am schulisch verantworteten Vormittag als auch in der Nachmittagsbetreuung, die von Kooperationspartnern der Schulen organisiert wird.

„Im Rahmen von Kooperationsverträgen dürfen keine Personen zur Durchführung von Ganztagsangeboten eingesetzt werden, die bereits – wie die Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den verlässlichen Grundschulen – in einem Arbeitsverhältnis zum Land Niedersachsen stehen“, sagte die Niedersächsische Kultusministerin Frauke Heiligenstadt auf einer Pressekonferenz in Hannover. „Die Niedersächsische Landesregierung darf aus arbeitsrechtlichen Gründen eine solche Praxis nicht tolerieren. Ich weiß, dass dieses Problem von vielen engagierten Akteuren in der Schule als zusätzliche Belastung empfunden wurde.“

Heiligenstadt kündigte eine für die Schulen praktikable und schnelle Lösung an: Das Niedersächsische Kultusministerium wird die Landesverträge auf Abfrage mit den entsprechenden Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entsprechend aufstocken und die Arbeitsverträge anpassen. Diese werden dann nicht mehr in einem Arbeitsverhältnis mit dem Kooperationspartner stehen, können jedoch wie gewohnt weiter tätig sein. Bestehende Kooperationsverträge werden nicht aufgelöst. Sie sollen im kommenden Schuljahr angepasst werden. Bis dahin können die bestehenden Verträge uneingeschränkt weitergeführt werden.

Der Ganztagsbetrieb, stellte die Ministerin klar, liege zwar in der Gesamtverantwortung der Schulleitung, dennoch sei eine Abstimmung mit den Kooperationspartnern weiterhin problemlos möglich. Heiligenstadt verwies in diesem Zusammenhang auf vorbildliche Modelle wie in der Landeshauptstadt Hannover mit einer klaren Trennung der Zuständigkeit oder in Wolfsburg, wo eine gemeinsame Steuerungsgruppe die Koordinierung übernimmt.

„Im Rahmen der geplanten Neufassung des Ganztagschülerlasses werden wir unter anderem darüber nachdenken, wie wir eine gemeinsame Abstimmung der Schulleitung mit dem Kooperationspartner über den Personaleinsatz institutionalisieren können. Auch hier werden wir eine für die Schulen alltagstaugliche Lösung finden.“

Schleswig-Holstein

HEIMAT UND WELT PASSEN GUT ZUSAMMEN - SACHKUNDE HEISST JETZT HWS

Die Diskussion hat mich überrascht, aber ich stehe für den Dialog, nehme die Argumente der Kritiker sehr ernst“, sagte heute (11. Juni)

Bildungsministerin Prof. Dr. Waltraud 'Wara' Wende zur Debatte um den neuen Sachkunde-Erlass. Sie kündigte an, sie werde diesen Erlass noch einmal ändern.

„Heimat ist dann wieder drin - die Welt aber auch“, sagte die Ministerin und betonte, dass die heutige Unterrichtswirklichkeit allein mit dem Heimatbegriff nicht ausreichend erfasst sei.

In der Diskussion um die Bezeichnung des Faches HSU werde nun folgende Neufassung umgesetzt: Das Fach soll in Zukunft 'Heimat-, Welt- und Sachkunde' (HWS) heißen, denn damit seien Unterrichtsinhalte und Unterrichtspraxis gut abgebildet. Im Übrigen sei nie geplant gewesen, die Inhalte des Faches zu ändern. „Zudem“, so Ministerin Wende, „sollten wir in Schleswig-Holstein einen intensiven Dialog über den Begriff Heimat führen. Und dabei soll es um den Zusammenhang von Heimat, Europa und Welt gehen; ganz so wie im Unterricht an unseren Schulen.“

Sachsen

SACHSEN BEGRÜSST GEMEINSAMEN AUFGABENPOOL FÜRS ABITUR

Sachsens Kultusministerin Brunhild Kurth begrüßt den heute gefassten Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Entwicklung und Nutzung eines Pools von Abiturprüfungsaufgaben in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch. Dieser Aufgabenpool soll ab 2013 kontinuierlich aufwachsen und den Ländern als Angebot für den möglichen Einsatz im Abitur ab dem Schuljahr 2016/2017 zur Verfügung gestellt werden.

„Das ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung“, so die Kultusministerin. Die Ministerin erinnerte daran, dass Sachsen bereits seit vielen Jahren auf eine bessere Vergleichbarkeit der Abiturprüfung hinarbeite. „Die Länder stehen in Verantwortung, nach mehr Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit im deutschen Bildungssystem zu streben. Das ist nicht nur fair gegenüber den Schülern, sondern auch die passende Antwort auf die zunehmende Mobilität der Menschen in Deutschland“, so Brunhild Kurth. In diesem Zusammenhang hatte Sachsen gemeinsam mit Bayern und Niedersachsen Anfang dieses Jahres die Idee eines Bildungsstaatsvertrages auf den Weg gebracht.

Zudem wird Sachsen bereits 2014 gemeinsam mit Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein gemeinsame Abiturprüfungen in Deutsch, Mathematik und Englisch durchführen. Die Schüler aus diesen Ländern werden dann an einem einheitlichen Termin gleiche Aufgaben oder Aufgabenteile in den zentralen Abiturprüfungen 2014 absolvieren. „Damit liefern diese Länder den Beweis, dass ein länderübergreifendes Abitur auch in einem föderalen Bildungssystem möglich ist“, erklärte die Ministerin.

Quelle: bildungsklick.de



Schulleitungsstudie: Zwischen Begeisterung und Belastung

Eine länderübergreifende Studie gibt Auskunft über die Arbeitssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Die Schulleitungsstudie Deutschland, Österreich, Schweiz wurde von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) durchgeführt. Die Ergebnisse basieren auf der Befragung von fast 5.400 Schulleiterinnen und Schulleitern sowie sondierenden und vertiefenden Interviews und der Analyse von über 5.000 Arbeitstagebüchern.

„In der umfangreichen Studie zeigt sich, dass Schulleitung ein anspruchsvoller Führungs- und Management-Beruf ist, für den es Qualifizierung, zeitgemäße Führungsmodelle und entsprechende Zeit(kontingente) braucht“, schlussfolgert Huber. „Ansonsten ist die Gefahr groß, dass man sich als „multifunktionales Wunderwesen“ wahrnimmt und sich ständig überfordert fühlt.“

Weitere zentrale Erkenntnisse der Studie:

- Schulleitung ist auch von zentraler Bedeutung für die Qualität unserer Schulen. Das zeigen vielfältige Forschungsbefunde
- 16 Prozent der Schulleiterinnen und Schulleiter gehören in die Gruppe, welche stark belastet ist, eine niedrige Arbeitszufriedenheit aufweist und deutliche Zeichen von emotionaler Erschöpfung zeigt.
- Je höher die Einsatzbereitschaft und die Motivation ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitsüberlastung.
- Ursachen für eine hohe berufliche Belastung bei Schulleitern ist ein hohes Engagement bzw. eine hohe Einsatzbereitschaft bei gleichzeitig geringer eigener Stressresistenz zusammen mit einer geringen kollegialen Unterstützung im Schulteam, um die anspruchsvollen Arbeiten zu erledigen.

Literaturquellen für die nachfolgenden Texte finden Sie auch unter www.schulleitung.net/bsl

Belastungsfaktoren im Schulleitungsalltag

Soziale Konflikte in der „Sandwichposition“

Die Tätigkeit von Schulleiterinnen und Schulleitern zeichnet sich durch eine Vielzahl an Interaktionen mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern aus. Zudem befinden sich Schulleitungen als Vermittlungsinstanz zwischen den Plänen und Vorhaben der Schulbehörden und den Bedürfnissen des Kollegiums in einer Sandwichposition, so dass sie in vielen Alltagssituationen mit gegensätzlich erscheinenden Erwartungen umgehen müssen.

Schulleitungen sind also gewissermaßen Bindeglied zwischen den «internen» und den «externen» Interessen (Huber, 2005). Es ist naheliegend, dass diese Konstellation bei vielen Schulleitungen mit belastenden Rollenkonflikten in Zusammenhang steht. Mit 44 Prozent erachten knapp weniger als die Hälfte der in einer Schweizer Studie befragten Schulleiterinnen und Schulleiter das Spannungsfeld «Individuelle Bedürfnisse einzelner Lehrpersonen befriedigen versus den Ansprüchen der Schule als Ganze gerecht werden» als kennzeichnend für die eigene Arbeit (Nido, Trachsler, Ackermann, Brüggen, & Ulich, 2008). Die Wahrnehmung des aufgeführten Spannungsfeldes reduziert zudem die Bereitschaft, auf andere einzugehen (was eine Komponente von Burnout ist). Weitere Analysen zeigten, dass die sozialen Interaktionen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften freundlicher und wertschätzender verlaufen, wenn die Schulleitung neben ihrer Leitungstätigkeit unterrichtet (Baeriswyl, Dorsemagen & Krause, 2012): Schulleitungen mit Unterrichtsverpflichtung sind eher der Meinung, zwischen ihnen und den Lehrkräften bestehe ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang. Zudem nehmen sie ein tendenziell höheres Maß an Anerkennung durch die Lehrpersonen wahr.

Laut der Schulleitungsstudie D-A-CH (Huber, Wolfgramm, Kilic, 2013) liegt die Belastung der Schulleitungen durch das Durchsetzen von Schulinteressen gegenüber der vorgesetzten Behörde insgesamt im mittleren Bereich ($M = 2.62$, siehe Tabelle 1). Diese Belastung ist für die Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland jedoch deutlich größer als für diejenigen in Österreich und der Schweiz. Dagegen fällt die Belastung durch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in Deutsch-

land signifikant niedriger aus als im Deutschschweizer Durchschnitt. Als am belastendsten wird von Schulleitungen aller drei Länder im Mittel das Führen von Gesprächen zur Konfliktlösung erachtet. Am stärksten dadurch belastet fühlen sich die Schweizer Schulleitungen.

Das Herbeiführen von schulinternen Vereinbarungen, das Initiieren von Teamarbeit sowie die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit nimmt hingegen eine deutliche Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht als Belastung wahr. Auch hier sind die Mittelwerte der Deutschschweizer Schulleiterinnen und Schulleiter höher als im deutschen und österreichischen Schnitt. Alles in allem sprechen die Untersuchungsergebnisse dafür, dass die Mehrheit der Schulleitungen die Interaktion mit den Lehrkräften als nicht sehr belastend einstuft.

In weiterführenden Analysen zeigte sich, dass die Zusammenarbeit mit den Behörden und dem Kollegium wie auch der Umgang mit verschiedenen Erwartungen und Konflikten als Belastung erlebt wird, allerdings in moderatem Maß. Belastende Situationen in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und insbesondere bei der Vertretung der Interessen der eigenen Schule gegenüber der vorgesetzten Behörde sind nicht unbedingt für die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland, Österreich und der Schweiz zentral. Wenn allerdings massive soziale Konflikte auftreten, dann ist dies, laut den Analysen der Schulleitungsstudie, höchst bedeutsam für die Gesundheit und erhöht beispielsweise das Risiko für emotionale Erschöpfung.

Autoren: **Huber, Baeriswyl, Krause, Wolfgramm**

Item	MTotal	MD	MAT	MCH	r-berufliche Belastung
Belastung durch Vertretung der Schulinteressen gegenüber der vorgesetzten Behörde	2.62 (1.06)	2.67 (1.06) ^{2,3}	2.48 (1.01) ¹	2.48 (1.06) ¹	.33
Belastung durch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen	2.59 (.93)	2.51 (.92) ³	-	2.94 (.92) ¹	.27
Belastung durch das Führen von Konfliktlösegesprächen mit Lehrkräften	3.13 (1.05)	3.14 (1.04) ^{2,3}	2.78 (1.09) ^{1,3}	3.26 (1.07) ^{1,2}	.30
Belastung durch das Herbeiführen von schulinternen Vereinbarungen	2.59 (.92)	2.61 (.91) ²	2.31 (.88) ^{1,3}	2.67 (.96) ²	.31
Belastung durch das Initiieren von Teamarbeit	2.50 (.94)	2.53 (.92) ^{2,3}	2.03 (.87) ^{1,3}	2.68 (.93) ^{1,2}	.31
Belastung durch die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit	2.35 (.96)	2.38 (.93) ^{2,3}	1.86 (.87) ^{1,3}	2.52 (1.02) ^{1,2}	.27

M = Mittelwert, Standardabweichung in Klammer
 r = bivariate Korrelation mit beruflicher Belastung
 MTotal = Mittelwert aller Schulleitungen
 MD = Mittelwert der deutschen Schulleitungen

MA = Mittelwert der österreichischen Schulleitungen
 MCH = Mittelwert der Schweizer Schulleitungen
 r = Korrelationskoeffizient

¹ = unterscheidet sich signifikant von Deutschland
² = unterscheidet sich signifikant von Österreich
³ = unterscheidet sich von der Schweiz

Tabelle 1: Mittlere Belastung durch die Zusammenarbeit mit Behörden und im Kollegium und der Zusammenhang mit der allgemeinen beruflichen Belastung

Literatur:

Huber, S. (2005). *Anforderungen an Schulleitung: Überlegungen aufgrund der Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder*. In A. Bartz, M. Dammann, S. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *Praxis Wissen Schulleitung*. München: Wolters Kluwer.

Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). *Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz: Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln*. Zug: IBB, PHZ Zug.

Krause, A., Baeriswyl, S. & Dorsemagen, C. (2012). *Schulleitung und Gesundheit an Volksschulen des Kantons Aargau. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau*. Olten, Schweiz: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Das Kollegium als soziale Ressource

Anerkennung und Unterstützung pflegen

Warum

denn erst
die Nadel im
Heuhaufen
suchen



www.lehrmittel-direkt.de

Soziale Beziehungen bringen aber nicht nur Belastungen mit sich, wie der Beitrag „Soziale Konflikte“ zeigt, sondern gelten auch als eine der wichtigsten Ressourcen, die positive Auswirkungen auf die Gesundheit haben. Weit gefasst verstanden als soziale Unterstützung, gemeinsame pädagogische Vorstellungen und das soziale Klima im Kollegium wird das soziale Miteinander an der Schule von Schulleiterinnen und Schulleitern als entlastend wahrgenommen (z.B. Nido, Trachsler, Ackermann, Brüggens & Ulich, 2008).

Die Schulleitungsstudie D-A-CH (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013) unterstützt dieses Ergebnis mehrheitlich: Der Großteil der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter schätzt das soziale Klima an der eigenen Schule als gut ein. Die Befunde zu den Skalen «positives Sozialklima» und «soziale Unterstützung im Kollegium» sowie die dazugehörigen Aussagen bestätigen diesen Eindruck. Auf einer Zustimmungsskala von eins bis fünf liegen die Antworten der Befragten bei fast allen Aussagen über vier. Eine Ausnahme bildet „Rat holen bei Lehrpersonen“, wo der Wert knapp unter vier liegt.

Alles in allem zeigen die Daten, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften von den Schulleitungen mehrheitlich als harmonisch, freundlich und wertschätzend beurteilt wird. Sind soziale Ressourcen wie ein positives Sozialklima und gegenseitige Anerkennung hoch

ausgeprägt, ist auch die Wahrscheinlichkeit deutlich höher, dass die allgemeine berufliche Belastung als niedriger wahrgenommen wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl Belastungen als auch Ressourcen, die aus der Zusammenarbeit mit dem Kollegium resultieren, bedeutsam ausgeprägt sind. Zwar tragen schwierige Situationen und soziale Konflikte im Team zur beruflichen Belastung bei, doch ist die soziale Unterstützung im Kollegium andererseits auch eine zentrale Ressource, die wiederum zur Reduktion der Belastung beiträgt. Schulische Führungskräfte sollten daher Personalführungsaufgaben, die die Kollegialität und die Arbeitsatmosphäre verbessern, besonders beachten.

Autoren: **Baeriswyl, Wolfgramm, Krause, Huber**

Skala/Item	MTotal	MD	MCH	r berufliche Belastung
Positives Sozialklima	4.29 (.64)	4.30 (.64) ³	4.21 (.64) ¹	- .23
Es herrscht ein ausgeprägter Gemeinschaftssinn	4.69 (.62)	4.70 (.62)	4.68 (.65)	- .13
Es gibt selten Spannungen zwischen Kollegen	4.46 (.80)	4.45 (.80)	4.47 (.78)	- .20
Konflikte werden nicht beschönigt / vertuscht	4.03 (.85)	4.03 (.85)	4.01 (.81)	- .19
Im Kollegium gibt es keine Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen	4.23 (.92)	4.26 (.91)	4.07 (.96)	- .18
Belastung durch die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit	4.03 (1.03)	4.07 (1.02)	3.85 (1.05)	- .16
Soziale Unterstützung im Kollegium	4.11 (.87)	4.10 (.79)	4.14 (.76)	- .29
Wenn ich mal nicht weiter weiss, kann ich mir bei den Lehrkräften jederzeit Rat holen	3.92 (1.06)	3.94 (1.04) ³	3.83 (1.15) ¹	- .16
In meinem Kollegium gibt es genug Menschen, zu denen ich ein wirklich gutes Verhältnis habe	4.19 (.90)	4.18 (.90) ³	4.26 (.89) ¹	- .20
Wenn ich über den Schulalltag deprimiert bin, finde ich im Kollegium Personen, die mich wieder aufmuntern	4.14 (1.06)	4.11 (1.07) ³	4.25 (1.03) ¹	- .26
Bei Schwierigkeiten in der Schule kann ich von Lehrkräften praktische Hilfe erwarten	4.18 (.10)	4.18 (1.00)	4.22 (1.01)	- .27

M = Mittelwert, Standardabweichung in Klammer
r = bivariate Korrelation mit beruflicher Belastung
MTotal = Mittelwert aller Schulleitungen

MD = Mittelwert der deutschen Schulleitungen
MCH = Mittelwert der Schweizer Schulleitungen
r = Korrelationskoeffizient

¹ = unterscheidet sich signifikant von Deutschland
² = unterscheidet sich signifikant von Österreich
³ = unterscheidet sich von der Schweiz

Tabelle 2: Mittelwerte des Sozialklimas und der sozialen Unterstützung im Kollegium und der Zusammenhang mit der allgemeinen beruflichen Belastung

Literatur:

Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). *Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz: Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln*. Zug: IBB, PHZ Zug.
Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brüggens, S., & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008: Ergebnis der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.

Arbeitstagebuch

Wie verteilt sich die Arbeit von Schulleitungen?

Im Rahmen der Schulleitungsstudie D-A-CH wurden in einem Bundesland Online-Tagebücher eingesetzt. Dafür wurden die Schulleiterin und Schulleiter gebeten, in drei Erhebungszeiträumen mit Abständen von jeweils drei Monaten im Lauf eines Schuljahrs über eine komplette Arbeitswoche hinweg jeweils am Ende eines Arbeitstags ein Online-Tagebuch auszufüllen.

Die Erhebungszeiträume wurden bewusst so gewählt, dass „normale“ Wochen erhoben wurden, also nicht z.B. durch Abschluss des Schuljahres oder eines Prüfungszeitraums oder der Zwischenzeugnisse außergewöhnlich hektische Wochen.

- Über alle drei Wochen wurde von 755 Teilnehmenden mindestens ein Log, also einen Arbeitstagebucheintrag, komplett ausgefüllt.*
- Insgesamt liegen 4.330 Logs vor.
- Von 59 Teilnehmenden wurden die Logs für alle drei Wochen komplett ausgefüllt (pro Person $3 \times 7 = 21$ Tagebucheinträge).
- 381 Teilnehmende füllten mindestens vier Tage in irgendeiner der drei Wochen das Arbeitstagebuch aus.

Die täglich erhobenen Daten sind aufgrund der besseren Erinnerungsleistung gegenüber retrospektiv erhobenen Daten weniger verzerrt. Durch das Aggregieren von mehreren Tagebucheinträgen pro Teilnehmerin und Teilnehmer wird die tägliche Varianz aufgrund situativer Einflüsse gemittelt, was zu einem robusten und repräsentativen Wert führt, wenn eine genügende Anzahl an Messwerten pro Person vorhanden ist (Kenny et al., 1998). Zur Analyse eines typischen Arbeitstages von Schulleiterinnen und Schulleitern wurden die Daten von Tagen, an denen die Schulleitenden angaben, dass diese untypisch waren,

nicht berücksichtigt. Da von einigen der Teilnehmenden, die mindestens vier Tagebucheinträge in einer der Erhebungszeiträume ausgefüllt haben, keine typischen Tage berichtet wurden, basieren die Analysen schlussendlich auf 1.932 Tagebucheinträgen von $N = 377$ Personen.

Die zeitintensivsten Tätigkeitsbereiche sind mit knapp einem Drittel Organisation und Verwaltung und knapp einem Viertel eigener Unterricht (im Durchschnitt über alle Schularten hinweg). Im Mittelfeld mit je knapp einer Stunde pro Tag liegen Unterricht und Erziehung sowie Personal.

Insbesondere die Belastungseinschätzung von Organisation und Verwaltung ist zwischen typischen Tagen derselben Personen recht konsistent ($ICC = .372$). Auch die Belastungseinschätzungen der anderen Tätigkeitsbereiche sind für die Personen über die Zeitpunkte hinweg ebenfalls relativ konsistent ($.272 \leq ICC \leq .338$). Dies bedeutet, dass die Einschätzung von Belastung nicht von einzelnen Tagen abhängt, sondern wesentlich vom Individuum. Dies ist einerseits dadurch erklärbar, dass die Schulleitenden durch die stabilen Arbeitsbedingungen an verschiedenen Tagen einer ähnlichen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, andererseits bedeutet das, dass das persönliche Belastungsniveau die Einschätzung der aktuellen Belastung beeinflusst.

Wie viel an typischen Tagen im Büro oder Zuhause gearbeitet wird, hängt stark von der Person ab, während der Anteil der Ar-

Mittlere Arbeitszeiten je Tätigkeitsbereich an typischen Tagen

	Mzwischen	SDzwischen	SDinnerhalb	%
Organisation und Verwaltung	148.67	49.86	83.11	30.99%
eigener Unterricht	111.56	59	74.95	23.26%
Personal	54.73	28.41	49.5	11.41%
Unterricht und Erziehung	51.98	25.94	55.92	10.84%
Kooperation	35.76	21.57	53.64	7.46%
Qualitätsmanagement	29.5	16.43	45.72	6.15%
Repräsentation	28.23	17.68	51.32	5.89%
eigene Fort- und Weiterbildung	19.24	10.27	46.4	4.01%

$N = 1932$ Tagebucheinträge, 2-Level Lösung mit 337 Personenclustern (Level 2)
 Durchschnittliche Gruppengröße = 5.73 Logs pro Person
 M = Gruppenmittelwerte der Arbeitszeit in Minuten
 SD_{zwischen} = Unterschiede (Standardabweichung) zwischen den Personen
 $SD_{\text{innerhalb}}$ = Unterschiede (Standardabweichung) zwischen den Tagen pro Person

Belastungsempfinden verschiedener Schulleitungstätigkeiten

	Mzwischen	SDzwischen	SDinnerhalb
Organisation und Verwaltung	2.22	0.51	0.65
eigener Unterricht	1.58	0.38	0.60
Personal	2.15	0.47	0.69
Unterricht und Erziehung	2.24	0.45	0.71
Kooperation	1.87	0.43	0.69
Qualitätsmanagement	2.01	0.46	0.73
Repräsentation	1.80	0.42	0.64
eigene Fort- und Weiterbildung	1.47	0.40	0.56

$N = 1932$ Tagebucheinträge, 2-Level Lösung mit 337 Personenclustern (Level 2)
 Durchschnittliche Gruppengröße = 5.73 Logs pro Person
 M = Gruppenmittelwerte der Arbeitszeit in Minuten
 SD_{zwischen} = Unterschiede (Standardabweichung) zwischen den Personen
 $SD_{\text{innerhalb}}$ = Unterschiede (Standardabweichung) zwischen den Tagen pro Person

**Während des ersten Erhebungszeitraums wurden von 536 Teilnehmenden insgesamt 1975 Logs ausgefüllt ($M = 3.69$, $SD = 2.23$). Während des zweiten Erhebungszeitraumes wurden von 347 Teilnehmenden insgesamt 1321 Logs ausgefüllt ($M = 3.81$, $SD = 2.27$). Während des letzten Erhebungszeitraumes wurden von 299 Teilnehmenden insgesamt 1034 Logs ausgefüllt ($M = 3.46$, $SD = 2.08$).*

Direkt
zur Nadel!

Direkt
zu unseren
tagesaktuellen
Discount-Preisen



www.lehrmittel-direkt.de

Arbeitsorte

	Max	Mzwischen	SDinnerhalb	SDinnerhalb	%
Büro	10	4.12	1.39	1.84	44.59
Lehrerzimmer	7	0.77	0.27	0.74	8.33
Schulgebäude*	10	2.19	0.84	1.51	23.70
Außerhalb der Schule	10	1.06	0.49	1.44	11.47
Zuhause	9	1.10	0.73	1.03	11.90

N = 1932 Tagebucheinträge, 2-Level Lösung mit 337 Personenclustern (Level 2)
Durchschnittliche Gruppengröße = 5.73 Logs pro Person, maximale und durchschnittliche Zeit pro Tag je Arbeitsort

M = Gruppenmittelwert der Arbeitszeit in Stunden

*Schulgebäude ohne Büro und Lehrerzimmer

SDzwischen = Unterschiede (Standardabweichung) zwischen den Personen

SDinnerhalb = Unterschiede (Standardabweichung) zwischen den Tagen pro Person

beitszeit im Lehrerzimmer oder außerhalb der Schule (analog Tabelle) vermutlich von Faktoren wie externen Verpflichtungen oder besonderen Ereignissen bestimmt wird, die von den Personen nicht selbst entschieden werden können.

Die Einschätzung eines stressigen Tages hängt insbesondere mit der Einschätzung der Belastung in den Tätigkeitsbereichen Organisation und Verwaltung ($r = .64$), Unterricht und Erziehung ($r = .61$), Personal ($r = .56$) und Repräsentation ($r = .44$), aber auch mit der Anzahl an ungeplanten Stunden zusammen ($r = .22$). Ungeplante Arbeiten hängen unserer Analyse zu Folge stark mit dem Tätigkeitsbereich Personal zusammen ($r = .44$). Ungeplante Arbeiten finden zudem vor allem im Büro statt ($r = .43$) und weniger während der Zeit im Lehrerzimmer ($r = .19$) oder im sonstigen Schulgebäude ($r = -.25$). Arbeiten, die zuhause verrichtet werden, sind wohl am besten planbar ($r = -.45$), weshalb ein gewisser Umfang der Arbeiten von zuhause aus erledigt wird (rund 12% der Wochenarbeitszeit im Durchschnitt über alle Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schularten).

Autoren: **Huber, Schwander**

Anzeige

Das SchulleiterABC Online

SchulleiterABC
das Original

**SchulleiterABC – Die prägnante Auskunft für Schulleitungen und Schulbehörden –
Alphabetisch nach Stichworten aufgebaute Online-Kartei**



**Testen Sie jetzt kostenlos und unverbindlich
bis einschließlich 15.9.2013 alle Vorteile:**

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: abc2013

Passwort: testBSL

Wählen Sie Ihr Bundesland !



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
FACHVERLAGE

Überzeugt? Fordern Sie Ihren persönlichen Abo-Zugang (3 Lizenzen) an:

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 092 21 / 949-204, Fax 092 21 / 949-377

bfv.vertrieb@mg-oberfranken.de

Weitere Infos unter: www.schulleiterabc.de

Vorlieben und Belastungen im Tätigkeitsspektrum

Was tun Schulleiterinnen und Schulleiter gern und was belastet sie?

