Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Schulentwicklungsprozesse in Nordrhein-Westfalen

Eine empirische Studie zur Effizienz von Schulleitungsfortbildung in der Primarstufe
Untersuchungszeitraum 1995-2000

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften –
zur Erlangung des Grades einer

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (DR. PHIL.)

genehmigte Dissertation von

ANNEGRET GREVE und GISELA HÖHNE

geboren am 9. August 1950 in Hörstmar geboren am 20. Januar 1934 in Herne

Referentin: Frau Prof. Dr. phil. habil. Hanna Kiper

Korreferent: Herr Prof. Dr. phil. Klaus Winter

Tag der Disputation: 20.10.2008

Kurzzusammenfassung

Die Studie bezieht sich auf die Bedeutung der Schulleitung im Prozess der Entwicklung von Einzelschulen in NRW in den Jahren zwischen 1995 und 2000. Die Autorinnen setzen sich mit internen Steuerungsmöglichkeiten der selbstständig werdenden Einzelschule und der Rolle der Schulleitung als Führungskraft mit Managementaufgaben kritisch auseinander. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung steht die Frage nach den Wirkungen von Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiter/innen auf Schulentwicklungsprozesse, nach der Rolle der Schulleitung für Personalentwicklung und Weiterqualifizierung ihrer Kolleg/inn/en in Grundschulen. Die schriftliche Befragung wurde mit 20 Schulleiter/innen durchgeführt und ergänzt durch problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen in Kollegien. Die sowohl qualitativ wie quantitativ angelegte Untersuchung versteht sich als summative Evaluation. Sie bezieht sich auf eine konkrete Schulleitungsfortbildungsmaßnahme zu Fragen der Förderung von Lese- und Rechtschreibkompetenz, sowie Schriftlichem Sprachgebrauch und Schriftspracherwerb und deren Ergebnisimplementation in zwanzig Grundschulen eines Schulaufsichtsbezirks in NRW. Als Ergebnis lässt sich eine Wirksamkeit der Schulleitung als Multiplikator von Wissen und als Moderator von Prozessen des informellen Erfahrungs- und Gedankensaustauschs und der Meinungsbildung über fachdidaktische Fragen feststellen; jedoch gelingt es nicht, das Entfalten gemeinsamer Handlungsstrategien und das Treffen verbindlicher Absprachen zu initiieren. Die Grenzen dieses konzeptionellen Ansatzes der Schulentwicklung werden in den Diskussionen nach der Veröffentlichung der international vergleichenden Schulleistungsstudien erkennbar. Externe, schulübergreifende Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem als neue Instrumente der Schulentwicklung sind mit den bisher diskutierten zu kombinieren.

Abstract

The study relates to the significance of school management in the processes of developing individual schools in the NRW region of Germany between 1995 and 2000. The authors critically looked into the internal steering possibilities of the individual school becoming independent and the role of school management as the executive with management responsibilities. The focus of the empirical study is the question how further education for school for headmasters / headmistresses impacts school development processes and what the role of school management for personnel management and further qualification of its colleagues in primary schools is. 20 headmasters / headmistresses were questioned in writing and in addition interviews and group discussions with teaching staff were held that focussed on specific problems. The study that has both a qualitative and quantitative design is to be interpreted as a summative evaluation. It refers to a concrete further education programme for school management about questions on enhancing reading and orthography competence as well as the Use of Language in Writing and the Acquisition of Written Language and the implementation of the programme's results in twenty primary schools in a school supervision district in NRW. The outcome of the study is that school managements act as a multiplier of knowledge and as a moderator of informal experience and thought sharing processes and of shaping opinions about technical questions about didactics; however, it does not manage to initiate the development of joint action strategies and arrive at binding agreements. The limits of this concept approach of school development become visible in the discussions that arise when internationally comparing school performance studies are published. External and interdisciplinary steering possibilities in the education system as new instruments for school development will have to be combined with the previously discussed measures.

Vorwort

> „Veränderung ist keine bloße Weiterentwicklung des Bestehenden. Sie ist Achtung vor dem, was gewachsen ist, Wertschätzung für das Gedachte und natürliche Auseinandersetzung mit erkannter und vorausgenommener Wirklichkeit.“[1]

Diese Einschätzung der Schulentwicklung von Wilfried Schley verdeutlicht das Gesamtanliegen unserer Forschungsarbeit „Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Schulentwicklungsprozesse in Nordrhein-Westfalen“ in den Jahren 1995-2000. Dahinter steht unsere Überzeugung, dass anhaltende Reformbestrebungen zur Gestaltung der Einzelschule die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung weiterführen. Der Qualitätsanspruch an die „Selbstständige Schule“ macht Veränderungen notwendig; eigenverantwortliche Entscheidungen müssen neu ausbalanciert werden. Es gilt aber auch, Bewährtes zu bewahren, Reformen in der Schule zu erproben, fortlaufend zu reflektieren und erst dann zu implementieren. Bildungsinnovationen verlangen Geduld, Zähigkeit und Zeit.

Hilfreich für den gesamten Forschungsprozess waren unsere langjährigen Erfahrungen als Lehrerinnen und Schulleiterinnen an Schulen der Primarstufe. Weitere Erfahrungen resultieren aus der Moderation verschiedener landesweiter primarstufenbezogener Fortbildungsmaßnahmen im Fach Sprache und aus der Arbeit als Autorinnen von entsprechenden Fortbildungskonzepten und Fortbildungsmaterialien am Landesinstitut in Soest.

An dieser Stelle möchten wir uns bei Herrn Prof. Dr. Tassilo Knauf für die wissenschaftliche Begleitung der vorliegenden Dissertation bedanken. Unser besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Hanna Kiper, die durch wohlwollende Unterstützung, hilfreiche Anregungen und konstruktive Kritik entscheidend die Verwirklichung unserer Arbeit förderte. Ihr Vertrauen in unseren Forschungsprozess hat uns gestärkt und letztendlich zur Realisierung beigetragen.

Dankenswerte Hilfeleistungen gaben Schulleiterinnen und Schulleiter durch ihre bereitwillige Kooperation. Bei Herrn Lars Iwer möchten wir uns besonders bedanken

[1] Schley 2001, hier S. 13

für die kompetente Beratung, die Diskussionsoffenheit und engagierte Unterstützung in Bezug auf das Layout und die Gestaltung der Grafiken.

Essen, im Dezember 2007

Annegret Greve Gisela Höhne

1 Einleitung 1
1.1 Überblick über die Thematik 2
1.2 Aktualität der Studie 4
1.3 Aufbau und Zielsetzung der Studie 6
Teil A 10
2 Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Management 11
2.1 Gesellschaftlicher Wandel 11
2.2 Schulreform 15
2.2.1 Schulreform in Nordrhein-Westfalen (NRW) 27
2.3 Die Rolle der Schulleitung im Umbruch 30
2.4 Schulleitung als Beruf 39
2.5 Rechtlicher Rahmen der Schulleitungsrolle in NRW 45
3 Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung 50
3.1 Begriff, Aufgabe und Ziel der Schulentwicklung 50
3.2 Konzepte der Schulentwicklung 55
3.2.1 Pädagogische Schulentwicklung 57
3.2.2 Organisationsentwicklung in der Schule 60
3.2.3 Systemische Schulentwicklung 63
3.3 Organisationsverfahren zur Weiterentwicklung der Schule 68
3.3.1 Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess (ISP) 69
3.3.2 Schulentwicklungsmethode nach Horster 72
3.3.3 Total Quality Management (TQM) 74
3.4 Schulentwicklung und Schulqualität 78
3.5 Schulleitung und Schulentwicklung 83
4 Lehrerfortbildung 88
4.1 Historische Entwicklung der Lehrerfortbildung 89
4.1.1 Organisation der Lehrerfortbildung 89
4.1.2 Ziele der Lehrerfortbildung 92
4.2 Lehrerfortbildung im Zeitabschnitt der 1990er-Jahre 93
4.2.1 Lehrerfortbildung – Lehrerweiterbildung: Begriffsdifferenzierung 93
4.2.2 Ziele der Lehrerfortbildung 94
4.2.3 Rechtliche Grundlagen zur Fortbildungspflicht 100
4.3 Schulleitungsfortbildung 102
4.3.1 Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen 105

Teil B **111**

5 Wirkungsanalyse von Schulleitungsfortbildung **112**

5.1 Forschungsvorhaben im Kontext fachdidaktischer Entwicklungen ... **112**

5.2 Fragestellung **120**

5.3 Untersuchungsdesign und Auswahl der Untersuchungsinstrumente . **122**

5.3.1 Schriftliche Befragung 129

5.3.2 Interview 130

5.3.3 Gruppendiskussion 131

5.4 Forschungsphasen **133**

5.5 Untersuchungsgruppe **134**

5.5.1 Auswahl der Untersuchungsgruppe 134

5.5.2 Thematische Vorarbeit innerhalb der Untersuchungsgruppe Schulleitung 139

5.5.3 Fortbildungsplanung und -durchführung innerhalb der Untersuchungsgruppe „Schulleitung“ 142

5.6 Vorstellen der Untersuchungsinstrumente zur Datenerhebung **148**

5.6.1 Schriftliche Befragung 148

5.6.2 Interview 153

5.6.3 Gruppendiskussion 156

5.7 Durchführung der Untersuchung **159**

5.7.1 Schriftliche Befragung 159

5.7.2 Interview 162

5.7.3 Gruppendiskussion 170

5.8 Ergebnisse der Untersuchung **180**

5.8.1 Schriftliche Befragung 180

5.8.2 Interview 210

5.8.3 Gruppendiskussion 217

6 Interpretation der Untersuchung **225**

6.1 Schriftliche Befragung **225**

6.2 Interview **229**

6.3 Gruppendiskussion **233**

7 Diskussion der Ergebnisse **236**

Teil C **243**

8 Schlussüberlegungen **244**

Anhang **251**

Erhebungsinstrumente **252**

Fragebogen **252**

Interviewleitfaden Einzelinterview **259**

Interviewleitfaden Gruppendiskussion **261**

Planung und Durchführung der Gruppendiskussion **263**

Protokolle **265**

Interviews **265**

Gruppendiskussionen **270**

Auswertung **275**

Fragebogen **275**

Quantitative Daten 275

Qualitative Daten 283

Einzelinterviews **295**

Qualitative und quantitative Daten 295

Gruppendiskussionen **300**

Qualitative und quantitative Daten 300

Verzeichnisse **304**

Abkürzungsverzeichnis ..... **a**

Abbildungsverzeichnis ..... **d**

Tabellenverzeichnis ..... **f**

Literaturverzeichnis ..... **g**

1 Einleitung

> „Schulleiter/innen wie Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, ein Verständnis für die Herausforderungen des Schul- und Bildungssystems zu entwickeln, ihre Aufgabe professionell wahrzunehmen, die Instrumente in ihren Wirkungsweisen zu erkennen und dafür Sorge zu tragen, dass sie die Wirkung entfalten können, die intendiert sind.“[2]

Seit Beginn der 1990er-Jahre sind die Schulen aufgrund der gesellschaftlichen Umbruchsituationen und den daraus resultierenden wachsenden Anforderungen einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt. Auf diesem Hintergrund werden innovative Veränderungen für die Steuerung des Schulwesens und für die Praxis des Lernens angestrebt.[3] In der Diskussion um Reformmaßnahmen wird der Trend zur autonomer werdenden Einzelschule mit größeren Entscheidungsbefugnissen deutlich.[4]

Maßgeblich trägt die Schulleitung die Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Schule und die Qualität schulischer Arbeit. Die Steuerung der Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung stellt neue Anforderungen und erhöht die Aufgabenvielfalt im Bereich der Führungs-, Steuerungs- und Interaktionskompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern und bewirkt eine ständige Veränderung des Berufsprofils und der Leitungstätigkeit. Die Schule, die sich als lernende Organisation verstehen soll, braucht ein spezifisches Leitungshandeln, das ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf voraussetzt. Auch als Führungskraft sind die Schulleitungen Lernende unter Lernenden und bedürfen einer Unterstützung durch eine berufsvorbereitende und eine dauernde berufsbegleitende Fortbildung. Für die Schulentwicklung wird die Qualifizierung von Schulleitungen durch Fortbildung „[...] zur Schlüsselstrategie für den langfristigen Erfolg.“[5]

Es folgt ein Überblick über die Thematik sowie über die Aktualität, den Aufbau und die Zielsetzung dieser Studie.

---

[2] Kiper 2007, hier S. 49

[3] Vgl. Brockmeyer 1998, hier S. 54

[4] Vgl. Dalin 1997, S. 164

[5] Dalin u.a. 1998, S. 269

1.1 Überblick über die Thematik

Gravierende Veränderungen in Gesellschaft und Familie vollziehen sich schnell und passieren gleichzeitig in unterschiedlichen Bereichen, im politischen, wirtschaftlichen, technischen und sozialen Bereich. Der umfassende Reformprozess in Deutschland auf dem Weg zu einer neuen postindustriellen Ordnung hat auch das Bildungssystem erfasst. Dieser ständige Prozess der Neuorientierung und Weiterentwicklung betrifft in gleicher Weise Individuen wie Organisationen und damit auch die Organisation Schule. Das erfordert Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit (vgl. Kap. 2.1).

Eine Wiederbelebung der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland fand erst in den 1990er- Jahren statt. Die Reformbemühungen sind gekennzeichnet durch Begriffe wie Dezentralisierung, Selbstständige Schule, Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Führung und Management. In Nordrhein-Westfalen gingen Anstöße zur Schulmodernisierung insbesondere von der Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" aus. Die Schule als „Haus des Lernens" soll sich als lernende Organisation selbst weiter entwickeln und so für ihre eigene Qualität und Erneuerung Sorge tragen. Es wird mehr Selbstständigkeit der Einzelschule gefordert, die über die Nutzung schulischer Handlungs- und Gestaltungsspielräume und den Einsatz von Ressourcen entscheidet und eigenverantwortlich ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnimmt.[6]

Die beabsichtigte Ausweitung der Autonomie von Schule (Selbstständige Schule) wird verbunden mit einer zunehmenden Herauslösung aus traditionellen Zuordnungsstrukturen einer administrativen Hierarchie. In NRW reicht die staatliche Inputregelung vom Ministerium über Bezirksregierungen und die Schulämter bis hin zur Schule (vgl. Kap. 2.5). Altrichter spricht von einem bürokratischen System, in dem die Handlungskoordination hierarchisch beeinflusst wird[7] und die damit verbundene Regelungsdichte die Eigenständigkeit der Einzelschule behindern kann.[8] Durch gesetzliche Veränderungen und Modellprojekte sollen die Schulen in die Lage versetzt

[6] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 61

[7] Vgl. Altrichter 2007, S. 82

[8] Vgl. Altrichter/Heinrich 2005, S. 128

werden, eigenständig auf die individuellen und spezifischen lokalen Bedarfe zu reagieren (vgl. Kap. 2.2.1).

Mit der größeren Selbstständigkeit der Einzelschule ergeben sich Konsequenzen für die Rolle der Schulleitung. Führung und Management werden angesehen als Kern ihres Leitungshandelns, das mit höherer Verantwortung verbunden ist. Sie tragen die Verantwortung für den Gesamtprozess der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, für die Organisation der Schule und die Leitbildentwicklung der Schule. Für diesen Veränderungsprozess muss die Schulleitung gestärkt werden. Neue Aufgaben und Verantwortlichkeiten in ganz unterschiedlichen Bereichen erfordern eine stärkere Professionalisierung aller am Schulleben Beteiligten, die immer mehr selbstverantwortlich handeln müssen. Die Verantwortung der Schulleitung für die Schulentwicklung der Einzelschule bekommt dabei jedoch einen besonderen Stellenwert. Ihre Rolle wird als Schlüsselrolle für schulische Entwicklungsprozesse angesehen. Eine autodidaktische Vorbereitung auf das Amt, wie sie in der Vergangenheit üblich war, reicht aufgrund der umfangreichen, vielseitigen und neuen Schulleitungsaufgaben nicht mehr aus (vgl. Kap. 2.3).

Durch Fortbildung, die sich auf alle Handlungsfelder der Schule und Schulentwicklung bezieht, soll erfolgreiches Schulleitungshandeln gefördert, gesteuert und unterstützt werden. Für eine systematische Schulleitungsfortbildung sind Konzepte entwickelt worden, deren Hauptziel die Sicherung des Bildungsauftrags der Schule, die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Unterrichts ist (vgl. Kap. 2.4).

Ende der 1990er-Jahre wurde durch die Schulleistungsstudien der Handlungsdruck im öffentlichen Bildungswesen weiter verstärkt und die Bildungsdiskussion nach Veröffentlichung der PISA-Studie 2001 neu entfacht. Der nun einsetzende Reformdiskurs bezog sich auf schulübergreifende Steuerungselemente, z.B. die auf Schülerleistung bezogenen Bildungsstandards und deren externe Kontrollen.[9] Damit fand eine Neubesinnung statt, die sich sowohl auf das Verständnis von Schule als Institution der Gesellschaft als auch auf die Qualität des Lehrens und Lernens bezog.

[9] Vgl. Altrichter/Heinrich 2005, S. 126

Ungeklärt ist noch, ob die daraus gewonnenen Informationen für die Weiterentwicklung der Einzelschule wirksam genutzt werden können.[10]

1.2 Aktualität der Studie

Die vorliegende Studie wurde mit den Denkansätzen zur Steuerung und Weiterentwicklung des Schulsystems vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 durchgeführt. In dieser Vor-PISA-Ära soll die Einzelschulentwicklung durch Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung gesteuert werden. Die Studie bezieht sich auf die Fragen der Einzelschulentwicklung durch die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1995-2000. Diese historische Momentaufnahme der Schulentwicklung will die Reichweite und die Grenzen einer Entwicklung der Einzelschule über die Schulleitungen aufzeigen. Unser Interesse gilt der Entwicklung und Sicherung der Qualität unterrichtlicher Arbeit.

Wirkliche Veränderungen in der Schule geschehen nicht spontan, sie sind geplant, beabsichtigt und in die Zukunft gerichtet. Die bewusste Steuerung der schulischen Entwicklungsprozesse entscheidet über die Qualität der Arbeit. Systematische Qualitätsentwicklung ist eine langfristige kontinuierliche Aufgabe, die professionelles Management und professionelles Führungshandeln voraussetzt. An die Stelle der bisherigen Detailsteuerung in der Schule tritt in der Vor-PISA-Ära eine Aufforderung zur ergebnisorientierten Steuerung mit den Schulentwicklungskonzepten:
Pädagogische Schulentwicklung, Organisationsentwicklung in der Schule, Systemische Schulentwicklung und den entsprechenden Verfahren.

Diese unterschiedlichen Konzepte wurden entwickelt, um Veränderungen in der Organisation Schule bewusst und geplant zu verwirklichen.[11] Dabei können die verschiedenen theoretisch fundierten Verfahren den jeweiligen Bedürfnissen standort- und klientenbezogen angepasst und für die eigenständigen Ziele der Schulentwicklung genutzt werden. Die Selbstentwicklung der Kollegien und die Selbsterneuerung der Organisation Schule wird in diesem Innovationsprozess angestrebt.

[10] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 92

[11] Vgl. Kreienmeyer 1997, hier S. 114-115

„Organisationsentwicklung stellt praktisch ein systematisches Verfahren zur gezielten Entwicklung förderlicher Schulkulturen und innovativer pädagogischer Schulprogramme dar.“[12] Schulleiterinnen und Schulleitern kommt in diesem Organisationsprozess eine entscheidende Rolle zu. Sie haben nach der Fortbildungsmaßnahme die Möglichkeit, durch ihr Handlungswissen im Fach Sprache Veränderungsprozesse in der Schule mit den Schulentwicklungskonzepten und den entsprechenden Verfahren zu initiieren, zu stabilisieren und im Schulprogramm zu verankern. Somit können sie die Personalentwicklung, die Organisationsentwicklung und gleichzeitig die Unterrichtsentwicklung bewusst lenken. Hinsichtlich der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern sind gemäß unserer Studie diese Steuerungsmöglichkeiten wichtige Aspekte schulischen Leitungshandelns (vgl. Kap. 3.2/3.3).

Die staatlichen Qualifizierungsmaßnahmen für Führungskräfte in der Primarstufe in den 1990er-Jahren lassen die Tendenz erkennen, dass die Fortbildungsangebote auf die Bereiche „Führung“ und „Management“ fokussiert sind und kaum den Bereich „Unterrichtsentwicklung“ mit einbeziehen. Da das Fachwissen immer schneller veraltet, gehen wir davon aus, dass eine Weiterqualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter in der Primarstufe auch in der Fachdidaktik und Methodik für ihr Leitungshandeln von Bedeutung ist. Das Hauptanliegen schulischer Arbeit besteht darin, das Lernen zu fördern. Durch die Erweiterung und Vertiefung aktuellen und überfachlichen Wissens hat die Schulleitung die Möglichkeit, zur Unterrichtsentwicklung beizutragen. Sie bringt sich dort ein, wo das Kerngeschäft der Lehrerinnen und Lehrer stattfindet, nämlich in die Unterrichtsarbeit. Schulleiterinnen und Schulleiter können die eigenen Ressourcen nutzen und die Innovationsenergie im eigenen Kollegium einschätzen, aktiv unterstützen und eine Vorbildfunktion einnehmen. Dadurch haben die Erneuerungsprozesse eine größere Chance auf eine Realisierung.

Angeregt durch die neuen Erkenntnisse im Fach Sprache in den 1990er-Jahren wollen wir der Frage nachgehen, ob durch eine eigene fachliche Weiterqualifizierung die Professionalität von Schulleitungen gestärkt wird und sie als Multiplikatoren und

[12] Vgl. Holtappels 1995, hier S. 30-31

Moderatoren im eigenen Kollegium wirksam werden können. Als Untersuchungsgruppe konnten wir ein Schulleitungskollegium in der Primarstufe gewinnen, für das diese Thematik bedeutsam war. Das Kollegium wollte sich intensiver mit dieser Aufgabe beschäftigen und auseinandersetzen. Da sich diese Schulen der Primarstufe überwiegend als kleine Systeme mit geringer Zügigkeit und kleinen Kollegien darstellen, sehen wir eine Chance, über die zielgerichtete fachliche Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Verbesserung des Unterrichts im Fach Sprache Reformprozesse im Kollegium anzuregen.

1.3 Aufbau und Zielsetzung der Studie

Die Gliederung dieser Arbeit folgt aus dem vorgenannten Erkenntnisinteresse. Aussagen zur Effizienz der durchgeführten Schulleitungsfortbildung werden belegt durch die Auswertung von

- strukturierten Datenerhebungen
- qualitativem Material
- persönlichen Erfahrungen.

Die Struktur des Hauptteils der Arbeit lässt sich wie folgt darstellen:

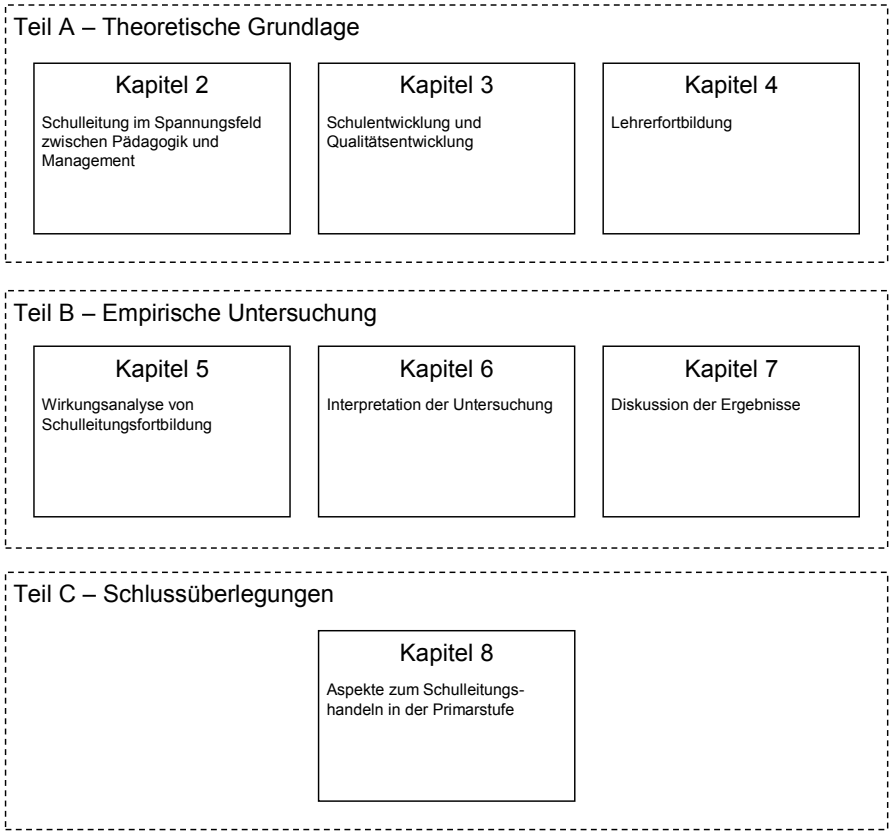


Abbildung 1-1 Struktur der Arbeit

Der theoretische Teil der Arbeit (Teil A) befasst sich mit der veränderten Schulleitungsrolle und dem veränderten Berufsprofil der Schulleitung. Die selbstständiger werdende Schule mit größeren Gestaltungsspielräumen und erweiterten Handlungsfeldern erfordert neue Handlungskompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern, um die professionelle Arbeit zu sichern. Dies stellt eine große Herausforderung für die Schulleitung dar, die nicht auf die neue Rolle vorbereitet ist. Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben ein umfangreiches Aufgabenfeld zu bewältigen, in dem Gestaltungsrechte und Gestaltungsmöglichkeiten komplexer geworden sind. Sie müssen sich veränderten Anforderungen stellen, die eine andere Qualität haben als die, die sie zu Beginn ihrer Tätigkeit vorfanden. Dafür werden neue Kompetenzen erwartet, die über die pädagogischen Aufgaben und die bisherige Verwaltungstätigkeit weit hinausgehen (vgl. Kap. 2.3).

Schulen sind komplexe soziale Organisationen, für deren Entwicklung die Schulleiterinnen und Schulleiter die Verantwortung tragen. Im organisationstheoretischen Diskurs dieser Arbeit werden unterschiedliche Konzepte der Organisationsentwicklung vorgestellt, voneinander abgegrenzt und verschiedene Verfahren zur Verwirklichung der Konzepte aufgezeigt, mit denen Schulentwicklungsprozesse initiiert und gesteuert werden können (vgl. Kap. 3.2/3.3). Ziel der Organisationsentwicklung ist die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit und die Entwicklung der Schule zu einer Lernenden Organisation.

Für eine sich verändernde Schule mit neuen Herausforderungen ist zur Unterstützung der Schulentwicklung Fortbildung für die Lehrkräfte und die Schulleitung notwendig. Sie kann Impulse geben, qualifizieren und professionalisieren. Unter dem Begriff „Lehrerfortbildung“ sind Fortbildungsmaßnahmen sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schulleiterinnen und Schulleiter zusammengefasst (vgl. Kap. 4).

Die Lehrerfortbildung hat eine lange Tradition. In der Vergangenheit waren individuelle Fortbildungswünsche Maßstab der Fortbildungsangebote (vgl. Kap. 4.1). Heute besteht ein erweitertes Fortbildungsverständnis, das stärker in die gesamte Schulentwicklung eingepasst wird. Schulinterne Fortbildung wird als zentrale Organisationsform der Lehrerfortbildung angesehen. Stärker als bisher sollen die Fortbildungsaktivitäten an den Erfordernissen der einzelnen Schule ausgerichtet werden, um notwendige Reformen auf den Weg zu bringen und zu Erfolg versprechenden Lösungen zu führen (vgl. Kap. 4.2). Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Schulleitungsmitglieder haben keine Tradition und werden erst seit wenigen Jahren angeboten.

Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen wird aufgezeigt, welche speziellen Qualifizierungsangebote für Schulleiterinnen und Schulleiter in unserem Untersuchungszeitraum entwickelt worden sind, um sie entweder auf ihr Amt vorzubereiten oder sie für die Aufgaben in ihrer Leitungsfunktion professionell zu stärken (vgl. Kap. 4.3).

Das vorliegende Forschungsprojekt „Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Schulentwicklungsprozesse in Nordrhein-Westfalen“ greift die bildungspolitische Bündelung von Ideen zur Entwicklung der Einzelschule in der Vor-

PISA-Ära von 1995-2000 auf. Dazu gehören die Unterrichtsentwicklung, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung, die wechselseitig ineinander wirken[13], und die wir in unserer Studie als Möglichkeit der Steuerung aufgreifen.

Der empirische Teil (Teil B) bildet den Kern der vorliegenden Studie. Hier wird die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleiter der Primarstufe durch eine berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahme untersucht. Die Effizienz dieser Fortbildung im Fach Sprache wird evaluiert und im Hinblick auf schulische Entwicklungsprozesse analysiert.

Die Schulleitungen sollen durch die Fortbildungsmaßnahme in die Lage versetzt werden, als Multiplikatoren und Moderatoren zur Kompetenzentwicklung und Verbesserung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern beizutragen und als Konsolidatoren sowohl die Unterrichts- als auch die Personal- und die Organisationsentwicklung zu steuern, die ein grundlegender Bestandteil der Schulentwicklung sind.

Daten zum Fortbildungsmanagement aus der Sichtweise von Schulleitungen und Lehrkräften werden erfasst und ebenfalls im Hinblick auf die schulischen Entwicklungsprozesse evaluiert.

Es stellt sich für uns die Frage, ob die im Untersuchungszeitraum praktizierte Fortbildungsmaßnahme für Schulleitungen im fachdidaktisch-methodischen Bereich in den Schulen der Primarstufe zur Weiterqualifizierung der Kollegien und letztlich zur Unterrichtsentwicklung beitragen kann.

In den Schlussüberlegungen (Teil C) werden auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse der vorliegenden Studie und den aktuellen, bildungspolitischen Reformmaßnahmen die gewonnenen Erkenntnisse über die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern zusammengefasst. Innovationsansätze, die gegenwärtig gefragt sind, werden skizziert und aus den Chancen und Grenzen, die mit einer Schulentwicklung durch Schulleitungsfortbildung verknüpft sind, Hypothesen entwickelt.

[13] Vgl. Rolff 1998, S. 13

Teil A

Theoretische Grundlage

2 Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Management

2.1 Gesellschaftlicher Wandel

Die Weiterentwicklung der Schule steht in engem Zusammenhang mit den tief greifenden Veränderungen, die in allen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar werden. Seit Beginn der 1980er-Jahre wird ein sozialstruktureller und soziokultureller Wandel beobachtet. Wurden gesellschaftliche Entwicklungen in der Vergangenheit noch in Jahrhunderten gemessen, sind heute Generationen oder sogar Jahrzehnte zur Maßeinheit für den Wandel geworden. Als zwei Hauptursachen werden häufig die Globalisierung und die Digitalisierung genannt.[14] Kennzeichen des Wandels aus soziologischer Sichtweise sind veränderte Anforderungen des Erwerbssystems, strukturelle Veränderungen des familialen Zusammenlebens[15] und die Weiterentwicklung der Kommunikations- und Informationstechnologien[16], die auch Auswirkungen auf die Produktion und Vermittlung gesellschaftlichen Wissens haben.

Auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden die gesellschaftlichen Veränderungen reflektiert. Schon 1991 spricht Dalin von einem dramatischen Wandel, der sich in allen gesellschaftlichen Bereichen u.a. in Politik, Wirtschaft und sozialem Umfeld auswirkt. In der traditionell hierarchischen Gesellschaft haben die Kirchen eine führende Rolle eingenommen. Zunehmend verlieren sie ihren Einfluss. Alte Kontrollmuster haben ihre Wertigkeit verloren.[17] Haller sieht die Gesellschaft in einer „tiefgreifenden Umbruchphase" und zieht eine Parallele zum gesellschaftlichen Wandel, der sich Ende des 19. Jahrhunderts hin zur Industriegesellschaft vollzog.[18]

Wolfgang Edelstein stellt eine zunehmende Anomie fest, durch die die gesellschaftliche Situation gekennzeichnet ist. Darunter versteht er „[...] das Brüchigwerden sozialer Regulationen, verlässlicher Rollenbeziehungen und geregelter Wirksamkeits-

[14] Vgl. Wössner 2000, hier S. 14

[15] Vgl. Grundmann 1998, hier S. 34

[16] Vgl. Schäfers 2002, hier S. 24

[17] Vgl. Dalin 1991, hier S. 12

[18] Vgl. Haller 1997, hier S. 36

erwartungen.“[19] Avenarius spricht von einer zunehmenden „Diversifizierung“ der Gesellschaft. „Es gibt kaum noch in sich geschlossene Milieus. Ob auf dem Lande oder in der Stadt: Lebensentwürfe und Lebensstile, religiöse und kulturelle Prägungen weichen voneinander ab.”[20] Durch die gegenwärtigen Veränderungen in technischen, kulturellen und sozialen Bereichen wird es zunehmend schwierig, sich den neuen Bedingungen anzupassen, die nicht zuletzt durch die Verdoppelung des Wissens in nur wenigen Jahren entstanden sind, stellt Rosenbusch fest.[21]

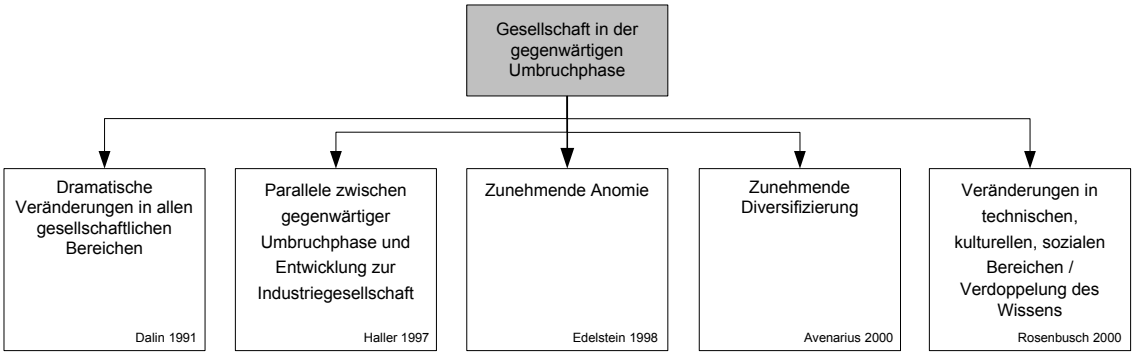


Abbildung 2-1: Gesellschaftlicher Wandel

Dieser gesellschaftliche Umbruch zeigt sich besonders in den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Der Wandel der familialen Lebensformen bewirkt einen Monopolverlust der bürgerlichen Familien, der sich in den Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche ausdrückt.[22] Die Erziehungsvorstellungen haben sich verändert. Die Verantwortung für die Kindererziehung hat sich von der Familie weg verlagert. Während vor 50 Jahren Familien Erziehungsaufgaben weit gehend selbst übernahmen und auftretende Probleme selbst lösten, wird heute die Gesellschaft in immer stärkerem Maße in die Erziehung der Kinder und Jugendlichen mit einbezogen. Die Familie als Erziehungsinstanz tritt mehr und mehr in den Hintergrund. An die sozialen und gesellschaftlichen Institutionen werden höhere Ansprüche gestellt. Dalin zeigt die Eckpunkte der Veränderungen auf,

[19] Vgl. Edelstein 1998, hier S. 59

[20] Vgl. Avenarius 2000, hier S. 4

[21] Vgl. Rosenbusch 2000, hier S. 7

[22] Vgl. Grundmann 1998, hier S. 34

die das Leben von Kindern und Jugendlichen ausmachen und ihre Sozialisation beeinflussen: Wandel von Elternhaus und Familie, Bedeutung gleichaltriger Freunde, abnehmender Einfluss der Kirchen, wachsende Bedeutung der Medien und die Rolle des Arbeitsplatzes. Alle Bereiche sind derzeit ständigen Veränderungen unterworfen. Die Auswirkungen und das Ergebnis dieser Prozesse auf die zukünftige Gesellschaft sind noch keineswegs abzusehen. Die Vielzahl der gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf die Bedingungen des Aufwachsens und der Erziehung von Kindern auswirken, beginnend in der Familie über die familienergänzenden Betreuungsformen, die Freizeitgestaltung bis hin zur Arbeitswelt, hat dazu geführt, dass sich die institutionalisierten Formen der Bildung und Ausbildung mit neuen Gegebenheiten, Erwartungen und Erfordernissen konfrontiert sehen. Der gesellschaftliche Wandel erfordert deshalb eine grundlegende Neuorientierung des Bildungssystems.[23]

Durch die Globalisierung, den internationalen Wettbewerb und die weltweite technische Kommunikation hat die Industrie ihr Management grundlegend verändert. Hierarchien und strikte Arbeitsteilung, die an Effizienz verloren, wurden abgebaut und durch Konzepte wie bspw. „Lernende Organisation" ersetzt. Diese tief greifenden Veränderungen wirkten sich bisher kaum auf die Schule, die selbst eine lernende Organisation sein sollte, aus.[24] Mit dem Übergang zur Informations- und Wissenschaftsgesellschaft hat sich ein gesellschaftlicher Wandel vollzogen, der sich auch auf das Schulsystem auswirkt. Die Rahmenbedingungen für die Praxis des Lernens, die Vorgaben und die Regulierungsmechanismen nach altem Muster besitzen keine Gültigkeit mehr. Deshalb gilt auch für das Schulwesen wie für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche: Bisherige Ordnungen müssen aufgegeben und zukunftsträchtige Reformen durchgeführt werden.[25]

Die Diskussion um Reformmaßnahmen in der Bildungspolitik intensivierte sich seit Mitte der 1990er-Jahre. 1992 setzte der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen eine unabhängige Bildungskommission ein, der Vertreter aus Wissenschaft, Industrie und Gewerkschaften angehörten. 1995 erschien die Denkschrift „Zukunft der

[23] Vgl. Dalin 1997, S. 27-49

[24] Vgl. Rosenbusch 2000, hier S. 9

[25] Vgl. Brockmeyer 1998, hier S. 54

Bildung - Schule der Zukunft". Die Bildungskommission stellt darin fest, dass der gesellschaftliche Wandel durch Bezeichnungen wie Informationsgesellschaft, Risikogesellschaft oder postmoderne Gesellschaft deutlich wird und Prognosen für die Zukunft nicht einheitlich aussehen können.[26] Sie spricht von Zeitsignaturen, in denen langfristige, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse deutlich werden:

- die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen
- die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien
- die ökologische Frage
- die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkung der Migration
- die Internationalisierung der Lebensverhältnisse, der Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen.[27]

Aus dieser gesellschaftlichen Umbruchsituation ergeben sich Konsequenzen für die Organisation Schule. In allen gesellschaftlichen Bereichen können Reparatur-maßnahmen keine Entwicklungsprobleme lösen. Das trifft gleichfalls auf das Bildungssystem zu. Die Bildungskommission fordert deshalb umfassende Reformen, die langfristig angelegt sind, der Schule mehr Eigenständigkeit gewähren und staatliche Bevormundung abbauen.[28]

Die Aussagen machen deutlich, dass die tief greifenden Veränderungen, die in vielen Bereichen der Gesellschaft sichtbar werden, auch die Institution Schule beeinflussen. Die Schule ist mittelbar und unmittelbar davon betroffen. Gesellschaftliche Veränderungen wirken in das System Schule hinein und wirken sich auf die gegenwärtige und zukünftige Arbeit aus. Seidel sieht in der „gegenwärtigen globalen Umbruchsituation" ein Problem für das System Schule, da mit unveränderten Rahmenbedingungen und einer bewahrenden hierarchischen Struktur neue Anforderungen und Aufgaben erfüllt werden müssen.[29]

[26] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 23

[27] Vgl. Bildungskommission 1995, S.XII

[28] Vgl. Bildungskommission 1995, S. XI

[29] Vgl. Seidel 1997, hier S. 41

Die Institution Schule steht durch den beschleunigten gesellschaftlichen Strukturwandel vor neuen Anforderungen. Diesen Anforderungen kann sie nur gerecht werden, wenn grundlegende Änderungen erfolgen, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Bildung und Erziehung beitragen. Die Wirksamkeit des Bildungssystems muss sich daran messen lassen, inwieweit die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen im Konzept der Schulentwicklung berücksichtigt werden und Neuorientierungen ermöglichen.

2.2 Schulreform

Die gesellschaftlichen Veränderungen am Ende des 20. Jahrhunderts haben in Deutschland und in allen vergleichbaren Industrieländern wissenschaftliche und öffentliche Bildungsdiskussionen ausgelöst. Bei den Diskussionen ging es nicht mehr

> „[...] um die übliche Anpassung des Bildungssystems an eine sich kontinuierlich weiterentwickelnde Gesellschaft. Vielmehr sind Veränderungen zu erwarten, die grundlegende Neuorientierungen erfordern."[30]

Im historischen Rückblick wird deutlich, dass gesellschaftliche Veränderungen immer wieder auch zu Veränderungen des Schulwesens führten, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts verstärkten.

[30] Bildungskommission 1995, S. XII

Armin Lohmann gibt einen historischen Überblick über die Entwicklung des Schulwesens im Umbruch ab 1790:

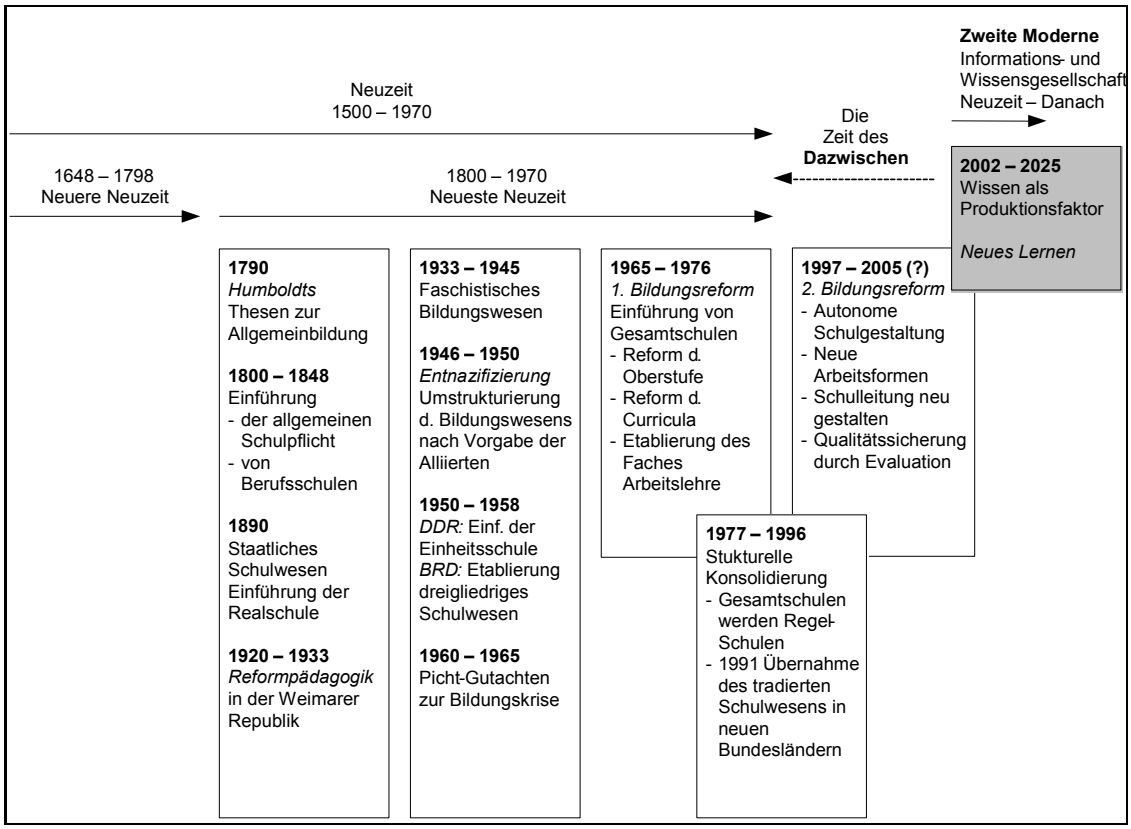


Abbildung 2-2: Schulreformphasen nach Lohmann 1999

Im 18. Jh. begann schrittweise die Verstaatlichung des Schulwesens, die sich im 19. Jh. fortsetzte. Es erfolgte ein Umwandlungsprozess von kirchlichen Schulen in allgemein bildende Schulen. Die allgemeine Schulpflicht wurde eingeführt, das Schulwesen zentralisiert und unter die Kontrolle des Staates gestellt.[31] Obwohl das 19. Jh. geprägt war von bedeutsamen gesellschaftlichen Veränderungen, ist in dieser Epoche eine überwiegende Reformabstinenz festzustellen.[32]

Im 20. Jh. setzte sich parallel zu der politischen Neuordnung in der Weimarer Republik die Reformpädagogische Bewegung fort, die zur inneren Demokratisierung der Schulen beitrug. Unter Reformpädagogik wurden Erziehungsmethoden verstanden, die an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes ansetzten und nicht die Bedürfnisse der

[31] Vgl. Lexikon Pädagogik 1971-1, S. 45

[32] Vgl. Knauf 1986, hier S. 498

Gesellschaft oder religiöse Vorschriften in den Vordergrund stellten. Die Realisierung der Reformgedanken, die sich auf den Unterricht und das Schulleben bezog, wirkte in die Schule hinein. Im „Dritten Reich" fand im Bildungswesen eine totalitäre politische und geistige Umfunktionierung statt. Die Bestrebungen der Reformpädagogik wurden rückgängig gemacht und es erfolgte eine zentralistisch staatliche Lenkung. Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden die Reformansätze der Weimarer Zeit kaum Beachtung. Das hatte viele Gründe. Das Bildungswesen musste nach Vorgabe der Alliierten umstrukturiert werden. Die restaurativen Kräfte waren stärker als die reformorientierten.[33] Erst Ende der 1950er-Jahre wurde zunehmend Kritik am Bildungssystem geübt. Die „Bildungskatastrophe", die Georg Picht 1964 ausrief, ging aus von einem Qualitätsverlust im Bildungswesen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung standen

- der niedrige Anteil qualifizierter Schulabschlüsse, der dem wachsenden Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften nicht entsprach
- schlecht ausgestattete Schulen
- eine zu starre Organisationsstruktur
- veraltete Inhalte schulischen Lernens.

