



:Unser Titelthema

Aus- und Fortbildung für Schulleitungen

Inhalte für ein einheitliches Berufsprofil

:Außerdem

Schulinspektion

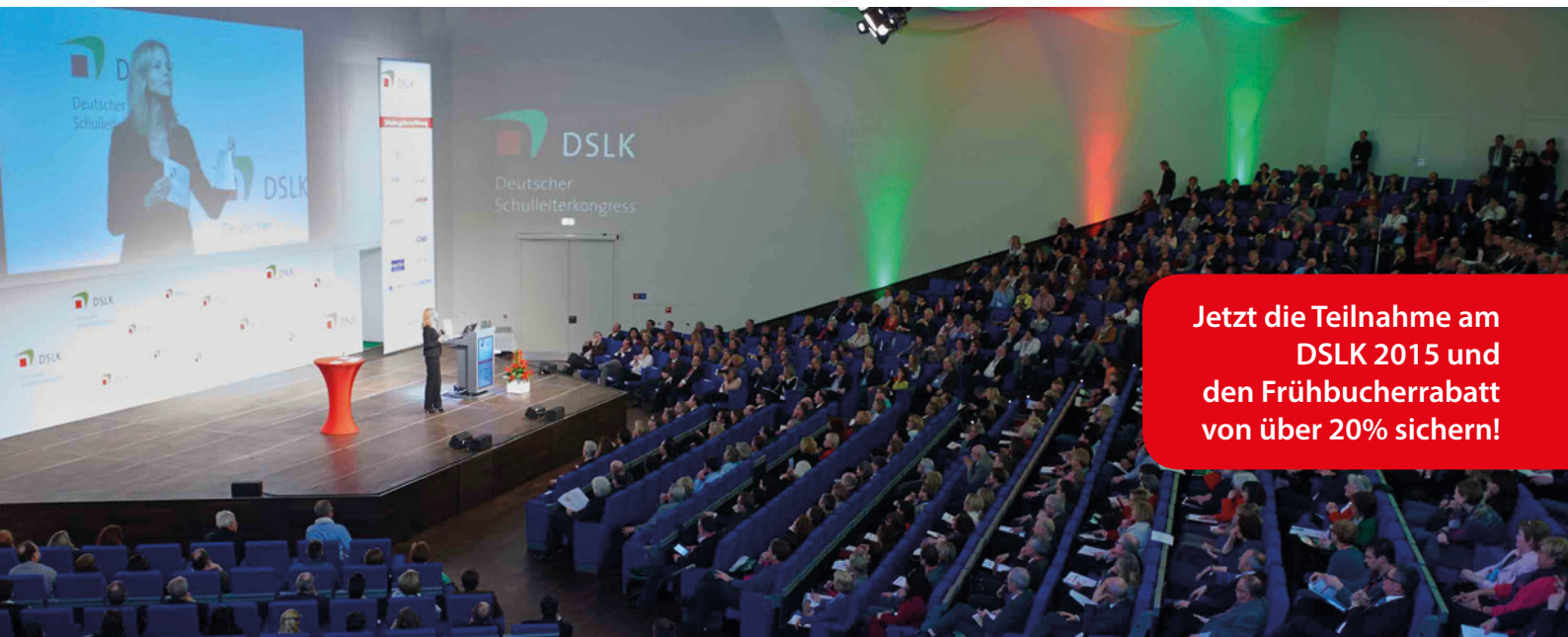


DSLK

Deutscher Schulleiterkongress

12.–14. März 2015

Kongresszentrum CCD Süd | Düsseldorf



**Jetzt die Teilnahme am
DSLK 2015 und
den Frühbucherrabatt
von über 20% sichern!**

Deutscher Schulleiterkongress 2015

Die größte Fachveranstaltung für Schulleitungen im gesamten deutschsprachigen Raum

Schulen gehen in Führung



Die Themen beim DSLK 2015:

- Unterricht und Lernen – Neue Perspektiven
- Personalentwicklung – Schlüssel für Schulqualität
- Schulmanagement – Fit für die Zukunft
- Partner gewinnen – Netzwerke gestalten

- Wählen Sie aus über 90 verschiedenen Fachvorträgen und Workshops und stellen Sie sich Ihr individuelles Kongress-Programm zusammen
- Profitieren Sie vom breit gefächerten Wissensspektrum renommierter Keynote-Speaker und Experten, länder- und schulformübergreifend
- Nutzen Sie den direkten Kontakt und Austausch mit Special Guests, Top-Referenten und Kollegen, in angenehmer Atmosphäre, in einem Kongresszentrum der gehobenen Extraklasse
- Genießen Sie All-Inclusive-Verpflegung einschließlich aller Getränke und VIP-Limousinen Service – ohne Extrakosten!



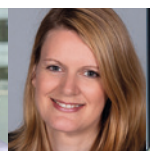
Dr. Florian
Langenscheidt



Alfred T. Ritter



Prof. Dr.
Isabell
van Ackeren



Prof. Dr. Rolf
Arnold



Prof. Dr.
Stephan Gerhard
Huber



Paul Breitner



Univ. Prof.
Dr. Mag.
Michael Schratz



Norman
Alexander



Prof. Dr. Dr. h.c.
Margot
Käßmann

© Monika Lawrenz

Mit Ranga Yogeshwar und vielen weiteren Top-Keynote-Speakern

Eine Veranstaltung von:



Wolters Kluwer

Verband Bildung und Erziehung



**über 90 Vorträge
über 80 Referenten**

www.deutscher-schulleiterkongress.de

Inhalt

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
- 6 Ungenau recherchiert und die Falschen befragt
- 7 Neues von unseren Partnern
- 8 Bestandsaufnahmen

TITELTHEMA – AUS- UND FORTBILDUNG FÜR SCHULLEITUNGEN

- 10 Handwerkszeug für Schulleitungen
- 12 Führen ohne Fettnäpfchen
- 14 Kongresskaleidoskop
- 16 Schule in Veränderung: Zukunft ermöglichen

THEMA – SCHÜLERMOTIVATION

- 19 Schüler richtig motivieren

THEMA – GANZTAGSSCHULE

- 21 Ganztagschule jugendgerecht gestalten

TITELTHEMA – SCHULINSPEKTION

- 23 Schulinspektion unter der Lupe
- 28 Wie werden die Ergebnisse aus Evaluationen in Schulen genutzt?
- 30 Diesseits und jenseits evidenzbasierter Schulentwicklung

THEMA – BUCHVORSTELLUNG

- 33 „Das Buch des Vergessens“

THEMA – STUDIE SL-GESUNDHEIT

- 34 Salutogenese: Gesundheitsziele von Schulleitung

THEMA – KONGRESS SELBSTSTÄNDIGE SCHULE

- 36 Mit fundierten Arbeitsmaterialien Handlungsspielräume nutzen

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 38 Erfolgreiche Schule durch gut ausgebildete Schulleitungen

RECHT

- 39 Wer abschreibt oder abschreiben lässt, der wird bestraft

RUBRIKEN

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

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

unser aktuelles Titelthema „Aus- und Fortbildung für Schulleitungen“ berührt einen zentralen Punkt unserer länderübergreifenden Verbandspolitik: Schon immer war die Konturierung eines Berufsbilds Schulleitung ein wesentliches Anliegen des ASD und seiner Landesverbände (und auch das Fachmagazin, das Sie in den Händen halten, trägt seinen Titel aus gutem Grund) – um jedoch Konturen zu definieren und zu gelebter Praxis zu machen, bedarf es fest umrissener Inhalte, die den Beruf im Kern ausmachen, und zwar bundesweit und schulartunabhängig. Hier leistet adäquate Aus- und Fortbildung Grundlagenarbeit.

Mit dem „Bundeskongress Schulleitung“, den die DAPF als Veranstalter u.a. gemeinsam mit dem ASD und der SLV NRW als Mitveranstalter ausgerichtet hat, haben wir einen auch aus Teilnehmersicht gelungenen Versuch unternommen, das Thema auf die „große Bühne“ zu bringen. Ausführliche Schilderungen finden Sie auf den Seiten 12 bis 15.

Dass Schulinspektionen nicht nur Aufwand bedeuten, sondern eine reale Chance zur Überprüfung und Feinjustierung der Schulentwicklung darstellen, zeigen die Artikel ab Seite 23. Während Janina Kolkmann Grundlegendes über Ablauf und Potentiale von Schulinspektionen zusammenträgt, zeigen Sebastian Wurster und Anabel Bach auf Basis von Studienergebnissen auf, wie Evaluationen tatsächlich für die weitere schulische Arbeit genutzt werden.

Abschließend wünsche ich Ihnen neben einer unterhaltsamen Lektüre unseres Magazins eine schöne und erholsame Ferienzeit!

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

ERMÄSSIGUNG DER UNTERRICHTSVERPFLICHTUNG FÜR SCHULLEITUNGEN AN FÖRDERSCHULEN

Die niedersächsische Kultusministerin Frauke Heiligenstadt hat entschieden, dass die Unterrichtsverpflichtung von Schulleiterinnen und Schulleitern an Förderschulen für die Wahrnehmung der Aufgaben eines Förderzentrums im Schuljahr 2014/2015 um drei Unterrichtsstunden ermäßigt wird.

Damit sollen die Schulleitungen an Förderschulen im kommenden Schuljahr für die besondere Aufgabe der Steuerung des Beratungs- und Unterrichtseinsatzes der Förderschullehrkräfte an Regelschulen spürbar entlastet werden. Das Land stellt damit Stunden in Höhe von insgesamt 25 Vollzeitlehrereinheiten für die Leitungsaufgaben des Förderzentrums bereit.

„Die Einführung der inklusiven Schule erfordert einen sehr hohen Einsatz der Schulleitungen von Förderschulen, weil sie gleichzeitig die eigene Förderschule leiten und das Förderzentrum steuern. Das ist eine ganz wichtige Aufgabe bei der Umsetzung der inklusiven Schule, die Anerkennung und Respekt verdient. Wir sehen diese besondere Leistung der Schulleiterinnen und Schulleiter, daher entlasten wir sie von Unterrichtsaufgaben und geben ihnen Zeit für die Organisation der inklusiven Beschulung“, erläuterte Kultusministerin Frauke Heiligenstadt. Seit Beginn dieses Schuljahres werden im 1. Schuljahrgang mehr als 1.450 Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an den öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen inklusiv unterrichtet. Im 5. Schuljahrgang sind es landesweit mehr als 1.750 Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule werden im Unterricht durch abgeordnete Förderschullehrkräfte unterstützt und auch durch Förderschullehrkräfte im Mobilen Dienst beraten.

Bisher ist im Schulgesetz geregelt, dass Förderschulen auch die Funktion von Förderzentren wahrnehmen. Das bedeutet, dass an Förderschulen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Darüber hinaus werden von den Förderschulen aus auch der Unterricht und die Beratung durch Förderschullehrkräfte für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im inklusiven Unterricht in den Regelschulen organisiert.

Im nächsten Schuljahr finden die Regelungen zur Inklusion in den Schuljahrgängen 1 und 2 sowie 5 und 6 Anwendung. Die besondere Aufgabe, durch die Inklusion auch über die eigene Schule hinaus die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Bedarf zu sichern, erfordert daher mehr Zeit. „Dem tragen wir durch die kommende Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung für die Aufgabe des Förderzentrums Rechnung“, sagte Heiligenstadt.

Thüringen

HANDREICHUNG ZUM SCHULBUCHKAUF FÜR SCHULEN UND SCHULFÖRDERVEREINE

Das Thüringer Bildungsministerium wird den Schulen und Schul-

fördervereinen in Thüringen zusammen mit der Thüringer Landeselternvertretung, dem Thüringer Landesverband der Schulfördervereine e.V. und dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels in den kommenden Tagen eine Handreichung zum Schulbuchkauf zur Verfügung stellen. Das ist das Ergebnis eines Gesprächs, das Minister Christoph Matschie heute mit den Vertretern der Elternschaft, den Fördervereinen und den Buchhändlern geführt hat.

Thüringens Bildungsminister Christoph Matschie unterstreicht: „Wir wollen Schulen und Schulfördervereinen größtmögliche Rechtssicherheit geben. Dazu dienen unsere jährlich aktualisierte Durchführungsbestimmung zur Schulbuchbeschaffung, die kontinuierlichen Stichproben der Schulbuchkäufe an den staatlichen Schulen sowie die regelmäßigen Gespräche mit dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Darüber hinaus geben wir mit der Handreichung den Schulen und Fördervereinen einen zusätzlichen Leitfaden an die Hand, der ihnen einen detaillierten Überblick über die rechtliche Situation bietet.“

Hessen

EINLADUNG ZUR TEILNAHME AM PLANUNGSPROZESS FÜR DEN BILDUNGSGIPFEL

Kultusminister Prof. Dr. Lorz hat rund 100 Akteure aus dem Bildungsbereich mit einem Brief herzlich eingeladen, sich am Planungsprozess für den Bildungsgipfel zu beteiligen.

Schüler- und Elternvertreter, die Gewerkschaften und Verbände aus Schule und Wirtschaft, Parteien und weitere Experten sind aufgefordert, inhaltliche Schwerpunkte zu nennen, die aus ihrer Sicht für den Bildungsgipfel gesetzt werden sollten. Selbstverständlich sind auch alle Mitglieder der jeweiligen Organisation eingeladen, sich daran zu beteiligen. Aus der Summe der thematischen Impulse werden sich dann der konkrete Zuschnitt und die genaue Anzahl der Arbeitsgruppen ableiten, in denen die Handlungsempfehlungen erarbeitet werden, die letztlich Gegenstand der Diskussion und Entscheidung des Bildungsgipfels sein sollen.

Der Bildungsgipfel soll den bislang einzigartigen Versuch in Hessen wagen, mit den Entscheidungsträgern im Bildungsbereich zu einer langfristig tragfähigen Verständigung über Grundsätze für das schulische Handeln und über konkrete zielführende Maßnahmen zu kommen. Nach den zum Teil heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte über die besten Strukturen und Organisationsformen wünschen und benötigen Schulen für ihre Arbeit vor allem langfristige Verlässlichkeit.

Mit der Zusage der Landesregierung, dass trotz der in der Verfassung verankerten Schuldenbremse an der 105prozentigen Lehrerversorgung im Landesschnitt festgehalten wird und die infolge der demographischen Entwicklung frei werdenden Lehrerstellen im Bildungssystem verbleiben, ist für diese Legislaturperiode der finanzielle Rahmen garantiert.

Sachsen

KULTUSMINISTERIUM SIEHT NUTZUNG VON SOZIALEN NETZWERKEN AN SCHULEN KRITISCH

Aus Gründen des Datenschutzes dürfen Lehrer soziale Netzwerke wie Facebook mit Beginn des nächsten Schuljahres dienstlich nicht nutzen. Aufgrund der besonderen Schutzbedürftigkeit sollen damit vor allem minderjährige Schüler vor der Verbreitung und dem Missbrauch von persönlichen Daten geschützt werden. Die private Nutzung bleibt von der Regelung unberührt. Auch ist eine Schulung zu sozialen Netzwerken im Rahmen Medienbildung weiterhin möglich. Dieses teilte heute das Kultusministerium mit.

Es ist unklar wie das privatwirtschaftliche Unternehmen Facebook die personenbezogenen Daten der Nutzer verarbeitet, auswertet und weiterverwendet. Vor diesem Hintergrund bewertet das Kultusministerium den Umgang von Netzwerken wie Facebook mit personenbezogenen Daten datenschutzrechtlich als sehr unsicher. Das Unternehmen erfasst die individuelle Nutzung von Facebook präzise und wertet sie durch das Setzen von Cookies aus. Gegen die Profilbildung gibt es keine Widerspruchsmöglichkeit und keine Möglichkeit der Einwilligung des Nutzers. Auch Dritte können personenbezogene Daten anderer einstellen wie z. B. Klassenfotos oder Berichte über Klassenfahrten. Nicht immer kann dies von den Betroffenen nachvollzogen werden.

Sofern Lehrer dienstlich personenbezogene Daten über Facebook einstellen wie zum Beispiel Zensuren, Fotos einer Klassenfahrt oder des Wandertages, unterstehen sie dem sächsischen Datenschutzgesetz.

Deshalb müssten sie vorab immer eine Einwilligungserklärung der Schüler zum konkreten Vorhaben einholen. Dieses ist aber praktisch nicht möglich, da vollkommen unklar ist, wie Facebook nach dem Einstellen der personenbezogenen Daten mit diesen weiter verfährt. Deshalb dürfen Lehrer in Ausübung ihres Berufes personenbezogene Daten nicht über Facebook austauschen. Davon betroffen sind Daten wie zum Beispiel Zensuren, Leistungsbewertungen, Hinweise zu Versetzungsgefährdungen, Empfehlungen zur individuellen Förderung oder zu Bildungswegen, Berufs- und Studienempfehlungen, Krankmeldungen, Unfallanzeigen, Beschwerden oder Fotos.

Außerdem darf kein Schüler zur schulischen Nutzung von Facebook gezwungen werden. Wenn für den Schulbesuch wichtige Informationen von der Schule ausschließlich über Facebook kommuniziert werden, so dass ein faktischer Zwang besteht, sich bei Facebook anzumelden und zu nutzen, liegt ein ungerechtfertigter Eingriff in die informationelle Selbstbestimmung vor.

Mit den vom Kultusministerium bereitgestellten Plattformen wie LernSax (www.lernsax.de) oder OPAL-Schule (www.schule.olat.de) gibt es dagegen technisch äquivalente und datenschutzrechtlich sichere Alternativen. Hier können Lehrer und Schüler elektronisch kommunizieren und Unterrichtsmaterialien austauschen.

Der Sächsische Datenschutzbeauftragte Andreas Schurig zu Facebook im Interview mit „KLASSE – DAS MAGAZIN FÜR SCHULE IN SACHSEN“: www.bildung.sachsen.de/klasse.

Quelle: **bildungsklick.de**

Anzeige

Das SchulleiterABC Online

SchulleiterABC

das Original

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



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: test14

Passwort: kostenlos

Wählen Sie Ihr Bundesland !

Kostenloser Testzugang bis 31.7.2014 freigeschalten!



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

Ungenau recherchiert und die Falschen befragt

Stellungnahme des ASD zum SPIEGEL-Artikel „Hunderte Schulen haben keinen Direktor“ vom 04.05.2014¹

Der am 4. Mai auf dem Online-Portal des SPIEGEL veröffentlichte Artikel „Hunderte von Schulen haben keinen Direktor“ erörtert die bundesweite Problematik der Besetzung von Schulleitungsstellen. Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands ASD hat mit nachfolgendem Schreiben dazu Stellung bezogen und dieses auch der Redaktion des Online-Magazins zukommen lassen, ohne darauf jedoch eine Rückmeldung erhalten zu haben.

Dankbar haben wir zur Kenntnis genommen, dass der Spiegel sich nun auch des Themas der mangelhaften Besetzung von Schulleiterstellen an Grundschulen angenommen hat. Dieses Thema drängt sich auf, und das bereits seit mehreren Jahren. Die Besetzungsmisere hat in dieser Schulform und in vielen anderen inzwischen alle Bundesländer erreicht, das kommt aber keineswegs überraschend. Seit Jahren weist vornehmlich der ASD, (Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands/Dachverband der schulformübergreifenden Landesverbände) auf den Mangel hin und belegt dies solide in seinen Veröffentlichungen. Nicht nachvollziehbar ist für uns, dass in Ihren Ausführungen auf deren Datenbasis und Sachkenntnis nicht zurückgegriffen wird.

Stattdessen wird ein A12-Gehalt von 4.025 € im Monat plus Zulagen für die Leitung „einer kleinen Grundschule“ angeführt. Eine Einkommenshöhe von der alle Grundschulleitungen nur träumen können. In NRW beträgt bei A12 das Brutto-Grundgehalt 3.084,42 €. Dies ist in den veröffentlichten Besoldungstabellen leicht abzulesen. Wir befürchten, dass statt Verständnisses mit solchen fehlerhaften Zahlen in der Öffentlichkeit Neid und Unverständnis für die beklagte Situation erzeugt wird.

Erwähnenswert ist aus unserer Sicht der Gedanke, dass es im Rahmen der gültigen Besoldungsstrukturen oft kaum Unterschiede zwischen Lehrergehältern und den Gehältern von SchulleiterInnen gibt. Teilweise verdienen LehrerInnen sogar mehr als ihre vorgesetzten Schulleitungen.

Tatsächlich sind Schulleitungsstellen an kleineren Schulsystemen denkbar unattraktiv. Da geben wir dem Spiegel-Artikel Recht. Immer noch verhindert zu viel Unterrichtsverpflichtung die pädagogische Entwicklung und die vorrangige Leitungsarbeit. Massive unbezahlte Mehrarbeit wird zur politischen Selbstverständlichkeit und mit immer neuen zusätzlichen Aufgaben überfrachtet. Hier hat sich für die Öffentlichkeit unbemerkt ein Paradigmenwechsel vollzogen, ohne dass die dazu notwendigen Strukturen und Ressourcen in der Schule angekommen sind. Der Anspruch an alle Schulleitungen hat sich massiv verschärft, die Rahmenbedingungen sind geblieben.

Was eine funktionierende Leitung wert ist, merken Eltern, Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer erst, wenn

diese für ihre Anfragen und Probleme nicht mehr ansprechbar ist. Die politisch Verantwortlichen werden vielleicht reagieren, wenn der Leidensdruck bei ihnen massiv ankommt. Eigentlich (k)ein Wunder, dass dies noch nicht geschehen ist.“



Ihre Ansprechpartner

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

Guðrun Wolters-Vogeler, Vorsitzende

E-Mail: g.wolters@schulleitungsverbaende.de

Geschäftsstelle

CITA UG

c/o TRAKTOR

Reichenberger Str. 155

10999 Berlin

¹ URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/schulen-ohne-direktor-hunderte-grundschulen-haben-keinen-schulleiter-a-967455.html> (letzter Aufruf 18.6.2014)

Neues von unseren Partnern

Pressemitteilung des BER

Nachfolgend lesen Sie die kürzlich veröffentlichte Pressemitteilung des Bundeselternrats zum Thema Finanzierung der Schulsozialarbeit.

Schule ist mehr als Unterricht

BUNDESELTERNRAT FORDERT: BUNDESGELDER FÜR SCHULSOZIALARBEIT AN ALLEN SCHULEN

Die Anforderungen der Gesellschaft an die Institution Schule sind so vielfältig, dass diese ihrem gesetzlich vorgeschriebenen Erziehungs- und Bildungsauftrag ohne ein ausreichend finanziertes Unterstützungssystem nicht mehr nachkommen kann. Für den Bundeselternrat hat die Schulsozialarbeit hier eine Schlüsselfunktion. Ihre flächendeckende Einführung – jede Schule braucht Schulsozialarbeit – ist zugleich Voraussetzung für die Inklusion.

Bis Ende 2013 gab es für Schulsozialarbeit neben Mitteln aus dem EU-Sozialfonds Bundesgelder in Höhe von 400 Millionen Euro aus dem Bildungs- und Teilhabepaket. Beides entfällt seit Anfang 2014. Viele Kommunen argumentieren, dass sie nicht alle für die Schulsozialarbeit vorgehaltenen Stellen aus eigenen Mitteln weiterfinanzieren können, viele dieser Stellen drohen mit dem Auslaufen der Restmittel wegzufallen. Für die Schulen mit ihren vielfältigen Herausforderungen ist dies ein untragbarer Zustand. Sozialpädagogen haben einen spezifischen Blick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und sind ein unverzichtbarer Teil des multiprofessionellen Teams einer Schule.

Der Bundeselternrat ruft die Bundesregierung auf, die im Koalitionsvertrag zugesagten sechs Milliarden Euro für Bildung den

Ländern zur eigenverantwortlichen Verwendung kurzfristig zur Verfügung zu stellen. Diese Mittel werden dringend auch für die Weiterfinanzierung der Schulsozialarbeit benötigt.

Der Bundeselternrat fordert die Bundesregierung auf, in den Ländern nicht nur ein temporäres Programm für die Bildung aufzulegen, sondern die Dauerfinanzierung für Schulsozialarbeit an jeder Schule in Deutschland im nächsten Haushalt verbindlich sicherzustellen. Es ist ein ausfinanziertes zusätzliches bundesweites Bildungskonzept der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen erforderlich, das einheitliche Standards setzt und eine den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasste Finanzierung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität für alle Schulen sicherstellt.

Anzeige

Bundes Eltern Rat

Gemeinsam für beste Bildung

Rückfragen bitte an:

Bundeselternrat

Michael Töpler, stellv. Vorsitzender
E-Mail: michael.toepler@bundeselternrat.de
Internet: bundeselternrat.de



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

Die mehr als 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 anzunehmen.

Bewerbungsvoraussetzungen:

- ✓ 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 Jahre im Inlandsschuldienst tätig gewesen.

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA 3
50728 Köln • Ansprechpartnerin: Frau Hannemann

Tel.: 022899/358 1455 oder 0221/758 1455 • E-Mail: marita.hannemann@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 –



Bestandsaufnahmen

Frühjahrstagung des Allgemeinen Schulleitungsverbandes Deutschlands (ASD)

Brauchen wir einen Bundesverband der Schulleitungen innerhalb unseres föderalen Systems? Gibt es gemeinsame Ziele und Interessen? Offensichtlich ja! Dies zeigte erneut die jährlich in wechselnden Bundesländern stattfindende Arbeitstagung der Landesschulleitungsvereinigungen.

Vom 8.-10. Mai tagte der Bundesverband der Schulleitungsvereinigungen Deutschlands (ASD) in Bochum. Organisiert und betreut wurde die Tagung turnusgemäß von der Schulleitungsvereinigung des Bundeslandes, das die jährlich wechselnde Präsidentschaft der KMK innehat.

Sylvia Löhrmann, Kultusministerin in Nordrhein-Westfalen, ist seit Beginn dieses Jahres Präsidentin der KMK. Gewünscht wurde als Tagungsort Düsseldorf, doch dies blieb ein Wunsch wegen der dort stattfindenden Messe und entsprechend hochgeschnellter Zimmerpreise in unbezahlbaren Höhen, und so lud die SLV NRW nach Bochum ein. Als Alternative zur Landeshauptstadt konnten die Verantwortlichen der SLV NRW die Vertreter der anderen Bundesländer so mit der bedeutenden Ruhrgebietsregion und den besonderen Problemen der Stadt Bochum vertraut machen.

Viel Zeit für das Kulturprogramm blieb allerdings nicht, zu dicht war die Tagesordnung, die es zu bewältigen gab. Die Vorsitzende der SLV NRW Margret Rössler und der ASD Beauftragte Harald Willert begrüßten die Delegierten und erläuterten den vorgesehenen Ablauf der Tagung. Dann übernahm die amtierende ASD-Vorsitzende Wolters-Vogeler den Einstieg in die Tagesordnung.

Der erste Nachmittag diente der Regelung verbandsinterner Fragen. Beschlissen, diskutiert und zur Kenntnis genommen wurde eine 2/3 Quotierung für Abstimmungen, die Problematik des Rückganges an Mitgliedern durch Schulschließungen und -zusammenlegungen und die dadurch bedingte angespannte Kassenlage des ASD. Die Notwendigkeit neuer Mitglieder aus dem Kreis der neu ins Amt gekommenen Schulleiterinnen und Schulleiter zu überzeugen und für aktive Mitgliedschaft in ihrem jeweiligen Landesverband zu gewinnen war überdeutlich. Der ASD-Beauftragte für die Zusammenarbeit mit ESHA (Europäische Schulleitungsvereinigung), Dr. Mielke (NRW), referierte kurz über die Situation der Verbände in den anderen europäischen Ländern, die in einer vergleichbaren Lage wie wir in unseren Bundesländern sind mit Ausnahme der Länder, in denen die Schulleitungsverbände sich zu Gewerkschaften weiterentwickelt haben.