Zur Erfassung der Belastung durch spezifische Schulleitungstätigkeiten wurden in der Schulleitungsstudie D-A-CH (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013) 75 Fragen nach dem Schul-Management-Modell (Huber 2007, 2009) entwickelt (Huber, 2010). Schulische Managementaufgaben und -rollen sind im Laufe der Jahre und besonders durch die Erweiterung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule erheblich komplexer geworden, als sie dies tradiert bereits waren. Diese Handlungsfelder zu denen die Einzelaufgaben gruppiert werden können, umfassen Unterricht, Erziehung, Personal, Organisation und Verwaltung, Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) sowie Repräsentationsaufgaben und die Förderung der Kooperation innerhalb der Schule und nach außen.

Diese Tätigkeiten wurden von den Schulleiterinnen und Schulleitern jeweils auf je einer fünfstufigen Antwortskala von „sehr belastend“ (5) bis „überhaupt nicht belastend“ (1) und von „sehr gern“ (5) bis „überhaupt nicht gern“ (1) bewertet. Um zu analysieren, welche Tätigkeiten von den Schulleiterinnen und Schulleitern als wie stark belastend empfunden werden, wurden alle erfassten 75 Tätigkeiten bezüglich der Einschätzung, als wie belastend sie erlebt, und wie gerne sie ausgeübt werden, für jedes Land einzeln in eine Reihenfolge gebracht.

Die „Top Ten“ dieser Rangliste ist in Tabelle 1 für die belastendsten und in Tabelle 2 für die beliebtesten Tätigkeiten abgebildet.

Die Ranglisten der zehn belastendsten Tätigkeiten für Deutschland und Österreich sind relativ ähnlich. In der Schweiz stehen im Gegensatz zu den anderen beiden Ländern neben administrativen und verwaltenden auch soziale Aufgaben wie mit Lehrpersonen Konfliktlösesgespräche führen oder zwischen Eltern und Lehrpersonen bei Konflikten vermitteln unter den „Top Ten“ der belastendsten Tätigkeiten.

Deutschland	Österreich	Schweiz
Schulreformen des Ministeriums umsetzen (M=3.75; SD=0.94)	Berichte für Behörden verfassen (M=3.13; SD=1.07)	Schulreformen des Ministeriums umsetzen (M=3.53; SD=1.02)
Berichte für Behörden verfassen (M=3.63; SD=1.03)	Akten sichten (M=3.11; SD=1.13)	Mit Lehrpersonen Konfliktlösesgespräche führen (M=3.26; SD=1.07)
Schulstatistik führen (M=3.56; SD=1.17)	Schulreformen des Ministeriums umsetzen (M=3.07; SD=0.96)	Zwischen Eltern und Lehrpersonen bei Konflikten vermitteln (M=3.23; SD=1.11)
Rechts- und Verwaltungsvorschriften sichten (M=3.42; SD=1.06)	Schulstatistik führen (M=3.07; SD=1.16)	Evaluationen durchführen (M=3.16; SD=1.00)
Evaluationen durchführen (M=3.4; SD=0.99)	Dienstliche Beurteilungen vornehmen (M=3.04; SD=1.06)	Berichte für Behörden verfassen (M=3.08; SD=1.05)
Schulsponsoring betreiben (sämtliche Finanzmittel einwerben) (M=3.39; SD=1.15)	Rechts- und Verwaltungsvorschriften sichten (M=3.03; SD=1.06)	Rechts- und Verwaltungsvorschriften sichten (M=3.00; SD=1.07)
Ablage/Archivierung der Verwaltungsvorgänge kontrollieren (M=3.37; SD=1.09)	Ablage/Archivierung der Verwaltungsvorgänge kontrollieren (M=3.03; SD=1.14)	Schulsponsoring betreiben (M=2.95; SD=1.25)
Akten sichten (M=3.31; SD=1.03)	Schulsponsoring betreiben (sämtliche Finanzmittel einwerben) (M=3.03; SD=1.21)	Mitarbeiter/innen in schwierigen Situationen unterstützen (M=2.93; SD=1.13)
Der Schulaufsicht Rechenschaft geben (M=3.22; SD=1.05)	An Untersuchungen zu Schülerleistungen mit der Schule teilnehmen (Leistungsvergleichsuntersuchungen: PISA, TIMSS, IGLU, VERA) (M=2.87; SD=1.06)	Ordnungsmaßnahmen durchsetzen (M=2.91; SD=1.02)
Instandhaltungsmaßnahmen der Schulgebäude organisieren (M=3.21; SD=1.08)	Den Unterricht der Lehrkräfte bewerten (M=2.87; SD=1.04)	Mit Eltern Gespräche über Erziehungsfragen führen (M=2.88; SD=1.07)

- In allen drei Ländern unter den zehn belastendsten Tätigkeiten
- In Deutschland und Österreich unter den zehn belastendsten Tätigkeiten
- In Deutschland und der Schweiz unter den zehn belastendsten Tätigkeit

Tabelle 1: Die zehn belastendsten Tätigkeiten für deutsche, Schweizer und österreichische Schulleiterinnen und Schulleiter im Vergleich

Literatur

- Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands (ASD) (2005). *Schulleitung in Deutschland 2005. Ein Berufsbild in Weiterentwicklung*. Stuttgart: Raabe.
- Esp, D. (1993). *Competences for school managers*. London: Kogan Page.
- Huber, S.G. (2005). *Anforderungen an Schulleitung: Überlegungen aufgrund der Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder*. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10.23). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2007). *Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive*. In G. Schweizer, U. Iberer, H. Keller (Hrsg.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben* (S. 53-69).

Deutschland	Österreich	Schweiz
Selbst in der Klasse unterrichten (M=4.30; SD=.82)	Eine Kultur der Zusammenarbeit fördern (M=4.62; SD=.61)	Selbst in der Klasse unterrichten (M=4.48; SD=.81)
Eine Kultur der Zusammenarbeit fördern (M=4.29; SD=.64)	Mit anderen Schulleiter/innen über konkrete Themen sprechen (M=4.49; SD=.76)	Mit anderen Schulleiter(inne)n über konkrete Probleme sprechen (M=4.45; SD=.61)
Mit anderen Schulleiter/innen über konkrete Themen sprechen (M=4.28; SD=.70)	Auf die Bedürfnisse, Fragen, Probleme einzelner Schüler/innen im Unterricht eingehen (M=4.49; SD=.69)	Auf die Bedürfnisse, Fragen, Probleme einzelner Schüler/innen im Unterricht eingehen (M=4.35; SD=.70)
Auf die Bedürfnisse, Fragen, Probleme einzelner Schüler/innen im Unterricht eingehen (M=4.27; SD=.68)	Mitarbeiter/innen in schwierigen Situationen unterstützen (M=4.41; SD=.67)	Eine Kultur der Zusammenarbeit fördern (M=4.34; SD=.66)
Sich mit Experten beraten (M=4.18; SD=.69)	Mit Kollegen Fachthemen diskutieren (M=4.36; SD=.68)	Lehrkräfte bei ihrer Arbeit beraten (M=4.31; SD=.62)
Gäste an der Schule begrüßen und Gastgeber sein (M=4.16; SD=.76)	Selbst in der Klasse unterrichten (M=4.36; SD=.81)	Sich mit Expert/innen beraten (M=4.30; SD=.72)
Sich bei Problemen um einzelne Schüler/innen kümmern (M=4.15; SD=.70)	Lehrkräfte zur Erprobung neuer Unterrichtsmethoden ermutigen (M=4.35; SD=.73)	Mit Kolleg/innen Fachthemen diskutieren (M=4.29; SD=.66)
Mitarbeiter/innen in schwierigen Situationen unterstützen (M=4.14; SD=.65)	Verbesserungs-/Optimierungsprozesse initiieren (M=4.33; SD=.67)	Sich in Fortbildungskursen mit aktuellen Herausforderungen auseinandersetzen (M=4.26; SD=.74)
Mit Kollegen Fachthemen diskutieren (M=4.13; SD=.68)	Sich bei Problemen um einzelne Schüler/innen kümmern (M=4.31; SD=.73)	Fortbildungsveranstaltungen besuchen (M=4.22; SD=.75)
Kontakte zu den Elternbeiratsvorsitzenden (M=4.12; SD=.77)	Sich über die neusten Erkenntnisse im pädagogischen Bereich informieren (M=4.30; SD=.71)	Mitarbeitergespräche führen (M=4.21; SD=.70)

- In allen drei Ländern unter den zehn belastendsten Tätigkeiten
- In Deutschland und Österreich unter den zehn belastendsten Tätigkeiten
- In Deutschland und der Schweiz unter den zehn belastendsten Tätigkeit

Tabelle 2: Die zehn beliebtesten Tätigkeiten für deutsche, Schweizer und österreichische Schulleiterinnen und Schulleiter im Vergleich

ten. Pädagogische Tätigkeiten, wie selbst in der Klasse unterrichten, mit Schülerinnen und Schülern sprechen, wie auch der kollegiale Austausch und die eigene Fortbildung werden in Deutschland und Österreich sehr gerne ausgeübt und als wenig belastend empfunden, etwas weniger ausgeprägt auch in der Schweiz. Ebenfalls finden sich auf der Rangliste der zehn beliebtesten Tätigkeiten Aktivitäten für die eigene Fortbildung und der fachliche Austausch mit Arbeitskolleginnen und -kollegen. Dies zeigt ein großes Interesse der Schulleiterinnen und Schulleiter an ihrer Arbeit und weist ebenfalls auf die Relevanz, mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern zu sprechen und Probleme diskutieren zu können, hin.

Zusammenfassend erwiesen sich in den Analysen zum spezifischen Belastungserlebens, das heißt der Belastung durch bestimmte Tätigkeiten und Handlungsbereiche, organisatorische und verwaltende Tätigkeiten als besonders belastend und unbeliebt. Der Handlungsbereich Organisation und Verwaltung ist der einzige, dessen Mittelwert der Belastung höher ist als derjenige der Vorliebe.

Autoren: **Huber, Wolfram, Kilic**

Bielefeld, Deutschland: Bertelsmann Verlag.
 Huber, S. G. (2009). *Schulleitung*. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*. (S. 502–511). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
 Huber, S.G. (Hrsg.). (2010). *School Leadership - International Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Anzeige



Programme geeignet ab der 5. Klasse

Erlebnisreise: Lernen

Die Welt steckt voller Überraschungen. Die Jugendherbergen auch. Einige der wichtigsten Fassetten: ein neues Gemeinschaftsgefühl, Toleranz und Lebenswerte. Eine der schönsten Überraschungen für viele Schüler: sie selbst. Bestellen Sie am besten gleich die drei aktuellen Kataloge „Klassen Mobil“ und sichern Sie sich aufregende Erlebnisse zwischen Alpen und Küste.



Lieblingslektüre Ihrer Schüler

Ein fassettenreicher Mix mit Angeboten zu Natur, Umwelt, Sport, Musik, Technik, Sozialverhalten u.v.m. Bei vielen Angeboten steht Ihnen ein pädagogisch geschultes Team zur Seite.

Ihre Bestell-Hotline:
 Telefon: 05231 7401-0
 djh-service@jugendherberge.de

Gemeinschaft erleben
 jugendherberge.de



„Zeitfresser“ für Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Fülle administrativer Tätigkeiten

Gemäß zahlreichen Studienergebnissen trägt ein hohes Ausmaß administrativer Tätigkeiten wesentlich zur zeitlichen Belastung von Schulleitungen bei (Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Ernst & Young, 2009; Haradz, Gieske, Gerick & Rolff, 2009). Durch Veränderungen im Sinne des «New Public Management» sind viele neue Aufgaben ohne zusätzliche finanzielle oder personelle Mittel an die Schulleitungen delegiert worden (Bodor-Hurni & Ritz, 2006).

Bereits in den Anfängen der Umsetzung von geleiteten Schulen beurteilte die Mehrheit (61 Prozent) der Schulleitungen einer für die Deutschschweiz repräsentativen Stichprobe die zeitliche Belastung durch administrative Tätigkeiten als hoch (Wiederkehr, 1998). Internationale Untersuchungen zeigen, dass sich die Verhältnisse bis heute nicht grundlegend verändert haben. Im Rahmen einer Untersuchung von Schulleiterinnen und Schulleitern von Primarschulen aus England, Wales und Nordirland konnten McEwen, Carlisle, Knipe, Neil und McClune (2002) zeigen, dass knapp die Hälfte aller Aktivitäten der untersuchten Schulleitungen in irgendeiner Weise einen Bezug zu Administration hat. Ein Viertel dieser

administrativen Tätigkeiten wurde von den Befragten als administrative Routinetätigkeiten bezeichnet, welche nicht zwangsläufig von den Schulleitungen selbst erledigt werden müssten. Ähnliche, wenn auch etwas niedrigere Werte, wurden in der Schweiz ermittelt (Binder, Trachsler, Feller-Länzlinger, 2003; Herren, Criblez & Quesel, 2007; Nido, Trachsler, Ackermann, Brüggem & Ulich, 2008; Zaugg & Blum, 2006). Huber und Schwander (s.S. 8 & 9), zeigen im Rahmen der Arbeitstagebuchstudie die Befunde für ein Bundesland, nämlich Baden-Württemberg.

Diese hohe Auslastung durch administrative Tätigkeiten ist erstaunlich, wird doch im Rahmen nationaler und internationa-

Item	MTotal	MD	MAT	MCH	r-berufliche Belastung
Vergleichswert: Belastung durch den Handlungsbereich eigener Unterricht	2.31 (1.10)	2.34 (1.10)	-	2.11 (1.03)	.24
Belastung durch den Handlungsbereich Organisation und Verwaltung	2.86 (1.18)	2.91 (1.18) ³	-	2.65 (1.15) ¹	.37
Emails und Briefe schreiben	2.63 (1.06)	2.70 (1.06) ³	-	2.29 (1.01) ¹	.28
Schriftliche Dokumente (Berichte/Stellungnahmen) verfassen	3.12 (1.14)	3.56 (1.17) ³	-	2.81 (1.12) ¹	.31
Budget/Haushaltsplan erarbeiten	2.78 (1.13)	2.85 (1.12) ^{2,3}	2.51 (1.22) ¹	2.62 (1.14) ¹	.25
Instandhaltungsmaßnahmen der Schulgebäude organisieren	3.10 (1.17)	3.22 (1.16) ^{2,3}	2.69 (1.14) ¹	2.62 (1.09) ¹	.24
Schulstatistik führen	3.41 (1.20)	3.56 (1.17) ^{2,3}	3.07 (1.16) ^{1,3}	2.65 (1.22) ^{1,2}	.24
Organisationspläne erstellen (Zeit- und Raumplan/Studentafel/Personaleinsatz)	2.75 (1.10)	2.77 (1.06) ²	2.52 (1.22) ^{1,3}	2.83 (1.19) ²	.25
Rechts- und Verwaltungsvorschriften sichten	3.32 (1.08)	3.43 (1.07) ^{2,3}	3.03 (1.06) ¹	2.95 (1.07) ¹	.22
Die Informationsweitergabe organisieren (Aushänge, Emails an das Kollegium etc.)	2.55 (1.01)	2.67 (1.01) ^{2,3}	1.96 (0.86) ^{1,3}	2.31 (1.01) ^{1,2}	.25
Ablage/Archivierung der Verwaltungsvorgänge kontrollieren	3.26 (1.12)	3.37 (1.09) ^{2,3}	3.03 (1.14) ^{1,3}	2.74 (1.11) ^{1,2}	.21
Akten sichten	3.19 (1.07)	3.31 (1.03) ^{2,3}	3.11 (1.13) ^{1,3}	2.59 (1.00) ^{1,2}	.21
Berichte für Behörden verfassen	3.50 (1.06)	3.63 (1.03) ^{2,3}	3.13 (1.07) ¹	3.08 (1.05) ¹	.28

M = Mittelwert, Standardabweichung in Klammer
r = bivariate Korrelation mit beruflicher Belastung
MTotal = Mittelwert aller Schulleitungen
MD = Mittelwert der deutschen Schulleitungen
MAT = Mittelwert der österreichischen Schulleitungen

MCH = Mittelwert der Schweizer Schulleitungen
r = Korrelationskoeffizient
¹ = unterscheidet sich signifikant von Deutschland
² = unterscheidet sich signifikant von Österreich
³ = unterscheidet sich von der Schweiz

Tabelle 1: Belastung durch Tätigkeiten im Bereich von Organisation und Verwaltung

Literatur

Binder, H.M., Trachsler, E., & Feller, R. (2003). Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons SG. Evaluation der Umsetzung der vorläufigen Empfehlungen zum Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule. Luzern, Schweiz: INTERFACE. / St. Gallen: Erziehungsdepartement. Abgerufen von http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/leitung_verwaltung/schulleitung/publikationen.Par.0014.DownloadListPar.0007.File.tmp/Schlussbericht_30_10_2003.pdf. Verifiziert am 13.1.2011

Bodor-Hurni, R., & Ritz, A. (2006). Wirkungsorientierte Führungsstrukturen zur Umsetzung von New Public Management an Schulen – Fallbeispiel Kantonsschule Zürcher Unterland. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung – Chancen und Gefahren des Public Management im Bildungswesen* (2. Auflage). Bern: Haupt.

ler Reformprojekte allgemein insbesondere die Verantwortlichkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter im Hinblick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung betont: Huber (2005) sieht die Schulentwicklung international immer stärker ins Zentrum des Schulleitungshandelns rücken. So werden die hohen Anteile administrativer Tätigkeiten insbesondere deshalb als belastend empfunden, weil aufgrund der starken administrativen Auslastung schlicht zu wenig Zeit für andere (Führungs-)Aufgaben bleibt (Ernst & Young, 2009; McEwen et al., 2002; Pekruhl, Dorsemagen, Kölliker & Krause 2011). Schulleiterinnen und Schulleiter aus England, Wales und Nordirland berichten etwa, dass sie in der Hektik des Tagesgeschäftes oft keine Zeit für zukunftsgerichtete Entwicklungsprojekte haben (McEwen et al., 2002) und 86 Prozent der im Kanton Aargau befragten Schulleitungen sehen sich oft bis sehr oft dem Spannungsfeld «Erledigung des Tagesgeschäftes vs. Förderung und Entwicklung innovativer Schulprojekte» ausgesetzt (Nido et al., 2008). Eine andere Schweizer Studie zeigt, dass Schulleitungen infolge der Arbeitsüberlastung im organisatorisch-administrativen Bereich nur sehr begrenzte Handlungskapazitäten in dem als zentral erachteten Bereich der pädagogischen Schulführung haben (Binder et al., 2003). Gemäß den Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern aus dem Kanton Thurgau leiden insbesondere die Kernaufgaben Personalführung, Qualitäts- und Schulentwicklung unter dem hohen zeitlichen Aufwand für administrative Aufgaben (Landert, Riedo & Brägger, 2009). Die Untersuchungsergebnisse der TALIS («Teaching and Learning International Survey») -Befragung in Deutschland deuten darauf hin, dass diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter, die einen Großteil ihrer Zeit für administrative Tätigkeiten aufwenden, ihre Lehrkräfte nur in einem geringen Ausmaß anleiten können (Lemke & von Saldern, 2010). Der Umstand, aufgrund einer hohen administrativen Auslastung nur ungenügende zeitliche Ressourcen für «wichtigere» Tätigkeitsbereiche zur Verfügung zu haben, wird von den Betroffenen vielfach als unbefriedigend wahrgenommen (McEwen et al., 2002; Whitaker, 1996).

Insgesamt kann den Schulleitungen gemäß den vorliegenden Befunden eine hohe zeitliche Belastung attestiert werden. Die starke Inanspruchnahme durch administrative Aufgaben hat daran einen erheblichen Anteil.

Der Handlungsbereich „Organisation und Verwaltung“ wird auch in der Schulleitungsstudie D-A-CH (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013) von den meisten Schulleiterinnen und Schulleitern als relativ belastend wahrgenommen (siehe Tabelle 1). Deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter weisen hierbei einen signifikant höheren Mittelwert auf als ihre Schweizer Kolleginnen und Kollegen. Als Vergleich wurde der Handlungsbereich „Eigener Unterricht“ hinzugezogen, der sich in derselben Studie als der beliebteste Handlungsbereich erwies. Hierbei zeigt sich, dass Tätigkeiten im Bereich von Administration und Verwaltung im Vergleich zum eigenen Unterricht als deutlich belastender empfunden werden.

Auch der Blick auf die einzelnen Tätigkeiten im Handlungsbereich „Administration und Verwaltung“ (siehe Tabelle 1) lässt erkennen, dass diese als eher belastend eingestuft werden. Zudem wird deutlich, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland durch diese Tätigkeiten durchweg stärker belastet sind als

diejenigen in Österreich und der Schweiz. Die Korrelation der Belastung durch administrative und organisatorische Tätigkeiten mit der allgemeinen beruflichen Belastung von $r = .37$ zeigt, dass diese Tätigkeiten maßgeblich zur allgemeinen beruflichen Belastung beitragen. Der hohe Anteil an Tätigkeiten im Bereich von Organisation und Verwaltung scheint also auch im Jahr 2013 ein wichtiger Belastungsfaktor für Schulleitende in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu sein, wobei die deutschen Schulleiterinnen und Schulleiter besonders von diesem „Zeitfresser“ betroffen sind.

In diesem Zusammenhang ist die Forderung nach qualifizierter Entlastung durch Schulsekretariate naheliegend. In der Untersuchung von Nido et al. (2008) im Kanton Aargau wird das Schulsekretariat von allen erfragten Faktoren als am stärksten entlastend beurteilt: Von den Schulleiterinnen und Schulleitern, die über ein Schulsekretariat verfügen, schätzen 54 Prozent das Sekretariat als relativ stark bis sehr stark entlastend ein. Ähnlich zeigen das Huber, Schneider, Pohl und Sassenscheidt (2013): 56 Prozent (N=196) der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter empfinden die Unterstützung durch ein Sekretariat bei der Gestaltung der Schule als hilfreich.

Autoren: **Baeriswyl, Krause, Huber, Wolfgramm**

Anzeige



Übernehmen Sie Verantwortung für Schule weltweit als Leiter/-in einer Deutschen Auslandsschule!

Die 140 Deutschen Auslandsschulen weltweit benötigen gut qualifizierte Führungskräfte, vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, die bereit sind, die reizvolle Herausforderung einer Stelle als Schulleiterin bzw. eines Schulleiters zu übernehmen.

Bewerbungsvoraussetzung:

- ✓ Sie haben sich im Inlandsschuldienst und/oder im Auslandsschuldienst besonders bewährt.
- ✓ Sie haben bereits eine herausgehobene Funktion in der Schule wahrgenommen.
- ✓ Beim Dienstantritt in der Auslandsschule waren Sie mindestens drei Jahren im Inlandsschuldienst tätig gewesen.

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA 3

50728 Köln • Ansprechpartner: Herr Dörfler

Tel.: 022899/3583455 oder 0221/7583455 • E-Mail: andreas.doerfler@bva.bund.de

sowie mit dem zuständigen Auslandsbeauftragten in dem für Sie zuständigen Kultusministerium.

Weitere Informationen zum Bewerbungsverfahren sowie zu den Auslandsschulen finden Sie im Internet unter www.auslandsschulwesen.de.



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –

ZfA
Deutsche Auslandsschularbeit
International

Ernst & Young (2009). *Zwischenbericht Ist-Analyse. Organisationsanalyse der Behörden- und Verwaltungsstrukturen im Volksschulwesen der Stadt Zürich*. Zürich: Ernst & Young.
Harazd, B., Gieseke, M., Gerick, J., & Rolff, H.-G. (2009). *Lehrergesundheit und Schulleitung: Ergebnisse des Forschungsprojektes*. In B. Harazd, M. Gieseke & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.

Zeit für Schulleitung

Faktoren, die die Leitungszeit bestimmen (sollten)

Schulleitung ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Dafür benötigt sie angemessene Leitungszeit. Der folgende Beitrag gibt wesentliche Ergebnisse wieder, die in einer Studie zum Thema „Leitungszeit von Schulleitung“ gewonnen wurden (Huber et al, 2013).

In Deutschland wird die Leitungszeit in Anrechnungsstunden für Funktionsstellen ausgewiesen, in der Schweiz in Pensen (Stellenprozenten). In der Zusammenschau der Modelle zur Berechnung von Leitungszeit in Schweizer Kantonen und deutschen Bundesländern fällt auf, dass bei der Berechnung der Leitungszeit von Schulleitung verschiedene strukturelle Grössen einfließen, z.B.:

- Anzahl der Schülerinnen und Schüler, z.B. in Aargau, Bern, Solothurn, Thurgau, Schaffhausen, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern,
- Anzahl der Klassen / Abteilungen, z.B. in Appenzell-Ausserrhoden, St. Gallen, Luzern, Basel Stadt, Basel Landschaft, Niedersachsen oder Bremen (bis Juli 2013),
- Anzahl der Lehrkräfte / Mitarbeiter, z.B. in Hamburg und Brandenburg,
- Anzahl der Vollzeitäquivalente, z.B. in Zürich,
- Anzahl der Lehrerstunden, z.B. in Brandenburg, Hessen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Allerdings wird oftmals nicht eine differenzierte Berechnung für jede einzelne Schule, sondern die Kalkulation wird mit einer auf Schularten bezogenen Formel vorgenommen. Es handelt sich um eine standardisierte Berechnung.

Ein Vergleich der errechneten Leitungszeit auf Basis der verschiedenen Berechnungsmodelle zeigt, dass die Spannweite solcher Leitungspensen recht erheblich ist. Dabei variieren die Schulen mit hoher Schülerzahl tendenziell stärker als die Schulen mit weniger Schülerinnen und Schülern. Ferner ist zu erkennen, dass es kein Berechnungsmodell eines Kantons oder Bundeslandes gibt, das grundsätzlich den höchsten oder grundsätzlich den niedrigsten Wert liefert. Das spricht dafür, dass die in den jeweiligen Berechnungsmodellen enthaltenen Strukturmerkmale differenzierende Wirkungen haben.

In verschiedenen empirischen Studien zum Thema Belastung von Schulleitung konnte der Faktor Zeit als eine wichtige Größe identifiziert werden. So gibt es Hinweise darauf, dass die meiste Zeit von (pädagogischen) Führungskräften für operative sowie administrative und organisatorische Aufgaben verwendet wird (u.a. Huber et al., 2013, Huber & Schwander, 2013, Erziehungsdirektion Bern, 2010; ETUCE, 2012; IGLU, 2003; Landesrechnungshof Baden-Württemberg, 2003; Nido et al., 2008; Volery, 2009; Wehrli, 2011). Die zeitlichen Ressourcen werden insgesamt als zu knapp empfunden. Wir müssen feststellen, dass die Leitungszeiten der Schullei-

tungen und die ihnen zugrunde liegenden Berechnungen den an Schulleitung gestellten Anforderungen nicht gerecht werden (Huber et. al., 2013).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine Berechnung der Leitungszeit für Schulleitung allein aufgrund von Durchschnittswerten nicht angemessen und für einen Teil der Schulen und Schulleitungen nicht ausreichend ist. Neben Anforderungen, die sich in allen Schulen zeigen, gibt es Anforderungen, die für die einzelne Schule spezifisch sind sowie Anforderungen, die in der jeweiligen Schule unterschiedlich viel Zeit benötigen.