Eine Neuordnung des Bildungswesens wurde diskutiert und die Dreigliedrigkeit des Schulwesens mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium problematisiert.[34] 1965 kam schrittweise die Bildungsreform in Gang, die Lohmann als die erste bezeichnet. Der Schwerpunkt lag deutlich in der Neugliederung des Schulsystems, bspw. in der Änderung der Schulorganisation und der Anzahl, sowie Zuordnung der Schulformen, der Auflösung der Volksschule und der Einrichtung von Grund- und Hauptschule. Mit dem Strukturplan für das Bildungswesen 1970 fand die Reformdiskussion ihren Höhepunkt. Es ging in der Folgezeit um eine institutionelle und curriculare Bildungsreform. Im Vordergrund standen die Veränderung des gesamten Schulsystems (Eingangsstufen, Gesamtschulen, Ganztagsschulen etc.) und die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für sozial benachteiligte Kinder.

[33] Vgl. Lexikon Pädagogik 1971-2, S. 282-284

[34] Vgl. Knauf 1986, S. 502-503

Schon in den 1970er-Jahren forderte der Deutsche Bildungsrat durch seine Bildungskommission, die Selbstständigkeit der Schulen in den pädagogischen und administrativen Bereichen durch Kompetenzverlagerung nach unten zu verstärken. Mit dieser Forderung konnte er sich aber damals nicht durchsetzen, da sie politisch zu wenig Unterstützung fand. Bessoth sieht einen Grund darin, „dass die mentalen Modelle, die hinter dieser Reform standen, nicht mit dem hochselektiven Schulsystem in Deutschland kompatibel waren“.[35] 1975 wurde der Deutsche Bildungsrat aufgelöst, als er „Empfehlungen zur Reform der Schulverwaltung und damit zu einer generellen Neuordnung des Verhältnisses von Schule und Staat” ausarbeiten wollte.[36]

In den 1970er- und 1980er-Jahren bestand auf der bildungspolitischen Ebene eher eine Verhaltenheit gegenüber planerischen Eingriffen. Es herrschte noch kein übergreifendes Reformklima.[37] Die Schulgesetzgebung hatte zwar einzelne Vorschläge des Bildungsrates aufgenommen, folgte den Empfehlungen insgesamt gesehen nur zögernd.

Bis in die 1990er-Jahre wurde die Schulreform als staatliche Aufgabe betrachtet und durch Gesetze, Verordnungen und Erlasse geregelt. Nach Auffassung der Bildungskommission NRW ist erst in diesen Jahren die Bedeutung des gesellschaftlichen Wandels für das Schulwesen erkannt worden. Das erklärt u.a., dass die Reformvorhaben in den 1970er-Jahren nur teilweise umgesetzt worden sind und eine grundlegende Veränderung der Arbeit in den Einzelschulen nicht erreicht werden konnte.[38]

Zunehmend wurde in den 1990er- Jahren die Weiterentwicklung des Schulwesens diskutiert und über eine wirksame Steuerung nachgedacht. Schwerpunkt war die Überlegung, wie die Handlungsspielräume der einzelnen Schulen erweitert werden können, um auf die jeweiligen Bedarfe zeitnah zu reagieren. Diese Entwicklung nennen Altrichter/Heinrich „Innovationsstrategie durch Ermöglichung“.[39] Modellprojekte

[35] Vgl. Bessoth 2004, hier S. 161

[36] Vgl. Maeck 1999, S. 15

[37] Vgl. Bastian 1998, S. 13-24

[38] Vgl. Bildungskommission 1995, S. XI

[39] Vgl. Altrichter/Heinrich 2005, hier S. 125

öffneten den Schulen die Möglichkeit zur individuellen Gestaltung ihrer Schulentwicklung. Lohmann bezeichnet diese, in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre verstärkten Reformanstrengungen, als die zweite Bildungsreform.[40] Die Diskussion über die Modernisierung des Bildungswesens intensivierte sich.

Möglicherweise verschoben sich durch gesellschaftliche Strukturveränderungen die Akzentsetzungen bildungspolitischer Planung.[41] Es erfolgte – etwa bei den Autoren der Denkschrift – ein Rückgriff auf die in den 1970er-Jahren gemachten Vorschläge der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates.

Die bisherige Perspektive, die das Schulsystem als Ganzes im Blick hatte, verlor an Bedeutung. Zunehmend wurde deutlich, dass die Schulreform nicht auf bürokratische und zentralistische Art und Weise durchzusetzen war. Jetzt eingeleitete bildungspolitische Reformmaßnahmen deuteten auf ein sich schrittweise veränderndes Steuerungsverhalten im Schulsystem. Wesentlich wurde die Frage der Systemsteuerung autonomer werdender Einzelschulen, die sich u.a. auf die Schulprogrammarbeit, die Selbstevaluation und die Rolle der Schulleitung fokussierte.[42] Anstelle der Lenkung von oben sollte die Einzelschule durch Selbststeuerung und eigenverantwortliches Handeln ein eigenes Profil ausbilden**.**

Als Motor und Ausgangspunkt der Schulentwicklung galt nunmehr die Einzelschule. Deshalb sollte die reaktivierte Bildungsreform keine institutionelle und curriculare wie in den 1970er-Jahren, sondern „[...] eine Schulentwicklung vor Ort sein." Die Verantwortung für Veränderungen trug die einzelne Schule, die dadurch ihre Schulqualität erhöhen konnte.[43] Sie wurde als pädagogische Gestaltungseinheit gesehen, auf die sich theoretische Konzepte und Maßnahmen bezogen.[44] Diese Sichtweise war neu gegenüber der alten Bildungsreform.

---

[40] Vgl. Lohmann 1999, S. 15

[41] Vgl. MSW 1996, hier S. 8

[42] Vgl. Altrichter/Heinrich 2005, hier S.125

[43] Vgl. Lohmann 1999, S. 30

[44] Vgl. Rolff 1993, hier S. 7

Eine breite bildungspolitische Diskussion über notwendige Veränderungen in den unterschiedlichsten Bereichen des deutschen Schulsystems wurde schließlich massiv verstärkt durch die schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungsstudien TIMSS 1995 und PISA 2000, die von der OECD durchgeführt wurden.[45] Ziel dieser Studien war, aussagekräftige Informationen zu gewinnen, mit denen Bildungssysteme weiter entwickelt, sowie das Lernen und damit die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen verbessert werden können.[46]

Die Untersuchungsergebnisse erzeugten einen hohen Handlungsdruck. Die Qualitätsdebatte von Schule entbrannte erneut. Damit wurde die innere Schulreform fortgesetzt, die Mitte der 1990er-Jahre begann und häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um die autonome Schule, Schulprogramm, Schulentwicklung, Schulprofil und Evaluation durchgeführt wurde. Die einsetzende Curriculumdebatte war ebenfalls Folge dieser Qualitätsdebatte. Mit der größeren Eigenverantwortung der einzelnen Schule sollte die Qualität von Unterricht und Erziehung gesichert und verbessert werden und eine größere Transparenz der Inhalte und Ergebnisse erfolgen.[47]

Der Begriff Schulautonomie (vgl. Abbildung 2-3: Positionen zur Schulautonomie) wurde ein Synonym für ein neues Schulverständnis. In diesem Konzept spielte die Einzelschule eine große Rolle. In der Diskussion ging es um die erweiterte Autonomie der Schulen, die sich z.B. auf Demokratisierung, Dezentralisierung und Deregulierung bezog.

Durch die Dezentralisierung sollte die Verlagerung der Zuständigkeiten von der staatlichen auf die regionale und lokale Ebene erfolgen. Die Deregulierung zielte auf eine Reduzierung der Rechtsvorschriften, um die Autonomie der Schulen in den pädagogischen und den administrativen Bereichen durch Kompetenzverlagerung nach unten zu verstärken. „Die Kernidee bei der Schulautonomie ist die Umkehrung der Reformrichtung, die nunmehr von unten nach oben verläuft."[48] Die Aussage von Rolff,

[45] Vgl. OECD 2001

[46] Vgl. Hechenleitner/Schwarzkopf 2006, hier S. 34

[47] Vgl. Knauf 2001, S. 264

[48] Rauscher 1995, hier S. 72

dass die Einzelschule zum Motor der Entwicklung insgesamt wird, kennzeichnet das neue Konzept.[49] Holtappels sieht die Schwerpunkte der Schulautonomie in einer „Autonomie als Schulentwicklungsstrategie", in einer „Autonomie als Stärkung von Eigenverantwortung und Partizipation" und in einer „Autonomie für lokale Profilbildung und Konzeptentwicklung der Einzelschule".[50] Die Autonomie der Schulen beinhaltet höhere Gestaltungsverantwortung und zugleich Rechenschaftsverpflichtung. Sie bedeutet

> „[...], dass die an der einzelnen Schule lernenden, lehrenden, lebenden und arbeitenden Menschen die Selbsterneuerung ihrer Organisation in die eigene Hand nehmen und ihre Schule, orientiert an den vorhandenen Ressourcen und Rahmenbedingungen von innen heraus erneuern (müssen)",

meint Ingrisch. [51]

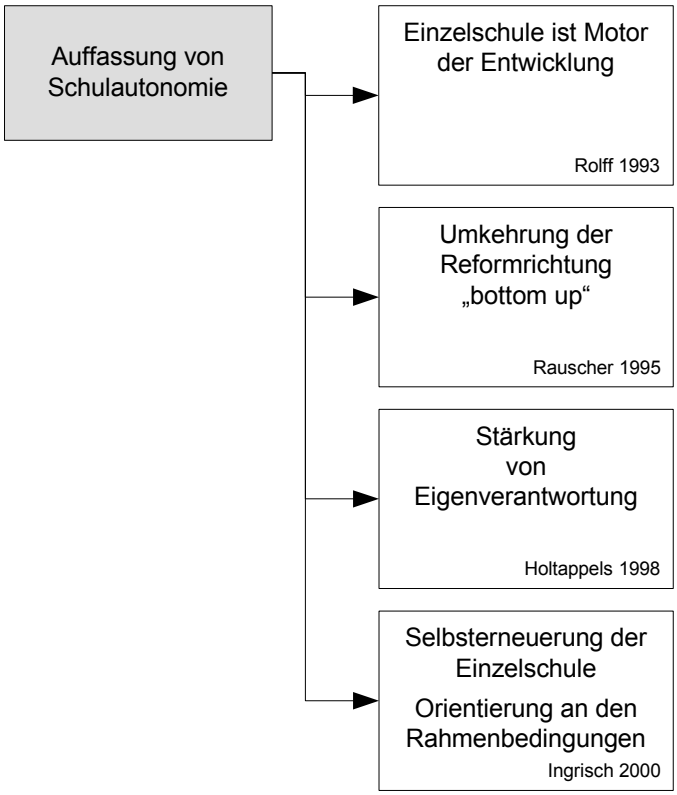


Abbildung 2-3: Positionen zur Schulautonomie

[49] Vgl. Rolff 1993, hier S. 7

[50] Vgl. Holtappels 1998, hier S. 28-33

[51] Ingrisch 2000, hier S. 13

In dem Verständnis von Schulautonomie unterscheiden sich die Auffassungen nicht wesentlich. Als Kernaussage enthalten sie die Dezentralisierung von Entscheidungen bezüglich der Schulentwicklung, d.h. die Verlagerung der Entscheidungskompetenzen vom Staat zur Einzelschule. Die Aussagen verdeutlichen den Wandel vom zentralistischen Schulsystem zu einem dezentralen Modell der Schulentwicklung. Mit der zunehmenden Schulautonomie erhält die Einzelschule mehr Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse. Sie soll damit die Möglichkeit erhalten, auf situative Gegebenheiten, regionale Erfordernisse und Interessen sowie Begabungen von Schülerinnen und Schülern angemessen einzugehen, eigene Freiräume zu nutzen und Schwerpunkte in ihrer schulischen Arbeit zu setzen. Schulautonomie ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Schulentwicklung und beinhaltet bspw. Schulorganisation, Personalentwicklung, Budgetierung und Umsetzung der Rahmenlehrpläne in standortbezogene Arbeitspläne. Die Auswirkungen der Autonomie auf die Schulentwicklung sind abhängig von den Bereichen, die autonom gestaltet werden dürfen. Inwieweit Schulen heutzutage autonom werden können, muss kritisch hinterfragt werden. Bei der derzeitigen, trotz veränderter Steuerungsparadigmen gegebenen Rechtslage, in der Schulen als Dienstbehörde weisungsabhängig sind, wird der Autonomiebegriff häufig relativiert und von teilautonomen Schulen gesprochen.

In seiner Veröffentlichung „Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft" betont Maeck die Notwendigkeit der Autonomie für Führungs- und Organisationsaufgaben in der Schule, um effektiv und der Situation angemessen handeln zu können:

> „Immer wieder neue Verordnungen und Erlasse, Änderungen von Rahmenbedingungen sind eher hemmend als hilfreich, weil sie ein strategisches und zielbezogenes Management verhindern und aus potentiellen Schulmanagern Schulverwalter oder Vollzugsbeamte machen."[52]

Edelstein bezweifelt, ob Schulen überhaupt autonom handeln können, da sie „[...] infolge einer zentralistischen Tradition die autonome Selbstorganisation ihrer Tätigkeit und ihres Profils nach außen und innen kaum gewöhnt" sind.[53] Hartmut von Hentig

[52] Vgl. Maeck 1999, S. 157

[53] Vgl. Edelstein 1998, hier S. 58

äußert generellen Zweifel daran, ob eine Autonomie an öffentlichen Schulen möglich ist, denn Autonomie „ist an Autarkie gebunden und verträgt sich nicht mit der Schulpflicht."[54] In dem Pilotprojekt der Bertelsmann Stiftung „Selbstständige Schule" wird von selbstständigen und nicht von autonomen Schulen gesprochen. Dahinter steht die Auffassung, dass die Gesamtverantwortung über das Schulwesen beim Staat bleibt und Schulen nicht nach eigenen Gesetzen operieren können.[55] Bei der Umsetzung der Reformen stellen Jürgens/Koch kritisch ein Festhalten des Staates an zentralistischen Handlungsmustern fest.[56] Becker vermutet dahinter „die Angst vor dem Verlust von Kontrollmöglichkeiten [...]" und „die Angst vor Macht- und Bedeutungsverlust".[57]

Kernstück der Bildungsreform ist zunächst die Entwicklung hin zur autonomen Schule. Mit zunehmender Dezentralisierung des Schulsystems und Hierarchieabbau geht die Verantwortung zur Rechenschaftslegung im Sinne einer Qualitätssicherung einher. Als eine wichtige Voraussetzung für gelungene Schulentwicklungsprozesse werden dabei die Stärkung der Einzelschule und die Optimierung der Steuerung des Schulsystems angesehen. Zunehmend werden staatliche Steuerungs- und Kontrollkompetenzen auf die Einzelschule verlagert. Dadurch entstehen erweiterte Handlungsspielräume, die es den Schulen ermöglichen, flexibler auf die Bedürfnisse und Herausforderungen der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse zu reagieren. Dieser Reformprozess benötigt Zeit, um die nötigen innerschulischen Strukturen zu entwickeln und Zeit entsprechende Unterstützungs- und Beratungssysteme aufzubauen.

Mit dem 21. Jh. beginnt nach Lohmann die Epoche des „Danach", er nennt sie auch die „Zweite Moderne". In dieser Nach-PISA-Ära unterscheiden sich die Reformmaßnahmen zur Schulentwicklung deutlich von denen der Vor-PISA-Ära. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA) haben deutlich gemacht, dass durch eine zentrale Inputsteuerung die gewünschten Ergebnisse im Bildungssystem nicht erzielt wurden. Konsequenzen aus dieser Erkenntnis führten zu

[54] Vgl. Hentig 1999, S. 77-78

[55] Vgl. Bertelsmann 2002, hier S. 15

[56] Vgl. Jürgens 2001, hier S. 12

[57] Vgl. Becker 1998, hier S. 159

einem Paradigmenwechsel und zu einer „hektischen Betriebsamkeit“.[58] Es zeichnet sich eine wachsende Tendenz von der Input- zur Outputsteuerung ab.

Während sich in unserem Untersuchungszeitraum die schulinternen Steuerungselemente auf die autonomer werdende Einzelschule (Schulprogramme, Selbst- und Fremdevaluation, Qualitätsmanagement) und die neue Rolle der Schulleitung bezog, stehen in der Nach-PISA-Ära externe schulübergreifende Steuerungselemente (Bildungsstandards, flächendeckende Schulleistungstests) im Vordergrund.[59]

Der Schwerpunkt der Outputsteuerung besteht in der systematischen Erfassung und Bewertung der Ergebnisse, insbesondere der Ergebnisse der Unterrichtsarbeit. Zentrale Vorgaben der staatlichen Administration und die externen Kontrollen verstärken sich. Die Akzentuierung liegt auf den zentralen Vorgaben für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Form von gesetzten Bildungsstandards. „Als eine der wichtigsten Konsequenzen aus PISA 2000 scheinen Bildungsstandards zu einem Antriebsriemen für die Bildungspolitik und für einen dringend notwendigen Verbesserungsprozess im gesamten Bildungsprozess zu werden.“ [60]

Aufgrund der durch die PISA-Vergleichsuntersuchungen gewonnenen Befunde entschied sich die Kulturministerkonferenz (KMK) 2002 für die Entwicklung von Bildungsstandards zur Verbesserung der Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die bundesweit geltenden Bildungsstandards sollen der Sicherung der Qualität und Innovation schulischer Arbeit dienen.[61] Damit wird eine Reform aufgegriffen, die in den 1970er-Jahren in Deutschland überwiegend scheiterte.[62]

Die bildungspolitischen Zielvorgaben durch nationale Bildungsstandards sollen regelmäßig durch landesweite beziehungsweise landesübergreifende Tests oder in zentralen beziehungsweise dezentralen Prüfungen erfasst und damit die Schülerleistungen gemessen werden. Die einzelnen Bundesländer können über die

[58] Bessoth 2004, hier S. 161

[59] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 86-93

[60] Bessoth 2004, hier S. 167

[61] Vgl. Kultusministerkonferenz 2003, hier S. 48

[62] Vgl. Bessoth 2004, hier S. 161

spezifischen Maßnahmen zur Implementation selbst entscheiden. Die Erarbeitung von Bildungsstandards ist ein ständiger Prozess, der auf Weiterentwicklung zielt.[63] 2003 beschloss die KMK die Einführung nationaler Bildungsstandards für ausgewählte Fächer und Jahrgangsstufen.[64]

Altrichter/Heinrich bezeichnen die Bildungsstandards als ein zentrales Instrument zur Systemkoordination, das differenzierte Informationen über Systemleistungen erbringen soll. Damit wird u.a. eine Zunahme der Leistungsfähigkeit des Schulsystems, eine Reduzierung von Leistungsunterschieden zwischen den Einzelschulen und die Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler angestrebt.[65]

Die Schulleistungsuntersuchungen sollen die Effektivität von Schulen durch empirisch fundierte Erhebungen sichtbar machen und die Wirkung von Reformmaßnahmen aufzeigen. Dahinter steht die Intention, die Ergebnisse für gezielte Interventionen zur Qualitätsverbesserung des Bildungssystems zu nutzen.[66]

Als ein weiteres Element schulübergreifender Steuerung dienen aufsichtsneutrale Schulinspektionen zur Qualitätsüberprüfung, die als integraler Bestandteil der Schulentwicklung durchgeführt werden. Sie sollen als externes Beratungs- und Unterstützungssystem von Schulen überprüfen, inwieweit die vorgegebenen Bildungsstandards erreicht und eingehalten werden, schulische Stärken aufzeigen und Hinweise auf Schwächen und Veränderungsbedarf geben. Angestrebt werden hiermit eine konkret messbare Optimierung der Schulqualität und die Vergleichbarkeit der Schulen.[67] Diese Entwicklung in Richtung schulübergreifender Steuerung interpretieren Altrichter/Heinrich als Versuch einer „Handlungskoordination“ auf gesamtsystemischer und einzelschulischer Ebene. Die Ziel- und Ergebnisvorgaben sind auf Schülerleistungen fokussiert, werden aber zentral vorgegeben.[68]

---

[63] Vgl. Hechenleitner/Schwarzkopf 2006, hier S. 35

[64] Vgl. Köller 2005, hier S. 22

[65] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 92

[66] Vgl. Hechenleitner/Schwarzkopf 2006, S. 34

[67] Vgl. Amthor 2007, hier S. 8

[68] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 91

Zusammenfassend ist festzustellen, dass derzeit auf der Steuerungsebene grundlegende Veränderungen erfolgen. Die Einzelschule bleibt jedoch weiterhin der Ort, an dem möglichst viele Entscheidungen getroffen werden sollen, um Synergieeffekte zu erschließen, die dazu beitragen, die Qualität der schulischen Arbeit zu sichern und zu entwickeln.

Selbst wenn der eigenverantwortlichen Schule eine größere Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird, bleibt der Staat in der Gesamtverantwortung für das Bildungswesen. Der Staat steuert die Schule über Rahmenvorgaben, indem er übergeordnete Bildungsstandards setzt, die erreicht werden sollen, Lern- und Leistungsergebnisse überprüft und Schulinspektionen durchführt. [69]

Ein Hauptproblem jeder Schulreform besteht darin, die Schulen in eine innovative Entwicklungsbewegung hineinzubringen. Dazu müssen die Beteiligten für die Ziele gewonnen werden und zugleich für neue Aufgaben fachlich vorbereitet sein.[70] Eine angestrebte Entwicklung ist nur möglich, wenn sowohl Fähigkeit als auch Bereitschaft von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern vorhanden sind, den Reformprozess zu tragen. „Die kontinuierliche Erweiterung der Autonomiespielräume, der Verantwortlichkeit und Kompetenz wird das Berufsfeld Schule weiter verändern."[71]

Inwieweit die schulübergreifenden Steuerungsmaßnahmen in der Nach-PISA-Ära die Wirkungen erzielen, die intendiert sind, ist noch nicht abzusehen. Unklar ist bisher, ob sich die Daten der Lernstandserhebungen für die Weiterentwicklung der Einzelschule als nützlich erweisen und zu einer produktiven Weiterentwicklung des Schulsystems führen können.[72]

Die Frage bei den eingeleiteten Reformmaßnahmen ist letztendlich, ob sie zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts und zur Verbesserung der Schülerleistungen beitragen.

---

[69] Vgl. Kiper 2007, hier S. 48

[70] Vgl. Brockmeyer 1998-2, hier S. 66

[71] Vgl. Schley 2001, hier S. 14

[72] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 92

2.2.1 Schulreform in Nordrhein-Westfalen (NRW)

In NRW wurde die schulpolitische Debatte um die Selbstständigkeit von Schule mit der Denkschrift der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" 1995 eingeleitet. Die Leitideen waren auch in NRW, den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu geben. Mit Entwicklungskonzepten, Modellvorhaben und Projekten sollte die Möglichkeit der Weiterentwicklung von Einzelschulen in Richtung größerer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erprobt werden.

Erste Schritte in Richtung Entwicklung von Einzelschulen leitete das Ministerium für Schule und Weiterbildung Mitte der 1990er-Jahre in NRW ein. Mit dem Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule"[73] (vgl. Tabelle 2-1) wurden 1997 in Nordrhein-Westfalen erste Konsequenzen aus den Empfehlungen der Denkschrift der Bildungskommission gezogen, die Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule deutlich zu erweitern. Durch die Verlagerung von Aufgaben und Entscheidungen auf die Schulen sollte deren Eigenverantwortung gestärkt werden. Zu dem Konzept gehörten die Erstellung von Schulprogrammen, die als wesentlicher Faktor für die Schulentwicklung gesehen wurden, und erweiterte Verantwortungsbereiche der Schulleitung, z.B. Mitwirkung bei der Einstellung des Personals, Budgetierung, Eigeninitiative zur Organisationsentwicklung. Darüber hinaus versuchte das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF), ein dezentrales Steuerungsmodell im Schulsystem einzuführen.

1997 startete das Projekt „Schule & Co." im Kreis Herford und in der Stadt Leverkusen mit 52 Schulen. Zentrale Elemente aus der Denkschrift der Bildungskommission wurden aufgegriffen und in den Schulen umgesetzt. Schwerpunkt war die qualitätsorientierte Selbststeuerung und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften.[74]

[73] Vgl. MSWWF 1997-2

[74] Vgl. Lohre 2002, hier S. 23-25

2002 begann das Projekt „NRW Schule 21"[75] mit dem Ziel, eine größere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Schulen in personeller und finanzieller Hinsicht zu erproben. Dieses Modellvorhaben wurde in 21 Modellregionen im Land NRW mit ausgewählten Schulen durchgeführt und auf einen Zeitraum von insgesamt sechs Jahren festgelegt. Es stützte sich auf Empfehlungen aus dem Modellprojekt „Schule & Co." und anderer Projekte, die in der Vergangenheit durchgeführt worden sind, bspw. Versuche zur Personalbudgetierung, Erfahrungen mit der schulscharfen Stellenausschreibung, mit der Sachmittelbudgetierung im Bereich der Schulträger, der Schulprogrammarbeit, dem Projektmitteleinsatz im Bereich der Lehrerfortbildung, den Programmen Schule von „8 bis 1" und „13 plus" sowie dem Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule" (GÖS).

Das Schulentwicklungsprojekt „Selbstständige Schule" begann im Schuljahr 2002/2003. Ausgewählte Schulen sollten Erfahrungen darüber gewinnen, welche Konsequenzen die erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule hat. Ziel des auf sechs Jahre angelegten Modellvorhabens war die Verbesserung des Unterrichts und der schulischen Arbeit. Dazu sollte die Eigenverantwortung der beteiligten Schulen gestärkt und regionale Bildungslandschaften entwickelt werden. Die Schulen sollten eigenverantwortlich erproben, welche Instrumente zur Sicherung und Entwicklung schulischer Arbeit geeignet sind.[76]

Das Rahmenkonzept „Bildung und Erziehung stärken" vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW als Reaktion auf die PISA-Studie sollte bewährte Ansätze aufgreifen und erforderliche Neuorientierungen einleiten. Die Eigenverantwortung aller Schulen sollte erweitert werden, um die Qualität von Unterricht und Erziehung zu verbessern.[77]

Die aufgezeigten Maßnahmen in NRW waren zunächst erste Schritte hin zu mehr Freiheit und Eigenverantwortung der Schulen und zur Stärkung der Schulleitung durch Kompetenzverlagerung.

---

[75] Vgl. Brabeck 2002, hier S. 2-3

[76] Vgl. Brabeck 2002, hier S. 3-5

[77] Vgl. MSWF 2002

Der Prozess der schrittweisen Weiterentwicklung des Schulwesens in NRW wird zur Verdeutlichung im zeitlichen Ablauf zusammenfassend dargestellt.

1995	Bildungskommission	→	„Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft"
1997	Entwicklungskonzept	→	„Stärkung der Einzelschule"
1997	Projekt	→	„Schule & Co."
2002	Projekt	→	„NRW Schule 21"
2002/2003	Modellvorhaben	→	„Selbstständige Schule"

Tabelle 2-1: Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung

Die erforderliche Erweiterung des rechtlichen Rahmens erfolgte durch das Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen (SchEntwG) vom 27.11.2001. Der Artikel 1 enthält die so genannte „Öffnungsklausel", die den Modellschulen für einen begrenzten Zeitraum die Möglichkeit zur Weiterentwicklung eröffnete. Die Gestaltungsräume wurden in der Rechtsverordnung „Selbstständige Schule" präzisiert. In der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung konnten selbstständige Entscheidungen getroffen werden. Außerdem konnten die Schulen Modelle der Schulmitwirkung und der Personalvertretung erproben.[78] Parallel zum Projektverlauf erweiterte sich der Gestaltungsfreiraum aller Schulen in NRW. Das „Gesetz zur Stärkung von Bildung und Erziehung" (Schulrechtsänderungsgesetz / SchulRÄndG) vom 8. Juli 2003 [79] war Grundlage für mehr Eigenständigkeit aller Schulen. Sie erhielten ein größeres Maß an Selbstverantwortung und erweiterten Gestaltungsrechten. Zahlreiche Gesetze und Verordnungen sind verändert worden, um die rechtlichen Voraussetzungen für Reformvorhaben zu schaffen.

So wurden im November 2004 in NRW zum ersten Mal zentrale Lernstandserhebungen durchgeführt, die an die Kernlernpläne angebunden waren. Sie sollten die Ergebnisse schulischer Arbeit überprüfen. Schwerpunkte waren:

[78] Vgl. SchulEntwG 2002, hier S. 7

[79] Vgl. SchulRÄndG 2003, hier S. 265-268

- Überprüfung der eigenen Wirksamkeit als Grundlage interner und externer Rechenschaftslegung
- Festlegung des individuellen Förderbedarfs für Schülerinnen und Schüler
- Weiterentwicklung des Unterrichts
- Identifikation von Schulen mit unbefriedigender Wirksamkeit und Schaffen von Unterstützungsmöglichkeiten auf der Steuerungsebene.

Die Weiterführung der Lernstandserhebungen erfolgte auch nach der Landtagswahl in NRW vom 22.05.2005 mit der neu gewählten Koalition. Eine weitere politische Vorgabe beinhaltete, dass die Ergebnisse der Abschlussprüfungen sowie die internen und externen Evaluationen veröffentlicht werden sollten, um dadurch die Möglichkeit eine Rankings aller Schulen zu schaffen.[80]

Das neue Schulgesetz NRW (SchulG) vom 27. Juni 2006 [81] greift die Reformideen der letzten Jahre auf und verstärkt sie. Es reduziert die bisherige Regelungsdichte und soll zur Entbürokratisierung und zu mehr Transparenz aller am Schulleben Beteiligten beitragen. Die weitgehende Selbstständigkeit und die Eigenverantwortlichkeit der Schulen wurden erweitert, um ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verbessern. Zentrale Leitidee des neuen Schulgesetzes in NRW ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, die entsprechend ihrer Begabung kontinuierlich unterstützt werden sollen. Defizite der Sprachentwicklung bei Kindern sollen bereits zwei Jahre vor der Einschulung festgestellt und ausgeglichen werden. Erstmalig erfolgte die Überprüfung im Schuljahr 2006/2007, um gleiche Bildungschancen für alle Kinder zu Beginn des Schulbesuchs zu gewährleisten.[82]

2.3 Die Rolle der Schulleitung im Umbruch

Mit den weit reichenden Reformbestrebungen, die die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen fördern sollten, veränderten sich gleichzeitig das Berufsbild und damit die Rolle von Schulleitung.

[80] Vgl. Orth 2005, S. 14

[81] Vgl. Neues SchulG NRW 2006

[82] Vgl. Neues SchulG NRW 2006

Bis vor wenigen Jahren wurde die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern in der pädagogischen Diskussion vernachlässigt. Als die eigentlichen Akteure und Gestalter von Unterrichtskultur wurden die Lehrkräfte gesehen. Schulleiterinnen und Schulleiter galten als Lehrkräfte mit administrativen, damit nicht pädagogisch relevanten Zusatzaufgaben. Eine Auswahl erfolgte nach dem Kriterium, einen guten Unterricht halten zu können. Die neuen Arbeitsanforderungen, die mit ihrer Ernennung verbunden waren, mussten sie unter den täglichen Zwängen lernen.[83] Noch 1997 stellte Terhart fest, dass der Funktion und dem Beruf des Schulleiters in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Schulforschung nur ein geringes Interesse gewidmet worden ist.[84]

Erst Ende der 1980er-Jahre wurde das Thema „Schulleitung“ wissenschaftlich breiter aufgegriffen. Erstmalig fand 1988 ein Schulleitersymposium in Deutschland, an der Universität Bamberg statt. Diese Tagung für schulische Führungskräfte wird inzwischen als die bedeutsamste im deutschsprachigen Raum angesehen. Das I. Bamberger Schulleitersymposium befasste sich mit dem Thema „Schulleitung zwischen Administration und Innovation”.[85] Zu dieser Zeit bestand allgemein noch die Auffassung, dass die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben sind. Diese traditionelle Auffassung ist seither einem deutlichen Wandlungsprozess unterworfen. Die Reformbestrebungen im Schulsystem sollen die personellen, inhaltlichen und finanziellen Kompetenzen der einzelnen Schule erweitern. Die Rolle der Schulleitung bleibt von diesem Prozess nicht unberührt. Mit den Bemühungen um die Reform der Schule kommt vielmehr gerade der Schulleitung eine besondere Bedeutung zu.[86] Der Veränderungsprozess in der Organisation Schule führte zu einem neuen Rollenverständnis. Erweiterte Aufgabenfelder und damit verbundene höhere Gestaltungsverantwortung und auch Rechenschaftsverpflichtung veränderten besonders in den 1990er-Jahren die Rolle der Schulleitung. Auf dem VI. Bamberger Schulleitersymposion (1999) ging es um die Frage, welche Rolle Schulleitung als

[83] Vgl. Wissinger 1995, hier S. 24

[84] Vgl. Terhart 1997, hier S. 13

[85] Vgl. Rosenbusch 2002, hier S. 20

[86] Vgl. Rosenbusch 2000, hier S. 20

Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch spielt und welche neuen Handlungsschwerpunkte sich ergeben. Neben den erweiterten Aufgabenfeldern ist die Schulleitung zugleich für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit verantwortlich und wird als „Motor" für Schulentwicklungsprozesse der Einzelschule angesehen. Die Qualitätsforderungen an die Organisation Schule bedingen veränderte Kompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Schulleitungsrolle, die neu reflektiert und entwickelt werden muss.[87]

In der wissenschaftlichen Literatur wird die veränderte Rolle der Schulleitung vielfältig umschrieben. Rolff ist der Auffassung, dass die Leitung einer Schule durch Führung, Management und Moderation gekennzeichnet ist.[88] Neuberger definiert die Rolle der Schulleiter als „eine Auseinandersetzung mit Management und Führungs-vorstellungen."[89] Für Bessoth steht die Verantwortlichkeit von Schulleitung für den Bildungs- und Erziehungsprozess im Mittelpunkt, d.h. die pädagogische Führung, weniger die administrative.[90] Das MSWWF des Landes Nordrhein-Westfalen stellt Management und Führung als zentrale Leitkategorien für eine professionell arbeitende Schulleitung heraus. In der Rollenbeschreibung wird Management als

> „[...] eine systematische, rational mit Ressourcen (Personal und Sachmitteln) umgehende Gestaltung und Verwaltung einer Institution und der in ihr fachlich zu leistenden Arbeit"

verstanden.[91] Folgende Formen von Management von Schulleiterinnen und Schulleitern werden genannt:

[87] Vgl. Huber 2000, hier S. 6

[88] Vgl. Rolff 2002, hier S. 25

[89] Vgl. Neuberger 2000, hier S. 20

[90] Vgl. Bessoth 1997, hier S. 167

[91] Vgl. MSWWF 1999, S. 10

- Personalmanagement
- Ressourcenmanagement
- Management der Entwicklung bzw. des Wandels
- Qualitätsmanagement.

Rosenbusch sieht die Schulleiterinnen und Schulleiter als „Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch", die neu definiert werden muss. Schulreformprozesse werden von der Schulleitung entscheidend beeinflusst, sowohl fördernd als auch hemmend. Sie sind nicht mehr Lehrkraft und Leiterin bzw. Leiter einer Dienstbehörde, sondern sie sind „[...] Fachleute für schulische Erziehung und zukunftsorientiertes organisationspädagogisches Management."[92] Er beschreibt die neue Rolle der Schulleitung als eine „Veränderung vom Administrator und Gesetzeskundigen zum Fachmann für kommunikative Fragen" und weiter vom „Kommunikator zum Fachmann für organisationspädagogisches Management". Der Begriff „organisations-pädagogisches Management" beinhaltet für ihn die Aspekte Führung und Schulmanagement. Damit entwickelt er eine Vorstellung für zeitgemäße Schulleitung.[93]

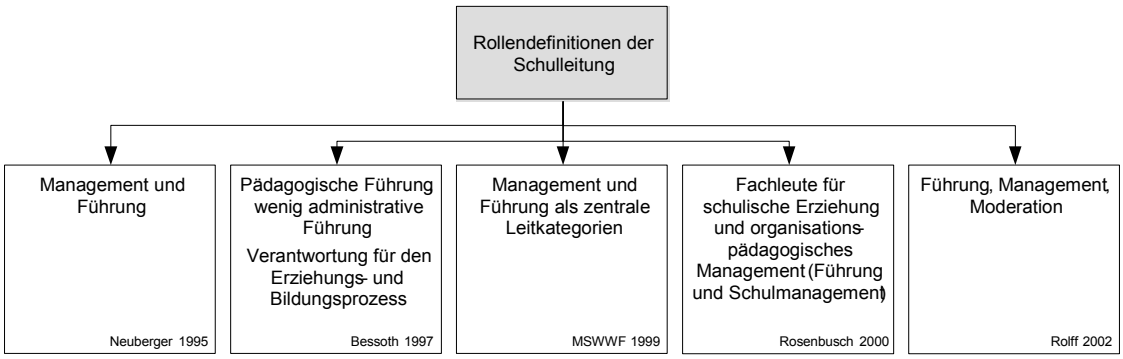


Abbildung 2-4: Positionen zur Rolle der Schulleitung

Die Rollendefinitionen weisen unterschiedliche Aufgabenakzente auf. Management und Führung bilden dabei den Kern von Schulleitungshandeln. Der Begriff „Management" wurde bisher überwiegend in wirtschaftlichen und politischen Zusammenhängen verwendet, seltener im schulischen Bereich. Das Wirtschaftsmanagement hat jedoch die

[92] Vgl. Rosenbusch 2000, hier S. 12

[93] Vgl. Rosenbusch 2002, hier S. 21-22

Entwicklung von Vorstellungen über Schulmanagement angeregt. In wirtschaftlichen Organisationen trägt der Manager die Verantwortung für einen reibungslosen und effektiven Ablauf der Arbeit. Rationales Denken, Optimieren von Strukturen, innovatives und zielgerichtetes Handeln kennzeichnen seine Tätigkeit.[94] In der Organisation Schule bezieht sich der Begriff „Management" auf die Gestaltung und Verwaltung der Institution Schule. Es wird differenziert zwischen unterschiedlichen Formen von Management. Nach Auffassung von Horster[95] bezieht sich der Begriff „Management" auf die Schule als Ganzes und sollte dabei Vorstellungen wie „Führung von Personen" und „Leitung einer Organisation" umfassen.

Auch für Smolka[96] ist Schulmanagement ein umfassender Begriff, der verschiedene Bereiche beinhaltet:

- Führungs- und Leitungsaufgaben
- Schul- und Organisationsentwicklung
- Personalentwicklung
- pädagogische und administrativ-organisatorische Aufgaben
- Evaluation
- Qualitätskontrolle.

Die Schulentwicklung ist abhängig von der Vernetzung dieser Bereiche.

Der pädagogischen Führung wird in der Diskussion um die veränderte Schulleitungsrolle eine zentrale Funktion zugeschrieben. Führungskompetenzen werden als eine Voraussetzung für Leitungskräfte angesehen, um die Schulentwicklung voranzutreiben. Mit der Ernennung zur Schulleiterin bzw. zum Schulleiter findet eine Veränderung der Rolle statt. Die reaktiv-administrative Leitung einer Schule reicht nicht aus. Gefordert werden Expertenwissen und Innovation.[97] Innerhalb des Führungsverhaltens vollzieht sich ein Wandel von einer „hierarchieorientierten zu einer

[94] Vgl. Bonsen 2002-2, hier S. 25

[95] Vgl. Horster 2000, hier S. 2

[96] Vgl. Smolka 2000, hier S. 11

[97] Vgl. Bonsen 2002-2, hier S. 25

partizipierenden Schulleitung." Projekte und Innovationen sind keine einsamen Entscheidungen der Schulleitung, sondern entstehen im Konsens und durch Absprachen mit dem Kollegium. Dahinter steckt die Erkenntnis, dass neue Herausforderungen eher angenommen werden und eine größere Akzeptanz durch eine Identifikation mit gemeinsam entwickelten Lösungsansätzen besteht.[98] Das MSWWF beschreibt Führung als „zielbezogene Einflussnahme auf die Menschen" in der Schule, die zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit geführt werden.[99] Smolka versteht unter Führung die Weiterentwicklung von Schule, die durch Kommunikation beeinflusst wird. Führungs- und Managementkompetenzen der Schulleitung haben einen großen Einfluss auf die Abläufe der Kommunikation.[100]

Aus den verschiedenen Positionen zur Rolle der Schulleitung ergeben sich zwei Schwerpunkte:

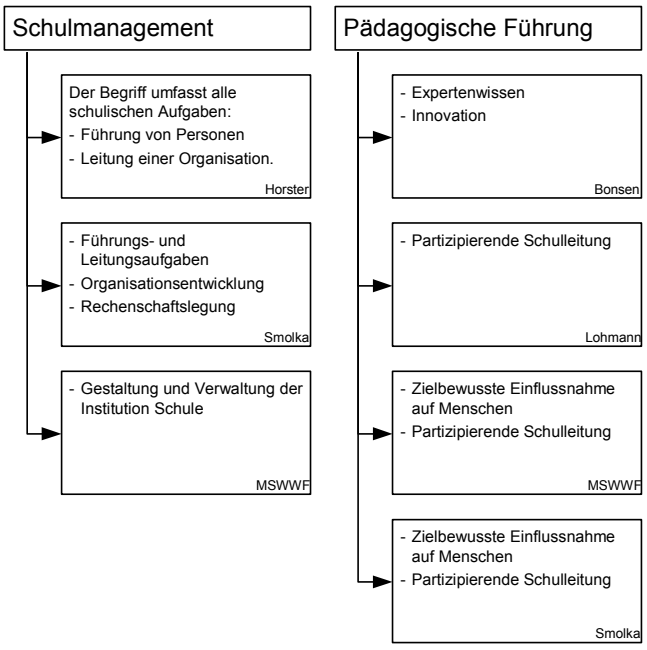


Abbildung 2-5: Schwerpunkte der neuen Schulleitungsrolle

Die Begriffe „Management" bzw. „Schulmanagement" und „Führung" werden im schulischen Bereich unterschiedlich interpretiert. Als Management werden sowohl die

[98] Vgl. Lohmann 1999, S. 180

[99] Vgl. MSWWF 1999, S. 10

[100] Vgl. Smolka 2000, hier S. 11

Erledigung der immer wiederkehrenden Tagesgeschäfte als auch die Gesamtheit aller Aktivitäten, die die Organisationsentwicklung vorantreiben, bezeichnet. Außer den Managementkompetenzen sollte die Schulleitung auch über Führungsqualitäten verfügen. Für erfolgreiches Schulleitungshandeln werden die sozialen Kompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern als entscheidende Voraussetzung angesehen. Lohmann betont die Bedeutung der sozialen Kompetenz von Schulleiterinnen und Schulleitern, da sie stark in das „soziale Beziehungsgeflecht" der Schule eingebunden sind. Sie sollten permanent pädagogische Impulse geben.[101] Auch Hopfgartner/Nessmann sehen Schulleiterinnen und Schulleiter in einem Beziehungsnetzwerk, in dem sie Kontakte knüpfen und Beziehungen pflegen. Vielseitige Kompetenzen sind erforderlich, um diese Netzwerke zu managen und zu steuern. [102] Nach Auffassung von Schettgen brauchen Schulleiterinnen und Schulleiter in großem Maße „soziale Sensibilität, Intuition, Gespür". Nur dann können sie mit den gestellten Ansprüchen im Amt fertig werden.[103]

Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse hängen von der konstruktiven Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten ab und werden maßgeblich von den personalen Führungskompetenzen der Schulleitung gesteuert. Die Gestaltung der Interaktionsstrukturen und Interaktionsbeziehungen zwischen der Schulleitung und dem Kollegium beeinflusst die Sozialbeziehungen an der Schule insgesamt. Vorrangig entscheiden nicht die Managementtechniken über Erfolg oder Versagen der Schulleitung, sondern die Beziehungsgestaltung, d.h., wie die Schulleitung mit dem Kollegium umgeht. Insofern ist Schulleitungshandeln Beziehungsarbeit.[104] Vordergründig lassen sich die Aussagen zur Schulleitungsrolle unter drei Aspekten zusammenfassen, Verwaltung, Pädagogik und Menschenführung, die Schneider als die elementaren Säulen von Schulleitung ansieht.[105]

---

[101] Vgl. Lohmann 1999, S. 102

[102] Vgl. Hopfgartner 2000, hier S. 16

[103] Vgl. Schettgen 2000, hier S. 22

[104] Vgl. Münch 1999, S. 96-97

[105] Vgl. Schneider 2000, hier S. 41

Die verschiedenen Autoren sehen allerdings die drei Aspekte unterschiedlich dynamisch. Menschenführung, auch als Beziehungsarbeit bezeichnet, wird als ein wesentlicher Teil pädagogischer Führung angesehen. Im Gegensatz zum Schulmanagement, das sich vorrangig mit Sachfragen auseinander setzt, bedeutet Führung in erster Linie Umgang mit Menschen.

Organisationstheoretische Ansätze über Management und Führung, die in vielen Wirtschaftsunternehmen umgesetzt werden, können nicht ohne Probleme erfolgreich in der Schule implementiert werden. Die Schule als Institution ist rückgebunden an rechtliche Rahmenvorgaben des Staates, die den Gestaltungsspielraum von Leitung, Kollegium, Schülerschaft und Elternschaft sowie externen Instanzen definieren. Das Recht ist Grundlage von Handlungsmöglichkeiten. Entscheidungen können nur innerhalb des gesetzlichen Rahmens getroffen werden.