Die Diskussionen zeigten, dass die Gestaltung der Zukunft des ASD und der Landesverbände eine vordringliche Aufgabe ist und somit zum Schwerpunkt unserer Arbeit am 2. Tag wurde.

Mit Hilfe eines Coaches – vorbereitet und eingeleitet durch den 2. Vorsitzenden der SLV NRW, Harald Willert – wurde die derzeitige Situation analysiert. Aus dieser Bestandsaufnahme heraus wurden dann Arbeitsschwerpunkte für effiziente Öffentlichkeitsarbeit, transparente Darstellung der Interessenvertretung für (stellvertretende) Schulleiterinnen und Schulleiter und für die Gewinnung von Neumitgliedern bestimmt. Bis zur nächsten Sitzung im Herbst dieses Jahres wird an diesen Themen weitergearbeitet.

„Schulleiter(in) als Dienstvorgesetzte(r)“, der zweite, von Harald

Zu viele Politiker haben noch immer nicht den Paradigmenwechsel im Leitungsbereich von Schulen realisiert, dass es zwar wünschenswert und notwendig bleibt, dass Schulleiter/innen etwas von gutem Unterricht verstehen, aber dass der eigene Unterricht mit den eigentlichen Leitungsaufgaben in Schulmanagement und Führung nicht viel zu tun hat.

Kuhn (Berlin) exzellent vorbereitete Workshop, legte eine hervorragende Synopse der Situation in allen Bundesländern vor. Sie zeigte die enormen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern: „Zwischen Steinzeit und Moderne“, wie ein Delegierter dies kurz, knapp und richtig zusammenfasste. Vom „Lehrer mit besonderen Aufgaben“ in Rheinland-Pfalz bis zum real existierenden Dienstvorgesetzten mit Disziplinar Kompetenzen in Hamburg gibt es viele Zwischenstufen. Vor allem wurde eines deutlich: Zu viele Politiker haben noch immer nicht den Paradigmenwechsel im Leitungsbereich von Schulen realisiert, dass es zwar wünschenswert und notwendig bleibt, dass Schulleiter/innen etwas von gutem Unterricht verstehen, aber dass der eigene Unterricht mit den eigentlichen Leitungsaufgaben in Schulmanagement und Führung nicht viel zu tun hat. Dass nur gute Schulleitungen Garanten für gute Schulen sind, dass Schulleitungen die Ver-

antwortung für ihre Schulen nur übernehmen können, wenn sie auch über die Mittel und Instrumente hierfür verfügen, ist bislang nicht überall angekommen. Die Politiker müssen gegenüber den Finanzministern deutlich machen, dass Versäumnisse im Bildungsbereich einen Verrat am demokratischen Anspruch auf gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Berufschancen bedeuten und zu enormen Folgekosten führen. Das Alarmsignal von allein in NRW 900 unbesetzten Schulleiterstellen (ähnlich ist die Situation in allen Bundesländern) sollte endlich dazu führen, dass der Beruf Schulleitung wie-



Die ASD-Delegierten mit der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Sylvia Löhrmann (vordere Reihe, 3. v.l.)

der attraktiv gemacht wird durch adäquate Bezahlung, Anerkennung der Bedeutung dieses Berufes und eine Entbürokratisierung, die die Schulentwicklungsarbeit der Schulen nicht behindert, sondern fördert. Auch an diesem Thema wird weitergearbeitet, ebenso wie an der damit zusammenhängenden Forderung nach einer eigenen Personalvertretung für Schulleitungen.

Höhepunkt der Tagung war am späten Nachmittag der Besuch der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Sylvia Löhrmann.

In einem mit Interesse aufgenommenen Vortrag legte sie ihre Position zur augenblicklichen Situation im Bildungsbereich dar und nannte 6 Kriterien für gute Schulleitung:

1. Schulleitung ist eine Gestaltungsaufgabe
2. Schulleitung ist eine Führungsaufgabe
3. Gute Schulleitung sorgt für eine wertschätzende Umgebung
4. Schulleiter(innen) sollen auch qualifizierte Pädagogen sein
5. Schulleiter(innen) sollen eine intensive Netzwerkarbeit leisten
6. Schulleiter(innen) sind die Qualitätsmanager ihrer Schulen

In einer längeren Diskussion im Anschluss an ihr Referat wurden viele relevante Schulleitungsfragen angesprochen. Im Gegensatz zu ihren Vorgängern hat sich Frau Löhrmann als Kultusministerin NRW schon früh dem Thema „Leitungszeit für Schulleiter(innen)“ anstatt „Anrechnungsstunden“ geöffnet. Dieses Thema sei ihr im Rahmen eines Schulleitungskongresses der Schulleitungsvereinigung NRW von deren Vorsitzender Rössler überzeugend vorgetragen worden, sie habe es anschließend auch zu ihrer Sache gemacht, wie die von ihr durchgesetzte deutliche Erhöhung der Leitungszeit zeige, besonders und zuerst im Grundschulbereich.

Die Einschränkungen der Umsetzungsmöglichkeiten des Wünschenswerten durch politische, fiskalische Einwände und interessengeleitete Interventionen von Lehrerverbänden und Personalräten wird es nicht einfach machen, unser Ziel einer eigenständigen Schule mit adäquater Leitungszeit und handlungsfähigen Schulleiter(innen) als Dienstvorgesetzte und Personalräten in den Schulen zu erreichen.

Dass es hier zwischen dem ASD und der Präsidentin der KMK weitgehende Übereinstimmung gibt, ist ermutigend und eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit. Der ASD wurde gebeten die Ergebnisse der Tagung und die dort entwickelten Vorstellungen an die KMK Präsidentin weiterzuleiten. Für die Zusage der KMK Präsidentin, diese Positionen in diesem Bundesgremium auch einzubringen bedankte sich die Vorsitzende des ASD und würdigte dies als den Beginn einer neuen und qualitativen Zusammenarbeit zwischen KMK und dem Bundesverband.

Zur Vakanz von Schulleitungsstellen und diesbezüglichen Forderungen des Bundesverbandes der Schulleitungsvereinigungen verabschiedete die Frühjahrstagung eine Presseerklärung.

„This is not Detroit“ – unter diesem Motto stand das Kulturprogramm in Bochum, wo durch die Schließung des Opel Werkes weit über 2.000 Arbeitsplätze vernichtet werden. David Staercke, Büroleiter der SLV NRW und Bochumer Bürger, vermittelte einen interessanten Einblick in die Lage der Stadt und den – nach dem Niedergang von Kohle und Stahl – nun erneut notwendigen Strukturwandel. Es gelang ihm trotz des Regens eine interessante Führung, die im Bochumer „Bermuda Dreieck“ bei einem gemeinsamen Abendessen endete – Gelegenheit für viele Gespräche der Vertreter/innen der einzelnen Landesverbände untereinander.

Am dritten Tag wurden die Länderberichte präsentiert und diskutiert (nachlesbar auf der Homepage), um so einen Einblick in die jeweiligen Entwicklungen innerhalb des disparaten föderalen Bildungssystems zu ermöglichen, wo sich die jeweils amtierenden Koalitionen immer noch ideologisch und separat bewegen anstatt sich einer notwendigen grundsätzlichen Einheitlichkeit der Bildungsmöglichkeiten und -chancen in der Bundesrepublik verpflichtet zu fühlen. Die ASD-Vorsitzende Wolters-Vogeler dankte der Vorsitzenden des Landesverband NRW Rössler und dem ASD-Beauftragten Willert für die ausgezeichnete Vorbereitung und Betreuung der Tagung und konnte in Übereinstimmung mit allen Teilnehmern feststellen, dass dies eine sehr arbeitsreiche und auch sehr harmonische Tagung war, die dank der guten Vorbereitung zu so guten Ergebnissen geführt hat.

Autor • Foto: **Dr. Burkhard Mielke**

Handwerkszeug für Schulleitung

Eine Begriffsklärung und Typenübersicht

Schulleiter haben immer mehr Aufgaben, also benötigen sie auch immer mehr Handwerkszeug. Aber fast nirgendwo wird Handwerkszeug für Schulleitung systematisch als Gegenstand der Aus- und Fortbildung angeboten und schon gar nicht in einen Gesamtzusammenhang gestellt.

Deshalb soll im Folgenden der Begriff des Handwerks in einer grundlegenden Weise expliziert und im Anschluss daran einschlägige und gängige Handwerkszeuge entlang der drei Hauptformen und -typen von Schulleitungshandeln skizziert werden. Die Einführung in das Thema, die einem einschlägigen Buch von Richard Sennett viele Anregungen verdankt, gliedert sich deshalb in drei Abschnitte: Handwerkszeug, Handwerker und (Hand-)Werkzeug. Es folgt dann eine um Systematik bemühte Aufzählung der für Schulleitung relevanten Werkzeuge.

Handwerkszeug

Sennett erinnert daran, „dass die Zivilisation ihren Anfang nahm, als die Menschen Werkzeuge zu benutzen begannen“ (S. 34). Werkzeuge sind also ein fundamentales Medium der Vergesellschaftung. Werkzeug benötigt man zur Ausübung einer bewährten Praxis, aber auch zur Erarbeitung von Innovationen und zum Transfer derselben.

Werkzeug war ursprünglich Hand-Werkzeug. Das ist es heute noch, aber die Entwicklung ging weiter zu Management-Werkzeugen ohne Handeinsatz wie Feedbackkultur, Controlling, Zielvereinbarung oder Projektmanagement. Hand- Werkzeug ist im Schulleitungsbereich durchaus vorhanden wie Kopierer, Flipcharts, Magnettafeln, Drucker, Sticks auch Kreide und Schwämme. Management- Werkzeuge breiten sich auch in Schulen immer stärker aus. Der englische Begriff des Tools umfasst beides, Hand-Werkzeug und Werkzeug, dazu noch Instrumente wie z.B. Tests oder Fragebögen.

Warum haben wir uns für den Begriff Handwerkszeug und nicht für Tool oder Instrument entschieden? Weil der Handwerksbegriff umfassender und auch treffiger ist!



Klassische und aktuelle Werkzeuge im Schulzusammenhang

Handwerkszeug ist keine rein technische oder gar technokratische Angelegenheit, sondern hat auch eine künstlerische Seite wie z.B. Pinsel, Stifte oder Meißel und Gestaltung von Kunstwerken mit den Händen. Handwerkszeug reicht über das Individuelle, Imitierende und Maschinelle eines Tools weit hinaus. Vor allem hat das Handwerkliche etwas Personales: Es verweist auf die Person des Handwerkers und der wiederum verweist auf das Institutionelle, die Werkstatt.

Handwerkszeug wird gemein hin in Werkstätten entwickelt und weiterhin entwickelt. In der Schweiz spricht man übrigens auch seltener von Werkstätten und schon gar nicht von Workshops, sondern mehr von Ateliers, was beachtenswert ist, weil das von vorn herein die künstlerische Seite vom Handwerk betont.

Handwerker

Handwerker arbeiten nicht mit Bedienungsanweisungen. Routinen und Erfahrungen sind ihr Hintergrund und liefern handlungsleitendes Wissen. Dieses ist oft nicht so explizit, dass man es in Bedienungsanweisungen übersetzen könnte. Es ist eher implizites Wissen, das in die Werkzeuge und die Routinen eingelassen, aber im Kopf nicht immer bewusst ist, und sich deshalb auch nicht vertexten lässt. Das macht Weitergabe und Transfer von guter Praxis und erst recht von Innovationen so schwierig.

Das gilt für die ganze kaum übersehbare Streubreite der Handwerks-Berufe. Handwerklich arbeiten Chirurgen und Geigenbauer, Zahnärzte und Goldschmiede, Uhrmacher und Elektriker, Maler und Anstreicher, Köche und Maurer und auch Musiker, Hausmeister und Schulleiter. Sie alle sind gute Handwerker, wenn sie „ihrer Arbeit mit Hingabe nachgehen und sie um ihrer selbst willen gut machen wollen“ (S.32).

Beim guten Handwerker stehen Handeln und Denken, Praxis und Theorie im ständigen Dialog. Sennett nennt das ursprüngliche Identitätsmerkmal von Handwerkern, dass sie sich darauf konzentrieren, „Qualität zu liefern und gute Arbeit zu leisten“ (S. 39). Deshalb kann man die Empörung des Deutschen Handwerkertages gut verstehen, als Franz Beckenbauer das vorzeitige Ausscheiden bei der Fussball-Weltmeisterschaft 2002 damit erklärte, dass in der deutschen Mannschaft keine Stars mitspielten, sondern nur „biedere Handwerker.“

Handwerker benutzen explizites und implizites Wissen. Explizites Wissen ist das nach außen kommunizierte Wissen. Implizites Wissen ist „unsichtbares“ Wissen. Es gestaltet und steuert Handlungsabläufe, ohne dass es an die Oberfläche kommt. Es lässt sich deshalb auch nicht kopieren und nur schwer ändern.

Vieles, was Schulleiter und Lehrpersonen machen, basiert auf implizitem Wissen, z.B. wie sie Schüler begeistern oder disziplinieren. Wie soll dann Transfer guter Praxis möglich sein? Allein durch

Literatur:

Buhren, C./Rolff, H.G./Neumann, S. (Hrsg.): *Das Handwerkszeug für die Schulleitung*. Weinheim (Beltz) 2013
Sennett, Richard: *Handwerk*. Berliner Taschenbuch Verlag 2009

Wissen lässt sich gute Praxis und erst recht nicht innovative Praxis verbreiten, wenn ein Teil des Wissens nicht einmal sichtbar ist.

Wissen wird auch in Schulen in Werkstätten (in Projekten und Professionellen Lerngemeinschaften) erarbeitet und ausprobiert. Bewährt es sich dabei, entstehen „gebrauchsfertige Verfahren“ (S. 216) und die können in andere Werkstätten effektiver transportiert werden als werbende Texte oder Anordnungen

Werkstätten

Werkstätten sind also eine wesentliche Grundlage für die Ausgestaltung und Verbreitung von Innovationen in Schulen, zwischen Schulen und zwischen Unterstützungssystemen und Schulen. In etlichen Schulen gibt es deshalb Lernwerkstätten unterschiedlicher Art, mit Lehrern und Schulleiter, mit Lehrern der eigenen Schule und mit Lehrern unterschiedlicher Schulen. Auch Gruppenlernen von Schülern kann als Lern-Werkstatt organisiert werden.

In entwickelten Werkstätten gibt es Personalentwicklung, Netzwerke und Aufbau von Nebenstellen. Die konsequenteste Form einer Werkstatt ist das Labor. Labor ist eine Abkürzung von Laboratorium. Und im Laboratorium wird praktisch gearbeitet und theoretisch reflektiert, werden Experimente durchgeführt und die Ergebnisse evaluiert.

Der Blick aufs Labor macht noch einmal deutlich, warum wir uns nicht mit der Beschäftigung mit Tools begnügen, sondern den Schulleitungen den Dreischritt von Werkzeug, Handwerker und Werkstatt schmackhaft machen wollen: Weil er verheißt, Schulleitung effektiver und ideenreicher zu machen. Schulleitung besteht nach der „Philosophie“ der DAPF aus einer Trias von Führung, Management und Steuerung. Diesen Aufgaben- und Rollensegmenten kann man Werkzeuge zuordnen:

Führungs-Werkzeuge

Zu den Führungswerkzeugen zählen wir Zielklärung, Zielvereinbarung, Mitarbeitergespräche, Strategieentwicklung, Prioritätensetzung, Umgang mit Widerstand, Umgang mit Konflikten, Zeitmanagement, effektive Delegation u.a.

Management-Werkzeuge

Zu den Managementwerkzeugen zählen wir Betriebsführung, Chancemanagement, Projektmanagement, Budgetplanung, Gesundheitsmanagement, Qualitätsmanagement u.a.

Steuerungs-Werkzeuge

Zu den Steuerungswerkzeugen zählen wir Strategiekonferenzen, Masterplan, Evaluation, Zielvereinbarungen, Kohärenzfindung, Balanced Scorecard u.a.

Typen von Werkzeugen

Darüber hinaus dient es der Übersicht und der Klarheit, wenn man die Werkzeuge nach Typen sortiert, statt sie in Toolboxen zu mischen. Man kann die folgenden Typen von Werkzeugen unterscheiden:

1. EINFACHE WERKZEUGE

Das sind Instrumente wie Mindmaps, Checklisten, Moderationskarten, Ablagesysteme für den Computer, aber auch für Regale und Schränke.

2. KOMPLEXE WERKZEUGE

Damit sind sozialtechnologische Werkzeuge gemeint, die häufig in Form von Software daherkommen wie Analyse- und Diagnosemethoden, Netzplantechnik, Projektmanagement oder Kreativitätstechniken. Moderationsmethoden und Visualisierungen (z.B. auf Flipcharts) zählen auch dazu.

3. WERT- UND HANDLUNGSORIENTIERTE WERKZEUGE

Hierzu zählen vor allem Coaching, Supervision oder kollegiale Fallberatung, also nicht isolierte Instrumente, sondern Konzepte, die auf Persönlichkeitsentwicklung fokussiert sind und die durchaus mehrere Instrumente in Anwendung bringen können.

4. WERKZEUGE ZUR HANDLUNGSREFLEKTION

Hier sind vor allen schulinterne Evaluation, alle Typen des Feedbacks und die Analyse mentaler Modelle zu nennen. Sie beziehen sich vor allem auf eine Form der Unterrichtsentwicklung, die sich nicht auf die Oberflächenstruktur des Unterrichts beschränkt, sondern die auf dessen Tiefenstruktur zielt.

Handwerkszeug ist mehr als bloße Technik

Schulleitung ist zum Beruf geworden. Schulleitung bedeutet u.a., einen mittelständischen Betrieb zu leiten. Zur Betriebsleitung gehört Handwerk. Handwerkszeug ist eine Technik, aber auch eine Kunst. Um eine technokratische Schlagseite zu vermeiden, steht die Handwerkszeug von Schulleitung stets in einem Gesamtzusammenhang von Schulentwicklung.

Die Fülle der Werkzeuge kann nicht groß genug sein, darf aber nicht „erschlagen“. Es wäre verhängnisvoll, sie allesamt verwenden zu wollen. Es geht darum, Prioritäten zu setzen und die Werkzeuge mit den zu erledigenden Aufgaben passend zu koppeln. Dafür braucht man allerdings auch wieder Handwerkszeug und zwar auf höchster Ebene, also Meta-Werkzeuge. Diese zu entwickeln und weiter zu geben, gehört zu den wichtigsten Zukunftsaufgaben der Schulleitungsqualifikation.

Autor: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff • Foto: Fotolia

Führen ohne Fettnäpfchen

Lebendige Diskussionen und engagierte Vorträge in Dortmund

Beim Bundeskongress Schulleitung wurde deutlich, wie wichtig ein klares Rollenverständnis für Schulleiterinnen und Schulleiter ist. Der Allgemeine Schulleitungsverband fordert bundesweite Standards.

Was ist ein Schulleiter – ein Primus inter Pares? Oder der Chef eines mittelständischen Unternehmens? Ein Pädagoge mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben? Ein Schulmanager? Das nette Gesicht einer Schule nach außen? Oder der strenge Ordnungshüter fürs Kollegium? Unausgesprochen kreisten alle Beiträge am Eröffnungstag des Bundeskongresses Schulleitung im Kongresszentrum der Westfalenhalle Dortmund um das künftige Rollenverständnis von pädagogischen Führungskräften. Deutlich wurde dabei vor allem zweierlei. Erstens: Das Berufsbild befindet sich innerhalb eines dramatischen Wandlungsprozesses. Zweitens: Die Aufgabe wird nicht leichter. Schon deshalb nicht, weil es offenbar an einer klaren Rollendefinition fehlt – und Amtsträger sich einer wachsenden Fülle von sich zum Teil widersprechenden Erwartungen gegenübersehen, ob von Elternseite, von der Aufsicht, von der Öffentlichkeit sowie von ihren Kollegien.

In welche Verstrickungen sich ein Direktor dabei begeben kann, schilderte vor den 300 Teilnehmern eine Schulleiterin, die – aus dem Auslandsschuldienst kommend – mit den nordrhein-westfälischen Gepflogenheiten eines weitgehend hierarchiefreien Miteinanders nicht (mehr) vertraut war. Sie habe, so berichtete sie, die mittlere Führungsebene, also die Fachbereichsleiter und Stufenleiter, stärker in die Führungsverantwortung nehmen wollen (was zuvor der Gründungsdirektor des renommierten Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund und Spiritus Rector des Bundeskongresses Schulleitung, Prof. em. Hans-Günter Rolff, den Schulen grundsätzlich im Sinne einer besseren Arbeitsteilung empfohlen hatte) – „das größte Fettnäpfchen, das ich finden konnte“, so die Schulleiterin. Denn das Kollegium habe die Einführung einer stärkeren Hierarchie nicht hinnehmen wollen und mit allen Mitteln, auch juristischen, bekämpft.

Solche Unsicherheiten dürften kaum dazu beitragen, die Leitungsfunktion attraktiver zu machen. Tatsächlich fehlt ja auch, insbesondere in den vergleichsweise schlecht bezahlten Grundschulen, der Nachwuchs. Gudrun Wolters-Vogeler, Vorsitzende des Allgemeinen Deutschen Schulleitungsverbands, kündigte dann auch eine Kampagne an, die Schulleitung als eigenständiges Berufsbild etablieren soll – und zwar auf der Ebene der Kultusministerkonferenz, also bundesweit. Sie forderte einheitliche Standards in der Schulleiteraus- und -weiterbildung, bei der Leitungszeit und bei den Dienstvorsorgeregelungen.



Rund 300 Schulleiterinnen und Schulleiter waren zum Bundeskongress nach Dortmund gekommen

Margret Rössler, Vorsitzende der Schulleitungsvereinigung NRW (SLV NRW) und Mitveranstalterin der DAPF Tagung, verlangte endlich die notwendigen Rahmenbedingungen für die Leitung selbständiger Schulen bereitzustellen, u.a. eine eigene Personalvertretung, die Klärung der Zuständigkeiten der Schulaufsicht, Federführung beim Personalmanagement, Entbürokratisierung und adäquate Besoldung der Leitungen aller Schulformen.

Trotz dieses Plädoyers für mehr Rollenklarheit: Begonnen hatte die Veranstaltung mit einer groben Verunsicherung, einem Plädoyer nämlich für mehr Veränderungsbereitschaft – zunächst aufseiten der Schulleitungen. Von ihnen forderte Rolf Arnold, Pädagogik-Professor an der Technischen Universität Kaiserslautern, in seinem Eröffnungsvortrag „zu führen, ohne zu dominieren“.

Er sprach von „zwei unangenehmen Botschaften“ für die Zuhörer, die er zu überbringen habe: Erstens, man könne anderen Menschen letztlich nichts vermitteln, sondern diese lediglich bei ihrer Selbstentwicklung begleiten (wobei Arnold nicht zwischen zu führenden Kollegien und Schülerschaften unterschied). Zweitens, jede erfolgreiche Veränderung setze eine Selbstveränderung der Führungskräfte voraus. Diese müssten sich bewusst machen, dass es letztlich die eigenen emotionalen „Einsparungen“ seien, die das Handeln bestimmten – und allzu oft Fortschritte hemmen.

Arnold betonte: „Wirksame Führung ist Ausdruck von Können und Selbstreflexion. Beide Komponenten stellen unabdingbare Voraussetzungen dafür dar, dass auch Schulen sich zu lernenden Organisationen entwickeln können.“ Veränderungsbereitschaft mahnte Arnold auch energisch von der Schulpolitik und -verwaltung an; mit Kontrollen und einer „Misstrauenskultur“ gegenüber den Schulen, die sich in Inspektionen und Vergleichstests manifestiere, seien schwerlich mit den „Einsichten der systemisch-konstruktivistischen Ermöglichungsdiaktik“ in Einklang zu bringen. (NRW-Schulministerin Sylvia Löhrmann sollte den Ball später aufnehmen: Sie berichtete davon, dass ihr im Zusammenhang mit der G8-Debatte zugetragen werde, dass in vielen Gymnasien – erlasswidrig – auch an Tagen mit Nachmittagsunterricht für den nächsten Tag Hausaufgaben aufgegeben würden. Wie sie mit solchen offenbar bewussten Regelverstößen umgehen solle – wenn nicht mit der Benennung möglicher Sanktionen, so fragte sie in die Runde.)

Heinz Hundeloh, Leiter des Bereichs Bildungseinrichtungen der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und Buchautor („Gesundheitsmanagement an Schulen“), wies auf die zunehmende Belastung von Schulleitungen hin. So ergab eine Studie der Leuphana Universität Lüneburg im Auftrag der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (bezogen auf NRW – die Ergebnisse dürfen aber übertragbar auf andere Bundesländer sein):

- Schulleitungen fühlen sich am stärksten durch die Arbeitsmenge sowie durch Regelungen des Schulministeriums und der Schulaufsicht belastet, wohingegen die Zusammenarbeit mit dem Kollegium als wenig belastend wahrgenommen wird.
- Etwa ein Fünftel aller Befragten weist ein geringes Wohlbefinden auf. Differenziert nach Schulform findet sich das geringste Wohlbefinden unter den Grundschulleitungen.
- Psychosomatische Beschwerden werden am häufigsten von weiblichen Schulleitungen sowie Schulleitungen aus Grundschulen berichtet. Insgesamt überwiegen Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits- und Überlastungserscheinungen sowie Glieder- und Muskelbeschwerden.
- Lediglich etwas mehr als ein Drittel der Befragten ist der Meinung, dass ihre Gesundheit und Kraft ausreichen, um die Tätigkeit als Schulleitung bis zum Pensionsalter ausüben zu können.

Hundeloh erntete den Beifall des Publikums für sein Fazit: „Wir müssen dazu kommen, den pädagogischen Führungskräften mehr Zeit und Ressourcen für die pädagogische Arbeit zu verschaffen“, was andersherum bedeute: die Verwaltungs- und Managementaufgaben zu reduzieren.

Mit launigen Stückchen am Klavier leitete der Moderator, Prof. em. Bernd Gasch von der Technischen Universität Dortmund (ein bemerkenswert guter Pianist), die Auftritte der Gäste beim Bundeskongress ein. Die Rede der nordrhein-westfälischen Schulministerin Sylvia Löhrmann (Grüne), Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), eröffnete er augenzwinkernd mit der Melodie der britischen Nationalhymne („God Save the Queen“) – was diese mit einem breiten Lächeln quittierte. Um dann aber doch ernst anzumerken: Es sei vielleicht ein Teil des grundsätzlichen Problems in der deutschen Bildungspolitik, dass man meine, eine KMK-Präsidentin könne alle Schwierigkeiten mal eben im Alleingang regeln – obwohl es dabei doch vor allem auf die Menschen vor Ort ankomme, nicht zuletzt auf die Schulleiterinnen und Schulleiter.

Die Funktion sei mit einer hohen Verantwortung verbunden, aber auch mit großen Einflussmöglichkeiten. „Keine Schule, kein Kollegium gleicht einem anderen“, sagte Löhrmann – sowenig wie ein Schüler dem anderen gleiche. Entsprechend individuell müsse die Führung zugeschnitten sein. Schulleiter seien die „Motoren der Schulentwicklung“, und nicht jeder Lehrer sei den Anforderungen gewachsen.