Um die Leitungszeit von Schulleitungen adäquat zu berechnen, erscheint ein zweistufiges Kalkulationsmodell sinnvoll. Es sollte sich zum einen orientieren an den allgemeingültigen, rechtlichen und professionellen Anforderungen an Schulleitung im jeweiligen Kanton oder Bundesland. Zum anderen sollten zusätzlich kontextspezifische Faktoren, also schulindividuelle Bedingungen berücksichtigt werden.

Zu den schulspezifischen Anforderungen, die sich auf die benötigte Leitungszeit auswirken, gehören zum einen objektive, von der Schule nicht beeinflussbare Gegebenheiten: das schulische Umfeld (Einzugsgebiet der Schüler, sozioökonomischer Hintergrund der Eltern) oder die Anzahl der Schüler und die Anzahl der Lehrkräfte (die Anzahl der Personen, nicht der Vollzeitäquivalente). Schulindividuell und leitungszeitrelevant sind aber auch beeinflussbare Bedingungen wie Effektivität und Effizienz der Kooperations- und Kommunikationsprozesse, das Arbeitsklima, die Professionalität der Lehrkräfte und deren Qualität in ihrer Arbeit, die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule (Elternbeschwerden).

Die Berechnung von Leitungszeit muss auch im Zusammenhang mit den gestiegenen Erwartungen an Innovationsbereitschaft und Qualität der Schulen gesehen werden. Will man Veränderungen initiieren und implementieren, ist dies mit hohen Anforderungen an Führung verbunden. Das wiederum bedeutet mehr Aufwand und damit mehr Leitungszeit. Dabei stellen sich dann weitere Fragen, beispielsweise: Mit welchen Verfahren ermittelt man schulspezifische Leitungszeit? In welchen Intervallen sollte sie überprüft werden? Und nicht zuletzt: Wie kann umfangreichere Leitungszeit finanziert werden?

Schließlich sollte man bei „Leitungszeit“ nicht ausschließlich an „die Schulleiterin/den Schulleiter“ denken. Die Berechnung einer adäquaten Leitungszeit muss auch Strukturen kooperativer Schulleitung widerspiegeln. Dabei übernehmen mehrere Personen qua Delegation Führungs- und Managementaufgaben..

Literatur

- Bos, W. et. al. (2004). *Erste Ergebnisse aus IGLU; Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. et. al. (2008). *IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann-Verlag, S. 40-42.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2010). *Stärkung der Schulleitung; Voranalyse*.

Es ist davon auszugehen, dass - selbst bei einer Leitungszeitanpassung - Priorisierungen der Aufgaben vorgenommen werden müssen. Maßgeblich hierfür sind die Entwicklungsschwerpunkte der jeweiligen Schule. Diese resultieren aus Organisationsmerkmalen wie Schulprofil, Leitbild und Schulprogramm sowie externen und internen Evaluationsergebnissen (im Rahmen der gewählten Qualitätsmanagementkonzepte). Bei dieser Qualitätsentwicklung (Schulentwicklungsarbeit) können unzureichende Zeitressourcen zu falschen oder nicht-optimalen Prioritäten führen. Zusätzlich besteht die Gefahr einer Überforderung der schulischen Führungskräfte. Bei der Aufgabenbewältigung helfen neben angemessener Leitungszeit eine kooperative Führungsorganisation mit Geschäftsverteilungsplan, Delegationsmöglichkeiten innerhalb der Schule und ein Schulsekretariat zur Bearbeitung v.a. administrativer Aufgaben.

Es geht also darum, ein gesamtes Leitungspensum für die jeweilige Schule zu ermitteln. Dieses wird dann wiederum schulintern auf die verschiedenen Managementfunktionen verteilt, die gemäß Aufbauorganisation der Schule, Funktionsbeschreibungen und personenbezogenen Kompetenzen qua Aufgabendelegation an der Leitung der Schule beteiligt werden.

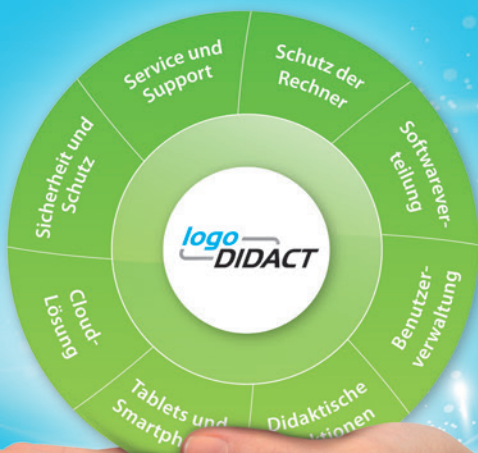
Autoren: **Huber, Schneider, Pohl, Sassenscheidt**

Anzeige

logo DIDACT

Die Schulserverlösung

logoDIDACT® - die Software, die alles in einer Komplettlösung integriert, was Ihre Schule für den Betrieb Ihres EDV-Netzwerkes benötigt!



Mehr als 4000 Schulen vertrauen auf SBE!

- + technisch perfekt und einfach bedienbar
- + für jede Schulart geeignet
- + erfüllt alle Anforderungen
- + problemloser Unterrichtsablauf
- + kostengünstiges Gesamtpaket
- + einfachste Benutzerverwaltung
- + bewährte und sichere Lösung

Ihr Plus

Arbeitszeit - Leitungszeit

Wenn der Tag zu wenig Stunden hat ...

Viele Untersuchungen beschäftigen sich mit dem Umfang der Arbeitszeit und deren Verteilung auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche. Internationale und nationale Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass die Arbeitszeiten von Schulleitungen wie auch in anderen Managementberufen über die vorgesehene Zeit hinausgehen (u.a. Gmelch & Gates, 1998; Nido et al., 2008; Phillips et al., 2007). Die Tatsache, dass dies ebenfalls für Führungskräfte in anderen Branchen gilt, ändert nichts daran, dass sowohl die Quantität (z.B. Überstunden) als auch die Qualität (z.B. Zeitdruck) der Arbeitszeit gesundheitsrelevant für Schulleitungen ist.

Das European Trade Union Committee for Education (ETUCE) hat 2012 eine Studie erarbeitet, welche die Situation von Schulleitungen in Europa darzustellen versucht. Bei allen teilnehmenden Ländern zeigt sich, dass die offiziell festgesetzten Arbeitszeiten pro Woche und die tatsächlich geleisteten Arbeitsstunden stark voneinander abweichen.

Es sind jedoch nicht allein die hohe Arbeitszeit, die die Schulleitungen belastet. Mit den Anforderungen an Schulleitungen und der Arbeitsmenge der einzelnen Tätigkeitsbereiche entsteht für die Schulleiterinnen und Schulleiter ein hoher Zeitdruck, viele Aufgaben werden unter Zeitdruck erledigt, manchmal auch abends oder in der Nacht (Nido et al., 2008; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Hess & Roos, 2006; Maag Merki & Büeler, 2002; Kerle, 2005; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; PWC, 2002; Wehner, Vollmer, Manser & Burt-scher, 2008). Diese Situation wird von den Betroffenen als ausgesprochen belastend wahrgenommen.

Mit dem wahrgenommenen Zeitdruck geht bei vielen auch das Gefühl einher, die mit der Rolle der Schulleitung verbundenen Auf-

gaben und Verantwortlichkeiten nicht in einer persönlich als befriedigend erachteten Qualität erledigen zu können (Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Ernst & Young, 2009; Maag Merki & Büeler, 2002; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Whitaker, 1996).

Auch die Schulleitungsstudie D-A-CH kann einen großen Zeitdruck der Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland und der Schweiz aufzeigen. Dies zeigt sich in einer hohen Zustimmung der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Aussage „Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß“ ($M = 3.13$, $SD = 1.17$). Der Vergleich der Mittelwerte der deutschen ($M = 3.20$, $SD = 1.17$) mit den Schweizer Schulleiterinnen und Schulleitern ($M = 2.78$, $SD = 1.10$) ergibt, dass die deutschen Schulleiterinnen und Schulleiter deutlich stärker von Zeitdruck betroffen sind.

Der hohe Zusammenhang von Zeitdruck mit der allgemeinen beruflichen Belastung ($r = 0.68$) und der emotionalen Erschöpfung ($r = 0.58$) zeigen, dass die zeitliche Belastung sehr stark zur allgemeinen Belastungssituation beiträgt.

Die personellen Ressourcen werden von einer überwiegenden Mehrheit der Schulleiterinnen in Deutschland (67%) und auch der Schweiz (54%) als nicht genügend eingeschätzt, um die Aufgaben zufriedenstellend erfüllen zu können. Umso mehr kommt es auf ein gutes Selbstmanagement an, um mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen so gut wie eben möglich zurechtzukommen und zudem gesund zu bleiben.

Autoren: **Huber, Wolfgramm, Krause, Baeriswyl** • Abbildung: **ETUCE**

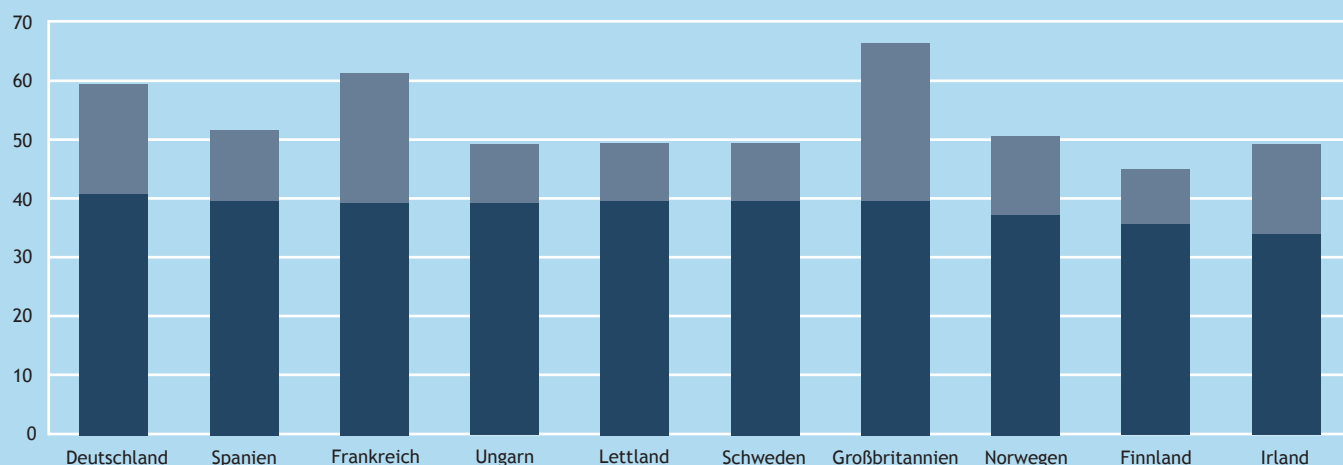


Abbildung 1: Differenz offizielle und tatsächliche Arbeitszeit (ETUCE 2012: 26).

Literatur:

- Binder, H.-M., Trachsler, E., & Feller-Länzlinger, R. (2003). *Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons St. Gallen. Evaluation der Umsetzung der «Vorläufigen Empfehlungen» zum Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule*. Luzern: Institut für Politikstudien.
- Bodor-Hurni, R., & Ritz, A. (2006). *Wirkungsorientierte Führungsstrukturen zur Umsetzung von New Public Management an Schulen – Fallbeispiel Kantonsschule Zürcher Unterland*. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung – Chancen und Gefahren des Public Management im Bildungswesen* (2. Auflage). Bern: Haupt.

Was bedingt Unzufriedenheit und hohe Belastung?

Belastungsempfinden von Schulleitungen

Schulleiterinnen und Schulleiter sind aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Erwartungen sowie komplexeren Aufgabenspektren großen Anforderungen ausgesetzt. Zur Belastung und Beanspruchung sowie auch zum gesundheitlichen Zustand von Schulleiterinnen und Schulleitern liegen bislang relativ wenige empirische Befunde vor (Döbrich, Huck & Schmidt, 1995; Dadaczynski, 2012), allerdings zeigten bereits einzelne ältere Studien ein hohes Belastungsempfinden bei Schulleiterinnen und Schulleitern auf (Welch, Meideros & Tate, 1982; Wiederkehr, 1998).

Es stellt sich die Frage, welches die zentralen Faktoren sind, die zu diesem hohen Belastungsempfinden führen. Hierzu gibt es aus der bisherigen Literatur Hinweise auf eine Vielzahl von möglichen Prädiktoren, wobei grundsätzlich zwischen organisationalen, sozialen und personalen Faktoren unterschieden werden kann. Als bedeutendste organisationale Belastungsfaktoren wurden in früheren Studien Überbelastung, die eigene Rolle beziehungsweise mangelnde Rollenklarheit und Rollenkonflikte innerhalb der Organisation sowie die Struktur der Organisation identifiziert (zusammenfassend bei Friedman, 2002). Zu den sozialen Belastungsfaktoren gehören die Beziehungen zu Arbeitskollegen und Vorgesetzten und das Arbeitsklima (ebd.). Dies beinhaltet die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften (Phillips, Sen & McNamee, 2007) sowie auch die Vermittlungsposition zwischen Kollegium und Behörden (Wiederkehr, 1998). Den wohl größten Einfluss auf Burnout weist Stress als personale Komponente auf (Torelli & Gmelch, 1992), wobei nicht geklärt ist, wodurch dieser Stress wiederum ausgelöst wird. Was Befunde zu personalen Voraussetzungen als Belastungsfaktoren betrifft, so zeigt sich etwa bei Vuille, Carvajal, Casaulta und Schenkel (2004) ein Effekt des Geschlechts und des Alters. Salm (1997) verweist beim Belastungsempfinden ebenfalls auf Geschlechterunterschiede, die sich aber in den unterschiedlichen Schularten nicht stringent nachweisen lassen. Freitag (1998) benennt als eher protektive individuelle Faktoren ein positives Selbstwertgefühl, optimistische Erwartung eigener Kompetenzen und eine positive Grundstimmung.

In der Schulleitungsstudie D-A-CH (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013) wurden Strukturgleichungsmodelle berechnet um zu klären, wie viel die einzelnen erhobenen organisationalen, sozialen und personalen Faktoren zum Belastungserleben und zur Arbeitszufriedenheit beitragen. Welche der einzelnen Belastungen wie stark zur Erklärung des Belastungserlebens und der Arbeitszufriedenheit beitragen, zeigt sich in den standardisierten Regressionskoeffizienten: Diese reichen von -1 bis +1, wobei ein Wert von 0 bedeuten würde, dass kein Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen vorhanden ist. Im präsentierten Modell wurden alle Prädiktoren ohne signifikante Zusammenhänge mit einer der abhängigen Variablen aus dem Modell entfernt. Aus diesem Grund sind Variablen wie das Alter und das Geschlecht der Schulleiterinnen und Schullei-

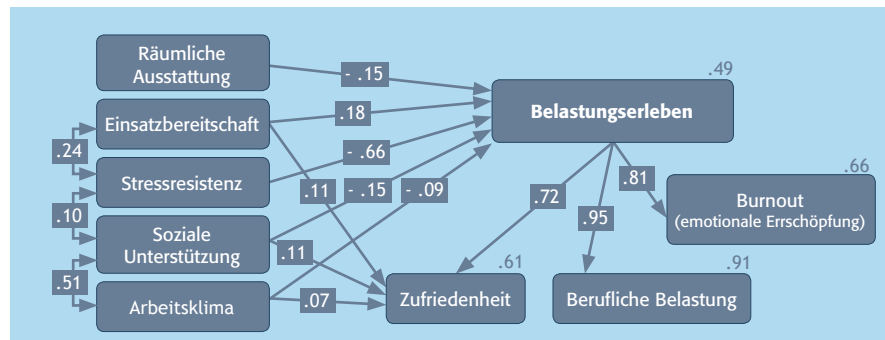


Abbildung 1: Pfadmodell der Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit, beruflichen Belastung und emotionaler Erschöpfung Fit-Indizes: $\chi^2/df = 1,23$, $p = .25$; CFI = .99; RMSEA = 0.02

ter oder auch ihre Unterrichtsverpflichtung im abgebildeten Modell nicht enthalten.

Das berechnete Modell (Abbildung 1) zeigt, dass die stärksten Bedingungsfaktoren für das Belastungserleben individuelle Faktoren sind, nämlich die persönliche Einsatzbereitschaft und Stressresistenz. Eine hohe Stressresistenz sagt ein geringeres Belastungserleben voraus, eine hohe Einsatzbereitschaft hängt mit einem stärkeren Belastungserleben zusammen. Interessanterweise führt eine hohe Einsatzbereitschaft gleichzeitig zu einer höheren Arbeitszufriedenheit. Auch soziale Faktoren sind für das Belastungserleben relevant. Ein gutes Arbeitsklima, mehr aber noch eine stark ausgeprägte soziale Unterstützung im Kollegium, führen zu einem geringeren Belastungserleben. Ein gutes Arbeitsklima beeinflusst auch die Arbeitszufriedenheit positiv. Von den erfassten institutionellen Faktoren vermag nur die räumliche Ausstattung in diesem Modell das Belastungserleben mit zu erklären: Eine schlechte räumliche Ausstattung führt zu einem höheren Belastungserleben.

Der Anteil aufgeklärter Varianz beträgt für das Belastungserleben 49 Prozent und für die Arbeitszufriedenheit 61 Prozent. Das bedeutet, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulleiterinnen und Schulleitern in deren Belastungserleben zu knapp 50 Prozent durch die im Modell abgebildeten Variablen erklärt werden können.

Autoren: **Huber, Wolfgramm**

Literatur

- Dadaczynski, K. (2012). Die Rolle der Schulleitung in der gesunden Schule. In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.). Handbuch Lehrer*innen-Gesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Köln: Carl Link.
- Döbrich, P., Huck, W., & Roth, S. (1995). Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Freitag, M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer*innen-Gesundheit. Weinheim/München: Juventa.

Interviewstudie

Belastung als komplexes Gefüge

Der Arbeitsalltag von Schulleiterinnen und Schulleitern ist geprägt von einer außerordentlichen Bandbreite und Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben und Anforderungen. Schulleiterinnen und Schulleiter erleben ihre Rolle als besonders fordernd und bezeichnen den hohen Beanspruchungsgrad immer mehr als „Belastung“. Dieser Beitrag bietet einen Einblick in die Belastungssituationen von Schulleiterinnen und Schulleitern. Es werden Daten aus einer Interviewstudie berichtet, in der acht Schulleiterinnen und Schulleiter unterschiedlicher Schularten mittels eines problemzentrierten Interviews zum Forschungsthema befragt wurden. Durch den Vergleich der Selbstbeschreibungen dieser Schulleiterinnen und Schulleiter soll ein vertiefter Einblick in Zusammenhänge von Situationen und Belastungsfaktoren ermöglicht werden.

TYPISCH FÜR SCHULLEITUNGSARBEIT: UNREGELMÄSSIGKEIT UND EINE HOHE WOCHENARBEITSZEIT

Alle Schulleiterinnen und Schulleiter in der qualitativen Interviewstudie berichten über eine hohe Wochenarbeitszeit. Damit bestätigen sie die Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsstudie (Huber et al., 2013). Bei der Schilderung einer Arbeitswoche wurde deutlich, dass die „typische Arbeitswoche“ nicht leicht beschrieben werden kann („ist immer schon schwierig von der Definition her, weil jede Woche natürlich anders ist und jeder Tag auch.“). Die Schulleiter versuchen dennoch, der Woche so gut es geht eine Struktur zu geben, indem sie beispielsweise feste Besprechungszeiten, etwa in der Abteilungsleiterunde bzw. durch erste morgendliche Abstimmungen mit dem Stellvertreter oder dem Sekretariat fest einplanen. Rein technisch ist eine Struktur durch die Unterrichtsverpflichtung der Schulleiter und damit durch den Stundenplan vorgeben („Ich sage mal, ein Stück weit habe ich eine Struktur, die da ist durch meinen Stundenplan, eigenen Unterricht. Und alles andere muss ich drum herum gruppieren.“).

Ähnliche Strukturen bei den Tätigkeiten von Schulleitern sind zum einen durch den Verlauf eines Schuljahres und damit verbundene Aufgaben der Schulleiter auszumachen, beispielsweise im Zusammenhang mit Prüfungszeiträumen oder dem Anfertigen der Schulstatistik, weswegen ein Schulleiter auch von „Wellenbewegungen“ spricht.

Die Tätigkeiten insgesamt, insbesondere administrative Aufgaben, haben nach Aussage mehrerer Schulleiter in den letzten Jahren spürbar zugenommen, indem Aufgaben von den nachfolgenden Verwaltungsebenen, etwa im Zusammenhang mit der Berechnung von Mutterschutz, direkt auf die Schulleitung übertragen wurden. Auch die Korrespondenz hat zugenommen und ist durch die E-Mail-Kommunikation nach Aussage eines Schulleiters auch stark beschleunigt. Im Bereich „Personal“ sind die Einstellung junger Lehrkräfte und deren Begleitung während des Berufsanfangs genauso hervorzuheben wie die Beteiligung bei der Personalauswahl von nicht-unterrichtendem Personal. Im Zusammenhang mit Delegation berichteten die Befragten, dass beratende Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Personal ebenfalls zugenommen hätten. Im Zuge von übergeordneten Reformen ergeben sich an unterschiedlichen Schularten für die Schulleitung erhöhte Anforderungen. Es muss ein hoher zeitlicher Aufwand betrieben werden, um die Reformen umzusetzen. Nicht immer können

„verordnete“ Themen angesichts der Situation vor Ort an erster Stelle stehen, weswegen in einem Beispiel durch schulspezifische Umstrukturierungsmaßnahmen das Thema „Selbstevaluation“ erst einmal hinten anstehen muss. Für die kommenden Jahre erwarten alle Befragten, dass im Zuge der Übertragung weiterer Aufgaben auf die Schulleitung deren Arbeitsbelastung weiter steigen wird.

HOHE KOMPLEXITÄT ALS BELASTUNGSFAKTOR

Die hohe Komplexität der Schulleitungsaufgaben als Belastungsfaktor zeigt sich bei verschiedenen Themen:

- **Zu wenig Sekretariatsunterstützung, besonders in kleinen Schulen:** Zum einen wirkt sich die hohe Unterrichtsverpflichtung im Zusammenhang mit der Besetzung des Sekretariats nach Meinung zweier Schulleiter auf ihren Arbeitsalltag massiv und belastend aus. Sie alleine waren auch der Meinung, dass es eher nicht zutrifft, dass das Aufgabenpensum der Schulleitertätigkeit an der Schule insgesamt gut zu meistern ist.
- **„Zerstückelte“ Arbeitsphasen und Verwischen der Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit:** Trotz einer gewissen Struktur wirken Arbeitstage und Arbeitswochen mitunter geradezu „zerstückelt“ durch eine Abfolge von höchst unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeiten wie eigener Unterricht, Besprechungen, Büro- oder „Sekretariatsarbeit“, was den Arbeitsalltag oftmals eher hektisch wirken lässt. Die Arbeit an übergeordneten, strategischen Themen scheint dadurch massiv beeinflusst, wie auch insbesondere die Schulleiter der Grundschulen beschreibend bestätigen. Zum anderen wird deutlich, dass die Arbeitswoche für Schulleiter keinesfalls von Montag bis Freitag dauert, sondern auch das Wochenende einbezogen ist, etwa im Rahmen von Vorarbeiten für die kommende Woche bereits am Sonntag, für dienstliche Tätigkeiten, Unterrichtsvorbereitungen oder repräsentative Aufgaben. Die Grenzen zwischen Arbeitswoche und Wochenende scheinen durch diese Nach- und Vorarbeiten sowie weitere Verpflichtungen zu verwischen.
- **„Verborgene Arbeiten“ und Erschwernisse durch Besonderheiten der Aufbauorganisation:** Dazu kommen noch weitere – „unauffällige“ bzw. „verborgene“ – Tätigkeiten, die von Außenstehenden nicht unbedingt wahrgenommen werden (Termine im Schulamt, Abnahme von Prüfungen, organisatorische Tätigkeiten im Rahmen von außerunterrichtlichen Angeboten wie die Koordination und Verwaltung im Bereich von Arbeitsgemeinschaften oder außerunterrichtlichen Angeboten, bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Anspruchsgruppen usw.). Auch die spezifischen räumlichen Strukturen bzw. die Aufbauorganisation/Verortung von Schulen weisen Besonderheiten auf. Die beiden Sek. I Schulen sind zusammen mit anderen Schulen innerhalb eines Bildungszentrums angesiedelt. Die Grund-, Haupt- und Werkrealschule besitzt eine Außenstelle, woraus eine delicate Arbeitssituation für den Schulleiter resultiert, da dieser zwischen zwei Arbeitsstätten pendeln muss, was viel Zeit in Anspruch nimmt und nicht unwesentlich zur hohen Wochenarbeitszeit dieses Schulleiters zwischen 60 und 70 Wochenstunden beiträgt (vgl. Abb. 2).

Literatur

- Baumert, Jürgen (1989): *Schulleitung in der empirischen Forschung*. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, Jochen (Hrsg.): *Schulleiter zwischen Administration und Innovation*. Braunschweig: SL Verlag GmbH. S. 52-63
- Becker, Andreas; Lutz, Thomas (1997): *Strategien gegen Burnout*. In: Prünke, Thomas; Schütz, Astrid; Nowak, Claus (Hrsg.): *Schulleitung – eine psychologische Herausforderung?* Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH. S. 32-60
- Böhm-Kasper, Oliver (2004): *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster: Waxmann
- Bonsen, Martin; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (1999): *Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Handlungsdimensionen, Handlungsrepertoires und Handlungsrahmen*. Dortmund: IFS-Verlag
- Dedering, Kathrin (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: VS Ver-

Dass Aufgaben und Tätigkeiten oftmals nicht planbar sind, bestätigen gleich mehrere Schulleiter, nicht ohne darauf hinzuweisen, dass sie aus diesem Grunde auf eine dezidierte Erstellung von Tages- oder Wochenarbeitsplänen verzichten.

- **Mehrfachbelastungen, Rollenvielfalt und Konflikte:** Aufgabenkonstellationen im Zusammenhang mit Mehrfachbelastungen, Rollenvielfalt und -konflikte, schnelles, flexibles und vor allem angemessenes Reagieren sind Umstände, die zur Belastung der Schulleiter beitragen.

Einen großen Stellenwert insgesamt nimmt das Thema „Konflikte“ ein. Die Zunahme von Konflikten sieht ein Schulleiter zudem im Zusammenhang mit einer spürbar veränderten Schülerschaft.

Ebenfalls im Bereich „Konflikte“ werden von mehreren Schulleitern komplexe Belastungszusammenhänge beschrieben.