Der Rollenwechsel von der Lehrkraft mit administrativen Aufgaben zur Führungskraft verschärft die traditionelle Rollenspannung. Die Kernaufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern, die Verantwortung zu tragen für die Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit und die Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts bleibt unverändert bestehen. Darüber hinaus sollten sie über ausgeprägte Fähigkeiten in den Bereichen Management und Führung verfügen. Die aktuelle Entwicklung, angestrebt durch Politik und Verwaltung, lässt vermuten, dass über die erforderlichen und erweiterten Kompetenzen hinaus auch der Anteil der administrativen Aufgaben steigt, da viele eingeleitete Maßnahmen an die Schulleitung delegiert werden. Für Dresselhaus besteht eine große Diskrepanz zwischen der Aufgabenfülle und der Gesamtverantwortung auf der einen Seite und den Möglichkeiten, eigenverantwortlich zu entscheiden, auf der anderen. Er sieht darüber hinaus auch den Mangel an Zeitbudget und Verwaltungskapazität.[106] Durch komplexer werdende berufliche Aufgaben und hohe Erwartungen an die Qualität und Leistungsfähigkeit der Schulen ist für viele Schulleiterinnen und Schulleiter eine schwierige Situation entstanden, da sie sich unter völlig anderen Bedingungen für eine Schulleitungsstelle beworben haben und sich in ihrem Amt neu definieren müssen, vom primus inter pares zur professionell handelnden

[106] Vgl. Dresselhaus 2000, hier S. 18

Führungskraft, „[...] die auf der Schwelle zwischen Gegenwart und Zukunft vorausschauend agiert."[107]

Die Verantwortung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht ist bei der derzeitigen Arbeitsstruktur und dem gültigen etatistisch-hierarchischen Modell von Schulaufsicht eine schwierige Aufgabe für die Schulleitung. Die Arbeitszeit der Schulleiterinnen und Schulleiter entspricht der einer Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben und nicht einer pädagogischen Führungskraft. Aus der Einsicht, dass sich die Schule nur durch Selbstwirksamkeitsprozesse verändern kann, ist die Entwicklung des Modells einer demokratisch-partizipatorisch geleiteten Schule erforderlich,[108] vor allem in curricularen, pädagogischen, organisatorischen, personellen und finanziellen Aufgabenfeldern. Die neuen Anforderungen an die Einzelschule verdeutlichen die zentrale Position der Schulleiterinnen und Schulleiter. Für die Schulleitung stellt sich die Aufgabe, die gegenwärtige Umbruchsituation in „organisationspädagogisches Handeln" umzusetzen. Dabei bleibt die bisherige Verantwortung für Bildung und Erziehung, Verwaltung und die Einhaltung der Rechtsvorschriften bestehen.[109]

Das neue Rollenverständnis von Schulleitung zeigt, dass die Leitung einer Schule nicht überwiegend Organisation und Verwaltung beinhaltet, sondern Führung und Management im Mittelpunkt stehen. Die gegenwärtigen Autonomieentwicklungen sind eine große Herausforderung an die Schulleiterinnen und Schulleiter, da die gestellten Ansprüche und Aufgaben für eine zeitgemäße Schulleitung sehr umfangreich sind und weiter zunehmen. Sie übernehmen weit gehend die Gesamtverantwortung über die Binnensteuerung ihrer Schule und sind gefordert, Entwicklungsprozesse zu initiieren und umzusetzen. Darüber hinaus tragen sie in der Einzelschule die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Terhart sieht ein Missverhältnis zwischen den erhöhten Erwartungen, die an die Schulleitung gestellt werden, und der fehlenden Unterstützung, um die Qualität schulischer Arbeit zu verbessern.[110] Die

[107] Vgl. Dresselhaus 2000, hier S. 19

[108] Vgl. Scheel 2000, hier S. 28

[109] Vgl. Scheunpflug 2000, hier S. 6

[110] Vgl. Terhart 1997, hier S. 15

Schulleiterinnen und Schulleiter wurden nicht ausreichend auf ihr Amt vorbereitet. Sie müssen einen Balanceakt zwischen pädagogischer und administrativer Führung vollbringen und stehen im Spannungsfeld zwischen der Gestaltung von Lernprozessen und der Schulsteuerung. Die veränderte Rolle im System bringt für sie nicht nur neue Aufgaben, sondern erfordert ebenso ein verändertes Leitungsverhalten. Management- und Führungskompetenzen sind wichtige Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Schulleitungshandeln.

2.4 Schulleitung als Beruf

Reformkonzepte im Bildungssystem erfordern, das Berufsbild von Schulleiterinnen und Schulleitern neu zu entwerfen. Bis in die 1990er-Jahre waren sie nicht als spezifische Gruppe mit eigenständigem Berufsprofil betrachtet worden, sondern wurden der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer zugeordnet und allenfalls der Lehrerelite zugerechnet. Zu den Hauptaufgaben zählten bis in die jüngere Zeit hinein die unterrichtliche Tätigkeit und die Verwaltung der Schule. Diese Einschätzung wurde durch die Rechtslage unterstützt, nach der Schulleiterinnen und Schulleiter zugleich Lehrer bzw. Lehrerinnen an der Schule waren, die sie leiten und zwar mit Unterrichtsverpflichtung. Voraussetzung für das Amt war die Befähigung zum Lehramt der betreffenden Schulart – darüber hinaus die Eignung durch „Kenntnisse, Fähigkeiten, Leistungen und charakterliche Bewährung."[111]

Ende der 1990er-Jahre wurde zunehmend erkannt, dass die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern nicht mehr an diesen Kriterien gemessen werden kann. Die Auffassung von Schulleitung als einem eigenständigen Beruf setzte sich immer mehr durch. In den letzten Jahren sind die Aufgabenbereiche und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleitungen an den Schulen erheblich größer geworden.

Durch die neuen Tätigkeitsmerkmale änderte sich auch das Anforderungsprofil. Zu den eher allgemein formulierten Aussagen zur Anforderungshaltung an Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich in Verordnungen, Dienstvorschriften und Gesetzen finden lassen, liegen bisher kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Rosenbusch definierte schon

[111] Vgl. Avenarius 2000-2, S. 120

1992 ein Anforderungsprofil für den Beruf der Schulleitung, bestehend aus sechs Bereichen, die zu optimieren sind:

- Persönlichkeitsmerkmale
- mentale Fähigkeiten
- Beherrschung (schul-)rechtlicher Vorschriften und Techniken der Verwaltung und Konferenzleitung
- Kenntnisse der Organisationspsychologie, Führungspsychologie und Kommunikationstheorie
- aktualisiertes schulpädagogisches und allgemein pädagogisches Wissen
- Einsicht, Schule als Institution in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft und Kultur zu sehen.[112]

Für die Bundesrepublik Deutschland wurde 1994 erstmalig das Berufsbild der Führungskräfte im Schulwesen von dem Allgemeinen Schulleitungsverband Deutschlands (ASD) beschrieben und 1999 in überarbeiteter Form vorgelegt. Es enthält eine detaillierte Aufstellung eines Anforderungs- und Tätigkeitsprofils mit elf Verantwortungsebenen (vgl. Abbildung 2-6). Dabei wird davon ausgegangen, dass Schulleitungsaufgaben Management- und Entwicklungsaufgaben umfassen. Die Hauptaufgabe besteht in der Sicherung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Sie liegt im Bereich Unterricht und Erziehung. Alle Ressourcen finanzieller, räumlicher und personeller Art sind einzusetzen, um dieses Ziel zu erreichen.[113]

[112] Vgl. Rosenbusch 1992, hier S. 12

[113] Vgl. ASD 1999, S. 9

Die Aufgaben der Schulleitung liegen nach Auffassung vom ASD[114] in verschiedenen Verantwortungsbereichen.

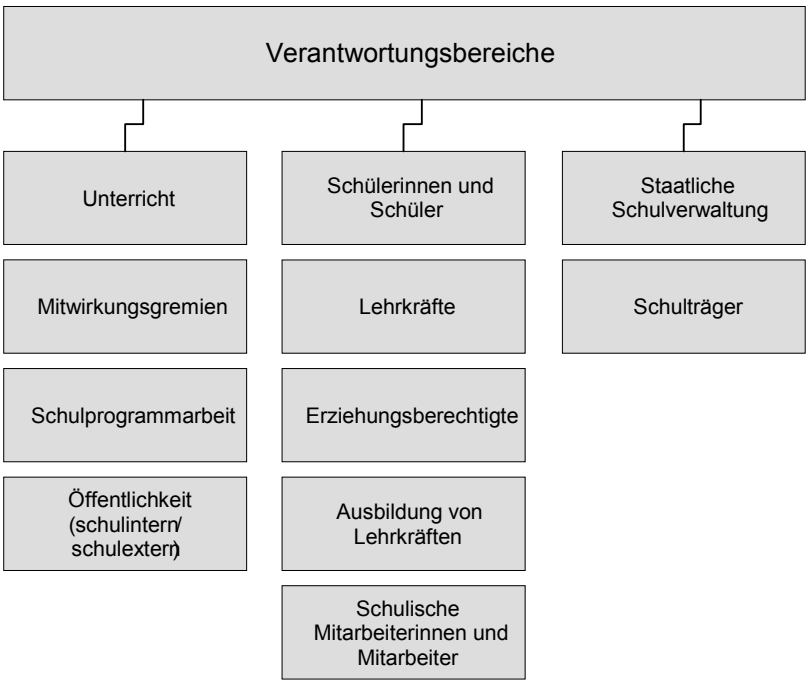


Abbildung 2-6: Aufgaben der Schulleitung in verschiedenen Bereichen

Der ASD strukturiert die einzelnen Verantwortungsbereiche unter den Begriffen „Schulmanagement“ und „Schulentwicklung“. Diese Aufteilung soll dem besseren Verständnis dienen. Sie ist nicht als Abgrenzung zu sehen. Schulmanagement- und Schulentwicklungsaufgaben sind vielfach miteinander verschränkt. Im Schulmanagement wird zwischen Hierarchiemanagement und Verwaltungsmanagement unterschieden, in der Schulentwicklung zwischen Pädagogischer Entwicklung und Organisationsentwicklung.

Schulmanagement		Schulentwicklung	
Hierarchie-management	Verwaltungs-management	Pädagogische Entwicklung	Organisations-entwicklung

Abbildung 2-7: Strukturierung der Verantwortungsbereiche

[114] Vgl. ASD 1999, S. 13-30

Die konkreten Tätigkeiten von Schulleitung in den jeweiligen Verantwortungsbereichen werden in dieser Struktur detailliert aufgelistet. Der ASD nennt Kompetenzen, die die Schulleitung benötigt, um diese Aufgaben professionell zu bewältigen:

- Kompetenz im Bereich Schulentwicklung
- Managementkompetenz
- Moderationskompetenz
- Rechtskompetenz
- Personalführungskompetenz.
- Kommunikations- und Konfliktkompetenz.[115]

An diesen neuen Verantwortungsbereichen, mit denen sich Schulleitungsmitglieder nach Auffassung vom ASD konfrontiert sehen, orientiert sich auch das Anforderungsprofil für die Schulleiterinnen und Schulleiter, das 1999 vom MSWWF erstellt wurde.[116] Das Berufsprofil von Schulleiterinnen und Schulleitern umfasst vier Elemente:

- Führung und Management
- Handlungsfelder
- Handlungstypen
- Kompetenzen.

Die Leitkategorien einer professionell arbeitenden Schulleitung sind Führung und Management. Auf der Basis von fundierten pädagogischen Qualifikationen in den Elementen „Handlungsfelder" und „Handlungstypen" werden für die Schulleitungs-tätigkeit insbesondere die Basiskompetenzen, die für das Amt erwartet werden, genannt.[117]

[115] Vgl. ASD 1999, S. 34

[116] Vgl. MSWWF 1999, S. 6-10

[117] Vgl. MSWWF 1999, S. 7-9

Führung und Management als Leitkategorien		
Handlungsfelder	Handlungstypen	Kompetenzen

- Schulentwicklung
- Personalführung / Personalentwicklung
- Organisation / Verwaltung
- Kooperation mit
  - Schulaufsicht, Schulträger,
  - Partner der Schule
	- Planung / Entwicklung
	- Kommunikation
	- Beratung
	- Moderation
	- Kontrolle
	- Weisungen
	- Entscheidungen
		- Sozialkompetenz
		- Fachkompetenz
		- Leitungskompetenz

Abbildung 2-8: Anforderungsprofil für die Schulleitung vom MSWWF

Obwohl der Zugang zur Charakterisierung des Anforderungsprofils für die Schulleitung unterschiedlich ist, besteht letztendlich eine große Übereinstimmung in den Anforderungsprofilen vom ASD und vom MSWWF. Der ASD spricht von Schulmanagement- und Schulentwicklungsaufgaben, die von der Schulleitung auf verschiedenen Ebenen erfüllt werden. Detailliert und praxisnah wird der Zusammenhang zwischen Tätigkeitsbereichen und den Formen der Interaktion in der Schule und im schulischen Umfeld beschrieben. Nach Auffassung des MSWWF gehören Führung und Management zum Anforderungsprofil einer Schulleitung. Die einzelnen Tätigkeitsbereiche der Schulleitung werden in einem Überblick, aber weniger detailliert, verdeutlicht.

Beide Anforderungsprofile unterscheiden sich grundlegend von den bisherigen Anforderungen an die Schulleitung. Deshalb müssen sich die Kriterien für die Ernennung zum Leitungsamt auch verändern, stellt Rosenbusch fest. Er sieht als Grundvoraussetzung für das Amt:

- fachliche Qualifikation
- ethische Reflektiertheit
- Entscheidungsfreudigkeit
- insbesondere kommunikative Kompetenz verbunden mit einer konsistenten pädagogischen Grundhaltung.

Rosenbusch stellt fest, dass eine Akzentuierung auf die Lehrtätigkeit mit Verwaltungsaufgaben und die Vorgesetztenfunktion nicht mehr dem Berufsprofil von Schulleiterinnen und Schulleitern bei der Weiterentwicklung von Schule entspricht.[118]

Schleswig-Holstein war das erste Bundesland, das einen Paradigmenwechsel vorgenommen hat. Per Erlass vom 30. März 2001 regelte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, dass Schulleitung als ein eigenständiges Amt betrachtet werden muss, zu dem auch die Erteilung von Unterricht gehört. Erstmalig wird die Bemessung und Verwaltung des Zeit-Budgets der Schulen für die pädagogische Arbeit und für Schulentwicklung sowie für die Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben in den Blick genommen.[119] Damit schafft dieser Erlass eine Basis für die Erweiterung der Gestaltungs- und Handlungsspielräume.

Der Beruf „Schulleitung" ist ein herausgehobenes Führungsamt und befindet sich in einem ständigen Innovationsprozess. Fortbildung, Anregung, Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen und die Kenntnisnahme bildungspolitischer Entwicklungen sind zur Stärkung und Erweiterung ihrer Professionalität notwendig. Innerhalb staatlich vorgegebener Rahmenbedingungen müssen die Schulleiterinnen und Schulleiter in der Lage sein, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Im folgenden Kapitel wird am Beispiel von Nordrhein-Westfalen der rechtliche Rahmen der Schulleitungstätigkeit aufgezeigt und der Frage nachgegangen, inwieweit das neue Rollenverständnis und das veränderte Berufsprofil in den Rechtsvorschriften zum Ausdruck kommen.

[118] Vgl. Rosenbusch 2000, hier S. 18

[119] Erlass 2001

2.5 Rechtlicher Rahmen der Schulleitungsrolle in NRW

Nach Artikel 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates. Die Verantwortung dafür wird durch Art. 30 und 70 GG den Ländern übertragen, indem dieser Bereich in den Vorschriften der ausschließlich konkurrierenden Gesetzgebung des Bundes (Art. 73 und 74 GG) nicht aufgenommen wurde. Das Land NRW hat mit Art. 8 Abs. 3 LV die Pflicht übernommen, Schulen zu errichten und zu fördern. Gleichzeitig wird das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Landes gestellt. Damit sind die Schulen Teil der öffentlichen Verwaltung und gebunden an Gesetz und Recht, das durch Art. 20 Abs. 3 GG vorgegeben ist. Dem Staat obliegt die Aufgabe der Errichtung und Fortführung der Schule (vgl. auch § 10 Schulverwaltungsgesetz / SchVG). Dadurch ist er verpflichtet, entsprechende räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen zu schaffen. Die Ausstattung der Schulen mit lehrendem Personal ist Aufgabe des Landes, da Lehrerinnen und Lehrer Bedienstete des Landes sind. Dem Schulträger obliegt der gesamte organisatorische Verwaltungsbereich (§ 22 Abs. 1 SchVG).[120]

Mit Hilfe der Schulaufsicht kontrolliert und steuert der Staat das Schulsystem. In der Verwaltung gibt es eine eindeutige Hierarchie. Die Oberste Schulaufsichtsbehörde in NRW ist das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Ihr untergeordnet ist die Obere Schulaufsichtsbehörde, vertreten durch die Bezirksregierungen und die Untere Schulaufsicht, vertreten durch die Schulämter mit den in § 15 Abs. 3 SchVG genannten Ausnahmen. In dieser Hierarchieebene ist die Schule die unterste Verwaltungsebene.

> „Aus der Aufgabenzuweisung in § 15 SchVG ergibt sich die Weisungspflicht von oben nach unten und die Berichtspflicht von unten nach oben."

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind als Beamtinnen und Beamte des Landes NRW an diese Weisungen gebunden.[121]

---

[120] Vgl. Holtappels 1991, S. 44

[121] Vgl. Holtappels 1991, S. 59

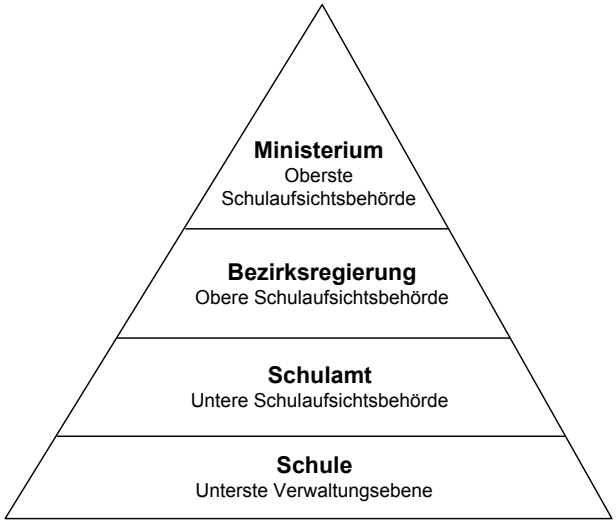


Abbildung 2-9: Hierarchieebenen der Schulverwaltung in NRW

Die Aufgaben der Schulleitung sind in den Schulgesetzen und Dienstordnungen der einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich ausführlich beschrieben. Vom Inhalt her unterscheiden sie sich jedoch nur geringfügig. Gemeinsam ist allen, dass eine Schulleiterin oder ein Schulleiter die Schule leitet und verwaltet. Sie tragen die Gesamtverantwortung für die schulische Arbeit, d.h. die Sorge für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit, für einen geordneten Schulbetrieb und für das hierzu erforderliche, einheitliche Zusammenwirken aller Kräfte.[122] Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind sowohl Leiterinnen und Leiter einer staatlichen Behörde als auch Vertreter des in der Regel kommunalen Schulträgers. In ihrer Verantwortung für die inneren Schulangelegenheiten – Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags – sind sie gebunden an Gesetze, Erlasse, Verfügungen und Weisungen der staatlichen Schulaufsicht. Sie tragen die Verantwortung in äußeren Schulangelegenheiten – vor allem für das Gebäude, die Einrichtung, die Lehrmittel und das nicht lehrende Personal – und sind an die Weisungen des Schulträgers gebunden. In fast allen Bundesländern kann die Rechtsstellung der Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen als die eines „Dieners zweier Herren" bezeichnet werden.[123]

[122] Vgl. Werner 1997, hier S. 234

[123] Vgl. Böhm 1999, hier S. 142

Das Schulrecht setzt den normativen Rahmen für die Schulleitungstätigkeit. In Nordrhein-Westfalen ergibt sich die Rechtsstellung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters aus den Vorschriften § 20 SchVG und § 18 Allgemeine Dienstordnung (ADO). Der Gesetzgeber hat mit der Aussage in § 20 Abs. 1 SchVG festgelegt, dass jede Schule einen Schulleiter hat, der zugleich Lehrer der Schule ist. Damit wurde eine Grundentscheidung für eine monokratische oder direktoriale Verfassung der Schule getroffen wie sie auch für Behörden gilt. Die Anbindung an den lehrenden Bereich ist garantiert, da die Schulleiterinnen und Schulleiter auch zugleich Lehrerinnen und Lehrer der Schule sind. In § 20 Abs. 2 Satz 1 SchVG wird der Tätigkeits- und Verantwortungsbereich der Schulleitung in der allgemeinen Verwaltung und der pädagogische Verwaltung beschrieben. Sie trägt die Verantwortung für die Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit und für die Verwaltung. Durch die Reihenfolge der Funktionen im vorhergehenden Absatz, werden Prioritäten gesetzt, vermutet Holtappels.

> „Die Verantwortung für die Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit impliziert schon deshalb die Vorrangposition, weil der Schulleiter gleichzeitig Lehrer der Schule sein muß."[124]

Im derzeitigen Schulrecht tragen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Gesamtverantwortung für die schulische Arbeit. Nach Auffassung der Bildungskommission des Landes NRW sind die Amtsinhaber dieser Aufgabe jedoch nicht gewachsen, da sie nicht mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sind. Ihre Zuständigkeiten werden ebenfalls nicht klar genug beschrieben. Darüber hinaus stellt die Kommission ein Missverhältnis zwischen der übertragenen Verantwortung und den verpflichtenden Tätigkeiten im Schulalltag fest. Demgegenüber erhält die Schulleitung nur „ein zugestandenes Maß" an selbstständigen Entscheidungsmöglichkeiten, an Zeitbudget und Ausstattung im Verwaltungsbereich.[125] Schon 1986 weisen Heckel/Avenarius darauf hin, dass „[...] der vielfältige Aufgabenkreis des Schulleiters mit potentiellen Konflikten geladen" ist.[126] Durch die angestrebte Erweiterung der

[124] Vgl. Holtappels 1991, S. 52

[125] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 159

[126] Vgl. Heckel 1986, S. 78

Verantwortungsbereiche wird die Arbeit der Schulleiterinnen und Schulleiter in Zukunft nicht einfacher.

Aus den formalen Vorschriften und Bestimmungen schließt Holtappels 1991, dass Schulleiterinnen und Schulleiter kaum einen Handlungsspielraum haben. Er nennt eine Reihe von Einschränkungen, denen Schulleitungen unterliegen und die ihren Handlungsspielraum in einem bürokratischen Weisungsnetz begrenzen: z.B. die Weisungsgebundenheit des Schulleiters, die Besetzung des Lehrerkollegiums, die „pädagogische Freiheit" der Lehrer und die Schulmitwirkung. Holtappels sieht jedoch auch, dass die Schulleitung die Möglichkeiten hat, pädagogische Prozesse zu steuern.[127] Maeck zeichnet 1999 ein ernüchterndes Bild. Er ist der Auffassung, dass eine reale Verantwortung der Schulleitung aus den „weichen" Formulierungen der Aufgaben nicht abzuleiten ist, denn sie enthalten keine Hinweise auf Entscheidungskompetenzen. Dadurch kann die Schulverwaltung gegebenenfalls die Schulleiterinnen und Schulleiter zum Sündenbock machen.[128]

Durch die Erweiterung dienstrechtlicher Vorgesetztenfunktionen in NRW soll die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter gestärkt werden, bspw. durch

- Auswahl des Personals (RdErl. des MSWF des Landes NRW vom 10.11.2000)
- Befreiung von Amtshandlungen (§ 62 Abs. 1 LBG)
- Dienstliche Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern am Ende des Probezeit (RdErl. des MSJK des Landes NRW vom 02.01.2003)
- Dienstliche Beurteilung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern am Ende der Ausbildung (§ 17,3 OVP)
- Abnahme des Diensteids (§ 61 LBG)
- Dienstbefreiung vor/nach der Niederkunft (§§ 2, 4 MuSchVB).

Mit dem Gesetz zur Stärkung von Bildung und Erziehung (SchulRÄndG 2003) werden in den unterschiedlichsten Gesetzen Artikel geändert und neue Regelungen wirksam,

[127] Vgl. Holtappels 1991, S. 109

[128] Vgl. Maeck 1999, S. 131-132

die den Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Schulleitung erweitern. In der Schulgesetzgebung sind damit einige Regelungen in Richtung selbstständige Schule getroffen worden. Der Entscheidungsradius der Schulleitung ist dem Verantwortungsradius weiter angepasst worden. Neue Aufgaben verändern kontinuierlich das Anforderungsprofil und damit zugleich den rechtlichen Rahmen der Leitungstätigkeit.

Mit dem neuen Schulgesetz (SchulG 2006) soll eine Grundlage für die Bildungsreform gelegt werden. Die Entwicklungsrichtung zur selbstständigen Einzelschule wird fortgeschrieben und weist Wege zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf. Der Schulleitung werden zur Stärkung der Amtsführung weitere Befugnisse übertragen, insbesondere in den Bereichen Schulentwicklung, Personalentwicklung, Personalführung, Organisation und Verwaltung. Mit der daraus resultierenden erweiterten Verantwortung werden nunmehr die Voraussetzungen für die Besetzung von Schulleitungsstellen erweitert, die für die Leitungstätigkeit erforderlich sind.

3 Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung

3.1 Begriff, Aufgabe und Ziel der Schulentwicklung

Der Begriff der Schulentwicklung war zunächst eine neutrale Bezeichnung. Die Schulen haben sich immer entwickelt und verändert, da das Umfeld, in dem sich Bildung und Erziehung vollzogen, einem stetigen Wandel unterlag[129] (vgl. Kap. 2.1). Die Schulentwicklung wurde im Wesentlichen als äußere Schulreform, als strukturelle Entwicklung und Systementwicklung (bspw. integriertes Schulsystem) verstanden.[130] Überwiegend handelte es sich um Reformen, die zentral geplant und deren Umsetzung zentral gesteuert wurde.[131]

Nach Bastian[132] gibt es seit Mitte der 1970er-Jahre Reformbewegungen in Schulen durch engagierte Lehrerinnen und Lehrer, bei denen sich „[...] eine Mentalität autonomen Denkens und Handelns [...]" herausbildete. Durch den Handlungsdruck vor Ort hat sich eine Minderheit von reformfreudigen Schulen eigenverantwortlich verändert. Eikenbusch[133] stellt fest, dass an der Basis Ansätze von Unterrichtsreformen entstanden, und betont, dass diese Projekte Einzelaktionen „Insellösungen" waren, die aus dem hohen Veränderungsdruck entstanden, denen Schulen ausgesetzt waren. „Der Erneuerungsprozeß in Schulen wird jedoch selten systematisch geplant und ‚gemanagt'. Es ist oft ein Prozeß von Versuch und Irrtum [...]."[134]

Die Bestrebungen um eine „Gute Schule" setzten sich in den 1980er-Jahren fort. Es wurden neue Akzente gesetzt. Der Begriff der Schulentwicklung wurde zu einem bildungspolitischen Leitbegriff und nicht nur als die Weiterentwicklung von Unterricht verstanden. Die Schulentwicklung umfasste auch den Veränderungs- und Entwicklungs-

[129] Vgl. Eikenbusch 1998-2, S. 22-26

[130] Vgl. Carle 2000, S. 77-78

[131] Vgl. Rolff 1998, S. 11-12

[132] Vgl. Bastian 1998, S. 15

[133] Vgl. Eikenbusch 1998-2**,** S. 24

[134] Dalin 1998, S. 38

prozess des Systems Schule, die Schulorganisation mit ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern und die Qualifizierung des Personals.[135]

Die Schulentwicklung verlagerte sich immer mehr von der äußeren auf die innere Schulreform. In den 1990er-Jahren wurde die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und der Organisation Schule zunehmend infrage gestellt Der Außendruck auf das System Schule verstärkte sich und setzte eine bildungspolitische Diskussion in Gang. Der Begriff der Schulentwicklung erfuhr eine neue Bedeutung, die sich immer stärker auf die Einzelschule bezog.

Die Bildungskommission des Landes NRW kam 1995 zu dem Ergebnis, dass die Schule der Zukunft nur dann eine Zukunft hat, wenn sie sich grundlegend wandelt und zwar in Richtung auf mehr Eigenständigkeit und weniger staatlicher Bevormundung.[136] Von der Denkschrift gingen bedeutsame Impulse zur Verankerung von systematischer Schulentwicklung aus. Schulentwicklung, als Entwicklung der Einzelschule, brauchte neue Impulse. Flächendeckend wurden 1997 alle Schulen in NRW aufgefordert ein Schulprogramm zu entwickeln, das als ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung angesehen wird. Es sollte die pädagogischen Zielvorstellungen einer Schule enthalten und die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit aufzeigen.[137]

Der Begriff der Schulentwicklung wird unterschiedlich definiert. Wissinger äußert die Vorstellung,

> „[...] daß wir auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens innovativ tätig sein müssen, weil gesellschaftlicher und schulischer Wandel in seinen spezifisch spätmodernen Ausdrucksformen mit der bestehenden schulpolitischen, administrativ-rechtlichen sowie pädagogischen Handlungspraxis nicht kompatibel ist.“ [138]

Die Schulentwicklung bezieht sich seiner Meinung nach auf die Fähigkeit von Schulen, flexibel auf den fortwährenden gesellschaftlichen Wandel zu reagieren, innerschulische

---

[135] Vgl. Eikenbusch 1998-2, S. 24

[136] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 69

[137] Vgl. MSWWF 1998, S. 10

[138] Vgl. Wissinger 1996, S. 9

Handlungsfelder eigenverantwortlich zu steuern, Probleme selbstständig zu lösen und mit Anforderungen kompetent umzugehen.

Für Dalin ist die Schulentwicklung ein übergeordneter Begriff, der Reformen, Lehrplanentwicklung, pädagogische Entwicklungsarbeit und Organisationsentwicklung beinhaltet. Diese vier Schwerpunkte werden von ihm präzisiert:

Reformen	**Lehrplanentwicklung**	**Pädagogische Entwicklung**	**Organisations-entwicklung**
- Gesetze - Verwaltungsvor-schriften - Dienstvorschriften	- Ziele, Inhalte des Gesamtlehrplans	- Inhalt und Methodik der Fächer	- Verbesserung der Problemlösekapazität - Entwicklung der eigenen Praxis

Tabelle 3-1: Schulentwicklung nach Dalin

Die Schulentwicklung kann auf verschiedenen Ebenen der Organisation Schule stattfinden, mit verschiedenen Konzepten und Verfahren realisiert werden und alle am Schulleben Beteiligte einbinden.[139]

Dalin bezeichnet die Definition von Velzen/Miles/Ekholm 1985 als die umfassendste:

> „Schulentwicklung (school improvement) nennt man systematische, längere Zeit andauernde Maßnahmen zur Veränderung der Lernbedingungen und anderer darauf bezogener Faktoren in einer oder mehreren Schulen zu dem Zweck, die Ziele der Schule effektiver zu realisieren."

Durch die Formulierung von Zielvorstellungen werden Veränderungsprozesse initiiert. Die Verantwortung in diesen Prozessen soll die Einzelschule übernehmen. Von ihr werden Gestaltungskompetenz und Problemlösungsfähigkeit erwartet, die zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts führen sollen.[140]

[139] Vgl. Dalin 1999, S. 214-216

[140] Vgl. Dalin 1999, S. 211

Für Rolff[141], Holtappels[142] und Dalin[143] ist Schulentwicklung ein Prozess, eine Daueraufgabe, die niemals abgeschlossen ist und sich an den konkreten Bedürfnissen der Einzelschule orientiert. Jede Schule hat individuelle Rahmenbedingungen, die berücksichtigt werden sollten. Bildungspolitische Vorstellungen können sich nur in der Einzelschule verwirklichen.[144] Alle Mitglieder der Organisation Schule sind an diesem Prozess beteiligt, der

> „[...] ein Lernprozess über Bedürfnisse, über Erfahrungen, über Theorie und Praxis und über neue Fähigkeiten und Kompetenzen [...]" ist.[145]

Dubs geht in seinem Verständnis von Schulentwicklung noch einen Schritt weiter. Angestrebte Veränderungen in einer Schule sollen durch eine regelmäßige Analyse und gezielte Innovationen erreicht werden. Für ihn ist Schulentwicklung

> „ein langer, kontinuierlicher, dynamischer und planmäßiger Analyse-, Problemlöse-, Innovations- und Lernprozess, der von der Lehrerschaft einer Schule getragen wird."

Durch die Einbeziehung der Lehrkräfte, die die Verantwortung für den Schulentwicklungsprozess entscheidend mittragen, können seiner Auffassung nach längerfristig günstige Voraussetzungen für die Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung der Einzelschule geschaffen werden.[146]

Die Bereitschaft zur Innovation, zur Veränderung, zum Risiko und zur Erfolgskontrolle wird als wichtige Voraussetzung angesehen. Der Prozess soll von den Organisationsmitgliedern selbst initiiert und nicht von außen implementiert werden. Dabei kann auf vorhandene Ideen, Strukturen und Vorgaben zurückgegriffen werden, mit denen die Schulentwicklung vorangetrieben wird. Selbstentwicklung der Personen und Selbsterneuerung der Organisation Schule sind wichtige Kriterien, damit die Schulentwicklungsprozesse im Sinne von Innovation, Qualitätsverbesserung und Qualitäts-

---

[141] Vgl. Rolff 1998, S. 13

[142] Vgl. Holtappels 1998, hier S. 48

[143] Vgl. Dalin 1998, S. 38

[144] Vgl. Dalin 1998, S. 19

[145] Vgl. Dalin 1998. S. 38

[146] Vgl. Dubs 2005, hier S. 5

sicherung von Bildung und Erziehung in Gang gesetzt werden und erfolgreich sind.[147] Schulentwicklungsprozesse definieren sich nach den jeweils besonderen Bedingungen einer Schule. Sie sind situationsbedingt und kontextabhängig.

Die Schulentwicklungsprozesse verlaufen weder linear noch sind sie berechenbar. Sie werden beeinflusst von Veränderungen der soziokulturellen Faktoren im Umfeld der Schule, von Veränderungen in der Zusammensetzung der Mitglieder der Organisation, den Rahmenbedingungen und neuen fachdidaktisch-methodischen Erkenntnissen. Diese Faktoren können den Prozess positiv, aber auch negativ beeinflussen. Der Prozess von der Initiierung bis zur Institutionalisierung von Neuerungen kann erheblich variieren und einen beträchtlichen Zeitraum, zwei bis achtzehn Jahre, umfassen.[148]

Schulentwicklung kann verschiedene Zielsetzungen haben. Holtappels sieht drei Zielsetzungen:

1. Verbesserung der pädagogischen Effizienz der Schule
2. Ausweitung der Entscheidungskompetenzen
3. Erweiterung des individuellen Gestaltungsrahmens und der lokalen Profilbildung der Schule.

Letztendlich ist die Schulentwicklung ausgerichtet auf die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts, dem Kern schulischer Arbeit.[149] Nur wenn die Schulentwicklung für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer zu einer „besseren Schule" führt, hat sie eine Berechtigung.[150]

Als tragende Säulen der Schulentwicklung werden von Altrichter/Bauer/Biermann die Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung angesehen.[151] Zwischen diesen drei Säulen (Systemen) besteht eine Wechselwirkung.

---

[147] Vgl. Scheunpflug 2000-2, hier S. 26

[148] Vgl. Ekholm 2000, hier S. 31

[149] Vgl. Rolff 1998, S. 14

[150] Vgl. Dalin 1999, S. 216

[151] Vgl. Altrichter 2000, hier S. 7
Vgl. Bauer 1998, hier S. 209
Vgl. Biermann 1996, hier S. 63

Veränderungen in einem System bewirken auch Veränderungen im gesamten System. In der Praxis kann jede Säule Ausgangspunkt der Entwicklung sein.

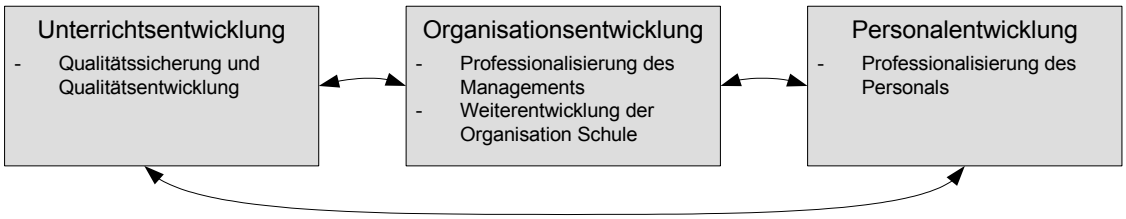


Abbildung 3-1: Säulen der Schulentwicklung

Im Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung steht die unveränderte Verantwortung der Schulleitung für die Qualität des Unterrichts. Die Organisationsentwicklung umfasst die Entwicklung von Rollen, die die innere Struktur der Schule ausmachen. Die Personalentwicklung beinhaltet die Entwicklung des Qualifikationspotenzials der in der Schule arbeitenden Personen. Rolff sieht die Schulentwicklung im komplexen Systemzusammenhang, als Weiterentwicklung des Systems Schule.[152]

Die zentrale Zielsetzung der Schulentwicklung ist die Verbesserung schulischer Wirksamkeit. Die Einzelschule gilt als „pädagogische Entwicklungs- und Handlungseinheit“[153] von der die Schulentwicklung ausgeht und gesteuert wird. Durch ihre Stärkung soll die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit vorangetrieben werden. Die Schulentwicklung, die von den spezifischen Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Einzelschule ausgeht, kann darauf abgestimmte, individuelle, problemtaugliche Lösungen für die Praxis zu finden.

In der 2. Hälfte der 1990er-Jahre kristallisierten sich unterschiedliche Konzepte und unterschiedliche Verfahren heraus, mit denen die Schulentwicklung in der Einzelschule gesteuert werden kann. Sie werden im Folgenden dargestellt.

3.2 Konzepte der Schulentwicklung

Dezentralisierung und Autonomie sind seit dem späten 20. Jh. Grundlagen der Bemühungen um Schulinnovation und werden allgemein als Voraussetzung der Schul-

[152] Vgl. Rolff 1998, S. 13

[153] Ingrisch 2000, hier S. 13

entwicklung hin zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts angesehen.[154] Die Einzelschule ist primärer Ort der Schulentwicklung und trägt die Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit. Von ihr wird die Erweiterung von Gestaltungskompetenz und Problemlösefähigkeit erwartet.[155] Dabei muss sie auf die Bedingungen der situativen Gegebenheiten reagieren. Die lokale Ausgangslage, die individuelle Problemlage und das Interesse der Schulen sind unterschiedlich. Mit unterschiedlichen Konzepten der Schulentwicklung können unterschiedliche Entwicklungsansätze gewählt werden, die den Schulentwicklungsprozess steuern und unterstützen. Ausgangspunkt der Schulentwicklung ist immer das Interesse an der Veränderung. Ziel ist die Entwicklung der Einzelschule im Gesamtsystem.

Die Autorinnen unterscheiden zwischen den Konzepten der Pädagogischen Schulentwicklung, der Organisationsentwicklung in der Schule und der Systemischen Schulentwicklung. Diese Konzepte haben unterschiedliche Schwerpunkte und Entwicklungsansätze.

[154] Vgl. Ackermann 1998, hier S. 1-3

[155] Vgl. Dalin 1997, S. 164
Vgl. Rolff u.a. 1998, S. 14
Vgl. Bildungskommission 1995, S. 64-68

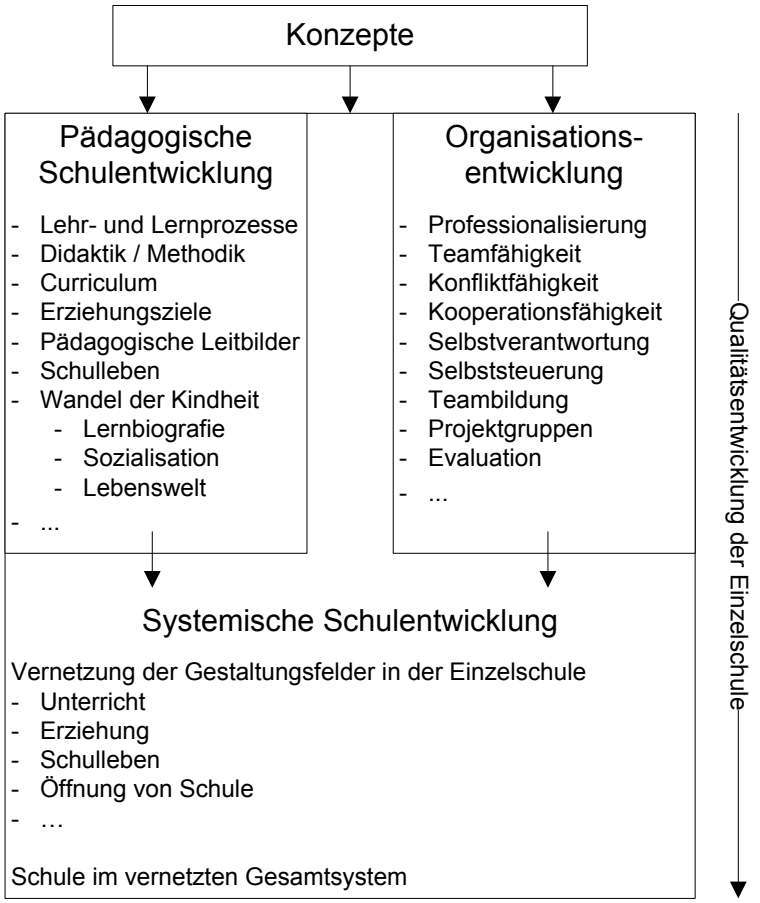


Abbildung 3-2: Konzepte der Schulentwicklung

Die Konzepte der Schulentwicklung, die für den Aufbau eines Qualitätssystems entwickelt worden sind, sollen im schulischen Bereich zu einer Selbsterneuerung des Systems Schule führen. Trotz der konzeptionellen Differenz sind sie miteinander kompatibel und müssen jeweils den aktuellen, konkreten Bedingungen der Einzelschule angepasst werden. In einer vergleichenden Analyse sollen die Stärken und Schwächen der Konzepte verdeutlicht und auf ihre Einsetzbarkeit im Schulalltag überprüft werden.

3.2.1 Pädagogische Schulentwicklung

Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung knüpft an Reformtraditionen der Schule an und soll diese schrittweise weiterentwickeln. Grundlage ist das Interesse an der Erneuerung des Unterrichts, das institutionelle und individuelle Veränderungen bewirken soll.[156] Es handelt sich um ein Konzept, das zunächst vom Unterricht ausgeht

[156] Vgl. Bastian 1998, hier S. 8

und schließlich zur Veränderung der Institution Schule führen soll. Die Pädagogische Schulentwicklung richtet die Aufmerksamkeit auf das konkrete, beobachtbare und nachprüfbare Geschehen im Unterricht. Ausgehend von der Unterrichtsreform, die an bewährte Ansätze anknüpft, ist das Ziel, Methodenkompetenz zu entwickeln und neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben. Von der Unterrichtsreform ausgehend führt der Weg zur Reform der Einzelschule.[157] Vertreter dieses Konzepts sind vor allem Bastian/Biermann/Klippert.

Bastian definiert Pädagogische Schulentwicklung als einen „Selbstbildungsprozeß der Institutionsmitglieder". Die Verknüpfung von gutem Unterricht, Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte und institutionellen Bedingungen führt dazu, dass dieser Selbstbildungsprozess vorangetrieben wird. Der Vorteil dieses Entwicklungsansatzes besteht darin, dass keine langwierigen Klärungs- und Entscheidungsprozesse erforderlich sind und relativ schnell konkrete Erfolge sichtbar werden. Da die Lehrerinnen und Lehrer über vielfältige pädagogische Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, die sie in das Konzept einbringen, können sie eher für den pädagogischen Schulentwicklungsprozess gewonnen werden.[158] Auch Biermann sieht besondere Stärken im pädagogischen Schulentwicklungsansatz. Vom Unterricht ausgehend lassen sich schnell und dauerhaft Erfolge erzielen, die ebenfalls zu Veränderungen auf der Systemebene führen. Diese Erfolge sind für Kollegien erfahrbar, nachvollziehbar und auch kalkulierbar. Sie können dazu motivieren, die Organisation Schule kontinuierlich weiterzuentwickeln. Biermann geht mit seiner Aussage noch weiter und stellt fest, dass „Neue Unterrichtsformen […] nahezu zwangsläufig auch zu Veränderungen auf der Systemebene" führen.[159]

Voraussetzung für die Pädagogische Schulentwicklung ist das Zusammenspiel der Kernbereiche Unterricht-System-Person und die Koordination aller Aktivitäten.[160] Für Klippert ist Unterricht ebenfalls der Kernbereich der Lehrtätigkeit. Die Unterrichtsentwicklung erfordert seiner Meinung nach ein gezieltes methodisches Training. Dieses

[157] Vgl. Bastian 1998-2, hier S. 39-42

[158] Vgl. Bastian 1998-2, hier S. 34-37

[159] Vgl. Biermann 1996, hier S. 64

[160] Vgl. Biermann 1996, hier S. 67

methodische Training soll einen Grundkonsens im Kollegium herstellen und dazu beitragen, den Unterricht effektiv sowie wirksam zu gestalten und so zur Schulentwicklung beitragen. [161]

Ausgangspunkt der Pädagogischen Schulentwicklung ist für Bastian/Biermann/Klippert das Interesse an der Erneuerung des Unterrichts. Da an Bewährtes angeknüpft wird, kann das Kollegium für individuelle und institutionelle Veränderungen schneller motiviert werden und sich in einem Selbstbildungsprozess weiter entwickeln.