Denn die Herausforderungen an Schulleiter seien groß – und sie würden noch wachsen, beispielsweise durch die zunehmend sich vollziehende Inklusion. „Ich setze mich für die größere Eigenverantwortung von Schule ein“, sagte Löhrmann. Die wichtigste Aufgabe von Schulleitungen dabei: „eine respektvolle und wertschätzende Umgebung zu schaffen – nach den Prinzipien, die auch im Klassenzimmer gelten“. Dies gelinge nur mit einem kooperativen Führungsstil. „Wer glaubt, er müsse alles allein machen, hat schon verloren“, meinte die Ministerin, die selbst den nordrhein-westfälischen Schulfrieden initiiert hat, mit dem Parteien und Verbände den jahrzehntelangen Streit um die Schulstruktur beigelegt haben. Ein Erfolgsfaktor von Schulentwicklung sei es, so Löhrmann, die Eltern einzubeziehen – ein weiterer, eine „Feedbackkultur“ zu entwickeln, durch Schüler, durch Kollgen (die in ihrem Unterricht gegenseitig hospitieren). „Schaffen Sie einen Raum, um über Lehrerhandeln zu sprechen“, so forderte sie die anwesenden Schulleiterinnen und Schulleiter auf. Nur im Austausch könne Schulentwicklung gelingen.

Löhrmann sprach sich für eine „angstfreie Schule“ mit einem besseren Miteinander aus. Sie forderte: „Fehler zuzulassen, um daraus zu lernen“ – und zwar gleichermaßen im Umgang mit den Schülern wie im Kollegium. „Mir geht es darum, dass wir daran gehen, die Schätze zu heben, die in Schule verborgen sind“, sagte sie. Und wie? Löhrmann: „Wir müssen die Lehrer aus dem Einzelkämpfertum befreien.“ Den Organisatoren des Bundeskongresses Schulleitung gelang das, bei den anwesenden Schulleiterinnen und Schulleitern jedenfalls: Beim Abendessen in der Evonik Lounge der benachbarten Signal-Iduna-Arena – mit Blick auf den leuchtend grünen Rasen der Dortmunder Borussia – wurde so manches Netzwerk geknüpft.

Der Bundeskongress Schulleitung steht in Tradition zu den fünf Schulleitungs-Kongressen, die die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) in einem anderthalbjährigen Turnus seit ihrer Gründung 2005 in Dortmund durchgeführt hat. Die Veranstaltung war jedoch durch das erweiterte Trägerkonsortium aus ihrem bisherigen Format herausgewachsen – Mitveranstalter sind nun, neben der DAPF, die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands und der Schulleitungsverband Nordrhein-Westfalen. Partner ist darüber hinaus der Beltz-Verlag, dessen Verlagsleiter Pädagogik/Weiterbildung, Frank Engelhardt, sich beeindruckt zeigte vom Engagement der Anwesenden, die aus vielen Teilen Deutschland angereist waren, um nach Dortmund zu gelangen. Moderator Gasch befand mit Blick auf Konkurrenzveranstaltungen: Der Bundeskongress Schulleitung sei geprägt durch das hohe fachliche Niveau des Diskurses, nicht durch Entertainment-Elemente. Der immer wieder aufbrandende Beifall des Publikums demonstrierte: Langweilig war die Veranstaltung deshalb keineswegs.

Autor: **Andrej Priboschek** • Foto: **Alex Büttner**

Kongresskaleidoskop

Stimmen und Eindrücke

Der erste Kongress als „Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte“ – ein Neuanfang und ein Wagnis in der Konkurrenzsituation mit Event-Kongressen wie z.B. dem DSLK in Düsseldorf. Hat Fachlichkeit gegen Event überhaupt eine Chance? Die Antwort ist ein klares „Ja“.

An die 300 Schulleiterinnen und Schulleiter haben auf dieses neue Angebot reagiert und sie kamen aus allen Teilen Deutschlands und auch aus Österreich, Belgien und der Schweiz. Ein neues Konzept aus hochkarätigen Vorträgen, Mottogruppen, Fishbowl und Workshops überzeugte, und die Erwartungen wurden nicht enttäuscht.

Manchmal ist der Einstieg entscheidend und der Plenumsvortrag von Prof. Dr. Rolf Arnold mit dem Titel „Führen ohne zu dominieren: Die Rolle von SchulleiterInnen bei der Ermöglichung von Lernen“ fesselte die Zuhörer, traf genau einen Punkt in der Selbstreflexion der Schulleiterinnen und Schulleiter und in ihrer ständigen Auseinandersetzung mit Politik, Verwaltung und auch ideologischen Besetztheiten, die die Schulentwicklungsarbeit immer erschweren, wenn nicht sogar behindern.

„Wenn der Kongress jetzt zu Ende wäre würde ich zufrieden nach Hause gehen“ – so ein Kommentar, der die Reaktion auf den Beginn des Kongresses wohl am besten beschreibt. Man war zufrieden und angeregt – kein Vergleich mit dem Beginn des letztjährigen Kongresses. Eine gute und neugierige Stimmung, eine angenehme Atmosphäre entstand, die den ganzen Kongress über anhielt. Auch die Politik kam vor. Die Präsidentin der KMK Frau Löhrmann stellte Überlegungen an über die Rolle der Schulleitungen in unserem Bildungssystem und nannte konsensfähige Kriterien für gute Schulleitung. Aber schon die Eingangsfrage „Was sind Schulleiter? Primus inter Pares, Manager, Lehrer mit besonderen Aufgaben usw.“, zeigt deutlich, wie wenig von der notwendigen Rollenklarheit im Bewusstsein der 16 föderalen Kultusminister angekommen ist.

In ihrem Statement zu Beginn der Konferenz unterstrich die Vorsitzende der Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalens (SLV NRW) Margret Rössler die grundsätzlichen Forderungen an die Politik, die sich inzwischen fast zwangsläufig aus den veränderten Aufgabenkatalogen für Schulleitung ergeben haben:

- die volle Dienstvorgesetzteneigenschaft bis hin zu (eingeschränkten) Disziplinarfunktionen
- geeignete Instrumente des Personalmanagement
- Klärung und die Neudefinition der Aufgaben der Schulaufsichten
- eine eigene Personalvertretung
- die Entbürokratisierung der Leitungsarbeit
- eine adäquate Besoldung der Leitungen aller Schulformen

Dass dies auch in den anderen Landesverbänden der Dachorganisation (ASD), trotz der Unterschiede in den einzelnen Bundesländern, Konsens ist, stellte die amtierende ASD-Vorsitzende Wolters-Vogeler fest.

Kontakte, Gedankenaustausch, interessante Diskussionen, Inputs kompetenter Moderatoren waren an beiden Tagen die Essenz des Bundeskongresses. Hier konnte das stattfinden, wofür im Schulalltag nie genügend Zeit ist.

Wie Mottogruppen und Workshops von den Teilnehmern erlebt

wurden, wo es Lob aber auch konstruktive Kritik für Verbesserungen für den Bundeskongress 2015 geben kann, zeigen die im Folgenden abgedruckten Kommentare einiger Teilnehmer(innen) besser als ein zusammenfassender Bericht. Darüber hinaus: Was könnte eine umfangreiche und thematisch vielfältige Veranstaltung wie den „Bundeskongress Schulleitung“ besser greifbar machen als die Beobachtungen und Beschreibungen fachlich kompetenter Besucher? In diesem Sinne nachstehend einige Schlaglichter, die auch die Daheimgebliebenen das inhaltliche Spektrum errahnen lassen.

ZUM KONGRESS ALLGEMEIN

„Die neue Kongressform ist gut gewählt. Die 2 Tage ermöglichen viel mehr Inhalte und methodische Vielfalt. Für Pendler sind die Tage allerdings extrem anstrengend, für Übernachtler ziemlich teuer. Die Fortbildungstöpfe der Schulen geben das nicht her. Wichtig finde ich ein ansprechendes Ambiente, wie vorgefunden, aber eben keinen Event-Charakter. Der Schwerpunkt muss auf fachwissenschaftlichem Gebiet liegen. So war Prof. Arnold für mich das absolute Highlight. Beim letzten Mal war der Drogerie-Rossmann der absolute Tiefpunkt. Fishbowl war von der Idee gut, war aber wegen der uninteressanten Frager nicht optimal.“ (Wolfgang Jöres)

DIE NEUEN MOTTORUNDEN

„Die Beobachtung, dass auf vielen Tagungen die eigentlich interessanten Informationen und Innovationsideen durch Gespräche in Tagungspausen oder in abendlicher Runde im Gedankenaustausch mit gleichrangigen Experten zustande kommen, ist absolut richtig.“

Deshalb trifft die Mottorunde ein zentrales Interesse der Tagungsbeteiligten. Allerdings ist der beabsichtigte Gedankenaustausch zwischen 14:00 h und 15:30 h (ohne Bier und Abendessen) in einer „trockenen“ Sitzrunde kein Selbstläufer. Außerdem besteht die Gefahr, dass Selbstdarsteller die Themen an sich reißen. Ich würde allen Mottorunden einen Moderator zur Seite stellen, der nur den Auftrag erhält, alle in ein Gespräch mit hineinzuziehen!

Wenn die Mottorunden in diesem Sinn genutzt wurden, waren sie sehr erfolgreich.“ (Bernhard Gödde)

ZU DEN WORKSHOPS

„Der bunte Methodenkoffer („Moderationstechniken - Ein Methodenkoffer: Ritter-Mamczek“) war prall gefüllt mit wirklich guten und alltagstauglichen Ideen, spannend-spritzig vorgestellt und zum Mitmachen einladend, völlig unakademisch mit der Leichtigkeit des Professionals. Alles stimmte: Person, Inhalt, zur Verfügung gestelltes Material, Effektivität und Effizienz. Hat Spaß gemacht.“

„Spätestens nach dem Besuch des Werkstattkurses „Professionalisierung des Kollegiums durch kollegiale Unterrichtshospitation – Stress



Garanten für einen erfolgreichen Kongress, v.l.n.r.: Prof. Dr. Rolf Arnold, Prof. em. Dr. Hans-Günther Rolff, SLV NRW-Vorsitzende Margret Rössler

oder Chance“ dürfte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Berührungängste genommen worden sein, dieses wirkungsvolle Feedbackinstrument an den eigenen Schulen zu installieren.“ (W.Jöres)

„Der Moderator Wolfgang Saupp hat eloquent und überzeugend die Gelingbedingungen für eine erfolgreiche Einführung kollegialer Unterrichtshospitation dargeboten. Sowohl Sinn und Zweck als auch Fragen zur Organisation, Durchführung und die kritische Reflexion waren Gegenstand der Präsentation. Insofern eine überzeugende Ermutigung das Projekt an der eigenen Schule zu verwirklichen.“ (Beate Kundoch)

„Wer bislang ein Kollegium bestehend aus Einzelkämpfern und Selbstoptimierern leitete, erhielt in der Werkstatt 12 von Elmar Philipp „Tipps und Gelingbedingungen für eine erfolgreiche Teamentwicklung.“ Neben der persönlichen Bereitschaft zur Teamarbeit werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die elf Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung präsentiert. Schulleiterinnen und Schulleiter haben im Teamentwicklungsprozess Vorbildfunktion: 'Was du sagst, sollst du praktizieren'.

Zu den Kompetenzen und Ansprüchen in multiprofessionellen Teams gehören neben der Teamfähigkeit ebenso Respekt und Wertschätzung und die Bereitschaft des Perspektivwechsels.

Die große Teilnehmerzahl und eine lebhaft fragerunde lassen erahnen, dass ein Großteil der Werkstattbesucher sich auf den Weg der Teamarbeit begibt.“ (Beate Kundoch)

„Nach vielen Fortbildungen der Bezirksregierungen und ähnlich vielen Fortbildungsveranstaltungen freier Fortbildungsträger, in denen nur der Führungsstil „Top-down“ im Focus der Empfehlungen stand, nun endlich ein deutlicher Hinweis auf einen Führungsstil, der der Realität des Schulbetriebes näher kommt. Ernst Jünke gelang es, aus einem reichen Schatz beruflicher und persönlicher Erfahrungen die

Bedeutung einer an Werten orientierte Führung im Kontext der Führungspersönlichkeit herauszustellen. Dabei wurde den Teilnehmern in einem Wechsel von Gruppenarbeit und Präsentation sehr schnell deutlich, dass sich dieser Werthorizont vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Profession entfaltet und durch stetige Reflexion dem beruflichen Alltag der Schulleiterin und des Schulleiters angepasst werden kann.

Ein Workshop, der für mich neue Zusammenhänge und Impulse zeigte.“

„(Betr. Dr. jur. Günther Hoegg: *Rechtsprobleme selbstständiger Schulleitungen*) Wer kennt sie nicht? Die langen und ermüdenden Nachmittage der Fortbildungstage zum Schulrecht. Man kommt mit vielen Fragen und ungelösten Problemen, erheischt im Laufe der Veranstaltung hier und da einen kleinen Lichtblick und findet sich einen Tag später im Schulleiterbüro mit denselben ungelösten Fragen wieder.

Nicht so der lebendige und hochkonzentrierte Workshop mit dem o.g. Thema. Dr. Hoegg verstand es, trockenste Materie in stetigem Wechsel von Pantomime, Schauspiel und dozierendem Vortrag so bildhaft präsent zu demonstrieren, dass nach wenigen Minuten hochkomplexe Rechtsfragen von den Teilnehmern intuitiv richtig gelöst wurden. Hier wurde viel an alltagstauglichen Beispielen gelernt und die Scheu vor Justitia abgebaut. So erfrischend sachlich und transparent wünscht man sich die Rechtsauskunft bei der Bezirksregierung.“ (Michael Wittka-Jelen)

„Im Workshop 'Führen mit Zielen Mit der Kernaussage Führung ist stets gefordert' richtete Harald Willert als Referent den Blick auf eine der zentralen Aufgaben von Schulleitungen.

Es wurde deutlich, dass sich gerade in Schulentwicklungsprozessen gewohnte Führungsansätze Schwierigkeiten mit sich bringen und nicht immer zum gewünschten Ziel führen.

„Führen mit Zielen“ erwies sich dabei als Modell mit zwei Schwerpunkten.

1. Der Zielpyramide, die es ermöglicht, langfristige Zielsetzungen durch einen zeitlichen gestuften Entwicklungsprozess im Auge zu behalten und letztendlich auch zu erreichen. Anschaulich wurden auch Auswirkungen dargestellt, wenn Schulleitungen ohne Ziele führen.
2. Durch eine „dialogische“ oder „kooperative“ Führung die Entwicklungsaufgabe und deren besondere Anforderungen zu begleiten und erfolgreich zu Ende zu bringen.

In der Diskussion wurde deutlich, dass das vorgestellte Modell einen neuen Ansatz für die schulische Entwicklungsarbeit und die Verwendung eines veränderten Führungsstils aufzeigt.“ (Martina Reiske)

Fazit

Die Kommentare belegen, dass die Auswahl der Themen und Moderatoren den Erwartungen der Teilnehmerinnen weitgehend entsprach. Für die Zukunft ist es wichtig den gelungenen Ansatz fortzusetzen und in der Abfolge der Einzelelemente den jetzigen Erkenntnissen folgend etwas anders zu komponieren.

Autor • Foto: Dr. Burkhard Mielke

Schule in Veränderung: Zukunft ermöglichen

Facilitatoren wecken und halten die Beteiligung in Changeprozessen

Sie sind Qualitätsmanager, Organisationsentwickler, Verwalter, Mediatoren und Lehrkraft: Mit der Ablösung staatlicher Rahmenvorgaben und dem Auftrag zum Aufbau eigenverantwortlicher Schulen, mit der Entwicklung lokaler Bildungslandschaften nehmen Schulleitungen mittlerweile eine Vielzahl von Rollen wahr. Die neue Selbstverantwortung setzt nicht nur ein geklärtes Verständnis der Führungsrolle voraus, es erfordert von Schulleitern auch ein hohes Maß an Kommunikationskompetenz in komplexen Entscheidungsprozessen. Wo Kooperation und Dialog mit den beteiligten Menschen als Handlungsmaxime und Voraussetzung für nachhaltige Veränderung gesehen werden, bewährt sich in Wirtschaft und Verwaltung seit einigen Jahren ein recht junger Ansatz aus dem Change Management: Facilitating Change.

Schulleitungen stehen im neuen Setting von Deregulierung, Vernetzung, Verbesserung der Lehrqualität und Evaluierung vor der Aufgabe, ihre Steuerungskultur zu überprüfen und zu aktualisieren. Die Neuausrichtung ihrer Angebote an den konkreten Bedürfnissen ihrer Schüler, die Aktivierung und intensive Einbindung von Elternschaft und Kollegium sind Chance und Herausforderung zugleich. Zwar sind Schulleitungen heute mit mehr Freiraum für eine neue Organisation des Lernens ausgestattet. Gleichzeitig werden sie an ihren Ergebnissen gemessen, sie sind verpflichtet, Schulinspektion und Landesschulbehörden Rechenschaft abzulegen. Und sie stehen regelmäßig vor der Aufgabe, die eigenen Schulinteressen durchzusetzen und sich in der Öffentlichkeit mit innovativen Angeboten zu positionieren.



Einbindung von Elternschaft und Kollegium:
Chance und Herausforderung zugleich

MIT KOMPLEXITÄT UND ROLLENVIELFALT UMGEHEN

Schulleiterinnen und Schulleiter bilden also die Spitze einer Verantwortungsgemeinschaft, deren Bedürfnisse mitunter weit voneinander entfernt liegen: Schüler, Lehrer, Eltern, kommunale Gremien,

Ministerien, Kooperationspartner aus Bildung und Wirtschaft sind heute die relevanten „Stakeholder“, die motiviert und einbezogen werden wollen, deren Interessen gebündelt und sinnvoll gesteuert werden müssen. „Die Komplexität der Aufgaben und Ansprüche bergen Konfliktpotential, aber auch die Chance für eine neue Qualität der Zusammenarbeit und die Entwicklung nachhaltiger Strukturen“, sagt Barbara Zuber, Gründerin der School of Facilitating. Gemeinsam mit einem Team von erfahrenen Beratern und Coaches berät und begleitet sie seit vielen Jahren Führungskräfte aus der Wirtschaft und kommunaler Verwaltung. Wie also entstehen zukunftsfähige Konzepte, wie lassen sich Menschen zum Handeln bringen und wie beginnen sie mit der Umsetzung?

„OPEN MIND, OPEN HEART, OPEN WILL“

Seit 2007 arbeitet die School of Facilitating erfolgreich mit einem Ansatz, der im englischsprachigen Raum bereits breite Anwendung findet: der Theorie U von Otto Scharmer. Der Forscher am Massachusetts Institute of Technology (MIT) erforschte und beschrieb über 15 Jahre die Gestaltung nachhaltig erfolgreicher Veränderungsprozesse. Scharmer wollte wissen, wie erfolgreiche Führungskräfte im Vergleich zu weniger erfolgreichen agieren. „Um die tieferen Schichten des Lernens und der kollektiven Intelligenz zugänglich zu machen, benötigen Führungskräfte eine neue soziale Technologie, durch die drei Instrumente bewegt und gestimmt werden können: der offene Verstand, das offene Herz und der offene Wille“, so Scharmer. Aus den Ergebnissen seiner Forschung entwickelte Scharmer die Theorie U und die Technik des Presencing, ein Modell, das in sieben Stufen einen konkreten Handlungsleitfaden für die Entwicklung der angestrebten Zukunft – formuliert in Zielen und als Vision – im Denken und Handeln der Gegenwart spürbar werden lässt. Die Theorie U (siehe Schaubild) ist heute das Grundgerüst eines Führungskräfte-trainings „Facilitating Change“ der School of Facilitating

WANDEL ERMÖGLICHEN UND ERLEICHTERN:

FACILITATING DECKT VERBORGENE LÖSUNGEN AUF

Der Begriff „to facilitate“ kommt aus dem Englischen und wird wörtlich übersetzt mit „erleichtern, fördern“. Ein Facilitator ist also ein

Über die Autoren:

Barbara Zuber, Jahrgang 1955, Gründerin der School of Facilitating

Sie ist ein forschender Geist für Themen rund um die persönliche Entwicklung von uns Menschen. Als Facilitatorin ist es ihr zentrales Anliegen, Menschen in Organisationen zu befähigen den wachsenden Herausforderungen in chaotischen Zeiten erfolgreich zu begegnen. Barbara Zuber berät seit 1993 als Coach, Trainerin und Facilitator international agierende Konzerne und mittelständische Betriebe.

Ermöglicher oder Förderer. Facilitating geht davon aus, dass alles notwendige Wissen für gelingende Veränderung in jedem System bereits vorhanden ist. Aber nicht immer ist dieses Wissen auch offensichtlich, bewusst oder abrufbar. Im Veränderungsprozess muss sich ein System, eine Organisation, ein Team oder ein Netzwerk zunächst seiner Potenziale bewusst werden und in Kontakt mit seinen Ressourcen treten. Diese verborgene Wissen und die darin enthaltenen Lösungsansätze deckt ein Facilitator durch seinen neu erworbenen Zuwachs an Wahrnehmung und Intuition auf.

ÜBERZEUGEN - DURCH HALTUNG UND AUTHENTIZITÄT

Wer führt, ist auch immer mit seiner Person Teil des Prozesses. Jede Handlung einer Führungskraft erfolgt aus einer inneren Haltung heraus, geprägt durch ihre Persönlichkeit, ihre Erfahrung und die daraus erwachsene Intuition. Authentizität zu leben, sich als subjektives Wesen zu zeigen, ist der Schlüssel zum Vertrauen der Beteiligten. Facilitatoren bringen deswegen auch immer ihre subjektiven Wahrnehmungen und Empfindungen in die Kommunikation ein – als eine von vielen Stimmen und im Kanon einer Allparteilichkeit. Wer in seiner Führungsrolle zeigt, wer er ist und wofür er steht, erfährt Akzeptanz und kann überzeugen. „Haltung und Handlung einer Führungskraft, ihre Offenheit und Zuversicht gegenüber der Zukunft strahlen entscheidend auf alle anderen Mitstreiter ab“, meint Markus Püttmann, ebenfalls Gründer der School of Facilitating. „Das beflügelt Motivation und Ideenfindung. Eine Schulleitung, die den Mut hat, sich authentisch zu zeigen, Empathie und Emotionen zulässt, kann auch die Ängstlichen, Zurückgezogenen und Skeptiker leichter erreichen.“

STÖRFAKTOREN AUFSPÜREN UND ERNST NEHMEN

Jeder Prozess bringt Tabus, Unbewusstes und Ungewolltes mit sich. Ein Facilitator integriert diesen Aspekt in seine Wahrnehmung und achtet auch darauf, was scheinbar nicht gesehen und nicht ausgesprochen wird. Wo scheint etwas klar, wird aber von einer ganz anderen Körpersprache begleitet? „Unausgesprochenes in die Kommunikation zu bringen ist die Voraussetzung dafür, dass wir Dingen anders begegnen können. Schulleitungen, Lehrer, Erzieher, Kinder und Jugendliche und Eltern schauen aus ganz unterschiedlichen Brillen auf den Prozess – und können doch enorm von einem sensiblen Austausch profitieren. Die Vielfalt der Perspektiven und ein freier, geschützter Raum, in dem vertrauensvoll gesprochen wird, kann einen Fundus neuer Möglichkeiten erschließen“, so Barbara Zuber. Zu dieser geschützten Atmosphäre gehört auch, den geeigneten Rahmen zu setzen, wo sich Konflikte und Widerstände zeigen dürfen. Dann verlangsamen Facilitatoren den Prozess, schauen genau hin, nehmen die verschiedenen Perspektiven auf, so dass aus dem Konflikt etwas Neues entstehen kann – und entkräften so Streit, ein Sichverzetteln oder den Stillstand.

BETEILIGUNG WECKEN UND HALTEN:

VERANTWORTUNG ABGEBEN, VERTRAUEN STÄRKEN

Kollegen, Gremien, Schüler, Partner: Alle an der Veränderung be-

teiligten Menschen sind Spezialisten auf ihrem „Gebiet“. Denn sie verfügen über ein inneres Bild notwendiger Maßnahmen und Veränderungen in der Zukunft. Schulleitungen können diesen Ideenschatz bergen, indem sie Perspektivwechsel zulassen, die Bedürfnisse der beteiligten Gruppen in den Raum holen ohne sie zu bewerten. Durch Integration und die Übertragung neuer Verantwortungen an Eltern oder Lehrerschaft stärken sie Vertrauen in den Prozess und sorgen für ein positives Sozialklima. Konfliktgespräche verlieren ihre Dramatik, wenn ein grundsätzliches Einvernehmen über prozesshafte Schwebestände besteht, ohne dass die Ziele aus dem Blickfeld geraten.

VOM UMGANG MIT DEM UNBEKANNTEN

Changeprozesse bringen immer auch das Unvorhersehbare und Unplanbare mit sich: Die eine, richtige Lösung gibt es nicht. Veränderungen können weit reichende Dynamiken auf der emotionalen und intentionalen Ebene auslösen. Deswegen lernen Facilitatoren, Momenten der Verunsicherung mit innerer Ruhe und Aufmerksamkeit zu begegnen. Denn ohne Unordnung kann keine neue Ordnung entstehen. „In ambivalenten und unklaren Entscheidungssituationen wie auch im Überwinden alter Denkmuster ringen, suchen und finden wir Anteile aus der Zukunft. Dorthin zu gelangen, mitunter ins Leere zu springen, bevor etwas Neues vollständig sichtbar wird, vergleichen wir oft mit dem Artisten, der im Zirkushimmel an der Trapezschaukel hängt:

Changeprozesse bringen immer auch das Unvorhersehbare und Unplanbare mit sich: Die eine, richtige Lösung gibt es nicht.

Er muss immer erst die eine Schaukel loslassen, bevor er die andere fassen kann“, meint Barbara Zuber. „Ein solcher Prozess benötigt häufig Zeit und Inspiration, vor allem aber die Stärkung der Beteiligten. Eine Bildungslandschaft, die sich an den stetig wandelnden Bedürfnissen junger Menschen orientiert, darf durchaus auch ein Lernfeld sein, das sich entwickelt und ausprobiert.“

Er muss immer erst die eine Schaukel loslassen, bevor er die andere fassen kann“, meint Barbara Zuber. „Ein solcher Prozess benötigt häufig Zeit und Inspiration, vor allem aber die Stärkung der Beteiligten. Eine Bildungslandschaft, die sich an den stetig wandelnden Bedürfnissen junger Menschen orientiert, darf durchaus auch ein Lernfeld sein, das sich entwickelt und ausprobiert.“

ALTES VERSUS NEUES DENKEN

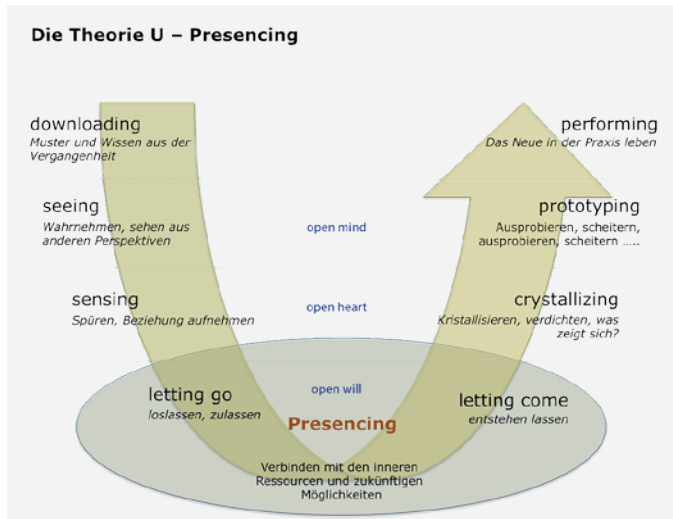
Facilitating geht davon aus, dass unser Denken uns in eine missliche Lage bringt, wenn wir nicht grundsätzlich bereit bleiben, Bekanntes zu hinterfragen und unsere Vorannahmen zu überprüfen. Lineare Denkprozesse – Probleme und Notwendigkeiten definieren und daraus Handlungen abzuleiten – haben lange funktioniert und sind fest in unseren Köpfen verankert. Aber bedeutet das, dass sie auch für die Lösungen in der Zukunft reichen? Statt einem verbindenden „Sowohl-als-auch“ herrscht das „Entweder-Oder“. Wir bestehen auf Routinen, sind Planungsfanatiker und halten fest an dem, was bisher funktioniert hat. Unser Handeln ist auf den kurzfristigen Erfolg ausgerichtet. Oder wir drehen uns in endlosen Diskussionsschleifen, kommen nicht auf den wesentlichen Punkt und erschöpfen uns. Fakten und Bauchgefühle werden ausgeblendet, wenn sie nicht zu dem passen, was sein soll. Nicht immer sind wir uns darüber im Klaren, dass in den Lösungen von heute die Probleme von morgen angelegt sein können.