SCHWERPUNKTTHEMEN UND MUSTER DES BELASTUNGSERLEBENS

Im Zusammenhang mit der fortschreitenden Selbstständigkeit der Einzelschule kommt es zur Übertragung weiterer Aufgaben auf Schulleiter. Die Beschreibungen der Schulleiter zeugen von großer Aufgabenfülle und Aufgabenvielfalt und damit zu einer höheren Arbeitsdichte, verbunden mit dem oftmals eintretenden hohen Zeitdruck, wenn verschiedene Aufgaben gleichzeitig zu lösen sind. Der Flexibilität von Schulleitern beim Agieren scheint hier eine große Bedeutung zuzukommen. Ein erheblicher Teil der anfallenden Aufgaben ist zudem nicht planbar und resultiert somit aus unvorhersehbaren Ereignissen. Schulleiter von Grundschulen scheinen aufgrund der hohen Unterrichtsverpflichtung gegenüber den anderen Schulleitern im Zusammenhang mit der Berechnung der Leitungszeit klar benachteiligt. Immer wieder kommt es im Arbeitsalltag zu Zusammenhängen von Belastungen, welche als „Dominoeffekte“ oder „Belastungskaskaden“ beschrieben werden können, wodurch innerhalb dieser komplexen Situationen von einer Multidimensionalität gesprochen werden kann: In der Regel sind, z. B. im Rahmen von Konflikten, mehrere Anspruchsgruppen – oftmals mit unterschiedlichen Interessen – auf unterschiedlichen Ebenen involviert, was das Agieren innerhalb der Situation oder die Bearbeitung des Sachverhalts für die Schulleiter sehr aufwändig macht, zeitintensiv ist und sich nicht selten über einen längeren Zeitraum erstreckt. Diese oder ähnliche Konstellationen können dahingehend verallgemeinernd beschrieben werden, dass durch vorhersehbare bzw. „zu ahnende“ Entwicklungen oder unvorhergesehene Situationen Zielkonflikte entstehen und in tangierenden Bereichen umgeplant, gegengesteuert oder auch vermittelnd agiert werden muss, oftmals zusätzlich zum „Alltagsgeschäft“ der Schulleiter. Einen weiteren großen Schwerpunkt nehmen Belastungen oder Belastungssituationen im emotionalen Bereich ein, das „emotionale Eingebundensein“ erweist sich dabei als höchst belastend, da die entsprechenden Begebenheiten oftmals „nicht einfach hinter der Schultüre“ zurückgelassen werden können. Situationen und „Probleme“ werden für Schulleiter zudem offensichtlich immer dann als besonders belastend empfunden, wenn sie an die Grenzen ihrer individuellen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten reichen, d. h., von den Schulleitern selbst nur noch bedingt oder

nicht mehr steuerbar bzw. „lösbar“ sind. Drei Beispiele aus Interviews sollen dies verdeutlichen:

Zudem wirken sich beispielsweise von Lehrern entgegengebrachte Widerstände oder fehlende Kooperation vonseiten des Schulträgers im Zusammenhang mit angestrebten Zielen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen aus subjektiver Schulleitersicht im Einzelfall belastend aus wie auch die nicht zugestandene Kompetenz oder fehlende Möglichkeiten im Bereich des Personalmanagements. Schließlich gehören vielfach aus Schulleitersicht unbefriedigende Konfliktlösungen zu den belastenden Momenten. In diesen Bereichen wurden in dieser Untersuchung zudem die höchsten emotionalen Belastungen aus subjektiver Sicht der Schulleiter festgestellt.

Angesichts der Verortung belastender Situationen von Schulleitern könnte dem Thema „Emotionsarbeit“ und damit arbeits- und emotionspsychologischen Fragestellungen ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden. Dabei könnte die „Interruption Theory“ von Mandler (1982) erneut aufgegriffen werden (vgl. Hasselhorn/Nübling 2004, S. 574), die besagt, dass der Mensch das Bedürfnis hat, avisierte Handlungen zu vollenden (vgl. Hasselhorn/Nübling 2004, S. 574). Diese Theorie könnte auf einzelne Belastungsfaktoren angewendet und weiter modifiziert werden und es könnten gegebenenfalls Kategorien gebildet werden, welche sich anhand der spezifischen Schulleitertätigkeiten ergeben.

Autoren: **Stricker, Iberer, Huber**

Anzeige

SCHULMANAGEMENT

Fernstudium / Master of Arts
Berufsbegleitend in zwei Jahren



postgradual
Fernstudium

- » Qualitätsmanagement
- » Schulentwicklung
- » Schulrecht
- » Personalmanagement
- » Lernkulturwandel
- » Change Management

Besuchen Sie uns auf der didacta!
Halle 5.2. Gang B, Stand 080

lag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien

Fuchs, Hans-Werner (2008): *Educational Governance und neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen*. In: Langer, Roman (Hrsg.): *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungsverhalten in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-29

Gieske, Mario; Harazd, Bea (2009): *Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur Lehrergesundheit*. In: Harazd, Bea; Gieske, Mario;



Inklusion kommt voran – langsam

Gewinnerschulen des Jakob Muth-Preises zeigen Wege auf

Seit sich Deutschland vor vier Jahren verpflichtet hat, Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten, ist der Inklusionsanteil bundesweit um ein Drittel von 18,4 auf 25 Prozent gestiegen: mittlerweile besucht jeder vierte Schüler mit Förderbedarf eine reguläre Schule (vgl. Klemm 2013).

Die Inklusion im deutschen Schulsystem kommt also voran. Zugleich wird bei immer mehr Schülern sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. Im März 2009, als die UN-Konvention zur Abkehr vom derzeitigen Sonderschulsystem in Kraft trat, lag der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Handicaps an der gesamten Schülerschaft noch bei sechs Prozent. Im Schuljahr 2011/12 betrug er 6,4 Prozent. Insgesamt haben damit rund eine halbe Million Schüler in Deutschland besonderen Förderbedarf. Die steigende Förderquote sorgt dafür, dass – trotz erhöhter Inklusionsanteile – der Anteil der Sonderschüler an der gesamten Schülerschaft nahezu konstant bleibt: Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die separat unterrichtet werden, ist seit 2009 von 4,9 auf 4,8 Prozent nur minimal gesunken. Das Doppelsystem aus Regelschulen einerseits und Förderschulen andererseits hat also bisher unverändert Bestand. Förderschulen sind aber oft Sackgassen: Drei Viertel der Schüler, die dort unterrichtet werden, schaffen nicht einmal den Hauptschulabschluss.

Wie in vielen Bildungsbereichen, sind auch beim Thema Inklusion die Unterschiede zwischen den Bundesländern enorm groß. Ausbau des gemeinsamen Unterrichts, Diagnostik von Förderbedarfen und Stellenwert von Förderschulen – bei allen drei Faktoren weichen die Bundesländer erheblich voneinander ab.

GEMEINSAMER UNTERRICHT WIRD AUSGEBAUT

In Bremen (55,5 Prozent) und Schleswig-Holstein (54,1 Prozent) etwa besuchen mehr als die Hälfte aller Förderschüler eine reguläre Schule. In Niedersachsen (11,1 Prozent) hingegen wird lediglich jeder neunte Förderschüler inklusiv unterrichtet. Die größte Steigerung des Inklusionsanteils seit 2009 verzeichnet Hamburg: Dort hat sich der Anteil der Förderkinder, die eine reguläre Schule besuchen, weit mehr als verdoppelt (von 14,5 auf 36,3 Prozent). Ähnliches gilt für Sachsen-Anhalt (von 8,6 auf 20,5 Prozent).

FÖRDERQUOTEN STEIGEN

Ebenfalls große Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen in der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Kind als förderbedürftig eingestuft wird: In Mecklenburg-Vorpommern (10,9 Prozent) haben anteilig mehr als doppelt so viele Schüler besonderen Förderbedarf wie in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen (4,9 Prozent).

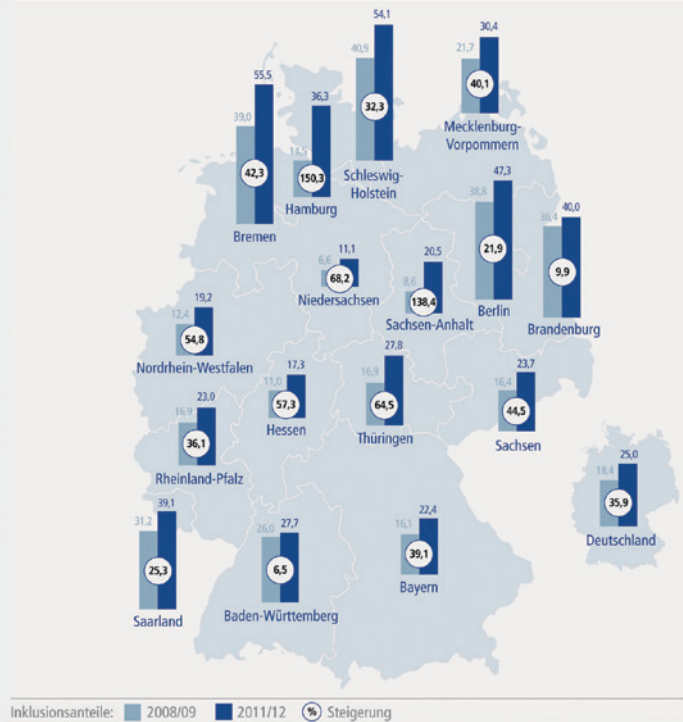
EXKLUSION GEHT NUR GERINGFÜGIG ZURÜCK

Uneinheitlich präsentiert sich Deutschland im Ländervergleich auch bei der Bedeutung der Förderschulen für das jeweilige Schul-

system. In Schleswig-Holstein beträgt der Anteil der Schüler, die separat unterrichtet werden, nur noch 2,7 Prozent, in Mecklenburg-Vorpommern ist er mit 7,6 Prozent fast drei Mal so hoch. Es gibt Länder, in denen die Bedeutung der Förderschulen stark zurückgegangen ist, allen voran Bremen. Der Anteil der Schüler, die separat unterrichtet werden, ging dort seit 2009 von 4,6 auf 2,8 Prozent zurück. Auch Thüringen hat die Exklusionsquote von 7,5 auf 5,2 Prozent erheblich gesenkt. Dies spiegelt jedoch keinen bundeswei-

Inklusionsanteile im Ländervergleich – 2008/09 und 2011/12

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, Angaben in Prozent



Inklusionsanteile: 2008/09 2011/12 % Steigerung

Quellen: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK 2012a: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin, 15.10.2012.
 KMK 2012b: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012.
 KMK 2012c: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin.
 KMK 2012d: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011. Berlin.
 KMK 2010: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin.

BertelsmannStiftung

ten Trend, denn in einigen Ländern ist seit Inkrafttreten der UN-Konvention diese Quote sogar gestiegen: in Nordrhein-Westfalen (5,3 statt 5,2), Hessen (4,5 statt 4,3), im Saarland (4,4 statt 4,2) und besonders stark in Baden-Württemberg (5,0 statt 4,7 Prozent). Dem Inklusionsgedanken läuft diese Entwicklung eigentlich zuwider.

Skepsis gegenüber Inklusion weit verbreitet

Wenn ein amtierender Kultusminister provokativ formuliert, Inklusion in seiner Reinform sei „Kommunismus für die Schule“, weist das auf tiefgreifende Vorbehalte gegenüber dem gemeinsamen Lernen (vgl. www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Inklusion/Inklusion_Brodkorb_Beitrag.pdf) hin. Tatsächlich sind viele Lehrkräfte nach wie vor davon überzeugt, dass die Förderschulen der angemessene Ort für Förderschüler seien – 86 Prozent der befragten Lehrkräfte waren bei einer Mitgliederbefragung des Bayrischen Lehrerinnen- und Lehrerverbands von 2012 beispielsweise dieser Ansicht.

Auch viele Eltern sind skeptisch. Natürlich gibt es die Elternverbände behinderter Kinder, die sich mit Nachdruck für Inklusion einsetzen. Aber das gemeinsame Lernen mit geistig behinderten oder verhaltensauffälligen Kindern lehnen viele Eltern ab, wie eine repräsentative Befragung 2012 zeigt (vgl. 2. Jako-o Bildungsstudie). Befürchtet wird von vielen, dass der gemeinsame Unterricht auf Kosten der nicht-behinderten Kinder geht: So meinen 42 Prozent der Befragten, das fachliche Lernen der nicht-behinderten Kinder käme dann zu kurz. Sogar 70 Prozent der Befragten sind der Ansicht, behinderte Kinder würden besser in Förderschulen als in Regelschulen gefördert.

Inklusion ist machbar – gute Beispiele inklusiver Schulen

Skepsis lässt sich entkräften durch gelungene Praxis inklusiver Schulen, die alle Kinder mit und ohne Handicap fördern und zu überzeugenden Leistungen führen. Hier setzt der Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen an (vgl. Bertelsmann Stiftung u.a. 2012).

DER JAKOB MUTH-PREIS ZEICHNET INKLUSIVE SCHULEN AUS

Seit 2009 zeichnet der Preis unter dem Motto „Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung“ Schulen aus, die sich auf den Weg zur Inklusion gemacht haben. Projektträger sind der Bundesbeauftragte für die Belange behinderter Menschen, die Bertelsmann Stiftung, die Deutsche UNESCO-Kommission und, seit 2011, die Sinn-Stiftung. Der Namensgeber des Preises, Pädagogik-Professor Jakob Muth (1927-1993) war ein Pionier der Inklusion: „Wo nicht ausgesondert wird von der frühen Kindheit an, da braucht auch nicht integriert zu werden“ (Muth 1984). Aus diesem Grund waren Beispiele für ihn zentral: „Am stärksten wirken Beispiele. Deshalb ist jede einzelne integrative Einrichtung, die neu entsteht, zugleich die Bedingung für die Ermöglichung weiterer“ (Muth 1982). In diesem Sinne will der Jakob Muth-Preis die Arbeit von Schulen bekannter machen, in denen Inklusion täglich gelebt wird. Rund 400 solcher

Schulen finden sich mittlerweile auf der Landkarte des Preises (vgl. www.jakobmuthpreis.de).

DIE PREISTRÄGERSCHULEN VON 2013 KOMMEN AUS BONN, JENA UND KASSEL

In diesem Jahr ging der Jakob Muth-Preis an zwei Grundschulen in Bonn und Jena sowie eine weiterführende Schule in Kassel.

Die Ketteler-Grundschule in Bonn-Dransdorf ist eine Ganztagschule mit durchgängiger Jahrgangsmischung und Inklusion in allen Klassen. 200 Kinder, davon jedes fünfte mit Förderbedarf, besuchen die Schule. Alle nehmen am Ganztag teil.

Je 25 Kinder aus allen vier Klassenstufen bilden gemeinsam eine „Lernfamilie“.

Seit 1993 gibt es gemeinsamen Unterricht. Der Unterricht ist rhythmisiert. Zeiten in der Lernfamilie und in jahrgangsreinen Gruppen wechseln sich ab. Regelmäßige Lerngespräche zwischen Schülern und Lehrern sichern die Lernfortschritte.

Jede Lernfamilie hat dabei ein festes Team aus Förder- und Grundschullehrern sowie einer Erzieherin. Es gibt einen Schulhund, der in zwei Lernfamilien regelmäßig „tätig“ ist. Die Schule kooperiert mit Ergo- und Sprachheiltherapeuten, die in den Ganztag eingebunden sind. In einem Erziehungsvertrag werden die Rechte und Pflichten aller an der Erziehung und Bildung Beteiligten vereinbart. Seit die Kettelerschule inklusiv arbeitet, hat sich der Anteil der Schüler, die anschließend aufs Gymnasium gehen, verdoppelt, von 7 auf 14 Prozent; der Anteil an Realschülern hat sich sogar fast verdreifacht: von 25 auf mehr als 70 Prozent.

Die Schule an der Triefnitz in Jena war vor zehn Jahren die erste inklusive staatliche Grundschule Thüringens. Mehr als 200 Schüler, davon 34 mit Förderbedarf, lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen (Klassenstufe 1 bis 2 und 3 bis 4) an der offenen Ganztagschule. Die Schule ist in drei sogenannte „Lernhäuser“ aufgeteilt. Jedes Lernhaus beherbergt zwei Lerngruppen der Klassenstufen 1 bis 2 und zwei der Stufen 3 bis 4, denen jeweils ein Team aus Regel- und Sonderpädagogen sowie einer Erzieherin zugeordnet ist. Neben einer flexiblen Schuleingangsphase, die zwischen einem und drei Jahren dauern kann, besteht auch in Klasse 3 und 4 die Möglichkeit, ein Dehnungsjahr in Anspruch zu nehmen. Ergo- und Sprachtherapeuten arbeiten in der Schule, so dass für betroffene Familien kein zusätzlicher Zeitaufwand oder Fahrtkosten entstehen. Die Schule pflegt Kooperationen mit örtlichen Fußball-Vereinen. Zusätzlich zum Sportunterricht führen Mitglieder des Projekts Jen-aktiv Bewegungseinheiten an der Schule durch. Die erfolgreiche Arbeit der Schule trägt Früchte. Förderschüler schaffen immer wieder den Weg aufs Gymnasium. Bei den Lernstandserhebungen liegt die Schule um den Landesmittelwert.

Die offene Schule Waldau in Kassel ist eine integrierte Gesamtschule mit den Jahrgängen 5 bis 10. Derzeit lernen an der Schule knapp 900 Schüler, darunter 24 verschiedene Nationalitäten und jeder vierte mit Förderbedarf. Für jeden Jahrgang ist über dessen gesamte Schulzeit hinweg ein festes Team aus Förderlehrern und anderen Lehrkräften zuständig. Pro Jahrgang wurden ein bis zwei Integrationsklassen eingerichtet. Der gebundene Ganztag gewährleistet eine ganzheitliche Betreuung und Förderung der Schüler.

Nach dem Unterrichtsende um 14:35 Uhr gibt es zahlreiche AG-Angebote. Ein Schwerpunkt der Schule ist es, durch das stundenweise freie Lernen das selbstständige Arbeiten zu fördern. Ab Klasse 8 gibt es in Deutsch, Englisch und Mathematik niveaudifferenzierten Unterricht, ab Klasse 9 gilt dies auch für Naturwissenschaften und weitere Fremdsprachen. Die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern findet Ausdruck in einem Elternvertrag, der einen Hausbesuch in Klasse 5 und halbjährliche Gespräche zur Lernentwicklung vorsieht. Die Schule testet jeden Fünftklässler auf seine motorischen und Lesekompetenzen, um individuelle Fördermaßnahmen zu bestimmen. Die Arbeit der Schule ist erfolgreich: rund drei Viertel der Schüler schaffen nach der 10. Klasse den Übergang zur gymnasialen Oberstufe oder zur Fachoberschule.

Wie kommt Inklusion in die Fläche?

Über die Leuchttürme einzelner inklusiver Schulen hinaus wird Inklusion in der Fläche nur vorankommen, wenn an drei Stellen angesetzt wird: an der Kultur im Umgang mit Vielfalt, an den Rahmenbedingungen und an den Kompetenzen der Lehrkräfte.

INKLUSION ERFORDERT EINEN KULTURWANDEL IN GESELLSCHAFT UND SCHULE

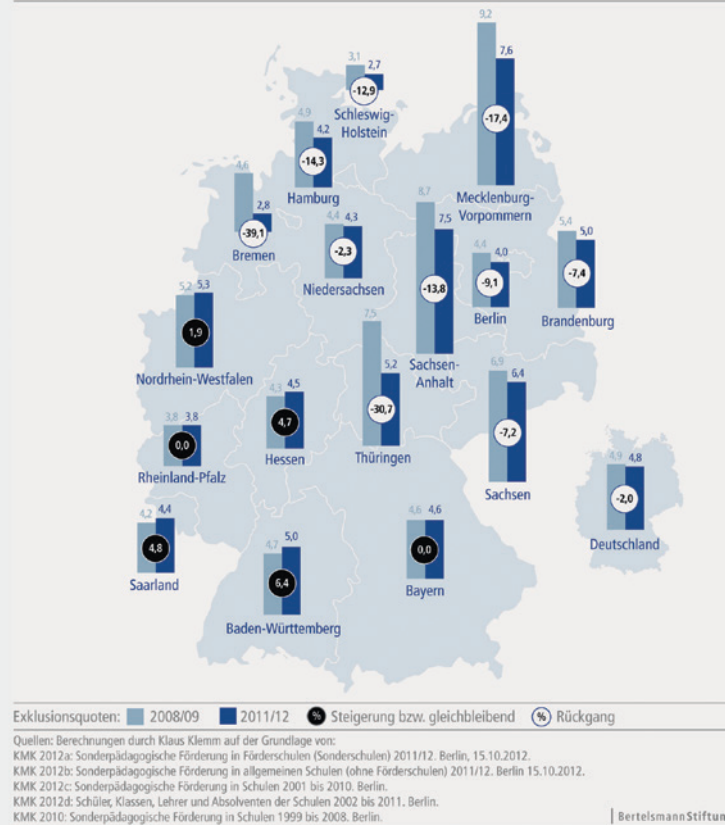
Bisher dominierte in der Gesellschaft und im Schulsystem die Überzeugung, dass Kinder am besten in möglichst homogenen Lerngruppen lernen. Inklusion wird aber nur gelingen, wenn Vielfalt als Chance für jeden Einzelnen und für die Gesellschaft insgesamt gesehen wird und Schule sich entsprechend auf Heterogenität als Normalität einstellt. Ein solcher Perspektivwechsel ist auch die Voraussetzung für ein gemeinsames Verständnis der Bundesländer, welche inhaltlichen Konzepte und Ressourcen das gemeinsame Lernen benötigt, um erfolgreich zu sein.

INKLUSION BRAUCHT RESSOURCEN

Solange das Doppelsystem aus Regel- und Förderschulen in der heutigen Form besteht, ist erfolgreiche Inklusion schwierig, weil die Förderschulen jene Ressourcen binden, die dringend für den gemeinsamen Unterricht benötigt werden. Klaus Klemm hat in einer Studie für die Bertelsmann Stiftung berechnet, dass – selbst wenn die Mittel der derzeitigen Förderschulen weitgehend zu den Regelschulen umgeschichtet würden – bundesweit jährlich 660 Millionen Euro für 9.300 zusätzliche Lehrkräfte gebraucht werden, um inklusiven Unterricht in angemessener Qualität anzubieten (Klemm 2012). Die Annahme dabei war, dass 100 Prozent der Förderschüler mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung und 50 Prozent der anderen Förderschüler inkludiert werden. Für die einzelnen Bundesländer wird der Umbau ihrer Schulsysteme auf inklusiven Unterricht unterschiedlich teuer. Abhängig sind die Kosten von der jeweiligen demographischen Entwicklung. Während in den westlichen Bundesländern im kommenden Jahrzehnt die Schülerzahlen zurückgehen, steigen sie in den meisten östlichen Bundesländern und Stadtstaaten. Vor allem Länder wie Berlin, Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, die mehr Schüler als heute erwarten, müssen vergleichs-

Exklusionsquoten im Ländervergleich – 2008/09 und 2011/12

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden („Sonderschüler“), an allen Schülerinnen und Schülern, Angaben in Prozent



weise große Anstrengungen unternehmen, um genügend Lehrkräfte für das gemeinsame Lernen bereitzustellen.

INKLUSION GEHT NUR MIT KOMPETENTEN LEHRKRÄFTEN

Inklusion ist nur mit den Lehrkräften möglich. Die Regelschulen brauchen die Kompetenzen der Sonderpädagogen, um Förderschüler angemessen unterrichten zu können. Aber auch die Regelschullehrer müssen ihre Kompetenzen erweitern, um ihren Unterricht auf die Vielfalt der Schülerschaft besser einzustellen und jedes Kind individuell fördern zu können. Ohne eine Weiterbildungsoffensive wird es nicht gehen. Nicht zuletzt muss sich auch die Lehrerbildung verändern: Denn, so zeigt es der Lehrermonitor, Inklusion spielt dort immer noch keine größere Rolle: nur in etwa einem Fünftel der befragten Hochschulen existieren die Themen „Inklusion“ und „Heterogenität“ als verpflichtende Studienschwerpunkte und werden als solche explizit im Zeugnis als spezielle Qualifikation ausgewiesen. (vgl. www.monitor-lehrerbildung.de).

Autor: **Ulrich Kober** • Abbildungen: **Bertelsmann Stiftung**

Literaturnachweis:

Bertelsmann Stiftung, Beauftragter für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission, Sinn-Stiftung (Hrsg.): *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. 2. Auflage. Gütersloh 2012.
 Klemm, Klaus: *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh 2013.
 Klemm, Klaus: *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh 2012.
 Muth, Jakob u.a.: *Behinderte in allgemeinen Schulen*. Essen 1982.
 Muth, Jakob: *Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten in der Erziehung*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1984.

Der Deutsche Schulleiter-Kongress etabliert sich dauerhaft

1800 Teilnehmer aus den Schulleitungen beim zweiten DSLK in Düsseldorf dabei

Wenn Schulleitung von Politikern, Wissenschaftlern und Künstlern als ganz wichtige Aufgabe anerkannt und positiv gewürdigt wird, freuen sich Schulleiterinnen und Schulleiter – in einer so großen Zahl, wie sie nie vorher zusammen gekommen sind. Den Veranstaltern ist es in diesem Jahr gelungen, den Erfolg des Schulleiterkongresses 2012 mit 1200 Teilnehmern noch einmal zu steigern: 1800 Besucher kamen im März nach Düsseldorf ein umfangreiches Programm zu erleben.

Sieben Schwerpunktthemen

Das Themenangebot umfasste sieben Bereiche, für die jeweils Hauptvorträge und Praxisforen angeboten wurden.

In jeder Veranstaltungsrunde gab es zwei „Hauptvorträge“ mit prominenten Referenten, die Teilnehmer in größerer Zahl anziehen sollten, damit die ca. 10 parallel laufenden „Praxisforen“ in einer überschaubaren Größe ablaufen konnten. Insgesamt ging das Konzept auf, auch wenn in den Praxisforen mal 15 und mal 115 Kongressteilnehmer saßen. Ebenso unterschiedlich wurden die Praxisforen von den Referenten gestaltet. Neben reinen Vorträgen gab es die Form des „Fragenentwickelnden Frontal-Seminars“, aber auch einige Foren, in denen die Teilnehmer aktiv einbezogen wurden.

An den zwei Tagen fanden fünf Veranstaltungsrunden statt, so dass jeder Teilnehmer fünf Termine im Vorhinein buchen musste. Wer Hauptvorträge buchte, ging auf „Nummer sicher“, denn die Prominenz versprach Qualität: Die Hirnforscher Hübner, Roth und Stern, die Ärzte Grönemeyer und von Hirschhausen, die Manager Schick und Werner, die Pädagogen Huber und Hurrelmeier sowie der Altmeister der Körpersprache, Sammy Molcho, lieferten mehr oder weniger professionelle Vorstellungen, wobei Sammy Molcho sowohl bei der Teilnehmerzahl als auch beim Beifall allen anderen den Rang ablief. Die Krönung seiner Vorstellung erlebten mehrere Hundert Teilnehmer, als er eine kleine Kongresspause überspielte und die dann eintreffende Kultusministerin von NRW, Sylvia Löhrmann, mit einer Mini-Lektion in Körpersprache begrüßte. Er wurde mit Standing Ovations verabschiedet.

Zwei exemplarische Praxisforen

Das Thema „Wertschätzende Beziehung zwischen Schulleiter und Kollegium“ wurde von Adolf Bartz (Berater, Autor und ehemaliger Schulleiter) behandelt. Er stellte die Bedeutung des wertschätzenden Umgangs mit dem Kollegium für die Schulentwicklung heraus und erklärte die zwei Funktionen der Schulleitung: Orientierung (Zielvorgabe, Klarheit) und Unterstützung (Vertrauen und Einverständnis) gegenüber dem Personal. Dazu erklärte er, wie diese Wertschätzung in beiden Rollen deutlich wird. Anhand einer Menge von Folien stellte er aus seiner langjährigen Erfahrung Beispiele und Anregungen dazu vor.

Ein ähnliches Thema wurde von Stephanie Bartsch (Beraterin für Schulentwicklung) angeboten: „Salutogene Führung – Wie kann das gelingen? – Gesundes Schulklima und Motivation steigern durch wertschätzende Führung“. Bartsch beschränkte sich inhaltlich auf

die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Rosenberg, gestaltete das Seminar jedoch so, dass alle Teilnehmer durch Formulierungsübungen auf Karten einbezogen wurden und den Rosenbergschen Viererschritt (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte) anhand einer persönlichen Situation nachvollziehen konnten.