Die Gefahr der Pädagogischen Schulentwicklung sieht Bastian darin, dass die Veränderungsbemühungen bei der Erneuerung des Unterrichts stehen bleiben und die einzelnen schulischen Gestaltungsfelder nicht miteinander bearbeitet, vernetzt und weiterentwickelt werden. Da diesem Prozess keine ausführlichen Diagnosen und Zielklärungsphasen vorausgehen, kann sich das nachteilig auf den Entwicklungsprozess auswirken.[162] Werden die genannten Kernbereiche Unterricht-System-Person isoliert bearbeitet, müssen nach Auffassung von Biermann Innovationen im Unterricht scheitern. Unterrichtsentwicklung ohne personale Voraussetzungen und systemverändernde Maßnahmen sind wenig Erfolg versprechend.[163] Die Vor- und Nachteile der Pädagogischen Schulentwicklung werden nachfolgend in einer synoptischen Darstellung verdeutlicht:

Ausgangspunkt: Erneuerung des Unterrichts	
Vorteile	Nachteile
- schnelle, konkrete Erfolge - Motivation für das Kollegium - Unterricht ist vertraut - individuelle und institutionelle Veränderungen - Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder	- keine ausführliche Diagnose - keine ausführliche Zielklärungsphase - keine organisatorische Absicherung - keine systemverändernde Maßnahmen - fehlende institutionelle Integration

Tabelle 3-2: Pädagogische Schulentwicklung

[161] Vgl. Klippert 1998, hier S. 50

[162] Vgl. Bastian 1998-2, hier S. 37

[163] Vgl. Biermann 1996, hier S. 67

Für Rolff sind neben der Unterrichtsentwicklung auch eine organisatorische Absicherung und eine institutionelle, langfristige Integration der Veränderungen erforderlich, wenn sie sich zur Schulentwicklung ausweiten sollen. Die Organisationsentwicklung muss die Pädagogische Schulentwicklung abstützen, bspw. durch Teambildung, Projektgruppen und Evaluation.[164]

3.2.2 Organisationsentwicklung in der Schule

Organisationsentwicklung ist eine Methode aus der Sozialwissenschaft, die Organisationsstrukturen durch bewusste Einflussnahme verändert und effektiver gestalten soll. Für organisationsinterne Verbesserungen ist das Konzept der Organisationsentwicklung generell geeignet. Die Organisation soll wirksamer und lebensfähiger gemacht werden.[165] French/Bell definieren Organisationsentwicklung als

> „[...] eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur [...]."[166]

Die Anregungen für die Gestaltung der Prozesse der Organisationsentwicklung kommen zunehmend aus entfernteren Wissenschaftsgebieten wie z.B. den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie, der Psychologie, der Politik, des Rechts, der Verwaltungswissenschaft und werden auf ihre Anwendbarkeit im schulischen Bereich überprüft und entsprechend modifiziert.

Die Schulen sind nicht nur Institutionen, die einen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, sondern auch Organisationen, da sie dauerhafte Einrichtungen darstellen, die gemeinsame Ziele verfolgen. In der neueren Organisationssoziologie sind Organisationen keine formalen Systeme, sondern „lebendige" soziale Systeme. Sie sind gekennzeichnet durch Bewegung und nicht durch Stabilität.[167] Die Menschen machen Organisationen lebendig und entwicklungsfähig, initiieren, realisieren und fördern

---

[164] Vgl. Rolff 1998, S. 20

[165] Vgl. French 1990, S. 16

[166] Vgl. French 1990, S. 31

[167] Vgl. Buhren 1995, hier S. 203

Veränderungen, können sie aber auch verhindern.[168] Jede Organisation ist in ihrer Struktur einmalig, deshalb sind Erfolgsstrategien nur begrenzt übertragbar.

Schulische Organisationsentwicklung wurde in Deutschland Mitte der 1970er-Jahre thematisiert. In Nordrhein-Westfalen entwickelte das Institut für Schulentwicklungsforschung (ISF) in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW erste Vorstellungen zur Organisationsentwicklung in Schulen.

Der Begriff „Organisationsentwicklung“ hat unterschiedliche Akzentuierungen und lässt verschiedene Entwicklungsverfahren zu. Ausgangspunkt der Organisationsentwicklung in Schulen ist das Interesse an der Selbstentwicklung und Selbsterneuerung in der Organisation Schule. Hauptvertreter dieses Schulentwicklungsansatzes sind u.a. Dalin/Rolff/Buchen. Für Dalin ist das Hauptziel der Organisationsentwicklung, der Organisation Schule eine größere „Problemlösekapazität” zu geben. Dadurch kann sie ihre Aufgaben und Probleme durch eigene Ressourcen weiter entwickeln und lösen.[169] Die Organisationsentwicklung ist ein Konzept, Schulen von innen heraus zu verändern und weiterzuentwickeln. Sie hat dabei die Einzelschule als Entwicklungseinheit im Blick. Nach Rolff ist Ziel der Organisationsentwicklung „die lernende Organisation”, im Bereich der Schule „die lernende Schule”.[170] Organisationsentwicklung ist gleichzeitig Personalentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung. Gerard fasst die wesentlichen Merkmale der Organisationsentwicklung für die Schule zusammen:

> „Organisationsentwicklung ist eine personenorientierte, planmäßige, zielorientierte, aber offene und langfristige Erneuerungsstrategie, die Lernanlässe schafft, um die Selbstentwicklung des Kollegiums und die Selbstorganisation der Schule durch Erhöhung der Problemlösefähigkeit zu unterstützen.”[171]

Die Organisationsentwicklung in Schulen setzt den gemeinsamen Willen und Konsens aller Beteiligten am Reformprozess voraus. Ausgangspunkt ist das Interesse der Mitglieder der Organisation an einer Veränderung der institutionellen Bedingungsfelder. Das Ziel ist eine kontinuierliche Selbsterneuerung des Systems Schule, die durch

---

[168] Vgl. Häfele 1993, S. 27

[169] Vgl. Dalin 1999, S. 215

[170] Vgl. Rolff 1998, S. 37

[171] Gerard 2000, S. 20

permanente Lernprozesse des Personals erreicht werden soll. Die Schulen sollen sich von innen heraus verändern und zu einem lernenden System, einer selbstverantwortlichen Einzelschule werden. Die Organisationsentwicklung in der Schule soll bewirken, dass sich die Organisation Schule durch Selbstentwicklung und Selbsterneuerung verändert. Sie ist nicht auf bestimmte Handlungsfelder fokussiert und erreicht den Unterricht nur indirekt. Dahinter steht die Annahme, dass die Effektivität des Unterrichts von zahlreichen Konstellationen abhängt, nicht nur von der unterrichtlichen Tätigkeit der Lehrkräfte. Dieser Schulentwicklungsansatz soll auf diese Konstellationen einwirken.[172]

Biermann gibt zu bedenken, dass es zu erheblichen Vorbehalten und Widerständen bei Kolleginnen und Kollegen kommen kann, wenn der Veränderungsprozess auf der Systemebene beginnt. Diese Prozesse sind den Lehrkräften nicht vertraut, bestimmte Verfahrensweisen ungewohnt und Verbesserungen und Entlastungen werden erst relativ spät wahrgenommen.[173] Bastian sieht das Problem ebenfalls in dem „[...] relativ abstrakten Verfahren, das neben dem Unterricht zu bewältigen ist." Er befürchtet, dass es die Kollegien überfordern könnte. Bleiben Erfolge aus, kann das schnell zur Resignation aller Beteiligten führen.[174] Die Organisationsentwicklung sollte dort beginnen, wo die Probleme am größten sind und in absehbarer Zeit erfolgreich gelöst werden können.[175] In der Tabelle 3-3 werden die Vor- und Nachteile der Organisationsentwicklung in der Schule zusammengefasst.

[172] Vgl. Rolff 1995, hier S. 20

[173] Vgl. Biermann 1996, hier S. 64

[174] Vgl. Bastian 1998-2, hier S. 37

[175] Vgl. Gerard 2000, S. 21

Ausgangspunkt: Organisation Schule	
Vorteile	Nachteile
- Selbstentwicklung / Selbsterneuerung / Selbstorganisation - Personal- und Persönlichkeitsentwicklung - Erweiterung der Problemlösefähigkeit - Entwicklung zu einer lernenden Organisation - Veränderung der institutionellen Bedingungsfelder	- langfristige Verfahren - Unterricht wird indirekt erreicht - abstrakte organisatorische Verfahren sind den Kollegien nicht vertraut - Widerstände und Vorbehalte im Kollegium - zusätzliche Belastung - Resignation, falls Erfolge ausbleiben

Tabelle 3-3: Organisationsentwicklung in der Schule

Die Organisationsentwicklung in der Schule verdeutlicht die vorhandenen Strukturen und die pädagogischen Grundüberzeugungen und wird als eine Möglichkeit gesehen, Schulentwicklungsprozesse zu lenken und zu unterstützen. Sie soll in einem gemeinsamen Prozess dazu führen, die Schulen zu selbstständigen Organisationen zu entwickeln, die die Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit tragen und ihre Effizienz erhöhen.

3.2.3 Systemische Schulentwicklung

In der Pädagogischen Schulentwicklung und der Organisationsentwicklung in der Schule werden die einzelnen schulischen Gestaltungsfelder wie bspw. Unterricht, Erziehung, Schulleben und Öffnung von Schule strukturiert, Ziele vereinbart und der Prozessverlauf geplant, durchgeführt und evaluiert. Die einzelnen Gestaltungsfelder existieren nebeneinander und eine Verknüpfung untereinander ist eher zufällig, weniger geplant. Systemische Schulentwicklungsprozesse wollen die wichtigsten Gestaltungsfelder der Schule von Anfang an zu einem funktionalen Zusammenwirken im Hinblick auf ein systemisches Qualitätsmanagement verbinden.

Häfele verdeutlicht die Lehren der Systemtheorie für Entwicklungsprozesse in Organisationen. Für die systemische Organisationsentwicklung sind nach seiner Auffassung „die Entwicklung des Bewußtseins für das System und die Dynamik der sieben Wesenselemente" entscheidend. Dazu zählt er:

1. Identität der Organisation
2. Konzepte, Strategien und langfristige Ziele – Visionen und Zukunftsträume
3. Strukturen in Organisationen
4. Menschen und Gruppen in der Organisation
5. Funktionen
6. Prozesse
7. Sachmittel

Häfele betont, dass das System durch Vernetzung stabilisiert werden kann, obwohl er durchaus die Grenzen dieser Vernetzung sieht, wenn alles miteinander verbunden werden soll.[176] Systemische Entwicklung ist nicht an einem starren Modell, sondern an den Besonderheiten der jeweiligen Organisation ausgerichtet. Entwicklungsphasen sind nicht linear, sondern als Prozesseinheiten zu verstehen, die sich spiralförmig entwickeln.[177] Ein Wesensmerkmal systemischer Organisationsentwicklung ist, nach Entwicklungsschritten bewusst Pausen zu planen, um genügend Zeit zu haben, Neues einzuüben und umzusetzen.[178]

Senge[179], Vertreter des systemischen Denkansatzes, sieht in den systemischen Vernetzungen von Organisationen die Grundvoraussetzung für eine neue Qualität der Entwicklung. Er nennt in seinem betriebspsychologischen Modell der lernenden Organisation fünf Teildisziplinen, um die sich die Mitglieder der Organisation bemühen müssen, damit die Entwicklung der ganzen Organisation vorangetrieben wird:

1. Personal Mastery
   (Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung)
2. Mentale Modelle
   (persönliche Sichtweisen kritisch hinterfragen)
3. Gemeinsame Visionen
   (Umsetzen von individuellen in kollektive Visionen)

[176] Vgl. Häfele 1993, S. 136-146

[177] Vgl. Häfele 1993, S. 214 -215

[178] Vgl. Häfele 1993, S. 31

[179] Vgl. Senge 2001, S. 15-21

4. Team-Lernen
   (Leistungen eines Teams übersteigen die Leistungen des Einzelnen)

5. Systemdenken.
   (integrative Disziplin)

Die fünfte Disziplin, das Systemdenken, ist für ihn die wichtigste, weil sie alle anderen Disziplinen miteinander verknüpft und fördert. Gleichzeitig macht er aber auch deutlich, dass das Systemdenken ohne die anderen Disziplinen seine Wirkung nicht entfalten kann. Alle Disziplinen sind gemeinschaftsorientiert und fordern von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern motivationale Bereitschaften ein. Der Ansatz von Senge bezieht sich auf die Organisationen in Wirtschaft und Verwaltung. Als „Lernende Organisation" sollen die Unternehmen so organisiert werden, dass sie auf äußere Bedingungen schnell und wirksam reagieren können, um ihre Effektivität zu steigern. Senge definiert die „Lernende Organisation" als einen Ort, „[...] an dem Menschen kontinuierlich entdecken, daß sie ihre Realität selbst erschaffen. Und daß sie sie verändern können."[180]

Dieser systemische Denkansatz wird ebenso als eine Möglichkeit zur Qualitäts-entwicklung und Qualitätssicherung in den Schulen gesehen. Schulentwicklungs-forscher wie bspw. Buchen/Horster/Rolff betonen die Übertragbarkeit dieses systemischen Ansatzes von Senge und Häfele auf Schulentwicklungsprozesse. Durch vernetztes Denken können Chancen und Risiken der Schulentwicklung eher erkannt und genutzt werden. Qualität wird allerdings auch erzielt, wenn einzelne Gestaltungsfelder im System verbessert werden, betonen sie. Durch Vernetzung der einzelnen schulischen Gestaltungsfelder im systemischen Schulentwicklungsansatz wird jedoch ein lang-fristiger Erfolg der schulischen Qualitätsentwicklung gesehen.[181]

Entscheidend wird der Prozess durch die Mitglieder der Organisation Schule getragen, die das Bewusstsein für die Komplexität und Dynamik des Systems entwickeln müssen. Sie alle sind eingebunden und steuern eigenverantwortlich die Entwicklung der Schule zu einer lernenden Organisation:

---

[180] Vgl. Senge 2001, S. 22-23

[181] Vgl. Buchen u.a. 2000, S. 1-14

> „Die Spitzenorganisationen der Zukunft werden sich dadurch auszeichnen, daß sie wissen, wie man das Engagement und das Lernpotential auf allen Ebenen einer Organisation erschließt."[182]

Senge stellt fest, dass darin gleichzeitig das Problem von Organisationen liegt. Seiner Meinung nach verlieren Menschen im Verlauf ihres Lebens den Blick für Komplexität, indem sie Aufgaben und Probleme in ihre Einzelteile zerlegen. Dahinter steckt die Annahme, zu schnelleren Lösungsmöglichkeiten zu gelangen, was seiner Meinung nach ein Trugschluss ist:

> „Wir sind nicht mehr in der Lage, die Konsequenzen unseres Handelns zu erkennen; wir verlieren die innere Verbindung zu einem umfassenden Ganzen."[183]

Diese Handlungsweise, Einzelprobleme zu bearbeiten, ist historisch bedingt und auch heute noch in den Schulen verbreitet. Isolierte Maßnahmen und die Konzentration auf Einzelaufgaben stehen oft im Vordergrund. Für den Aufbau und die Weiterentwicklung des Qualitätssystems Schule ist jedoch die Verantwortung aller Beteiligten für den Gesamtprozess bedeutsam. Durch die Vernetzung einzelner Aktivitäten kann eine Qualitätsverbesserung des Systems Schule erreicht werden.[184]

[182] Vgl. Senge 2001, S. 12

[183] Vgl. Senge 2001, S. 11

[184] Vgl. Creutzburg/Fischer 2001, S. 11

Die Vor- und Nachteile der systemischen Schulentwicklung zeigt nachfolgend die tabellarische Zusammenfassung.

Ausgangspunkt: Systemisches Qualitätsmanagement	
Vorteile:	Nachteile:
- Vernetzung aller schulischen Gestaltungsfelder von Anfang an - Stabilisierung des Systems durch Vernetzung - Steuerung des Schulentwicklungsprozesses durch alle Mitglieder - Chancen und Risiken der Schulentwicklung frühzeitig erkennen und nutzen - Pausen, um Neues zu planen und umzusetzen - Effektivität und langfristiger Erfolg schulischer Qualitätsentwicklung	- Komplexität des Denkansatzes - langfristiges Verfahren - Vorbehalte im Kollegium - motivationale Bereitschaft aller Mitglieder wecken und erhalten - Engagement der Mitglieder in allen Gestaltungsfeldern - Personal Mastery erreichen - mentale Barrieren überwinden - fehlende Teamarbeit

Tabelle 3-4: Systemische Schulentwicklung

Die systemische Schulentwicklung hat das Ganze der Organisation Schule im Blick und nicht nur die einzelnen Gestaltungsfelder. Dem Konzept zufolge sind Veränderungen in der Einzelschule mit ihrer lokalen Ausgangslage und den situativen Gegebenheiten möglich. Mehr Verantwortung für das Systemganze wird von allen Beteiligten in der Schule eingefordert: Schulleitung, Kollegium, Kinder, Erziehungsberechtigte und weiteres Personal. Die Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dient dem Wohl der ganzen Schule und ist Motor der systemischen Schulentwicklung. Durch die direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung sind alle in den Entwicklungsprozess eingebunden.

Welches dieser Konzepte – Pädagogische Schulentwicklung, Organisationsentwicklung in der Schule oder Systemische Schulentwicklung – den schulspezifischen Bedürfnissen angemessen ist, sollte jede Schule selbst prüfen und entscheiden, da die Ausgangssituation, die Problemlage und das Interesse unterschiedlich sind und dementsprechend unterschiedliche Ansätze erfordern. Das Ziel aller Konzepte ist in jedem Fall die Entwicklung der Einzelschule im Gesamtsystem. Drei unterschiedliche Organisationsverfahren zur Durchsetzung dieser Konzepte werden im Folgenden aufgezeigt.

3.3 Organisationsverfahren zur Weiterentwicklung der Schule

Die Schulen sind gefordert, Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit und der Ergebnisse zu übernehmen. Um die Qualitätsanforderungen in der Schule zu erfüllen, benötigen sie zur erfolgreichen Durchsetzung der Schulentwicklungskonzepte ein System, mit dem sie auf neue Anforderungen und veränderte Rahmenbedingungen reagieren können. Dazu ist es erforderlich, dass sie sich als „Lernende Organisation" verstehen, um den gesetzten und sich verändernden Qualitätsstandards entsprechen zu können. Mit Hilfe von Organisationsverfahren, die aus der Wirtschaft übernommen wurden oder aus der Schulentwicklungsforschung stammen, kann der Aufbau einer „Lernenden Organisation" unterstützt und ein eigenes schulisches Qualitätsmanagement entwickelt werden.

Die Schule ist keine statische, sondern eine lebendige Organisation, die sich ständig verändert und entwickelt. Um diese Entwicklung zu steuern und voranzutreiben und die Qualitätsaufgaben zu erfüllen, können die Schulen zur Umsetzung ihrer Konzepte entsprechende Organisationsverfahren nutzen. Unter Verfahren verstehen die Autorinnen Pläne, mit denen Veränderungen in der Organisation Schule zielgerichtet durchgeführt werden können. Sie unterstützen sowohl die Pädagogische Schulentwicklung, als auch die Organisationsentwicklung in der Schule und die Systemische Schulentwicklung.

Es gibt schulische und außerschulische Organisationsverfahren, mit denen komplexer werdende Anforderungen in der Schule, die über didaktische Aufgabenstellungen hinausgehen, professionell bearbeitet werden können, um Probleme effizient zu lösen und angestrebte Ziele zu erreichen. Häfele[185] betont, dass es dabei weniger um eine ausgedehnte Ursachenanalyse geht, sondern um die Förderung und die künftigen Chancen. Ausgangspunkt ist die gegenwärtige Situation.

Unterschieden wird zwischen den Organisationsverfahren Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess (ISP)[186], Schulentwicklungsmethode nach Horster[187] und

[185] Vgl. Häfele 1993, S. 32

[186] Vgl. Dalin u.a. 1998

[187] Vgl. Horster 1995

Total Quality Management (TQM).[188] Diese Verfahren (vgl. Abbildung 3-3) sind miteinander kompatibel und dienen der bewussten Veränderung, Gestaltung und Innovation der schulischen Entwicklungsprozesse. Sie sollen die Schulen befähigen, auf der Grundlage einer eigenen Bedarfsanalyse und Zielbestimmung, Entwicklungsvorhaben zu planen und durchzuführen.

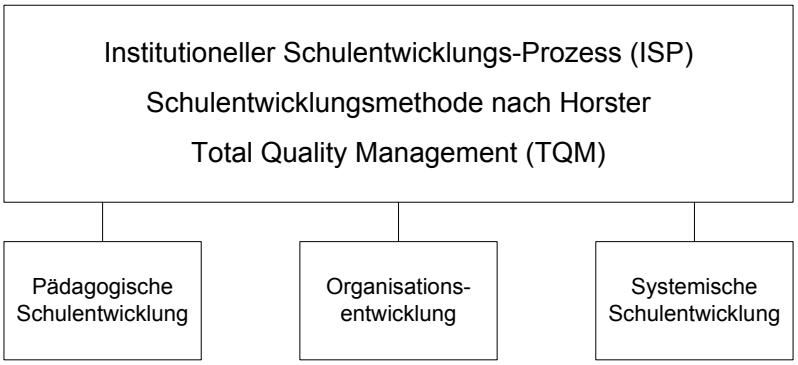


Abbildung 3-3: Organisationsverfahren im Schulentwicklungsprozess

Diese professionellen Verfahren sollen Schulen darin unterstützen, Veränderungen herbeizuführen, Probleme selbstständig zu lösen und ihre Problemkapazität weiter auszubauen. Dadurch kann die pädagogische Arbeit professionalisiert werden und die Schule sich zu einer „Lernenden Organisation“ entwickeln.

Nachstehend werden diese drei Interventionsverfahren zur Entwicklung der Organisation Schule mit ihren unterschiedlichen Akzentuierungen vorgestellt.

3.3.1 Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess (ISP)

In den 1980er-Jahren wurde unter dem Einfluss des norwegischen Schulentwicklungsforschers Per Dalin der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (ISP) in Nordrhein-Westfalen initiiert und am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest weiterentwickelt. Dieses Organisationsverfahren fußt auf der IMTEC-Forschung (International Movement towards Educational Change) über Veränderungsprozesse in Schulen. Es ist aus der Praxis schulischer Arbeit für Schulen entwickelt

[188] Vgl. Tauchmann 1998, hier S. 207-212

worden. Als notwendige Voraussetzungen dieser Veränderungsprozesse durch den ISP sehen Dalin/Rolff/Buchen[189]

- das Bedürfnis nach Erneuerung und Entwicklung
- die Identifikation des Kollegiums mit der Neuerung
- das Vorhandensein eines Qualifikationspotenzials im Kollegium.

Für die Durchführung dieses Prozesses haben die Schulentwicklungsforscher Dalin/Rolff/Buchen ein Phasenschema zur Orientierung im Schulentwicklungsprozess konzipiert. Je nach den konkreten Bedingungen der Einzelschule kann dieses Phasenschema variiert werden. Es muss nicht linear verlaufen.[190]

[189] Vgl. Dalin u.a.1998, S. 38

[190] Vgl. Dalin u.a.1998, S. 45

Die folgende Grafik zeigt die Programmphasen des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) auf.

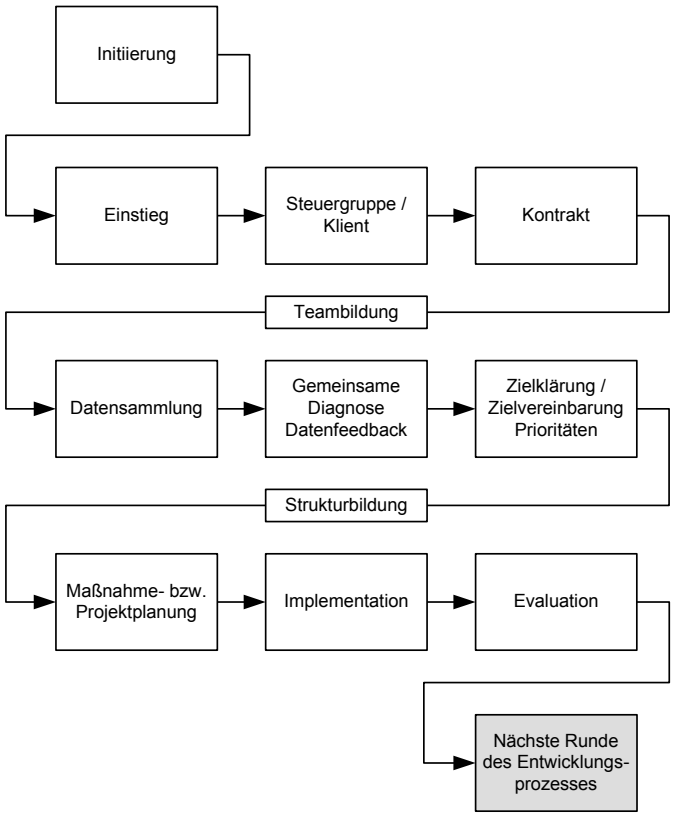


Abbildung 3-4: Phasenschema ISP nach Dalin, Rolff, Buchen 1998

Das wesentliche Ziel des ISP ist die Verbesserung der Werte, Normen und Praktiken der Einzelschule und letztendlich die Entwicklung der Schule zu einer „Lernenden Organisation".[191] Das Organisationsverfahren ISP soll die Schulen befähigen, ihre Schulentwicklung zu initiieren, und sie dabei unterstützen, Ziele, Inhalte, Verfahren und Ergebnisse zu kontrollieren und zu evaluieren. Externe Moderatorenteams spielen eine wichtige Rolle in diesem Prozess. Sie arbeiten prozessorientiert, nicht inhaltsorientiert, und beraten je nach Größe der Schule das gesamte Kollegium oder Steuergruppen, die aus Mitgliedern des Kollegiums gebildet werden. Als Prozesshelfer unterstützen sie die Institutionalisierung von Innovationen und Veränderungen in der Schule.[192]

[191] Vgl. Dalin u.a. 1998, S. 290, 324

[192] Vgl. Dalin u.a. 1998, S. 71

3.3.2 Schulentwicklungsmethode nach Horster

Das grundlegende Interventionsmodell, das in fast allen Organisationsprogrammen angewandt wird, ist das Aktionsforschungsmodell von French und Bell, das auf Kurt Lewin zurückgeht. Es besteht aus den Handlungsschritten:

1. Diagnose
2. Datensammlung
3. Datenfeedback an das Klientensystem
4. Aufarbeitung der Daten
5. Handlungsplanung
6. Handlungsdurchführung.[193]

In Anlehnung an das Aktionsforschungsmodell von French und Bell hat Horster ein Phasenmodell mit fünf Aufgabenfeldern entwickelt (vgl. Abbildung 3-5), die in einem schulinternen Entwicklungsvorhaben bearbeitet werden und den Entwicklungsprozess leiten:

1. Daten sammeln (nicht nur numerische Daten, auch Informationen)
2. Ziele vereinbaren
3. Entwicklungsvorhaben planen
4. Entwicklungsvorhaben durchführen
5. Ergebnisse evaluieren.

[193] Vgl. French 1990, S. 112

Die Bearbeitung der Aufgabenfelder sieht Horster als vernetzten Prozess.

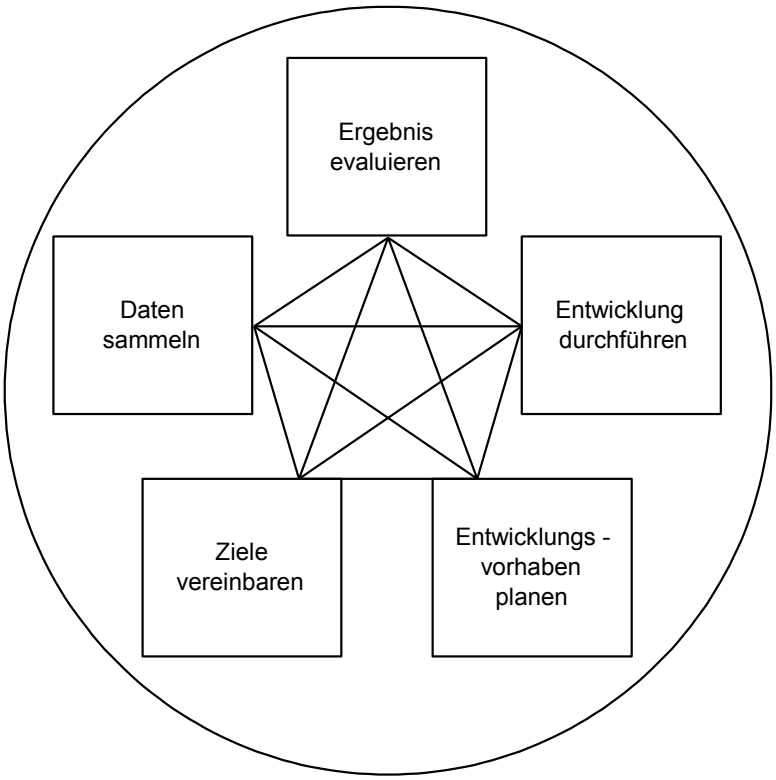


Abbildung 3-5: Phasenmodell nach Horster 1995

Die Abfolge der Handlungsschritte muss nicht linear sein, sondern kann von unterschiedlichen Aufgabenfeldern ausgehen. Um die schulische Selbstentwicklung zu optimieren, ist es möglich, bei Bedarf Felder wiederholt zu bearbeiten. Horster nennt vier leitende Prinzipien, die diesem schulinternen Entwicklungsvorhaben zugrunde liegen:

- Selbstuntersuchung
- Selbstklärung
- Selbstentwicklung
- Selbstkontrolle.

Als ein prozessorientiertes Verfahren der Organisationsentwicklung kann sich die Umsetzung der innerschulischen Entwicklungsvorhaben über einen langen Zeitraum erstrecken und ist mit eigenen Ressourcen der Beteiligten oder in Zusammenarbeit mit externen Moderatorinnen oder Moderatoren durchführbar. Eingesetzt werden kann

dieses Verfahren in kleinen Zusammenhängen oder in umfassenderen Entwicklungsvorhaben. Es konkretisiert sich in einem Bündel von Maßnahmen. Alle Mitglieder der Schule haben „das Recht", diesen Prozess der Organisationsentwicklung aktiv zu gestalten. Zu seinem Phasenmodell hat Horster für die schulische Praxis eine Handreichung erarbeitet, die sich grundsätzlich am ISP von Dalin/Rolff/Buchen orientiert. In dieser Praxisanleitung für die Selbstentwicklung von Schulen stellt er Möglichkeiten zur Bearbeitung der fünf Aufgabenfelder vor.[194]

3.3.3 Total Quality Management (TQM)

Total Quality Management (TQM) ist eine auf die

> „ [...] Mitwirkung aller Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt."[195]

TQM ist eine Unternehmensphilosophie, die in Amerika entwickelt wurde. Sie beinhaltet das Streben nach ständiger Verbesserung. Qualität ist das entscheidende Kriterium für die Leistungserstellung und mobilisiert alle Bereiche und Funktionen des gesamten Unternehmens. Die TQM-Prinzipien sind:

- Zielorientierung
- Kundenorientierung
- Prozessorientierung
- Mitarbeiterorientierung.

Im Mittelpunkt steht bei allen Mitgliedern die Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins. Die Zielorientierung soll sicherstellen, dass die Leistungsanforderungen erbracht werden, um im Wettbewerb zu bestehen. Alle Mitglieder der Organisation sind für die Qualität der geleisteten Arbeit verantwortlich, die letztendlich die Kundenzufriedenheit zum Ziel hat. Das Bemühen um eine stetige Verbesserung der Qualität ist prozess-orientiert. Dieser Prozess ist niemals abgeschlossen. Eine Identifikation der Mitglieder

[194] Vgl. Horster 1995, S. 23-29

[195] Guhl 1998, S. 4

mit den Zielen des Unternehmens wird angestrebt, um auf Dauer die Erfolgsaussichten zu steigern.[196]

Tauchmann modifiziert das Verfahren TQM unter Berücksichtigung der kulturellen und sozialen Bedürfnisse für den Schulbereich. Er überprüft die vier Grundprinzipien der Unternehmensphilosophie auf ihre Anwendbarkeit in der Schule und sieht das Konzept von TQM als eine innovative Methode zur Organisationsentwicklung. Da auch die Schule eine Organisation ist, können mit Hilfe dieses Verfahrens ebenfalls Schulentwicklungsprozesse gesteuert werden.

Die Zielorientierung im schulischen Bereich bedeutet, mit eigenen Ressourcen schul- und standortspezifisch Entwicklungen zu steuern, die mittelfristig die Qualität der Schule bewirken sollen. Das Prinzip Zielorientierung soll dazu führen, dass erwartete Leistungen erbracht und Qualitätsziele messbar werden. Kunden sind in erster Linie die Kinder, aber ebenso die Erziehungsberechtigten.

Kundenorientiert sind alle Innovationen und Maßnahmen in der Schule dann, wenn sie zur Qualität der Bildung und Erziehung der Kinder beitragen, die Kundenerwartungen erfüllen und möglicherweise noch übertreffen.

Die Prozessorientierung beinhaltet einen ständigen, langfristigen, aktiven Prozess zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, der niemals abgeschlossen ist. Er gliedert sich in unterschiedliche Phasen mit differenzierter Komplexität, abhängig von der Prozessdefinition und Aufgabenstellung. Daraus ergeben sich zahlreiche Tätigkeiten, die verknüpft, begleitet und kontrolliert werden. Diese Prozesse stehen in einer Wechselwirkung zum System und sollen dazu führen, dass die Ziele wirksamer erreicht werden.

Die Mitarbeiterorientierung beinhaltet die Identifikation aller Beteiligten mit den Zielen und die aktive Mitarbeit in allen Phasen der Prozessplanung und der Realisierung. Ausgangspunkt des TQM-Prozesses kann bspw. die Vision eines veränderten Schulprofils sein. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen dabei für die Innovation gewonnen werden. Akzeptanz, Identifikation und das aktive Einbringen durch Ideen

[196] Vgl. Tauchmann 1998, hier S. 207-208

und Anregungen stärken die Erfolgsaussichten der Entwicklung. In dem Entwicklungsprozess dürfen – nach der TQM-Philosophie – Fehler gemacht werden. Sie werden als Lernchance gesehen, um den Prozess zu optimieren.

Tauchmann beschreibt einen Handlungszyklus der internen Schulentwicklung (vgl. Abbildung 3-6) auf der Basis von TQM:

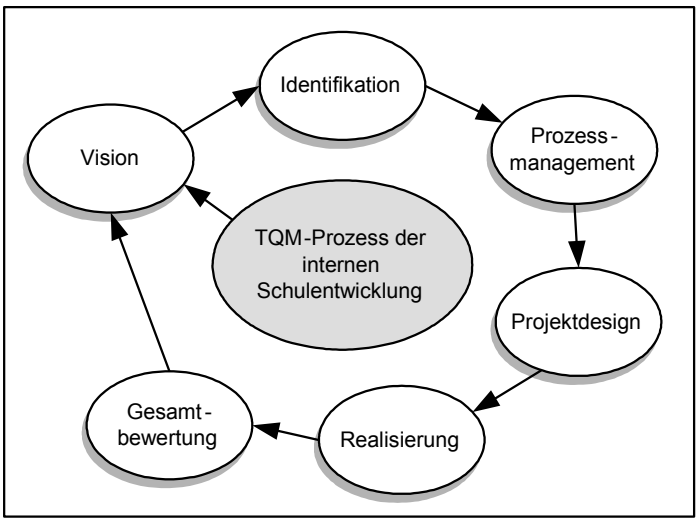


Abbildung 3-6: Handlungszyklus nach Tauchmann 1998

Er ist der Auffassung, dass durch die Vernetzung der einzelnen Projektelemente und einer begleitenden Evaluation die Gesamtbewertung von Zielsetzung und Realisierung positiv ausfallen müsste, da Korrekturen schon im Prozessverlauf durchgeführt werden. Die Motivation für neue Ideen wird dabei durch diese positiven Erfahrungen erhöht.[197]

Der Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in den Schulen auf der Grundlage von ISP, der Schulentwicklungsmethode nach Horster oder von TQM verfolgt das Ziel der stetigen Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsprozesse. Die Organisation Schule soll von innen heraus selbstständig gesteuert und zu einer „Lernenden Organisation" weiterentwickelt werden. Schulen sollen befähigt werden, konkrete Entwicklungsvorhaben auf der Grundlage einer individuellen Bedarfsanalyse und Zielbestimmung zu planen und durchzuführen. Unterschiedlichen Verfahren sind nicht auf den Unterricht fokussiert in der Annahme, dass die Qualität des Unterrichts nicht nur von der Arbeit

[197] Vgl. Tauchmann 1998, S. 207-212

der Lehrerinnen und Lehrer in der Klasse abhängt, sondern von zahlreichen Bedingungsfaktoren in der Schule. Ausgangspunkt können unterschiedliche Problemfelder sein, normative, personale oder situative, die als Entwicklungschancen gesehen und bearbeitet werden.

Alle Organisationsverfahren verlaufen in Prozessen. Sie beginnen dort, wo der Handlungsbedarf am größten ist. Dalin/Rolff/Buchen gehen davon aus, dass beim ISP die Prozesse zyklisch verlaufen. Ihr Phasenschema besteht aus zehn Stationen. Horster spricht von fünf Aufgabenfeldern der schulischen Entwicklungsarbeit, die vernetzt werden können. Der Entwicklungsprozess kann von unterschiedlichen Aufgabenfeldern ausgehen, die gleichzeitig einzelne Phasen darstellen. Der TQM-Handlungszyklus nach Tauchmann besteht aus Projektelementen, die ebenfalls vernetzt werden können.

Während der ISP externe Moderatorenteams für die Durchführung der Schulentwicklungsprozesse mit einbezieht, gehen die Verfahren Schulentwicklungsmethode nach Horster und TQM zunächst von eigenen Ressourcen innerhalb der Organisation Schule aus. Ergeben sich jedoch Bedingungen, die eine Unterstützung erforderlich machen, können auch hier Moderatorenteams eingebunden werden. Sie sollen über Methoden- und Moderationskompetenz verfügen und können dadurch die Prozesse der Selbsterneuerung einer Schule unterstützen und erleichtern. Es geht nicht darum, mit den Verfahren die Organisation Schule einheitlich zu strukturieren und sie an eine Norm anzupassen. Alle Organisationsverfahren können auf die individuellen Bedürfnisse und Stärkung der Einzelschule zugeschnitten werden und sind mit den dargestellten Konzepten kompatibel. Sie bauen auf den Selbsterneuerungswillen aller an der Organisation Beteiligten. Der Motor in diesem Prozess ist das Bedürfnis nach Veränderung. Eine wesentliche Determinante für den Erfolg ist die Bereitschaft aller Mitglieder, bei der Umsetzung motiviert mitzuwirken.

Mit den Organisationsverfahren kann die Organisation Schule geplant verändert werden. Das Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Schulqualität und der Effektivität schulischer Arbeit.

3.4 Schulentwicklung und Schulqualität

> „Qualität von Schule gehört heutzutage zu den höchsten Prioritäten in allen OECD-Mitgliedsländern. Und das wird zweifellos auf absehbare Zeit so bleiben."[198]

Diese Feststellung hat die OECD schon 1989 in ihrem internationalen Report getroffen. Die Qualität der Ergebnisse schulischer Arbeit steht in den 1990er-Jahren stärker als je zuvor im Blickpunkt öffentlichen Interesses und ist das zentrale bildungspolitische Thema. Systematische Schulentwicklung wird von allen Schulen gefordert. Zentrale Aufgabe ist die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Schule. Die Schulqualitätsdebatte macht deutlich, dass es nicht mehr um die subjektive Wahrnehmung des eigenen Unterrichts durch Lehrerinnen und Lehrer geht, sondern um die Schule als Gesamtsystem. Die neue Perspektive ist die Betrachtung der Qualität unter dem Aspekt der ganzen Schule.

Während in den 1980er-Jahren noch die Meinung vorherrschte, dass eine schüler- und lehrergerecht gestaltete Schule eine gute Schule mit hoher Qualität ist, fand ein Paradigmenwechsel in den 1990er-Jahren statt. „Schulqualität ist die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene."[199] Das stellte Fend, der sich schon in den 1970er-Jahren intensiv mit Schulqualität und dem Begriff der „guten Schule" auseinander setzte, bereits 1991 fest. Damit verwies er auf die pädagogische Dimension der Schulentwicklung. Seine Aussage macht deutlich, dass eine Schulqualitätsdebatte nicht darauf verkürzt werden sollte, nur Schülerleistungen zu vergleichen und zu beurteilen.

Der Begriff „Schulqualität" wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion unterschiedlich verwendet und nicht eindeutig definiert. Obwohl die Qualitätsdiskussion in der Bildungspolitik einen hohen Stellenwert einnimmt, bleibt unklar, was genau Schulqualität auszeichnet, trotz vieler Versuche, sich dem Begriff anzunähern.[200] Es gibt unterschiedliche Ansätze, Schulqualität zu bestimmen. Die Klärung des Schul-

---

[198] OECD 1989, S. 133

[199] Fend 1991, S. 43-49

[200] Vgl. Tschegg 2002, hier S. 163
Vgl. Ackermann 1998, hier S. 3

qualitätsbegriffs wird überwiegend durch die Beschreibung einzelner Qualitätskriterien, Qualitätsdimensionen oder Qualitätsbereiche versucht. Nach Rolff[201] weist die Qualität von Unterricht auf die Qualität der ganzen Schule. Umgekehrt stellt er auch fest, dass Qualitätsverbesserung von Unterricht nicht möglich ist ohne die Qualitätsverbesserung der ganzen Schule. Unterrichtsqualität und Schulqualität bedingen sich gegenseitig. Er nennt unterschiedliche Merkmale, die Schulqualität ausmachen, und stellt die Kooperation des Kollegiums heraus. Knauf[202] schätzt die Messbarkeit von Schulqualität als gering ein, sieht aber dennoch die Möglichkeit, mit der Evaluation der pädagogischen Arbeit Schulqualität zu beschreiben und qualitativ zu beurteilen.

Seit 1998 gibt es in NRW das Rahmenkonzept „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit"[203], das von einem umfassenden und komplexen Verständnis von Schulqualität ausgeht. Es bezieht sich auf die Ergebnisse, die Prozesse und die Strukturen der schulischen Arbeit. Dazu werden Merkmale von Schul- und Unterrichtsqualität vorgestellt, die eine Orientierung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung bieten und bei der Bewertung und Überprüfung der eigenen Arbeitsergebnisse als Bezugspunkte herangezogen werden können.

Limacher[204] leitet in Anlehnung an die EFQML (European Foundation for Quality Management) ein Qualitätsmodell für Schulen ab. Dieses Modell hat die gleichen Kriterien, die sogar in der Wirtschaft eine bedeutende Rolle spielen: Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Mitarbeiterführung, Politik, Strategie usw.

Hameyer/Wissinger[205] nennen Dimensionen, die eine Verständigung über Schulqualität strukturieren können oder Impulse bieten: Unterrichtsqualität, Lernqualität, Vernetzungsqualität, Professionalisierungsqualität. Qualitätsbereiche sind nach Obermeyer Schulmanagement, Personalmanagement, Rahmenbedingungen, Schulprogramm und Evaluation. Diese Bereiche besitzen Prozess- und Strukturqualität und wirken auf die

---

[201] Vgl. Rolff 1993-2, S. 117

[202] Vgl. Knauf 2001, S. 278

[203] Vgl. MSWWF 1998, S. 9-10

[204] Vgl. Limacher 2002, hier S. 142

[205] Vgl. Hameyer 1998, hier S. 117

Bildungs- und Erziehungsprozesse. Die Ergebnisqualität, die abhängig ist von der Lernausgangslage, zeigt sich in den Erziehungs- und Bildungseffekten und der Zufriedenheit.[206]

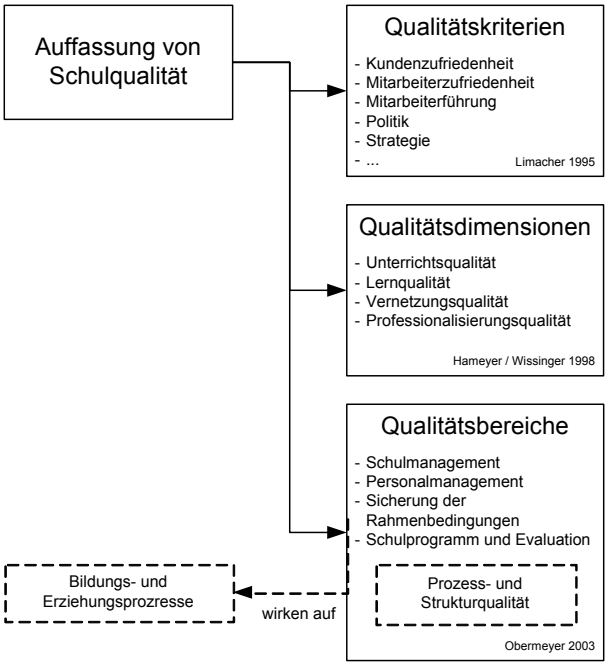


Abbildung 3-7: Schulqualität nach Limacher/Hameyer/Wissinger/Obermeyer

Das internationale Netzwerk innovativer Schulen (INIS) wurde als Instrumentarium zur Selbstevaluation von Schulen entwickelt. Es ermöglicht einen Vergleich der Evaluationsergebnisse zwischen einzelnen Schulen, aus dem Impulse für die Schulentwicklung gewonnen werden.[207] Länderübergreifend haben die Mitglieder Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien festgelegt, denen ein gemeinsam erarbeitetes Qualitätsverständnis von guter Schule zugrunde liegt und das alle Schulen nutzen können. Damit steht der Einzelschule ein systematisches Steuerungsinstrument von Schulentwicklungsprozessen auf internationaler Ebene zur Verfügung, mit dem die schulische Arbeit analysiert und ihre Qualität bewertet werden kann.

[206] Vgl. Obermeyer 2003

[207] Vgl. Vaccaro 2004, hier S. 15

Insgesamt werden fünf übergeordnete Qualitätsdimensionen genannt, die gleich gewichtet sind und Prozesscharakter besitzen:

- Bildungs- und Erziehungsauftrag
- Lernen und Lehren
- Führung und Management
- Schulklima und Schulkultur
- Zufriedenheit (vgl. Abbildung 3-8).