Facilitating arbeitet unter der Annahme, dass Zukunft sich immer schon in der Gegenwart andeutet. Was kommt, ist also nicht vorherbestimmt, sondern zeichnet sich schon im Hier und Heute in Andeutungen, schwachen Signalen oder auch in Konflikten ab, die

Markus Püttmann, Jahrgang 1969, Gründer der School of Facilitating

Markus Püttmann weiß aus eigener Erfahrung, wie viel Mut es braucht, aus Gewohntem auszubrechen. Als Facilitator geht es ihm vor allem darum, den Menschen die „Augen zu öffnen“: Wer andere Perspektiven einnehmen kann, kann auch andere Entwicklungspotenziale eines Unternehmens sehen und realisieren. Markus Püttmann arbeitet seit 2008 selbständig als Facilitator, Trainer und Coach.

unserer Gestaltung bedürfen. Facilitating als Führungsmodell und Haltung vertraut darauf, dass sich Menschen aus der Zukunft emotional berühren lassen und dadurch vieles bewirken können. Unsere Empfehlungen gelten deswegen auch für die Schule als lebendiges System und Institution mit gesellschaftlichem Auftrag: Denn sie wird von Menschen für Menschen gemacht.



Das U-Modell von Otto Claus Scharmer: Sieben Stufen des Veränderungsprozesses

DOWNLOADING

Im Downloading nähern wir uns dem Status Quo unserer bestehenden Denkmuster: Wir holen das in uns existierende vertraute Denken in den Raum und machen es sichtbar.

SEEING

Ziel im Seeing ist, mit einer offenen inneren Haltung in der Vielschichtigkeit unserer Realität anzukommen – einer Realität, die mit ihren häufig komplexen Prozessen und Abhängigkeiten für viele immer schneller wird. Im Seeing überprüfen wir die Annahmen und Überzeugungen aller Beteiligten über das Jetzt und die Zukunft und stellen sie infrage. Facilitating geht davon aus, dass es zu keiner Zeit eine Vollständigkeit und einzige Wahrheit gibt.

SENSING

Im Sensing zeigen sich die persönlichen Herausforderungen, Sorgen und Hoffnungen. Unter dem Dogma des „homo oeconomicus“ klingt das paradox, denn Emotionen gelten als unprofessionell. Aber: Emotionen führen zu überraschenden Reaktionen. Emotionen sind wichtig, denn hier entstehen die Leidenschaft für das Projekt, das Commitment oder die Ablehnung. Sie sind also der eigentliche Motor. Trennende Sichtweisen werden gehört. Damit klärt sich die Frage, ob alle Beteiligten die Begeisterung und Energie aufbringen, ein Projekt

durch seine Höhen und Tiefen zu gestalten. Die Ebene des Sensings bezeichnet Scharmer als die des „offenen Herzens“.

PRESENCING – LETTING GO, LETTING COME

Im Presencing entsteht der „Tanz mit der Zukunft“: Als ein Ringen, Suchen und Finden, vorwärts, rückwärts, als Schwingen, Stampfen, Staunen. Die Bereitschaft, ins Leere zu springen, Mut und Bereitswilligkeit, Inszenierung aber auch Zeit und Inspiration kennzeichnen diese Phase. Je mehr wir den in uns angelegten zukünftigen Möglichkeiten ankommen, umso mehr verschwindet alles „Alte“.

CRYSTALLIZING, PROTOTYPING, PERFORMING

Im Crystallizing identifizieren wir Ideen und Gedanken, die in der Presencing-Phase spürbar und sichtbar geworden sind. Sie zeichnen sich durch eine hohe innere Verbundenheit aus. Im Prototyping kommen wir ins Probehandeln. Die Maxime: Mit Kopf, Herz und Hand handeln, um frühzeitig Fehler aufzudecken und daraus zu lernen. Für dieses Handeln wird eine geschützte Atmosphäre geschaffen, die es erlaubt, sich Schritt für Schritt auf das Ausprobieren, Scheitern, Lernen und Optimieren einzulassen. Ein Facilitator achtet jetzt auf schnelle Feedbackzyklen, behutsames Vorgehen, um Überforderung zu vermeiden. Die letzte Phase des Prozesses – das Performing – fordert, das Neue zu leben und zu institutionalisieren. Der Prototyp soll in die Breite wachsen und im Alltag bestehen können. Dafür braucht es Form, Name, Beschreibung, Einbindung, Kommunikation, Begeisterung, Vermarktung. Eine hohe Achtsamkeit und gute Führung sind jetzt erforderlich, damit nicht aus Einfachheit oder Bequemlichkeit heraus wieder in das „Alte“ verfallen wird. Der Facilitator begleitet Menschen durch Schwebezustände und hilft, auch mit Rückschlägen umzugehen, damit das Neue sich etablieren kann.

Autoren: **Barbara Zuber und Markus Püttmann, School of Facilitating**

• Abbildungen: **School of Facilitating/ Markus Püttmann**

Weitere Informationen

Handbuch Facilitating Change

Mehr über die Praxis des Facilitating Change und Methoden des Facilitators können Sie im Handbuch „Facilitating Change. Mehr als Change Management: Beteiligung in Veränderungsprozessen optimal gestalten“ von Karin Beutelschmidt, Renate Franke, Markus Püttmann und Barbara Zuber nachlesen. (Beltz Weiterbildung, 2013)

Die School of Facilitating

Die School of Facilitating ist auf die Entwicklung und Weiterbildung von Führungskräften, Personalern und Beratern spezialisiert und bietet Ausbildungen im Facilitating „Führen in Veränderung“ an. Schwerpunkte bilden die Bereiche Organisationsentwicklung, Change Management und Führung. Zu ihren Kunden zählen Führungskräfte internationaler Konzerne, dem Mittelstand oder der Verwaltung, darunter das Arbeitsamt Nürnberg, BASF, BBDO, Boehringer GmbH, Carl Zeiss AG, EADS Deutschland, die Senatsverwaltung für Finanzen, Berlin, Volkswagen AG und andere.

Schüler richtig motivieren

Studienergebnisse der Vodafone Stiftung

Lehrer und Schulleiter können verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse nutzen, um Schülern Freude und Ehrgeiz am Lernen zu vermitteln und ihre Leistungen zu steigern. Dazu muss sich vor allem ein offener, selbst-reflexiver sowie kritisch-konstruktiver Dialog innerhalb des Lehrerkollegiums etablieren.

Lernerfolge von Schülern hängen maßgeblich davon ab, ob sich Kinder in der Schule wohlfühlen. Lehrer nehmen hier eine zentrale Rolle ein, denn ihre eigene Freude am Unterrichten sowie ihr vertrauensvoller Umgang mit Schülern haben einen entscheidenden Einfluss auf Motivation und Leistungen von Schülern. Zudem hat das physische Lernumfeld Auswirkungen auf Lernverhalten und Leistungserfolge. Die Studie Schüler richtig motivieren, erstellt von Forschern der Royal Society of Arts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, systematisiert bestehende Erkenntnisse aus der Verhaltensforschung, um sie für den schulischen Bereich nutzbar zu machen. Die Studie versteht sich als provokativer Impuls, um die eigentlichen Experten, Lehrer und Schulleiter, dazu einzuladen, ihre Erfahrungen untereinander zu diskutieren; an ihrer Schule sowie bundesweit im Diskussionsforum www.lehrerdialog.net.

DYNAMISCHES SELBSTBILD FÖRDERN

Die Einstellung von Schülern zu den eigenen geistigen Fähigkeiten entscheidet über ihre Herangehensweise ans Lernen, ihren Umgang mit Rückschlägen und Herausforderungen. Wenn Schüler ihre geistigen Fähigkeiten für eine wenig veränderbare, persönliche Eigenschaft halten, so nennt man ihr Selbstbild statisch. Mit einem dynamischen Selbstbild dagegen gehen sie davon aus, dass ihre Fähigkeiten ausbaubar sind. Tatsächlich belegen neurowissenschaftliche Studien, dass das Gehirn wie ein Muskel durch Übung trainiert werden kann.

Schüler mit statischem Selbstbild sehen ihre Fähigkeiten als gegeben an, scheuen sich davor schwierige Aufgaben anzugehen und werten Fehler als persönliches Versagen. Die Überzeugung, Fähigkeiten durch Übung steigern zu können, führt hingegen dazu, dass Schüler das Lösen einer Aufgabe auf ihre Anstrengung zurückführen. Bei Fehlern üben sie weiter oder suchen alternative Lösungswege und sind viel eher bereit, sich an schwierigeren Aufgaben zu probieren.

Lehrer können das Selbstbild von Schülern durch angemessenes Feedback gezielt fördern und so auch ihre Leistungen beeinflussen, in dem sie z.B. Anstrengung statt Intelligenz loben oder mit „noch nicht“ statt mit „durchgefallen“ benoten. Als Vorläufer ist eine dynamische Einstellung von Lehrern auch wichtig, um vorgefertigten Erwartungen zu den geistigen Fähigkeiten und Leistungen einzelner Schüler vorzubeugen. Eine kontinuierliche Selbstreflexion sollte dabei im Austausch mit anderen Kollegen stattfinden, um eingefahrene Denkmuster immer wieder zu hinterfragen.

KOGNITIVEN VERZERRUNGEN VORBEUGEN

Die meisten Menschen glauben, weitestgehend rational und unvoreingenommen zu urteilen. Die Verhaltensforschung zeigt, dass je-

der Mensch in seinem Denken zu Verzerrungen neigt. Bei der Aufnahme von Lerninhalten oder beim Aufgabenlösen neigen wir z.B. dazu, Informationen, die wir zuerst erhalten haben, überzubewerten (Ankereffekt). Zudem suchen wir eher nach Informationen, die unsere bestehende Überzeugung stützt (Bestätigungsfehler). Aber auch Informationen, die wir über andere Personen zuerst aufnehmen, der berühmte „erste Eindruck“, setzen sich hartnäckig fest (Halo-Effekt). Nicht nur Lerninhalte sind von diesen Denkmustern betroffen, sondern auch die (Selbst-)Wahrnehmung. Perspektivwechsel-Übungen, in denen Lehrer und Schüler in die Rolle anderer schlüpfen, können kognitive Verzerrungen transparent machen. Zudem ist es wichtig, dass Lehrer immer wieder untereinander in Kenntnis dieser Denkmuster ihre Eindrücke reflektieren.

Eine andere Art von Denkmuster dagegen kann Schüler zu besseren Leistungen anregen. Die meisten von uns ärgern sich mehr, eine Sache zu verlieren, als sie sich freuen, die gleiche Sache zu gewinnen. Die Effekte dieser Verlust-Aversion wurden bereits im Schulwesen erprobt: Schüler, die vor einem Test eine Belohnung bekamen, die es durch gute Leistungen zu „verteidigen“ galt, schnitten besser ab als solche, die sich die Belohnung „verdienen“ mussten. Dies lädt zum kreativen Nachdenken über das Anreizsystem in der Schule ein: Schüler könnten z.B. mit einer Eins starten, die sie durch kontinuierliche Verbesserung verteidigen müssen.

UMFELD BEGRÜNEN

Auch das physische Umfeld kann Lernverhalten und Leistungserfolge entscheidend beeinflussen. Umfeld-Einflüsse wirken sich dabei auf schulisches Engagement, die Fähigkeit, wichtige Herausforderungen zu meistern, Aggressionspotenzial und Noten aus. So zeigen Studien, dass sichtbare Anzeichen von Armut und Verfall im Schulgebäude und -gelände die Impulsivität von Schülern steigern und dazu führen, dass sie kurzfristige kleine Belohnungen anstreben, anstatt auf spätere größere Anerkennungen hinzuarbeiten. Ein naturgeprägtes Umfeld mit Bäumen bzw. Grünflächen hingegen kann geistiger Ermüdung vorbeugen und das Aggressionspotenzial senken.

Lehrer können verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse nutzen, um Schülern Freude und Ehrgeiz am Lernen zu vermitteln und ihre Leistungen zu steigern. Es ist aber nicht ausreichend, Lehrer über kognitive Verzerrungen und dynamische Selbstbilder zu informieren. Um tief verankerte Überzeugungen und Praxismethoden zu verändern, sind strukturierte Maßnahmen auf Schulebene und im Schulsystem erforderlich. Weiterbildungsprogramme können zur dauerhaften Umsetzung von Verhaltensänderungen beitragen. Vor allem aber sollten Schulleiter Lehrer dabei unterstützen, die erlern-

ten Erkenntnisse im Schulalltag umzusetzen. Studien zur beruflichen Entwicklung von Lehrern belegen übereinstimmend, dass wechselseitiger Austausch innerhalb eines von Vertrauen geprägten kollegialen Umfelds, Lehrer zum einen dazu ermutigen neue Lernmethoden nachhaltig umzusetzen, zum anderen sind sie eher bereit die Annahmen offen zu legen, die ihren Lehrmethoden zugrunde liegen. Damit schärfen sie ihr Selbstbild und öffnen sich einem gegenseitigen konstruktiv-kritischem Dialog. Schulleiter sollten dafür sorgen, dass

Lehrer den nötigen Raum haben, Erkenntnisse aus der Verhaltensforschung offen untereinander zu besprechen. Um diesen Dialog auch schulübergreifend zu fördern, lädt die Vodafone Stiftung Deutschland alle Pädagogen dazu ein, unter www.lehrerdialog.net nicht nur die Vorschläge der Studie zu kommentieren, sondern eigene Erfahrungen, Tipps und Ideen auszutauschen.

Autorin: **Dr. Johanna Börsch-Supan** • Abbildung: **Vodafone Stiftung**



Selbstbild

Geistige Fähigkeiten sollten wie ein Muskel betrachtet werden, den man trainieren kann

- Schüler für ihren Einsatz loben, nicht für ihre Intelligenz: Dies kann die Überzeugung fördern, dass Fleiß entscheidend ist und Intelligenz keine unveränderbare Eigenschaft ist.
- „Vorlemer“ sein: Pädagogen können das Selbstbild der Schüler prägen, indem sie es selbst vorleben.
- Mit „noch nicht“ statt mit „durchgefallen“ benoten: Dies kann die Überzeugung fördern, dass mit der richtigen Unterstützung und dem richtigen Selbstbild auch ein leistungsschwacher Schüler nicht immer schlecht abschneiden muss.



Kognitive Verzerrungen

Unsere Urteile und Denkmuster sollten immer wieder reflektiert werden

- Perspektivwechsel-Übungen durchführen: Wenn Lehrer und Schüler in die Rolle anderer schlüpfen, lassen sich Bestätigungsfehler und Halo-Effekt lindern und ausgewogenere Betrachtungsweisen von Themen sowie anderen Menschen erreichen.
- Leistungsanreize geben, die sich die Verlust-Aversion zunutze machen: Jeder Schüler könnte z.B. mit einer Eins oder einer bestimmten Zahl goldener Sterne starten, die er durch kontinuierliche Verbesserung verteidigen muss.
- Kognitive Verzerrungen mit Kollegen und Schülern besprechen: Bei anderen erkennt man sie eher als bei sich selbst. Eine offene Diskussion über uns selbst und unsere Anfälligkeit für kognitive Verzerrungen fördert das Bewusstsein dafür und lässt Hinweise darauf bei anderen nicht als persönlichen Angriff erscheinen.



Umfeld-Einflüsse

Äußere Eindrücke aus der Lern-Umgebung spielen eine große Rolle

- Klassenzimmer mit Blick auf Bäume bzw. Grünflächen gestalten oder mindestens Zimmerpflanzen einsetzen: Dies kann der geistigen Ermüdung entgegenwirken und das Aggressionspotenzial senken.
- Schulgebäude- und gelände in einem guten Zustand halten: Dies kann einer Kultur des Kurzfristdenkens und der Impulsivität vorbeugen.

Infografik: Erkenntnisse aus der Verhaltensforschung für die Schule nutzen
Anregungen für Lehrer und Schulleiter

Über die Autorin:

Dr. Johanna Börsch-Supan ist Wissenschaftliche Referentin im Thinktank der Vodafone Stiftung Deutschland. Sie konzipiert und koordiniert für die Stiftung Studien rund um die Themen Bildung, Integration und soziale Mobilität.

Die vollständige Studie und eine zusammenfassende Info-Grafik stehen zum kostenlosen Download unter: www.lehrerdialog.net bereit.

Ganztagsschule jugendgerecht gestalten

Anregungen für die Ganztagsschule aus der Perspektive von Jugendlichen

Mit zunehmendem Alter verliert die Ganztagsschule an Attraktivität für Jugendliche. Dabei bietet die Ganztagsschule ein breites Angebot an Lern- und Freizeitaktivitäten. Hier können sie Kompetenzen erwerben, die ihnen helfen, die gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen zu bewältigen. Welche Anforderungen jedoch umgekehrt die Ganztagsschule an die Jugendlichen stellt, ihren Freizeittag in und außerhalb der Schule zu organisieren, zeigt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts.

In unserer Gesellschaft treten Jugendliche zunehmend als eigenständige Akteure auf – sei es als Konsumenten, als „digital natives“ im Umgang mit dem Internet oder auch als Selbstdarsteller in Casting-Shows. Mit fortschreitendem Alter werden demnach Jugendliche immer selbstständiger und formulieren immer eigenständiger ihre Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche. Gleichzeitig beanspruchen die Entwicklungsaufgaben mehr Zeit, weil die Anforderungen durch den beschleunigten sozialen und kulturellen Wandel komplexer und weniger planbar geworden sind (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 245; Hurrelmann/Quenzel 2012).

Werden die Ganztagsangebote dem gerecht? Berücksichtigen sie neben den gesellschaftlichen Anforderungen auch die jugendlichen Bedürfnisse nach Geselligkeit und Freundschaftsbeziehungen sowie selbstständigen Entscheidungen für ihren Lebens- und Freizeittag? Solche Fragen sind für die Gestaltung der Ganztagsschule insofern wichtig, da mit zunehmendem Alter die Teilnahme an den Ganztagsangeboten sinkt, laut den statistischen Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (vgl. StEG 2013: 80).

Gleichzeitig verweisen die aktuelle Shell-Jugendstudie und der Bildungsbericht darauf, dass immer mehr Jugendliche in ihrer Freizeit zusätzlich Nachhilfeangebote besuchen und damit auch am Nachmittag in unterrichtähnliche Strukturen eingebunden sind (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 80; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 267). Die Ausweitung institutionell organisierter und schulisch orientierter Lernangebote im Jugendalltag ist damit eine Zeiterscheinung, die nicht erst seit der bundesweiten Einführung der Ganztagsschule zu beobachten ist. Zu fragen bleibt daher, wie dieser Entwicklung zu begegnen ist. Die Ganztagsschule liefert dafür wichtige konzeptionelle Antworten. Eigene Untersuchungen im Rahmen der vom BMBF geförderten Studie „Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagsschule“, die am Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wurde, zeigen jedoch, dass aus der Perspektive der Jugendlichen dahingehend noch Handlungsbedarf besteht.

Lernerfahrungen aus Unterricht und Freizeit verbinden: Ein konzeptioneller Ansatz

Trotz Abnahme der Attraktivität der Ganztagsschule im Jugendalter bietet diese gerade auch für ältere Schülerinnen und Schüler zum einen eine Vielzahl an Möglichkeiten, Lern- und Freizeitangebote nach Bedarf und Neigung zu nutzen und darüber Kompetenzen zu erwerben. Wie erste Ergebnisse der Ganztagsschulforschung bestätigen, wirkt sich das Angebot gleichermaßen förderlich auf die sozialen und

sozial-emotionalen Kompetenzen aus und kann nachhaltig auch die Peer- und Freundschaftsbeziehungen sowie die Lernmotivation positiv beeinflussen (vgl. Fischer et al. 2011; Kanevski/von Salisch 2011).

Zum anderen besitzt die Ganztagsschule das Potenzial, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, indem sie Unterricht und außerunterrichtliche Lernangebote konzeptionell zu verbinden weiß – wie laut Definition der Kultusministerkonferenz für Ganztagsschulen gefordert (vgl. KMK 2013: 4). Nach Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter wird diese Verknüpfung von Fachunterricht und außerunterrichtlichen Angebot jedoch bislang eher zur Aufarbeitung von Lernproblemen genutzt (vgl. StEG 2013: 53).

Die Ganztagsschule liefert damit geeignete Voraussetzungen, im Sinne einer jugendgerechten Schule lebensweltorientierte Lernprozesse auch in der Schule zu ermöglichen. In der Regel sind dafür Zeit und Ort festgelegt, was die Autonomiespielräume Jugendlicher wiederum begrenzt. Die eigentliche Herausforderung der Ganztagsschule in der Sekundarstufe liegt daher – wie die eigene Untersuchung zeigt – weniger in der Problematik der Ausweitung des Schulbesuchs auf den Nachmittag, sondern vielmehr darin, das Aufwachsen ihrer Schülerinnen und Schüler so zu organisieren, dass sie Selbständigkeit erfahren können und zum selbstständigen Handeln befähigt werden (vgl. Soremski et al. 2011).

Freizeitangebote jugendgerecht gestalten: Ein empirischer Zugang

Die untersuchten jugendlichen Ganztagsschülerinnen und -schüler im Alter zwischen 12 und 16 Jahren besuchten die Realschule oder das Gymnasium in einer bayrischen Großstadt. Nach Schulende waren sie mehrheitlich noch in diversen Freizeitvereinen aktiv, sodass sich häufig Hausaufgaben und Lernen in die späten Abendstunden verlagerten. Um Freizeitstress vorzubeugen, verzichtete ein Teil der Jugendlichen daher im Bedarfsfall auf das Vereinstraining oder verlängerten die Lernzeit zu Ungunsten der Familienzeit und der Zeit mit den Freunden. Damit ergriffen sie zwar Strategien, die für ein selbstständiges Zeitmanagement stehen, aber nicht für einen kompetenten Umgang mit den eigenen Freizeitbedürfnissen und körperlichen Ressourcen. Aus der Perspektive der Jugendlichen bedeutet das, dass sie zunehmend eigene Anstrengungen unternehmen müssen, um eigene Freizeitinteressen und Schule, Freunde und Familie zu organisieren. Dies wird im Interview mit Fabian G., Schüler einer Offenen Ganztagsschule, folgendermaßen deutlich: „Ja also zurzeit ist es so, dass ich eigentlich fast keine Freizeit hab. Also wenn ich will, kann

Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fischer, N.; Holtappels, H.G.; Klieme, E.; Rauschenbach, Th.; Stecher, L.; Züchner, I. (2011): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*. Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K.; Quenzel, G. (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 11. vollst. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kanevski, R.; von Salisch, M. (2011): *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen*. Weinheim, München: Juventa.

ich natürlich schon was mit meinen Freunden machen, aber halt nicht lang, weil die meisten gehen dann von zwei Uhr bis sechs Uhr oder sieben Uhr irgendwas machen und ich hab halt dann erst ab fünf Zeit meistens. Aber ich hab unter der Woche eh fast keine Zeit, weil ich hab auch noch Fußballtraining und da mach ich halt am Wochenende immer was mit Freunden.“

Für Fabian geht der Besuch des Ganztagsangebots mit einer Trennung vom Freundeskreis einher – zumindest bis zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dass er das nicht als absolute Einschränkung sieht, hat folgende Gründe: Zum einen erlebt Fabian die Zeit für Freunde als Möglichkeit, die er wahrnehmen kann, und nicht als ein Verlust an Freizeit durch das offene Ganztagsschulangebot und die Vereinsfreizeit („wenn ich will, kann ich“). Zum anderen hat er die Wahl, seine Freunde sowohl am Wochenende als auch wochentags zu treffen, dann allerdings in einem kürzeren Zeitraum. Vereinbarkeit von schulischer und außerschulischer Freizeit wird demnach auch dadurch möglich, dass Fabian seinen außerschulischen Freundeskreis als Freizeitoption ansieht, die er flexibel ‚nutzen‘ kann. Das verleiht seinem Handeln Autonomie. Je besser es zudem den Jugendlichen gelingt, das Freizeitangebot der Schule für sich als Freizeit zu definieren sowie die Freundeskreise in Schule, Nachbarschaft und Verein zu vernetzen, umso leichter fällt ihnen die Vereinbarkeit. So erzählt Sebastian S., ein Schüler der Gebundenen Ganztagschule, dass er das Sportangebot der Schule bereits als Freizeit ansieht und auch mit den Schulfreunden nach der Schule manchmal seine Freizeit verbringt: „das heißt wir mieten halt einfach ne Halle (.) abends nach der Schule fahren halt nach der Schule direkt dorthin und spielen dann“. Dasselbe Prinzip peerorientierter und selbstbestimmter Freizeitgestaltung gilt auch für die Freizeitangebote in der Schule: Sobald Inhalte, Lernziele sowie der Teilnehmerkreis in gemeinsamer Abstimmung gewählt werden können, wird das Freizeitangebot der Schule auch als Freizeit wahrgenommen, die ihren Vorstellungen entspricht: „Es ist für mich wichtig“, so Jolie M., Schülerin der

Gebundenen Ganztagschule, „dass Leute da sind, die ich kenne, die ich mag und dass es mir Spaß macht“.

Um den schulischen Ganztag mit den außerschulischen Freizeitaktivitäten zu vereinbaren, hat sich für die Jugendlichen als Strategie auch eine Integration der Lern- und Hausaufgabenzeit in die Schule bewährt. Maximilian, Schüler der Offenen Ganztagschule, berichtet in diesem Zusammenhang: „Ich weiß nicht, wann ich das letzte Mal eine Hausaufgabe zu Hause gemacht hab. Ich mach die halt dann immer endschnell zu Hause. Also da (...) macht man sie schon irgendwie gründlicher, weil man da weiß, he ich hock jetzt hier sowieso ne Stunde“. Darüber wird deutlich, dass die außerschulische Freizeit durch die Ganztagschule eine qualitative Aufwertung erfährt: So wird dem Jugendlichen nicht nur der Handlungsdruck zu Hause genommen, mit den Hausaufgaben „endschnell“ fertig zu werden, sondern er gewinnt auch Zeit für eine gewissenhafte Erledigung der Hausaufgaben und für das schulische Lernen. Die verlängerten Schulzeiten erweisen sich dann aus Schüler(innen)perspektive als doppelt nützlich.

An diese Erfahrungen kann die Ganztagschule ansetzen und Hilfestellung bieten, indem sie die Angebote so gestaltet, dass Jugendliche sowohl die schulischen Anforderungen bewältigen als auch ihre Freizeitbedürfnisse realisieren können. Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse lassen sich daher folgende Handlungsempfehlungen für die Gestaltung einer jugendgerechteren Ganztagschule formulieren:

SELBSTÄNDIGKEIT UND SELBSTWIRKSAMKEIT FÖRDERN

Dafür schafft die Ganztagschule die Rahmenbedingungen, indem sie den lebensweltlichen Interessen der Jugendlichen und deren selbst gesetzten Lernzielen Beachtung schenkt.