Ob man das Referat wertvoller Erfahrungen oder die praktische Moderation eines Ansatzes höher bewertet, hängt von den persönlichen Vorkenntnissen, Erwartungen und Einstellungen ab, zu bieten hatten beide etwas.

Austausch und Identifikation von Schulleitungen

Die Pausen zwischen den Veranstaltungsrunden waren zeitlich ausreichend bemessen. Sie ließen Zeit für Gespräche und zum Besuch der Stände von Organisationen und Dienstleistungsunternehmen für Schule und Bildung. Die gute Stimmung und die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten beflügelten viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Offensichtlich genossen die meisten die Würdigung der Arbeit von Schulleitungen. Man konnte sich selbst in großer Zahl untereinander bestätigen, und man bekam Zuspruch von den Referenten und Prominenten aus der Politik. Die Ministerpräsidentin von NRW, Hannelore Kraft, und die österreichische Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Claudia Schmied, hatten ihre Ansprachen während der Eröffnung genutzt, die Bedeutung der Schulleitungen für die Umsetzung der Bildungspolitik, für die Führung der Schulen und für die Schulentwicklung hervorzuheben. Diese Wertschätzung wurde auch in der Abschlussansprache von NRW-Kultusministerin Sylvia Löhrmann deutlich.

Der dritte DSLK soll am 8./9. Februar 2014 wieder in Düsseldorf stattfinden und den Schwerpunkt auf vier Themenbereiche legen: Erfolgreiches Lernen in heterogenen Lerngruppen Schule der Zukunft Unterrichts- und Schulentwicklung – Hauptgeschäft der Schulleitung Führung und Führungspersönlichkeit.

Auch der Raabe-Verlag, ein Mitbewerber um die Zielgruppe Schulleitungen, plant einen Kongress, das Raabe-Forum Schulleitung am 15./16. November 2013. Angesichts der Anzahl konkurrierender Veranstaltungen erscheinen die Bedenken der SLVN-Vorsitzenden berechtigt, wenn sie befürchtet, dass diese zu Lasten der Verbandstagungen in den Ländern gehen könnten.

Autor : **Helmut Lungershausen**

Professionelle Lerngemeinschaften und kollegiale Hospitation als Motor für das Lernen Aller

QUS – ein Konzept zur Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule

Wenn es um Unterrichtsentwicklung geht, geht es nicht nur um die Tiefenstrukturen des Unterrichtes – es geht auch um die Tiefenstrukturen der Organisation Schule und der darin arbeitenden Personen. Beide sind eng miteinander verknüpft. Lehrerinnen und Lehrer können den heutigen Anforderungen nur noch begrenzt als Einzelkämpferin oder Einzelkünstler erfolgreich begegnen. Deshalb ist es wichtig, Schritte zu definieren, die den Unterricht aus der Privatsphäre der einzelnen Lehrkraft herausführen.

So relevant die einzelne Lehrperson für die Gestaltung gelingender Lernprozesse ist (Hattie, 2009¹), so relevant sind die einzelnen Personen, wenn es um den Weg in ein verändertes Selbstverständnis der eigenen Lehrerrolle geht. Für eine nachhaltige Schulentwicklung ist neben der individuellen Entwicklung der einzelnen Lehrkraft eine Verzahnung mit der gesamtschulischen Entwicklung notwendig, die an einer gemeinsamen Vision ausgerichtet ist. Konkret braucht es Räume und Strukturen, die ein gemeinsames Lernen von Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen. Getragen von einer Atmosphäre, in der wertschätzend erkundet wird **was ist**, um das **was werden soll** ins konkrete Tun zu bringen.

„Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule“ (QUS) ist ein schulisches Qualitätssystem, das genau hier ansetzt, indem es auf kollegiale Interaktion und das gemeinsame Lernen aller Lehrkräfte einer Schule setzt. Für QUS-Schulen ist es Alltag, dass Lehrkräfte gegenseitig hospitieren, Feedback im Sinne eines „feedforward“ geben und auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Qualitätsgruppe und Steuergruppe) einen professionellen Dialog führen. Bei QUS ist das gesamte Kollegium beteiligt.

Für viele Lehrende sind kollegiale Hospitationen im Schulalltag nach wie vor nicht selbstverständlich und treffen auf große Vorbehalte. Gleichzeitig liegt in der Zumutung des „Sich-zeigens“ ein wichtiger Schritt in Richtung Deprivatisierung des Unterrichtes. Die Dynamik dieser Öffnung baut den Boden, auf dem die Unsicherheiten von Veränderungen aushaltbar und das Verlassen von bisher bewährten Routinen vorstellbar wird.

Auch Strukturen und feste Abläufe können Sicherheit in den Prozess bringen. So grenzt das Setting und die Materialien bei QUS die Hospitation ganz klar von den „bewertenden Unterrichtsbesuchen“ ab. Bei den QUS-Hospitationen geht es um eine fokussierte Suche nach gelingenden Situationen in Ausrichtung auf ein vorher miteinander vereinbartes Ziel. Die Hospitation dient einerseits der „Schatzsuche“ nach dem impliziten Wissen und Können der Lehrperson und dem Ausbau vorhandener Stärken im Sinne eines „Davon möchte ich gerne mehr sehen!“. Andererseits geht es im reflexiven Dialog darum, gemeinsam konkrete Unterrichtsprozesse besser zu verstehen und allgemein wirksame „Hebel“ der Qualitätsentwicklung herauszuarbeiten. So entsteht ein kontinuierlicher Lernprozess auf allen drei Ebenen, welcher die

Differenz zwischen der erlebten Praxis und dem vorgenommenen Ziel als Potential begreift. Fehler im eigenen Tun als Lernchance zu erleben, ist für das System Schule alles andere als trivial.

Nicht jede Gruppe von Lehrpersonen ist automatisch eine Professionelle Lerngruppe. Solange es nicht gelingt, aus dem Download, dem Wiederholen erworbener Routinemuster und Routineerklärungen herauszutreten, wird man kaum an die Tiefenstrukturen von Unterricht herankommen und weiterreichende Veränderungen bewirken können. QUS zielt deshalb insbesondere auf die Entwicklung der Reflexions- und Diskursfähigkeit innerhalb der kollegialen Auseinandersetzung und schafft dadurch einen Raum, in dem zentrale Domänen der Lehrerprofessionalität (vgl. Schratz et.al 2011) aufgebaut werden.²

Die Idee der Professionellen Lerngemeinschaften findet bei QUS eine konkrete Umsetzung und wird darüber hinaus mit der Hospitation als Instrument verknüpft. Reflexion in action und reflection on action³ wird dabei genauso zur professionellen Routine wie die Auseinandersetzung mit dem Begründungsauftrag und Geltungsanspruch des eigenen Tuns.

Jedes Schuljahr legt das Kollegium ein „Schulthema“ fest, an dessen unterschiedlichen Aspekten es in den einzelnen Qualitätsgruppen (5-6 Personen) arbeitet, Erfahrungen reflektiert, Ideen sammelt und Neues ausprobiert. So kann das Wissen einzelner genauso für die Qualitätsentwicklung der Schule genutzt werden wie die Kompetenz und die Erkenntnisse von Teilgruppen. Dieser interne Wissenstransfer verbunden mit dem praktischen Tun und der Reflexion in den Feedforward-Gesprächen, werden zur Grundlage eines gesamtschulischen Diskurses und einer zielgerichteten Entwicklung. Die Vernetzung der Qualitätsgruppen in einer Steuergruppe gewährleistet die Verzahnung der unterschiedlichen Ebenen. Die individuelle Herausforderung und Entwicklung der einzelnen Lehrkraft wird so in eine gesamtschulische Entwicklung integriert, bringt diese voran und wird umgekehrt von der gesamtschulischen Entwicklung immer wieder neu angeregt und zugleich herausgefordert. QUS-Schulen nutzen diese Möglichkeit auch gezielt, um Inhalte schulinterner Fortbildungen ins konkrete Tun und den Unterrichtsalltag zu transportieren und dort zu verankern. Die Abläufe und Strukturen von QUS installieren parallel dazu eine „Ergebnisaufmerksamkeit“ für die Transformationsprozesse, die im wirbeligen Alltag sonst häufig untergehen.

¹ John Hattie (2009 und 2011) *Visible Learning for teachers – Maximizing Impact on Learning*, Tayler und Francis

² Michael Schratz, Angelika Paseka, Ilse Schrittmesser (Hg) (2011) *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* Fakultas-Verlag

³ Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books

⁴ MacBeath et al (2006) *Leadership for learning Carpe Vitam Making the Connections: The Story of a Seven Country Odyssey in Search of a Practical Theory*, cambridge: University of Cambridge Faculty of education

In der aktuellen Diskussion über Unterricht und Unterrichtsentwicklung wird dem Verstehen von Lernprozessen zu Recht eine hohe Bedeutung beigemessen. Vor diesem Hintergrund ist es ein besonderer Zugewinn und die Chance für ein vertiefendes Verstehen, wenn Lehrkräfte sich immer wieder selbst bewusst auch als Lernende erleben und diese Prozesse reflektieren. Untersuchungen (vgl. Mc Beath 2006⁴) zeigen, dass dies nachweislich positive Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat.

Bezieht man die Ebene der Schulleitungen in diese Überlegungen mit ein, wird Schule in der Tat zu einer lernenden Organisation und Leadership for Learning zu ihrem tragenden, alle Ebenen durchdringenden Element. Lernprozesse bauen nicht nur bei Schülern auf die Verknüpfung von sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekten. Mit dem Aufbau von Kohäsion, Offenheit und vertrauensvollen Beziehungen einerseits und herausfordernden Aufgaben, Ergebnisaufmerksamkeit und professionellem Dialog andererseits schafft QUS eine entscheidende Grundlage für eine Schulentwicklung, in deren Mittelpunkt das Lernen aller steht.

QUS wird in Baden-Württemberg von über 100 Schulen für ihre Qualitätsentwicklung genutzt. Information und Kontakt über www.qus-net.de

Autoren: **Simone Poss • Thomas Berliner**

Stimmen zu QUS

„Dann ist es jetzt wirklich nur noch der nächste Schritt auszuprobieren, wie wir Diagnosegespräche in den Unterricht einbauen und wie es gelingt Schüler dazu zu bringen zu erzählen wie sie denken und was sie gelernt haben. Ich habe gar nicht mehr die Angst es könnte schief gehen. Ich bin gespannt wie es geht und was ich bei anderen dazu sehe.“ Kollegin Grundschule

„Mit QUS ist es wie „wider das Versanden“ einer Idee. Wir nehmen uns was vor, wir klären warum wir es wollen, wofür es uns nutzt, was wir uns davon versprechen. Sprich wir klären uns. Schon da, werde ich aufmerksamer in meinem eigenen Unterricht auf das was ich mache. Dann weiß ich in drei Wochen kommt meine Kollegin und ich sehe wie sie das macht. Na dann zeige ich wie ich es mache - und dann höre ich als Moderatorin im Feedbackgespräch ja auch noch wie es der Kollege versucht hat. Und immer wieder reden wir davon. Das ist ein wenig wie schwanger gehen.“ Kollegin Grundschule

„Wenn ein Schüler zu mir käme und sagen würde, also das mit dem schriftlichen Multiplizieren das klappt bei mir nicht. Ich hab es ausprobiert und es geht nicht. Also das lass ich jetzt sein. Na dem würde ich was erzählen. Und wir haben es lange einfach so akzeptieren, wenn Kollegen sagen, also Differenzierung das geht bei mir nicht.“ Lehrer WRS

Anzeige



Programm für
lebenslanges
Lernen



Studienbesuche im europäischen Ausland für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute

Informationen & Antragsunterlagen unter www.kmk-pad.org/programme/studienbesuche.html

Was sind Studienbesuche?

Studienbesuche ermöglichen den Informations- und Erfahrungsaustausch zu länderübergreifenden Themen des Unterrichts sowie der europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme. Studienbesuche dauern drei bis fünf Tage.

Was wird gefördert?

Ihre Teilnahme wird aus Mitteln des EU-Programms für lebenslanges Lernen in der Regel zu 100 Prozent finanziert.

Wer kann teilnehmen?

Zur Teilnahme berechtigt sind Führungskräfte aus allen Bereichen des Bildungs- und Berufsbildungssystems (allgemeine, berufliche, technische Bildung und Berufsbildung, Sozialpartner), die auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene Verantwortung tragen.

Wann und wo muss ich mich bewerben?

Im Zeitraum von **März bis Juni 2014** werden die Studienbesuche letztmalig durchgeführt. Förderanträge können **vom 22. Juli bis 15. Oktober 2013** beim Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz gestellt werden.

Wo kann ich mich informieren?

Unter www.kmk-pad.org/programme/studienbesuche.html finden Sie Informationen zu Studienbesuchen und zum Antragsverfahren. Das Studienbesuchsteam beim PAD erreichen Sie telefonisch unter (02 28) 501-364 oder per E-Mail unter studienbesuche@kmk.org.

Auf's Ganze gehen

Oder: Ganzheitlichkeit statt Stückwerk

Vor einiger Zeit war ich Ko-Herausgeber eines Zeitschriften-Heftes mit dem Thema Qualitätsmanagement (Journal Schulentwicklung 1/2011). Ich schrieb den Entwurf eines Editorials und vertrat darin die These: „Qualitätsmanagement muss ganzheitlich sein“. Der andere Heft-Herausgeber, immerhin ein vormaliger Landesschulrat und Direktor eines Landesinstituts für Schulentwicklung, stimmte mir inhaltlich zu, wandte aber ein, dass man den Aufwand von Ganzheitlichkeit deutschen Schulen nicht zumuten könne. Wer hatte Recht?

Diese Frage ist bis heute unbeantwortet. Beantwortet ist indes durch „belastbare“ empirische Studien, dass Einzelmaßnahmen keine Verbesserungen der Schülerleistungen bewirken, auch wenn sie zahlreich und intensiv angelegt sind.

Da ist zum einen die aktuell viel zitierte Meta-Analyse fast aller einschlägigen Studien zu der an Schülerleistungen gemessenen Lernwirksamkeit von Einzelmaßnahmen, die der Neuseeländer Hattie durchgeführt hat. Obwohl oder gerade weil Hattie einzelne, man könnte sagen „isolierte“ oder auch „fragmentierte“ Variablen auf deren Wirkung hin untersucht hat, macht er am Beispiel des Schüler-Lehrer-Feedbacks deutlich, dass auch die stärksten Variablen ihre Wirkung nur mit anderen Variablen zusammen entfalten. So ist eine Unterrichtsentwicklung vor allem dann nachhaltig, wenn sie kooperativ betrieben wird; so benötigen gegenseitige Hospitationen beispielsweise einen Fokus auf ein gemeinsam geteiltes Unterrichtskonzept, sonst laufen sie ins Leere oder bleiben ein gelegentlicher Freundschaftsdienst.

Zum Anderen wird in Studien, die die Einwirkungen der Gesamtsysteme auf die Qualität des Schülerlernens direkt untersuchen, immer deutlicher, dass wirksame und nachhaltige Qualitätsförderung aus einem Guss, d.h. ganzheitlich im Rahmen von Schulentwicklung (SE) konzipiert und implementiert werden muss. Vor allem die Studien von Michael Fullan (Fullan 2010) und Michael Barber (Barber et al. 2011) identifizieren ein ganzes Bündel von Maßnahmen erfolgreicher Qualitätsentwicklung, die zu nachweisbaren Verbesserungen von Schülerleistungen führen. Diese Maßnahmen werden in diesen Studien gruppiert nach Kernideen, Elementen erfolgreicher Reformen, innerschulischen Parametern, Anreizen für Lehrer, resoluter Schulleitung und regionaler Vernetzung. Sie bilden ein ziemlich komplexes Ensemble. Viele Faktoren, die zum Großteil bekannt sind, spielen dabei eine Rolle. Das Besondere dabei ist allerdings das Systemische, dass die einzelnen Faktoren kohärent sind und auf einer Linie liegen, also einer ganzheitlichen Gestaltungsformel folgen und unter- bzw. miteinander vernetzt sind.

Die Schulentwicklungsforschung hat bisher nur wenige ganzheitliche Konzepte hervorgebracht, z.B. das unterrichtsbezogene Qualitätsmanagement (UQM) mit den drei Treibern Zielorientierung, reziprokes Feedback und Teamarbeit als Basis kooperativer Unterrichtsentwicklung (vgl. dazu Rolff 2011). Und sie ist auch dabei, sog. Interventionsstudien durchzuführen, z.B. die Wirksamkeit verschiedener Konzepte und Strategien der Leseförderung miteinander zu vergleichen. Nicht die Qualität der Ziele, sondern die Umsetzung (Implementation) entscheidet, was dabei herauskommt („implementation dominates the outcome“ war schon 1974 ein zentrales Ergebnis der Schulentwicklungsforschung, vgl. Berman/McLaughlin). Wie

eine Strategie der Leseförderung umgesetzt wird, entscheidet in erster Linie die Einzelschule. Und die Einzelschulen unterscheiden sich wesentlich voneinander, wie Barber u.a. anhand von Entwicklungsstadien der Schulen und Hallinger/Heck anhand von Entwicklungspfaden („trajectories“) eindrucksvoll belegt. Diese sind sehr unterschiedlich. Kann man trotzdem Ganzheitlichkeit herstellen?

Politik und Behörden neigen im Sinne des klassischen Verwaltungshandelns dazu, die Schulen zur Realisierung zentral konzipierter Projekte zu bewegen. Sie stoßen dabei an Grenzen. Fullan und Barber u.a. zählen deshalb nicht Lösungen 1. Ordnung, die mehr desselben in perfekterer Weise anstreben, zu den wesentlichen Gelingensbedingungen, sondern Lösungen 2. Ordnung, die das System selber wandeln bzw. weiterentwickeln.

Systemwandel heißt, die einzelnen Schulen wie das ganze Schulsystem in die Lage zu versetzen, die besten Lösungen ihrer Entwicklungsprobleme oder Entwicklungsabsichten selber zu entdecken und selber umzusetzen. Fullan und Barber nennen diese Fähigkeit „capacity for change“ und sie belegen anhand konkreter Beispiele, dass der Königsweg zur wirksamen Schulentwicklung im Aufbau dieser Kapazitäten bzw. Fähigkeiten zum Wandel in Schulen und Behörden liegt.

Zur Fähigkeit zum Wandel gehört unverzichtbar auch die Fähigkeit, Daten zu nutzen sowohl für Bestandsanalyse und -diagnose als auch für die Evaluation und Steuerung der Entwicklungsvorhaben. Unabdingbar ist für alle Vorhaben, die Verbesserung der Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler im Auge zu haben und ständig zu prüfen, ob sie den Schülern beim Lernen helfen. Methodentraining ist eine allgemein anerkannte Basis für Schülerlernen. Aber schon im Modellvorhaben Selbstständige Schule in NRW hat sich gezeigt, dass Methodentraining allein nicht ausreicht, die Schülerleistungen zu verbessern (vgl. Holtappels u.a. 2009). Methodentraining ist nötig und nützlich, verkürzt aber die Lernumgebung von Schülerinnen und



Qualitätsentwicklung betrifft alle schulischen Akteure

Literaturhinweise:

- Barber, M./ Chijioke, Ch./ Mourshed, M.: *How the world's most improved school systems keep getting better*. 2011.
 Berman, P./ McLaughlin, M.: *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica, Ca. (Rand) 1974.
 Fullan, M.: *All Systems Go – The Change Imperative for Whole System Reform*. London (Sage) 2010.
 Holtappels, H.G./Klemm, K./ Rolff, H.G. (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung*. Münster (Waxmann) 2009.
 Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Qualität mit System. Ein Arbeitsbuch Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements (UQM)*. Köln (Link) 2011.
 West, L./Staub, F.C.: *Content-Focused Coaching*. Portsmouth, NH, USA (Heinemann) 2003.

Schülern auf die technische Dimension. Die Schülerleistungen werden indes nur besser, wenn die Lerngelegenheiten für Schüler besser, d.h. umfassend gestaltet werden, und die Haltungs- und Wertdimensionen mit einbezogen werden.

Wie unverbunden selbst ambitionierte Unterrichtsentwicklungs-Projekte wie das von der Mercator-Stiftung unterstützte „Schulen im Team“ arbeiten, zeigt das Beispiel eines Netzwerktreffens, das der Autor selbst konzipiert hat. Es ging um die Entwicklung des Fachunterrichts durch Fachkonferenzen. Zum Netzwerktreffen erschienen im Wesentlichen die Netzwerkkoordinatoren (je zwei pro Schule), aber kaum ein Fachkonferenzvorsitzender und noch seltener ein Schulleiter. Dabei ist eine nennenswerte Entwicklung von Fachunterricht nur erfolgversprechend, wenn sie von den Fachkonferenzvorsitzenden projektmäßig geführt und von den Schulleitungen gestützt und koordiniert wird. Der Vollständigkeit halber sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich die Mercator-Projekte inzwischen weiter entwickelt haben.

Da die Lehrer-Schüler-Interaktion die Basis jeglichen Unterrichts ist und der Unterrichtserfolg nicht zuletzt von den Haltungen und Werten der Lehrkräfte abhängt, wäre Unterrichtsentwicklung mit Personalentwicklung zu verbinden. Hier ist Peer- und Fachcoaching von besonderer Bedeutung (vgl. dazu West/ Staub 2003).

In den erfolgreichen Projekten, wobei der merkliche Zuwachs von Schülerleistungen als Erfolg galt (Fullan und Barber), wurden besonders fähige Lehrkräfte („Expertteacher“ oder „Masterteacher“) zu Kollegen-Coaches weiter qualifiziert: Sie gingen eine Woche in die Schule, schauten sich erst den Unterricht des Coachee an, gaben Feedback, praktizierten am folgenden Tag selbst guten Unterricht, planten dann mit dem Coachee gemeinsam den Unterricht für den nächsten Tag, den der Coachee abhielt und der Coach „feedbackte“. Die Coaches kamen nach einem halben Jahr zurück zu den Lehrkräften, und die nächste Runde begann. Anschließend haben die gecochten Lehrpersonen in ihren Fach- oder Jahrgangsgruppen kollegiale Hospitation eingeführt und damit ihr Coachingwissen weiter gegeben. So entstanden professionelle Lerngemeinschaften, was ohne Mitwirkung von Schulleitern und Fachgruppenvorsitzenden nicht möglich gewesen wäre.

Coachings und Hospitationen sind dazu geeignet, Unterrichts- und Personalentwicklung zu verknüpfen, ebenso wie Schüler-Lehrer-Feedbacks. Beides findet indes bisher oft folgenlos statt, indem sich Lehrkräfte Feedbacks von Kollegen oder Schülern holen, diese jedoch nicht zum Anlass systematischer UE nehmen, manchmal mit den Schülern auch nicht über die Ergebnisse sprechen. Hospitationen beruhen häufig auf Freundschaftsbeziehungen über die Fächergrenzen hinweg. Sie sind dann nicht mit Projekten der UE verkoppelt und von Schülerfeedback getrennt. Wenn Maßnahmen der UE lernwirksam sein sollen, dann müssen sie dicht und konzis aufeinander bezogen und ganzheitlich sein.

Qualitätsentwicklung (QE) muss sich deshalb an einem ganzheitlichen Konzept orientieren und Lernen in den Mittelpunkt stellen. QE betrifft jeden Akteur, jede Arbeitseinheit und bestimmt letztlich die Qualität einer Schule. Qualität ist eine Systemeigenschaft. Alle sind für Qualität verantwortlich, die Lehrer, die Schulleitung, die Eltern und auch die Schüler, bei Berufsbildenden Schulen auch die dualen Partner. Externe Evaluation gehört dazu.

Schulen, die nachhaltig ihre Qualität verbessern möchten, müssen sich also bemühen, nach einem (Gesamt-) System des QM zu streben, es zu identifizieren und in eine Schrift- oder Grafikform zu bringen. Das ist eine neue und anspruchsvolle Aufgabe. Sie könnte in den Schulen eingeübt werden, wenn die Schulen eine Komponente nach der anderen identifizieren und danach bewerten würden, wie weit sie in der Schule verbreitet und wie vertieft sie verankert sind. Das könnte die erweiterte Schulleitung durchführen oder die Steuergruppe oder beide zusammen. Eine Checkliste könnte dabei eine Hilfe sein.

Der Aufbau von ganzheitlichem QM setzt ein funktionierendes Mittleres Management von Jahrgangsgruppen- und Fachgruppensprechern voraus, was ebenfalls nur durch eine kompetente Schulleitung initiiert und koordiniert werden kann. Das alles verlangt nach einem schulnahen, umfassenden und gut qualifizierten Unterstützungssystem, das aus Kompetenzteams, Bildungsbüros und weiteren Qualifizierern bestehen sollte und auf regionaler Ebene zu realisieren wäre, um Schulnähe und gleichzeitig Breite des Angebots zu gewährleisten.

Externe Evaluation und erst recht Zertifizierungen müssen also das ganze System bewerten. Zu einem vollständigen System von QM gehören die folgenden Komponenten: Bestandsanalyse,

Leitbild und Schulprogramm, Entwicklungsschwerpunkte, Zielorientiertes Handeln, Feedbackkultur, Kooperative Unterrichtsentwicklung, Interne Evaluation, Qualitätsdokumentation, Qualitätsanalyse/Schulinspektion, Planungen der Schule zur Bearbeitung des Inspektionsberichts, Konzepte der Unterstützung/interne Lehrerfortbildung, Zielvereinbarungen und eine Steuergruppe, die zusammen mit der Schulleitung das QM gestaltet und dokumentiert.

Man kann allerdings fragen, ob ein QM auch für kleine Schulen, vor allem Grundschulen zu empfehlen ist. Meine Antwort lautet: Jein. Grundschulen benötigen Qualitätsmanagement nicht weniger als Sekundarschulen, aber diese muss nicht so umfangreich ausgeführt und dokumentiert sein und eine Zertifizierung ist für Grundschulen ohnehin uninteressant.

Ein QM ist auch deshalb für alle Schulformen und -arten angesagt, weil es sozusagen das Paradigma oder Grundmodell für Unterrichtsentwicklung überhaupt darstellt: Wer den Unterricht nachhaltig, überprüfbar und schulweit verbessern will, tut gut daran, es systematisch und ganzheitlich, auf Evaluation fußend und an Entwicklung orientiert zu versuchen. Und genau das ist der Kern von Qualitätsmanagement.

Hier liegt der Nutzen von „QM“. Der Kern von QM ist Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsentwicklung kann nur dann schulweit und nachhaltig realisiert werden, wenn es systematisch im Sinne eines Qualitätsmanagement geschieht und der Fokus permanent auf das Lehrerhandeln im Unterricht gerichtet ist, eines Unterrichts allerdings, der auch erzieherische Ambitionen hat.

Vielleicht liegen die anfangs erwähnten Vorbehalte auch nur in der Terminologie: „Qualitätsmanagement-System“ klingt in reformpädagogisch gespitzten Ohren technokratisch, zumindest bürokratisch. Womöglich ist der Begriff des holistischen Qualitätsmanagement vorzuziehen: Er ist nicht vorbelastet und bedeutet dennoch, dass man beim Qualitätsmanagement auf's Ganze gehen muss.

„Qualität ist eine Systemeigenschaft.“

Autor: **Hans-Günter Rolff** • Foto: **Fotolia**

Mit Qualitätszentrierter Schulentwicklung an die Spitze

Die Tausschule erhält den Deutschen Schulpreis

„Ich finde unsere Schule toll! Das macht echt Spaß hier!“ Mit diesen Worten beschreiben zwei Schülerinnen die Grund- und Werkrealschule in der Taus im baden-württembergischen Backnang. Wer möchte das nicht gerne über seine Schule hören? Und wie schafft es eine Schule, diese Begeisterung bei den eigenen Schülern zu wecken? Sicher liegt es auch daran, dass es gelungen ist, ein erfolgreiches Qualitätsmanagement mit Hilfe des Netzwerks SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg aufzubauen und dadurch innovative Prozesse zu initiieren, die letztlich auch dazu beigetragen haben, dass die Schule als eine von sechs bundesdeutschen Schulen mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde.