Diesen Prozessdimensionen werden Kriterien zugeordnet. Die Dimension „Bildungs- und Erziehungsauftrag" erfasst die Schlüsselkompetenzen. „Lernen und Lehren" werden als Kern schulischer Arbeit angesehen. Entscheidend tragen „Führung und Management" zur Qualität der Schule bei. Die Dimension „Schulklima und Schulkultur" beinhaltet die Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens. Der Grad der Zufriedenheit ist bedeutsam für alle und kann das Lernen und Lehren in der Schule fördern oder auch behindern.[208]

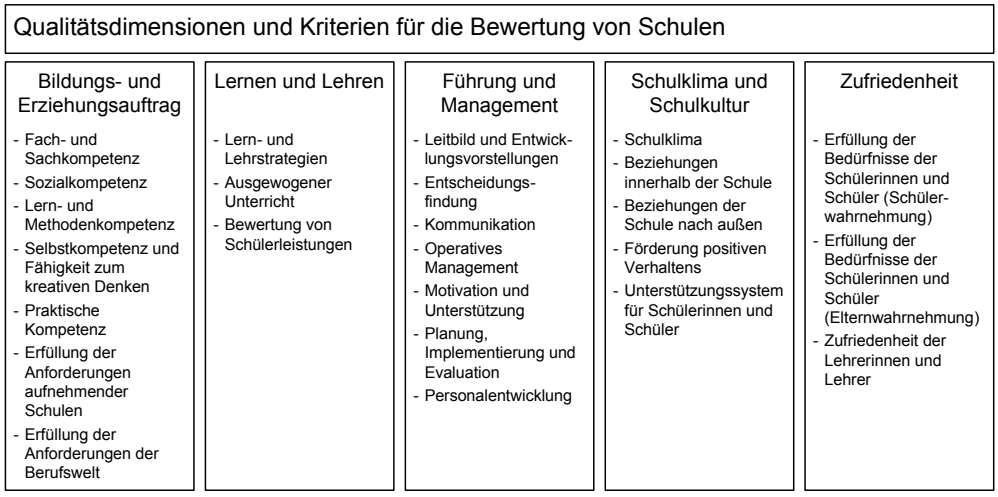


Abbildung 3-8: INIS Qualitätssystem[209]

Dieses Instrument der Schulentwicklung (vgl. Abbildung 3-8) ist multiperspektivisch und beruht auf der Wahrnehmung aller Beteiligten. Es soll die Schulen unterstützen,

[208] Vgl. Baulecke 2003, hier S. 31-33

[209] Vgl. forum schule 2004, hier S. 33

ihre Stärken und Schwächen zu bewerten und zu vergleichen, damit sie ein effektives Qualitätsmanagement betreiben können.

Die Schulen sind ständigen Veränderungen ausgesetzt, die unterschiedliche Bereiche betreffen und von verschiedenen Faktoren ausgelöst werden. Zu den Bestandteilen einer schulischen Qualitätsbeurteilung werden, außer den Mitgliedern der Organisation Schule und ihrer Unterrichts- und Erziehungsleistungen, die soziokulturellen Umfeldbedingungen der Einzelschule und die personelle, räumliche und sächliche Ausstattung gezählt. Dabei hängt die pädagogische Wirksamkeit auch von den schulinternen Bedingungen ab, bspw. von der Veränderung der Schülerzahlen oder der Personalveränderung im Kollegium. Das kann von Schule zu Schule variieren. Alle Faktoren beeinflussen die schulische Arbeit und Entwicklung mehr oder weniger. Bedingt durch die jeweiligen Gegebenheiten und den zur Verfügung stehenden Ressourcen verläuft die inhaltliche Ausgestaltung des Prozesses der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung deshalb für jede Schule anders. Der Einzelschule sollte es gelingen, sich auf die wandelnden Bedingungen einzustellen, damit sie ihren Auftrag, die Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität, erfüllen kann.[210] Als Voraussetzung dafür wird das Bemühen aller Beteiligten angesehen, die schulische Arbeit auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, zu evaluieren und Korrekturmaßnahmen einzuleiten.[211] Die Weiterentwicklung der Schule hängt davon ab, ob Fehler frühzeitig erkannt und durch entsprechende Maßnahmen korrigiert werden.

Nach Hameyer/Wissinger[212] sind

> „[...] Qualitätsstandards in der Schule und für die Schule [...] bei allem immer nur so gut, wie sie von den Menschen umgesetzt und ausgestaltet werden können, die mit ihnen verantwortlich umgehen."

[210] Vgl. Horster 2000-2, hier S. 2-3

[211] Vgl. Weibel 2002, hier S. 143

[212] Hameyer/Wissinger 1998, hier S. 118

Die Schulentwicklung verstanden als Qualitätsentwicklung ist immer in die Zukunft gerichtet. Weibel[213] macht deutlich, dass es keine Rezepte für schulische Qualität gibt.

Schulentwicklung und Schulqualität sind nur bedingt zentral plan- und steuerbar. Qualität ist kein Endzustand, sondern ein kontinuierlicher Prozess der fortlaufenden Optimierung und eine standortbezogene Aufgabe der einzelnen Schule, die von allen Beteiligten mitgetragen und gestaltet werden muss. Dieser Prozess bedarf einer zielgerichteten Gestaltung und Steuerung und kann nicht punktuell als zufällige Reaktion auf schulinterne Problemstellungen und veränderte Rahmenbedingungen im Umfeld erfolgen. Qualitätsnormen werden von der konkreten Einzelschule, in Anlehnung an ministerielle Vorgaben, erstellt. Damit trägt sie letztendlich die Verantwortung für Bildung und Erziehung und damit für die Qualität ihrer Arbeit im System. Das erfordert erhöhte Gestaltungskompetenz und Problemlösefähigkeit aller Prozessverantwortlichen. Erweiterte Kompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten sollen die einzelnen Schulen darin stärken, die Entwicklung und Sicherung ihrer Schulqualität zu fördern und sich als pädagogische Handlungseinheit weiterzuentwickeln. Somit kann die Qualitätsentwicklung als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse angesehen werden.

3.5 Schulleitung und Schulentwicklung

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist inzwischen unbestritten, dass die Einzelschule der entscheidende Ort der Schulentwicklung ist. Als die eigentlich treibende Kraft für Veränderungen in der Schule wird die Schulleitung angesehen. Sie nimmt die zentrale Position in Schulentwicklungsprozessen ein und übt entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Schule aus.[214] Die internationale und nationale Schulforschung der letzten Jahrzehnte hat deutlich gemacht, dass sich der Schwerpunkt der Führungsaufgaben von der administrativen Bestandssicherung hin zur Neugestaltung schulischer Praxis verlagert hat.[215] Aus der Schulleitungsforschung gibt es verschiedene

[213] Vgl. Weibel 2002, hier S. 145

[214] Vgl. Wissinger 2002, hier S. 11
Vgl. Bonsen 2002, S. 16

[215] Vgl. Bonsen 1999, S. 11-16

empirische Untersuchungen über Schulleitungshandeln aber nur wenige Studien geben Aufschluss über die konkrete Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen.[216]

Die Schulentwicklung in der Einzelschule ist für die Schulleiterinnen und Schulleiter ein komplexer Prozess, der professionelles Handeln erfordert. Sie ist gekennzeichnet durch Innovationen, die sowohl schulische Arbeitsabläufe als auch Problemstellungen ständig verändert. Schulentwicklungsprozesse bedürfen einer Vision und Zielvorstellung und müssen kontinuierlich gesteuert, geplant, moderiert und evaluiert werden. Eine erfolgreiche Initiierung hängt maßgeblich von dem Führungs- und Moderationshandeln der Schulleitung ab. Entscheidend sind der Aufbau einer Vertrauens- und Evaluationskultur, sowie die Fähigkeit zum pädagogischen Management und zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen. Inwieweit sich die Einzelschule erneuern kann, wird auch von der schulinternen Personalentwicklung und vom Innovationspotenzial des Lehrerkollegiums bestimmt.[217]

Schulleiterinnen und Schulleiter sollten das gesamte Kollegium für die Schulentwicklungsprozesse sensibilisieren und motivieren. Die Steuerung der Schulentwicklungsprozesse ist die Aufgabe der Schulleitung, die nicht delegiert werden kann. Sie gelingt nur, wenn alle Mitglieder der Organisation Schule an einem dialogischen Verständigungsprozess beteiligt sind.[218] Die offene Informations-, Kommunikations- und Kooperationsstruktur ist eine wichtige Voraussetzung für das Engagement der Lehrkräfte und die Initiierung von Erneuerungsprozessen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sollten nicht versuchen, eigene Visionen und Ideen durchzusetzen, sondern zunächst das Kollegium darin unterstützen, eigene Vorstellungen zu entwickeln und Strategien zu ihrer Realisierung zu entwerfen.[219] Notwendig ist ein kooperativer und partizipativer Führungsstil, „[...] der durch kommunikative Kompetenz, emotionale

---

[216] Vgl. Bonsen 2002
Vgl. Wissinger 1996

[217] Vgl. Holtappels 2002, hier S. 14-15

[218] Vgl. Scheile 1999, hier S. 32

[219] Vgl. Thiemermann 1997, hier S. 82

Intelligenz und soziale Interaktion geprägt ist." Über den Erfolg des Handelns entscheiden alle Mitglieder gemeinsam.[220]

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind nicht als „einsame Agenten des Wandels" zu verstehen. Ihre Aufgabe sollte eher darin bestehen, Teams zu bilden und zu moderieren. Die Förderung der Kooperation motiviert die Beteiligten, selbstständig die Gestaltung ihrer Schule zu übernehmen.[221] Mit dem Aufbau von Teams und der gemeinsamen Arbeit in Teams werden durch die Identifikation aller Beteiligten mit den Entwicklungs- und Erneuerungsprozessen Synergien freigesetzt, die die Schulentwicklungsprozesse unterstützen. Diese Erneuerungsprozesse werden mit bestehenden Kollegien durchgeführt. Innerhalb dieses Rahmens sind Veränderungen möglich. Es geht nicht darum, sich vorschnell von bewährten Traditionen zu trennen und systemverändernde Maßnahmen durchzuführen. Vielmehr sollte die Schulleitung sorgfältig prüfen, was sich bewährt hat und wo eine Weiterentwicklung unverzichtbar ist.[222]

In Schulentwicklungsprozessen übernehmen die Schulleiterinnen und Schulleiter unterschiedliche Funktionen. Für Biermann sind es im Wesentlichen drei Funktionen. Er nennt die Kernbereiche Unterricht, System und Person, die die Schulleitung zusammenfügen und koordinieren muss. Außerdem sollte die Schulleitung Innovationen initiieren, die dem Kollegium noch fremd sind und ein schulisches Netzwerk durch vielseitige Kontakte aufbauen. Die Schulleitung hat das Zusammenspiel aller Faktoren zu gewährleisten.[223] Bonsen u.a. vergleichen in einer empirischen Untersuchung die Wirksamkeit von Schulleitung in guten und verbesserungswürdigen Schulen. Sie identifizieren drei bedeutsame Merkmale von erfolgreich arbeitenden Schulleitungen. Dabei stellen sie fest, dass vor allem die Dimensionen zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft und Organisationskompetenz für die Vorhersage von Schulqualität bedeutsam sind.[224] Die Funktionen, die die Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess übernehmen, sind von hoher Relevanz für die Weiterentwicklung

[220] Smolka 2001, hier S. 4

[221] Rolff 1993-2, S. 185

[222] Vgl. Thiemermann 1997, hier S. 83 -84

[223] Vgl. Biermann 1996, hier S. 67

[224] Vgl. Bonsen 2002, S. 170

der schulischen Arbeit. Dabei hängt der Erfolg des Schulleitungshandelns (vgl. Abbildung 3-9) nicht zuletzt von den drei vorgenannten Merkmalen ab.

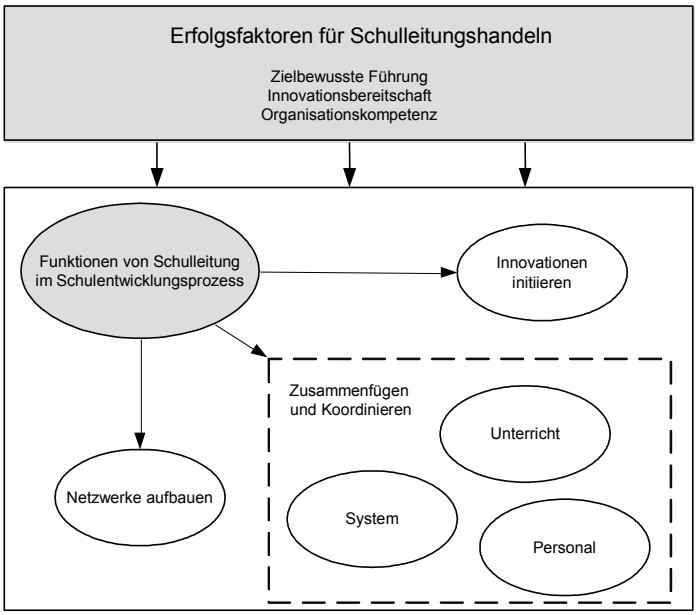


Abbildung 3-9: Schulleitung im Schulentwicklungsprozess

Eine sichere Vorhersage für erfolgreiches Leitungshandeln in den Schulentwicklungsprozessen gibt es letztendlich nicht. Weder eine einzelne Eigenschaft noch eine bestimmte Kombination von Eigenschaften garantieren erfolgreiches Qualitätsmanagement.[225] Schulischer Führungserfolg ist an die individuelle Situation der Einzelschule geknüpft, wird von den situativen Kontextbedingungen bestimmt und ist Resultat vielfältiger Interaktionsprozesse. Je besser es der Schulleitung gelingt,

> „[...] die Interessen und die Bemühungen aller am Schulleben Beteiligten zu integrieren, um so zuversichtlicher wird man Aufgaben der Zukunft entgegensehen können." [226]

Aus der Verantwortung für die Schulentwicklungsprozesse ergeben sich neue Gestaltungsmöglichkeiten, die mit neuen Anforderungen und Aufgaben verbunden sind. Die zentrale Aufgabe der Schulentwicklung fokussiert sich auf die Qualität und die Ergebnisse von Unterricht. Um alle Anforderungen professionell erfüllen zu können,

[225] Vgl. Neubauer 1997, hier S. 36

[226] Neubauer 1997, S. 50

benötigen die Schulleitungen Unterstützung. Fachgerechte und qualifizierte Aus- und Fortbildung werden als eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Schulleitungshandeln angesehen.

4 Lehrerfortbildung

In der bildungspolitischen Diskussion der 1990er-Jahre wird der Fortbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen eine zunehmend größere Bedeutung beigemessen. Verschiedene Veröffentlichungen zeigen, dass sich die Erziehungswissenschaft intensiver mit dem Thema „Lehrerfortbildung“ auseinandergesetzt hat.[227] Es wurde erkannt, dass Fortbildung zur Gestaltung und Veränderung des Arbeitsplatzes Schule beitragen kann.

Die persönliche, individuelle Fortbildung in fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher sowie in didaktisch-methodischer Hinsicht dient der Stärkung der Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Im Rahmen einer gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit erhält die kollegiale Lehrerfortbildung eine grundlegende Bedeutung. Das Gelingen der Schulentwicklung hängt von dem Engagement der Lehrkräfte ab, die mit ihren beruflichen Erfahrungen und Fähigkeiten den Schulentwicklungsprozess mitgestalten und weiterentwickeln. Dazu ist eine zielgerichtete Unterstützung durch qualifizierte Fortbildung erforderlich.[228]

Eine spezielle Fortbildung der Schulleitungen auf ihr Amt gab es bis in die 1990er-Jahre nicht. Die Schulleitungstätigkeit wurde primär als pädagogische Tätigkeit angesehen. Nach § 20 Abs. 1 SchVG 1985 war der Schulleiter zugleich der Lehrer der Schule. Er musste alle Pflichten übernehmen, die auch jede Lehrkraft hatte, bspw. Unterricht vorbereiten und durchführen, Leistungsbewertung und Zeugnisse schreiben. Lehrerfortbildung war gleichzeitig Fortbildung für Schulleitung. Deshalb wird zunächst die Lehrerfortbildung in den Blick genommen, sowohl die historische Entwicklung, als auch die Entwicklungstendenzen der 1990er-Jahre wie sie sich in NRW abzeichnen.

---

[227] Vgl. Schönig 1990
Vgl. Wenzel 1990
Vgl. Greber 1993
Vgl. Miller 1995
Vgl. Eikenbusch 1998

[228] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 311

4.1 Historische Entwicklung der Lehrerfortbildung

4.1.1 Organisation der Lehrerfortbildung

Die Lehrerfortbildung blickt auf eine lange und bewegte Geschichte zurück. Lehrerfortbildung wurde entweder von Lehrerorganisationen, vom Staat oder auch von beiden gemeinsam organisiert und durchgeführt. Die jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen waren abhängig von der politischen Lage. Maria Böhmer gibt einen Überblick über die Lehrerfortbildung der Volksschullehrer von 1752 bis 1933 und unterscheidet vier Perioden. Dabei grenzt sie die freie von der staatlichen Lehrerfortbildung ab. Die erste Periode von 1752 bis 1848 nennt sie die kompensatorische Lehrerfortbildung. Volksschullehrer versuchten, ihren geringen Bildungsstand und ihr großes Ausbildungsdefizit durch Selbsthilfe zu verbessern, um ihre Handlungskompetenz zu erweitern. In der zweiten Periode von 1848 bis 1868 sollten im Rahmen der Stiehlschen Regulative (1854) die liberalen Tendenzen in der Lehrerschaft und der Aufschwung der Volksbildung verhindert werden, um den christlichen Geist zu sichern. Lehrervereine wurden verboten. Dadurch war die Organisation der freien Lehrerfortbildung nicht mehr möglich. Die amtliche Lehrerfortbildung sollte den Gehorsam der Volksschullehrer gegenüber dem Staat sichern. Mit der Gründung des Nürnberger Lehrervereins begann 1861 die dritte Periode, die 1915 endete. Die Lehrerfortbildung wurde überwiegend durch Lehrerorganisationen durchgeführt, deren Ziel Emanzipation, Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung und Ausweitung von Allgemeinbildung und Berufswissen war. Das stärkere Interesse auch von staatlicher Seite an der Fortbildung der Lehrer kennzeichnete die vierte Periode von 1915 bis 1933. In Berlin wurde 1915 das Lehrerinstitut für Erziehung und Unterricht gegründet, 1925 das Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg. Freie und staatliche Lehrerfortbildung existierten nebeneinander. Im Vergleich zu den vorangegangenen Perioden kam es zu vermehrten Fortbildungsaktivitäten, wie Böhmer feststellt. Staatliche und verbandseigene Maßnahmen ähnelten sich immer stärker in den Zielsetzungen. [229]

Von 1933 bis 1936 wurde die Fortbildung gemeinsam vom Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und von staatlichen Einrichtungen getragen. Nach 1936 fand eine Aufteilung der Fortbildungsarbeit statt. Nachdem die Nationalsozialisten die Macht

[229] Vgl. Böhmer 1983, S. 18-20

übernahmen, führte der NSLB die weltanschauliche Schulung der Lehrer durch, die fachliche Fortbildung erfolgte weiter durch staatliche Institutionen. Das polare System der Fortbildung, das durch die geteilte Verantwortung für die Lehrerfortbildung gekennzeichnet war, bestand nur noch formal. Entsprechend dem Gleichschaltungsprinzip hatte das nationalsozialistische Regime die Lehrerorganisationen unter Kontrolle. Die Lehrer sollten entsprechend nationalsozialistischer Weltanschauung geschult und in ihrem beruflichen sowie pädagogisch-fachlichen Wissen und Können entsprechend dieser Anschauung geprägt und umgeformt werden.[230]

Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches 1945 wurden in den westlichen Besatzungszonen die Formen und Inhalte des Bildungswesens vor 1933 kritiklos wieder aufgegriffen und rekonstruiert, aber nicht weiterentwickelt.[231]

> „Mangelnde theoretische Reflexion, Unsicherheit und oft von zufälligen Momenten abhängige Fortbildungspraxis kennzeichnen den Neuanfang der Lehrerfortbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland."

Nach Böhmer ist von 1945 bis in die 1970er-Jahre das Bewusstsein für die Lehrerfortbildung zurückgegangen. Es kam zu einer weiteren Institutionalisierung der Lehrerfortbildung. Der Staat wurde Hauptträger und nutzte die Lehrerfortbildung zur Umsetzung bildungspolitischer Ziele. Noch vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde 1947 in Baden-Württemberg eine amtliche Lehrerfortbildung in staatlichen Akademien durchgeführt. Vier Jahre später entstand in Hessen das erste Institut für Lehrerfortbildung, 1962 in Nordrhein-Westfalen das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung.[232]

Mit der Schulreform Mitte der 1970er-Jahre entstand wieder größeres Interesse an der Lehrerfortbildung. Der Ausbau der staatlichen Fortbildungseinrichtungen intensivierte sich in den 1980er-Jahren und führte in den jeweiligen Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu zentralen Organisationsstrukturen. Lehrerfortbildungen fanden in einer Vielzahl von Einrichtungen mit unterschiedlichen Intentionen und Rahmenbedingungen

[230] Vgl. Sacher 1977, S. 115

[231] Vgl. Pragst 1981, S.14

[232] Vgl. Böhmer 1983, S. 45

statt. Böhmer schlüsselt die Veranstaltungsangebote auf und stellt fest, dass Lehrerfortbildung weiterhin überwiegend staatlich organisiert wird. Gleichzeitig kam es zu einer Regionalisierung der Lehrerfortbildung. Die Steuerung erfolgte über zentrale Organisationsstrukturen.[233]

In den meisten Bundesländern findet in den 1990er-Jahren die Lehrerfortbildung auf drei Ebenen mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten statt: auf der zentralen, regionalen und lokalen Ebene.[234] Schönig sieht darüber hinaus noch eine vierte, die schulinterne Ebene.[235]

Diese Organisationsstruktur zeigt sich z.B. im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Hier erfolgt die staatliche Lehrerfortbildung auf der zentralen Ebene durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, früher Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, auf der regionalen Ebene durch die Bezirksregierung und auf der lokalen Ebene durch die Schulämter (vgl. Abbildung 4-1).

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Zentrale Ebene
5 Bezirksregierungen Regionale Ebene
Schulämter Lokale Ebene

Abbildung 4-1: Organisationsstruktur der staatlichen Lehrerfortbildung in NRW

Die Lehrerfortbildung wird nach bildungspolitischen Prioritäten in einem Kooperationsverbund von Ministerium und Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (nachgeordnetes Fachinstitut des Ministeriums) geplant. Die Schulämter ermitteln den Fortbildungsbedarf für ihre Aufsichtsbezirke und führen

[233] Vgl. Böhmer 1983, S. 85-113

[234] Vgl. Heinzmann 1997, hier S. 269

[235] Vgl. Schönig 1990, S. 62

entsprechende Fortbildungsmaßnahmen durch. Außerdem organisieren sie schulamts- und schulformübergreifende Veranstaltungen. Bei regionalen und landesweiten Maßnahmen und der Qualifizierung von Moderatorinnen und Moderatoren wirken sie ebenfalls mit. Über die staatliche Lehrerfortbildung hinaus bieten freie Träger[236] (Kirchen, Gewerkschaften, Vereine, Arbeitgeberverbände) zusätzlich Lehrerfortbildung an. Sie ergänzen und erweitern die staatlichen Maßnahmen zur Lehrerfortbildung. Gemeinsames Ziel ist, Schulen zu unterstützen, damit sie ihren Bildungsauftrag erfüllen und die Probleme des Schulalltags bewältigen können.

4.1.2 Ziele der Lehrerfortbildung

Die verschiedenen Zielrichtungen und Aufgaben der Lehrerfortbildung nach 1945 fasst Schönig zusammen. Zwischen den Jahren 1945 bis 1977 waren für ihn die Schwerpunkte der Lehrerfortbildung Qualifikationserhalt, Praxisorientierung, Wissenschaftsorientierung und Innovation.[237] Diese Ziele blieben auch in den 1980er- Jahren bestehen, allerdings mit einer anderen Gewichtung und Inhaltlichkeit. Grundlegende Aufgaben und Ziele der Lehrerfortbildung waren durchgängig Qualifikationserhalt und Qualifikationserweiterung. Eine Erweiterung dieser zentralen Ziele erfolgte mit der sich verändernden Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. Sie sollten aktiv an der Weiterentwicklung der Schule mitwirken und nicht nur Reformen ausführen. Charakteristisch für den Stand der Lehrerfortbildung Anfang der 1980er-Jahre war die Formulierung von Zielen, die einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen. Eine Konkretisierung der Ziele durch Teilziele fand in der Regel nicht statt. Diesen Zustand bezeichnet Böhmer als „unbefriedigend“. Sie vermutet dahinter ein wissenschaftliches Desinteresse an curricularen Fragen.[238]

In den 1990er-Jahren gewann die Lehrerfortbildung immer mehr an Bedeutung für die Schulentwicklung und die Qualitätsentwicklung sowie Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Mit der Qualitätsdebatte zur Schulentwicklung erfolgte ein Zielwandel. Zunehmend konzentrierte sich die Fortbildung auf die Bewältigung der Probleme im

[236] Vgl. BASS 2003/2004 20-23 Nr. 3

[237] Vgl. Schönig 1990, S. 33

[238] Vgl. Böhmer 1983, S. 69-72

Schulalltag. Der persönlichen Berufsqualifikation war die Fortbildung weiterhin verpflichtet. Während in den 1970er-Jahren jedoch „adaptives und instrumentalisiertes“ Lernen im Vordergrund der Lehrerfortbildung stand[239], gewannen Didaktik und Methodik von Lehrerfortbildung und ihr Beitrag zur Schulentwicklung immer mehr an Bedeutung.

4.2 Lehrerfortbildung im Zeitabschnitt der 1990er-Jahre

Die beruflichen Anforderungen von Lehrerinnen und Lehrern sind angesichts der Entwicklung von Wissenschaft, Gesellschaft und Schule einem ständigen Wandel unterworfen. Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen sowie fach- und erziehungswissenschaftliche Entwicklungen und sich verändernde curriculare Anforderungen bedingen eine berufszeitbegleitende permanente Qualifizierung, um den Ansprüchen im Beruf gewachsen zu sein. In diesem Zeitabschnitt hat sich zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern durch Fortbildung dazu beiträgt, schulische Innovationen zu bewirken und die Qualität schulischer Arbeit zu verbessern**.**

4.2.1 Lehrerfortbildung – Lehrerweiterbildung: Begriffsdifferenzierung

Die Begriffe „Lehrerfortbildung“ und „Lehrerweiterbildung“ werden in der Literatur unterschiedlich definiert. Nach Avenarius[240] dient Lehrerfortbildung dazu,

> „[...] dem Lehrer den Anschluß an die wissenschaftliche Entwicklung in den von ihm studierten und unterrichteten Fächern, unter Einbeziehung gesellschaftlicher wie bildungspolitischer Veränderungen, zu ermöglichen und ihn mit neueren pädagogischen und didaktischen Erkenntnissen vertraut zu machen (Qualifikationserhaltung).“

Lehrerweiterbildung zielt

> „[...] auf die Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen, entweder durch Erwerb der Lehrberechtigung für ein weiteres Fach oder durch Aufstieg in ein höher dotiertes Lehramt (Qualifikationserweiterung)“.

---

[239] Vgl. Schönig 1990, S. 33-34

[240] Vgl. Avenarius 2000-2, S. 282

Avenarius stellt jedoch auch fest, dass diese Unterscheidung in der Praxis nicht durchgängig existiert. Füssel u.a. argumentieren, dass durch die Lehrerfortbildung das pädagogische, psychologische, didaktische und fachwissenschaftliche Wissen und Können vertieft und weiterentwickelt wird. Lehrerweiterbildung soll dagegen die Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, neue Aufgaben zu bewältigen und auch Unterricht in den Fächern zu erteilen, für die sie nicht ausgebildet wurden.[241] Den Begriffen „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung" liegen nach Avenarius, Füssel u.a. unterschiedliche Intentionen zugrunde. Sie grenzen beide Begriffe klar voneinander ab. Avenarius stellt aber auch fest, dass sie in der Praxis synonym verwendet werden und die Grenzen fließend sind. Gampe differenziert nicht zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, sondern spricht nur von Lehrerfortbildung, die der Prüfung, Vertiefung und Erweiterung der beruflichen Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer dienen. Nach Abschluss der Ausbildungsphasen sieht er die Notwendigkeit der berufsbegleitenden Qualifizierung, um den veränderten Anforderungen im Beruf entsprechen zu können.[242] Auch bei Fortbildungsangeboten, z.B. der Bezirksregierung Düsseldorf, wird keine eindeutige Unterscheidung getroffen. Es wird nicht immer deutlich, welche Maßnahme welcher Zielvorstellung zuzuordnen ist bzw. umgekehrt.[243]

Gemeinsam ist allen Aussagen, dass es sich um Bildungsmaßnahmen handelt, die der Qualifizierung der einzelnen Lehrkraft, aber ebenso der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Organisation Schule dienen. In dieser Bedeutung wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff „Lehrerfortbildung" verwendet.

4.2.2 Ziele der Lehrerfortbildung

Seit Mitte der 1990er-Jahre änderten sich der Stellenwert und die Ziele der Lehrerfortbildung, die zunehmend bedeutsam für Schulentwicklungsprozesse wurden. Während in der Vergangenheit die Lehrerfortbildung die Erhöhung der beruflichen Kompetenz der einzelnen Lehrkraft vor allem durch vertiefte Fächerorientierung und Individualisierung als Ziel hatte, führten Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Schulsystem zu

[241] Vgl. Füssel 2001, S. 248

[242] Vgl. Gampe 1994, S. 167-170

[243] Vgl. Bezirksregierung Düsseldorf 2003

neuen erweiterten Zielsetzungen. Daraus resultierten ein eigenes Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer, ein verändertes Berufsprofil und mehr Professionalität. 1995 forderte die Bildungskommission NRW, dass „ein effektives System der Lehrerfortbildung auf der Einzelschule als lernender Organisation aufbauen“ muss.[244] Die systemgebundene Professionalität der Lehrkräfte soll verstärkt, ihre Handlungskompetenz erweitert und die Qualität schulischer Arbeit gesichert und verbessert werden. Die Lehrerfortbildung soll die Lehrerinnen und Lehrer bei der Erweiterung ihrer fachlichen, didaktischen und erzieherischen Kompetenz unterstützen. Gleichzeitig fördert sie die Weiterentwicklung des Unterrichts und die Arbeit der Schule als lernende Organisation.[245] Fortbildungsaktivitäten sollen an den Erfordernissen der einzelnen Schule ausgerichtet werden und zur Selbsterneuerung sowie zur Selbstständigkeit der Organisation Schule und der Verbesserung ihrer Arbeitsprozesse führen. Die Lehrerfortbildung hat die Aufgabe, Schulentwicklungsprozesse anzuregen und zu unterstützen.

Fortbildungsmaßnahmen werden in verschiedenen Organisationsformen, die unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, in schulexternen und schulinternen Veranstaltungen durchgeführt:

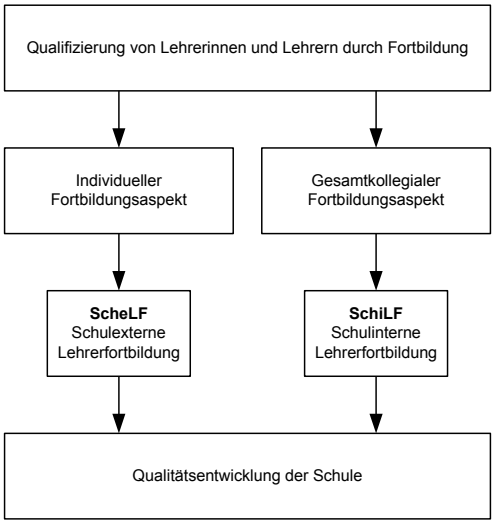


Abbildung 4-2: Qualifizierung durch Fortbildung

[244] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 316

[245] Vgl. LSW 2001, S. 9

Bei schulexternen Fortbildungsmaßnahmen arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Schulen gemeinsam an fachlichen und pädagogischen Themen. Dabei können sie in zeitlicher und räumlicher Distanz zum Arbeitsfeld der eigenen Schule ihre Praxiserfahrungen austauschen und ihre eigene Arbeit reflektieren. Lernprozesse werden zwischen den einzelnen Schulen angeregt, die die Wirksamkeit der externen Fortbildung erhöhen können. Ein Orientierungspunkt schulexterner Fortbildung ist das individuelle, berufliche Interesse einzelner Lehrkräfte oder Fachgruppen des Kollegiums.

Aus der Sicht der Schule hat ScheLF über den individuellen Fortbildungsaspekt der einzelnen Lehrkraft hinaus zugleich einen Schulentwicklungsaspekt. Im Rahmen der schulischen Fortbildungsplanung und Schulentwicklungsarbeit nehmen die Lehrkräfte an konkreten schulexternen Fortbildungen teil, um beispielsweise

- fachlich und pädagogisch auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft und Forschung zu sein
- Kompetenzen für bestimmte schulische Tätigkeitsfelder zu erwerben (z.B. Beratung, Diagnose, neue Medien)
- neue Erkenntnisse als Multiplikatorin bzw. Multiplikator zu erwerben, diese zurückzumelden und auf ihre Verwendbarkeit in der Schule zu überprüfen.[246]

Ein Problem, das bei der Schulexternen Lehrerfortbildung entstehen kann, sieht Priebe im Transfer der neuen Kenntnisse und Kompetenzen aus der Fortbildung in die eigene schulische Arbeit.[247] Eine multiplikationshemmende Wirkung von Fortbildungsergebnissen kann u.a. durch mangelhafte Unterstützung seitens der Schulleitung und des Kollegiums entstehen. Sehr häufig kommt es aufgrund fehlender Interessen und Vermittlungsanlässe nicht einmal zur Multiplikation von Fortbildungsergebnissen.[248]

[246] Vgl. Buchen 1995, hier S. 65

[247] Vgl. Priebe 1993, hier S. 10

[248] Vgl. Haenisch 1995, S. 19

Schulinterne Lehrerfortbildung bietet analog zur individuellen Fortbildung vielfältige Orientierungen, Qualifizierungen und professionelle Hilfe für kollegiale Problemlösungen und Schulerneuerung. Sie soll eine bessere Zusammenarbeit des Kollegiums bewirken. Schönig macht deutlich, dass durch gemeinsames Reflektieren und Analysieren der eigenen Praxis auf der fachlichen, sozialen, persönlichen und institutionellen Ebene Probleme durch kollegiale Bearbeitung überwunden werden können. Die pädagogische Arbeit wird selbst regulierbar und konsensfähig.[249] Die Transferproblematik des Fortbildungswissens bei der Schulinternen Lehrerfortbildung ergibt sich nicht wie bei der Schulexternen Lehrerfortbildung. Das gesamte Kollegium arbeitet in kollegialer Solidarität an gemeinsamen Inhalten und Zielen, verständigt sich über Methoden- und Organisationsfragen und verfügt auf diese Weise über ein gemeinsames Wissen.[250] Durch die Intensivierung der Schulinternen Lehrerfortbildung wird versucht, die Schulentwicklung zu fördern, insbesondere mittels Erarbeitung von schulspezifischen pädagogischen Konzepten und Schulprogrammen und Verfahren der Selbstevaluation.[251]

Schulinterne Lehrerfortbildung ist nicht als Alternative zur Schulexternen Lehrerfortbildung zu sehen. Beide Fortbildungsmaßnahmen haben unterschiedliche Aufgaben und Ziele. Sie ergänzen sich, indem die Beiträge der Schulexternen Lehrerfortbildung mit den kollegialen Arbeitsprozessen der Schulinternen Lehrerfortbildung vernetzt werden können.[252] Die Entscheidung für eine Fortbildung sollte nicht individuell von der einzelnen Lehrkraft getroffen werden, sondern sollte sich aus dem Fortbildungsbedarf der Schule ergeben, der sich an den Fortbildungserfordernissen des Schulprogramms und an den individuellen Entwicklungsplänen der Lehrerinnen und Lehrer orientiert. Fortbildung ist ein Bestandteil strategischer Schulentwicklung und bedarfsorientierter Personalentwicklung, die mit dem im Schulprogramm vereinbarten Entwicklungszielen abgestimmt sein müssen.[253] Diese Neuorientierung entspricht der

[249] Vgl. Schönig 1990, S. 11

[250] Vgl. Gerard 2000 S. 28

[251] Vgl. Bildungskommision 1995, S. 316

[252] Vgl. Priebe 1993, hier S. 15

[253] Vgl. Buchen 1995, hier S. 65

Entwicklung der Schulen hin zu mehr Selbstständigkeit, in der die Fortbildung zum integralen Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklung wird.

Sobald eine Veranstaltung als Fortbildung gekennzeichnet wird, besteht ein Qualitätsanspruch. Auch wenn Konferenzen, kollegiale Gespräche und Beratungen einen Fortbildungsaspekt enthalten können, bezeichnen Wenzel/Wesemann nur solche Veranstaltungen als Lehrerfortbildung, bei denen ein „bewußter, in didaktischen Handlungssituationen ablaufender Lernprozeß organisiert und durchgeführt wird“.[254]

„Lehrerfortbildung ist als systematischer und institutionalisierter, organisierter Arbeitsprozeß primär eine didaktisch strukturierte Handlungssituation“, betonen auch Priebe/Greber.[255] Sie stellen bestimmte fortbildungsdidaktische Mindestanforderungen an die Strukturierung und Durchführung von Lehrerfortbildung. Dazu gehören

- gemeinsame Planung und Vorbereitung des Arbeitsprozesses und Klärung der Durchführung
- Verständigung über Inhalte und Ziele
- Entscheidung über Methoden und Organisationsfragen
- Festlegung von Maßnahmen zur Wirksamkeitsprüfung.

Diesen Qualitätsanspruch stellt Gampe ebenfalls. Darüber hinaus fordert er, die Lehrerfortbildung an „Professionalitäts- und Qualitätsmerkmale zu binden“, um den Erfolg zu sichern. Grundlegend dafür sind seiner Meinung nach vier didaktische Prinzipien: Praxisorientierung, Problemorientierung, Teilnehmerorientierung, Wissenschaftsorientierung (vgl. auch Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“[256]). Außerdem weist Gampe auf die Organisationsgrundsätze Sequentialität, Kontinuität, Dezentralität hin.[257]

Übereinstimmend wird von Wenzel, Wesemann/Priebe und Greber/Gampe an Fortbildung ein Qualitätsanspruch gestellt, der sich u.a. in organisierten didaktisch-

[254] Wenzel 1990, hier S. 25

[255] Vgl. Priebe 1993, hier S. 12

[256] Vgl. MSWWF 1997, S. 19-23

[257] Vgl. Gampe 1994, S. 168

methodischen Arbeitsprozessen zeigt. Damit grenzen sie Fortbildung ab von anderen schulischen Aktivitäten, bspw. von dem kollegialen Austausch, den Pausengesprächen und den Dienstbesprechungen. Fortbildung kann bei entsprechendem Qualitätsanspruch und Beachtung der Organisationsgrundsätze zur Schulentwicklung beitragen.

Die Fortbildungskonzeption sollte sich nach Starkebaum an den Realitäten des Unterrichts orientieren. Die Wirksamkeit von realisierter Fortbildung muss regelmäßig evaluiert werden. Sie muss Erkenntnisse der Wissenschaften, neue gesellschaftliche Entwicklungen und spezifische Probleme aufgreifen.[258] Die Lehrerfortbildung soll einschlägige Qualifizierungsmaßnahmen anbieten, die die Schulentwicklung wirksam unterstützen und „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten.[259]

In NRW stand 1999 die Frage im Vordergrund, wie die Lehrerfortbildung konzipiert sein muss, damit sie Anregungen und Anstöße zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer geben kann.[260] Anfang 2000 fanden eine Neustrukturierung und Akzentuierung von Fortbildung statt. Die Fortbildungsplanung wurde ein Teil des Schulprogramms. Der Fortbildungsbedarf sollte von den Schulen selbst definiert und damit problemnäher angesiedelt werden. Handlungsfelder, die bundesweit im Fokus der Lehrerfortbildung stehen sollten, benannte die Kultusministerkonferenz Anfang 2002:

- die Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule
- die Verbesserung der Grundschulbildung
- die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder
- die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule sowie die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit.[261]

Die Lehrerfortbildung beabsichtigte, die Entwicklung der ganzen Schule als System anzuregen und zu unterstützen. Durch neue Planungs-, Entwicklungs-, Arbeits- und

[258] Vgl. Starkebaum 1999, hier S. 17

[259] Vgl. Klippert 1997, hier S. 82

[260] Vgl. MSWWF 1999, S. 7

[261] Vgl. MSJK 2003, S. 292

Organisationsformen sollte sie zu einem Entwicklungs- und Unterstützungssystem für die gesamte Schule und die Lehrerinnen und Lehrer werden.[262]

Die bildungspolitisch gewünschte Stärkung der Selbstständigkeit der Schule und deren eigenverantwortliche Gestaltung und Verantwortung für Schulentwicklungsprozesse verlangen von Lehrerinnen und Lehrern eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen. Schneider argumentiert, dass lebenslanges Lernen bei der Dynamik schulischer Entwicklung für Lehrkräfte unverzichtbar ist. „Eine Personengruppe, die andere lehrt, darf selbst nie aufhören zu lernen." Fachliches, pädagogisches Wissen und methodisches Können von Lehrerinnen und Lehrern müssen stetig ergänzt und verfeinert werden.[263]

Mit einem Verweis auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 vertritt Klafki die Auffassung, dass

> „Ohne eine intensivierte und schulnah betriebene Lehrerfortbildung [·] die Ziele und die Mängel, die sich herausgestellt haben, nicht beseitigt werden können."

Er sieht als Hauptaufgabe von SchiLF und ScheLF, die Schulentwicklungspläne der einzelnen Schulen zu unterstützen und abzusichern.[264] Für die dauerhafte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Schule ist die Lehrerfortbildung als Instrument der Schulentwicklung von entscheidender Bedeutung. Sie kann dazu beitragen, sowohl Probleme am Arbeitsplatz Schule zu bewältigen, als auch Stärken und Chancen zu erkennen und auszubauen. Sie kann individuelle Motivationen und Kompetenzen vernetzen und ermöglicht eine gemeinsame Orientierung.

4.2.3 Rechtliche Grundlagen zur Fortbildungspflicht

Die Lehrerfortbildung leistet einen wichtigen Beitrag für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und die Weiterentwicklung schulischer Arbeit (vgl.

[262] Vgl. Eikenbusch 1998, S. 7

[263] Vgl. Schneider 2000, hier S. 33

[264] Vgl. Klafki 2002, hier S. 21

Gampe, Avenarius, Füssel u.a).[265] Der Prozess der Schulentwicklung soll durch Lehrerfortbildung angeregt werden. Die Lehrerfortbildung dient der Sicherung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schule und unterstützt die Umsetzung von inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Neuerungen im Schulwesen. Aus der Verantwortung der Lehrkräfte für diesen Prozess wird die Fortbildungspflicht für Lehrerinnen und Lehrer abgeleitet. Die berufliche Fort- und Weiterbildung sind in Deutschland im Allgemeinen verpflichtender Bestandteil der beruflichen Tätigkeit. Für Avenarius ergibt sich die Fortbildungspflicht aus dem Beamtenrechtsrahmengesetz (BRRG) § 36 Abs.1. Hier heißt es, dass der Beamte sich mit voller Hingabe seinem Beruf zu widmen hat.[266] Darüber hinaus regelt die Bundeslaufbahnverordnung (BLV) § 42 Abs.2 die Fortbildungspflicht:

> „Die Beamten sind verpflichtet, an Maßnahmen der dienstlichen Fortbildung teilzunehmen, die der Erhaltung und Verbesserung der Befähigung für ihren Dienstposten oder für gleich bewertete Tätigkeiten dienen.[...] Im übrigen sind die Beamten verpflichtet, sich durch eigene Fortbildung über die Anforderungen ihrer Laufbahn unterrichtet zu halten, auch so weit dies der Anpassung an erhöhte und veränderte Anforderungen dient.“[267]

In den einzelnen Bundesländern wird die Fortbildungspflicht durch Gesetz und Rechtsverordnung festgelegt. In NRW ergibt sich die Verpflichtung zur Fortbildung aus dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) § 23, Abs.2, aus der Laufbahnverordnung (LVO) § 48, der Allgemeinen Dienstordnung (ADO) § 9, Abs.4 und dem Personalvertretungsgesetz (LPVG) für das Land Nordrhein-Westfalen § 72.[268] Mit einer Änderung des nordrhein-westfälischen Schulverwaltungsgesetzes (SchVG) § 22a, Abs.1, sind die Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet, auch in der unterrichtsfreien Zeit an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Ein konkreter Stundenumfang für den Einzelnen wird nicht genannt. Nach § 22, Abs.2 SchVG ist die Schulleitung

---

[265] Vgl. Gampe 1994, S. 167-168
Vgl. Avenarius 2000-2, S. 282
Vgl. Füssel u.a. 2001, S. 248

[266] Vgl. Avenarius 2000-2, S. 282

[267] Vgl. BLV 2002

[268] Vgl. ADO 2000, S. 101

verpflichtet, auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken und Fortbildungsmaßnahmen zu koordinieren.[269] Mit dem Grundlagenerlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder zur Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (Anfang 2004) werden Strukturen und Inhalte sowie Organisationsformen festgelegt. Dabei ist in Zukunft die Institution Schule die zentrale Organisationsform, die kollegiale Arbeitsprozesse unterstützen soll.[270] Außerdem besteht mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 in allen Schulen des Landes NRW die Verpflichtung zu einer systematischen Fortbildungsplanung, die ein Grundbestandteil des Schulprogramms sein soll. Jede Schule erhält seit dem Schuljahr 2004/2005 ein eigenes Fortbildungsbudget und übernimmt damit eine größere Verantwortung für die Inhalte und den Umfang von Fortbildungsmaßnahmen.[271]

4.3 Schulleitungsfortbildung

Während Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer eine lange Tradition hat, wurde eine spezielle Fortbildung für Schulleitung bis Ende der 1980er-Jahre nicht angeboten. Die gängige Meinung war: Ein guter Lehrer ist auch ein guter Schulleiter. Die Auswahlkriterien waren in der Regel die Bewährung als Lehrkraft in den Haupttätigkeitsfeldern Unterrichten und Erziehen.[272] Noch 1995 stellte die Bildungskommission NRW fest, dass Schulleitungsmitglieder nicht auf die Tätigkeit im Amt vorbereitet werden. Besonders herausgestellt wurde dabei die mangelnde Kompetenz in der Personalführung und die unzureichenden Vorbereitung der Bewerberinnen und Bewerber auf das Leitungsamt. Dieser geringe Grad der Professionalisierung steht im Widerspruch zur Vergabe der Position auf Lebenszeit. Im derzeitigen Schulsystem kann es deshalb zu Fehlentscheidungen kommen, die kaum korrigierbar sind.[273] Auch die bereits im Amt befindlichen Schulleitungen haben wenige Möglichkeiten, sich weiter zu profilieren, um den veränderten und neuen Anforderungen gewachsen zu sein.