INFORMELLE UND FORMELLE LERNERFAHRUNGEN VERBINDEN

Beispielsweise kann zur Lösung von Handlungsproblemen im Freizeitangebot Unterrichtswissen herangezogen werden. Jugendlichen erfahren so Lernen als Gewinn an Kompetenz im Umgang mit den Anforderungen des Alltags aber auch der Schule.

LERNEN UNTER GLEICHALTRIGEN ERMÖGLICHEN

Eine altersgemäße Freizeitgestaltung bietet neben Räumen für gemeinsame oder individuelle Aktivitäten auch Lernerfahrungen im Austausch miteinander („Peer-Learning“) sowie im Austausch über aktuelle Themen der Lebenswelt.

KOMPETENZEN DER LEBENSFÜHRUNG STÄRKEN

Jugendliche zu einer stressfreieren und ausbalancierteren Freizeitorganisation verhelfen, wird z.B. durch die Erledigung der Hausaufgaben in der Schule ermöglicht. Ein weiterer Ansatz ist die Rhythmisierung. Es gilt jedoch, diesen Ansatz auszubauen, indem Jugendliche auch Räume der Entspannung nutzen können.



Jugendlichen zu einer ausbalancierten Freizeitorganisation verhelfen: Eine wichtige Aufgabe der Ganztagschule

Autorin: **Regina Soremski** • Foto: **Fotolia**

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007-2011*. Berlin 2013.

Leven, I.; Quenzel, Y.; Hurrelmann, K. (2010): *Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel*. In: *Shell Deutschland Holding (Hg.). Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.: Fischer, S. 53-129.

Silbereisen, R. K.; Weichold, K. (2012). *Jugend (12-19 Jahre)*. In: *Schneider, W.; Lindenberger, U. (Hg.), Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz, S 235-258.

Soremski, R.; Lange, A.; Urban, M. (2011): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim, München: Juventa.

StEG (2013): *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt/M., Dortmund, Gießen, München. Mai 2013, URL: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf [21.08.2013]

Schulinspektion unter der Lupe

Zum Ablauf und Nutzen externer Evaluationen

Im Jahr 2000 wurde in Folge der Ergebnisse der PISA-Studie die Forderung erhoben, die Schulen müssten an ihrer Qualität arbeiten. Die qualitative Entwicklung der Schulen ist seither stark in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte gerückt. Klar wurde, dass es in den vorausgegangenen Jahrzehnten vorrangig darum ging, den Input in Form von Schulgesetzen, Rahmenlehrplänen und Verwaltungsvorschriften bereit zu stellen. Das Ergebnis dieser Maßnahmen, sprich der Output, wurde lange Zeit nicht in den Blick genommen.

Es gab keine Auseinandersetzung darüber, ob Schülerinnen und Schüler bestimmte Bildungsziele zu einem bestimmten Zeitpunkt auch erreicht haben oder nicht. Die Ergebnisse von PISA¹, IGLU² und TIMMS³ machten deutlich, dass der fehlende Blick auf den Output ein wesentliches Problem der Bildungsmisere darstellt (vgl. http://www.focus.de/wissen/campus/bildungsstandards/theorie/timms-pisa-iglu_aid_15529.html). In Folge dessen stellten die meisten Bundesländer so genannte Orientierungsrahmen⁴ für Schulqualität auf, veranlassten Vergleichsarbeiten, das Verfahren der Schulinspektionen und verpflichteten die Schulen laut Schulgesetz zur selbstständigen Schule und zur schulinternen Evaluation. Aufgabe der Schulinspektion ist, die schulinterne Evaluation zu ergänzen und eine Rückmeldung zu Stärken und Schwächen einer Schule zu geben.

Schulinspektion – das Verfahren

FUNKTIONEN

In der Bundesrepublik Deutschland orientieren sich die meisten Bundesländer an drei wesentlichen Evaluationskonzepten.⁵ Besonders hervorzuheben sind das österreichische Modell „Qualität in Schule“, das schottische Evaluationskonzept „How good is our school?“ und das Verfahren der niederländischen Schulinspektion „inspective van het onderwijs“.⁶ Daraus lassen sich insgesamt drei grundsätzliche Funktionen von Schulinspektion ableiten.

1. Die Impulsfunktion⁷: damit ist die Anregung zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität gemeint. Durch die gesetzten Standards der Schulinspektion werden bereits Anforderungen formuliert, die das Mindestmaß beschreiben, das eine Schule erfüllen soll. Auf diese Weise werden indirekt Impulse für die Schule gesetzt, an denen diese sich orientieren soll.
2. Die Garantiefunktion⁸: sie beschreibt die Überprüfung der Einhaltung gesetzlicher Vorgaben durch die Schulinspektion sowie die damit verbundene Unterstützung bei der Umsetzung dieser Vorgaben.
3. Das Bildungsmonitoring⁹: ist der allgemeine Informationsaustausch über alle Schulen bzw. Schulformen eines Landes hinsichtlich der Stärken und Schwächen. Auf diese Weise erhält die bildungspolitische Ebene Aussagen darüber, in welchen Bereichen es beispielsweise für einzelne Schulformen Stärken und Schwächen gibt oder in welchen Feldern insgesamt Probleme vorliegen und wo nachgesteuert werden muss.

GRUNDLAGEN

Grundlage für die Arbeit der Inspektorate ist in fast allen Bundesländern der so genannte Orientierungsrahmen¹⁰ Schulqualität (vgl. Salder 2011, S. 114ff.). In diesem wird anhand von Qualitätsbereichen¹¹ definiert, worin die Erwartungen an eine gute Schule bestehen. In Form von Qualitätsmerkmalen¹² und dazu gehöriger Qualitätskriterien¹³ ist für jeden Bereich dargestellt, welchen Anforderungen

Ebene	Bezeichnung der Orientierungsrahmen
Ebene 1	Qualitätsbereiche
Ebene 2	Qualitätsmerkmale
Ebene 3	Qualitätskriterien
Ebene 4	Indikatoren

Abbildung 1: Ebenen des Orientierungsrahmens

eine Schule in dem jeweiligen Bundesland erfüllen soll. Die Zahl der Merkmale und Kriterien variiert. Hinsichtlich der Abstufung zur Wertung sind die Kriterien mit Indikatoren versehen.

Die Zahl der Qualitätsbereiche variiert von Bundesland zu Bundesland zwischen drei und sieben. Aus einer großen Fülle an Kriterien wird in jedem Bundesland für die Schulinspektion ein Qualitätsprofil abgeleitet, das sich unmittelbar auf den Orientierungsrahmen bezieht, diesen aber nicht vollständig übernimmt.

Qualitätsbereich	Bezeichnung
Qualitätsbereich 1	Ergebnisse und Erfolge
Qualitätsbereich 2	Lernen und Lehren
Qualitätsbereich 3	Schulkultur
Qualitätsbereich 4	Schulmanagement
Qualitätsbereich 5	Lehrerprofessionalität
Qualitätsbereich 6	Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Abbildung 2: Qualitätsbereiche des Qualitätsprofils des Landes Niedersachsen (Orientierungsrahmen_Schulqualität_PDF_[1].pdf; S. 2)

¹ Programme für International Student Assessment der OECD

² Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung

³ Trends in International Mathematics and Science Study

⁴ Geläufig in einzelnen Bundesländern sind auch die Bezeichnung: Handlungsrahmen, Referenzrahmen o.ä.

⁵ Einziges Bundesland, in dem die Schulinspektion nach wenigen Jahren wieder abgeschafft wurde, ist Schleswig-Holstein. Hier wird verstärkt auf die interne Evaluation der Schulen gesetzt.

⁶ Vgl. Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg 2008, S. 9

⁷ Vgl. zu genaueren Informationen: Handbuch Schulvisitation 2011, S. 7f.

⁸ Vgl. zu genaueren Informationen: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, S. 6.

Dennoch ist allen Inspektionsverfahren gemein, dass sie sich in jedem Fall mit Aspekten von Unterricht, Schulkultur, Schulmanagement, Qualitätsmanagement und interner Evaluation auseinandersetzen, wenn sie die einzelnen Bereiche auch unterschiedlich aufstellen bzw. zusammenfassen. Hinzu kommen in einzelnen Bundesländern weitere Bereiche wie Ergebnisse und Erfolge, Input und Kontextmerkmale. Exemplarisch sollen hier die Qualitätsbereiche des Qualitätsprofils für das Land Niedersachsen vorgestellt werden (Abb. 2).

Für jedes Qualitätsmerkmal und jedes dazugehörige Kriterium gilt eine Bewertungsgrundlage. Überwiegend nutzen die verschiedenen Bundesländer für das Bewertungsraster eine vierstufige

Orientierungsrahmen Schulqualität bzw. das Handbuch zur Schulinspektion inhaltlich aufzugreifen, um nachvollziehen zu können, welche Anforderungen an eine Schule in dem jeweiligen Bundesland gestellt werden. Die Erfahrungen der letzten Jahre sowohl in der Schulinspektion als auch in Fortbildungen zeigten, dass vielen Lehrkräften der Orientierungsrahmen Schulqualität und darin formulierte Standards für Schule gänzlich unbekannt sind. Bereits eine Reflexion bezüglich der Analyse des Orientierungsrahmens im Vergleich zum eigenen Arbeitsstand kann zu erhellenden Momenten führen, wo beispielsweise in den vergangenen Jahren die Schwerpunkte lagen und welche Themenkomplexe nicht im Blickfeld standen.

Wertungskategorien anhand von Zahlen	Wertungskategorien anhand von Buchstaben	Bezeichnungen
4	A	„überwiegend stark“
3	B	„eher stark als schwach“ (Landesnorm/Standard)
2	C	„eher schwach als stark“
1	D	„eher schwach als stark“

Abbildung 3: Wertungskategorien eines Qualitätsprofils

Skala. Diese ist unterschiedlich ausgestattet, teilweise mit Zahlen, teilweise mit Buchstaben. Allen gemein ist die Einteilung anhand dieser Skala nach „Standard erfüllt“ bzw. „Standard nicht erfüllt“. Die Wertung 3 stellt dabei in der Regel den erklärten „Standard für ein Bundesland“ dar (vgl. Handbuch Schulvisitation 2011, S. 16). Im Land Berlin ist die Wertungsskala anhand der Buchstaben A, B, C, D definiert, wobei B die „zu erreichende Norm“ darstellt. Wertung A ist die höchste zu erreichende Einstufung und in der Regel eine Exzellenzwertung, die nur bei Erfüllung oberhalb der formulierten Anforderungen vergeben wird.

Arbeit vor, während und nach dem Inspektionsbesuch

VOR DER SCHULINSPEKTION

- Die externe Evaluation kündigt sich an

Die Erwartung bzw. die konkrete Ankündigung einer bevorstehenden Schulinspektion kann als Chance für neue Impulse für eine Schule verstanden werden. In den meisten Bundesländern erfolgt diese Ankündigung relativ knapp vor dem Inspektionsbesuch, oft verbleiben nur sechs bis zwölf Wochen. Eine Standortbestimmung bzw. inhaltliche Vorbereitung ist somit meistens auf die Zusammenstellung der schulischen Unterlagen ausgerichtet sowie auf die eigene Standortbestimmung der Schule. Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bauen die Impulsfunktion gegenwärtig insofern aus, als sie die Benachrichtigungsfristen verlängern, eine vorgelagerte Selbsteinschätzung einführen und die gemeinsame Abstimmung von Inspektionsbereichen vereinbaren. In der Regel erscheint es als sinnvoll, den

- Selbstanalyse des Qualitätsprofils

Anhand der Handbücher der einzelnen Bundesländer, in denen das jeweilige Qualitätsprofil mit Qualitätsmerkmalen und -kriterien abgebildet ist, besteht die Möglichkeit, bereits vor dem Inspektionsbesuch eigenständig eine Einschätzung des Arbeitsstandes an der Schule vorzunehmen. Die Frage nach der Selbsteinschätzung der eigenen Arbeit,

die subjektiv ist, kann durchaus bewusst machen, wo Stärken und Schwächen liegen. Das gemeinsame Ausfüllen eines Qualitätsprofils in einer Arbeitsgruppe und die Diskussion darüber kann aufzeigen, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen in einzelnen Bereichen sein können.

- Analyse des letzten Inspektionsberichts

Ab 2011 begann in den ersten Bundesländern der zweite Inspektionszyklus der externen Evaluation. Bundesländer mit einer großen Anzahl an Schulen wie Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen haben im ersten Zyklus nicht alle Schulen inspiziert, sondern setzen auf eine Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens. Der überwiegende Teil der Schulen in der Bundesrepublik verfügt jedoch bereits über mindestens einen Schulinspektionsbericht, ein kleinerer Teil auch über zwei Berichte. Auf diese Weise haben sie eine umfassend Standortbestimmung erhalten. Nicht selten gingen daraus die Auswertung der Berichte und die Ableitung von Maßnahmen hervor. Geplant ist, dass in der Regel innerhalb von fünf Jahren eine weitere Inspektion stattfindet. Interessant ist es im Fall einer weiteren Inspektion zu überprüfen, an welchen Schwerpunkten seit der vorausgegangenen Inspektion gearbeitet wurde, wie der gegenwärtige Arbeitsstand eingeschätzt wird und welche Ziele für die weitere Entwicklung formuliert werden. Damit kann es Schulen gelingen, in einen kontinuierlichen Evaluations- und Entwicklungszyklus einzutreten.

- Fragebogenergebnisse für die eigene Arbeit nutzen

In den meisten Bundesländern werden in Vorbereitung auf den Inspektionsbesuch schriftliche, standardisierte Befragungen der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte durchgeführt. In der Regel kann die Schulgemeinschaft (Schulleitung, Lehrkräfte, Lernende, Eltern, nicht-pädagogisches Personal) die Ergebnisse dieser

⁹ Vgl. zu genaueren Informationen: http://www.iqb.hu-berlin.de/arb_bereiche/Bildungsmonitor

¹⁰ Der Begriff Orientierungsrahmen gilt für die Bundesländer Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz, Sachsen; synonyme Begriffe für Qualitätsrahmen sind auch Orientierungsrahmen, Qualitätstableau, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Handlungsrahmen und Referenzrahmen

¹¹ In einzelnen Bundesländern findet stattdessen der Begriff Qualitätsdimension oder Qualitätssfelder Verwendung

¹² In einzelnen Bundesländern findet stattdessen der Begriff Profilmerkmal Verwendung

¹³ In einzelnen Bundesländern findet stattdessen der Begriff Kriterium oder Indikator Verwendung

¹⁴ In einzelnen Bundesländern wie z. B. Sachsen umfassend die Unterrichtsbeobachtungen 45 Minuten.

Befragung bereits vorab einsehen. Auf diese Weise kann sich die Schulgemeinschaft einen ersten Eindruck darüber verschaffen, wie einzelne Gruppen die verschiedenen Kriterien einschätzen. Mögliche Stärken und Problemfelder können bereits durch eine erste Selbstanalyse ermittelt werden. Ein Problem standardisierter Fragebögen besteht darin, dass geschlossene Fragen, die ausschließlich auf einer vierstufigen Skala beantwortet werden können, nicht durch genauere Erklärungen zu ergänzen sind (vgl. Saldern 2011, S. 145). Ebenso wenig besteht die Möglichkeit andere Aspekte einzubringen, die gar nicht thematisiert werden. Interessant kann es somit sein, mit den Befragten ein tiefer gehendes Gespräch zu führen. Auf diese Weise lässt sich ermitteln, weshalb bestimmte Fragen zum Beispiel kritisch beantwortet wurden. Eine Selbsteinschätzung zum Arbeitsstand in einzelnen Themenfeldern ist auch schon vor der Schulinspektion sicherlich leicht möglich. Zum Beispiel ganz im Sinne des niedersächsischen Kernaufgabenmodells, hierin werden die Kernaufgaben von Schule in Bezug auf die verschiedenen Qualitätsbereiche bezogen (http://www.proreko.de/fileadmin/dokumente/Kernaufgabeninfo_SI_Aug_2013_Gesamt.pdf)

Eine Besonderheit in einzelnen Bundesländern ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Fragebogen zur Qualität des Unterrichts befragt werden. Die Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Lernenden zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität kann ebenfalls genutzt werden, um in einzelnen Fachkonferenzen, Arbeitsgruppen oder der Konferenz der Lehrkräfte in eine Diskussion hinsichtlich der Übereinstimmung zu Qualitätskriterien des Unterrichts zu treten.

WÄHREND DER SCHULINSPEKTION

- Unterrichtsbesuche – die ganz normale Realität zeigen

Kündigt sich der Inspektionsbesuch an, setzt in vielen Schulen hektische Betriebsamkeit ein: der Kopierer ist dauerhaft belegt, es wird angeregt über geplante Unterrichtsstunden diskutiert, in einzelnen Klassenräumen wird die Tischordnung verändert, Lehrkräfte begeben sich mit dem Pausenklingeln in ihren Unterrichtsraum, um eine „anregende Lernumgebung“ herzustellen. Mit vereinten Kräften werden für die Inspektionsgruppe Bedingungen geschaffen, die vom sonst üblichen Schulalltag und Schulleben durchaus abweichen. Dies geschieht in der Annahme, dass Unterricht dann positiver beurteilt wird, wenn Lernende viele Arbeitsbögen erhalten. Eine veränderte Tischordnung könnte die Visitationsgruppe auf ständige Gruppenarbeit hinweisen und als Ausdruck eines „aktiven Lernprozesses“ gewertet werden. Und wenn Lehrkräfte mit dem Klingeln ihren Unterricht beginnen, könnte die Inspektorengruppe dies als volle Nutzung der Lernzeit einstufen und der Lehrkraft eine besondere Professionalität attestieren. Inspektorinnen und Inspektoren sehen dann allerdings bei ihren Unterrichtsbesuchen durchaus auch, dass die Gruppenarbeit unstrukturiert, und ergebnislos verläuft, weil die Lernenden keine Regeln für diese Arbeits- und Sozialform kennen oder sie erleben, wie Kommentare der Lernenden die Lehrperson aus dem Konzept bringen. Solche Erfahrungen sind für alle Beteiligten nervenaufreibend und oft enttäuschend. Sie können vermieden werden, wenn sich die an Schule Beteiligten darauf einlassen, das Alltagsgeschehen an ihrer Schule zu zeigen.

Inspektorinnen und Inspektoren sind Menschen, die das Privileg genießen, wohl den meisten Unterricht in der Bundesrepublik zu besuchen und einzuschätzen. In manchen Inspektoraten führt ein Schulinspektor im Schuljahr über 20 Inspektionsbesuche durch, bei denen er eine große Anzahl an Unterrichtsbeobachtungen erlebt. Jede Stunde wird ca. zwanzig Minuten¹⁴ lang angesehen. Inspektorinnen und Inspektoren sehen damit einmal Stundenbeginne, dann Abschnitte aus der Mitte von Unterrichtsstunden und schließlich Schlussphasen des Unterrichts. Das macht sie zu Personen mit einer besonders großen Expertise auf dem Gebiet, Unterrichtssituationen in sehr kurzer Zeit professionell einschätzen zu können. Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Arbeitsmethoden vertraut sind, ob sie eigenverantwortlich und selbstbestimmt an Inhalten arbeiten können und die Lehrkraft auch sonst daran arbeitet, dass sie den Schülerinnen und Schüler vermittelt, wie wertvoll Unterrichtszeit ist, kann an der Gestaltung von Phasenübergängen, der Geübtheit mit Regeln und Störungen im Unterricht umzugehen oder anhand der Visualisierung von Lernzielen und Unterrichtsabläufen, relativ schnell erkannt werden. Schließlich geht es in den Unterrichtsbeobachtungen nicht darum die Fachlichkeit einzuschätzen, sondern die Unterrichtskultur zu beobachten. Auch Gruppenarbeit ist in diesem Sinne nicht als das Allheilmittel zu verstehen. Selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen stellen große Herausforderungen an Schülerinnen, Schüler und Lehrkraft im Unterricht, die diese nicht von heute auf morgen einführen und umsetzen können. Selbst sehr professionelle Lehrkräfte müssen daran immer wieder kontinuierlich mit Lerngruppen arbeiten. Sinnvoller erscheint es daher, nicht in letzter Minute noch Umstellungen im Unterricht vorzunehmen. Eine perspektivische Unterrichtsarbeit mit einer Lerngruppe, die auf verbindliche Regeln, anregendes Schüler-Lehrer-Verhältnis, abwechslungsreiche Methoden und differenzierte sowie eigenverantwortliche Lernprozesse setzt ist für alle Beteiligten auf Dauer sicherlich befriedigender und gewinnbringender. Dann kann auch ein Inspektionsbesuch als Chance verstanden werden, sich als Lehrkraft und im Kollegium weiterzuentwickeln.

- Während der Interviews zwischen den Zeilen lesen

Während des Besuchs der Inspektorinnen und Inspektoren werden Interviews geführt mit der Schulleitung, den Lehrkräften, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern. Die Interviews können erste Hinweise zur Selbsteinschätzung geben. Zwei Aspekte sind in diesem Zusammenhang besonders interessant: Zunächst kann sich während eines Interviews die Erkenntnis durchsetzen, dass andere am Interview Beteiligte, also Kolleginnen oder Kollegen, bestimmte Bereiche ganz anders einschätzen als man selbst. Hier können sich Lehrkräfte für einen späteren Zeitpunkt eine Notiz machen, diesen Punkt noch einmal aufgreifen und hinterfragen, woher die andere Einschätzung stammen könnte. Ein solcher Gedanke kann in der Folge der Inspektion einen ersten Impuls für einen weiteren Arbeitsschwerpunkt bilden. Den zweiten interessanten Aspekt kann die Vorgehensweise des Interviewers, das Nachhaken und Vertiefen bestimmter Bereiche darstellen. Manchmal ergeben sich bereits im Interview erste Hinweise, wenn beispielsweise zum Arbeitsstand bestimmter schuleigener Lehrpläne nachgefragt oder nach ganz speziellen Beschlüssen geforscht wird. Bereits daraus lässt sich ableiten, welcher definierte

Literaturverzeichnis:

- Hessisches Kultusministerium (2007). *Zielvereinbarungen nach Schulinspektion – Leitfaden für die Entwicklung von Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht nach der Schulinspektion*. Wiesbaden.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2011). *Schulvisitation im Land Brandenburg – Handbuch zur Schulvisitation*. Potsdam: GS Druck und Medien GmbH.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2008). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg – Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen*. Potsdam: Druckerei Grabow.
- Müller_Impulsvortrag-SINUS16.04.2010-end.pdf.
- Orientierungsrahmen_Schulqualität_PDF_[1].pdf.

Standard für bestimmte Bereiche gilt und wo die eigene Schule weitere Schwerpunkte setzen könnte. Letztlich ist jede gestellte Frage ein mehr oder weniger deutlicher Hinweis auf die erwartete Normative der Administration.

NACH DER SCHULINSPEKTION – VON DER DIAGNOSE ZU DEN MASSNAHMEN

- Die Auswertung bewusst planen

Die Rückmeldeverfahren sind in den Bundesländern sehr verschieden. Nur im Land Brandenburg erhält am Ende der Inspektion zunächst die Schulleiterin bzw. der Schulleiter und im Anschluss die Schulöffentlichkeit eine Rückmeldung mit sämtlichen Ergebnissen präsentiert. In anderen Bundesländern wie beispielsweise Berlin erfolgt die Rückmeldung einige Wochen nach der Inspektion an die Schulkonferenz. In allen Bundesländern ist es so, dass die Schulgemeinschaft im Anschluss an die Inspektion einen Inspektionsbericht erhält, zu dem sie in der Regel auch Stellung nehmen kann. Der Endbericht geht an die Schulgemeinschaft, das Schulamt und in einigen Bundesländern auch an den Schulträger. Mittlerweile werden in mehreren Bundesländern Kurzberichte im Internet öffentlich gemacht, sodass jeder Interessierte diese einsehen kann.

Der gesamte Prozess zur Auswertung eines Inspektionsberichts sollte im Schuljahresarbeitsplan berücksichtigt werden. Zentrale Arbeitsschritte können in ihm festgeschrieben und damit selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit der Schulgemeinschaft werden. Als wichtiger Aspekt ist die Frage zu bedenken, wie es gelingen kann, die verschiedenen Gremien in die Arbeitsprozesse zu integrieren. Eine besondere Stellung kommt in diesem Zusammenhang vor allem der Schulkonferenz sowie der Konferenz der Lehrkräfte zu, die geplante Handlungsmaßnahmen beschließen sollten.

Arbeitsschritte zur Auswertung eines Inspektionsberichts

1. Lesephase
2. Analyse und Diskussion des Inspektionsberichts in möglichst allen Gremien
3. Positives herausstellen/Erfolge feiern
4. Herausfiltern von Entwicklungsbereichen
5. Ableitung von Entwicklungszielen/Handlungsmaßnahmen
6. Beschluss der Zielsetzung in den Gremien
7. Sicherstellung der Umsetzung der Handlungsmaßnahmen
8. Überprüfung der Wirksamkeit durch interne Evaluation
9. Gegebenenfalls Absprachen zur Unterstützung durch die Schulaufsicht

(vgl. Hessisches Kultusministerium 2007, S. 14; vgl. Müller Impulsvortrag-SINUS16.04.2010-end.pdf)

- Die Rolle der Schulgemeinschaft

Wenn die Inspektionsergebnisse in der Schule vorliegen, fallen die Reaktionen sehr unterschiedlich aus. Einige Personen sehen sich in ihrer Sichtweise bestätigt, andere sind positiv überrascht, wieder andere enttäuscht. Als Folge einer Schulinspektion zeichnet es

sich mitunter ab, dass die Schule zunächst in einen Schock verfällt, nachdem sie das Ergebnis erhalten hat. Durch das Ergebnis sieht sich eine Schulgemeinschaft der Frage gegenüber gestellt, ob die wahrgenommene Kompetenz mit der realen Kompetenz übereinstimmt (www.egora.uni-muenster.de/ew/qe/forschen/bindata/Sommer_Stoehr_Thomas_Nachinspektion_in_Niedersachsen.pdf).



Das kann in Verbindung damit stehen, dass es zunächst zu einer intensiven Phase der Ablehnung des Inspektionsergebnisses kommt. In einer solchen Situation bringt häufig ein gewisser zeitlicher Abstand die Erkenntnis mit sich, dass das Ergebnis ein durchaus realistisches Bild der Schule sein kann. Das heißt nicht, dass in der Einschätzung jedes einzelnen Kriteriums Übereinstimmung zwischen der Sichtweise der Schule und der des Inspektionsteams bestehen muss. Nun ist es die Aufgabe der Schulgemeinschaft bzw. einzelner Gruppen die Frage aufzuwerfen, inwiefern die Bewertung der verschiedenen Qualitätsmerkmale und -kriterien eben doch ein möglicherweise stimmiges Bild der Schule wiedergeben. Auf Grund

Saldern, M. (2011). *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
 Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Bildung für Berlin. Handbuch Schulinspektion*. Berlin: Oktoberdruck AG.
www.egora.uni-muenster.de/ew/qe/forschen/bindata/Sommer_Stoehr_Thomas_Nachinspektion_in_Niedersachsen.pdf [Zugriff: 17.10.2011]
<http://www.iqb.hu-berlin.de/arbberiche/Bildungsmonitor> [Zugriff: 24.10.2011]
http://www.focus.de/wissen/campus/bildungsstandards/theorie/timms-pisa-iglu_aid_15529.html [Zugriff: 22.04.2012]
http://www.proreko.de/fileadmin/dokumente/Kernaufgabeninfo_SI_Aug_2013_Gesamt.pdf [Zugriff: 08.06.2014]

dessen ist es umso wichtiger, dass die Auswertung des Inspektionsberichts systematisch geplant wird. Erst jetzt beginnt die eigentliche Arbeit der Schulgemeinschaft innerhalb der schulischen Gremien.