Qualität ist längst ein zentraler Begriff im Bildungsbereich. Spätestens die internationalen Vergleiche der Schulleistungen seit PISA haben die schulische Qualitätsentwicklung in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses gerückt. Qualitätsmanagement sowie interne und externe Evaluation an Schulen sind längst zentrale Forderungen in der Bildungspolitik – es gibt zahlreiche Ansätze und Projekte, diese in der Praxis umzusetzen.

In allen Bundesländern zielen Bildungsreformen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Entwicklungen in der Schullandschaft auf eine deutliche Steigerung der Selbstständigkeit der einzelnen Schule ab und somit auch auf eine erhöhte Eigenverantwortung für die schulische Qualität. Um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems insgesamt zu gewährleisten, ist eine systematische Evaluation zur Überprüfung dieser Qualität unabdingbar. Sie kann sich nicht nur auf die ergebnisorientierte Messung von Schülerleistungen am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes beschränken, sondern schließt im Sinne einer ganzheitlichen Evaluierung auch die Analyse aller Prozesse in der Schule ein. Um die Nachhaltigkeit und Effektivität schulischen Handelns zu garantieren, gibt es ergänzend zu der eigenverantwortlichen Selbstevaluation der Schulen auch Formen der Fremdevaluation in den Bundesländern und vergleichende Leistungsmessungen auf Länder- bzw. Bundesebene. Diesen Herausforderungen müssen sich die Schulen aller Schularten stellen und versuchen, einen Prozess der Schulentwicklung rechtzeitig anzustoßen und durch ein internes Qualitätsmanagement die Qualität nachhaltig zu verbessern.

Qualitätszentrierte Schulentwicklung: Ein Verfahren aus der Praxis

Qualitätszentrierte Schulentwicklung: Ein Verfahren aus der Praxis

Auf der Suche nach einem effizienten System zur Sicherung und Entwicklung der Schulqualität haben sich zahlreiche Schulen wie auch die Grund- und Werkrealschule in der Taus für das Verfahren *Qualitätszentrierte Schulentwicklung (QZS)* entschieden und ihren Schulentwicklungsprozess damit erfolgreich gestaltet. Das Verfahren ist im



Abb. 1: Das System Qualitätszentrierte Schulentwicklung ermöglicht eine effiziente Qualitätsarbeit und eine nachhaltige Schulentwicklung an Schulen aller Schularten.

Das Verfahren Qualitätszentrierte Schulentwicklung ist innerhalb eines sechsjährigen Projektes in Zusammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT entstanden und mit insgesamt 46 Schulen evaluiert worden.

Das Projekt Selbständige Schule mit 30 Schulen aller Schularten ist ein gemeinsam initiiertes dreijähriges Projekt mit Laufzeit bis 2014 der Landesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg und der Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände e.V. in Kooperation mit dem Kultusministerium Baden-Württemberg.

Die MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH Tübingen hat das Projekt Qualitätszentrierte Schulentwicklung wissenschaftlich begleitet sowie den zugehörigen Leitfaden erstellt. Sie entwickelt aktuell den Leitfaden Selbständige Schule, der Schulen ab Frühjahr 2014 zur Verfügung steht.

Rahmen eines mehrjährigen Pilotprojekts mit 46 Schulen entstanden und stellt ein methodisches Konzept dar, das eine effiziente Qualitätsarbeit sowie eine nachhaltige Schulentwicklung an Schulen aller Schularten möglich macht und das aufgrund seiner individuellen Einsetzbarkeit nicht als zusätzliche Belastung seitens der Schulleitung sowie der Lehrkräfte erfahren wird. Denn das Verfahren baut auf die vorhandenen Strukturen und Erfahrungen der Schulen auf: Die Schulen werden unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten sowie der landesspezifischen Qualitätskonzeption bei der Erstellung eines individuellen Qualitätskonzepts unterstützt. Durch eine regelmäßige Selbstevaluation werden die spezifischen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten deutlich, aus denen entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden können.

Ein wichtiger Teil des Verfahrens ist die systematische Dokumentation, die zu Transparenz, Verbindlichkeit und Standardisierung und somit zur Qualitätssicherung beiträgt. In einem Qualitätsmanagementhandbuch (QMH) werden neben dem Qualitätsleitbild und den Prozessabläufen der Schule auch weitere wichtige Informationen und Fakten zur Schule schriftlich festgehalten. Der aus den Erfahrungen des Pilotprojekts entstandene Leitfaden enthält konzeptionelle Grundlagen sowie Praxismaterialien zum Thema Schulentwicklung. Zusätzlich werden die Schulen durch Beratungstermine vor Ort sowie durch Schulungen unterstützt. Ein elektronisches Dokumentationssystem hilft beim Aufbau und der Nutzung eines schuleigenen Qualitätsmanagementhandbuchs und mit einer internetbasierten Evaluationssoftware können Fragebögen erstellt und Befragungen durchgeführt und ausgewertet werden.

Deutscher Schulpreis für die Grund- und Werkrealschule in der Taus

Für die Grund- und Werkrealschule in der Taus im baden-württembergischen Backnang hat sich die Arbeit gelohnt, die Schulleitung, Lehrkräfte und das Qualitätsteam in die Schulentwicklung gesteckt haben: Die Brennpunktschule ist als eine von sechs bundesdeutschen Schulen mit dem Deutschen Schulpreis 2013 ausgezeichnet worden und zählt damit zu den besten Schulen im Land.

Die Jury hat die Schulen nach deren Bildungsverständnis bewertet, das nach sechs Kriterien beurteilt wurde: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution. In der Laudatio wird unter anderem das gute Klima der Tausschule und der „durchgängig respektvolle und freundliche Umgang zwischen allen Beteiligten an der Schule“ hervorgehoben. Außerdem falle der Unterricht so gut wie nie aus, das Leistungsniveau sei hoch und nahezu alle Schüler fänden „nahtlos Anschluss in berufliche oder weitere Ausbildungsgänge“. Im Mittelpunkt der Schule steht die Förderung der Schüler, denn „jeder Schüler hat das Recht, gesehen zu werden“, so Schulleiter Jochen Nossek.

Beeindruckt zeigte sich die Jury insbesondere von dem Zusammenspiel von Diagnose, Förderung, Kompetenzorientierung und nachhaltiger Qualitätssicherung – denn erst dieses ermögliche solche Ergebnisse. Im Rahmen der *Qualitätszentrierten Schulentwicklung* hat die Schule sämtliche Elemente des Verfahrens eingesetzt und für sich

genutzt – und das sehr erfolgreich. Angefangen von der Durchführung eines Diagnoseverfahrens über die Erstellung von Entwicklungsprofilen, die Festlegung von Förderplänen bis zur Durchführung der daraus abgeleiteten individuellen Maßnahmen. Einen hohen Stellenwert nimmt das selbst erstellte Qualitätsmanagementhandbuch ein, das nicht nur die Entwicklung der einzelnen Schüler dokumentiert, sondern vor allem sämtliche schulischen Prozesse transparent und für alle beteiligten Personen zugänglich macht. Durch diese Dokumentation und durch die nachfolgende Selbstevaluation werden die Qualitätsstandards und die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule nachhaltig gesichert. Das Qualitätsmanagementhandbuch der Tausschule ist über die schuleigene Homepage www.tausschule.de zugänglich (10129.qmh.qzs.de).

Systematik *Selbstständige Schule* als weiterführende Unterstützung

Nach der erfolgreichen Implementierung des QZS-Verfahrens geht die Tausschule nun noch einen Schritt weiter und greift die weiterentwickelte Konzeption zur Qualitätsentwicklung des von den Arbeitgebern Baden-Württemberg getragenen aktuellen Pilotprojekts *Selbstständige Schule* auf. Denn gerade in der heterogenen bundesdeutschen Schullandschaft ist die zunehmende Eigenverantwortung der Schulen ein entscheidender Faktor für die Qualitätsverbesserung des Schulsystems. Mit der Systematik *Selbstständige Schule* sollen Schulen bundesweit auf ihrem Weg zu einer eigenverantwortlichen Organisation und einer selbstständigen Arbeitsweise unterstützt werden. Dabei geht es sowohl um die Führung der Schule durch die Schulleitung als auch um die Entwicklung der Schule, in die alle beteiligten Lehrkräfte eingebunden sind. Die Schulen gehen Themen wie Profilbildung, Personalauswahl und -entwicklung, Finanzen, individuelle Förderung, Kooperationen und Öffentlichkeitsarbeit selbstständig an. Bis Anfang 2014 wird gemeinsam mit insgesamt dreißig Schulen ein System entwickelt, das Schulen auf dem Weg in die Selbstständigkeit optimal unterstützt – inklusive Leitfaden und Qualifizierungsbausteinen.

Die Chancen stehen also gut, dass die beiden Schülerinnen der Grund- und Werkrealschule in der Taus auch weiterhin stolz auf ihre Schule sein können. Und bei soviel Engagement und Einsatz von allen Seiten werden sie sicherlich nicht die einzigen bleiben, die mit soviel Lob über die Einrichtung sprechen. Eines darf in der Diskussion um die Bildungsqualität auf keinen Fall zu kurz kommen: der Spaß der Kinder an der Schule – und das hat die Tausschule mit Sicherheit erreicht.

Autoren:

Jochen Nossek, Schulleiter Grund- und Werkrealschule in der Taus, Backnang, Gemeinschaftsschule (ab September 2013)
Karsten Hammer, Dr. Jürgen Ripper, MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH, Tübingen
Thomas Schenk, Landesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg

Abbildungen: **MTO GmbH**

Weiterführende Informationen:

schulpreis.bosch-stiftung.de
www.tausschule.de
10129.qmh.qzs.de
www.qzs.de
www.selbststaendige-schule.de

„Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven“

Buchbesprechung

„Schulentwicklung“ als bewusster systematischer Prozess begann in Deutschland vor etwas mehr als 25 Jahren. Sie startete 1987 in NRW mit der Einrichtung der ersten zehn Steuergruppen im deutschsprachigen Raum. Gleichsam zum Jubiläum ist jetzt ein Buch von einem der Pioniere der Schulentwicklung erschienen, welches das Zeug zum Standardwerk hat.

Auf nur 192 auch für nicht so leselustige Käufer zumutbaren Seiten wird die Quintessenz der Schulentwicklungsforschung und Schulentwicklungspraxis gezogen und auch eine ebenso anregende wie überzeugende Zukunftsperspektive gezeichnet. Zunächst wird die Geschichte, die in den USA deutlich weiter zurückreicht, erzählt und in diesem Zusammenhang der Begriff geklärt. Die Begriffsklärung ist nicht nur nötig, weil der Begriff der Schulentwicklung sich weit und schnell durchgesetzt hat (viele Landesinstitute führen ihn in ihrer Bezeichnung und die neueren Gesetze und Erlasse benutzen ihn), sondern weil er im Inhalt inflationiert und sogar verballhornt wurde: Politik und Behörden nennen heute fast alles, was mit Reform oder Veränderung zu tun hat, „Schulentwicklung“. Selbst Sparmaßnahmen sollen auf diese Weise appetitlicher werden.

Rolff definiert Schulentwicklung als „von der Einzelschule ausgehend“ in drei Schritten:

„1. Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Man könnte diese häufig vorkommende Form von Schulentwicklung intentionale oder Schulentwicklung erster Ordnung nennen.

2. Schulentwicklung zielt darauf ab, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern. Dies könnte man Schulentwicklung zweiter Ordnung oder institutionelle Schulentwicklung nennen.

3. Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhanges voraus, welche die Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut und – falls nötig – auf Distanz korrigiert. Das könnte man als Schulentwicklung dritter Ordnung oder als komplexe Schulentwicklung begreifen“ (S. 37).

In einem zweiten Teil dieses Taschenbuches werden die bisher erprobten und bewährten Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung auf eine Weise dargelegt, die einem Trainings- oder Übungsbuch gleichkommen. Dazu gehört die Einrichtung von und die Arbeit mit Steuergruppen, die Ausgangs- und Bedarfsanalyse, die Erarbeitung von Leitbildern und Schulprogrammen, der Umgang mit Daten und Evaluationen, Qualitätsentwicklung und einiges anderes mehr.

Im vorletzten Kapitel stellt Rolff das vor, was er den Königsweg der Schulentwicklung nennt, nämlich die „Professionellen Lerngemeinschaften“, mit denen die Lehrkräfte die Unterrichts- und Per-

sonalentwicklung selbst in ihre Hände nehmen, sich selber weiterentwickeln und aus der Schule eine lernende Schule machen. Dieses Kapitel ist genauso anschaulich geschrieben wie die Kapitel davor und enthält ebenfalls Übungen und Instrumente, aber auch Anreize für professionelle Reflektion.

Das letzte Kapitel ist das innovativste und zukunftsorientierteste. Es geht von der Frage aus, warum in den deutschen Schulen so viele innovative Maßnahmen durchgeführt werden wie in den besten PISA-Ländern und dennoch kaum Lernzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern entstehen. Die Antwort sieht Rolff in dem Umstand, dass in Deutschland „Stückwerk statt Ganzheitlichkeit“ praktiziert wird, - oder seriöser ausgedrückt, zu viele Einzelmaßnahmen ohne Systemzusammenhang auf der Tagesordnung stehen. Deshalb ist die Zukunftsperspektive der Schulentwicklung – wie Rolff sie sieht – „holistische Schulentwicklung“, also Schulentwicklung, die aus einem Gesamtzusammenhang gestaltet wird, aber nicht aus einem (homogenen) Guss, sondern bei der die Aktivitäten in einem heterogenen und diversen, aber kohärenten Rahmen stehen. Das ist sozusagen die Fortentwicklung dessen, was Rolff am Anfang „komplexe Schulentwicklung“ nannte.

Rolff referiert nicht nur die diesbezügliche neueste Wirkungsforschung, sondern entwickelt bisher unbekannte Instrumente zur Erkennung, Analyse und Gestaltung von holistischen Konzepten, z.B. Feedbackkultur in ihrer Verkopplung mit Unterrichtsentwicklung, Hospitation, Schülerrückmeldungen, Diagnostik und Fortbildung usw.

Dies Buch ist gemacht für Personen, die nicht nur wissen wollen, was eine gute Schule ausmacht (was den meisten ohnehin bekannt sein dürfte), sondern wie man eine gute Schule entwickelt und weiterentwickelt, also nachhaltig realisiert.

Insgesamt legt Rolff ein gut lesbares, gut handhabbares und gut mit Register, Glossar und aktuellem Literaturverzeichnis ausgestattetes Buch für alle diejenigen vor, die nicht nur an der Rhetorik, sondern vor allem an der Realisierung einer besseren Schule interessiert sind.

Autor: **Prof. Dr. Burkhard Mielke**

Hans-Günter Rolff:

Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.

Erschienen im Beltz-Verlag, ISBN 978-3407256973. 190 Seiten. Broschiert. 29,95 EUR.

Theorie und Praxis des Begriffs „Kompetenz“

Zur Notwendigkeit von Konkretisierungen

In unseren Schulverwaltungen und Schulen taucht immer wieder der Begriff „Kompetenz“ auf. Man spricht von „Kompetenzorientierung“ und „Kompetenzrastern“. Was damit genau gemeint ist, erfährt man kaum. Auf eine Definition wird meist verzichtet; auch Hinweise auf die Herkunft des Begriffs sind rar. Entweder scheinen die Nutzer dieses Begriffs vorauszusetzen, dass alle Lehrer, Eltern und Schüler wissen, von was die Rede ist, oder sie wissen es selbst nicht so genau.

Die wenigen Andeutungen einer Definition lassen erahnen, auf welche Konfusion sich die Reformen stützen, die „Kompetenz“ in ihrem Wappen führen. Es scheint dringend geboten, etwas Klarheit in die Diskussion zu bringen und zu fragen, was dieser neue Begriff bringt und welche damit verbundenen Erwartungen einlösbar sind. Den Begriff „Kompetenz“ gibt es schon lange. Es ist ein schillernder Begriff, der – wie in den Sozial- und Geisteswissenschaften leider üblich – von fast jedem Autor auf eigene Weise definiert wird. Auch jede Disziplin scheint ihren eigenen Kompetenzbegriff zu haben und selbst innerhalb der Pädagogik gibt es zahlreiche Varianten. Würde in den Natur- und Technikwissenschaften eine derartige Begriffsverwirrung geduldet werden, müsste man auf fast alles verzichten, was diese geschaffen haben.

Unter den verschiedenen Definitionen gibt es durchaus einige, die Beachtung verdienen. Die interessantesten Definitionen sind jene, die versuchen, Wissen umfassender zu begreifen als es heute in Schule und Hochschule meist üblich ist. Meist wird Wissen reduziert auf bewusstes, verbalisierbares Faktenwissen (z. B.: Rom ist die Hauptstadt von Italien; $2 + 2 = 4$), Wissen also, das man von Schülern leicht und billig durch Lehrerfragen oder Tests ermitteln kann. Zu diesem Fakten-Wissen kann man auch das so genannte „Warum-Wissen“ zählen, also die Fähigkeit, die Beziehung zwischen verschiedenen Fakten zu verstehen. Aber höhere Wissensformen werden in der Schule sehr unterschiedlich behandelt. Gute Lehrer begrenzen ihren Unterricht nicht auf abfragbares Faktenwissen; sie versuchen auch in Klassenarbeiten und Tests mehr zu fordern als verbale Informationen. Sie wollen auch, dass ihre Schüler verstehen, was die Fakten bedeuten und wie man Faktenwissen im Alltag anwendet, auch wenn diese Anwendung meist auf vorgestellte Aufgaben beschränkt bleibt. Aber durch PISA und andere Schulleistungsvergleiche wird der Trend zu einer radikalen Verkürzung des Wissensbegriffs auf Faktenwissen verstärkt – trotz anders lautender Absichtserklärungen. PISA und Co. bleiben den Nachweis schuldig, dass durch Auswahlantwort-Aufgaben, die unter Zeitdruck bearbeitet werden müssen, auch nur ein bisschen Verstehen, Anwenden oder gar Antworten gemessen wird. Mein Mathematiklehrer wusste noch, wie man mathematisches Verständnis angemessen benotet. Bei ihm konnten wir mit einem falschen Ergebnis noch Anerkennung für den richtigen Lösungsweg bekommen – und eine

Rüge, wenn das Ergebnis nicht hergeleitet, sondern offensichtlich erraten war.

Dabei wurde Wissen in Psychologie und Philosophie immer schon umfassender definiert. Einerseits gibt es neben dem Begriff des Fakten-Wissens („know that“) immer schon den Begriff des Anwendungswissens („know how“): „Was muss ich tun, um etwas Bestimmtes zu erreichen?“. Dieses Können wird oft auch als „prozedurales Wissen“ bezeichnet.

Schließlich gibt es noch „Verantwortungs-Wissen“, das ein großes Gebiet umfasst wie das Wissen über das Wissen und die Handlungen, die sich hieraus ergeben:

- „Was wissen wir tatsächlich und was vermuten wir nur?“. Ist $1 + 1$ wirklich 2? Ist Intelligenz wirklich angeboren und unveränderlich? Ist der Verdächtige wirklich der Mörder? etc.
- „Ist das Wissen, das ich aufgenommen habe, so zuverlässig, dass es ich es mir zu eigen machen kann?“. Ist die Aussage „ $1 + 1 = 2$ “ so zuverlässig, dass ich es verantworten kann, sie
- an andere (z. B. meine Schüler) weiterzugeben? Oder sollte ich diese Aussage lieber immer als Zitat in Anführungszeichen setzen mit dem Hinweis auf den Autor (Adam Riese), um anzuzeigen, dass ich keine Verantwortung für sie übernehmen kann?
- „Ist Handlung A wirklich moralisch richtiger als Handlung B?“. Soll ich Kleider für das Land X spenden (und damit Menschen zu Kleidung verhelfen, die es sich sonst nicht leisten können) oder soll ich lieber der demokratischen Opposition im Land X Geld spenden, damit sie das Bekleidungshandwerk im eigenen Land schützt? Der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth, der den Bildungsaufbruch in den 1970er Jahren stark geprägt hat, definierte Kompetenz entsprechend als „Mündigkeit“, nämlich „als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“.

Dazu gibt es noch den Begriff des „stillen Wissens“ („tacit knowledge“, Michael Polanyi). Gemeint ist Wissen, von dem wir nicht wissen, dass wir es haben – also unbewusstes, nicht verbalisierbares Können. Auch wenn es paradox klingt, so ist gerade dieses Wissen das wichtigste Wissen, das wir haben. Fast unser ganzes Verhalten beruht auf ihm.

Automatisiertes Können (z. B. Radfahren, Essen, zur Arbeit fahren etc.) läuft, nachdem man es einmal gelernt hat, völlig unbewusst ab. Anatomisch gesehen, werden die Steuerungsprozesse von

der vorderen Hirnregion und der senso-motorischen Hirnregion in das Kleinhirn im Hinterkopf und die Ganglien des Rückenmarks verlagert. Wenn wir etwas automatisiert ohne bewussten Plan tun und dann gefragt werden, warum wir etwas getan haben, dann können wir das oft nicht genau erklären. Wir müssen dann – fast wie ein Fremder – unser eigenes Verhalten zu erklären versuchen, indem wir es auf bestimmte Umstände zurückführen. Ob unsere Erklärungen zutreffen, ist dabei keineswegs sicher. So sprechen viele von uns grammatisch richtig, aber die Regeln können wir oft ebenso wenig erläutern wie bei der Richtigschreibung von Wörtern.

Dies erklärt auch, warum Tests, in denen wir unser Wissen verbalisieren müssen, nicht in der Lage sind, dieses wichtige Wissen zu erfassen. Es erklärt auch, warum wir in solchen Tests oft besser abschneiden, wenn wir einfach raten, als wenn wir durch bewusstes Überlegen herauszufinden versuchen, was die richtige Antwort ist.

Der Begriff der Kompetenz, so meinte ich vor drei Jahrzehnten, als ich ihn für meine Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Moral- und Demokratypsychologie adaptierte, scheint all diese Facetten des Wissens zu integrieren. Kompetenz heißt ja auch so etwas wie „Zuständigkeit für etwas“ und „Verantwortung tragen für etwas“. Kompetenz, so definierte ich damals, umfasst vier Aspekte des Wissens:

- Fakten-Wissen (Informationen)
- Verstehens-Wissen
- Anwendungs-Wissen
- und Verantwortungs-Wissen, und sie umfasst mehr als verbalisierungsfähiges Wissen, nämlich auch unser ganzes automatisiertes, unbewusstes, stilles Wissen.

Wenn wir sagen, Schule soll Kompetenz fördern, dann meinen wir demnach auch, dass alle Formen und Facetten des Wissens gefördert und für eine angemessene Leistungsbewertung auch alle geprüft werden sollen. Es kann nicht behauptet werden, dass dies ein völlig neuer Gedanke ist. Große Pädagogen (wie Herbart, Diesterweg, Pestalozzi, Montessori, Korczak, Piaget, Kohlberg) haben das schon immer so gesehen. Aber im Lehrerstudium und im Schulalltag ist das größtenteils verloren gegangen.

Mit PISA wurde das Wort „Kompetenz“ in die breite Schulöffentlichkeit eingeführt. Dabei ist das Kunststück gelungen, diesen Begriff seiner Bedeutung fast ganz zu entkleiden. Zwar finden sich einzelne Hinweise auf die Formen des Wissens, die oben beschrieben stehen, in den Vorworten zu den PISA-Publikationen, aber auf die Ausgestaltung der PISA-Erhebungen und -Analysen hat der umfassende Kompetenzbegriff offenbar keinen Einfluss gehabt. Im Gegenteil, gegenüber dem Wissensverständnis der meisten Lehrkräfte hat PISA Wissen weiter reduziert, nämlich auf das, was in das dort verwendete statistische Auswertungsmodell (Item Response-Theorie) passt – und das ist sehr wenig.

Parallel dazu hat die Schulöffentlichkeit das Wort „Kompetenz“ rasant in den eigenen Wortschatz aufgenommen, ohne dass auch nur

im Geringsten erkennbar ist, dass man die Bedeutung des Begriffes kennt, wie er in Philosophie und Psychologie bereits erarbeitet wurde. Man hofft wohl, von der Reputation dieses Wortes zu profitieren, ohne es richtig verstehen, anwenden und verantworten zu können. Es fällt vielen Nutzern dieses Begriffes daher auch nicht auf, welcher Selbstüberschätzung man erliegt, wenn man meint, man könne die Kompetenzen (!) von Schülern quasi im Vorbeigehen beurteilen und in so genannte „Kompetenz-Raster“ einsortieren. Zudem belastet man den Begriff unnötig mit der Vermutung, eine Kompetenz sei schulisch vermittelt und nicht angeboren oder von anderen vermittelt. Wer will das eindeutig feststellen? Zudem können auch Fähigkeiten, die angeboren sind oder vom Lernenden selbst erworben wurden, schulisches Lernen erfordern.

Dass dies kein rein akademisches Problem ist, sondern massiven (negativen!) Einfluss auf den Schulalltag und die Lernergebnisse der Schüler hat, wird immer mehr sichtbar. Statt wie eigentlich beabsichtigt den Begriff des Wissens auszuweiten, wird er, so scheint es,

immer vager und unverbindlicher. Es ist richtig, dass die Schule sich nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken soll, aber sie soll nicht das Faktenwissen abschaffen! Wie der Biologiedidaktiker Hans Peter Klein aufgedeckt hatte, wurden in Abituraufgaben alle Fakten mitgeliefert und nur noch verlangt, dass man sie richtig überträgt (Klein, 2010). So konnten in seinem Experiment bereits Neuntklässler, die den Stoff inhaltlich noch nicht kennen konnten, fast alle das Biologieabitur bestehen. Da ist es mit dem Verantwortungswissen der Verantwortlichen im der Kultusbürokratie wohl nicht weit her. Darüber wie weit dieser Dilettantismus sich bereits in unserem Schulsystem ausgebreitet hat und dabei ist, es zu untergraben, wissen wir wenig. Das müsste dringend untersucht werden.

Es ist richtig, dass die Prüfung von Wissen auch das Verstehen, die Anwendung und das Verantworten von Wissen einschließen muss.

Aber damit ist nicht gemeint, dass man das alles nur theoretisch beherrschen soll, sondern dass man es anhand passender Aufgaben und in sorgfältig eingerichteten Prüfungen nachweisen können muss. Solche Aufgaben und Prüfungen gibt es in einigen Bereichen der beruflichen Ausbildung, aber kaum im Bereich der allgemeinen Schulbildung. Nach allem, was wir wissen, ist die Entwicklung solcher Aufgaben nicht leicht und nicht billig. Sie muss von Top-Fachkräften gemacht werden und sollte keinesfalls der einzelnen Lehrkraft aufgebürdet werden. Das Studium bereitet sie auf eine solche Aufgabe nicht vor.