---

[269] Vgl. SchVG 2004

[270] Vgl. MSJK 2004, S. 170-171

[271] Vgl. SchulRÄndG 2003, S. 265-268

[272] Vgl. Lindner 1997, S. 136

[273] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 322

Die Ergebnisse internationaler und nationaler Schulforschung haben die Bedeutung von pädagogischem Führungspersonal für die Wirksamkeit und Weiterentwicklung der Schule aufgezeigt. Die international geführte Qualitätsdebatte bewirkte in den 1980er- und 1990er-Jahren, dass die Tätigkeit der Schulleitung stärker in den Blickpunkt geriet. In Deutschland wurde der Schulleitungsforschung – anders als im angloamerikanischen Sprachraum – erst in den 1990er-Jahren eine größere Aufmerksamkeit gewidmet.[274] Allmählich erkannten die Universitäten, welche Bedeutung die Schulleitung für die Wirksamkeit der Schule hat. In den Universitäten Dortmund und Bamberg war „Schulleitung" schon länger Gegenstand der Forschung. An der Universität in Bamberg gab es seit 1986 ein Wahlpflichtfach Schule/Schulmanagement im Diplomstudiengang Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Schulleitungstätigkeit bietet auch das seit 1988 im Zweijahresrhythmus stattfindende Bamberger Schulleitersymposium an.[275]

Der ASD beschrieb 1994 erstmalig für die Bundesrepublik Deutschland das Berufsbild der Führungskräfte im Schulwesen. Fünf Jahre später wurde die Forderung nach Anerkennung von Schulleitung als ein eigenständiger Beruf mit berufsspezifischer Qualifikation erhoben. Eine Schule zu leiten ist eine komplexe Tätigkeit mit einem umfangreichen Verantwortungsbereich sowie vielseitigen Aufgabenfeldern und bedarf einer besonderen permanenten Qualifizierung, die über das eigentliche Lehrerstudium hinausreicht. Professionell arbeitende Schulleiterinnen und Schulleiter sind auf ihre zukünftige Leitungstätigkeit vorzubereiten und berufsbegleitend zu qualifizieren, um das eigene Handeln in den verschiedenen Aufgabenfeldern reflektieren und optimieren zu können. Dazu legt der ASD ein Konzept zur Schulleiterausbildung und Personalentwicklung vor, mit dem die Vorbereitung und die Auswahl für das Amt optimiert werden und eine berufsbegleitende Unterstützung erfolgen sollte.[276]

Die Qualifizierungssituation für die Schulleiterinnen und Schulleiter in der Bundesrepublik Deutschland ist erstmalig von Rosenbusch/Huber (1999-2000) in allen 16 Bundesländern untersucht worden mit dem Ergebnis, dass alle Bundesländer Quali-

[274] Vgl. Wissinger 2002, S. 9-11

[275] Vgl. Rosenbusch 2001, hier S. 9

[276] Vgl. ASD 1999, S. 31-38

fizierungsmaßnahmen anbieten, die überwiegend von staatlichen Institutionen durchgeführt werden. Obwohl sich die Aufgabenprofile der Schulleitung in den Bundesländern kaum unterscheiden, wird in der Untersuchung deutlich, dass unterschiedliche Auffassungen bezüglich des Berufsbildes und der Vorstellung über Aufgabenbereiche der Schulleitung bestehen. Dementsprechend weichen Fortbildungsinhalte und Schwerpunkte in den Bundesländern erheblich voneinander ab.[277] Darüber hinaus wird Fortbildung ebenfalls von den jeweiligen Schulleitungsverbänden (z.B. ASD) bzw. Interessenvertretungsgruppen (z.B. GEW) oder Lehrerverbänden (z.B. VBE) angeboten.

In einigen Bundesländern sind die Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen noch sehr traditionell ausgerichtet. Festzustellen ist aber auch, dass es Bundesländer gibt, in denen eine Entwicklung vom „Verwaltungsfachmann zum Kommunikationsexperten“ erfolgt. Nach Rosenbusch/Huber bleiben die Zielsetzungen der Fortbildungen zum Teil unklar und relativ heterogen. Einer Qualifizierung sollte eine klare Zielsetzung zugrunde liegen. Ohne ein Zielkonzept kann eine fundierte Aus- und Fortbildung von Schulleitung problematisch sein. Die unterschiedliche Auffassung der Wertigkeit des Schulleitungsamtes in den einzelnen Bundesländern ist ein weiteres Ergebnis der Untersuchung. Die Dauer der Aus- und Fortbildung schwankt bspw. zwischen sieben vollen Tagen in Hamburg und 34 Tagen in NRW, wobei die Teilnahme zum Teil freiwillig ist. Rosenbusch/Huber merken kritisch an: „[...] welcher anspruchsvolle Beruf lässt sich (und sei es als Aufbaumaßnahme) innerhalb von sieben Tagen erlernen!“[278]

Die Anforderungen an die Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich verändert, so dass das bisherige Auswahlkriterium nicht ausreicht. Die Bedeutsamkeit der Schulleitung für die Qualität von Schule erfordert eine sorgfältige Auswahl und gründliche Vorbereitung auf das Amt durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen. Eine Schule leiten ist ein herausgehobenes Führungsamt und erfordert eine gezielte Qualifizierung und Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern, damit sie die mit dem Amt verbundenen Aufgaben der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit professionell wahrnehmen und ausführen können.[279] Durch die

[277] Vgl. Rosenbusch 2001,hier S. 8-16

[278] Vgl. Rosenbusch 2002-2, hier S.114

[279] Vgl. LSW 2002, S. 5

Konzeption berufsbegleitender und berufsfördernder Fortbildungsmaßnahmen sollen sich die Qualifizierungsmöglichkeiten zur Professionalisierung für eine Leitungsfunktion verbessern. Die Forderung, dass Ausbildung von Schulleitung ein Bewerbungskriterium sein muss, setzt aber auch voraus, dass Ausbildung angeboten wird und potenzielle Bewerberinnen und Bewerber die Möglichkeit haben, teilzunehmen.[280]

Im Folgenden werden schwerpunktmäßig die Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungsangebote für die Schulleitungstätigkeit in Nordrhein-Westfalen vorgestellt.

4.3.1 Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen

Die ersten systematischen Bemühungen in NRW, ein Fortbildungsangebot für Schulleitungsmitglieder aufzubauen, die neu im Amt sind, gehen bis in die Mitte der 1980er-Jahre zurück. Das vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest erarbeitete Konzept einer Schulleitungsfortbildung in NRW setzte der Kultusminister im Februar 1986 in Kraft. Adressaten dieser landesweiten Fortbildungsmaßnahme waren die Funktionsträgerinnen und Funktionsträger aller Schulformen, die erst relativ kurze Zeit im Amt waren (etwa bis zu drei Jahren). Die Inhalte der Schulleitungsfortbildung wurden gegliedert in einen obligatorischen Grundkurs und einem fakultativen Erweiterungsangebot.

Zu den obligatorischen Fortbildungsinhalten gehörten:

- Organisationsentwicklung
- Schule und Recht
- Führungsstile und Schulklima
- Beratung und Leistungsbericht.

[280] Vgl. Körnig 2003, hier S. 9

Das fakultative Erweiterungsangebot bestand aus Modulen, wie z.B.

- Unterrichtsverteilung / Stundenplan
- Datenverwaltung in der Schule.[281]

Nur ein kleiner Teil der Amtsneulinge wurde mit der Fortbildungsmaßnahme erreicht, da das Fortbildungsangebot quantitativ nicht ausreichte. Dadurch konnten die Amtsneulinge teilweise nicht auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet werden. Das stellte die Bildungskommission 1995 in ihrer Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" fest.[282] Die schon länger im Amt befindlichen Schulleiterinnen und Schulleiter „[...] haben sich bestenfalls autodidaktisch weitergebildet."[283] Eine Ursache sieht Dalin darin, dass die bis dahin übliche Praxis der Schulleitungstätigkeit, Schule leiten und führen, nicht infrage gestellt wurde. Das Bewusstsein für die Veränderung der Rolle der Schulleitung bestand noch nicht.[284] Auf dem Wege zu einer stärkeren Eigenverantwortung und Selbststeuerung der einzelnen Schule mit komplexer werdenden Aufgaben ist eine gezielte Professionalisierung der Schulleiterinnen und Schulleiter erforderlich.

Die Notwendigkeit der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal wurde zunehmend erkannt, so dass sich die Qualifizierungssituation verbesserte. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW erteilte 1995 dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest den Auftrag, eine neue Fortbildung für Leitungsmitglieder zu entwickeln. Ab 1997 bot das Ministerium umfassende Fortbildungsmaßnahmen an für neu ins Amt berufene Schulleiterinnen und Schulleiter und Leitungsmitglieder mit mehrjähriger Praxiserfahrung.

[281] Vgl. Horster 1993, hier S. 381-389

[282] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 322

[283] Vgl. Lindner 1997, S. 137

[284] Vgl. Dalin 1999, S. 371

Die Schwerpunktthemen, auf die sich die Amtsinhaber weder in ihrer Ausbildung noch während ihrer Berufstätigkeit vorbereiten konnten, umfassen:

- Schulentwicklung
- Personalführung und Personalentwicklung
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule.[285]

Das neu akzentuierte Anforderungsprofil für die berufliche Tätigkeit und für die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kap. 2.4) war die Grundlage für eine neue Konzeption von Fortbildungsmaßnahmen. Zwei Aspekte waren dabei grundlegend:

1. der vom Land NRW definierte Fortbildungsbedarf
2. Fortbildungsbedürfnisse der zu qualifizierenden Leitungspersonen.

Das Fortbildungsprogramm sollte speziell auf die Bedürfnisse pädagogischer Führungskräfte abgestimmt werden.

Seit 2002 werden in Nordrhein-Westfalen Orientierungsfortbildungen für Lehrkräfte, die Interesse an der Übernahme einer Leitungsfunktion haben, von der Bezirksregierung Düsseldorf angeboten. Sie bieten die Möglichkeit, einen ersten Einblick in das Aufgabenfeld zu gewinnen und zu überprüfen, ob die Übernahme einer Schulleitungsfunktion ihren beruflichen Entwicklungsvorstellungen entspricht. Die systematische Vorbereitung auf die neue Berufsrolle soll Bewerberinnen und Bewerber dabei helfen festzustellen, inwieweit sie sich für die Amtsübernahme eignen.

[285] Vgl. Dalin 1999, S. 374 -375

Die Bausteine der Fortbildungsmaßnahme konzentrieren sich auf folgende Bereiche:

- Rollenklärung und berufliche Identität
- Kommunikation und Interaktion: der Schulleiter/die Schulleiterin als „Kommunikationsarbeiter/in“
- Innovation in der Schule und Projektmanagement
- Personalführung
- Leiten von Besprechungen und Konferenzen.[286]

Schwerpunktmäßig soll ihr Wissen im strukturell-organisatorischen Bereich und in der Mitarbeiterführung erweitert werden.

Neben den staatlichen Fortbildungsmaßnahmen, die von den Bezirksregierungen, den Schulämtern und den Hochschulen für die Schulleitungen angeboten werden, gibt es Veranstaltungen weiterer Träger, wie zum Beispiel kirchliche Einrichtungen, Verbände und Vereine (Fortbildungsmaßnahmen der Kirchen werden wie staatliche Angebote behandelt). Zur Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern wurden Fernstudiengänge in NRW und anderen Bundesländern entwickelt. Die Fernuniversität Hagen in NRW bietet seit 1998 den ersten eigenen Fernstudiengang „Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen“ kurz VorLAUF mit Präsenzphasen an. Studienbeginn war das Wintersemester 1999/2000.

[286] Vgl. Bezirksregierung 2002, S. 43

Das weiterbildende Studienangebot umfasst insgesamt acht Module, die in Pflicht- und Wahlpflichtmodule unterteilt sind:

- Leitungsaufgaben in Schulen - eine Einführung
- Schulentwicklung
- Personalmanagement
- Qualitätsmanagement
- Beratung und Gesprächsführung
- Schule als Betrieb
- Organisation von Schule
- Schule im demokratischen Rechtsstaat.[287]

Die Universität Kaiserslautern bietet seit dem WS 2000/2001 den Fernstudiengang „Schulmanagement“ an. Inhaltlich werden wissenschaftliche Erkenntnisse zur Führung und Leitung einer Schule als „lernende Organisation“ vermittelt.

Das Studium umfasst die Module:

- Leadership und Lernkulturwandel I und II
- Pädagogisches Leadership
- Bildungspolitische Grundlagen und Entwicklungen
- Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung
- Teamentwicklung und Teamkooperation in der Schule
- Kooperations- und Kommunikationstechniken
- Personalmanagement
- Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement
- Konzeption und Inhalte internationaler Vergleichsuntersuchungen.[288]

Die Veränderung des Berufsprofils der Schulleitung, mit der sowohl ein auf Expertenwissen begründetes Leitungsverhalten als auch Innovation und Schulentwicklung verbunden sind, erfordert, dass Leitungspersonen ihre bisherige Rolle

[287] Vgl. Pfundtner 2002, hier S. 183-196

[288] Vgl. Gajewski 2002, hier S. 203-206

infrage stellen und bereit sind, sich weiterzuentwickeln und zu lernen. Den qualitativen und quantitativen Veränderungen des Berufsprofils muss ebenso das Fortbildungsangebot Rechnung tragen. Es sind entsprechende systematische Fortbildungsangebote erforderlich, die zu einer Profilschärfung des Berufsbildes beitragen. Durch die Vermittlung klarer und effektiver Strategien kann das Repertoire an Handlungsalternativen verbessert, die Professionalität erhöht und können damit die eigenen Ressourcen in der Schule optimal genutzt werden. „Eine Professionalisierung der Schulleiterfortbildung ist eine fundamentale Voraussetzung für Schulentwicklung.“[289]

[289] Rolff 1993-2, S. 201-202

Teil B

Wirkungsanalyse von Schulleitungsfortbildung

5 Wirkungsanalyse von Schulleitungsfortbildung

5.1 Forschungsvorhaben im Kontext fachdidaktischer Entwicklungen

Im Folgenden wird dargestellt, wie dieses Forschungsvorhaben mit der aktuellen Schulentwicklung und Fachdidaktik verknüpft ist.

Die Weiterentwicklung der Einzelschule in der Primarstufe wird zunehmend zu einer Voraussetzung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit. Sie ist Ausgangspunkt für Innovationsstrategien und Mittelpunkt von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Die Schulleitung wird als Schlüsselfigur erfolgreicher Schulentwicklung angesehen, die die Schulentwicklungsprozesse initiiert, unterstützt, fördert und steuert (vgl. Kap. 3.5). Fortbildungsplanung und Fortbildung sowohl für Schulleitungen als auch für Lehrkräfte nehmen in diesem Prozess einen besonderen Stellenwert ein. Schulinterne Lehrerfortbildung als Arbeits- und Entwicklungskonzept ist ein Beitrag zur schulischen Selbstentwicklung und Selbsterneuerung. In dieser Einschätzung von Fortbildung auf Schulentwicklungsprozesse haben die Aussagen von Klafki, Rolff und Eikenbusch eine außerordentliche Bedeutung.[290]

Die Schulleitung hat die Aufgabe, Fortbildung im System Schule zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten. Dazu benötigt sie auch Weiterbildung und Qualifizierung.[291] Während die Fortbildungsschwerpunkte für Schulleiterinnen und Schulleiter in der Vergangenheit im administrativen Bereich und schulrechtlichen Fragestellungen lagen[292], steht zunehmend die Stärkung der professionellen Handlungskompetenz im Bereich Führung und Management im Vordergrund. Fortbildungsmaßnahmen konzentrieren sich auf die Qualifizierung für Aufgaben, die sich aus den zentralen bildungs- und schulpolitischen Innovationsbereichen ergeben, bspw. Personal-

[290] Vgl. Klafki 2002, hier S. 21
Vgl. Rolff 1998, S. 18
Vgl. Eikenbusch 1998, S. 9

[291] Vgl. LSW 2002, S. 5-7

[292] Vgl. Huber 2005, hier S. 116

management, Qualitätsmanagement und Unterrichtsentwicklung.[293] Dabei ist die Unterrichtsentwicklung Kernbereich der schulischen Arbeit.

Die fachbezogene didaktische Weiterentwicklung als ein Bereich, der in der Unterrichtsentwicklung der Primarstufe bisher zu kurz kam, fällt in den Verantwortungsbereich der Schulleiterinnen und Schulleiter. Angesichts dieser Aufgabe sind sie in besonderem Maße gefordert.[294] Aus dieser Erkenntnis heraus ist die fachdidaktische Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung in der Einzelschule Gegenstand dieses Forschungsprojekts, eingegrenzt auf die Weiterentwicklung im Fach Sprache.

In den 1990er-Jahren erfolgte auf der Grundlage neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse ein Diskurswechsel im Fach Sprache. Neue Inhalte und Gestaltungsbedingungen des Faches erforderten eine Neuorientierung von Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften.[295] Eine Erweiterung der Fachkompetenz von Schulleiterinnen und Schulleitern im Fach Sprache sollte durch eine gezielte Fortbildung erfolgen. Durch die Vermittlung differenzierter fachdidaktischer und methodischer Ansätze und eines Methodenrepertoirs sollte erreicht werden, dass sie als Multiplikatoren und Moderatoren diese neuen Erkenntnisse ins Kollegium tragen, um so die pädagogische und unterrichtliche Handlungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer zu stärken. Auf diese Weise sollte die Qualität des Lehrens und Lernens als zentrale Aufgabe der Schulentwicklung gesichert und weiterentwickelt werden.

Die konsensfähigen Absprachen werden im Schulprogramm, dem zentralen Instrument systematischer Schulentwicklung, verbindlich festgelegt und die Zielvorstellungen einer Schule mit den Perspektiven zur Weiterentwicklung bestimmt.[296] Durch die Schulleitungsfortbildung kann die Schulprogrammarbeit unterstützt und konsolidiert werden.[297]

---

[293] Vgl. Landesinstitut 2002, S. 27

[294] Vgl. Buchen u.a. 2002, S. 5

[295] Vgl. LSW 1988

[296] Vgl. MSWWF 1998-2, S. 10

[297] Vgl. MSWWF 1998, S. 25

Den möglichen Handlungszyklus mit den einzelnen Handlungselementen zur Entwicklung schulischer Qualität durch Schulleitungsfortbildung zeigt die folgende Abbildung.

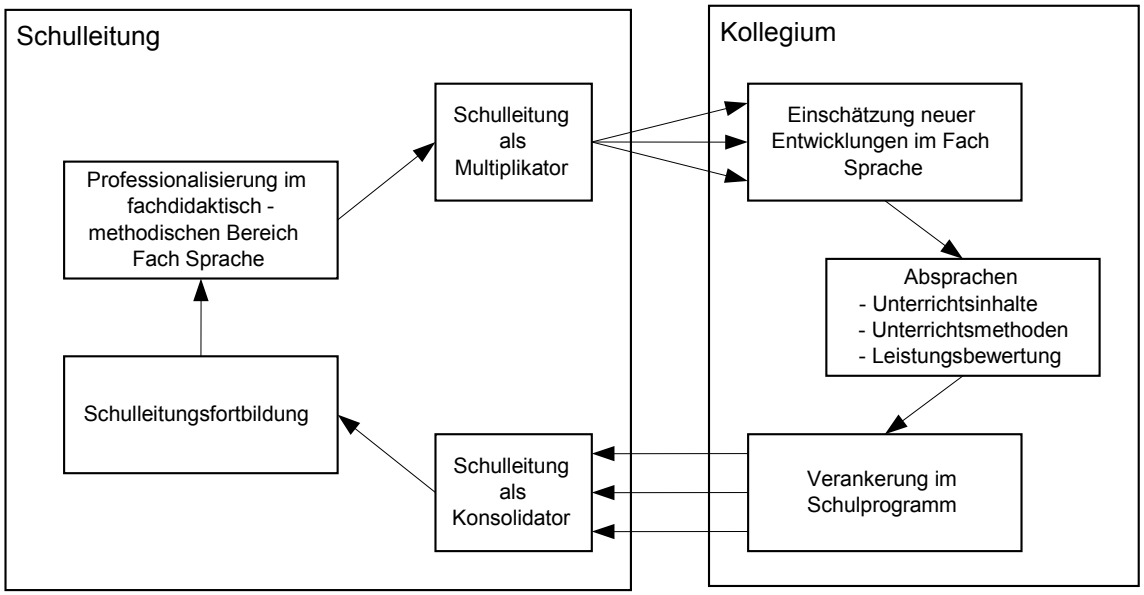


Abbildung 5-1: Schulleitung als Multiplikator und Konsolidator

Inwieweit der Transfer neuer fachdidaktisch-methodischer Ansätze in die Kollegien durch die Schulleitung gelingt, wie effizient sich die Fortbildungsmaßnahme also erweist, ist Ziel dieses Forschungsvorhabens. In unserem Untersuchungszeitraum lagen noch keine empirischen Untersuchungen über die Wirkung von Schulleitungsfortbildung in der Primarstufe auf das Schulleitungshandeln als Beitrag zur Unterrichtsentwicklung vor.

Zum besseren Verständnis werden die fachdidaktisch-methodischen Entwicklungen des Faches Sprache, wie sie sich in NRW bis Ende der 1990er-Jahre darstellen, beschrieben. Die Fortbildungsinhalte orientieren sich an dem damaligen Diskurs und den Vorstellungen über einen angemessenen Unterricht im Fach Sprache.

Neue fachbezogene Erkenntnisse nach Pisa 2000, besonders im Lernbereich Lesen und auch im Schriftspracherwerb, werden in dieser Studie kurz dargestellt. Für das Forschungsprojekt sind sie jedoch nicht mehr bedeutsam.

Lesen

Bis in die Mitte 1980er-Jahre wurde unter dem Begriff „Leseförderung“ die Kompensation von Defiziten in der Lesefertigkeit verstanden. Ein Kind, das die geforderte Leseleistung nicht erbrachte, bedurfte der individuellen Förderung. In den 1990er-Jahren ist der Begriff „Leseförderung“ um viele Facetten reicher geworden. Während der gesamten Primarstufenzeit sollen alle Kinder vordringlich in ihrer Lesemotivation und Lesefreude gefördert werden. Leseförderkonzepte legen ihre Schwerpunkte im Wesentlichen auf die Stabilisierung und Entwicklung der Lesefähigkeit, denn Lesefähigkeit und Lesepraxis stehen in einem engen Wechselverhältnis. Viele Texte können mit unterschiedlichen Verfahren erschlossen werden. Unterschiedliche Texterschließungserfahren sollen das lustvolle Lesen im Unterricht unterstützen und Kinder zu privaten Leserinnen und Lesern machen.

Alle Texterschließungsverfahren sind geeignet zur Diagnose beziehungsweise Analyse der Lesefähigkeit. Die Feststellung der Leseleistung eines Kindes, die sich im Textverständnis ausdrückt, kann nur an der handelnden Reaktion oder an der sprachlichen Äußerung erkannt werden. Eine Überprüfung des Textverständnisses durch unterschiedliche Texterschließungsverfahren, durch stilles Lesen und lautes, geübtes Vorlesen gibt den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, die Leseleistung eines Kindes umfassender zu beurteilen.[298] Der laute Lesevortrag allein gibt noch keinen Aufschluss über die Lesefähigkeit eines Kindes. Die Leseleistung äußert sich im selbstständigen, stillen Lesen mit selbstständiger Sinnentnahme, die überprüft und bewertet werden muss. Altenburg schlägt für die Notengebung im Lernbereich Lesen vor: zwei Drittel für das selbstständige stille Lesen und ein Drittel für den geübten Lesevortrag.[299]

Nach den Evaluationsstudien PISA und IGLU setzte eine neue fachdidaktische Diskussion über den Begriff der Lesekompetenz ein, der stärker pragmatisch ausgerichtet ist. Während in unserem Untersuchungszeitraum das lustvolle literarische Lesen im Fokus stand, ist nach PISA und IGLU das Lesen zur Bewältigung von

[298] Vgl. Altenburg 1991
Vgl. Menzel 1994, S. 6-11
Vgl. Haas 1995
Vgl. LSW 1983

[299] Vgl. Altenburg 1991, S. 74-75

Alltagssituationen bedeutsam.[300] Lesen wird stärker als Informationslesen und als Aufbau von Wissensstrukturen verstanden. Der Schwerpunkt der Lesefähigkeit liegt auf der Informationsentnahme und Informationsverarbeitung aus Sachtexten, Schaubildern, Tabellen usw., weniger aus literarischen Texten, die eher eine untergeordnete Rolle spielen.[301]

Kreatives Schreiben

Der didaktische Ort des kreativen Schreibens ist der Sprachunterricht. Hier bieten sich insbesondere der Schriftliche Sprachgebrauch und die produktiven Phasen des Leseunterrichts an. Kreatives Schreiben kann in den Bereich des „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts“ eingeordnet werden. Der literarische Umgang mit Texten und der Schriftliche Sprachgebrauch ergänzen sich. Wenn Kinder etwas lesen, das ihnen gefällt, sind sie leichter zu motivieren, selbst etwas zu schreiben. Dabei kommt das Schreiben nach literarischen Vorlagen der kindlichen Schreibentwicklung entgegen. Sie erwerben ihre Sprachkompetenz vorwiegend durch Nachahmen und Erproben. Indem sie Texte nachgestalten, mit Texten spielerisch umgehen, Textteile verändern, vertauschen und ergänzen, entwickeln sie gleichzeitig ein Textverständnis und sprachliches Gespür für eigene Texte.

Das kreative Schreiben ist eine Technik, um Fantasien und Gedanken in Worte und Texte zu verwandeln. Es zielt auf eine umfassende, eigenschöpferische Textproduktion und soll die Freude an der Textproduktion und Textgestaltung wecken. Im Mittelpunkt stehen die situativ emotionalen und intellektuellen Erfahrungen der Kinder. Außerdem wird der individuelle Lernprozess jedes einzelnen Kindes berücksichtigt und gefördert. Im Gegensatz zum freien Schreiben, bei dem den Kindern freigestellt wird, wann, wo

[300] Vgl. Spinner 2006, hier S. 7-11

[301] Vgl. Garbe 2005, hier S. 13-14

und worüber sie schreiben, werden beim kreativen Schreiben anstatt der freien Themenwahl bewusst gestaltete Schreibsituationen mit Schreibimpulsen geschaffen.[302]

Rechtschreiben

Durch die Rechtschreibreform im Jahre 1998 wurde der Blick wieder stärker auf die Rechtschreibdidaktik gelenkt. In den 1960er- und 1970er-Jahren bestand die Auffassung, dass ein Kind von Anfang an fehlerfrei schreiben muss, weil sich andernfalls beim Schreiben Fehler einprägen oder verfestigen könnten. Diese Wortbildtheorie – durch Lesen und einfaches Abschreiben prägen sich Wörter ein – war nicht mehr haltbar.[303]

Umfangreiche empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Kinder die Schrift in Schritten, Stufen oder Spiralen erschließen.[304] Sie benötigen Anregungen, sich so mit Schrift auseinanderzusetzen, dass sie im Verlauf der Rechtschreibentwicklung ein Rechtschreibgespür, d.h. ein nicht bewusstes Regelwissen erwerben. Dabei scheint es sinnvoll, sie eine Zeitlang lauttreu schreiben zu lassen. Mit Hilfe von Diktaten lässt sich die Rechtschreibkompetenz von Kindern nicht hinreichend erfassen oder gar fördern.[305] Ziel rechtschriftlicher Übungen ist nicht das Einschleifen von Wortbildern. Der neue didaktische Ansatz besteht in der Förderung der individuellen Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit.[306]

---

[302] Vgl. Spitta 1985, S. 19-57
Vgl. Werder 1990
Vgl. Rico 1991
Vgl. Baurmann 1996
Vgl. Spitta 1998
Vgl. Böttcher 1999

[303] Vgl. Urbanek 1996, S. 5

[304] Vgl. Günther 1986, hier S. 32-54
Vgl. Spitta 1994, S. 67-83
Vgl. Brügelmann 1994
Vgl. Valtin 1997, S. 76-88

[305] Vgl. Urbanek 1996, S. 5

[306] Vgl. Urbanek 1996, S. 17

Erwerb der Schriftsprache

Eng verbunden mit der Veränderung im Lesen und der Rechtschreibdidaktik sind zugleich die Veränderungen im Anfangsunterricht beim Erwerb der Schriftsprache. In den 1990er -Jahren stand neben dem Unterrichtskonzept des fibelorientierten Lehrgangs das offene Unterrichtskonzept von Jürgen Reichen „Lesen durch Schreiben“ in der grundschulpädagogischen Diskussion. Diese Entwicklung wird in der Schulleitungs-fortbildung auf Wunsch der Schulleitungen aufgegriffen und hier skizziert.

Wichtiges Arbeitsmittel dieses Konzeptes ist die Anlauttabelle, die den Kindern eine Lautorientierung und den selbstständigen Zugang zur Schriftsprache ermöglichen soll, ohne die Hilfe der Lehrperson. Reichen vertraut darauf, dass sich Kinder das Lesen beibringen, indem sie mit der Anlauttabelle ihre Artikulation verschriftlichen. Anders als bei den traditionellen Konzepten gibt es bei Reichen keine Fibel und keine lehrgangsmäßige Einführung der Buchstaben. Wesentliches Lernziel ist das Zerlegen der Wörter in Lautketten und danach das phonetisch vollständige Aufschreiben. Angestrebt werden mit dieser Methode eine frühzeitige Kompetenz beim Schreiben von Texten und das selbstständige Lesen. Lesen ist ein „automatisches Begleitprodukt“ des häufigen Verschriftens[307]. Dieser neue didaktisch-methodische Ansatz ist mittlerweile in verschiedenen Unterrichtswerken mit darauf abgestimmten Anlauttabellen weiter entwickelt worden. Das erfordert eine veränderte Unterrichtsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die bisher lehrgangsmäßig mit einer Fibel gearbeitet haben.

Die Philosophie von Reichen, dass die Kinder ohne Anleitung Lesen und Schreiben lernen, wird mittlerweile wissenschaftlich angezweifelt. Lese- und Schreiblernprozesse gehören untrennbar zusammen und stützen sich wechselseitig. Empirische Unter-suchungen zeigen, dass zur Effektivität des Lernens auch Instruktionskonzepte der Lehrkräfte gehören, die lernförderlich wirken. Beide methodischen Ansätze, das eher fibelorientierte Lehrgangskonzept und das offene entwicklungsorientierte Lernwegs-konzept werden nicht nur als Alternativen gesehen, sondern auch in ihrer Wirkung als Methodenkombination.[308]

[307] Vgl. Reichen 1988

[308] Vgl. Schründer-Lenzen 2007, S. 42-43

Auf der Grundlage dieser neuen fachdidaktisch-methodischen Erkenntnisse im Fach Sprache wurden in den 1990er-Jahren am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest Handlungskonzepte für landesweite Fortbildungsmaßnahmen erarbeitet, u.a. das Konzept „Lesen in der Grundschule“, das 1988 in der Erprobungsfassung vorlag. Es beinhaltete einen didaktischen Leitfaden und Teilnehmermaterialien für die Lehrerfortbildung zur Förderung der Lesefähigkeit und Lesefreude sowie der Literaturerziehung in der Grundschule.[309]

Bis Ende 1994 setzten die Autorinnen dieser Studie dieses Konzept in schulexternen Fortbildungsmaßnahmen in NRW um. Von Februar 1995 bis Januar 1997 entstand das Fortbildungsprojekt „Die lesende Schule“ mit produktionsorientierten Beispielen und fortbildungsdidaktischen Materialien. Sie wurden zu den Inhaltsfeldern Leseförderung, Formen der Texterschließung und Textproduktion entwickelt, um Grundschulen durch Schulinterne Fortbildung bei der Erarbeitung und Gestaltung ihres Schulprogramms zu unterstützen.[310]

Fortbildungsmaterialien zum Rechtschreiben und zum Anfangsunterricht lagen bereits vor.[311] Lehrerinnen und Schulleiterinnen, die über das Landesinstitut eine spezifische Qualifizierung als Moderatorinnen erhielten und die über eine langjährige Erfahrung als Moderatorinnen im Rahmen schulinterner, nachfrageorientierter Fortbildungsangebote verfügten, wirkten an diesen Konzepten mit.

Als Moderatorinnen landesweiter Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Bezirksregierung Düsseldorf setzten die Autorinnen dieser Studie die im Landesinstitut entstandenen Konzepte zu den beschriebenen Lernbereichen in verschiedenen schulinternen Fortbildungsmaßnahmen in Grundschulen um. Daraus entwickelten sich schließlich die Motivation und das Interesse an der Umsetzung dieser Konzepte mit Schulleitungen, um ihren Einfluss in der Funktion als Multiplikator, Moderator und

---

[309] Vgl. Land NRW 1991
Vgl. LSW 1988

[310] Vgl. LSW 1997

[311] Vgl. Urbanek 1994
Vgl. Urbanek 1996

Konsolidator auf die Prozesse schulischer Qualitätsentwicklung im Bereich der Unterrichtsentwicklung zu untersuchen.

5.2 Fragestellung

In unserem Forschungsvorhaben wird die Bedeutung von Fortbildung und Fortbildungsmanagement in Schulentwicklungsprozessen sowohl aus der Sichtweise von Schulleiterinnen und Schulleitern als auch von Lehrerinnen und Lehrern untersucht. Hauptgegenstand der Untersuchung ist die Auswirkung von Schulleitungsfortbildung auf Innovationen im eigenen Kollegium im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Dabei stellt sich uns die Frage nach der Transferwirkung, inwieweit Inhalte, Strategien und Instrumente, die in der Fortbildung vermittelt wurden, in das Kollegium getragen und im Schulprogramm verankert werden.

Die gestiegenen Anforderungen an die Professionalität der Schulleiterinnen und Schulleiter erfordern ihre ständige Weiterqualifizierung in unterschiedlichen schulischen Handlungsfeldern. Fortbildung soll notwendige Kompetenzen vermitteln, die erfolgreich und langfristig genutzt werden können und die Weiterentwicklung der Einzelschule fördern.[312] Die Fortbildungsinhalte zur Unterrichtsentwicklung orientieren sich am Forschungsgegenstand zur Fachdidaktik und Methodik Ende der 1990er-Jahre. Sie unterstützen die Schulleitungen bei der Wahrnehmung und Sicherung ihres Bildungsauftrags.

Der vorliegenden Studie, die mit den Datenerhebungsinstrumenten „Schriftliche Befragung“, „Interview“ und „Gruppendiskussion“ durchgeführt wird, liegen drei Hauptfragestellungen zugrunde. Jede dieser Fragestellungen bezieht sich auf ein Erhebungsinstrument und wird jeweils durch Unterfragestellungen ergänzt.

Der erste Fragenkomplex die „Schriftliche Befragung“ bezieht sich auf die Multiplikations-, Moderations- und Konsolidationswirkung der durchgeführten Schulleitungsfortbildung in der schulischen Praxis. Konkret wird folgenden Fragen nachgegangen:

[312] Vgl. LSW 2002, S. 24

1. Wie wirkt sich die durchgeführte Fortbildungsmaßnahme für Schulleiterinnen und Schulleiter auf Schulentwicklungsprozesse aus?

    - Werden durch die Schulleitungsfortbildung Schulentwicklungsprozesse im Fach Sprache initiiert?
    - Findet ein Transfer der Fortbildungserkenntnisse im Fach Sprache in das Kollegium statt?
    - Wird an den Lernbereichen im Fach Sprache im Kollegium weiter gearbeitet?
    - Werden Absprachen zur Umsetzung im Unterricht getroffen?
    - Werden die gemeinsamen Zielvorstellungen im Fach Sprache im Schulprogramm verankert?

Auf dem Weg zu größerer Selbstständigkeit und größerer Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule wird der Schulleitung ein zentraler Stellenwert zugesprochen.[313] Zu ihrer Führungsaufgabe im Bereich der Personalentwicklung gehört ebenfalls das Fortbildungsmanagement im System Schule.

Durch die „Interviews“ im zweiten Fragenkomplex soll festgestellt werden, wie die Schulleitung diese Aufgabe wahrnimmt.

2. Welche Aufgabe übernimmt die Schulleitung im Fortbildungsprozess der Einzelschule?

    - Wie wird das Fortbildungsmanagement gestaltet?
    - Impulsgebung
    - Organisation
    - Moderation
    - zeitlicher Rahmen.
    - Wie überprüfen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Qualitätsentwicklung im Unterricht?

[313] Vgl. Terhart 1997, hier S. 15
Vgl. MSWWF-2 1997, S. 19

- Wie aktualisieren die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre fachdidaktisch-methodischen Kompetenzen?

Lehrerfortbildung ist ein wichtiges Instrument, um die Kompetenzen und Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern zu fördern und weiterzuentwickeln und sie in ihrer Professionalität zu stärken. Sie ist ein zentrales Element der Schulentwicklung und der Qualitätsentwicklung und -sicherung schulischer Arbeit. Ihre Wirksamkeit hängt von der Akzeptanz der Lehrerinnen und Lehrer ab.[314]
Im dritten Fragenkomplex soll durch die „Gruppendiskussionen" überprüft werden, inwieweit die Lehrkräfte Fortbildungsangebote zur Professionalisierung und Qualifizierung nutzen und schätzen, welche Erwartungen sie an Lehrerfortbildung knüpfen und welche Rolle sie in ihrem Berufsleben spielt.

3. Welche Bedeutung hat die Fortbildung für Lehrkräfte?

- Wie wird die Bedeutung von Schulinterner und Schulexterner Fortbildung gesehen?
- Welche Ansprüche werden an das Fortbildungsmanagement der Schulinternen Lehrerfortbildung gestellt?
- Welche Erwartungen werden im Fortbildungsprozess an die Schulleitung gestellt?

Mit den Erhebungsinstrumenten „Schriftliche Befragung", „Interview" und „Gruppendiskussion" soll ein breites Spektrum von Aussagen gewonnen werden. Die Wirkung von Schulleitungsfortbildung auf pädagogische Einschätzungen und Innovationen im Kollegium, sowie die Vermittlung von Handlungsimpulsen im fachdidaktisch-methodischen Bereich, die auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität ausgerichtet sind, werden untersucht.

5.3 Untersuchungsdesign und Auswahl der Untersuchungsinstrumente

Für den Forschungsprozess dieser Arbeit wird als Untersuchungsdesign die Evaluation gewählt, um die Schulleitungsfortbildung zu analysieren, kritisch einzuschätzen und

[314] Vgl. LSW 2000, S. 9-12

Erkenntnisse über die Effizienz zu gewinnen. Daraus sollen Aussagen über die weitere Gestaltung der Fortbildungsarbeit mit Schulleitungen abgeleitet werden.

Es gibt vielfältige Auffassungen über Evaluation. Dabei spielen politische, ideologische, professionelle Implikationen eine Rolle, außerdem Motive und Interessen, die einer Bewertung zugrunde liegen.[315] Der Begriff „Evaluation" stammt ursprünglich aus der Sozialforschung und bezeichnet eine wissenschaftliche Erfolgskontrolle unter Benutzung von empirischen Verfahren, die zu standardisierten Ergebnissen führen. Wottawa nennt allgemeine Kennzeichen wissenschaftlicher Evaluation:

> „Evaluation dient als Planungs- und Entscheidungshilfe und hat somit etwas mit der Bewertung von Handlungsalternativen zu tun. Evaluation ist ziel- und zweckorientiert. Sie hat primär das Ziel, praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder sie zu entscheiden."

Er nennt bedeutungsähnliche Begriffe wie Erfolgskontrolle, Effizienzforschung, Begleitforschung, Bewertungsforschung, Wirkungs- und Qualitätskontrolle. Evaluationsmaßnahmen sollen den aktuellen Forschungsmethoden angepasst sein.[316] In der Diskussion hat sich das Verständnis des Begriffes „Evaluation" in den letzten Jahren gewandelt. Während quantitatives Denken in der empirischen Forschung viele Jahre vorgeherrscht hat, setzt sich etwa seit den 1970er-Jahren qualitatives Denken immer stärker durch. Die qualitative Evaluationsforschung gehört in den Bereich neuerer Forschungsansätze und will Praxisveränderungen auf ihre Effizienz hin überprüfen.[317] Dabei bietet sich eine Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Untersuchungsstrategien an, die beide in Ergänzung zueinander zu verstehen sind. „Qualitatives und quantitatives Denken sind in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten." Mayring macht deutlich, dass qualitatives Denken nicht im Gegensatz zu quantitativem Denken stehen kann und sich beide Forschungsansätze nicht ausschließen, sondern ergänzen. In der Integration qualitativer und quantitativer Ansätze sieht er die Möglichkeit, „gehaltvollere Ergebnisse" zu erzielen .[318]

---

[315] Vgl. Buhren 1998, S. 13

[316] Vgl. Wottawa 2003, S. 13-14

[317] Vgl. Mayring 1999, S. 1

[318] Vgl. Mayring 1999, S. 9

Die rein quantitativen Techniken der Forschung wie standardisiertes Interview, geschlossener Fragebogen, Zufallsstichprobenverfahren und statistische Auswertung, die vor allem in der empirischen Sozialforschung Anwendung finden, werden zunehmend erweitert und ergänzt durch qualitative Techniken.[319] Zu diesen qualitativen Techniken gehören zum Beispiel das „Problemzentrierte Interview", die „Gruppendiskussion" und die „Teilnehmende Beobachtung". Sie können in unterschiedlichen qualitativen Designs, auch Untersuchungsplan bzw. Untersuchungsdesign genannt, eingesetzt werden. Sie umfassen auf der formalen Ebene das Untersuchungsziel und den Untersuchungsablauf. Nach Mayring eignen sich für die qualitative Forschung folgende qualitative Designs (vgl. Abbildung 5-2):

- die Einzelfallanalyse
- die Dokumentenanalyse
- die qualitative Evaluation
- die Handlungsforschung
- die Feldforschung
- das qualitative Experiment.

Zu den qualitativen Techniken, auch Untersuchungsverfahren bzw. Untersuchungsmethoden genannt, zählen die Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung. Zu den neuen Methoden der Datenerhebung gehören die verschiedenen Interviewformen, die Gruppendiskussionsverfahren und die Beobachtungsmethode.[320] Dabei wird die besondere Rolle, die der verbale Zugang und das Gespräch in der qualitativen Forschung einnehmen, deutlich.[321]

[319] Vgl. Mayring 1999, S. 6

[320] Vgl. Mayring 1999, S. 108

[321] Vgl. Mayring 1999, S. 49

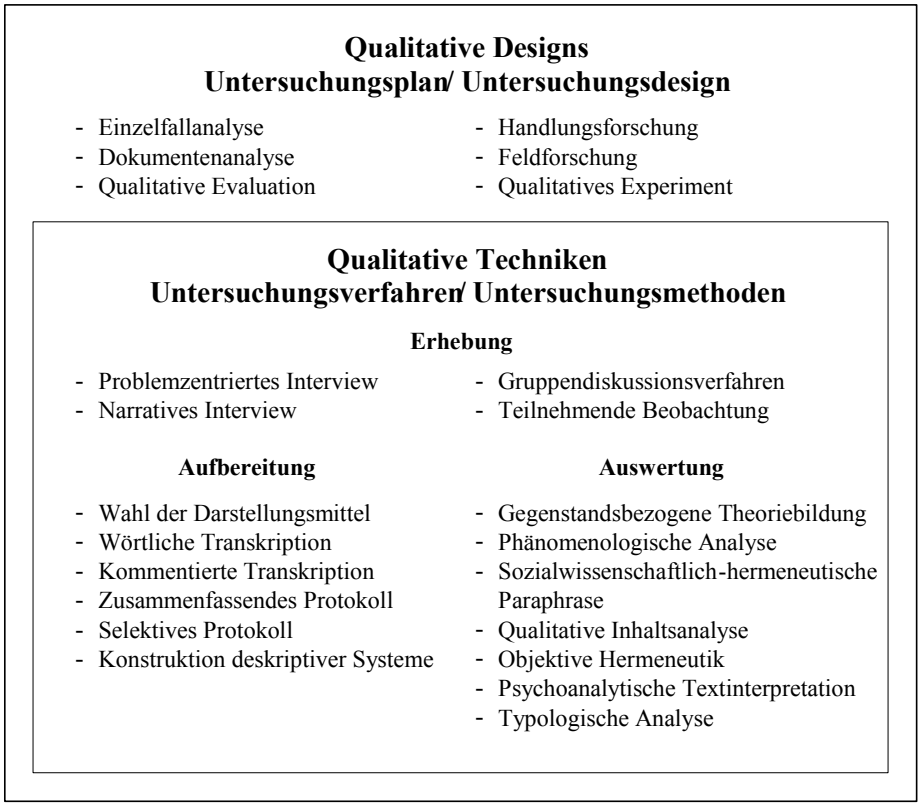


Abbildung 5-2: Qualitative Designs und Techniken nach Mayring 1999

Untersuchungsdesign und Techniken der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung müssen auf den Untersuchungsgegenstand und das Untersuchungsziel abgestimmt sein.[322]

Der Begriff „Evaluation“ ist mit zunehmender Eigenverantwortung der Einzelschule zu einem Schlüsselbegriff in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion geworden.[323] Zu der Wahrnehmung der mit der Schulentwicklung verbundenen Aufgaben gehört die Evaluation als eine Arbeitskultur.