- Die Rolle der Schulleitung

Der Schulleitung fällt die zentrale Rolle zu, wie ein Inspektionsbericht innerhalb der Schulgemeinschaft bzw. der schulischen Gremi-

einer hohen Transparenz und der Teilhabe einer möglichst breiten Öffentlichkeit ist es nötig, Arbeitsgremien zu installieren, Aufgaben verbindlich zu definieren und zu delegieren sowie die Sicherstellung der Ergebnisse zu garantieren.

Manche Schulleitungen legen dabei einen derartigen Aktionismus an den Tag, dass die Gefahr besteht, sich zu verzetteln. Innerhalb von zwei Jahren sollten nicht mehr als zwei bis drei Arbeitsschwerpunkte abgeleitet werden. Das hängt selbstverständlich auch davon ab, wie umfänglich diese Arbeitsschwerpunkte sind. Wird zu viel gewollt, laufen Planungen oftmals ins Leere.

- Die Rolle der Schulaufsicht

Um die Akzeptanz und die Nachhaltigkeit der abzuleitenden Maßnahmen aus den Ergebnissen einer Schulinspektion zu erhöhen, erscheint es als effektiv, auch die zuständige Schulaufsicht, sprich die Schulpfängerin bzw. den Schulpfänger, in die Auswertung einzubinden. Hier können möglicherweise weitere Impulse entstehen, die auch für höhere Nachhaltigkeit in der Schulgemeinschaft sorgen. In einigen Bundesländern ist es üblich, dass mit den Schulleitungen Zielvereinbarungen zur weiteren Schwerpunktsetzung der Schulentwicklung getroffen werden, die dann für zwei oder drei Schuljahre Gültigkeit haben. Die Auswertung eines Inspektionsberichts mit der Schulaufsicht kann auch den Vorteil haben, dass beispielsweise Schulentwicklungsberaterinnen und -berater an die Schule geschickt werden, um mit diesen an ausgewählten Schwerpunkten zu arbeiten. Auf diese Weise kann es gelingen Schulentwicklung professionell von außen zu begleiten.

Ausblick

Insgesamt ist zu konstatieren, dass alle an einer Schule Beteiligten gemeinsam dafür verantwortlich sind, ein Bewusstsein für nachhaltiges Qualitätsmanagement zu entwickeln. Dabei können einzelne Gruppen einer Schule Entwicklungen bestimmter Bereiche initiieren und forcieren. Es geht nicht nur darum, Entwicklungsziele zu benennen, sondern an diesen fortwährend, perspektivisch und engagiert zu arbeiten. Daraus kann ein Entwicklungszyklus abgeleitet werden, durch den die kontinuierliche Arbeit zum Standard an einer Schule werden kann. Es ist sinnvoll sich zunächst kleine und realistische Ziele zu setzen, die von der Schulgemeinschaft akzeptiert und getragen werden und bei denen sich auch Teilgruppen gezielt einbringen können. Ein gemeinsamer Schritt der Schulleitung und des Kollegiums bringt die Schule insgesamt weiter als drei Schritte der Schulleitung, die keine Akzeptanz bei den Lehrkräften oder anderen Personengruppen finden. Das ist sicherlich eine der größten Herausforderungen vor denen Schulen heutzutage stehen. Wenn es gelingt, wird es zur pädagogisch-didaktischen Qualität sowie zur Zufriedenheit der Schulgemeinschaft maßgeblich beitragen.

Schulinspektionen bieten die Chance, eine Schule insgesamt qualitativ voranzubringen

en zugänglich gemacht und ausgewertet wird. Mit der Offenheit und dem Willen der Schulleitungsmitglieder die Ergebnisse des Inspektionsberichts in den Focus schulischer Arbeit zu stellen, entscheidet sich, welche Wirkung mit dem Inspektionsbesuch langfristig erzielt werden kann. Dabei zeigt sich, dass es Schulleitungen gibt, die sehr intensiv und nachhaltig an bestimmten Schwerpunkten arbeiten und daraus abgeleitete Entwicklungsziele konsequent verfolgen. An anderen Schulen stellt sich ein grundsätzlich anderer Umgang mit dem Inspektionsbericht dar. In einzelnen Schulen ist der letzte Inspektionsbericht kaum bekannt und wurde lange wohlbehütet in den Tiefen einer Schublade oder eines Aktenordners verwahrt. Im Sinne

Text • Abbildungen: Janina Kolkmann • Foto: Fotolia

Wie werden die Ergebnisse aus Evaluationen in Schulen genutzt?

Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen zur Verwendung von Ergebnissen aus VERA, Schulinspektionen und interner Evaluation

In Schulen sind Ergebnisse aus verschiedenen Evaluationen, wie der Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation verfügbar. Die Ergebnisse sollen als Impuls für Qualitätsentwicklung in Schulen dienen. Es wird eine Studie vorgestellt, die die verschiedenen Evaluationsverfahren aus der Perspektive von Schulleitungen hinsichtlich der innerschulischen Verbreitung und Nutzung der Ergebnisse sowie der Einschätzung des Aufwandes, der Nützlichkeit und der Diagnosegüte analysiert.

Als Grundlage zur schulischen Qualitätsentwicklung liegen in Deutschland verschiedene Standards und damit verknüpfte Evaluationsverfahren vor. Dazu gehören erstens von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedete Bildungsstandards, die beschreiben, welche Kompetenzen Schüler/-innen zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schulkarriere erreicht haben sollen. Die im Zuge dessen etablierten Vergleichsarbeiten (VERA) ermöglichen es festzustellen, inwiefern die in den Bildungsstandards für das Ende der vierten Jahrgangsstufe bzw. das Ende der Sekundarstufe I definierten Kompetenzen bereits vorher in Klasse 3 bzw. 8 von Schüler/-innen erreicht wurden. Vergleichsarbeiten sind primär ein Instrument der Unterrichtsentwicklung, sollten jedoch auch Ausgangspunkt für weitergehende Schulentwicklung sein (KMK, 2010).

Zweitens wurden in den Bundesländern Schulqualitätsrahmen entwickelt, die normative Kriterien einer „guten Schule“ definieren. Mit der Schulinspektion ist ein externes Evaluationsverfahren etabliert worden, bei dem ein schulfremdes Inspektionsteam auf Basis der Qualitätsrahmen vor allem den Unterricht und schulische Prozesse begutachtet. Die Ergebnisse sollen als Grundlage für weitere Qualitätsentwicklung dienen, z.B. in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht durch die gemeinsame Formulierung von Entwicklungszielen.

Neben der Einführung von Qualitätsstandards und damit verknüpften Evaluationsverfahren werden Schulen angehalten, regelmäßig interne Evaluationen durchzuführen. Unter interner Evaluation werden zahlreiche Verfahren subsumiert, die es der Schule ermöglichen, ausgehend von einem konkreten Nutzungsinteresse selbstbestimmte Inhalte mit objektiven Instrumenten zu erfassen. Interner Evaluation wird deshalb eine große Bedeutung hinsichtlich professionellen Lehrerhandelns und einer lernenden Organisation zugeschrieben (Thiel & Thillmann, 2012).

Schulen bekommen folglich Informationen aus verschiedenen Quellen, die als Evaluation ihrer Arbeit einen Ausgangspunkt zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung darstellen sollen. Die Verfahren unterscheiden sich zwar hinsichtlich der Durchführung und

evaluierten Inhalte, der Ablauf des idealtypischerweise initiierten Entwicklungsprozesses ist jedoch prinzipiell derselbe. Nachdem die Ergebnisse vorliegen, müssen diese zunächst innerhalb der Schule von den jeweiligen Adressaten rezipiert und ausgewertet werden.

Dies kann individuell oder gemeinsam, z.B. in Konferenzen oder eigens gegründeten Arbeitsgruppen, geschehen. Anschließend werden notwendige Entwicklungsmaßnahmen geplant und umgesetzt, bevor diese wiederum evaluiert werden.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts „Schulen als Steuerungsakteure im Bildungssystem“ wurde u.a. der Frage nachgegangen, inwiefern es durch

den Einsatz der Evaluationsverfahren gelingt, Qualitätsentwicklung anzustoßen (Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013). Die Studie betrachtet exemplarisch für die Länder Berlin und Brandenburg, wie Ergebnisse aus VERA, Schulinspektionen und interner Evaluation in Schulen hinsichtlich ihrer Akzeptanz eingeschätzt sowie die Ergebnisse verarbeitet und für Entwicklungsmaßnahmen genutzt werden. Für die Studie wurden 329 Schulleiter/-innen als Experten für die Prozesse an ihren Schulen zwischen November 2011 und Februar 2012 per Onlinebefragung zur Evaluationspraxis befragt; dies entspricht 27% aller Schulleitungen der beiden Länder.

„Man muss erstmal seine Kollegen begeistern können, weil es ja doch ein Mehraufwand ist. (...) Aber wenn man das dann einmal geschafft hat, dass die Kollegen bereit sind, auch die Schüler und Eltern, da mitzumachen, dann ist das schon gewinnbringend.“

(Evaluationsbeauftragte aus Brandenburg über interne Evaluation)

	VERA M (SD)	Schulinspektion M (SD)	Interne Evaluation M (SD)
Aufwand	3.08 (1.47)	2.99 (1.46)	3.64 (1.39)
Nützlichkeit	3.45 (1.39)	3.55 (1.33)	4.09 (1.21)
Diagnosegüte	3.76 (1.34)	4.29 (1.21)	4.37 (1.26)

Anmerkungen. Antwortmöglichkeiten: „Stimme überhaupt nicht zu“ = 1 bis „Stimme vollständig zu“ = 6; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tabelle 1: Mittelwerte der Einschätzungen des Aufwands, der Nützlichkeit und Diagnosegüte durch Schulleitungen

Literatur:

- Bach, A., Wurster, S., Thillmann, K., Pant, H. A. & Thiel, F. (2014). Vergleichsarbeiten und schulische Personalentwicklung – Ausmaß und Voraussetzungen der Datennutzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 61–84.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Thiel, F. & Thillmann, K. (2012). *Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen*. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissing (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikation* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Die Ergebnisse der Befragung zur Akzeptanz zeigen, dass Evaluationsverfahren insgesamt im Durchschnitt eher positiv wahrgenommen werden (Tab. 1). Der Aufwand wird als eher gering und die Nützlichkeit sowie die Diagnosegüte als eher hoch bewertet. Ein differenzierterer Blick zeigt jedoch auch Unterschiede zwischen den Evaluationsverfahren. Der Aufwand, aber auch die Nützlichkeit, werden für die interne Evaluation im Vergleich als höher wahrgenommen. VERA und die Schulinspektion liegen hier auf gleichem Niveau. Die Diagnosegüte wird verfahrensübergreifend durchweg eher positiv beurteilt.

Die schulinterne Rezeption und Reflexion der Ergebnisse ist Voraussetzung für die Durchführung von Entwicklungsmaßnahmen auf Schulebene. In der institutionalisierten Kommunikation in Schul- und Lehrerkonferenzen werden die Ergebnisse aller Evaluationsverfahren in der Regel mindestens einmalig thematisiert. Dennoch gibt es Unterschiede zwischen den Verfahren: Vor allem die Ergebnisse der Schulinspektion werden in den Konferenzen in der Mehrheit der Schulen mehrfach thematisiert, während interne Evaluationen häufig nur einmalig besprochen werden.

Die befragten Schulleitungen berichten, dass VERA- und Schulinspektionsergebnisse für die Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen verwendet werden (Tab. 2). Die Nutzung findet vor allem im „Kerngeschäft“ der Schule, dem Bereich des Unterrichts, statt (z.B. Binnendifferenzierung als am häufigsten genannte Maßnahme). Je nach Verfahren werden in einem Drittel bis zur Hälfte der Schulen auch Schulentwicklungsmaßnahmen initiiert. VERA-Rückmeldungen werden beispielsweise nur in 40% der Schulen im Bereich der Personalentwicklung genutzt. Weitere Analysen zeigen, dass die gemeinsame Auswertung der Ergebnisse und eine unterstützende Schulleitung bei der Verwendung der VERA-Daten eine entscheidende Rolle spielen (Bach, Wurster, Thillmann, Pant & Thiel, 2014).

Die in Tabelle 2 aufgeführten offenen Antworten verdeutlichen, dass es insgesamt eine große Bandbreite an abgeleiteten Maßnahmen gibt. Ein weiterer Befund ist, dass die Nutzung von Schulinspektions- und VERA-Ergebnissen auch zur Einführung von Formen interner Evaluation führt.

Neben der Analyse einzelner Aktivitäten wurde auch die Kombination verschiedener Maßnahmen und die verfahrensübergreifende Nutzung betrachtet. Dabei zeigte sich, dass es sowohl Schulen gibt, die die Ergebnisse aus Schulinspektionen und VERA gleichermaßen nutzen (23% der Schulen mit Nutzung primär für Unterrichtsentwicklung und 23% der Schulen mit umfangreicher Nutzung in allen Bereichen), als auch Schulen, die keines der beiden Evaluationsinstrumente (11%) oder nur eines (jeweils 21%) nutzen. Das bedeutet, dass nur eine kleine Minderheit der befragten Schulleitungen angibt, keine Ergebnisse aus VERA oder der Inspektion zu nutzen.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass in etwa der Hälfte der Schulen aus den Ergebnissen der Schulinspektion auch ohne Ent-

Bereich	%	Beispielnennungen offene Antworten
Schulinspektion		
Lehr- und Lernprozesse (Unterricht)	66	Binnendifferenzierung, Arbeit am schulinternen Curriculum, Fortbildungen
Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	54	Arbeit am schulinternen Curriculum und Schulprogramm, Einführung Selbstevaluation
Schulmanagement	52	Hospitation vom Schulleiter, bessere Aufgabenverteilung
Personalentwicklung	47	Fortbildungen, kollegiale Hospitationen, Personalgespräche
Schulkultur	47	Neue Strukturen bei Schüler- und Elternbeteiligung, Kooperationen, Etablierung schulischer Höhepunkte
Vergleichsarbeiten		
Lehr- und Lernprozesse (Unterricht)	75	Binnendifferenzierung, Festlegung von Lernschwerpunkten
Kollegiale Unterrichtsentwicklung	61	Unterrichtsbesuche, fächerverbindendes Arbeiten
Personalentwicklung	40	Fortbildungen, Hospitationen
Ausbau schulinterner Strukturen	40	Intensivierung Fachkonferenzarbeit, Arbeitsgruppe zur Erarbeitung des Übungsmaterials
Arbeit am Schulprogramm	34	Überarbeitung schulinterner Ziele und Maßnahmen

Tabelle 2: Nutzung von VERA- und Schulinspektionsergebnissen

wicklungsbedarf in einem bestimmten Bereich Maßnahmen abgeleitet werden, also ohne dass nach Ansicht der Schulleitungen den Beurteilungskriterien der Inspektion zufolge Handlungsbedarf besteht. Auf der anderen Seite ergreifen nach Aussagen der befragten Schulleitungen zwischen einem Drittel und der Hälfte der Schulen jedoch auch trotz festgestelltem Entwicklungsbedarf keine Maßnahmen.

Die Ergebnisse dieser Studie liefern Hinweise zur Gestaltung schulischer Evaluationsverfahren: Die Bereitstellung von standardisierten Verfahren zur internen Evaluation könnte den im Vergleich zu den anderen Verfahren als höher eingeschätzten Aufwand reduzieren, da in Schulen keine eigenen Prozeduren entwickelt werden müssen. Weiterhin kann die gleichzeitige Verwendung von VERA und Schulinspektionsergebnissen in einem Teil der Schulen als Anlass genommen werden, die unterschiedlichen Verfahren stärker aufeinander zu beziehen. Dies könnte beispielsweise über eine gemeinsame Betrachtung aller Evaluationsergebnisse in der Maßnahmenplanung oder in Beratungssettings erfolgen. Dafür spricht auch der Befund, dass aufgrund der VERA- und Inspektionsergebnisse Maßnahmen zur internen Evaluation ergriffen werden. Die Nicht-Nutzung in einem kleinen Teil der Schulen weist auf einen grundlegenden Unterstützungs- bzw. Fortbildungsbedarf im Umgang mit den Verfahren hin, sofern Entwicklungsbedarf besteht.

Text • Diagramme: **Sebastian Wurster, Anabel Bach**

Diesseits und jenseits evidenzbasierter Schulentwicklung

Zur Rolle der Schulleitung im Kontext der Schulinspektion

Infolge der als schockierend interpretierten PISA-Ergebnisse geriet das deutsche Bildungssystem zu Beginn des letzten Jahrzehnts in eine bis heute fortdauernde tiefgreifende Reformphase. Die damit einhergehenden Veränderungen beziehen sich nicht allein auf die pädagogische Praxis, sondern auch auf die Steuerung im Schulsystem. Unter dem Schlagwort einer „Neuen Steuerung“ vollzieht sich eine Neujustierung des Verhältnisses von Bildungspolitik, Administration, Einzelschule und schulischer Praxis.

In diese Reformbemühungen reihen sich auch die zumindest vorübergehend in allen Bundesländern eingeführten Externen Evaluationen, Fremdevaluationen oder Schulinspektionen ein. Im Folgenden soll den Fragen nachgegangen werden, wie sich das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule durch die Einführung der Schulinspektion verändert und welche Herausforderungen sich daraus für die Schulleitungen ergeben. Im Mittelpunkt dabei steht die Beobachtung, dass jenseits programmatischer Darstellungen und unabhängig von den Inspektionsergebnissen mit den Schulinspektionen eine spezifische Form der Adressierung der schulischen Akteure einhergeht, die Erwartungen und Rollenzuschreibungen transportiert, zu denen sich Lehrer/innen sowie Schulleitungen verhalten müssen.

Schulinspektion und „Schulentwicklung durch Einsicht“

Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Schulverwaltung und Schule finden sich in den programmatischen (Selbst-)Beschreibungen der Schulinspektionen¹ explizite Hinweise darauf, diese als ein Instrument zu fassen, das sich weniger auf eine konkrete einzelne Veränderung richtet als vielmehr auf die Art der Steuerung bzw. Handlungskoordination im Schulsystem – also auf den Modus, wie Veränderungen und Entwicklungen initiiert werden. Mitunter werden Schulinspektionen als „Unterstützungs- und Dienstleistungsangebot“ (vgl. Böttcher & Kotthoff, 2010, S. 307) gefasst. In diese Richtung deutet auch die pointierte Rede von einer durch die Schulinspektion ermöglichten „Schulentwicklung durch Einsicht“ (Böttger-Beer/Koch 2008, S. 254): Die Schulentwicklungsprozesse initiiierende Einsicht soll durch die im Zuge der Schulinspektion generierte Evidenzen erzeugt werden.

Davon ausgehend rücken die Lehrer/innen sowie die Schulleitungen als Adressaten der Schulinspektionen in den Mittelpunkt, kommt es doch auf deren Umgang mit der Schulinspektion an: „Unterstützung“ kann angenommen oder abgelehnt werden. „Einsicht“ kann nicht per Dienstvorschrift verordnet werden. Nicht zufällig steht die Frage nach der Akzeptanz der Schulinspektion im Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Entsprechende in aller Regel quantitative Befragungen attestieren hohe Zustimmungswerte, nicht zuletzt auf der Ebene der Schulleitungen (vgl. Böhm-Kasper/Selders 2013).

Ein unklareres Bild ergibt sich jedoch, wenn man Lehrer/innen und Schulleiter/innen die Gelegenheit zu einer differenzierten Schilderung ihrer Erfahrungen mit der Schulinspektion gibt, wie es im Rahmen der Studie getan wurde, aus der im Folgenden berichtet wird². Zwar bestätigen sich hier die hohen Akzeptanzwerte. Hinsichtlich der Frage nach einer grundsätzlichen Einschätzung der Schulinspektion wird in aller Regel explizite Zustimmung bekundet. Gleichzeitig und in eigentümlichem Spannungsverhältnis dazu finden sich jedoch regelmäßig mehr oder weniger explizierte Distanzierungen, so dass ein recht ambivalentes und aufklärungsbedürftiges Gesamtbild entsteht. Nun läge es nahe, dies auf den Charakter der Schulinspektion als Kontrollinstrument zurückzuführen. Gegen diese Lesart spricht jedoch, dass hinsichtlich der Schulinspektion zwar zutreffender Weise von einem Funktionenmix die Rede ist, jedoch in allen Bundesländern der Kontrollaspekt der Schulinspektionen deutlich zurückgenommen ist. Gegen diese Lesart spricht auch, dass in den Schilderungen die Inspektionsergebnisse fast in den Hintergrund rücken.

Diese Akzentverschiebung findet sich auch in Interviews mit Akteuren der Schulinspektion – sei es mit den Inspektor/innen, sei es mit Akteuren auf der Leitungsebene der Schulinspektionen wieder. Über die verschiedenen Ebenen hinweg deutet sich darin eine Wirkungsweise der Schulinspektion jenseits der dargestellten „Schulentwicklung durch Einsicht“ aber auch jenseits eines Verständnisses von Schulinspektion als sanktionsbewehrtes Kontrollinstrument an, die im Folgenden exemplarisch anhand einiger kurzer Interviewpassagen herausgearbeitet werden soll.

Schulinspektion als Entwicklungsimpuls jenseits der Evidenzbasierung

Im Zusammenhang einer Rechtfertigung der entwicklungsorientierten Profilierung der Schulinspektion, also dem Verzicht auf Kontrollelemente, führt ein in der Leitungsebene der Schulinspektion eines Bundeslandes tätiger Akteur aus:

Gerade die Schulaufsicht war nicht unbedingt überzeugt von diesem Vorgehen in Sachen Evaluation für die Schule sondern, hatte eigentlich auch stärker natürlich von Interesse her diesen administrativen Ansatz [...] aber sieht auch was für Potenzen sich daraus [für] Schulen ergeben aus dieser Evaluation selber, aus dem Vorfeld der Evaluation schon und da steckt ja auch ein gewisser Zwang dahinter sich Gedanken zu machen

¹ Im Folgenden wird zur sprachlichen Vereinfachung allein von Schulinspektionen gesprochen.

² Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um eine Teilstudie des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene“ (Laufzeit 2010–2013) unter Leitung von Prof. Dr. Martin Heinrich. Es handelt sich um eine Interviewstudie, bei der zentrale, regionale und schulische Akteure der Schulinspektion befragt wurden. Das Interviewmaterial wird rekonstruktiv mithilfe des Verfahrens der Objektiven Hermeneutik ausgewertet.

also „Was mache ich eigentlich in meiner Schule? Als Schulleiter. Wie entwickle ich da eigentlich Qualität? Und was hab ich da eigentlich an Unterlagen und an Zielen?“

Tatsächlich verortet der Sprecher die fragliche Wirkung zeitlich bereits im Vorfeld des Schulinspektionsbesuches. Es sind also nicht die Ergebnisse, sondern die Tatsache, dass die Inspektion bevorsteht, welche eine gewünschte Reaktionsweise zeitigt. Es geht dabei um eine spezifische Reflexivität, wobei der Sprecher nicht unterstellt, Schulleiter/innen würden unabhängig von der Schulinspektion nicht wissen, „was sie eigentlich in ihrer Schule machen“. Vielmehr geht es um ein bestimmtes Tun, nämlich um „Qualitätsentwicklung“. Nur unauffällig deutet sich in der an der Stelle irritierenden Frage nach dem Vorhandensein von Unterlagen die Besonderheit der intendierten Form der Schulentwicklung an: Im Kern geht es um eine schriftliche Dokumentation von Zielen und Maßnahmen, welche dann die Grundlage bildet für systematisierte Entwicklungsprozesse. Im Sinne eines Qualitätszy-

durchgeführt wird. Die Adressierung der Schulleitungen durch die Schulinspektion beinhaltet die Erwartung, dass benennbare Ziele und eine definierbare Vorstellung von Qualitätsentwicklung vorgewiesen werden können, und macht so die Schulleitung zum Agenten der intendierten Entwicklungsprozesse.

Evaluation, Schulinspektion und das Problem der Sinnstiftung

Diese Adressierung der Schulleitungen spiegelt sich auch in deren Bezugnahmen auf die Schulinspektion wieder. Entsprechend erscheint es kaum zufällig, dass es im folgenden Auszug eines Interviews mit einem Schulleiter nicht allein um die Schulinspektion geht, sondern um Evaluation im Allgemeinen:

Wir sind ja verpflichtet, ständig Evaluationen zu machen und wenn wir es machen, dann soll es wenigstens sinnvoll sein. Denn, wenn wir es machen bloß, dass es gemacht ist und es kommt gar nix dabei raus, dann wird das Unwohlsein größer. Aber es ist, es ist nicht leicht Themen zu finden, die wirklich sinnvoll sind und noch schwerer ist es, (2) hinterher Veränderungen herbei zu führen, die zeigen, dass das Ganze wirklich was gebracht hat

Interne Evaluationen werden als von außen an die Schule herangetragene und lästige Pflicht dargestellt. Zentrales Problem für den Schulleiter ist das damit verbundene Unwohlsein im Kollegium. Entsprechend bedarf es der Sinngebung – die internen Evaluationen müssen etwas bringen, damit sie als sinnvoll erfahren werden. Dies ist offenbar nicht selbstläufig gegeben. Genau an dieser Stelle, weist nun der Schulleiter der Schulinspektion eine entscheidende Funktion zu:

Ich weiß nicht wirklich, ob wir diese ganzen Evaluationen wirklich durchgeführt hätten, wenn klar gewesen wäre, dass nie eine Schulinspektion kommt. Also dass das nie sage ich jetzt mal „überprüft wird“ in Anführungszeichen, „ob wir das wirklich tun“. Also das mal vorweg. Die Schulinspektion hat also da schon ähm ja zumindest das bewirkt, dass man ernsthaft ran gegangen ist und hat gesagt „gut ok wir müssen es machen, machen wir es. Irgendwann wird auch mal drauf geschaut, ob wir es machen, aber wenn wir es machen, dann versuchen wir was Gescheites zu machen, dann wollen wir auch was davon haben.“



Schulleitungen befinden sich in einer Vermittlungsposition zwischen Schulinspektion und Kollegium

klus als Grundform systematisierter und evaluationsbasierter Qualitätsentwicklung bedarf es der Definition von Entwicklungszielen als Ausgangspunkt des Zyklus (vgl. Dietrich 2012) und als Maßstab, anhand dessen die Entwicklungsarbeit sichtbar und belegbar wird.

Dabei ist es ein „gewisser Zwang“, der den vom Sprecher imaginierten Schulleiter auf diese Form der Qualitätsentwicklung verpflichtet, der sich bereits daraus ergibt, dass die Schulinspektion

Literatur:

- Böhm-Kasper, O./Selders, O. (2013): „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden“? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren In: Thiel, F./Heinrich, M./van Ackeren, I. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis)*, (12. DDS Beiheft). Münster: Waxmann, S. 121-131.
- Böttger-Beer, M./Koch, E. (2008): *Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H.-G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 253–264.