Auch die Vermittlung von wirklicher Kompetenz kann nicht mit den Methoden erfolgen, die heute üblich sind. Es würde diesen Kommentar sprengen, wenn man alles erörtern würde, dass neu und anders gemacht werden müsste. Nur so viel: Meine eigenen Erfahrungen mit neuen Unterrichtsmethoden haben mir gezeigt, dass die Vermittlung von höheren Wissensformen und von stillem Wissen nicht auf Kosten klassischen Faktenwissens gehen muss. Viel-

„Mit PISA wurde das Wort „Kompetenz“ in die breite Schulöffentlichkeit eingeführt. Dabei ist das Kunststück gelungen, diesen Begriff seiner Bedeutung fast ganz zu entkleiden.“



Welche Art von Wissen wurde im Rahmen von PISA wirklich abgefragt?

mehr muss der Unterricht vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Schüler und Studierende lernen viel leichter und schneller, wenn sie einsehen, warum bestimmtes Wissen für sie wichtig ist, was es praktisch (in der Anwendung) bedeutet, und wenn sie verstehen, was zu lernen ist. Die Aufnahme von Faktenwissen geht dann viel rasanter, als wenn man es sich mühsam einhämmern und bis zur nächsten Klassenarbeit mühevoll behalten muss.

Das heißt, dass man die Vermittlung eines Fachgebiets nicht mit den „theoretischen Grundlagen“ beginnen sollte, wie das oft irreführend heißt (Theorie ist keine Grundlage), sondern mit dem praktischen Wissen, das die Lernenden schon haben. Wenn wir im Unterricht Erfolg haben wollen, müssen wir die Kinder dort abholen, wo sie stehen. Wir müssen auch nicht mit dem Vorwissen (im Sinne von bestehendem Faktenwissen) beginnen, sondern mit dem Verantwortungswissen, das die Lernenden mitbringen. Wenn wir eine Lerneinheit über Wasser beginnen, müssen wir nicht fragen: „Was wisst Ihr über Wasser?“, sondern: „Ist Wasser wichtig? Warum?“ Vielleicht sollten wir noch weiter gehen und diese Lerneinheit damit beginnen, dass wir in der Schule das Wasser abstellen und warten, zu welchen Handlungen und Überlegungen das die Schüler veranlasst.

Das heißt auch, dass die Evaluation, Benotung und Selbstbewertung von Schüler- und Lehrerleistungen völlig neu überdacht werden muss. Wenn es Kompetenz gibt, muss sie auch direkt evaluierbar sein. Durch die in Mode gekommene Entkopplung der Realitäten in einen Bereich „latenter Kompetenzen“, die man nicht oder nur indirekt messen kann, und einen Bereich messbare „Perfor-

manzen“, die man sich aus der Linguistik abgeschaut hat, entsteht ein gnostisches Vakuum, das mit zweifelhaften Annahmen (wie Eindimensionalität, Normalverteilung und lokaler stochastischer Unabhängigkeit u. a.) gefüllt wird, die statistische Objektivität beanspruchen, aber in Wirklichkeit falsifizierbare Annahmen über die Natur des Lernerverhaltens sind (vgl. die Beiträge in Jahnke & Meyerhöfer, 2007 und Hopmann et al., 2007). Tatsächlich gibt es gute Beispiele dafür, dass Kompetenz auch ohne solche Annahmen erfasst werden kann. Der „Moralisches Urteil-Test“ ist nur ein Beispiel dafür (vgl. Lind, 2008).

Die Benotung von Lernleistungen anhand von Lernzielen ist schon schwer genug (und bis heute umstritten). Aber die Benotung von Kompetenzen stellt ein Paradoxon dar, wenn man Kompetenz auf die individuelle Lernbiographie bezieht oder sie gar – was gemäß der Rothschen Definition von Kompetenz als Mündigkeit durchaus konsequent wäre – in Bezug auf die individuellen Lernziele definiert. Der Lehrer müsste dann bei allen Schülern ermitteln, wie gut diese ihre eigenen Lernziele erreicht haben. Sofern er dies nicht tut, bliebe nur ein sehr oberflächliches Urteil über verschiedene „Kompetenzen“, das noch angreifbarer wäre als die jetzige Notengebung.

Mit dem Konzept der „Kompetenz-Raster“, in dem sich Schüler bezüglich relativ konkreter Kompetenzziele selbst einordnen sollen, könnte diesem Einwand (zumindest teilweise) begegnet werden. Aber dafür müsste die Benotungspraxis radikal geändert und das Urteil des Lehrers auf wenige (Abschluss-) Prüfungen begrenzt werden. Zudem müsste die Praxis der Kompetenzraster auf den Prüfstand. Werden hier wirklich die Kompetenzen erfasst, die man zu erfassen glaubt? Können Schüler ihr Können wirklich selbst wahrnehmen? Welche Hilfen in Form von validen Aufgabenstellungen benötigen sie dafür? Auch Selbstevaluation muss gekonnt sein und sie ist lernbar. Benjamin Bloom und Kollegen hatten das schon vor langer Zeit als Lernziel aufgeführt. Aber getan hat sich wenig.

Auch wenn wir darauf verzichten sollten, Theorie für eine Grundlage zu halten, ist sie sehr wichtig. Sie ist die Ebene, auf die wir hinaufsteigen müssen, um über unser Handeln reflektieren und es gegebenenfalls korrigieren zu können. Sie ist die Ebene, die es uns erlaubt, über unsere Ausbildung nachzudenken. Aber ohne Praxis ist jede Theorie müßig. Ohne „praktische Grundlagen“ ist es unmöglich, sich über Theorien zu verständigen. Wenn es zu keiner Einigung in theoretischen Diskussion kommt, dann liegt es meist daran, dass es keine gemeinsamen praktischen Grundlagen gibt und wir uns daher ständig missverstehen müssen – wie am Beispiel des Kompetenzbegriffs zu sehen ist. Konkrete Erprobungen, wie sie an vielen Orten laufen, sind daher notwendig. Sie könnten, wenn sie darin unterstützt werden, zeigen, was die „Kompetenzorientierung“ konkret erbringen kann und wo noch Konkretisierungen notwendig sind. Nicht rational aber ist es, gleich ein ganzes Schulsystem zur Kompetenzorientierung zu zwingen bevor solche Erprobungen abgeschlossen und öffentlich diskutiert sind.

Autor: **Georg Lind** • Foto: **Fotolia**

Literaturnachweise

Hopmann, S. T., Brinek, G., & Retzel, M. (2007). PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA keep what it promises? Münster: LIT. Jahnke, Th. & Meyerhöfer, W., Hg. (2007). PISA & Co – Kritik eines Programms. Verlag Franzbecker. Hildesheim.

Klein, H. P. (2010). Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? Zeitschrift für Didaktik der Biowissenschaften, 1, 15 - 26.

Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, Eds., Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education, pp. 185 - 220. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Guter Unterricht braucht gute Lerner

Die Pädagogik einer guten Schule

Die Klagen über Verhaltensdefizite und damit störenden Verhaltens von Schülern und Schülerinnen werden eher stärker als weniger. Die Frage ist, ob das an den Kindern und Jugendlichen, ihren Lebensverhältnissen und ihrer Erziehung im Elternhaus liegt oder ob die Schule selbst Verursacher von Verhaltensirregularitäten, gar Verhaltensstörungen ist. Jedenfalls sind die Unsicherheiten in Bezug auf Erziehungsmaximen und Erziehungsregeln bei Eltern und bei Lehrern nicht unbeträchtlich.

Erziehungsratgeber haben Konjunktur, beheben die Probleme aber nicht ohne weiteres. Die Pluralisierung hat auch in dem hier zu besprechenden Bereich Platz gegriffen, die Lebensverhältnisse gestalten sich immer wieder schwierig und institutionelle Verstörungen kommen erschwerend hinzu. Damit sind Alltagsphänomene wie eine unbarmherzige Ablauforganisation (6-8 Stunden im 45-Minuten-Rhythmus, permanent wechselnde Fächer und Lehrer), ständige Disziplinierungen (viel Stillsitzen, das Lernen in größeren Gruppen, Aktiv-werden nur nach Aufforderung, viele Leistungskontrollen), die Formalisierung und Entpersonalisierung der Interaktionen (man spielt diese oder jene Rolle und lässt sein Ich zu Hause) gemeint. Die Institution bestimmt die Rahmenbedingungen und zwingt beide Seiten (Lehrer wie Schüler) in Verhaltenskorsetts, die eher einengen als befreien, eher funktionalisierend als persönlichkeitsfördernd wirken. So kann auch bei besten Absichten die Institution „Schule“ Beziehungen entfremden oder gar Störungen provozieren. Non-konventionelles Verhalten ist dann der letzte Ausweg (der Rest von Selbstbehauptung), Lehrer reduzieren ihre Angebote auf die Vermittlung von Unterrichtsinhalten in sowieso ewig zu knapper Zeit. Man gibt nicht zuviel von sich selbst (Selbstschutz). Der Fall der doppelten Beziehungsreduktion ist gegeben. Die Folgen sind wachsende Distanz und individualisierte Strategien der Spannungsbewältigung, die dann paradoxerweise als Störungen wahrgenommen werden („Die meint es ja gar nicht ernst mit uns“, oder: „Da komme ich nur mit rigiden Verhaltensanforderungen durch!“).

Der hier zu verfolgende interessante Gedanke ist, ob fehlende Vorstellungen für eine tragfähige Beziehungsarbeit diese Lage negativ potenziert oder ob ein von einem Kollegium gemeinsam verfolgtes Erziehungskonzept die „Verhältnisse“ fundamental ändern könnte, so dass beide Seiten gern zur Schule kommen.

Drei Prüfpunkte:

DIE GUTE VERMITTLUNG

In den letzten 10-25 Jahren fehlte in der Schulpädagogik eine größere Aufmerksamkeit gegenüber den Basisqualitäten der guten Vermittlung, die ja dann doch das dominierende tägliche Unterrichtsgeschäft ist: wie mache ich die Vektorrechnung so verständlich und einleuchtend, dass sie von Schülern positiv aufgenommen wird? Wie bemesse ich den Informationsumfang und –gehalt einer neuen Lektion? Wie kann ich Grammatikregeln so vermitteln, dass sie im System „Sprache“ Sinn machen, mindestens plausibel sind? Kann ich die Vermittlung so variabel gestalten, dass sie den unterschiedlichen Rezeptionsmodi und Speicherkapazitäten der so verschiedenen Lerner einigermaßen entsprechen und Lernen damit erfolgreicher werden kann? Das sind einige

der Grundfragen, die dringend konstruktiver Antworten bedürfen.

Ein gutes Vermittlungskonzept bedarf der produktiven Realisierung der Merkmale Struktur/Ordnung und Klarheit/Verständlichkeit. Es muss zielorientiert wirken (was soll zum Schluss gelernt sein?) und Transparenz schaffen (wir gehen diesen Weg, weil...) und damit Sinn vermitteln. Immer geht es um Aufschlüsselungen der Welt und ihrer Objektivationen. Und wenn ein Lehrer durch sein Interesse zu seinen Fächern Infizierungen (Ansteckungen) schafft, wäre dies sicher die Krönung einer guten Vermittlung.

DIE FÖRDERUNG SELBSTSTÄNDIGEN LERNENS

Da das Lernen von Schülern und Schülerinnen nicht in der direkten Verfügung von Lehrenden ist, kommt alles darauf an, selbstständiges Lernen zu befördern. Unterricht kann geradezu als eine Veranstaltung definiert werden, die Lernen initiieren und begleiten will. Nun „bricht“ sich dieses Anliegen schnell an den institutionellen Rahmenbedingungen. Wenn die Zeit schon nicht für die Vermittlung der vorgegebenen Inhalte reicht, wenn kaum eine Entschleunigung möglich ist, wird es schwierig. Trotzdem liegt hier ein zentraler Entwicklungsbereich, der genuin pädagogische mit didaktisch-methodischen Aspekten verbindet.

Der zentrale Begriff ist der der Selbstkompetenz. Ein Individuum muss lernen, „Verfügung“ über sich und sein Leben zu gewinnen. Man kann heute drei Subkompetenzen benennen: Selbstverantwortung zu realisieren meint, eine Übereinstimmung von Zielen und Bedürfnissen immer wieder anzustreben, aus der Lageorientierung („Das kann ich sowieso nicht!“) in eine Handlungsorientierung („Das müsste ich doch irgendwie schaffen können!“) zu gelangen. Sinn zu finden für die Plackereien des Alltags ist wichtig („Da muß ich durch, weil...“), dabei aber auch eine Art Etappenstrategie zu entwickeln („Ich nehme mir erst einmal das vor, dann sehe ich weiter“), um sich und den eigenen Möglichkeiten gerecht zu werden, ist hilfreich. Dies kann – individuell gesehen – ein großes Programm sein! Selbstorganisation meint: den Tag zu organisieren, sich selbst Ziele zu setzen, ein Zeitmanagement zu entwickeln (wann mache ich was), Aufgaben richtig einzuschätzen und Hilfsmittel-Systeme zu kennen und zu nutzen. Und wenn dann Selbststeuerung hinzukommt im Sinne von den Umgang mit sich selbst zu lernen, Selbstdisziplin zu üben, Planungsfähigkeit zu gewinnen, Verabredungen mit Anderen eingehen zu können, wäre ein drittes gewonnen. Das Chaos des Alltags („Das ist mir alles zuviel!“) wäre immer wieder besiegbare. Während dies alles Rückbesinnung auf pädagogische Grundanliegen ist, ist die didaktische Diskussion in Bezug auf die „Lernausrüstung“ weiter. Das Curriculum der Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken liegt an sich gut ausgearbeitet vor.

Entscheidend sind dann die vom Unterricht/von der Schule an-

Selbstkompetenz			Kooperationskompetenz
Selbstorganisation	Selbststeuerung	Selbstverantwortung	Arbeit organisieren
- den Tag organisieren - sich selbst Ziele setzen - Zeitmanagement praktizieren - Aufgaben einschätzen - Hilfsmittel-Systeme finden und nutzen	- Selbstdisziplin entwickeln - Umgang mit sich selbst lernen - Planungsfähigkeit gewinnen - Verabredungen eingehen können	- Sinn haben bzw. entwickeln - Etappen überprüfen - Bedürfnisse-Ziele-Übereinstimmung anstreben - statt Lageorientierung Handlungsorientierung gewinnen	
Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken			Klima schaffen
- Techniken der Informationsbeschaffung - Techniken der geistigen Auseinandersetzung - Darstellungstechniken - Training von Fertigkeiten - Experimentier- und Erkundungstechniken		Lernen durch Zuhören, Lesen, im Gespräch, in der Gruppe, durch Vermittlung an Andere, durch Schreiben, im Projekt, mit Hilfsgedächtnissen	- sich aufeinander einlassen - initiativ werden - Aufgaben, Funktionen übernehmen - Schwierigkeiten besprechen - Stimmungen bearbeiten - informelle Phasen für das gute Klima
Subkonzepte	Lerngelegenheiten	Grad der Selbstverantwortung	
Wochenplanarbeit	Der Wochen- oder Tagesplan gibt Aufgaben vor: Pflicht- und auch Wahlaufgaben; Selbst- oder Fremdkontrolle sind gesichert	Die Schüler/-innen können die Reihenfolge, den Zeitumfang, die Bearbeitungsmodi und Kooperationsmodi selbst bestimmen	
Freie Arbeit	Es bestehen immer wieder Möglichkeiten für inhaltlich selbstbestimmtes Lernen. Übungen, Materialangebote, kleine Projekte	Die Schüler/-innen können in einem gegebenen Zeitrahmen Lernanliegen in Inhalt und Anspruch selbst bestimmen	
Wahldifferenzierter Unterricht	Nach einer Einführung in ein Thema (Grundinformation, Themenaspekte) ist aus Arbeitsangeboten zu wählen	Die Schüler/-innen können informiert Teilthemen wählen und bearbeiten, es besteht Berichtspflicht	
Stationenlernen	Mehrere Lernstationen mit Aufgaben, Materialien und Geräten bieten Lernaufträge an	Die Schüler/-innen können Stationen in freier oder gebundener Reihenfolge „abarbeiten“	
Lernbüros, Lernwerkstätten, Ateliers, Selbstbildungszentren	Verschiedene Lernorte in der Schule bieten mannigfache Lerngelegenheiten an (Druckerzeugnisse, Medien, Computer, Geräte u.a.m.)	Die Schüler/-innen können Lernorte in dafür festgesetzten Zeiten aufsuchen, um nach einem „Büffetmodell“ oder selbst geplant zu arbeiten	
Übersicht: Lernkompetenzen/ Konzepte selbstständigen und kooperativen Lernens			

gebotenen Lerngelegenheiten, die Stück für Stück eine Ausweitung selbstverantworteten Lernens erlauben. Auch hier liegen Subkonzepte vor, die nutzbar sind, kurz dargestellt in der Übersicht.

Der Lehrer/die Lehrerin und seine/ihre Pädagogik

Entscheidend ist zum Schluss aber immer die Qualität und das Maß an personaler Pädagogik, die praktiziert werden kann. Alle Verselbständigungsriten, -posen und -bekundungen in Gestalt von Gleichgültigkeit, Regelverletzung, Widerständigkeit, gar Fluchtbewegungen können nur zeitweise verdecken, dass ein Jugendlicher oder junger Erwachsener Bindung sucht, Achtung und Anerkennung

erhofft, Aufmerksamkeit erwartet. Er möchte sich an Menschen orientieren, die etwas von dem repräsentieren, was man selbst sein möchte. Das mag zeitweise oder auch auf Dauer kaum zu erkennen sein, ist aber die heimliche oder auch offen gezeigte „Sehnsucht“ junger Menschen. Man kann das Bindungssuche oder die Suche nach einem Vorbild nennen, es ist und bleibt der fundamentale Anknüpfungspunkt jeder Pädagogik. Wenn der mitunter harte Panzer von Distanzverhalten und Gleichgültigkeit durchstoßen ist, merkt man, dass da ein Suchender ist, der sich selbst noch nicht gefunden hat und auf den Anker hofft, der Halt und Orientierung geben kann. Ohne in eine idealisierende Betulichkeit abzurutschen, kann man sagen, dass der Pädagoge als Person in allen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Jugendarbeit, Lehrer, Studium) wichtiger denn je ist. In der Spannung von akzeptierbarer Autorität und Autonomie gewähren

liegt die zentrale Herausforderung. Die häufig unterschätzte pädagogische Kompetenz lässt sich in zwei Grundkategorien beschreiben und bedarf dann der sog. „Transportmittel“, um Wirkungseffekte im Sinne der Persönlichkeitsförderung zu erzielen.

DAS GANZ PERSÖNLICHE ANGEBOT EINES LEHRERS/EINER LEHRERIN

Zunächst ist in Erinnerung zu bringen, dass die Vorbildfunktion entgegen aller (vergangenen) Zeitströmungen nach wie vor eine große Rolle spielt. Das Bild, das vor einem steht, dem man nacheifern möchte oder das nach Modifizierungen verlangt, ist als Orientierungshilfe für den, der noch auf der Suche nach sich selbst ist, ungemein wichtig. Die Art der Lebensbemeisterung, der Umgang mit Siegen wie mit Niederlagen, die Kommunikationsmodi, die Stellungnahmen zu den Problemen der Welt und des Alltags, gesellschaftlich-politisches Engagement, der Umgang mit dem Andersartigen, das möchte ein junger Mensch schon beispielhaft erleben können. Authentizität statt fremdelnder Rollenausübung, Vertrauensangebote, Verantwortung und Wertschätzung sind wichtige Qualitäten für die Personenwahrnehmung.

DIE AXIOME PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Die Axiome pädagogischen Handelns sind mit den sieben A's zu fixieren: Achtung, Aufmerksamkeit, Anerkennung, Anspruch, Annahme, Angebote und Autonomie. Sie markieren die Grundqualitäten des pädagogischen Umgangs. Trotz aller institutionellen Einengungen sollte sie die tägliche Kommunikation bestimmen. Das Gegenüber – immer verstanden als einzigartiges Subjekt – erfährt die für seine Entwicklung wichtigen Perspektivangebote, die sein Sensorium für Interaktionen entwickeln helfen, schließlich auch sein Verhalten.

PERSÖNLICHKEITSFÖRDERUNG

Für das eigene berufliche Selbstkonzept sind über die fachliche Kompetenz hinaus fünf Bereiche wichtig, die die Zielmargen pädagogischen Handelns ausmachen. Der erste Zielbereich ist die vielfach und gut begründet beschriebene Trias von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Davon war schon die Rede. Weniger im Blick ist häufig der anzustrebende intellektuelle Habitus. Gemeint ist damit eine Haltung des prinzipiellen Fragens, des kategorischen Denkens und der distanzierten Reflexion, also eine gut entwickelte Metakognition. Der dritte Zielbereich ist die gut auszubalanzierende Spannung von Autonomie und Regelerorientierung. Jeder braucht sein Maß an Selbstbestimmung, aber eben auch den ausgeprägten Willen zur Regelerorientierung, um in befriedigenden und befreienden sozialen Verhältnissen leben zu können. Die heute vielfach zu beobachtenden Tendenzen zu Egoismus, Narzissmus, gar Ansätze eines Autismus machen diesen Ansatz besonders wichtig. Und jeder braucht die Austarierung von Resilienz und Engagement, um Anforderungen zu bewältigen und dabei auch noch Eigenkapital einbringen zu können, um nicht früh in die Nähe des burnout und der Apathie zu geraten.

Schließlich ist ein tragfähiges und handlungsleitendes Werte- und Normengerüst gewissermaßen als reflektiertes Über-Ich zu gewinnen. Wenn man sich dieser als pädagogisch zu bezeichnenden Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung stellt, wird deutlich, wie komplex und herausfordernd der Lehrerberuf ist.

DIE „TRANSPORTMITTEL“

Gemeint sind damit die Gestaltungs- und Handlungsmittel, die allein oder besser mit Anderen (Parallelkollegen, Jahrgangsteams, Stufenkollegium, Gesamtkollegium) die tägliche Lernwelt gestalten helfen. Während von den personorientierten Handlungselementen schon die Rede war – hier sind sie mit den Begriffen pädagogischer Takt, sozial-integrativer Führungsstil und respektvolle Überforderung benannt –, sind die Verlaufsstrukturen, Handlungsgerüste und kommunikativen Kontexte die weiteren wichtigen Gestaltungselemente. Interessanter Unterricht – hier mit den zwei Merkmalen Aufschlüsselung zunächst

fremder Lernbereiche, Infizierung im Sinne des persönlich Interessantmachens belegt – ist das „Graubrot“ des Alltages. Da man sich als Lerner auf Dauer nicht nur als Gast in der Schule empfinden kann, ist der Viererakkord von Regeln, Ritualen, Routinen und Revieren wichtig. Er kann die täglichen Gewissheiten, Sicherheiten und Verfügbarkeiten geben. Regeln und Routinen bestimmen das Miteinander. Rituale sind die herausgehobenen Ereignisse, die dem Alltag einen Charakter geben (Ankommen, Begrüßung, Gesprächskreis, Sinnkonferenzen, auch Bewegungs- und Entspannungsübungen, Tagesschlusskreise usw.). Mit dem Begriff des Reviers sind die räumlichen Gegebenheiten/Gestaltungen gemeint, die Verlässlichkeit schaffen und ein bisschen Heimischsein vermitteln (der eigene Arbeitsplatz, die Lernecken, die Pausenräume, die Bibliothek, die Mediothek, Aufenthaltsmöglichkeiten, Interneträume usw.).

Das Atmosphärische drückt sich am ehesten in verlässlichen Beziehungen aus. Es bestehen klare Verabredungen, gar (Lern-) Verträge. Personelle Verdichtungen im Sinne individueller Zuwendung, Kleingruppenarbeit, Doppelbetreuung durch Tandemlehrer wären für viele Schüler wichtig, um Schwierigkeiten beim Lernen oder in den Kontakten zu überwinden.

Schluß

Obwohl das entwickelte Programm insgesamt plausibel sein wird, dürfte es Gegenstimmen geben: Die Institution „Schule“ mit den ihr eigenen Gesetzmäßigkeiten erlaubt scheinbar nur eine eingeschränktere und rigidere Pädagogik. Damit ist die entscheidende Frage gegeben: Bestimmen die Verhältnisse die Pädagogik oder schafft die Pädagogik sich ihre eigenen Verhältnisse? Im Interesse der Lernenden ist die Antwort eindeutig: Das Sein darf nicht das Bewusstsein bestimmen. Der Marxsche Satz ist umzudrehen: Bewusste Pädagogik verändert die Verhältnisse!

Autor • Grafiken: **Manfred Bönsch**

Die sieben Schlüsselbereiche des Führungshandelns

Eine amerikanische Studie im Kulturtransfer

In den englischen und US-amerikanischen Fachzeitschriften zur Schulentwicklung, Schuladministration und Bildungsforschung erscheinen jährlich eine Fülle von wissenschaftlichen Publikationen zum Führungshandeln von Schulleitungen. Im Vergleich zum deutschsprachigen Raum ist dies ein wahrer Fundus, der deutlich macht, wie viel Wert auf wissenschaftliche Forschung in den angelsächsischen Ländern auf diesen Bereich gelegt wird.

Allerdings birgt die Fülle an Publikationen auch das Dilemma der richtigen Auswahl, zumal der Kulturtransfer beispielsweise vom amerikanischen zum deutschen Schulsystem nicht immer leicht und kompatibel erscheint.

Eine kleine qualitative Studie, die bereits vor 10 Jahren von einem Forscherteam der University of Washington unter dem Titel „The Roles that Principals Play“ (Educational Leadership, 4/2004, S. 14-18) publiziert wurde, möchte ich hier vorstellen, da sie eben diesen Kulturtransfer aus meiner Sicht leistet. Gut zwei Dutzend unterschiedliche Schulen bzw. deren Schulleitungen wurden von den Wissenschaftlern im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie ausführlich dazu befragt, welche zentralen Aufgaben sie als Schulleiterinnen und Schulleiter wahrnehmen und wie sie diese ausgestalten, um als Schule möglichst erfolgreich zu sein.

Insgesamt sieben Schlüsselbereiche des Führungshandelns konnten in jeder einzelnen Schule identifiziert werden, unabhängig von Typus und Schulform: unterrichtsbezogene, kulturelle, administrative, personale, strategische, außerschulische und mikropolitische Führung (siehe Abbildung 1).

Nun muss man nicht davon ausgehen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter alle sieben Bereiche beherrschen und erfüllen. Es gibt aber einige Bereiche – so die Erkenntnisse der Studie – die man als Schulleiter oder Schulleiterin nicht aus der Hand geben sollte. Dazu gehören die strategische Führung, die personale Führung und die außerschulische Führung.

Unter strategischem Führungshandeln wird die Vermittlung von Visionen, Leitbildern oder gemeinsamen Zielen verstanden. Hier geht es um die zukünftige Ausrichtung der Schule, um ihr Profil und ihren „Marktwert“ gegenüber anderen Schulen in der Nachbarschaft. Bei bundesweit sinkenden Schülerzahlen wird die Konkurrenz zwischen Schulen ein Thema der Zukunft sein, wenn es nicht bereits eines ist. Das ist ein zentraler Bereich, um den sich Schulleitung kümmern muss.

Die personale Führung betrifft die unterschiedlichen Aspekte der Personalentwicklung und des Personalmanagements. Dazu gehört die Einstellung und Förderung von Lehrkräften bezogen auf die Ziele und das Leitbild der strategischen Führung ebenso wie die Stärkung von Schulleitungsmitgliedern in ihren führungsbezogenen Aufgaben.

Die außerschulische Führung wird vor allem im Erscheinungsbild der Schule in der Öffentlichkeit relevant, in ihrem Ruf, den sie in der Gemeinde oder in der Nachbarschaft genießt, aber auch in der Attraktivität, die sie gegenüber anderen Schulen deutlich machen kann.