[322] Vgl. Mayring 1999, S. 108

[323] Vgl. Burkard/Eikenbusch 2000, S. 7
Vgl. Eikenbusch 1998-2, S. 154

> „Sie ist eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung und Revision von Schulprogrammen, für die Umsetzung curricularer Ziele und Richtlinienvorgaben, für die Leitung und Steuerung einer Schule nicht zuletzt für die schulübergreifende Qualitätssicherung.“ [324]

Durch die Schulprogrammentwicklung und die Evaluation soll eine planvolle und zielgerichtete Schulentwicklung bewirkt werden. Die Bildungskommission fordert in ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ den Aufbau eines Evaluationssystems, um gleichwertige Bildungsstandards zu sichern und eine Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit zu fördern.[325] Für die Steuerung der Einzelschule ist die Evaluation bedeutsam, da sie eine Basis für Rechenschaft und Qualitätsmanagement schafft. Sie ist ein „Prozeß des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten und Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen.“[326] Schulentwicklung ist ohne Evaluation nicht denkbar.

Evaluationsvorhaben in der Schule tragen dazu bei, über die eigene Arbeit Rechenschaft abzulegen und zu überprüfen, ob sie mit den Absichten, Vorhaben und Plänen übereinstimmt.[327] Alltägliche Formen der Evaluation in der Schule hat es schon immer gegeben. Die eigene Arbeit wurde dargestellt, analysiert und gewertet. Diese Form der Evaluation spielt im Schulentwicklungsprozess und in der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit kaum eine Rolle. Bedeutsam ist die systematische Rechenschaftslegung als ein elementarer Bestandteil des gesamten Schulentwicklungsprozesses.[328] Die Evaluation bietet auch die Möglichkeit der Bestätigung und der Legitimation der geleisteten Arbeit sowie der „Stärkung der Stärken“.[329]

Durch die Bewertung und Auswertung von Bildungs- und Arbeitsabläufen in der Schule wird der Veränderungsbedarf festgestellt, aber auch Bewährtes bewahrt. Die Ergebnisse der Evaluation sollen in Handlungs- und Entwicklungsschritte münden und nicht nur

---

[324] MSWWF 1998-3, S. 5

[325] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 66

[326] Vgl. Rolff 1998-2, hier S. 14

[327] Vgl. Bastian 1998-3, S. 185

[328] Vgl. Lohmann 1999, S. 162-164

[329] Vgl. Knauf 2001, S. 280

Ergebniskontrolle sein. Im Mittelpunkt stehen die Optimierung und damit die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit. Systematische Formen der Evaluation dienen der Schulentwicklung und sollen sie vorantreiben.[330]

Im Schulentwicklungsprozess kann Evaluation drei Funktionen übernehmen:

- Sie kann Kontrolle und Bewertung sein. Dabei werden Kriterien und Standards vom Bewerter gesetzt.
- Sie kann Selbstreflexion pädagogischer Arbeit, Planung, Steuerung und Weiterentwicklung sein. Diese Form der Evaluation wird von den Beteiligten selbst durchgeführt.
- Sie kann aber auch Forschungs- und Erkenntnisgewinn sein. Diese Form von Evaluation orientiert sich an wissenschaftlichen Standards und wird von externen Wissenschaftlern geplant und durchgeführt.[331]

In dem vorliegenden Forschungsprojekt wird die Evaluation in ihrer Bedeutung als Forschungs- und Erkenntnisgewinn durchgeführt. Nutzen und Wirkung pädagogischer Maßnahmen, in diesem Fall die Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter, werden bewertet. Bei der Planung und Durchführung des Evaluationsvorhabens entscheiden sich die Autorinnen für die summative Evaluation. Damit besteht die Möglichkeit, am Ende der Schulleitungsfortbildung die Ergebnisse zusammenzufassen und so die Wirkung der Fortbildungsmaßnahme festzustellen. Die formative Evaluation, bei der Informationen während des Projekts rückgekoppelt werden, um den laufenden Prozess zu optimieren, erscheint für diese Zielsetzung nicht geeignet.[332] Das ausgewählte Untersuchungsdesign, das nachfolgend in einer Grafik dargestellt wird, verknüpft qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden. Ausschlaggebend für die Auswahl sind die Motive und Interessen, die diesem Forschungsvorhaben zugrunde liegen.

---

[330] Vgl. Rolff 1998-3, S. 265

[331] Vgl. Burkard 1996, S. 11-12

[332] Vgl. Kromrey 1998, S. 100

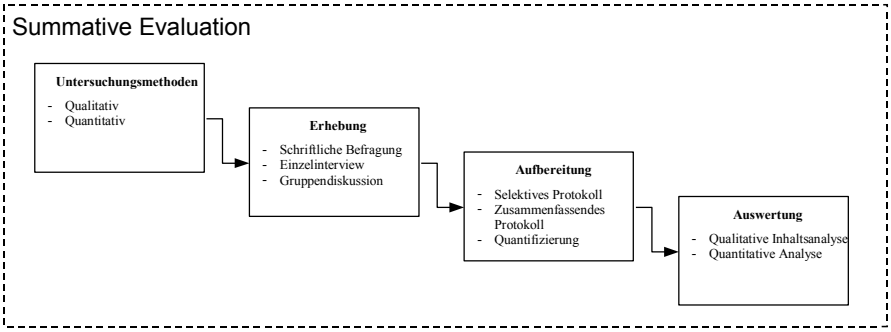


Abbildung 5-3: Untersuchungsdesign

Mit der schriftlichen Befragung, die sich an Schulleiterinnen und Schulleiter richtet, erfolgt eine Gesamteinschätzung der durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen. Zur Ergänzung der schriftlichen Befragung werden Einzelinterviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt, da sie in ihrer Schulleitungsfunktion als Experten gelten und dementsprechend Aussagen zu folgenden schulischen Aufgabenbereichen machen können:

- Fortbildung
- Absprachen
- pädagogische Verantwortung von Schulleitung
- Einschätzung der Schulleitungstätigkeit.

Während der Fragebogen und das Interview ausschließlich an die Schulleiterinnen und Schulleiter gerichtet sind, soll die Gruppendiskussion in Kollegien im Rahmen einer Konferenz durchgeführt werden. Das Thema „Fortbildungsplanung“ ist festgelegt. Aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern werden Informationen gesammelt über den Stellenwert von Fortbildung für die eigene berufliche Entwicklung und die Weiterentwicklung des Systems Schule. Die zwei Aspekte, die Einschätzung von schulexterner und schulinterner Lehrerfortbildung und das Fortbildungsmanagement werden bei der schriftlichen Befragung und den Interviews nicht angesprochen, sollten jedoch berücksichtigt werden, da sie sich auf die Effektivität von Fortbildung entscheidend auswirken können.

5.3.1 Schriftliche Befragung

Die Befragung ist ein systematisches Erhebungsverfahren der empirischen Sozialforschung. Sie kann sowohl ein persönliches, mündliches Interview sein als auch eine schriftliche oder telefonische Befragung. Dieses formalisierte Instrument der Sozialforschung ist immer noch das Instrument der Datenerhebung, das am häufigsten eingesetzt wird. Gesammelte Daten werden speziell für die Forschung produziert und genutzt und sind keine Daten über normale soziale Prozesse. Mit der Befragung werden Sachverhalte gemessen. Die gestellten Fragen haben den Zweck, Antworten über Eigenschaften von Sachverhalten zu bekommen.[333]

Kromrey unterscheidet das Instrument „Befragung" nach den Standardisierungsgraden: voll-standardisiert, teil-standardisiert, nicht-standardisiert. Wenn alle Fragen vorformuliert sind und die Reihenfolge festgelegt ist, in der die Fragen gestellt werden, handelt es sich um eine voll-standardisierte Befragung, egal, ob die Fragen offen oder geschlossen gestellt werden. Bei teil-standardisierten Befragungen liegt ein Fragebogengerüst vor, das hauptsächlich offene Fragen enthält. Bei der nicht- standardisierten Befragung werden nur die Stichworte und das Thema, das angesprochen werden soll, vorgegeben. Je nach Befragungssituation handelt es sich um eine mündliche oder schriftliche Befragung. Bei der mündlichen Befragung, die sowohl persönlich als auch telefonisch durchgeführt werden kann, ist die Interviewerin bzw. der Interviewer eingebunden. Im Gegensatz dazu werden bei der schriftlichen Befragung die Fragebogen postalisch versandt, von den Befragten ausgefüllt und zurückgeschickt oder von Boten überbracht und wieder abgeholt. Beim Abholen kann überprüft werden, ob der Fragebogen vollständig ausgefüllt wurde oder ergänzt werden muss.[334]

Das Erhebungsinstrument „Schriftliche Befragung" zur Einschätzung, Bewertung, Erklärung und Beurteilung der Effizienz der durchgeführten Schulleitungsfortbildung hat sowohl methodische als auch inhaltliche Vorteile:

[333] Vgl. Kromrey 1998, S. 337

[334] Vgl. Kromrey 1998, S. 363-364

- Interviewfehler werden vermieden.
- Antworten sind ehrlicher als bei der Anwesenheit einer Interviewerin oder eines Interviewers.
- Antworten sind überlegter, da mehr Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben ist.
- Die Konzentration der Befragten auf das Thema kann größer sein.
- Eine höhere Motivation an der Teilnahme kann bestehen, da der Beantwortungszeitpunkt selbst bestimmt ist und der „Druck“ durch eine Interviewerin oder einen Interviewer entfällt.
- Die Zusicherung der Anonymität ist glaubwürdiger.[335]

5.3.2 Interview

Die mündliche Form der Befragung wird allgemein Interview genannt und spielt in der qualitativen Forschung eine besondere Rolle. Je nach Anwendungsgebiet gibt es eine Reihe qualitativer Interviewtechniken mit unterschiedlichen Bezeichnungen, beispielsweise Tiefeninterview, Intensivinterview, offenes Interview. Gemeinsam sind den qualitativ orientierten Interviewtechniken die Offenheit der Frageformulierungen und die qualitative Auswertung. Sie unterscheiden sich lediglich durch den unterschiedlichen Strukturierungsgrad.[336]

Der Terminus „Interview“ wird überwiegend für strukturierte Gespräche, in denen Fragethemen und Frageanordnung festgelegt sind, verwendet. Werden Einzelinterviews mit Hilfe eines Fragebogengerüsts oder eines Interviewleitfadens geführt, wird auch von Leitfragengespräch beziehungsweise Intensiv- oder Tiefeninterview gesprochen. Mit dieser Gesprächsform können bestimmte Sachverhalte genauer und intensiver erfasst werden, da die Möglichkeit der Nachfrage besteht.[337] Auf offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens können Interviewte frei antworten. Restriktive Vorgaben in

[335] Vgl. Schnell u.a. 1999, S. 336

[336] Vgl. Mayring 1999, S. 49

[337] Vgl. Friedrichs 1990, S. 208

standardisierten Interviews, beispielsweise die Festlegung der Reihenfolge und der Art und Weise wie Themen zu behandeln sind, können Sichtweisen verstellen.[338]

Genau wie bei der schriftlichen Befragung gelten die von Kromrey genannten Standardisierungsgrade ebenso für die mündliche Form der Befragung. Bei der voll-standardisierten mündlichen Befragung sind alle Fragen vorformuliert, während bei der teil-standardisierten Befragung ein Fragebogengerüst vorliegt. Wird das Interview ohne Fragebogen durchgeführt, bspw. mit Stichworten oder nur einer Themenvorgabe, spricht er von einer nicht-standardisierten Befragung.[339]

Dieser Untersuchung liegt eine spezielle Anwendungsform des Interviews zugrunde, die auch als „Experteninterview“ bezeichnet wird. Die Befragten sind Repräsentanten einer Gruppe und in ihrer Funktion als Schulleiterin und Schulleiter Experten für das Handlungsfeld Schule. Der Interviewleitfaden hat im Experteninterview die Funktion, das Gespräch zu steuern und unergiebige Themen auszuschließen.[340]

Die durchgeführten Interviews werden durch ein Fragebogengerüst strukturiert. Formulierte offene Fragen ermöglichen den Befragten freie Antworten ohne Vorgaben und führen immer wieder zur Problemstellung zurück. Gleichzeitig bleibt der Charakter eines offenen, vertrauensvollen Gesprächs erhalten. Die Teil-Standardisierung der mündlichen Befragungen durch den Leitfaden ermöglicht die Vergleichbarkeit der vier durchgeführten Interviews.[341]

5.3.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion als explorative Methode soll Meinungen und Einstellungen zu einem bestimmten Thema oder Problem ermitteln. Sie ist nach Kromrey eine nicht-standardisierte Befragungstechnik wenn nur ein Rahmenthema vorliegt und eignet sich für vielfältige Fragestellungen. Die Gruppendiskussion kann auch, wie ein Interview,

[338] Vgl. Flick 1999, S. 112

[339] Vgl. Kromrey 1998, S. 364

[340] Vgl. Flick 1999, S. 109

[341] Vgl. Mayring 1999, S. 50-51

mit einem Fragebogengerüst als teil-standardisierte Befragung durchgeführt werden.[342] Dabei wird in Gruppenverfahren die Dynamik von Gruppen genutzt und eine „alltagsnähere Interaktionssituation“ hergestellt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer regen sich gegenseitig zu detaillierten und offenen Äußerungen an. Anders als im Einzelinterview werden in der Gruppendiskussion mehr Argumente und Anhaltspunkte geäußert, ausgetauscht und gebildet.[343]

Zum Begriff der Gruppe bestehen verschiedene Vorstellungen. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Diskussion in der Gruppe über ein bestimmtes Thema zur Datenquelle wird. Die Gruppen können homogen oder heterogen sein, im Alltag bestehen oder nach bestimmten Kriterien zu Forschungszwecken zusammengesetzt werden. Bei homogenen Gruppen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen ähnlichen, vergleichbaren Erfahrungshintergrund. Bei heterogenen Gruppen unterscheiden sie sich in den wesentlichen Dimensionen der Fragestellung. Die Gruppen umfassen gewöhnlich 5-10 Personen, wobei die Angaben über die sinnvollste Gruppengröße auseinander gehen.[344] Nach Auffassung von Mayring soll die Gruppe 5 bis 15 Personen umfassen und möglichst als Gruppe im Alltag bestehen.[345]

Die Steuerung der Diskussion erfolgt über eine Leiterin oder einen Leiter (Moderatorin/Moderator), die über Diskussionsanreize hinaus möglichst wenig in die Diskussion eingreifen. Ihre Aufgabe besteht darin, ein Rahmenthema vorzugeben, darauf zu achten, dass möglichst jeder zu Wort kommt, und bei Abschweifungen zum Thema zurückzuführen.[346]

Mit der Gruppendiskussion sollen Einstellungen von Lehrerkollegien zum Thema „Fortbildung“ gesammelt und zusammengefasst werden. Sie stellt eine alltägliche Situation des informellen Gesprächs her. Die Kollegien haben den gleichen Erfahrungshintergrund, da sie auch im Alltag als Gruppe bestehen. In jedem Kollegium

[342] Vgl. Kromrey 1998, S. 364

[343] Vgl. Flick 1999, S. 131-132

[344] Vgl. Flick 1999, S. 133-134

[345] Vgl. Mayring 1999, S. 58-59

[346] Vgl. Flick 1999, S. 135

sind alle Personen Lehrerinnen und Lehrer und haben eine ähnliche Berufserfahrung mit individueller Ausprägung.

Damit entsprechen diese Gruppen nach der Definition von Flick den Kriterien einer homogenen Gruppe. Die Gruppengrößen in der vorliegenden Untersuchung schwanken zwischen 10 und 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und entsprechen weitgehend der Auffassung von Mayring.

5.4 Forschungsphasen

Der Forschungsprozess beginnt mit der Auswahl eines Schulaufsichtsbezirks im Frühjahr 1997. In diesem Schulaufsichtsbezirk liegen entsprechende Untersuchungsbedingungen vor (vgl. Kap. 5.5.1). Das Forschungsvorhaben ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess der Schulleitungsmitglieder die Fortbildungsschwerpunkte im Fach Sprache festgelegt und in zwei Fortbildungsmaßnahmen bearbeitet.

Im zweiten Teil wird die Maßnahme evaluiert. Die Evaluation ist in drei Arbeitsschritte gegliedert, die aufeinander folgen. Sie besteht aus der Datenerhebung mit der schriftlichen Befragung, dem Interview und der Gruppendiskussion, der Datenaufbereitung und der Datenauswertung.

Die schriftliche Befragung ist die Eingangserhebung, um die Bewertung der Fortbildungsmaßnahme durch die Schulleitungen und den Transfer der Inhalte ins Kollegium festzustellen**.** Zur Ergänzung und Vertiefung der Ergebnisse werden einige Schulleitungen mündlich, im Einzelinterview, befragt. Den Abschluss der Datenerhebung bildet die Gruppendiskussion in verschiedenen Lehrerkollegien dieses Aufsichtsbezirks zur Erweiterung der Perspektiven bezüglich des Fortbildungsmanagements in der Schule und zur Überprüfung der Bedeutung von SchiLF und ScheLF für die Lehrerinnen und Lehrer. Bei der Datenaufbereitung werden qualitative und quantitative Techniken angewandt und integriert. Die Datenauswertung bildet schließlich die Grundlage zur Optimierung der Effizienz von Schulleitungsfortbildung.

Nachfolgend wird das Forschungsvorhaben in einer Abfolge von Phasen dargestellt. Das Phasenschema gibt einen Überblick über den Ablauf der Untersuchung und ermöglicht eine Orientierung.

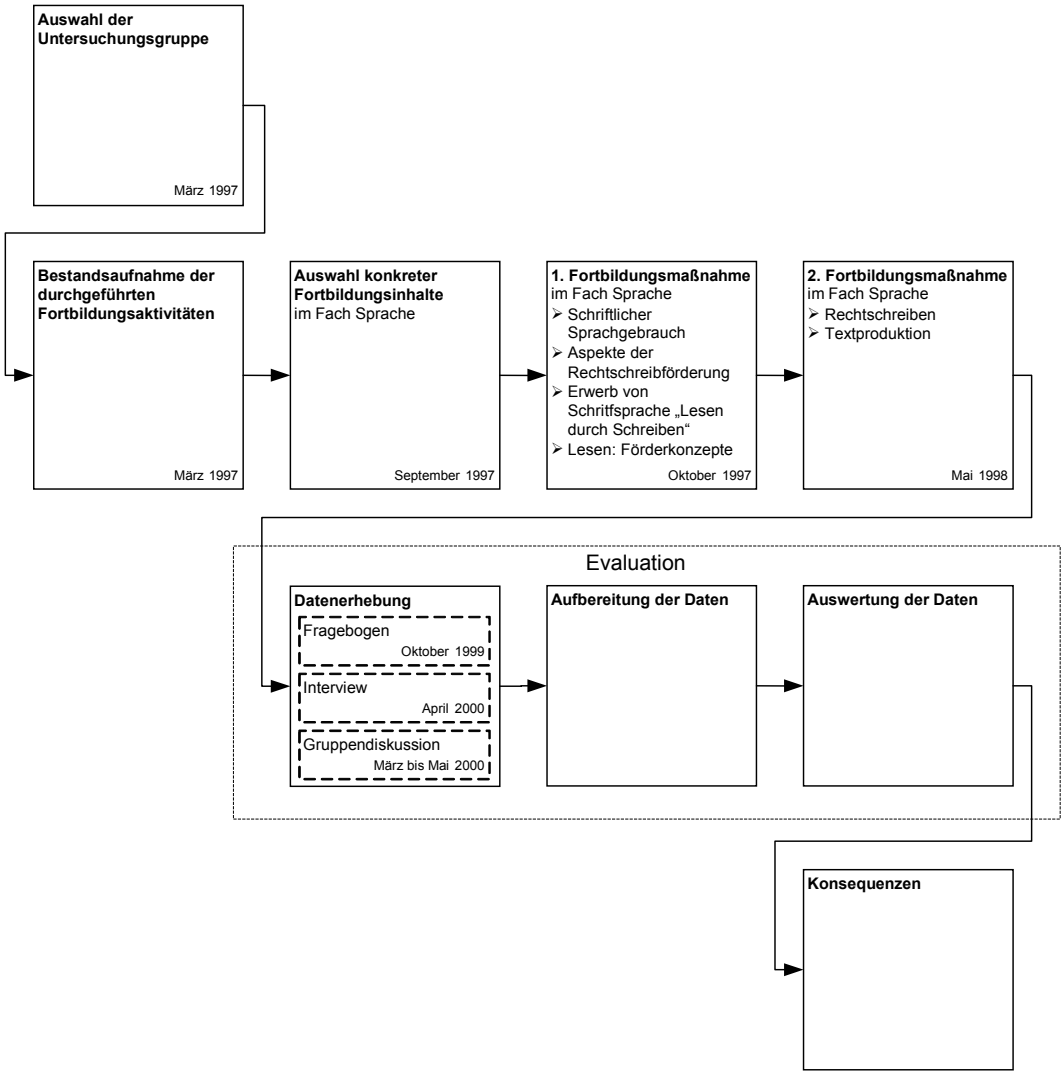


Abbildung 5-4: Forschungsphasen

5.5 Untersuchungsgruppe

5.5.1 Auswahl der Untersuchungsgruppe

Zur Realisierung des Forschungsvorhabens wurde im März 1997 Kontakt zu einem Schulamt in NRW aufgenommen. In einem Schulaufsichtsbezirk des Schulamtes waren die Voraussetzungen für die Durchführung der Studie vorhanden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Schulaufsichtsbezirks hatten in einer Standortbestimmung bisherige Fortbildungsmaßnahmen aufgelistet, strukturiert und einen Fortbildungsbedarf

im Fach Sprache ermittelt (vgl. Kap. 5.5.2). Außerdem bestand die Bereitschaft des Schulleitungskollegiums, an der Studie mitzuwirken.

Zu diesem Schulaufsichtsbezirk (vgl. Tabelle 5-1) gehören 20 Grundschulen, davon sind 11 Schulen Gemeinschaftsgrundschulen (GGS) und 9 Schulen Katholische Grundschulen (KGS). Das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Schulleitungen ist bei den Gemeinschaftsgrundschulen ausgeglichen, bei den Katholischen Grundschulen ist die Anzahl der weiblichen Schulleitungen doppelt so hoch wie die der männlichen.

Schulform	**Anzahl der Schulen**	**Anzahl der Schulleitungen**	
		w	**m**
GGS	11	6	5
KGS	9	6	3

Tabelle 5-1: Verteilung der Schulen nach Schulformen und der Geschlechterzugehörigkeit der Schulleitung

Das durchschnittliche Alter der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Tabelle 5-2) beträgt 51,1 Jahre. Sowohl das jüngste als auch das älteste Schulleitungsmitglied ist weiblich.

Alter der Schulleitungen	**absolute Anzahl der Schulleitungen**
36-40	1
41-45	3
46-50	6
51-55	5
56-60	3
60 und älter	2
gesamt	20

Tabelle 5-2: Alter der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Arbeitsbedingungen in diesem Schulaufsichtsbezirk stellen teilweise große Anforderungen an die Schulleitungen und die Lehrkräfte. Viele Kinder kommen aus bildungsfernen Familien. Der Anteil der Kinder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen beträgt bis zu 90%.

Die schriftliche Befragung wurde im Oktober 1999 durchgeführt und richtete sich an die 20 Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter dieses Schulaufsichtsbezirks.

Die Interviews (vgl. Tabelle 5-3) fanden im April 2000 mit zwei Schulleiterinnen und zwei Schulleitern statt, die gleichfalls an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten.

Interview	Schul-form	Zügig-keit	Schulleitung Geschlecht	Schul-leitung Alter	Dienstzeit als Schulleitung	Stellver-tretung	Anzahl Schülerinnen / Schüler
A	KGS	2	w	49	11 Jahre	-	156
B	KGS	2	w	48	12 Jahre	-	190
C	GGS	2	m	54	12 Jahre	-	158
D	KGS	3	m	54	9 Jahre	w	365

Tabelle 5-3: Daten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und ihrer Schulen

Drei Schulleitungen sind an katholischen Grundschulen (KGS) tätig, eine Schulleitung an einer Gemeinschaftsgrundschule (GGS). Alle Schulleitungen sind schon längere Jahre im Amt**.** Der Leiter der dreizügigen katholischen Grundschule hat eine Stellvertretung. Die drei zweizügigen Schulen sind mit einer Leitungsperson besetzt. Die Schülerzahl an der größten Schule ist jeweils doppelt so hoch wie an den drei anderen Grundschulen.

Die Interviewpartnerin A leitet eine katholische Grundschule, die sich in einem Gebäudekomplex mit einer Gemeinschaftsgrundschule befindet. Die zwei Kollegien nutzen das Lehrerzimmer gemeinsam. Auch der Schulhof wird von den Kindern beider Schulen genutzt**.** Über ihre Tätigkeit als Schulleiterin hinaus engagiert sich die Schulleiterin in der Gewerkschaft und ist gewählte Sprecherin der Schulleitungen in ihrem Bezirk. Neuen schulischen Entwicklungen gegenüber zeigt sie sich aufgeschlossen.

Die Interviewpartnerin B war 12 Jahre Lehrerin an der katholischen Grundschule und übernahm an dieser Schule 1988 die Schulleitung. Ab 1998 leitet sie gleichzeitig die benachbarte Gemeinschaftsgrundschule. An dieser Schule beträgt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund 90%. Beide Schulen liegen in einem Stadtteil mit einem sozial schwierigen Umfeld.

Der Interviewpartner C leitet eine Gemeinschaftsgrundschule. Diese Schule ist schulischer Förderort. Hier wird gemeinsamer Unterricht (GU) erteilt mit nicht behinderten Kindern und mit Kindern, bei denen eine Lern- und Entwicklungsstörung vorliegt. Der Schulleiter ist Moderator für landesweite Fortbildungsmaßnahmen im Fach Sachunterricht. Er engagiert sich außerhalb seiner beruflichen Tätigkeit in der Kirche seiner Heimatgemeinde.

Der Interviewpartner D ist Leiter einer katholischen Grundschule. Die räumliche Begrenzung schränkt die Aufnahmekapazität von Schülerinnen und Schülern stark ein. Nicht alle angemeldeten Kinder können aufgenommen werden. Der Schulleiter hat einen Lehrauftrag im Fach Sachunterricht an der Universität, Gesamthochschule Essen. Er engagiert sich politisch in dem Stadtteil seiner Schule und wohnt auch dort.

Die Auswahl der Kollegien für die Gruppendiskussion „Fortbildungsplanung als Teil der Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung“ erfolgte nach den Kriterien unterschiedliche Zügigkeit und keine Fortbildungsplanung im Rahmen der Schulprogrammarbeit.

Die Gruppendiskussionen fanden in drei ausgewählten Gemeinschaftsgrundschulen (GGS) (vgl. Tabelle 5-4) statt, die sich bezüglich ihrer Zügigkeit und in der Anzahl von Schülerinnen und Schülern deutlich unterscheiden. Sie wurden in Absprache mit der jeweiligen Schulleitung von März bis Mai 2000 durchgeführt.

Schule	Schulform	Zügigkeit	Anzahl Lehrerinnen / Lehrer		Anzahl Schülerinnen / Schüler	Schule von „8-1"	SKG
			w	m			
A	GGS	3 - 4	17	-	357	X	X
B	GGS	2 - 3	12	1	257	X	X
C	GGS	1	10	2	117	X	-

Tabelle 5-4: Verteilung der Schulen nach Schulform, Zügigkeit, Größe des Kollegiums, Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Schule von „8-1" und Schulkindergarten

Auffallend ist der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte an allen drei Schulen. Von insgesamt 42 Lehrkräften sind 39 weiblich. Die hohe Anzahl der Lehrkräfte in der einzügigen Grundschule ergibt sich aus dem Integrationszuschlag für Schulen mit hohem Migrantenanteil.

In allen drei Grundschulen wird das Modellprojekt Schule von „8-1" realisiert. Durch dieses Projekt sind die Schulen in der Lage, zusätzlich zum geregelten Unterricht feste verlässliche Betreuungszeiten für einen Teil der Kinder anzubieten. Eine volle Halbtagsbetreuung ist durch die Stundenplangestaltung und durch den Einsatz von Erzieherinnen gewährleistet.

Zu den Schulen A und B gehört ein Schulkindergarten (SKG). Schulpflichtige Kinder, die noch nicht schulfähig sind, werden für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt und im Schulkindergarten besonders gefördert.

Zur Schule A, einer großen Gemeinschaftsgrundschule, gehören zwei Lernorte. Am Lernort I werden die Kinder der 1. bis 3. Schuljahre unterrichtet, hier befinden sich auch der Schulkindergarten, der Betreuungsraum „8-1" und die Verwaltung. Am Lernort II, der etwa fünf Minuten Fußweg entfernt liegt, werden die Kinder der 4. Schuljahre unterrichtet. Etwa 15% der Schülerinnen und Schüler gehören unterschiedlichen Nationalitäten an. An der Schule sind ausschließlich weibliche Lehrkräfte tätig, die über eine lange Berufserfahrung verfügen.

Die Schule B leitet die Konrektorin, da die Schulleiterin langfristig erkrankt ist. Etwa 8% der Kinder gehören unterschiedlichen Nationalitäten an. An der Schule sind überwiegend weibliche Lehrkräfte tätig. Während zwei Lehrerinnen erst kurzzeitig im Dienst sind, verfügen die übrigen Lehrkräfte über eine lange Berufserfahrung.

Die Schule C, eine kleine Gemeinschaftsgrundschule, wird seit dem Schuljahr 1999/2000 durch die Schulleiterin der Nachbarschule geleitet, da die Stelle der Schulleitung bisher nicht neu besetzt werden konnte. Dadurch entstehen erhebliche Probleme in der Praxis der pädagogischen Arbeit. Der Anteil der Kinder mit geringer oder nicht vorhandener deutscher Sprachkompetenz liegt bei rund 90%. In Zusammenarbeit mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) werden verschiedene Projekte zur Integration durchgeführt, die die sprachliche Kompetenz der Kinder fördern sollen. An der Schule sind überwiegend weibliche Lehrkräfte tätig. Von den zwei männlichen Lehrkräften erteilt der türkische Lehrer den Muttersprachlichen Unterricht (MU) und ist im Team-Teaching zuständig für die Förderung der türkischen Kinder. Alle Lehrkräfte verfügen über eine lange Berufserfahrung.

5.5.2 Thematische Vorarbeit innerhalb der Untersuchungsgruppe Schulleitung

In diesem Schulaufsichtsbezirk wurden 1997 der Fortbildungsbedarf und die Fortbildungsbedürfnisse der Schulleitungen festgestellt. Es fand eine „Standortbestimmung“ der seit 1991 durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen für die Schulleiterinnen und Schulleiter statt. Aus der Standortbestimmung sollten Anpassungs- und Veränderungsstrategien für die weitere Fortbildungsarbeit entwickelt werden. Ziel war letztendlich die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Unterricht und Erziehung. Anhand vorliegender Protokolle wurden die bisher erarbeiteten Inhalte durch eine Planungsgruppe aufgelistet. Um eine Planungs- und Arbeitshilfe für diesen Prozess zu gewinnen, wurden fünf Themenschwerpunkte für die weitere Fortbildungsarbeit definiert:

- Pädagogik
- Fachdidaktik - Methodik
- Schulrecht
- Organisation
- Schulentwicklung.

Pädagogik, Fachdidaktik-Methodik, Schulrecht und Organisation gehören eher zu den klassischen Bereichen schulischer Arbeit. Der Themenschwerpunkt „Schulentwicklung" orientiert sich mehr an neueren schultheoretischen Ansätzen und beinhaltet stärker den innovativen Aspekt.

Unter dem Themenschwerpunkt „Pädagogik" wurden bei der Ist-Analyse die verschiedenen pädagogischen Praxisfelder, die den Unterricht im weitesten Sinn betreffen, zusammengefasst. Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse wurde dem Themenschwerpunkt „Fachdidaktik-Methodik" zugeordnet. Der Themenschwerpunkt „Schulrecht" enthielt alle rechtlichen Vorschriften, Bestimmungen und Anordnungen, die das Schulwesen regeln. Bei den schulrechtlichen Vorschriften handelte es sich um unterschiedliche Regelungen sowohl im Hinblick auf die erlassende Stelle (z.B. Ministerium, Schulaufsichtsbehörde) als auch im Hinblick auf die Rechtsqualität (z.B. Verfassung, Gesetz, Verordnung oder Verwaltungsvorschrift) und der sich daraus ergebenden Verbindlichkeit für das Schulwesen.[347] Der Themenschwerpunkt „Organisation" umfasste die Verwaltung der Schule, bspw. das administrative Aufgabenfeld der Schulleitung. Der Begriff „Schulentwicklung" wurde im Untersuchungszeitraum unter dem Aspekt verstärkter Selbstständigkeit der Einzelschule gesehen, dem personelle, finanzielle und organisatorische Themen der Fortbildung zugeordnet wurden.

[347] Vgl. Jülich 1986, S. 1

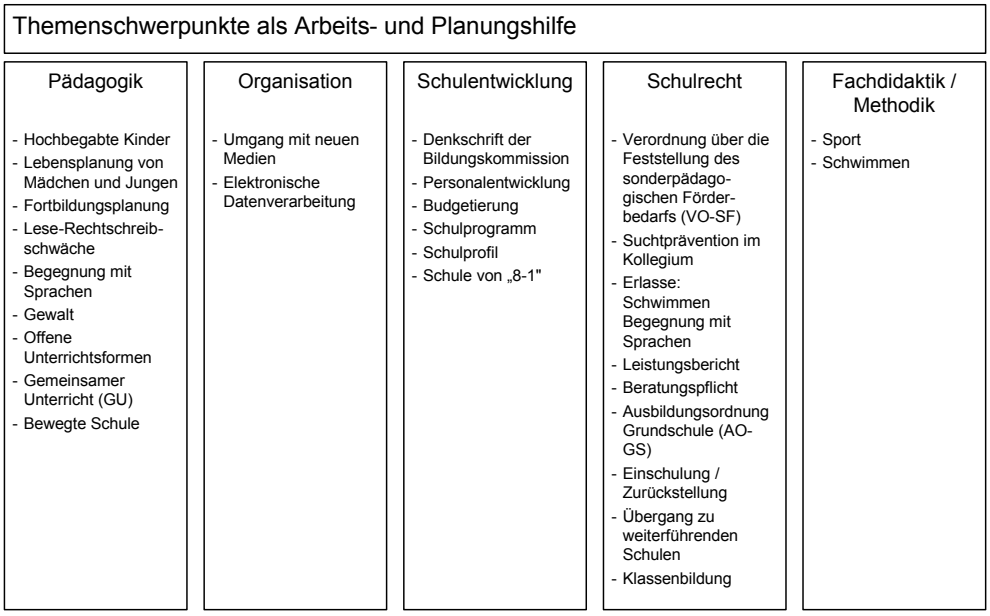


Abbildung 5-5: Strukturierung der Fortbildungsinhalte

Das Ergebnis dieser aktuellen Standortbestimmung bisheriger Fortbildungsarbeit (vgl. Abbildung 5-5) stellte die Planungsgruppe dem Schulleitungskollegium in einer Dienstbesprechung vor. Durch eine gemeinsame kritische Bewertung wurde die bisherige Arbeit analysiert und weiterer Fortbildungsbedarf ermittelt. Deutlich zeigte sich, dass die Bereiche „Pädagogik", „Schulrecht" und „Schulentwicklung" wiederholt thematisiert wurden. Die Einführung elektronischer Medien in der Schule führte zu einer verstärkten und umfangreichen Fortbildungsaktivität in der Organisation. Defizite zeigten sich im fachdidaktisch-methodischen Bereich. Nur im Fach Sport fand eine Fortbildung statt. Im Hinblick darauf, dass die Schulleitung die Verantwortung für die Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule trägt (SchVG §20 Abs.2)[348], wurde beschlossen, hier den nächsten Fortbildungsschwerpunkt zu setzen. Es herrschte Übereinstimmung darin, sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Fach Sprache auseinander zu setzen, da Sprache als Trägerin von Sachinformationen, als Grundlage von Beziehungen und als Gestaltungsmittel Basis aller Fächer ist. Ziel war, die aus den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen resultierende inhaltliche, didaktische und methodische Weiterentwicklung des Faches zu bearbeiten.

[348] Vgl. SchVG 2004

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wollten durch die Fortbildung Hilfen zur Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne im Fach Sprache erhalten und für Mängel in der Unterrichtspraxis der eigenen Schule sensibilisiert werden. Darüber hinaus bestand der Wunsch, Probleme und Fragen der Unterrichtspraxis mit einzubringen.

5.5.3 Fortbildungsplanung und -durchführung innerhalb der Untersuchungsgruppe „Schulleitung“

Die Zusammenarbeit der Autorinnen mit dem Schulleitungskollegium begann mit einer Dienstbesprechung im September 1997, in der über eine Kartenabfrage die Auswahl der konkreten Fortbildungsinhalte im Fach Sprache erfolgte. Bei der Gewichtung ergaben sich vier Themenschwerpunkte: Schriftlicher Sprachgebrauch, Erwerb der Schriftsprache, Aspekte der Rechtschreibförderung und Lesen, die in der nächsten Fortbildungstagung bearbeitet werden sollten (vgl. Abbildung 5-6). Bei dem Themenschwerpunkt „Erwerb der Schriftsprache“ richtete sich das Interesse besonders auf das offene Unterrichtskonzept von J. Reichen, das in diesen Jahren kontrovers diskutiert wurde.

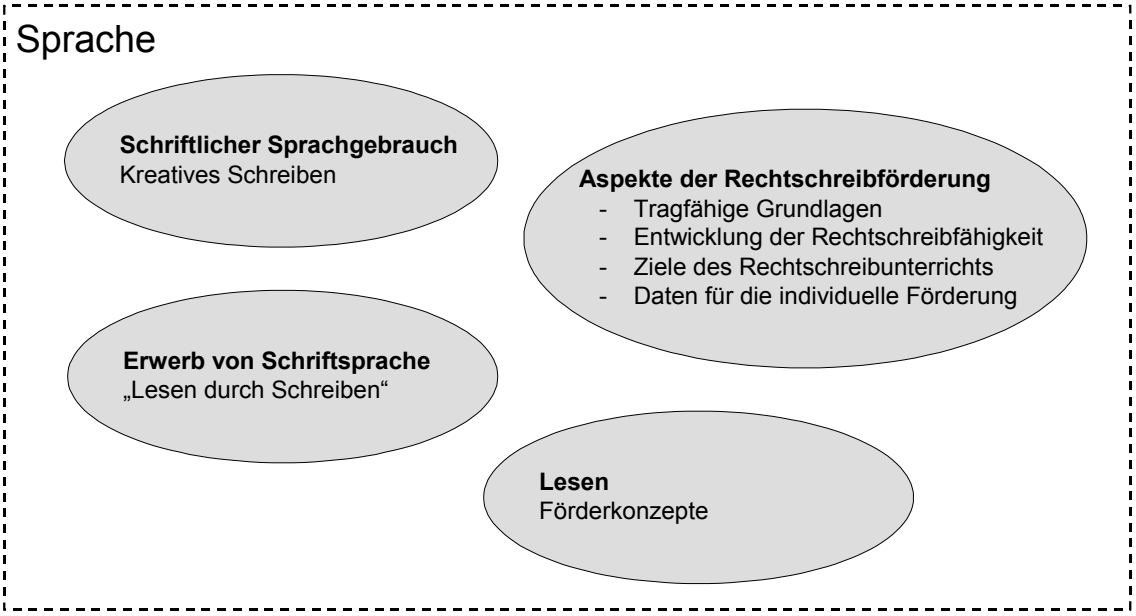


Abbildung 5-6: Erste Fortbildungstagung: Themenschwerpunkt „Sprache”

In einer dreitägigen Fortbildungsveranstaltung fand eine intensive Auseinandersetzung mit diesen vier Themenschwerpunkten des Faches Sprache statt. Die Bewertung dieser ersten Fortbildungsmaßnahme durch die Schulleitungen zeigte, dass ein weiterer Fortbildungsbedarf im Fach Sprache in den Lernbereichen Rechtschreiben und Textproduktion bestand. Die individuellen Wünsche und Vorstellungen der Schulleitungen wurden aufgenommen und wiederum strukturiert (vgl. Abbildung 5-7 und Abbildung 5-8).

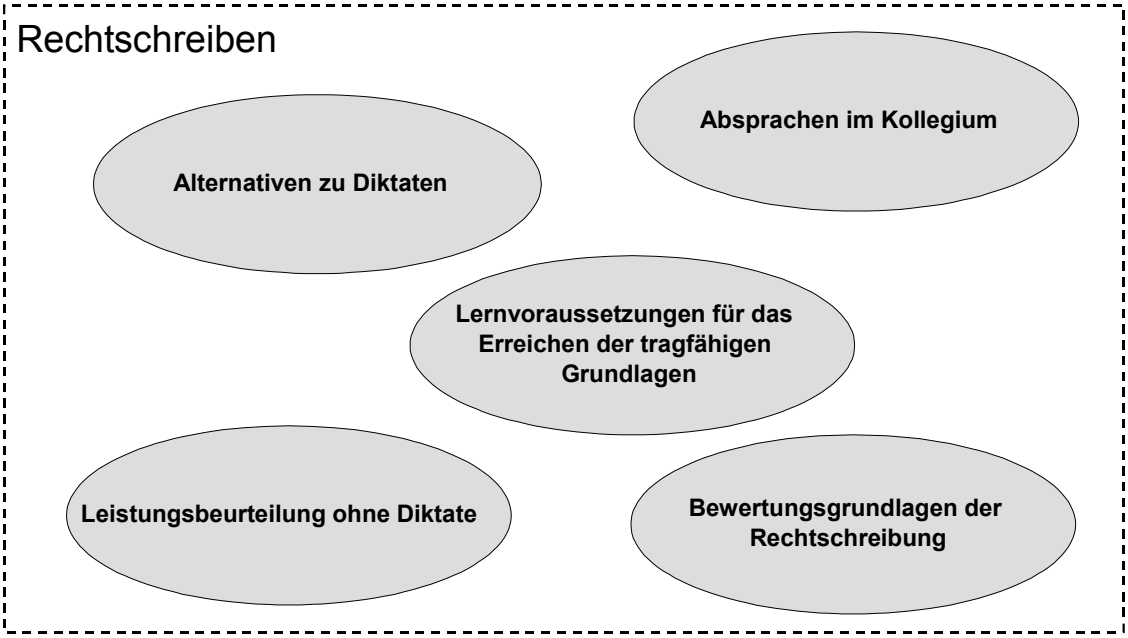


Abbildung 5-7: Zweite Fortbildungstagung: Themenschwerpunkt „Rechtschreiben“

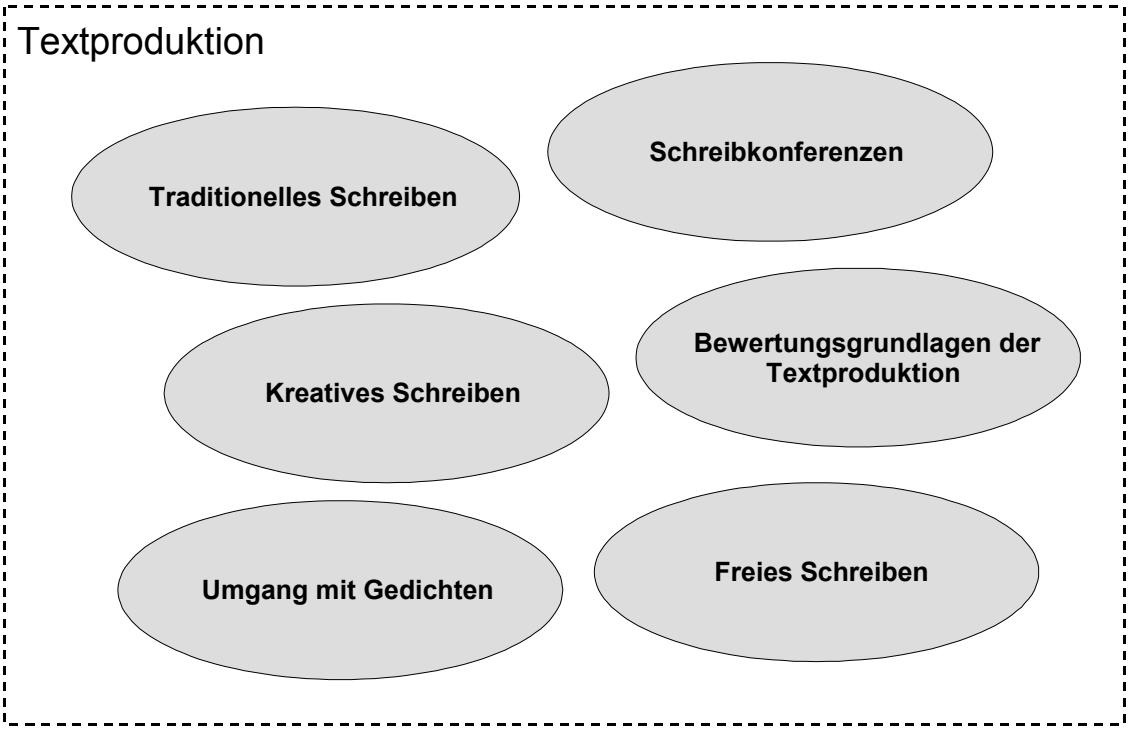


Abbildung 5-8: Zweite Fortbildungstagung: Themenschwerpunkt „Textproduktion“

In einer weiteren dreitägigen Fortbildungstagung im Mai 1998 arbeitete das Schulleitungskollegium an den zwei Themen „Rechtschreiben“ und „Textproduktion“ und erstellte umfangreiche praktische Arbeitsmaterialien für die Umsetzung in den eigenen Kollegien.