Ganz im Sinne des vom Vertreter der Schulinspektion erwähnten „gewissen Zwangs“ relativiert der Schulleiter hier den Überprüfungscharakter der Schulinspektion, schließlich wird die Selbstevaluation nicht kontrolliert, sondern „irgendwann (...) mal drauf geschaut“. Trotzdem ‚bewirkte‘ die damit verbundene Erwartungshaltung, dass die interne Evaluation tatsächlich durchgeführt wurde. Pointiert formuliert: Evaluert wird, weil evaluiert wird, ob evaluiert wird. Davon ausgehend ist umso bemerkenswerter, dass der Schulleiter nicht allein versucht, die Selbstevaluation durchzuführen, um sie entsprechend vorweisen zu können. Vielmehr soll sie nun auch mit Sinn ausgestattet werden. Offenbar reicht die in die Adressierung eingeschriebene Erwartungshaltung weit über eine formale Erfüllung einer Vorgabe hinaus.

Schulinspektion als Bearbeitung administrativer Steuerungsprobleme

Hier können wir einen zentralen Unterschied zwischen alter bürokratischer und neuer evidenzbasierter Steuerung sehen: Während der Zumutungscharakter im Zweifelsfalle innerhalb der bürokratischen Logik offenkundig ist, nämlich Dienstvorschriften umsetzen zu müssen unabhängig davon, ob man sie als sinnvoll erachtet, besteht nun die Zumutung darin, das Regime einer evidenzbasierten Schulentwicklung sinnvoll finden zu sollen und zur Form des reflexiven Umgangs mit der eigenen Praxis zu machen. Folgen wir der exemplarischen Darstellung des Schulleiters, so scheint ihm die Rolle zuzukommen, eine entsprechende Aneignung der Logik einer evaluationsbasierten systematisierten Qualitätsentwicklung inner-schulisch, sprich im Kollegium, sicher zu stellen. Die Schulleitung wird damit nicht zuletzt durch die Schulinspektion zum Agenten einer solchen Bezugnahme auf die schulische Praxis.

Schulinspektionen stellen keineswegs das einzige Instrument zur Implementation innerschulischer Qualitätsentwicklung dar. Sie reihen sich in vielfältige Elemente einer Evidenzbasierung ein, die ausgehend von PISA und anderen viel diskutierten Large-Scale-Assessments in den letzten Jahren Konjunktur erfuhr und sowohl die bildungspolitischen Debatten als auch den Schulentwicklungsdiskurs prägt. Dass die Adressierung qua Schulinspektion gerade nicht offensiv zurückgewiesen oder hinterfragt wird, kann auch auf die diskursive Macht der Programmatik der Evidenzbasierung zurückgeführt werden: Wer kann schon gegen Schulentwicklung auf der Basis empirisch gesicherter Erkenntnisse und Einsichten sein? Herzog folgend können wir Evidenzbasierung als Slogan begreifen, „der durch seine suggestive Plausibilität verhindert, dass dem Ansinnen Widerstand erwächst“ (Herzog 2011, S. 124).

Der Slogan verdeckt jedoch keine Form administrativer Kontrolle im herkömmlichen Sinn. Trotzdem entspricht die Schulinspektion den Interessen der Schulaufsicht, da Qualitätsentwicklung in der angedeuteten Art auf ein zentrales Problem der Schulaufsicht antwortet. Das mittelmäßige Abschneiden bei PISA wird auch als Steuerungsproblem interpretiert. Erneut zeigte sich die Wirkungslosigkeit und Ineffizienz herkömmlicher Bildungspolitik und Schulaufsicht. Wenn nun bisherige Reformbemühungen qua Verordnung immer wieder an der Eigensinnigkeit und dem Behar-

rungsvermögen der schulischen Praxis scheitern, so scheint eine auf die „Einsicht“ der schulischen Akteure setzende Innovationsstrategie folgerichtig. In diesem Sinne kann die Schulinspektion auch als „Antwort auf eine Krise der Schulaufsicht“ (Maritzen 2008, S. 88) gedeutet werden. Sicherzustellen ist jedoch, dass die ‚richtigen‘ Einsichten erzeugt werden. Hier greift der Mechanismus, Vorstellungen guter schulischer Praxis – etwa das Konzept von Qualitätsentwicklung als Form der Schulentwicklung – darüber zu implementieren, dass sie zum Maßstab der Evaluation gemacht werden.

Die Implementation einer Qualitätsentwicklungslogik erzeugt überdies eine Anschlussfähigkeit von innerschulischer Kommunikation und Verwaltungslogik: Werden Ziele definiert, operationalisiert und zyklisch überprüft und vor allem schriftlich dokumentiert, so werden sie in einer für die Verwaltung kompatiblen Form kommunizierbar und verwaltbar. Werden schulinterne Entwicklungsprozesse im Sinne von Qualitätsentwicklungszyklen initiiert, wird die Entwicklung von Schule nicht nur auf Dauer gestellt – jede Evaluation am Ende eines Zyklus deckt Entwicklungsbedarfe auf, die in einem neuen Zyklus bearbeitet werden. Gleichzeitig werden sie linearisiert, und damit die durch Komplexität und Ungleichzeitigkeiten geprägte innerschulische Realität geordnet. In diese Richtung arbeitet auch die Adressierung der Schule als „Handlungseinheit“. Nicht zufällig sind die Schulleitungen die zentralen Ansprechpartner der Schulinspektionen und geraten damit in eine Vermittlungsposition zwischen Schulinspektion und Kollegium.

Autor: **Fabian Dietrich** • Foto: **Fotolia**

Dietrich, F. (2012): *Schulinspektion im Kontext von „Deregulierung“. Eine rekonstruktive Annäherung an die Adaption des Steuerungsimpulses auf der Ebene der Schulleitung.* In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen.* Münster: Waxmann, S. 187-204.

Herzog, W. (2011): *Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik.* In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): *Wissen, was wirkt.* Wiesbaden: VS, S. 123-145.

Kotthoff, H.-G./Böttcher, W. (2010): *Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung.* In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.* Wiesbaden: VS, 295-325.

Maritzen, N. (2008): *Schulinspektion. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen.* In: *Die Deutsche Schule, Jg. 100, H. 1, S. 85-95.*

„Das Buch des Vergessens“

Buchbesprechung

Schule halten lässt sich auch beschreiben als ständiger Kampf gegen das Vergessen. Vokabeln, Formeln, Hausaufgaben, was wird nicht alles vergessen. Schüler/innen und Lehrer/innen sind da gar nicht so verschieden. Und nun kommt ein Buch daher, das mit dem schönen Hinweis beworben wird: „Das Vergessen ist besser als sein Ruf!“ Als ob man es nicht schon immer geahnt hätte. Nun ist da endlich jemand, der das unvermeidliche Phänomen des Vergessens ins rechte Licht zu rücken verspricht, vielleicht lässt sich daraus Trost und Hoffnung für den Schulalltag und die Pädagogik überhaupt schöpfen...

Das Eingangskapitel „Umspült vom Vergessen: die erste Erinnerung“ bietet einiges an Einsicht in die Funktionsweise des Erinnerns und Vergessens durch die ausführliche Diskussion der frühesten dem Menschen zugänglichen Erinnerungen. Draaisma unterscheidet hier Bilder, Szenen und Episoden, die im Gedächtnis bleiben. Er stellt die Bedeutung der Sprachentwicklung als Bedingung der Möglichkeit sich zu erinnern heraus, stellt fest, dass Erinnerung dem „Wissen“ weicht als Zusammenfassung von Inhalten in Erinnerungsklassen, so dass die ersten Erinnerungen sich im Wesentlichen auf die „Abweichung vom Normalen“ beziehen: „Um etwas zu behalten, muss man zunächst sehr viel vergessen haben. Das ist einfach so. Damit vergehen die ersten drei, vier Jahre unseres Lebens“. Das erinnert fast bis in die Formulierung hinein an die gut hundert Jahre alte Beobachtung Alains, die gesamte Kindheit bestehe darin, das Kind zu vergessen, das man gestern war. Man darf erfahrungsgemäß getrost hinzufügen, dass das „Vergessen des Kindes, das man gestern war“ durchaus über die ersten drei, vier Jahre hinaus noch bis hin zur (abgeschlossenen) Pubertät gilt. Ist es ein Zufall, dass das eben gerade greifbare „Dictionnaire de la langue pédagogique“ von Paul Foulquié (1991) unter dem Stichwort „Vergessen“ den Alainschüler Jean Château zitiert mit der Bemerkung, um etwas gut zu können müsse man begonnen haben zu vergessen und das Vergessen lasse in gewisser Weise die Bildung reifen, während einschlägige deutsche Handbücher das Stichwort „Vergessen“ nicht kennen, oder sich allenfalls mit einem Verweis auf „Gedächtnis“ oder Ähnliches begnügen?

Anlässlich dieses Kapitels ließen sich die Notwendigkeit von Redundanz im Lernstoff und die prinzipielle Unmöglichkeit, „konzentrierten“ Lernens, „Speedlearning“, „extreme learning“ usw. begründen. Erfahrungen mit der weithin unter diesem Namen vergessenen „Programmierten Instruktion“ aus den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts zeigen: Programmierte (konzentrierte) Instruktion ist effektiv, aber auch so anstrengend, dass Schüler nach einer solchen Stunde für den Rest des Schultages nicht mehr „unterrichtsverwendungsfähig“ sind. Sogar die Justiz ist bezüglich des Vergessens manchmal sehr lebensnah. Vor etlichen Jahren, als es noch die Wehrpflicht gab, stand ein Offizier der Reserve kurz vor seiner ersten Staatsprüfung und sollte gleichwohl bis unmittelbar vor dem Prüfungstermin zu einer Wehrübung erscheinen. Das Verwaltungsgericht ersparte ihm dies mit der lebensnahen Begründung, vor einer solchen Prüfung müsse man erfahrungsgemäß noch schnell etwas lernen, was man nach der Prüfung sowieso nie mehr brauche. Leider habe ich damals solche Bonmots nicht dokumentiert – aber die Abweichung vom Normalen ist im Gedächtnis geblieben. Und damit sind wir bei einem Effekt dieses Buches auf den Leser: Man beginnt unweigerlich, die eigenen Erinne-

rungen, Gedächtnisinhalte und den Umgang mit ihnen zu reflektieren. Und autobiographische Reflexion einschließlich einer gehörigen Portion Selbstdistanz gehört notwendigerweise zum Repertoire professioneller Pädagogen, auch Schulpädagogen, oder sollte es wenigstens.

Draaisma ist kein Pädagoge, sondern Psychologiehistoriker und zweifellos ein begnadeter und kenntnisreicher Erzähler. Seine Ausführungen gelten hauptsächlich dem, was er „autobiografisches Gedächtnis“ nennt. Und darin begründet liegt ein wenig die Enttäuschung, die das Buch auch bereitet, liest man es mit den eingangs skizzierten Erwartungen. Der Autor spannt einen weiten Bogen von der ersten Erinnerung über das Vergessen von Träumen, das Vergessen von Gesichtern, Demenz, unbewusstes Plagieren, Verdrängung – gibt es die überhaupt? – über die Unmöglichkeit einer „Kunst des Vergessens“ bis hin zur Furcht, nach dem eigenen Ableben aus den Erinnerungen seiner Mitmenschen zu verschwinden und den Anstrengungen, die dagegen unternommen wurden und werden. Ausführlich thematisiert werden methodische Probleme prinzipieller Art, Vergessen und Erinnerung wissenschaftlich in den Griff zu bekommen: Direkte Beobachtung und Protokollierung von Erinnerungsprozessen ist unmöglich, und so existiert eine Fülle widersprüchlicher Theorien mit den dazugehörigen Grabenkämpfen – nur der Fakt, dass es Vergessen gibt, steht als solcher fest.

Besonders bei der Darstellung und Diskussion des Falles „Dora“ wird eine gehörige Skepsis gegenüber (psychoanalytischen) Methoden der „Freilegung“ von „verschütteten“ Gedächtnisinhalten deutlich. Erweisen sich schon weitgehend von „professioneller“ Einflussnahme freie Erinnerungen bei näherem Hinsehen zumindest teilweise als nachträgliche Konstrukte, die zudem noch dem Wandel unterliegen, so zeigt sich nicht selten, dass es sich bei in der Analyse „wieder gewonnenen“, „verdrängten“ Erinnerungen durchaus um Erinnerungsfälschungen oder gar Gedächtnisimplantate handeln kann, die durch suggestive Methoden erzeugt wurden. Daraus lässt sich immerhin das grundsätzliche Verbot suggestiver Fragetechniken im Schulalltag schon weit unterhalb der Schwelle von Vorwürfen sexueller Belästigung oder Missbrauch ableiten.

Fazit: Draaisma kümmert sich nicht um Schule, und genau deshalb sollten Schulleiter/innen, Lehrer/innen und andere pädagogisch Tätige das Buch lesen und berücksichtigen, die Nutzanwendungen für den eigenen professionellen Gebrauch muss man allerdings selbst herausdestillieren. Eine positive Darstellung des ohnehin unvermeidbaren Vergessens für die Schulpädagogik – die sich nach Draaisma dann wohl vorrangig auf das von ihm so genannte semantische Gedächtnis beziehen müsste – bleibt weiterhin ein dringendes Desiderat.

Autor: **Hans-Dieter Hummes** • Abbildung: **Verlag Galiani Berlin**



Douwe Draaisma: Das Buch des Vergessens – Warum Träume so schnell verloren gehen und Erinnerungen sich ständig verändern, Berlin (Galiani) 2013 (2. Aufl.), ISBN 978-3-86971-061-7, 350 S., 19,99 (auch als eBook erhältlich).

Salutogenese: Gesundheitsziele von Schulleitung

Erhebung zur gesundheitlichen Situation von Schulleitungen

Die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen hat Ende 2012 eine umfassende Studie zur gesundheitlichen Lage von Schulleitungen in NRW in Auftrag gegeben. Während in den letzten Jahrzehnten die gesundheitliche Situation von Lehrkräften und deren Bedingungen vermehrt erforscht wurden, gab es keine Studie, die eine schulleitungsspezifische Perspektive auf Gesundheitsfragen in den Fokus nahm. Die Erhebung aus dem Jahr 2012 widmet sich nun dezidiert der Gesundheit von Schulleitungen, sowie deren Rolle in der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention in Nordrhein-Westfalen.

VORNEWEG: ZUM KONZEPT DER SALUTOGENESE

Das Konzept der Salutogenese wurde in den Achtzigerjahren als Komplementärbegriff zur Pathogenese entwickelt. Die Salutogenese untersucht die Entstehungsfaktoren von Gesundheit. Gesundheit und Krankheit werden nicht als fixer Zustand aufgefasst, sondern als ein prozessuales Kontinuum, in welchem wir zu jedem Zeitpunkt sowohl gesunde, als auch kranke Anteile in uns tragen. Sind wir um unsere Gesundheit bemüht, bewegen wir uns auf eine Art Idealzustand körperlichen und seelischen Wohlbefindens zu. Durch Studien mit Menschen, die schweres Leid erlitten und dennoch psychische und körperliche Zumutungen erfolgreich überstanden haben, wurde versucht zu ermitteln, mit welchen Widerstandsressourcen es Menschen gelingt, Stressoren erfolgreich zu bewältigen. Daraus entwickelte sich das sogenannte Kohärenzkonzept, das um Begriffe wie Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung, Optimismus und Resilienz kreist.

Gesundheitsförderung unterscheidet sich demnach auch von klassischer Prävention: Es geht vielmehr darum, sich nach attraktiven Zielen auszurichten und helfende Ressourcen freizusetzen. Zur Entwicklung eines positiven Kohärenzgefühls ist es außerdem bedeutsam, wertschätzende Kommunikation und vertrauensvolle Bindungen und Beziehungen zu stärken.

ZUM HINTERGRUND DER STUDIE

Im Sinne eines „primus inter pares“ wurden Schulleitungen in der Vergangenheit eher als Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben betrachtet und eine schulleitungsspezifische Sichtweise ausgeklammert. Außerdem ist nur ein Bruchteil der etwa 184.000 hauptberuflich tätigen Lehrkräfte in NRW als pädagogische Leitungskraft tätig. Diese Aspekte haben wahrscheinlich dazu geführt, die spezifische Perspektive auf die Gesundheit von Schulleitungen zu vernachlässigen. Die Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung zeigen allerdings, dass pädagogische Leitung – obwohl eine zahlenmäßig kleine Gruppe – großen Einfluss auf den Erfolg von Schule hat. Eine weitere nordrhein-westfälische Studie (Harazd und Kollegen, 2009) hat außerdem gezeigt, dass das Wohlbefinden von Schulleitungen signifikant mit dem der Lehrkräfte korreliert oder mit anderen Worten: Je wohler sich die Schulleitung fühlt, desto wohler fühlt sich auch das Lehrerkollegium und umgekehrt.



Fühlt sich die Schulleitung wohl, geht es dem Lehrerkollegium oft auch spürbar besser

Besondere Bedeutung kommt der Schulleitungs-Gesundheit vor dem Hintergrund der gesellschafts- und bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre zu. Eine ganze Reihe umfassender Reformbemühungen im Schulwesen erweitern den Gestaltungsspielraum von Schulleitung maßgeblich. Gleichzeitig aber wachsen auch die Anforderungen an ebendiese auf der Ebene vielfältiger Kompetenzen. Es gilt tiefgreifende Umstrukturierungen zu bewältigen: Die Zahl der Ganztagschulen wird weiter ausgebaut, an der Umsetzung inklusiver Schule wird gearbeitet und die Eigenverantwortlichkeit der Schulen soll sich erhöhen. Gleichzeitig steigen die Anforderungen zur Rechenschaftspflicht in Form von Zielvorgaben und Qualitätskontrollen. Ein erweiterter Handlungsspielraum und größere Autonomie der einzelnen Schule im Hinblick auf Finanzen und Personal fordern im Gegenzug auch mehr Einsatz und Kompetenzen der

Quellen:

¹ Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer*innen-Gesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer

Schulleitung in diesem Bereich ein. Das ist die Ausgangslage, an der die Studie von 2012 ansetzt und die gesundheitliche Lage der Schulleitungen in NRW beleuchtet. Die Größe der Studie erlaubt vermutlich – zumindest in ihren Tendenzen – auch eine überregionale Interpretation und Einschätzung der Situation.

UNTERSUCHUNGSSCHWERPUNKTE UND FORSCHUNGSDESIGN

Die Umsetzung der Studie erfolgte im Auftrag der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen von November bis Dezember 2012 in Form einer Onlinebefragung und wertete die Angaben einer großen Stichprobe von 2000 Schulleitungen aus. Zielgruppe waren Schulleitungen und stellvertretende Schulleitungen, die an einer öffentlichen Schule in Nordrhein-Westfalen tätig sind. Die Studie hat fünf Untersuchungsfelder in den Blick genommen: Das Wohlbefinden, psychosomatische Beschwerden, emotionale Erschöpfung, krankheitsbedingte Arbeitsunfähigkeit und Präsentismus, sowie die subjektive Arbeitsfähigkeit. Diese waren in ihrer Ausprägung anhand von mehrstufigen Skalen zu bewerten. Die verwendeten Parameter und Skalen wurden größtenteils in Anlehnung an Harazd und Kollegen gestaltet und bieten damit eine hohe Vergleichbarkeit mit den Erhebungen zum Gesundheitsmanagement in der Schule aus dem Jahr 2009.

AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE

Der allgemeine Umfang der Arbeit sowie die Regelungen des Schulministeriums und der Schulaufsicht, werden vom Gros der Schulleitungen als größte Belastung angegeben. Die Zusammenarbeit mit dem Kollegium, den Eltern und die eigene Unterrichtstätigkeit stellen sich hingegen als positiv dar und werden dementsprechend bewertet. Gesamt-, Haupt- und Realschulen, sowie insbesondere Leitungen von Grundschulen wiesen die größten Belastungswerte auf. Leitungskräfte von Gymnasien und Berufskollegs haben die geringsten Werte bei den erlebten Stressoren. Ältere Schulleitungen und Führungskräfte großer Schulen geben im Vergleich geringere Belastungen an als jüngere Schulleiter und Führungskräfte kleiner Schulen.

Stellt man männliche und weibliche Leitungsteams gegenüber, zeigte sich, dass Frauen tendenziell ein stärkeres Stresserleben haben. Die psychosomatischen Komponenten, die ohnehin die physischen Krankheitsfaktoren – auch geschlechtsneutral betrachtet – überwiegen, sind bei den Frauen noch stärker ausgeprägt als bei ihren männlichen Kollegen. Die weiblichen Grundschulleitungen zeigten sich in der Studie als besonders vulnerable Gruppe. Im Vergleich zur Referenzstudie von 2009, in der sowohl Lehrer als auch Schulleiter befragt wurden, hat sich das Wohlbefinden der Schulleitungen im Vergleich etwas verschlechtert. Trotzdem geht es den Schulleitern statistisch immer noch besser als den Lehrkräften. Die häufigsten psychosomatischen Beschwerden sind Müdigkeit und Abgespanntheit, gefolgt von Glieder- und Muskelschmerzen, sowie Einschränkungen der Konzentration. Die emotionalen Reserven der Schulleitungen haben sich im Vergleich zu 2009 ebenfalls etwas verringert. Das Gefühl, ausgelaugt und emotional überfordert zu sein, hat weiter zugenommen. Höchste Erschöpfungswerte wiesen auch hier die Grundschulleitungen auf – die Gymnasialschulleitungen waren davon am wenigsten betroffen. Auch der Präsentismus – das Erscheinen am Arbeitsplatz trotz Krankheit – ist Schulleitungen nicht fremd.

Ein Drittel der befragten Schulleiter erscheint im Zweifel auch krank zum Dienst. Die weiblichen Befragten weisen hier – wie in der Mehrzahl der Untersuchungsbereiche – erneut die ungünstigeren Werte auf. Über alle Schulformen hinweg zweifeln 60 % der Befragten daran, gesundheitlich in der Lage zu sein, den Beruf bis zum Erreichen des regulären Pensionsalters ausüben zu können.

SCHLUSSFOLGERUNG FÜR DIE PRAXIS DER SCHULISCHEN GESUNDHEITSFÖRDERUNG UND PRÄVENTION

Zusammenfassend geben die Befunde Anlass, Schulleitungen verstärkt als Zielgruppe gesundheitsfördernder Maßnahmen zu begreifen. Gesundheit muss zum Gegenstand der Aus-, Fort- und Weiterbildung gemacht werden und eine systematische Begleitung von schulischen Führungskräften in Form von Supervision und Coaching wäre wünschenswert. Diese könnte dann durch individuelle Maßnahmen wie Stresspräventionstrainings und Maßnahmen zum verbesserten Zeitmanagement ergänzt werden. Die Auswertung der umfangreichen Studienergebnisse ergibt eine Reihe von Belastungsszenarien, die Gründe für ein Stresserleben bilden und die einer Anpassung bedürfen, um die Leitungsarbeit in Schulen nachhaltig gesünder zu gestalten. Zieht man beispielsweise das Ergebnis in Betracht, dass kleine Grundschulen bei der Führung als besonderes anstrengend erlebt werden, lassen sich eindeutige Auslöser dafür konstatieren. Oft sind die Schulleitungen kleiner Grundschulen voll in den pädagogischen Betrieb integriert und verfügen auch über kein eigenes Sekretariat. So finden Leitungsaufgaben schon zeitlich und räumlich suboptimale Bedingungen vor. Der Versuch, dieses ungünstige Setting individuell auszugleichen, kann sich als dauerhafter Stressfaktor negativ auf die Schulleitung auswirken. Hier kommt systemischen und strukturellen Maßnahmen besondere Bedeutung zu. Einen weiteren Ausblick auf verbesserte Bedingungen bietet das Delegationspotential von Schulleitungsaufgaben. Die hohe zu bewältigende Arbeitsmenge bildet einen zentralen Faktor im Belastungserleben. Hier kommt dem Delegieren von Teilaufgaben große Bedeutung zu. Allerdings erfordert das Abgeben und Aufteilen der Aufgaben wiederum eine solide Kommunikations- und Kooperationsstruktur, die diesen Prozess möglichst ökonomisch gestaltet, um ihn nicht ins Gegenteil zu verkehren und das Arbeitsaufkommen noch zu erhöhen.

Zentrale Erkenntnis der Studie ist nicht zuletzt die Tatsache, dass die gesundheitliche Situation der pädagogisch Tätigen und insbesondere ihrer Führungskräfte in einem direkten Zusammenhang zur erreichten Bildungsqualität stehen. Das Wohlbefinden von Leitung und Lehrkräften zeigt eine hohe Korrelation und die schulische Leitungsfunktion ist prägend für die Gestaltung des Schulgeschehens.

Nur wenn die besondere Bedeutung, die der gesundheitliche Hintergrund von pädagogischer Führung hat, im systemischen und strukturellen Setting von Schule erfolgreich integriert wird, kann den vielfältigen aktuellen Reformbemühungen im Bildungswesen adäquat entsprochen werden. Die vorliegende Studie bietet den Ausgangspunkt und die Grundlage, um messbare Verbesserungen für wirkungsvolles und positiv ausstrahlendes Schulleitungshandeln zu generieren.

Autor: Jens Bülskämper • Foto: Fotolia

Mit fundierten Arbeitsmaterialien Handlungsspielräume nutzen

Praxiserprobtes Unterstützungssystem aus Leitfaden und Schulungen auf Kongress vorgestellt

Das Thema Selbstständigkeit von Schulen gewinnt in Schulen, Politik und Wirtschaft zunehmend an Bedeutung. Um vielfältige Herausforderungen erfolgreich zu meistern und die Bildungsqualität stetig zu verbessern, benötigen Schulen Handlungsspielräume für eine eigenverantwortliche Schulentwicklung. Auf einem bundesweiten Kongress wurde das Unterstützungssystem Selbstständige Schule vorgestellt. Der von Schul- und Wirtschaftspraktikern entwickelte, bundesweit einsetzbare Leitfaden mit begleitendem Qualifizierungskonzept bietet Schulen aller Schularten ein Instrumentarium, das wichtige Impulse und Unterstützung für angestrebte und bevorstehende Veränderungsprozesse bietet.

KONGRESS SELBSTSTÄNDIGE SCHULE EIN VOLLER ERFOLG

Über 350 Teilnehmer besuchten am 04. April 2014 den bundesweiten Kongress Selbstständige Schule in Stuttgart, auf dem das praxiserprobte Unterstützungssystem Selbstständige Schule, der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

Neben den aufschlussreichen Vorträgen des baden-württembergischen Kultusministers Andreas Stoch zum Thema Schulentwicklung und des Präsidenten der Arbeitgeber Baden-Württemberg Prof. Dr. Dieter Hundt über eine erweiterte Selbstständigkeit von Schulen als Teil eines leistungsfähigen Bildungssystems, bot der Kongress weitere spannende Programmpunkte, die sich dem Kernthema Selbstständigkeit von Schulen widmeten sowie über die Systematik Selbstständige Schule informierten. Die wissenschaftliche Sicht zur Relevanz von Selbstständigkeit von Schulen aus pädagogischer bzw. aus bildungsökonomischer Sicht wurde durch Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber (Pädagogische Hochschule Zug) und Prof. Dr. Ludger Wößmann (Ludwig-Maximilians-Universität München) kompetent beleuchtet.

Networking-Center zu den Themen Personal, Führung und Organisation, Strategie und Qualitätsmanagement sowie zur pädagogischen Praxis, in denen die Teilnehmenden die Möglichkeit nutzten sich mit den beteiligten Pilotschulen und den Entwicklern des Leitfadens Selbstständige Schule auszutauschen, rundeten das Programm ab.