Die anderen vier Schlüsselbereiche sind aus Sicht der Studienteilnehmer eher dazu geeignet, auf andere Schulleitungsmitglieder delegiert zu werden, oder sie fallen ohnehin nicht in den Zuständigkeitsbereich von Schulleitungen. So kann beispielsweise die unterrichtliche

Führung, an die didaktische oder akademische Leitung delegiert werden und sich auf der Ebene der Fachschaftsarbeit niederschlagen. Die mikropolitische Führung könnte eine Aufgabe des Lehrerrates werden und die kulturelle Führung könnte auch von der Steuergruppe einer Schule übernommen werden.

Unabhängig davon, an wen die jeweiligen Aufgaben delegiert oder auch nur in Teilen übertragen werden, scheint es für alle befragten Schulleitungen enorm wichtig zu sein, die letztendliche Verantwortung für alle sieben Schlüsselbereiche zu tragen. Zu verstehen, was die eigene Schule braucht und dafür zu sorgen, dass sie dies auch erhält, ist in diesem Zusammenhang eine der wichtigsten Botschaften, die das Forscherteam von erfolgreichen Schulleitern als Antwort auf die Frage erhalten haben, wie sie ihre Rolle in einem Satz beschreiben würden.

Autor: **Claus G. Buhren** • Abbildung: **Educational Leadership**

Sieben Schlüsselfunktionen der Führung in der Schule

Funktion	Aktion
Unterrichtsbezogene Führung	Unterrichtsqualität absichern, Unterrichtsentwicklung befördern, schulinterne Lehrpläne abstimmen, Qualität der Lehrressourcen absichern
Kulturelle Führung	Sich den symbolischen Ressourcen der Schule verpflichtet fühlen (z.B. Traditionen, Schulklima, Entwicklungsgeschichte)
Administrative Führung	Die administrativen Belange der Schule im Blick haben (Budget, Stundenplan, Ausstattungen, Sicherheit, Transport, etc.)
Personale Führung	Auswahl und Einstellung von Lehrkräften, Betreuung neuer Lehrkräfte (z.B. Mentoring), Personalmanagement und Personalförderung, Förderung von Führungseigenschaften der Mitarbeiter,
Strategische Führung	Visionen, Leitbilder und Ziele der Schule befördern, Mittel und Möglichkeiten zur Entwicklung und zum Erreichen dieser Ziele unterstützen
Außerschulische Führung	Interessen der Schule in der Öffentlichkeit (Kom-mune) vertreten, Mittelbeschaffung, Beziehungen zu Partnern pflegen, externe Anforderungen und Konflikte zum Wohle der Schule verhandeln
Mikropolitische Führung	Bei internen Interessenskonflikten ausgleichen und vermitteln, Ressourcen maximieren (finanzielle und personelle)

Literaturnachweis:

Portin, B.: The Roles That Principals Play. In: Educational Leadership. Heft 4/2004, S. 14 – 17 (online verfügbar)

Wenn schon Schutz des Urheberrechts...

...dann aber für alle

Zu Recht wird von Lehrkräften verlangt, sich an das Urheberrecht zu halten. Ebenso wichtig ist es aber, die Werke von Lehrkräften urheberrechtlich zu schützen.

Eine eher undankbare Tätigkeit besteht für Schulleitungen darin, Lehrkräfte zu erinnern, bestehende rechtliche Bestimmungen einzuhalten. Hier kommen nun quasi als Ausgleich Informationen, die fleißigen und kreativen Lehrkräften helfen, ihre Rechte zu wahren. Je nachdem, ob Ihre Schule sich in einer größeren Stadt oder einem kleineren Ort befindet, sind Ihre Lehrkräfte mehr oder weniger von folgendem Problem betroffen: Häufig gibt es Klagen darüber, dass Nachhilfeeinstitute einzelne Klassenarbeiten und/oder Arbeitsblätter von Lehrkräften verwenden, ohne sich dafür die Genehmigung zu holen. Dabei geht es um die Frage, wer eigentlich das Urheberrecht hat, wenn eine Lehrkraft z.B. ein Arbeitsblatt eigenständig entwickelt. Einige glauben, das Urheberrecht gehe an den Dienstherrn über. Das ist falsch. Vielmehr bleibt die Lehrkraft Urheber dieses Werkes, das sie durch eigene schöpferische Leistung erstellt hat.

Manchmal erfahren Lehrkräfte zu ihrer Überraschung, dass über sie systematisch Ordner von den örtlichen Nachhilfeeinstituten erstellt werden. Diese lassen sich die Klassenarbeiten der Schüler zeigen, kopieren und archivieren sie und holen sie bei Bedarf zur Vorbereitung wieder heraus. Dadurch ersparen sie es sich, Lücken systematisch zu schließen, sondern bereiten ihre Kunden „punktgenau“ auf anstehende Arbeiten vor. Dass solche Schüler optimal vorbereitet in die Klassenarbeiten gehen, ist klar.

Für die Kollegen ist das in doppelter Hinsicht unangenehm: Zum einen werden die Früchte ihrer schöpferischen Tätigkeit kommerziell ausgenutzt, zum anderen ist eine so verbreitete Klassenarbeit quasi „verbrannt“ und kann nicht guten Gewissens im nächsten oder übernächsten Jahr noch einmal geschrieben werden.

Allerdings ist der Vorschlag einiger empörter Kollegen, den Schülern deshalb die Klassenarbeiten nicht nach Hause mitzugeben, rechtlich kaum haltbar. Schließlich haben die Schüler und ihre Eltern das Recht, sich die Arbeit in Ruhe anzusehen, die Fehler zu analysieren und (hoffentlich) daraus zu lernen. Sollte der begründete Verdacht bestehen, die Schüler würden die Arbeitshefte verbummeln, könnte man diese zwar in der Schule behalten, müsste aber Schülern (und Eltern) die Möglichkeit einräumen, davon eine Kopie anzufertigen. Da die aber an das Nachhilfeeinstitut weitergereicht werden kann, bietet dieser Weg keine Lösung des Problems.

Wie kann man nun verhindern, dass Nachhilfeeinstitute die geistige Leistung von Lehrkräften unerlaubt abschöpfen und finanziell auswerten? Die einfachste Möglichkeit besteht darin, unter jedes selbst geschaffene Werk (Arbeitsblatt, Klassenarbeit) den eigenen Namen und die Adresse (oder eine andere Kontaktmöglichkeit) zu schreiben. Hierdurch wird zumindest der Ausrede vorgebeugt, man habe leider nicht gewusst, wer dieses Werk geschaffen habe und an wen man sich wenden solle, um die Rechte für die Verwendung zu erwerben.

Das im amerikanischen Gebrauch zwingende ©- Zeichen, um Urheberrechte anzumelden, ist in Deutschland unerheblich, da bei uns der Rechtsschutz davon unabhängig gilt. Trotzdem kann der Einsatz dieses Zeichens sinnvoll sein, weil nach dem allgemeinen Verständnis damit ausgedrückt wird, dass ein Urheber existiert, der seine Rechte geltend macht.

Die nächste Frage, die kreative Kollegen sich stellen müssen, ist folgende: Was will man eigentlich? Geld für die Nutzung der eigenen Werke oder ein Kopierverbot? Die Frage ist nicht pauschal, sondern nur individuell zu beantworten. Da Vergütungen, die Nachhilfeeinstitute für die Nutzung von Arbeitsblättern und Klassenarbeiten vielleicht zahlen würden, vermutlich eher bescheiden ausfallen, steht bei den meisten Kollegen ein Kopierverbot im Vordergrund.

Dieses kann und sollte man unter das jeweilige Werk setzen („Weder das Werk noch Teile davon dürfen kopiert oder gar kommerziell genutzt werden.“). Damit werden auch bequeme Kollegen darauf hingewiesen, dass es unzulässig ist, Arbeitsblätter anderer Kollegen ohne deren Einwilligung zu nutzen. Natürlich bin ich innerhalb der Schule für den Austausch von Arbeitsmaterialien. Aber niemand sollte sich mit fremden Federn schmücken, sondern denjenigen, die schöpferisch tätig waren und eigene Materialien erstellt haben, auch die ihnen zustehende Anerkennung zukommen lassen.

Manchmal kommt die besorgte Frage, ob sich die Nachhilfeeinstitute nicht aus der Affäre ziehen können, indem sie die Klassenarbeiten leicht abändern. Das ist glücklicherweise kein Ausweg. Vielmehr würde das Nachhilfeeinstitut gleich einen zweiten Verstoß begehen, da es so nämlich das Änderungsverbot (§ 62 UrhG) verletzt. Schließlich hat jeder Schöpfer eines Werkes ein Recht darauf, dass man sein Werk, wenn man es schon verwendet, nicht auch noch verändert bzw. entstellt. Bei literarischen Werken leuchtet das sofort ein, es gilt aber auch für Sachtexte. Eine Veränderung des Originalwerks würde also kein neues Werk schaffen, sondern wäre nur ein strafbarer Umgehungsversuch.

Leider kann man nicht jede unerlaubte Nutzung verhindern. Aber falls der begründete Verdacht besteht, dass ein Nachhilfeeinstitut mit solchen Praktiken arbeitet, kann man Jugendliche zu kostenlosen Probestunden einschleusen und überprüfen, ob Klassenarbeiten von Lehrkräften für die Vorbereitung widerrechtlich genutzt werden. Auf jeden Fall sorgen das Einfügen von Namen und Kontaktdaten des Urhebers sowie der Hinweis auf ein Kopierverbot dafür, den Nachhilfeeinstituten zu signalisieren, dass sich Lehrkräfte ihres Urheberrechts langsam bewusst werden und es auch vertreten – und wie dünn das Eis bei Verstößen dagegen ist.

*Mit den besten Grüßen bis zum nächsten Mal
Ihr Günther Hoegg*



Dr. jur. Günther Hoegg ist Jurist und seit 20 Jahren Lehrer. Mehr Expertenratschläge von ihm finden Sie u.a. im Band „SchulRecht! für schulische Führungskräfte“, erschienen im Verlag Beltz.

Im Rückspiegel: didacta 2013

Entwicklungen und Reaktionen

Mit guten bis sehr guten Ergebnissen für die 874 Anbieter aus 23 Ländern schloss die didacta die Bildungsmesse nach fünf Messetagen am 23. Februar 2013 in Köln ihre Pforten. Einschließlich Schätzungen für den letzten Messetag wurden über 97.000 Besucher registriert.

Gegenüber der Vorjahrsveranstaltung in Hannover bedeutet dies ein Plus von 19 Prozent. Alle wichtigen Fachbesucherkreise - Pädagogen aller Schulformen, Erzieher, Mitarbeiter von Universitäten, Trainer und Entscheidungsträger aus Wirtschaft und Verwaltung - kamen zur weltweit größten und Deutschlands wichtigsten Bildungsmesse in die Kölner Messehallen. Für Katharina C. Hamma, Geschäftsführerin der Koelnmesse GmbH, spricht das Ergebnis eindeutig für den Standort: „Die ausgezeichnete Besucherresonanz und die große mediale Außenwirkung der Veranstaltung belegen deutlich, dass das Thema Bildung am Medienstandort Köln hervorragend aufgehoben ist.“ Darüber hinaus habe die didacta 2013 auch inhaltlich den Nerv der Zeit getroffen: „Die Messe hat in vielen Bereichen Akzente gesetzt, Diskussionen angestoßen und den aktuellen Themen einen hohen Aufmerksamkeitswert in der öffentlichen Wahrnehmung beschert.“

Auch die ideellen Trägerverbände der didacta, der Didacta Verband e.V., Darmstadt, und der Verband Bildungsmedien e.V., Frankfurt/Main, zeigten sich zufrieden mit dem Verlauf der Bildungsmesse 2013. Der Präsident des Didacta Verbandes der Bildungswirtschaft, Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis, hob die besondere Bedeutung der didacta für die Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems hervor: „Politik, Wissenschaft und Praxis haben diese Woche intensiv genutzt, um gemeinsam Gedanken darüber zu entwickeln, wie wir die Qualität der Bildung weiter steigern und die Bildungsungerechtigkeit vermindern können. Die didacta hat zudem einmal mehr einen wichtigen Beitrag zur Fort- und Weiterbildung der Pädagogen geleistet und allen Besuchern Anregungen für die tägliche Bildungsarbeit mit auf den Weg gegeben.“

Für Reinhard Koslitz, Geschäftsführer des Didacta Verbandes, hat die Messe der Branche neue Impulse gegeben: „Die didacta hat erneut die große Leistungsfähigkeit der Bildungswirtschaft unterstrichen. Die Aussteller haben gezeigt, mit welchen Materialien, Medien und Inhalten Bildungsprozesse in Zukunft gestaltet werden können. Dabei nahmen Themen wie das digitale Lernen, frühe Bildung und Inklusion einen großen Raum ein, aber auch die Weiterentwicklung des dualen Ausbildungssystems und außerschulisches Lernen.“

Auch Wilmar Diepgrond, Vorsitzender des Verband Bildungsmedien e.V., zeigte sich mit dem Verlauf der Messe sehr zufrieden: „Die Bildungsmedienverlage haben einmal mehr ihre Innovationskraft unter Beweis gestellt und analoge und digitale Medien zur Unterstützung der Lehrkräfte präsentiert.“ Neben dem Messeschwerpunkt Digitale Schulbücher wurden Bildungssoftware, Lernplattformen, Materialien von der frühkindlichen bis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, pädagogische Fachliteratur und vieles mehr gezeigt. „Darüber hinaus

ist die didacta nicht nur eine hervorragende Plattform für wichtige und notwendige bildungspolitische Debatten“, ergänzt Christoph Bornhorn, Geschäftsführer des Verbandes: „Sie ist auch der ideale Ort, um einen konstruktiven Austausch mit den Lehrkräften aller Bildungseinrichtungen zu führen. Denn der Impuls für neue Lehrwerke kommt immer aus der Schulpraxis.“

Hochwertiges Rahmenprogrammangebot

Mit über 1.600 Veranstaltungen im Rahmenprogramm war die didacta 2013 gleichzeitig Europas führender Bildungskongress und größte pädagogische Fortbildungsveranstaltung. Hochkarätige Bildungsexperten aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft sorgten in vollen Seminaren und Foren für inhaltlich anspruchsvolle Diskussionen. Das Themenspektrum war breit gefächert: Vor allem Fragen zur Inklusion, den Auswirkungen des Rechts auf einen KITA-Platz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr und dem Einsatz digitaler Schulbücher und deren Auswirkungen auf den Unterricht von morgen stießen bei den Besuchern auf großes Interesse. Gleiches gilt für die Herausforderungen, denen sich die Hochschulen in punkto Studierendenauswahl und Plagiatsdiskussionen aktuell gegenüber sehen sowie den Fragen nach dem Einsatz neuer Medien in der beruflichen, schulischen und privaten Aus- und Weiterbildung. Auch hier war der Informationsbedarf des Publikums groß.

Die didacta Köln 2013 in Zahlen

An der didacta Köln 2013 beteiligten sich 829 Aussteller und 45 zusätzlich vertretene Unternehmen aus 23 Ländern, davon 54 Aussteller und 3 zusätzlich vertretene Unternehmen aus dem Ausland. Die Besucher-, Aussteller- und Flächenzahlen dieser Messe werden nach den einheitlichen Definitionen der FKM – Gesellschaft zur Freiwilligen Kontrolle von Messe- und Ausstellungszahlen ermittelt und zertifiziert.

Die nächste didacta - die Bildungsmesse findet vom 25. bis 29. März 2014 in Stuttgart statt.

Schulentwicklung und Leadership

Führen und Gestalten von Schulentwicklungsprozessen

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung laden ein zu einer nationalen Arbeitstagung im Rahmen des europäischen School Leadership Netzwerks (EPNoSL).

Die Tagung richtet sich an Verantwortliche und Trainerinnen und Trainer in den Bereichen Schulleitungsqualifizierung und Schulentwicklung, darüber hinaus an Schulleitungsverbände, bildungspolitische Entscheidungsträger sowie an die Akteure der Schulpraxis: Schulleiterinnen und Schulleiter.

Programm

Stand 15.05.2013

DIENSTAG, 17.09.2013

- 09:00** Anmeldung
- 09:30** Begrüßung: Dr. Martina Münch, Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg
Wulf Homeier, Präsident des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung, Hildesheim
- 09:45** EPNoSL – das europäische School Leadership Netzwerk – Jens Bolhöfer
- 10:00** Von der Zukunft her führen – Michael Schratz
- 10:45** Pause
- 11:15** Schulleitungshandeln aus Lehrersicht – Ergebnisse der TALIS-Studie – Matthias von Saldern
- 12:00** Mittagspause
- 13:30** Parallele Workshops 1-4
- 15:00** Pause
- 15:45** Parallele Workshops 5-8
- 17:15** Abschluss
- 18:00** Kulturprogramm / Abendessen

MITTWOCH, 18.09.2013

- 09:00** Berichte aus den Arbeitsgruppen (Interviews)
- 10:00** Von den Bildungsstandards zum kompetenzorientierten Unterricht – Welche Expertise benötigt die Schulleitung für die Gestaltung zielführender Prozesse der Unterrichtsentwicklung? – Rainer Lersch
- 12:00** Mittagspause
- 13:00** Parallele Workshops 9-12
- 14:30** Abschluss

Schulentwicklung und Leadership

Tagungsort

Humboldt-Universität zu Berlin
Universitätsgebäude Hegelplatz/Dorotheenstr. 24

Anmeldung

Den Link für die Anmeldung und aktuelle Programminformationen finden Sie hier:

<http://wordpress.nibis.de/epnosl>

Tagungsgebühr

Die Tagungsgebühr in Höhe von 140 EUR deckt die Kosten für das gesamte Programm, Tagungsunterlagen, Kaffeepausen und Mittagessen am 17. und 18.09. sowie das Rahmenprogramm am 17.09. einschließlich Abendessen.

Ansprechpartner

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg - LISUM

Dr. Rolf Hanisch

E-Mail: rolf.hanisch@lisum.berlin-brandenburg.de
Telefon: (03378) 209420

Bernd Jankofsky

E-Mail: bernd.jankofsky@lisum.berlin-brandenburg.de
Telefon: (03378) 209400

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Schulbibliotheken als inspirierende Lernorte

Dass eine Schulbibliothek weder Abstellraum für Bücherbestände ist noch die Funktion einer ausgelagerten Stadtbibliothek erfüllen sollte, klingt einleuchtend, prägt jedoch noch nicht die gängige Praxis. Günter Schlamp illustriert mit seinem Band, wie man über die Klischees hinausdenken und neue Potenziale nutzen kann: In seiner Vision ist die Schulbibliothek ein „erweitertes Klassenzimmer“, in dem sich kreative Lernprozesse vollziehen und Medienkompetenz erworben werden kann. Stilistisch changiert er zwischen persönlichen Anekdoten, praxisorientierten Hinweisen zum Aufbau einer zeitgemäßen Bibliothek und eher allgemeinen medienkonzeptuellen Ausführungen. Dabei ist das Buch nie trocken, sondern ebenso lebendig und inspirierend wie jene Lernorte, als die moderne Schulbibliotheken in diesem Buch beschrieben werden.

Günter Schlamp: Die Schulbibliothek im Zentrum. Erfahrungen, Berichte, Visionen. Erschienen bei BibSpider, ISBN 978-3-936960-51-8. 198 Seiten. Broschiert. 26,80 EUR.



Mehr Geld für bessere Schulen

Geld stinkt nicht – ist aber im Bildungssektor eine problematische Angelegenheit, zumindest wenn es aus der Privatwirtschaft, etwa im Rahmen von Sponsoring, kommt. Nichtsdestotrotz ist das Generieren zusätzlicher Mittel für die Umsetzung visionärer Schulkonzepte nicht selten unabdingbar. Schulleitungen sollten also sowohl den rechtlichen Rahmen kennen, in dem sie sich mit Fundraising bewegen, als auch die vorhandenen Potenziale zum Wohle ihrer Schule nutzen lernen. Wolfgang Mayer, zugleich Pädagoge und Kaufmann, beschreibt in seinem Buch, wie es gehen kann.

Dabei spielen nicht nur Mailverteiler und Events eine große Rolle, sondern a priori bereits das Image der Schule. Komprimiert auf 151 Seiten bietet Mayer so einen wahren thematischen Rundumschlag, der absolut empfehlenswert ist.



Wolfgang Mayer: Fundraising in Schulen. Erfolgreiche Konzepte entwickeln und Förderpartner gewinnen. Erschienen bei Beltz, ISBN 978-3-407-25695-9. 151 Seiten. Broschiert. 29,95 EUR.

Das Letzte



-HAWU-

Dr. Helmut Lungershausen präsentiert
– pointiert aufbereitet –
seine Perspektive auf den Schulleitungsaltag ...

Baden-Württemberg

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
c/o Fünf Freunde
Osnabrücker Straße 7
10589 Berlin
T: (030) 20454884 F: (030) 20455134
geschaeftsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

Bayern

Bayerischer Schulleitungsverband e.V.
Geschäftsführer Siegfried Wohlmann
Bayernstr. 4a
92318 Neumarkt in der Oberpfalz
T: (09181) 510206 F: (09181) 461270
siewoh@t-online.de
www.bsv-bayern.info

Berlin

Interessenverband Berliner
Schulleitungen e.V.
Helmut Kohlmeier
Lily-Braun-Str. 101
12619 Berlin
T/F: (030) 9715832
service@ibs-verband.de

Brandenburg, Bremen, Thüringen, Sachsen

Momentan kein Landesverband, bitte wenden Sie sich an die ASD-Geschäftsstelle
Osnabrücker Straße 7
10589 Berlin
kontakt@schulleitungsverbaende.de

Hamburg

VHS Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.
Gudrun Wolters-Vogeler
Schule Lange Striepen
Lange Striepen 51
21147 Hamburg
T: (040) 79719810 F: (040) 79719848
g.wolters@gmx.de
www.vhs-ev.de

Hessen

Interessenverband Hessischer
Schulleiterinnen und Schulleiter e.V.
Cornelia Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihs-geschaeftsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Schulleitungsverband
Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Heike Walter
Regionale Schule mit
Grundschule Bernitt
Schulstr. 7
18249 Bernitt
T/F: (038464) 20250
heikewalter@yahoo.de
www.slmv.de

Niedersachsen

Schulleitungsverband
Niedersachsen e.V.
Bödeker Str. 7
30161 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
E-Mail über das Kontaktformular des
SLVN auf dessen Homepage
www.slvn.de

Nordrhein-Westfalen

Schulleitungsverband
Nordrhein-Westfalen e.V.
Ralf Drögemöller
Rußheideschule
Spindelstr. 119
33604 Bielefeld

Rheinland-Pfalz

Schulleitungsverband
Rheinland-Pfalz e.V.
Mechthild Neesen
Am Kirchrain 3
67271 Kindenheim
T: (03659) 40299
info@svr-rlp.de
www.svr-rlp.de

Saarland

Vereinigung Saarländischer
Schulleiter e.V.
Arno Heinz
Kohlweg 28
66123 Saarbrücken
aheinz.sb@t-online.de

Sachsen-Anhalt

Schulleitungsverband
Sachsen-Anhalt e.V.
Margitta Behrens
Grundschule Am Glacis
W.-Külz-Str. 1
39108 Magdeburg
T & F: (0391) 7335871
info@gs-amglacis.de
www.slv-st.de

Schleswig-Holstein

Schulleitungsverband Schleswig-Holstein e.V.
Klaus-Ingo Marquardt
Pommernweg 33
24582 Wattenbek
T: (04322) 2362 F: (04322) 888922
kimarquardt@slvsh.de
www.slvsh.de

Die nächste Ausgabe

erscheint im Oktober 2013



b:sl
Beruf : Schulleitung

04/13

Titelthemen:

Kooperative Bildungslandschaften

Technik in der Schule

Dies sind die Themen, die wir in der nächsten Ausgabe Ihres Fachmagazins beleuchten wollen.

Redaktionsschluss:
31. August 2013

Anzeigenschluss:
6. September 2013

mpressum:
Herausgeber:

Verlag:

Redaktion:
Anzeigen:

Bezugspreise:

b:sl – Beruf : Schulleitung, ISSN Nr. 977-1865-3391

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Vorsitzende: Gudrun Wolters-Vogeler

CITA Unternehmungsgesellschaft, Reichenberger Straße 155, 10999 Berlin

Telefon: (030) 20 45 48 84, Telefax: (030) 20 45 51 34, eMail: info@beruf-schulleitung.de

Michael Smosarski (V.i.S.d.P.)

Marketing Services Gärtner, Henry Gärtner, Orffstraße 5, 41564 Kaarst, Tel.: (0 21 31) 742 32 33,

Fax: (0 21 31) 742 32 33, E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de, www.beruf-schulleitung.de

Einzelheft 5,60 €; zzgl. 0,95 € Versandkosten. Jahresvorzugspreis: 19,20 €

(inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.

SCHÜLERWETTBEWERB ZUR POLITISCHEN BILDUNG 2013 >>

Themen sind unter anderem:

- » Jugendkriminalität – „Ab in den Knast!“?
- » Brasilien ist Fußball – oder?
- » Leben ohne Handy und Computer?
- » Mein Bild gehört mir!
- » Wir gegen Nazis!
- » Politik brandaktuell – das freie Thema

Mitmachen können alle Klassen/Kurse der Stufen 5 bis 11 (in beruflichen Schulen auch Stufe 12). Ein Thema steht erneut auch 4. Klassen offen.
Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei Eigeninitiative entwickeln, die Lehrkräfte sich auf eine Hilfestellung beschränken.

Über 400 Gewinne:

z.B. zehn einwöchige Klassenfahrten u.a. nach Paris, Prag, Berlin und München – fünf Tage volles Programm inklusive Unterkunft und Verpflegung!
Außerdem gibt es Geldprämien bis zu 1.500 Euro, Sach- und Sonderpreise.



Mit reizvollen Themen, klar gegliederten Projekten und attraktiven Preisen hilft Ihnen der **Schülerwettbewerb der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb**, Ihre Schülerinnen und Schüler zu motivieren.

In Politik, Geschichte, Wirtschaft, Deutsch, Kunst, Religion, Philosophie, Ethik und anderen Fächern können Klassen, Kurse oder Arbeitsgemeinschaften ein Unterrichtsprojekt bearbeiten.

Dabei geht es darum, zu recherchieren, zu argumentieren und (in einer bestimmten Form) zu präsentieren. Auch Gruppenarbeiten sind möglich.
Alle Informationen ab Juli unter www.schuelerwettbewerb.de

Die Wettbewerbshefte sind kostenlos im Klassensatz zu bestellen unter www.schuelerwettbewerb.de/bestellung oder per Post:
Schülerwettbewerb der bpb
Postfach 2345, 53013 Bonn



DIE GRÜNSTEN VOLLFARBDRUCKER ALLER ZEITEN.

Mit den neuen RISO ComColor Druckern können Sie umweltbewusst drucken, kopieren und scannen. Denn dank der **InkJet Technologie** verzichten sie komplett auf schädliche Toner. Profitieren Sie jetzt von niedrigen Kosten und hoher Umweltverträglichkeit.

Überzeugen Sie sich selbst. Am besten bei einem persönlichen Vorführtermin. Jetzt vereinbaren auf **www.comcolor.de** oder einfach über unsere Hotline: **040 532 861 67**

DIE VORTEILE DER RISO COMCOLOR DRUCKER:

- **Umweltbewusst:** Dank InkJet Technologie keine Toneremission und sehr geringer Energieverbrauch
- **Extrem günstig:** Niedrige Wartungs- und Betriebskosten machen die RISO ComColor Serie zum sparsamen Partner
- **Produktiv und vielseitig:** Mit bis zu 150 Seiten pro Minute Elternbriefe, Unterrichtsmaterialien, Briefumschläge und mehr drucken