DIE SYSTEMATIK SELBSTSTÄNDIGE SCHULE

Die Systematik Selbstständige Schule integriert alle zur Organisation und Umsetzung einer Selbstständigen Schule notwendigen Elemente. So werden beim Prozess hin zu vermehrter Selbstständigkeit, konkrete Strukturen und Methoden als Grundlage der Selbstständigen Schule realisiert. Ein zentraler Punkt der Zukunftsplanung ist zudem die Strategie der Selbstständigen Schule mit den Teilschritten Profilanalyse, Profilbildung und Profilrealisierung. In den sieben Handlungsfeldern der Selbstständigen Schule geht es um die konkrete Umsetzung der Selbstständigkeit in den wesentlichen schulischen Bereichen. Über diese Themenfelder hinweg wird mit der Methode des Qualitätsmanagements dafür Sorge getragen, dass die Qualitätssicherung und die stetige Qualitätsverbesserung der Abläufe an der Schule garantiert werden können.

PILOTPROJEKT – ENTWICKLUNG DER SYSTEMATIK SELBSTSTÄNDIGE SCHULE

Die Systematik Selbstständige Schule wurde im Rahmen eines dreijährigen Pilotprojekts von 2011 bis 2014 mit 29 Schulen unterschiedlicher Schularten entwickelt. Dabei wurde Selbstständigkeit definiert als die Fähigkeit und die Möglichkeit einer Schule, vorausschauend zu planen und zu handeln und vorhandene Handlungsspielräume auszuschöpfen. Die Pilotschulen übernahmen dementsprechend – im

Rahmen der geltenden Gesetze – Eigenverantwortung in der Selbstverwaltung, der Führung der Schule und der Organisation schulischer Prozesse.

Ausgangspunkt des Projekts Selbstständige Schule war das Positionspapier „Selbstständige Schule – Haushalt und Personalverantwortung neu gestalten“, das im Jahre 2010 von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und des Bundesverbands der Deutschen Industrie (BDI) herausgegeben wurde.



Schulleiter/innen der beteiligten Pilotschulen mit dem baden-württembergischen Kultusminister Andreas Stoch und Arbeitgeberpräsident Prof. Dr. Dieter Hundt.

Literatur:

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2010). Selbstständige Schule – Haushalt und Personalverantwortung neu gestalten. [Online im Internet]. Zugriff am 30.05.2014, verfügbar unter http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BSZ-Selbststaendige_Schule.pdf

Ausgehend von den Ergebnissen internationaler Schulvergleichsstudien, die einen klaren Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbstständigkeit von Schulen und dem Erfolg des jeweiligen Schulsystems aufzeigen, wurden entsprechende Forderungen an die Bildungspolitik formuliert, um die Selbstständigkeit deutscher Schulen zu fördern. In dem Positionspapier werden Schulen ermutigt, bestehende Freiräume zu nutzen. Gleichzeitig wird die Politik dazu aufgefordert neue Handlungsspielräume für Schulen zu schaffen und die Entwicklung hin zu mehr Eigenständigkeit zu unterstützen, um so eine Qualitätsverbesserung innerhalb der deutschen Bildungslandschaft zu erreichen.

Im Pilotprojekt wurden gemeinsam mit 29 teilnehmenden Pilot-schulen (Grund-, Haupt-, Real-, Förder- und Gemeinschaftsschulen sowie Gymnasien und berufliche Schulen) konkrete Handlungsempfehlungen und Arbeitsmaterialien entwickelt und in der schulischen Praxis erprobt. Ein zentraler Teil des Projekts war die Begleitung und Qualifizierung der Pilot-schulen in bis zu vier eintägigen Schulungen. Die Schulen, vertreten durch die Schulleitungen und ihren erweiterten Schulleitungskreis, nahmen über jeweils ein Schuljahr hinweg an den Qualifizierungen teil und bearbeiteten verschiedene Themen der Schulentwicklung. Der aktuelle Stand der eigenen schulischen Arbeit wurde in den Schulungen präsentiert und im Kreis der Pilot-schulen diskutiert.

Die Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation zeigten auf, dass die Teilnahme am Projekt die Schulen in ihrer Weiterentwicklung stark unterstützte und als großer Gewinn empfunden wurde.

Das Pilotprojekt Selbstständige Schule wurde gemeinsam initiiert von SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg, den Arbeitgebern Baden-Württemberg und der MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH. Die MTO GmbH erstellte den Leitfaden sowie die zugehörigen Materialien, begleitete das Projekt inhaltlich und optimierte das System im Rahmen der auf drei Jahre angelegten wissenschaftlichen Begleitung.

DER LEITFADEN SELBSTSTÄNDIGE SCHULE MIT FUNDIERTEN PRAXIS-MATERIALIEN

Der im Pilotprojekt entwickelte und erprobte Leitfaden bildet die Systematik Selbstständige Schule umfassend ab und integriert die zentralen Themenbereiche, die für eine eigenverantwortliche Schulentwicklung relevant sind:

- Prozess hin zur Selbstständigen Schule
- Strategieentwicklung
- Qualitätsmanagement
- Organisation
- Führung
- Personalentwicklung und -management
- Individuelle Förderung
- Finanzmanagement
- Kooperationen
- Öffentlichkeitsarbeit

Der Leitfaden ist bundesweit einsetzbar und für Schulen aller Schularten geeignet. Er ist ganzheitlich konzipiert, kann aber auch nach dem Baukastenprinzip verwendet werden, so dass jede Schule die Möglichkeit hat, sich nach ihrem individuellen Bedarf und ihren Rahmenbedingungen einzelne Module herauszugreifen und zu bearbeiten. Die elf Anleitungen des Leitfadens beinhalten methodische Anleitungen,

Hintergrundinformationen, Beispiele aus dem Schulalltag, inhaltliche Exkurse und Hinweise auf externe Unterstützung.

Umfangreiche Rückmeldungen der Pilot-schulen, von den Pilot-schulen zur Verfügung gestellte Materialien und innerhalb der Schulen erprobte Vorgehensweisen wurden in den Leitfaden eingearbeitet und gewährleisten so den direkten Praxisbezug.

Entstanden ist ein praxisorientiertes Instrumentarium mit Arbeitsmaterialien, das eine systematische Umsetzung der erweiterten Selbstständigkeit von Schulen nachhaltig unterstützt. Der Leitfaden bietet somit ein Gesamtkonzept zur Organisation und Führung der Selbstständigen Schule und vereint theoretische Grundlagen mit praktischen Erläuterungen zu deren Umsetzung.

Ergänzt werden die Themenbereiche des Leitfadens durch eine umfangreiche Sammlung unterstützender Materialien auf einem zugehörigen Datenstick und als Loseblattsammlung. Dabei handelt es sich um Arbeitsmaterialien zum direkten Einsatz an der Schule, Arbeitsmaterialien mit Beispieltext und allgemeine Informationsmaterialien. Diese Materialien werden auf dem Datenstick in einem veränderbaren Format zur Verfügung gestellt, so dass die Schulen sich die Materialien nach ihrem eigenen Bedarf anpassen können.

BEGLEITENDE UNTERSTÜTZUNG DURCH SCHULUNGEN

Zur Unterstützung bei der Arbeit mit dem Leitfaden können Schulen an drei bis vier eintägigen, aufeinander aufbauenden Schulungen teilnehmen. Dabei wird die Umsetzung der Selbstständigen Schule u. a. anhand der Themen Strategieentwicklung, Organisation und Führung prozessbegleitend angestoßen und erarbeitet. Die Schulungen richten sich an Vertreterinnen und Vertreter aus Schulleitung und Kollegium (zwei bis fünf Teilnehmende pro Schule) und werden von jeweils zwei Trainer/innen durchgeführt.

Zusätzlich können Schulen die begleitenden internetbasierten Unterstützungsinstrumente Befragungsmanager und Dokumentationsmanager anfordern. Mit diesen Instrumenten können Befragungen an der Schule durchgeführt werden bzw. kann ein Qualitätsmanagementhandbuch/Schulportfolio erstellt und verwaltet werden.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

Der Leitfaden Selbstständige Schule und die zugehörigen Schulungen bieten ein Unterstützungssystem um eine erweiterte Selbstständigkeit an den Schulen anzustoßen und voranzutreiben.

Der Leitfaden ist in allen Bundesländern erhältlich. In Baden-Württemberg werden der Leitfaden und die begleitenden Schulungen auf Initiative der Arbeitgeber Baden-Württemberg allen Schulen kostenlos zur Verfügung gestellt.

Informationen zum Leitfaden Selbstständige Schule, zur Bestellung des Leitfadens und zur Teilnahme an den Schulungen finden sich unter www.selbststaendige-schule.de.

Autoren: **Dipl.-Psych. Katharina Bettac**

Dipl.-Psych. Karsten Hammer

Dipl.-Psych. Dr. Jürgen Ripper

MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH

Dipl.-Päd. Thomas Schenk

SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg



Weiterführende Links:

www.mto.de

www.selbststaendige-schule.de

www.befragungsmanager.de

www.dokumentationsmanager.de

Bildrechte: MTO GmbH/Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände e.V.

Erfolgreiche Schule durch gut ausgebildete Schulleitungen

Erfolgsfaktoren der Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleiter in den USA

Im deutschsprachigen Raum wird immer wieder gefordert, dass Schulleitung angesichts der vielfältigen neuen Anforderungen und Veränderungen zu einem eigenständigen Beruf mit einer eigenständigen Ausbildung werden soll (z.B. Sylvia Löhrmann auf dem Bundeskongress Schulleitung am 16.05.2014). Landesprogramme, wie die Schulleitungsqualifizierung in NRW, oder universitäre Masterstudiengänge für (angehende) Schulleitungen, z.B. an der TU Dortmund, versuchen der Situation und den Ansprüchen Rechnung zu tragen. In den USA wurden acht Ausbildungsprogramme für (angehende) Schulleiterinnen und Schulleiter von Universitäten und Schuldistrikten empirisch untersucht. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über Erfolgsfaktoren.

Schulleitungen kommt eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung erfolgreicher Schulen zu. Hierfür wird nicht nur Praxiswissen, sondern auch eine gute Ausbildung benötigt. Eine Forschungsgruppe an der Stanford-University unter Leitung von Linda Darling-Hammond fragt daher in ihrem Buch „Preparing Principals for a Changing World – Lessons from Effective School Leadership Programs“, was erfolgreiche Elemente in der Aus- und Weiterbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern sind. Hierfür evaluierte das Team acht unterschiedliche universitäre Angebote und sogenannte „District-Based Programs“ innerhalb den USA. Alle Programme orientieren sich an den Standards des Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC 2008). Die Autorinnen analysierten zunächst die sog. „Pre-Service Programs“ im Sinne einer klassischen ein- bis zweijährigen Qualifikation für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie befragten 242 Absolventinnen und Absolventen und verglichen Sie mit einem Sample von Absolventinnen und Absolventen (n = 629) mit einer gängigen staatlichen Schulleitungsausbildung. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Teilnehmenden der ausgewählten Programme sich signifikant ($p < .001$) besser auf ihre zukünftige Arbeit vorbereitet fühlen, als ihre Kolleginnen und Kollegen, die eine gängige staatliche Ausbildung absolvierten. Dies umfasste insbesondere die Bereiche der Organisationsentwicklung, Change Management, die Auffassung, insbesondere den Unterricht und Feedbackprozesse an Schulen weiterzuentwickeln sowie gängige Management- und Budgetierungsprozesse. Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter zeigten sich insgesamt positiver eingestellt, was ihre Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten angehen und verzeichnen eine höhere Identifikation und ein höheres Commitment mit dem Berufsbild als Schulleiterin bzw. Schulleiter.

Darling-Hammond et al. führen dies auf die besonderen Strukturen der untersuchten Programme zurück. Dabei stellen sie folgende Kriterien als wesentlich für eine gute, nachhaltige Ausbildung heraus:

- Die enge Zusammenarbeit und Einbindung mit den örtlichen Schuldistrikten auf County-Ebene und dem jeweiligen Bundesstaat, um Ressourcen zu erhalten, insbesondere finanzielle Unterstützung, für die Ermöglichung eines subventionierten Vollzeitstudiums.
- Praktika i.S. von Mentoring in den Schulen, um einen hohen Abgleich zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung zu ermöglichen.
- Begleitende Senior Experts, die im Rahmen der Praktika als Mentorinnen/ Mentoren und Coachs unterstützen.

- Ein Curriculum, in dem problem-basiertes Lernen und hohe Anteile von Reflektions- und Feedbackphasen in den Mittelpunkt rücken, sowie Standards i.S. der ISLLC und der Fokus auf gut erforschte Führungskonzepte wie instructional leadership, Inhalte, zum Change Management und zur Aktionsforschung etc.
- Eingangstests, um Lehrkräfte mit hohem Leitungspotential zu gewinnen.
- Feste Ausbildungs- und Lerngruppen, um kollegiale Unterstützung, Vernetzung und Peer Coaching zu fördern.

Auch bei den weiter untersuchten universitären „In-Service Programs“ für bereits ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter konnten diese Strukturen als Erfolgsfaktoren ausgemacht werden. Hier zeigen sich die Befragten ebenfalls signifikant zufriedener und besser fortgebildet als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Vergleichsstudie und den Anforderungen an den Beruf besser gewachsen. Darling-Hammond et al. (ebd.) beschränkten sich bei ihrer Untersuchung nicht nur auf Selbstaussagen der Schulleiterinnen und Schulleiter, sondern bezogen auch (in Teilen) die jeweiligen Kollegien mit ein. Auch aus dieser Perspektive schneiden die untersuchten Programme besser ab.

Besonders zwei Aspekte werden von den Autoren als gängige Angebote immer wieder deutlich hervorgehoben, die auch für die Übertragung auf deutsche Strukturen zu bedenken sind: Partnerschaften bzw. Kooperationen i.S. regionaler Bildungsnetzwerke z. B. zwischen Universitäten, Schulen und Schuldistrikten. So helfen verankerte Kooperationen, auf örtliche spezifische Anforderungen ausreichend Rücksicht nehmen zu können. Die enge Zusammenarbeit zwischen Universitäten und den regionalen Bildungspartnern sorgt zudem für eine bessere finanzielle Unterstützung der Programme. Dies ermöglicht Vollzeitausbildungen mit Praktika, Mentoring-Systeme, aber auch bezahlte Stipendien. So kosten die hier evaluierten Programme zwischen 20.000 € und 40.000 € pro Person. Fast zwei Drittel der Studierenden werden jedoch finanziell unterstützt oder erhalten die Ausbildung kostenlos.

Darling-Hammond et al. (2010) kommen zu dem Fazit, dass die Grundsteinlegung einer guten Ausbildung ein Schlüssel für die erfolgreiche Entwicklung der schulischen Organisation und das Lernen in ihr sein kann. Investitionen stärken das Berufsbild Schulleitung, letztlich aber auch die Entwicklung der Schule.

Autor: **Dr. Mario Gieske-Roland**

Quelle:

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M & Orr, M. T. (2010). *Preparing Principals for a Changing World. Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Autorenangaben:

Dr. Mario Gieske-Roland, Jg. 1981

Seit April 2010 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) u.a. im Bereich der Weiterbildung für (stell.) Schulleitungen tätig.

Wer abschreibt oder abschreiben lässt, der wird bestraft

... oder besser doch nicht?

Dass ein Schüler, der einen Täuschungsversuch unternimmt, dafür belangt werden kann, ist klar. Wie aber sieht es mit jemandem aus, der einem anderen dabei hilft?

Manche Kollegen sind bei der Ahndung von Täuschungsversuchen sehr nachsichtig, andere zeigen große Härte. Beides ist grundsätzlich möglich, da es keine verbindlichen Richtlinien für das Vorgehen bei Täuschungsversuchen gibt. Bei den „harten“ Kollegen trifft man aber gelegentlich auf eine Reaktion, mit der sich die Schulleitung unter Umständen später befassen muss und die deshalb eine genauere Betrachtung verdient.

Dafür nehmen wir folgenden Fall an: Ein Kollege lässt in einer 8. Klasse eine Arbeit schreiben. Er bekommt nicht mit, wie sich dort ein guter Schüler (Lukas) und ein schwacher (Marvin) nebeneinander setzen. Als er es bemerkt, traut er sich nicht, die Schüler zu trennen. Stattdessen nimmt er sich vor, die beiden Schüler im Auge zu behalten. Aber es kommt etwas dazwischen, dann etwas anderes und schließlich noch etwas. Kurz, er vergisst seinen Vorsatz und widmet sich der Korrektur einer anderen Klassenarbeit, während seine Schüler schreiben.

Nach etwa zwei Dritteln der Bearbeitungszeit entschließt er sich, eine Kontrollrunde durch die Klasse zu machen. Zielstrebig geht er auf den Tisch von Marvin zu. Dieser wird rot wie eine Tomate und versteint. Man sieht ihm an, dass er etwas vom Tisch schieben möchte, aber es gelingt ihm nicht. In diesem Moment hat der Kollege den Tisch erreicht und traut seinen Augen nicht. Unter dem Arbeitsbogen von Marvin liegt – etwa zur Hälfte sichtbar – der von Lukas. Es ist ganz offensichtlich: Lukas hat seinen Arbeitsbogen Marvin gegeben, damit dieser daraus abschreiben kann. Der Kollege ist entsetzt über diesen dreisten Täuschungsversuch und zieht beide Arbeitsbogen sofort ein, nicht ohne den Schülern zu sagen, dass er das Verhalten beider als Täuschungsversuch werten wird. Zu Hause angekommen, schaut er zuerst in die Arbeit von Lukas. Der hat es tatsächlich geschafft, in kurzer Zeit die Aufgaben zu bearbeiten, um sie dann Marvin zur Verfügung zu stellen. Und – man mag es kaum sagen – Lukas' Arbeit wäre vermutlich eine glatte Zwei geworden. Ein Blick in die Arbeit von Marvin zeigt eindeutig, dass er wortwörtlich von Lukas abgeschrieben, es aber wegen der Intervention des Kollegen nicht bis zum Ende geschafft hat.

Der Kollege beschließt, beiden Schülern eine Sechs zu geben: Marvin, weil er abgeschrieben und Lukas, weil er seinen Mitschüler beim Abschreiben unterstützt hat. Als er am nächsten Morgen die Begebenheit im Lehrerzimmer berichtet, erntet er fast einhellige Unterstützung. Viele Kollegen meinen, die Unterstützung eines täuschenden Schülers müsse genauso wie ein aktiver Täuschungsversuch gewertet werden. Nur eine junge Kollegin äußert leise Bedenken, ob ein solches Vorgehen denn gerechtfertigt sei.

Damit kommen wir zur juristischen Bewertung der Situation. Dass die Arbeit von Marvin einen Täuschungsversuch darstellt, der mit einer Sechs bewertet werden kann, ist sicher unbestritten. Juristisch viel interessanter ist das Verhalten von Lukas. Dass auch er sich inakzeptabel verhalten hat, ist ebenfalls unbestritten. Die Frage ist jedoch, wie darauf zu reagieren ist und wofür die Sechs eines Täuschungsversuchs eigentlich erteilt wird.

Eine Sechs kann gegeben werden, wenn der Schüler eine Leistung als eigene vortäuscht, die er aber nicht selbstständig erbracht hat (oder erbringen wollte). Als Strafe für das rechtswidrige Vortäuschen kann dem Schüler die schlechteste aller Noten erteilt werden, damit er begreift, dass eine Täuschung sich nicht lohnt.

Lukas jedoch hat seine Leistung nicht vorgetäuscht, sondern selbst erbracht. Diese Leistung kann ihm grundsätzlich nicht aberkannt werden. Wenn der Kollege aus dem Beispiel damit nicht einverstanden ist, was ich verstehe, dann sei ihm gesagt: Die Schule ist ja noch nicht am Ende ihrer Möglichkeiten. Natürlich kann (und sollte!) gegen Lukas eine belastende erzieherische Maßnahme verhängt werden, die ihm deutlich zeigt, dass es nicht in Ordnung ist, einem Klassenkameraden beim Betrug zu helfen. Und bei dieser Maßnahme braucht man auch nicht zimperlich zu sein. Aber ihm aufgrund seines Fehlverhaltens die selbst erbrachte Leistung abzuerkennen, ist nicht angemessen.

Allerdings keine Regel ohne Ausnahme: Bei wichtigen Abschlussprüfungen, wie z.B. dem Abitur oder anderen Examen, ist es zulässig, in den entsprechenden Prüfungsordnungen die Regeln zu verschärfen. Dort kann festgelegt werden (bitte überprüfen!), dass auch schon die Unterstützung einer Täuschungshandlung mit einer Sechs bestraft werden kann. Und im Extremfall kann sogar die gesamte Prüfung für nicht bestanden erklärt werden. Aber das ist die Ausnahme, für normale Klassenarbeiten gilt das oben Gesagte.

*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.

„Weiterqualifizierung von Professionals durch Evolving Cases“

Seminarangebot der DAPF

Die DAPF hat in den letzten Jahren mit Unterstützung durch die Unfallkasse NRW bereits 10 Großgruppenveranstaltungen zum Thema „Belastungen abbauen“ in Form einer Zukunftswerkstatt durchgeführt. Hinzu kommt ein neues Großgruppen-Format, das die Weiterqualifikation von Schulentwicklungs-Professionals zum Thema hat, also von Schulleitungen, Steuergruppenleuten, Schulberatern und Schulbegleitern u.ä.

„Weiterqualifizierung von Professionals durch Evolving Cases“

Zielgruppe: (stellvertretende) Schulleiter/innen, Lehrer/innen mit Interesse an Leitungsaufgaben, Schulaufsichtsbeamte und andere pädagogische Führungskräfte

Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Termin: Donnerstag, 04.09.2014 (09.30 - 17.00 Uhr)

Anmeldeschluss: 28.08.2014

Gebühr: 35,00 EUR

Die Teilnehmendenzahl ist auf 60 begrenzt.

Weitere Informationen erhalten Sie unter:

http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/dapf/de/home/kongress_und_zukunftswerkstatt/index.html

Als Methode dient der „Evolving case with Critical Incidents“, eine Methode, mit der DAPF-Dozenten jahrelange Erfahrungen haben. Beim Evolving Case präsentiert eine „Leuchtturm-Schule“ ihren anspruchsvollen Schulentwicklungs-Prozess schrittweise und in anschaulicher Weise bis zu einem kritischen Punkt, an dem es unklar wird, wie es weiter gehen soll. An diesem Punkt wird die Präsentation unterbrochen und die Teilnehmenden gehen in 6er bis 9er Untergruppen, um zu beraten, was sie an dieser Stelle tun würden. Die Quintessenz der Beratungen wird im Plenum von Gruppenvertretern vorgetragen, aber (noch) nicht diskutiert. Dann erläutert die Schule, wie ihr Fall tatsächlich weiter ging, bis ein weiteres kritisches Ereignis eingetreten ist. Die Teilnehmenden gehen zum zweiten Mal in die Beratungsgruppen und tragen danach ihre Beratungsergebnisse ins Plenum. Diesmal werden die Ergebnisse diskutiert und von den Fallgebern wie vom Dozenten kommentiert.

Zwei Schulen präsentieren zwei Fälle und analysieren diese (je Vormittag/Nachmittag).

Der Seminartag wird durch die neuesten einschlägigen Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis und eine Ausstellung der aktuellen Schulentwicklungs-Literatur zur Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung eingerahmt.

„Schulleitung in der Verantwortung für Lernerfolg und Chancengleichheit“

Gemeinsame Tagung des LISUM und des NLQ

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) laden ein zur zweiten Berliner Schulleitungstagung „Schulleitung in der Verantwortung für Lernerfolg und Chancengleichheit“.

Die Tagung richtet sich insbesondere an Schulleiter/innen, Schulaufsicht, Trainer/innen in den Bereichen Schulleitungsqualifizierung und Schulentwicklung, darüber hinaus an Schulleitungsverbände sowie politische Entscheidungsträger.

Die Veranstaltung findet vom 18.-19. September 2014 in der Technischen Universität Berlin statt, die Teilnahmegebühr beträgt 140,00 EUR und schließt die Konferenzmappe, Kaffeepausen, Mittagsbuffets und ein gemeinsames Abendessen mit Kulturprogramm ein.

Aktuelle Informationen über das Programm, Referenten und den Link für die Anmeldung finden Sie hier: <http://wordpress.nibis.de/epnosl>

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Kleiner Bruder

Aus dem Vorwort: „In einem rechtsstaatlich geordneten Gemeinwesen kann eine Einrichtung, die wie die Schule die Existenz der Menschen und das öffentliche Leben nachhaltig beeinflusst, nicht gleichsam naturwüchsig sich selbst überlassen bleiben. Sie muss in einen rechtlichen Rahmen eingebunden sein ...“

Die „abgespeckte“, allerdings auch etwas ältere Version des „großen“ Avenarius (Besprechung in b:sl, 3/2012) entspricht in Aufbau und Inhalt im Wesentlichen dem großen „Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft“, verzichtet allerdings auf dessen umfangreichen Quellen- und Fundstellenapparat. Für schnelle, erste, oft ausreichende Orientierung eignet es sich auch wegen des günstigen Preises für Lehrerzimmer und Schulleitung. Es ergänzt den großen Band vortrefflich, ersetzt ihn aber allenfalls für kleine Budgets.

Autor: Hans-Dieter Hummes

Avenarius, Herrmann u. Füssel, Hans-Peter: *Schulrecht im Überblick. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. ISBN 978-3-534-18925-0 2. Aufl. 2008. 189 Seiten. Broschiert. 24,90 Euro.*



Hochbegabtenförderung

Deutsche Schüler, die in der Spitzengruppe der PISA Studie angesiedelt sind, schneiden immer noch deutlich schwächer ab, als SchülerInnen aus anderen Ländern. Das macht deutlich, dass diese SchülerInnen eine verbesserte Förderung benötigen, die aufgrund des ebenso wichtigen sozialen Lernens in der Schule nicht ausschließlich in gesonderten Einrichtungen stattfinden kann.

Petra Steinheider bietet in diesem Buch anschauliche Praxisbeispiele und Lösungsansätze zu Themen wie Langeweile im Unterricht, Mobbing bei hochbegabten Schülern und Förderung von Underachievern. Ihr Anliegen ist es vor allem, dass Regelschulen über die individuelle Unterstützung von Hochbegabten hinaus Förderung insgesamt als Schulentwicklungsaufgabe betrachten.

Petra Steinheider: *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Erschienen bei Springer VS. ISBN 978-3-658-04002-4, 1. Auflage 2014. 297 Seiten. Broschiert. 49,99 Euro.*



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 CITA UG
Reichenbergerstr. 155
10999 Berlin
T: (030) 20454884 F: (030) 20455134
geschaefsstelle@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 Kohlmeyer
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
Reichenbergerstr. 155
10999 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-geschaefsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Schulleitungsvereinigung
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

Schulleitungsvereinigung
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 2014



b:sl
Beruf : Schulleitung

04/14

Titelthemen:

Inklusion

Technik in der Schule

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

Redaktionsschluss:

29. August 2014

Anzeigenschluss:

5. September 2014

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

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Verlag:

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

Redaktion:**Anzeigen:**

Michael Smosarski (V.i.S.d.P. für den Mantelteil des Magazins)
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.

Bezugspreise:

b:sl 03:2013

SCHÜLERWETTBEWERB ZUR POLITISCHEN BILDUNG 2014 >>

Themen sind unter anderem:

- » Keine Party ohne Ecstasy?
- » Gesichter unserer Schule
- » 1914/2014 – für Ehre und Vaterland?
- » Wer braucht schon Bienen?!
- » Billige T-Shirts – wer zahlt den Preis?
- » Politik brandaktuell – das freie Thema

Mitmachen können alle Klassen/Kurse der Stufen 5 bis 11 (in beruflichen Schulen auch Stufe 12). Mehrere Themen stehen 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.risoprinter.de** oder einfach über unsere Hotline: **040 532 861 67**

DIE VORTEILE DER RISO COMCOLOR DRUCKER:

- **Umweltbewusst:** Dank InkJet Technologie kein Tonerfeinstaub 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