Die Moderation beider Fortbildungsmaßnahmen übernahmen Moderatorinnen vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, zu denen auch die Autorinnen der vorliegenden Studie gehörten. Die Strukturierung und Durchführung der Schulleitungsfortbildungen orientierten sich an den professionellen Qualitätsmerkmalen, den vier didaktischen Prinzipien von Fortbildung, die als eine Voraussetzung für das Gelingen angesehen werden (vgl. Kap. 4.2.2).

Den Zeitplan der Fortbildungsplanung und -durchführung zeigt nachfolgende Tabelle:

18.02.1997	**1. Sitzung der Planungsgruppe** Teilnehmerinnen und Teilnehmer - die zuständige Schulamtsdirektorin - eine Schulleiterin - ein Schulleiter Ist-Analyse bisher erarbeiteter Fortbildungsinhalte Ergebnis: Fortbildungsbedarf im fachdidaktisch-methodischen Bereich
24.03.1997	**1. Dienstbesprechung für Schulleiterinnen und Schulleiter** Vorstellung der Ergebnisse der Planungsgruppe Bedarfsermittlung Ergebnis: Kompetenzerweiterung im Fach Sprache Begründung: Sprache ist Basis aller Fächer
17.09.1997	**2. Dienstbesprechung für Schulleiterinnen und Schulleiter** Kartenabfrage zur Auswahl der Fortbildungsinhalte Gewichtung: - Anfangsunterricht „Lesen durch Schreiben“ - Lesen „Förderkonzepte“ - Aspekte der Rechtschreibförderung - Kreatives Schreiben

22.10.1997 bis 24.10.1997	**1. Schulleitungsfortbildung** Thema: Sprechen-Lesen-Schreiben, drei Bausteine des Schulprogramms Themenschwerpunkte: - Erwerb der Schriftsprache „Lesen durch Schreiben“ - Von der Lesetechnik zur Lesefreude: Förderkonzepte - Kreatives Schreiben - Aspekte der Rechtschreibförderung
02.02.1998	**2. Sitzung der Planungsgruppe** Vorbereitung der nächsten Dienstbesprechung Thema: Auswertung der 1. Schulleitungsfortbildung
25.03.1998	**3. Dienstbesprechung für Schulleiterinnen und Schulleiter** Bewertung der 1. Fortbildung Ergebnis: Weiterer Fortbildungsbedarf im Fach Sprache - Textproduktion: traditionelles und kreatives Schreiben - Rechtschreiben: Alternativen zu Diktaten

13.05.1998 bis 15.05.1998	**2. Schulleitungsfortbildung**
	Themenschwerpunkte:
	- Textproduktion
	  - Traditionelles Schreiben
	  - Freies Schreiben
	  - Kreatives Schreiben
	  - Umgang mit Gedichten
	  - Schreibkonferenzen
	  - Bewertungsgrundlagen
	- Rechtschreiben
	  - Lernvoraussetzungen für das Erreichen der tragfähigen Grundlagen
	  - Alternativen zu Diktaten
	  - Leistungsbeurteilung ohne Diktate
	  - Bewertungsgrundlagen
	  - Absprachen im Kollegium

Oktober 1998	**4. Dienstbesprechung für Schulleiterinnen und Schulleiter** Information über die beabsichtigte Evaluation

Tabelle 5-5: Realitätskonzept der Fortbildungsmaßnahmen

Im Anschluss an die Fortbildungsmaßnahmen für die Schulleiterinnen und Schulleiter, die von 1997-1998 durchgeführt wurden, erfolgte die Evaluation der Maßnahmen mit dem Ziel, Aussagen über die Wirksamkeit der Schulleitungsfortbildung zu gewinnen. Durch die gemeinsame Fortbildungsarbeit zwischen dem Schulleitungskollegium und den Moderatorinnen entstand eine persönliche Vertrautheit, die zu einer generellen Bereitschaft zur Mitarbeit im Forschungsprojekt beitrug. In einer Zeit bildungspolitischer Veränderungen und steigender Anforderungen an das Leitungsamt war es sicherlich keine Selbstverständlichkeit, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter sich in wissenschaftliche Untersuchungen einbringen, Fragen beantworten, die auch unbequem sein können, darüber hinaus das Kollegium motivieren und den Stand der eigenen Arbeit in der Schule offen legen.

5.6 Vorstellen der Untersuchungsinstrumente zur Datenerhebung

5.6.1 Schriftliche Befragung

Die „Schriftliche Befragung“ der Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich auf die durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen bezieht, wird mit einem voll-standardisierten Fragebogen durchgeführt. Auf die Angabe von Schuldaten und personenbezogenen Daten wird bewusst verzichtet, um die Anonymität der Befragten zu bewahren. Der Fragebogen beinhaltet fünf verschiedene Themenschwerpunkte zu unterschiedlichen Dimensionen der Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Abbildung 5-9). Durch diese Strukturierung soll er für die Schulleitungen überschaubar und leicht handhabbar sein.

Bewertung der Schulleitungsfortbildung insgesamt

- Einschätzung der Themenbehandlung
- Einschätzung der Arbeits- und Vermittlungsformen
- Gesamteinschätzung der Fortbildung

Innovation im Kollegium im fachdidaktischen und methodischen Bereich

- Thematisierung der Fortbildungsinhalte im Kollegium
- Konkrete Bearbeitung der Fortbildungsinhalte im Kollegium und auftretende Widerstände
- Häufigkeit der Thematisierung der Fortbildungsinhalte in Schulmitwirkungsorganen und SchiLF

Fortschreibung des Schulprogramms

- Implementierung von Fortbildungsinhalten im Schulprogramm

Schulleitung und Unterricht

- Fachkompetenzen von Schulleitung
- Fortbildungswünsche

Unterrichtsentwicklung

- Veränderungen im Fach Sprache
  (Schriftlicher Sprachgebrauch, Lesen, Rechtschreiben, Erwerb der Schriftsprache)

Abbildung 5-9: Standardisierter Fragebogen: Themenschwerpunkte

Die Konstruktion des Fragebogens umfasst geschlossene, offene und Alternativfragen. Die meisten Fragen sind geschlossen, um quantifizierbare Rückmeldungen zu erhalten. Zwischen mehreren Antwortvorgaben soll von den Befragten eine Entscheidung

getroffen werden. Durch die Vorgabe von Kategorien (vgl. Fragen 1-4, 4.2, 4.5) bekommen sie Anhaltspunkte für ihre Meinungsbildung, außerdem wird dadurch eine schnelle Bearbeitung ermöglicht. Diese vorgegebenen Kategorien können aber auch die Antwortmöglichkeiten einschränken, was in Kauf genommen wird. Die Fragen mit offener Beantwortungsmöglichkeit betreffen die konkreten Bedingungen der Befragten am Arbeitsplatz Schule. Die Vorteile der offenen Fragen bestehen darin, dass keine Einschränkungen durch die Vorgabe von Kategorien bestehen und die Formulierungen der Befragten authentisch sind. Mit offenen Fragen können zugleich Probleme der Schulentwicklung besser identifiziert werden. Die Nachteile liegen darin, dass Formulierungsprobleme bei den Befragten auftreten können, die gegebenenfalls zu Missverständnissen führen, und die Beantwortung der Fragen zeitaufwendiger ist. Durch den erhöhten Schreibaufwand können die Befragten die Antwort auch verweigern.[349] Die Alternativfragen enthalten die Vorgaben ja oder nein.[350] Im vorliegenden standardisierten Fragebogen münden sie immer in eine offene Frage zur genauen Klärung der Fragestellung.

Im Folgenden werden die Fragen im Einzelnen erläutert.

Themenschwerpunkt: Bewertung der Schulleitungsfortbildung insgesamt

1. Themen/Inhalte

    - Wurden Ihrer Meinung nach die Themen zu knapp, angemessen oder zu ausgedehnt behandelt?

2. Arbeits- und Vermittlungsformen

    - Wie beurteilen Sie die in den Fortbildungsmaßnahmen angewandten Arbeits- und Vermittlungsformen?

[349] Vgl. Burkard 2000, hier S. 9-10

[350] Vgl. Kromrey 1998, S. 352

3. Gesamteinschätzung der Fortbildung

   - Wie schätzen Sie insgesamt das Angebot der Fortbildungsmaßnahmen ein?

Die Einleitungsfragen beziehen sich auf die Konzeption der Fortbildungsmaßnahmen und ihre Wirkung auf die Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Klärung, ob die Bearbeitung der Themen den Bedürfnissen der Beteiligten entspricht, steht im Mittelpunkt. Eine positive Bewertung durch die Schulleitungen kann eine günstige Voraussetzung für den beabsichtigten Transfer der Inhalte ins Kollegium sein. Da es unterschiedliche Fortbildungskonzeptionen gibt, kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen erfolgreich sind. Mit der Bewertung der Fortbildungskonzeption durch die Schulleiterinnen und Schulleiter wird geklärt, welche didaktischen Prinzipien der Maßnahmen den Transfer der Fortbildungsinhalte in das Kollegium in besonderer Weise begünstigen.

Themenschwerpunkt: Innovation im Kollegium im fachdidaktischen und methodischen Bereich

4. Kollegium
   - 4.1 Haben Sie über die Inhalte der Fortbildung im Kollegium berichtet?
   - 4.2 Welche Inhalte der Fortbildung wurden im Kollegium bearbeitet?
   - 4.3 In welchen Lernbereichen gab es Widerstände?
   - 4.4 Falls „ja“: Wie wurde Widerstand im Kollegium begründet?
   - 4.5 Wie häufig wurden nach Ihren Fortbildungsmaßnahmen Inhalte im Fach Sprache insgesamt thematisiert?

Der Fragenkomplex 4 beinhaltet die Steuerungsfunktion der Schulleitung, um für eine angemessene Bildungs- und Erziehungsarbeit im Rahmen der Vorschriften zu sorgen. Die Schulleitung hat gemäß der Allgemeinen Dienstordnung (ADO) nach § 20 Abs.1 Nr.1 und 2 die Aufgabe, aktuelle Erkenntnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften im Rahmen der Gesamt-, Fach-, Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenzen einzubringen und abzusichern.[351] Dazu gehören gleichzeitig die Weitergabe von Fortbildungsinhalten in Gesamtkonferenzen, Dienstbesprechungen und informellen

[351] Vgl. Gampe 1993, S. 117

Gesprächen und die konkrete Bearbeitung in Gesamtkonferenzen und Arbeitsgruppen. Die Widerstände als normale Reaktion auf Neuerungen im Unterricht,[352] hier in allen Lernbereichen des Faches Sprache, sollen offen gelegt und es soll geklärt werden, ob es sich um Sachargumente handelt, um Argumente, die eher im emotionalen Bereich liegen, oder um unbegründete Argumente. Außerdem sollen Daten über die Intensität der Bearbeitung von Fortbildungsinhalten in den unterschiedlichen schulischen Mitwirkungsgremien gewonnen werden.

Themenschwerpunkt: Fortschreibung des Schulprogramms

5. Schulprogramm
    - 5.1 Weist Ihr Schulprogramm einen Schwerpunkt im Fach Sprache auf oder soll dieser Schwerpunkt aufgenommen werden?
    - 5.2 Falls „ja“: Was beinhaltet dieser Schwerpunkt?

Ein Ansatz zur Entwicklung des Schulprogramms liegt in dem schulischen Organisationsprozess. In diesem Prozess werden im Kollegium die Stärken und Schwächen analysiert, Arbeitsschwerpunkte festgelegt, Zielvereinbarungen getroffen und Handlungsschritte geplant. Eine Konkretisierung der gemeinsam erarbeiteten Entwicklungsperspektiven erfolgt im Schulprogramm.[353] Es wird als zentrales Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung angesehen und spielt eine wichtige Rolle bei der Profilbildung und Außendarstellung der Schulen. Die Schulprogrammarbeit ist ein kontinuierlicher Prozess, der niemals abgeschlossen ist.[354]

Festgestellt werden soll, ob in einem gemeinsamen kollegialen Prozess die Fortbildungsinhalte im Fach Sprache in das Schulprogramm aufgenommen und implementiert werden. Die gesetzten Schwerpunkte im Fach Sprache werden im Einzelnen aufgezeigt.

---

[352] Vgl. Ingrisch 2000, hier S. 14

[353] Vgl. Knauf 2001, S. 277

[354] Vgl. MSWWF 1998-2, S. 10-13

Themenschwerpunkt: Schulleitung und Unterricht

6. Schulleitung
    - 6.1 In welchen Fächern unterrichten Sie?
    - 6.2 Zu welchen Themen und Inhalten bestehen noch Fortbildungswünsche?

Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die an der schriftlichen Befragung beteiligten Schulleiterinnen und Schulleiter das Fach Sprache selbst unterrichten und durch eine vorhandene Fachkompetenz ein Transfer der Fortbildungsinhalte in das Kollegium erleichtert wird. Rückmeldungen zum weiteren Fortbildungsbedarf können der weiteren Fortbildungsplanung im Schulleitungskollegium dienen.

Themenschwerpunkt: Unterrichtsentwicklung

7. Umsetzung der Fortbildungsinhalte des Faches Sprache im Kollegium
    - 7.1 In welchem Maße empfanden Sie seit Ihren Fortbildungsmaßnahmen Veränderungen in den Lernbereichen des Faches Sprache?
    - 7.2 Außer den traditionellen Textsorten sind auch kreative Schreibanlässe Grundlage des schriftlichen Sprachgebrauchs.
    - 7.3 Absprachen über Textsorten wurden getroffen.
    - 7.4 Bewertungskriterien wurden festgelegt.
    - 7.5 Gibt es Absprachen im Kollegium über die Gewichtung von Mündlichem und Schriftlichem Sprachgebrauch in der Leistungsbewertung?
    - 7.6 Falls „ja“: Welche?
    - 7.7 Nach welchen Kriterien wird das Leseverständnis der Kinder überprüft?
    - 7.8 Gibt es Absprachen im Kollegium über die Leistungsbewertung im Lesen?
    - 7.9 Falls „ja“: Welche?
    - 7.10 Nach welchen Kriterien wird die Rechtschreibleistung der Kinder in Ihrem Kollegium bewertet?
    - 7.11 Gibt es Absprachen im Kollegium über die Bewertung der Rechtschreibleistung der Kinder?
    - 7.12 Nach welcher Methode erfolgt der Erwerb der Schriftsprache im Anfangsunterricht in Ihrem Kollegium?
    - 7.13 Im Schuljahr 1998/1999 wurde im Anfangsunterricht nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ nach J. Reichen oder in Anlehnung an die Methode unterrichtet.

Dieser Fragenkomplex impliziert die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und die systematische Fortschreibung der Schulentwicklung durch Zielvereinbarungen. Erfasst werden sollen die Veränderungen im Fach Sprache in den einzelnen Kollegien und die Verbindlichkeit der Umsetzung im Unterricht, die durch getroffene Absprachen hergestellt wird.

5.6.2 Interview

Das thematisch festgelegte teil-standardisierte Leitfadeninterview wird zur Ergänzung der „Schriftlichen Befragung“ mit vier Schulleitungen durchgeführt. Das Interview erfolgt anhand eines Leitfadengerüsts, das als Strukturierungselement dient. Mit dem Interviewleitfaden können die Themenschwerpunkte tiefer gehend erkundet, umfassender geklärt und näher eingegrenzt werden.[355] Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter können ihre Sichtweisen frei darlegen, Probleme genau benennen und nach Abschweifungen immer wieder zum Thema zurückgeführt werden. Trägt eine Antwort noch nicht zur Klärung bei, besteht die Möglichkeit der Nachfrage. Mit den Nachfragekategorien zu den einzelnen Leitfragen sollen relevante Aspekte Berücksichtigung finden.[356]

Das Leitfadengerüst des Interviews besteht aus drei Themenschwerpunkten mit unterschiedlichen Dimensionen:

- Fortbildung
- Absprachen im Kollegium
- Pädagogische Verantwortung von Schulleitung.

Einschätzung der Schulleitungstätigkeit

Zu diesen Schwerpunkten äußern sich die Schulleitungen aus ihrer Sicht als Experten. Durch offen formulierte Fragen können sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner frei äußern. Auf geschlossene Fragen wird bewusst verzichtet, da die Vorgabe von Kategorien die Antwortmöglichkeiten der Befragten einschränken kann. Zudem

[355] Vgl. Kromrey 1998, S. 364

[356] Vgl. Buhren 1998, S. 36-37

besteht die Gefahr, dass die Kategorien nicht eindeutig sind und sich auf die Verständigung auswirken können.[357]

Der Interviewleitfaden besteht aus insgesamt sieben Einzelfragen, die vorformuliert sind und deren Reihenfolge festgelegt ist. Im Folgenden werden die Fragen im Einzelnen erläutert.

I. Fortbildung

1. Wer regte in Ihrem Kollegium Fortbildung an, plante und organisierte sie?
2. Zu welchen Fächern und Bereichen wurde Schulinterne Lehrerfortbildung durchgeführt?
3. Wer übernahm die Moderation?

Die Fortbildungsplanung ist Teil des Schulprogramms und ein Instrument zur internen Steuerung der einzelnen Schule, bei dem das Interesse, die Kompetenzen und Fähigkeiten des Kollegiums und die Rolle der Schulleitung deutlich werden.[358] Fortbildung und Fortbildungskultur der Schulen sind Inhalt dieses Fragenkomplexes. Thematisiert wird die Schulinterne Lehrerfortbildung, die ganz- oder halbtägig durchgeführt werden kann. Die Rückmeldung der befragten Schulleitungen kann Aufschluss darüber geben, ob eine Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten des Faches Sprache im Kollegium stattgefunden hat. Die Aussagen zur Moderation verdeutlichen, ob die Schulleiterinnen und Schulleiter vorrangig eigene Moderationskompetenzen nutzen oder diese Aufgaben delegieren.

II. Absprachen im Kollegium

4. Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht eingesetzt?

Es gilt, Anhaltspunkte darüber zu gewinnen, ob die Fortbildungsmaßnahmen für die Schulleitung im Fach Sprache eine Veränderung des Unterrichts durch Absprachen im Kollegium bewirkt haben.

---

[357] Vgl. Kromrey 1998, S. 351

[358] Vgl. LSW 2000, S. 77-79

III. Pädagogische Verantwortung von Schulleitung

5. Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht?
6. Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?

Diese Fragen betreffen die pädagogische Verantwortung der Schulleitung, die in der ADO gemäß § 20 Abs.1 Nr.2 und Abs.2 geregelt ist. Dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule entsprechend soll die Schulleiterin oder der Schulleiter dafür Sorge tragen, dass neue Erkenntnisse und Ergebnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften in den Unterricht eingebracht werden. Die Schulleitung hat die Aufgabe, Einsicht zu nehmen in die Arbeitsunterlagen der Klassen und Kurse sowie in die Arbeiten zur Leistungsfeststellung. Durch Unterrichtsbesuche sollen sie sich über die Qualität der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern informieren und beratend tätig werden. Hier hat die Schulleitung eine Kontrollfunktion, um im Rahmen der Vorschriften die Bildungs- und Erziehungsarbeit abzusichern (vgl. ADO § 20 Abs.2). Die Verantwortung für die Weiterentwicklung des Unterrichts erfordert auch von der Schulleitung Kenntnisse der aktuellen Fach- und Erziehungswissenschaften.[359] Wie die Schulleiterinnen und Schulleiter ihr Fachwissen aktualisieren und welche Informationsquellen sie nutzen, kann Aufschluss über ihre Motivation und ihr Engagement im Schulentwicklungsprozess geben.

[359] Vgl. Gampe 1993, S. 117-119

IV. Einschätzung der Schulleitungstätigkeit

7. Welche Probleme und Schwierigkeiten sehen Sie derzeit bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?

Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben eine Vielzahl von Aufgaben zu erfüllen. Die Anforderungen an ihre Handlungskompetenzen werden immer umfangreicher (vgl. Kap. 2.3). Nach Wissinger fühlen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter aus der Sicht der Emotions- und Handlungsforschung mit den neuen Führungsanforderungen potenziell überfordert.[360] Die subjektive Einschätzung der eigenen Tätigkeit soll Hinweise auf mögliche Ursachen geben.

5.6.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion zum Thema „Fortbildungsplanung" erfolgt in drei Kollegien. Wie im Interview dient ein Leitfadengerüst als Strukturierungselement. In der Gruppendiskussion können die Lehrkräfte ihre Meinungen frei äußern und sich gegenseitig zu detaillierten und offenen Äußerungen anregen. Dabei besteht der Vorteil gegenüber einem Einzelinterview darin, dass mehr Argumente und Hintergründe genannt und Dimensionen eröffnet werden.[361]

In die themen- und arbeitsplatzbezogene Diskussion ist eine Kartenabfrage als aktivierende Methode integriert.

> „Bei aktivierenden Methoden stehen das Engagement und die Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vordergrund."

Diese Methode ist eine schnelle Möglichkeit, Gedanken, Ideen und Meinungen zu einer Frage, einem Thema oder einem Problem auf Karten zu notieren und dann zu sammeln.[362] Alle Lehrkräfte sind einbezogen und müssen sich aktiv mit der Thematik auseinandersetzen. Die Auseinandersetzung wird durch die Kartenabfrage forciert und dabei „schlaglichtartig das Meinungsspektrum der Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich." Durch die unterschiedlichen Aussagen werden persönliche Standpunkte

[360] Vgl. Wissinger 1996, S. 159

[361] Vgl. Flick 1999, S. 131-132

[362] Vgl. LSW 1994, S. 63

deutlich, die individuelle Empfindungen und Erfahrungen ausdrücken. Da es in der geplanten Gruppendiskussion nicht um die Einzelmeinungen von Lehrerinnen und Lehrern, sondern um die Einstellungen und Meinungen der jeweiligen Kollegien insgesamt geht, werden die Beiträge aller Beteiligten gesammelt und in einer Auswertungsphase erläutert, geordnet und bewertet. Durch diese Überprüfung und Bewertung sollen Gemeinsamkeiten aufgedeckt und Entscheidungskriterien entwickelt werden, die ein gemeinsames Handeln im Kollegium in der Fortbildungsplanung ermöglichen.

Das Leitfadengerüst der Gruppendiskussion hat drei Themenschwerpunkte:

I. Einführung in das Thema

II. Einschätzung der Lehrerfortbildung

III. Fortbildungsmanagement.

Zu diesen Schwerpunkten wurden insgesamt fünf Leitfragen mit festgelegter Reihenfolge entwickelt. Dadurch soll der Prozess der Einschätzung von Fortbildung gesteuert werden. Die Fragen werden nachfolgend erläutert.

I. Einführung in das Thema

1. Welche Bedeutung haben Erstausbildung und Weiterbildung für Ihre Arbeit?

Die fachlichen, pädagogischen und methodischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer müssen stetig ergänzt, erweitert und den sich ändernden Erfordernissen schulischer Arbeit angepasst werden. In einem Beruf, in dem gelehrt wird, ist lebenslanges Lernen notwendig und unverzichtbar für die Arbeit mit Kindern. Die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte entscheidet auch über ihr berufliches Wohlergehen und die berufliche Zufriedenheit.[363] Die Einschätzung der Lehrkräfte von Erstausbildung und Weiterbildung innerhalb des individuellen Berufslebens soll darüber Aufschluss geben.

II. Einschätzung der Lehrerfortbildung

2. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie bei der „Schulexternen bzw. Schulinternen Lehrerfortbildung“ im Rahmen der Schulprogrammentwicklung?
3. Wann ist für Sie Fortbildung gelungen, wann nicht gelungen?

Die Schulexterne beziehungsweise Schulinterne Lehrerfortbildung bietet den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, sich beruflich weiterzubilden und zu qualifizieren. Durch persönliche Fortbildungserfahrungen haben sie Vorstellungen über die Konzeption von Lehrerfortbildung entwickelt. Daraus resultieren ihre Ansprüche an die Qualität der Fortbildung und an das Fortbildungsmanagement in ihrer eigenen Schule.

III. Fortbildungsmanagement

4. Welche Wünsche haben Sie an das Fortbildungsmanagement: Inhalte, Organisation, zeitlicher Rahmen?
5. Welche Erwartungen stellen Sie an die Schulleitung bei der Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung?

Das Fortbildungsmanagement der jeweiligen Schule wird thematisiert. Die Vorstellungen zu den Inhalten, didaktischen Orientierungen und organisatorischen Rahmenbedingungen sollen zu praxisnahen Arbeitskonzepten für das schulische Handeln führen und die Professionalisierung der Fortbildungsplanung im eigenen System weiter-

[363] Vgl. Schneider 2000, hier S. 33

entwickeln. Das Kollegium präzisiert aus seiner Sichtweise die Funktion der Schulleitung im Fortbildungsmanagement.

5.7 Durchführung der Untersuchung

5.7.1 Schriftliche Befragung

Nach der Entscheidung über den Inhalt des Fragebogens, die Formulierung der Fragen und die Vorgabe der Kategorien, besprechen die Autorinnen den Fragebogen mit der zuständigen Schulamtsdirektorin, die in den Fortbildungsprozess aktiv eingebunden worden ist. Dabei sollen Schwächen hinsichtlich der Anordnung der Fragen im Fragebogen, der Formulierung und der Verständlichkeit aufgedeckt und noch relevante Fragen ergänzt werden. Mit ihr wird vereinbart, die Schulleiterinnen und Schulleiter in der nächsten Dienstbesprechung über die schriftliche Befragung zu informieren und sie um Unterstützung zu bitten.

Um die Verständlichkeit eines Fragebogens zu überprüfen, empfiehlt Friedrichs, vor dem Einsatz eines Fragebogens einen Pretest durchzuführen.[364] Die Autorinnen dieser Studie haben darauf verzichtet, da zum einen durch die Rückmeldung der Schulamtsdirektorin eine Optimierung des Fragebogens erfolgt und zum anderen die Untersuchungsgruppe in der vorliegenden Studie nur aus 20 Befragten besteht. Durch die Auswahl einiger Personen aus dieser Untersuchungsgruppe für den Pretest würde sich die Gruppe nochmals verkleinern und die Ergebnisse an Aussagekraft verlieren.

Das Schulleitungskollegium wird in der Dienstbesprechung am 22.09.1999 über die beabsichtigte schriftliche Befragung informiert und darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse der Auswertung für weitere Fortbildungskonzepte im Schulleitungskollegium genutzt werden können. Bis auf eine Schulleitung geben alle Schulleiterinnen und Schulleiter ihr Einverständnis zur Mitarbeit. Es wird vereinbart, dass der Fragebogen (vgl. Anlage) am 23.09.1999 mit der Post zugeschickt und bis zum 07.10.1999 ausgefüllt auf dem gleichen Weg zurückgeschickt wird.

[364] Vgl. Friedrichs 1990, S. 245

Zum vereinbarten Termin erhalten die Schulleitungen den fünfseitigen Fragebogen zusammen mit einem Begleitschreiben in dem das Ziel der Untersuchung nochmals dargestellt wird.

Essen, den 22.09.1999

Liebe Schulleiterinnen und Schulleiter,

in der letzten Dienstbesprechung haben wir Sie um Ihre Mitarbeit an einer wissenschaftlichen Untersuchung gebeten, die in Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Dr. Knauf, Universität GH Essen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, durchgeführt werden soll.

Das Spektrum der Aufgaben von Schulleitung ist vielfältig und administrative Tätigkeiten werden umfangreicher. Nach §20 SchVG trägt die Schulleitung auch „die Verantwortung für die Durchführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule". Fortbildung im fachdidaktisch-methodischen Bereich soll eine Hilfe bei der pädagogischen Schulentwicklung sein, denn Unterricht ist immer noch Kernbereich der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern.

In unserer Untersuchung geht es darum, Erkenntnisse zu gewinnen, ob die Fortbildung von Schulleitung Innovationen im Kollegium in Gang setzt und einen Beitrag zur Sicherung der Unterrichtsqualität leisten kann.

Um darüber Informationen zu bekommen, bitten wir um Beantwortung der Fragen, für die Sie ca. 20 Minuten benötigen. Da es nicht um die Fortbildungsarbeit in der einzelnen Schule geht, sondern insgesamt um die Fortbildungsarbeit in allen Schulen, sind die Fragebögen anonym. Ein sorgfältiges Ausfüllen des Fragebogens ist wichtig, damit die Ergebnisse der Untersuchung auch für weitere Fortbildungsplanungen in Ihrem Schulaufsichtsbezirk genutzt werden können. Die Ergebnisse der Auswertung stellen wir Ihnen in einer Dienstbesprechung vor.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

gez. A. Greve, G. Höhne

Bitte schicken Sie die ausgefüllten Unterlagen bis zum

7. Oktober

an das Moderatoren-Team zurück.

Bis auf fünf Schulleitungen schicken alle Befragten den ausgefüllten Fragebogen zum vereinbarten Termin zurück. Nach einem telefonischen Erinnerungsrundruf liegen schließlich 18 ausgefüllte Fragebögen vor. Da zwei Schulleitungen ihren Fragebogen nicht zurückschicken, nehmen sie an der schriftlichen Befragung nicht teil.

Die Ergebnisse der „Schriftlichen Befragung“ werden den Schulleitungen in einer Dienstbesprechung am 27.10.1999 als Grundlage zur weiteren Fortbildungsplanung in ihrem Schulaufsichtsbezirk vorgestellt.

5.7.2 Interview

Zur Durchführung der Interviews sprechen die Autorinnen dieser Studie persönlich mit zwei Schulleiterinnen und zwei Schulleitern und bitten sie um ihre Mitarbeit mit folgender Begründung:

> „Bei der Fortbildungsplanung in diesem Schulaufsichtsbezirk haben sich die Schulleitungen für das Fach Sprache entschieden und gemeinsam schwerpunktmäßig fachdidaktisch-methodische Inhalte bearbeitet. Eine positive Rückmeldung zu den Fortbildungsmaßnahmen erhielten wir durch die schriftliche Befragung. Inhalte wurden in das Kollegium weitergegeben und es wurde daran gearbeitet. Die schriftliche Befragung erfasste jedoch nicht die Fortbildungsplanung in den jeweiligen Kollegien und die Rolle, die Schulleitung in diesem Prozess einnimmt. In einem Interview mit Ihnen möchten wir darüber zusätzliche Informationen erhalten.“

Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter geben nicht zuletzt aus kollegialen Gründen ihre Zustimmung. Die genauen Gesprächstermine werden im Februar 2000 für den Monat April fernmündlich vereinbart.

Die Interviews finden in den jeweiligen Amtszimmern der Schulleitungen während der allgemeinen Unterrichtszeit statt. Beginnend mit einem Gespräch über private und schulische Aktivitäten erhalten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner anschließend einen Überblick über die Zielsetzung und den Ablauf der Interviews.

Die Interviews orientieren sich jeweils an dem folgenden Leitfadengerüst:

1. Wer regte in Ihrem Kollegium Fortbildung an, plante und organisierte sie?
2. Zu welchen Fächern und Bereichen wurde Schulinterne Lehrerfortbildung durchgeführt?
3. Wer übernahm die Moderation?
4. Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht umgesetzt?
5. Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht?
6. Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?
7. Welche Probleme und Schwierigkeiten sehen Sie derzeit bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?

Die Fragen werden als Hilfe bei der Gesprächsführung der Reihenfolge nach vorgetragen und außerdem schriftlich vorgelegt. Im Vorgespräch wird ein Zeitrahmen von einer Stunde anvisiert. Alle Gespräche dauern schließlich ca. 90 Minuten.

Die Interviews führen die Autorinnen dieser Studie durch. Während sich die Interviewerin auf die Gesprächsführung konzentriert, kann die Protokollführerin den Gesprächsverlauf verfolgen, bei Unklarheiten nachfragen und das Gesagte notieren. Der Inhalt der Interviews wird durch ein selektives Protokoll für die spätere Bearbeitung festgehalten. Dabei handelt es sich um ein Kondensat von Stichworten. Nur inhaltstragende Aussagen, die sich unmittelbar auf die Leitfragen beziehen, werden notiert und darauf geachtet, real gesprochene Begriffe mit aufzunehmen. Abschweifendes und Überflüssiges, was zur Auswertung nicht weiter verwendbar scheint, werden nicht protokolliert. Die dokumentierten Aussagen nehmen ungefähr 2% der real gesprochenen Aussagen ein. Bei der Auswertung der Interviews sind diese Protokolle Grundlage für die Datengewinnung. Auf ein Gedächtnisprotokoll wird verzichtet, weil möglicherweise wichtige Informationen verloren gehen. Auch auf Tonbandaufzeichnungen wird

verzichtet. Sie können während der Interviews als störend empfunden werden und die Atmosphäre der Gesprächssituation negativ beeinflussen.[365]

Grundlage der nachfolgenden Dokumentation der Einzelinterviews sind die selektiven Protokolle.

Dokumentation über den Verlauf der vier Interviews

Interview A

Die Schulleiterin begrüßt uns freundlich in Anwesenheit von einigen Lehrerinnen im Lehrerzimmer. Sie bedauert, dass ihre Kollegin, die für die Fortbildungsplanung zuständig ist, aus Krankheitsgründen nicht am Gespräch teilnehmen kann. Anschließend führt sie uns in ihr Amtszimmer.

Die Interviewpartnerin stellt heraus, dass ihr Kollegium bei der Fortbildungsplanung im Mittelpunkt steht, zur Schulinternen Lehrerfortbildung anregt und Wünsche äußert, die in einer Liste festgehalten werden. Sie selbst regt auch Schulinterne Lehrerfortbildung an. Ihre Impulse resultieren aus Fortbildungsmaßnahmen für Schulleiterinnen und Schulleiter und der Zusammenarbeit mit Künstlern. Exemplarisch, sehr ausführlich und begeistert, stellt sie eine Fortbildung zum Thema „Trommeln“ und die Umsetzung im Schulalltag dar. Fortbildungsveranstaltungen plant die Schulleiterin in Zusammenarbeit mit einer Kollegin. Dazu gehört auch die Organisation von Tagungen außerhalb der Schulzeit am Wochenende mit pädagogischen und fachdidaktisch-methodischen Themen. Die Anzahl der Schulinternen Lehrerfortbildungen, die per Erlass zweimal im Jahr durchgeführt werden können, schätzt sie als zu gering ein.

Schwerpunktmäßig wurden in der Vergangenheit in ihrem Kollegium schulinterne Fortbildungsveranstaltungen im Fach Sprache durchgeführt. Die Bearbeitung weiterer fachdidaktisch-methodischer Themen erfolgte außerdem in den Fächern Sport, Musik und Mathematik. Das Thema „Computer im Unterricht“ wurde einmal thematisiert.

Die Schulleiterin moderiert Fortbildungsmaßnahmen nicht selbst. Die Moderation übernehmen Kolleginnen, Lehramtsanwärterinnen oder externe Moderatoren-Teams, wenn eigene Ressourcen nicht immer ausreichen. Sie betont die Bedeutung pro-

[365] Vgl. Mayring 1999, S.78

fessioneller Moderation, sieht die Qualität der durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen aber nicht immer gesichert. Fortbildner aus nicht schulischen Bereichen hält sie wichtig als Impuls für die eigene Arbeit. Sie kann sich vorstellen, dass ein Pool von Fortbildnern eingerichtet wird. Bei Bedarf können diese eingesetzt werden.

Die Umsetzung der erarbeiteten Fortbildungsinhalte im Unterricht benötigt Zeit, um sie auszuprobieren und zu verbessern. Erst dann können Absprachen erfolgen, die für alle Lehrerinnen verbindlich werden.

Die Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht erhält die Schulleiterin durch die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen und die Diskussion im Kollegium über die Arbeitsergebnisse der Kinder. Sie stellt fest, dass an einer kleinen Schule der Informationsfluss, die Klärung von Problemen und das Nachfragen einfacher und schneller möglich seien als an einer größeren Schule.

Über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen informiert sich die Schulleiterin im Internet und in Fachzeitschriften, aber auch in Erlassen, die neue Entwicklungen regeln. Außerdem pflegt sie Kontakte zur Universität. Eine Informationspflicht über neue Erkenntnisse in der Fachdidaktik-Methodik sieht sie ebenfalls als eine Aufgabe der Schulaufsicht.

Die Schulleitungstätigkeit stellt viele Anforderungen. Es fehlt die Zeit, Entwicklungen in Ruhe zu planen. Sie sieht große organisatorische Probleme, die bei ihrer schulischen Arbeit auftreten. Die Qualität der Fortbildung ist durch externe Moderatorenteams aus ihrer Erfahrung nicht gewährleistet. Im Bereich „Fortbildung“ äußert sie zugleich Wünsche. Sie möchte wöchentlich mehr Zeit haben, z. B. zwei Stunden aus dem Stundenpool, um Schulinterne Lehrerfortbildung durchzuführen.

Das Gespräch verläuft störungsfrei und orientiert sich stark an dem vorliegenden Leitfaden. Private Gespräche werden kaum geführt.

Interview B

Wir werden herzlich von der Schulleiterin in ihrem Amtszimmer begrüßt. Sie wirkt energiegeladen und fröhlich. Eine Tür vom Amtszimmer führt in einen Klassenraum, in

dem gerade Musikunterricht erteilt wird. Die lauten Geräusche führen bei dem Interview mehrfach zu Irritationen. Die Schulleiterin teilt uns zunächst mit, dass unser Gespräch um 12.30 Uhr beendet sein muss, da um 12.45 Uhr eine Konferenz angesetzt ist. Außerdem erwartet sie einen Anruf des zuständigen Schulaufsichtsbeamten in einer wichtigen Angelegenheit, die nicht zu verschieben ist. Sie berichtet kurz über die Probleme mit ausländischen Kindern und Eltern. Danach erzählt sie von ihrer Arbeit als Schulleiterin in zwei unterschiedlichen Kollegien.

Schulinterne Fortbildungsmaßnahmen werden durch einzelne Kolleginnen, die an schulexternen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, und das gesamte Kollegium angeregt. Die Initiative geht auch von ihr persönlich aus. Impulse erhält sie durch Schulleitungsdienstbesprechungen, Schulleitungsfortbildung und aus der Fachliteratur. Planung und Organisation einer Schulinternen Fortbildung übernimmt ein Team des Kollegiums, manchmal sie selbst zusammen mit einigen Lehrkräften.

Schulinterne Fortbildungsmaßnahmen wurden bisher im Fach Sprache in den Bereichen Rechtschreiben, Lesen, Lesen durch Schreiben, LRS und Mathematik durchgeführt. Darüber hinaus wurden die pädagogischen Themen „Gewalt“, „Edukinästhetik“, „Bewegte Schule“ und die Lernwerkstatt „Weihnachten“ bearbeitet. Außerdem fand ein Kurs in „Erster Hilfe“ statt. Die Moderation der Fortbildungsmaßnahmen übernahmen entweder die Lehrkräfte, die Schulleitung oder externe Moderatoren-Teams.

Bevor Absprachen zur Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht getroffen werden, gibt es im Kollegium mitunter heftige Diskussionen. Widerstände sind in der Vergangenheit vor allem durch die Rechtschreibreform und die veränderte Fachdidaktik, die Leistungsbewertung im Rechtschreiben und die Erarbeitung des Schulprogramms entstanden. Sie betont, dass im Kollegium unterschiedliche Meinungen aufgearbeitet werden, ein Konsens hergestellt wird, Absprachen getroffen und dann erst die neuen Erkenntnisse im Unterricht umgesetzt werden.

Die Informationen über die Umsetzung der getroffenen Absprachen erhält die Schulleiterin durch ständige Diskussionen und den Erfahrungsaustausch im Kollegium, durch die Einsicht in die Arbeitsmaterialien der Kinder und durch Kurzbesuche in den Klassen.

Über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen informiert sie sich durch Gespräche mit Schulleitungskolleginnen und -kollegen, durch Schulleitungsfortbildung und Fachzeitschriften. Außerdem geben die Lehrkräfte, die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter Informationen über neue pädagogische Entwicklungen an das Kollegium weiter.

Die Schulleiterin fühlt sich bei der Wahrnehmung ihrer Schulleitungsaufgaben nicht nur durch die Amtsführung von zwei Schulen belastet, sondern auch durch zu viele neue Aufgaben. Die Beratung der Erziehungsberechtigten nimmt beispielsweise immer häufiger ihre Leitungszeit in Anspruch. Die Schulleiterin wird entlastet durch die Kolleginnen, die sich etwa um die Post kümmern, und durch die Sekretärin, die die Buchbestellung erledigt und die Statistik anfertigt.

Gegen 12.10 Uhr wird das Interview durch den erwarteten Anruf des Schulamtsdirektors unterbrochen. Nach dem Gespräch wirkt die Schulleiterin angespannt. Das Interview wird danach abgeschlossen und ist zur abgesprochenen Zeit beendet.

Interview C

Zum vereinbarten Termin werden wir von dem Schulleiter freundlich in seinem Amtszimmer begrüßt. Zunächst entwickelt sich ein Gespräch über den Schulalltag und über aktuelle Ereignisse und Probleme. Er erzählt über sein Engagement und neue Entwicklungen in seiner katholischen Kirchengemeinde, in der auch eine Interviewerin eingebunden ist. Das Gespräch findet in einer sehr offenen Atmosphäre statt. Der Interviewpartner äußert sich umfassend zu den einzelnen Leitfragen.

Schulinterne Fortbildung wird durch ihn angeregt. Die Impulse erhält er durch Schulleitungsdienstbesprechungen, Schulleitungsfortbildung, Schulaufsicht und Fachliteratur. Impulse gehen manchmal von neuen Kolleginnen und Kollegen aus. Besonders stellt er hierbei die Rolle der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter heraus. Wichtig ist für ihn seine Einbindung in ein Planungsteam. Er plant und organisiert nicht allein, sondern arbeitet in einem Team mit Kolleginnen und Kollegen. Seiner Meinung nach wird das Kollegium durch eine Beteiligung an der Planung stärker für die Fortbildung motiviert und mit in die Verantwortung genommen. Er ist der

Meinung, dass Schulleitung selbst nicht alles leisten kann, sich aber überall einbringen muss.

Der Schwerpunkt der Schulinternen Lehrerfortbildung lag bisher im Fach Sprache, und zwar im Lesen, Rechtschreiben, in der Textproduktion und der Lese- und Rechtschreibschwäche. Darüber hinaus nennt er drei unterschiedliche pädagogische Themenkomplexe: „Schulordnung“, „Sonderpädagogische Förderung“ und „Ermutigende Erziehung“. Die Moderation der Veranstaltungen übernimmt er in der Praxis teilweise allein oder in Kooperation mit Lehrkräften. Für den Schulleiter ist es wichtig, Kolleginnen und Kollegen in die Moderatorentätigkeit einzubinden. Damit möchte er die Selbstständigkeit der Lehrkräfte fördern. Sind keine Ressourcen im Kollegium vorhanden, übernehmen externe Moderatoren-Teams aus dem Schulamt oder von der Bezirksregierung die Moderation.

Bei der Bearbeitung des Lernbereichs „Rechtschreiben“ ist nach anfänglichen Widerständen schließlich doch eine Akzeptanz im Kollegium entstanden, die zu Absprachen für die Umsetzung im Unterricht führte. Durch zu viele Anforderungen, nicht zuletzt durch die Verpflichtung zum Schulprogramm, können nicht alle Lernbereiche intensiv bearbeitet werden. Es fehlt häufig die Zeit zum Ausprobieren, zum Überarbeiten und zur Veränderung. Veränderungen brauchen Zeit, bis sie sich durchsetzen. Er spricht aber auch von einem „Verharrungsvermögen“ gegenüber Neuerungen in der Schule.

Der Schulleiter hält es nicht für unbedingt erforderlich, die Umsetzung von Fortbildungsinhalten durch Unterrichtsbesuche zu überprüfen. Er erhält Einblicke in die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer durch seinen eigenen Unterricht in verschiedenen Klassen. Dabei wird für ihn u.a. zugleich der Führungsstil der einzelnen Lehrkraft deutlich. Weitere Informationen erhält er durch die Arbeitsmaterialien der Kinder. Er sieht sich außer Stande, alles zu überprüfen. Für ihn gehört zudem die Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte zum Berufsbild. Die Schulleitung muss sich außerdem auf die Lehrerinnen und Lehrer verlassen können.

Die Informationen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen schätzt der Schulleiter sehr hoch ein, da für ihn hier ein starker Praxisbezug gegeben ist. Darüber hinaus geben die Kolleginnen und

Kollegen an der eigenen Schule und andere Schulleiterinnen und Schulleiter Tipps. Informationen erhält er auch durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, durch die Fachverbände und die Fachliteratur. Für Lehrerinnen und Lehrer sieht er die Teilnahmepflicht an schulexternen Fortbildungsmaßnahmen als sehr wichtig an, damit sie sich über aktuelle Entwicklungen informieren, sich weiterqualifizieren und im Kollegium berichten. Kritisch merkt er die Rolle der Schulaufsicht an, die in der Schulleitungsfortbildung die gemeinsame Arbeit im pädagogischen Bereich vernachlässigt.

Zum Abschluss des Interviews betont der Schulleiter, dass die Ansprüche an das Leitungsamt immer umfangreicher werden und zu viele Aufgaben sowie Ansprüche die unterrichtliche Tätigkeit in den Hintergrund treten lassen. Er sieht einen erhöhten Fortbildungsbedarf für die Schulleitung besonders in der Beratungstätigkeit. Er wünscht sich von der Schulaufsicht mehr Informationen über neue Entwicklungen im fachdidaktisch-methodischen und pädagogischen Bereich. Wichtig ist ihm, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter nicht nur negativ über Entwicklungen in der Schule denken, sondern sie auch positiv sehen. Zitat: „Schulleiter wird man nicht aus finanziellen Erwägungen, lohnt sich auch nicht, sondern aus ideellen Gründen."

Während des gesamten Interviews herrscht eine ruhige und lockere Atmosphäre.

Interview D

Wir treffen uns mit dem Schulleiter zur vereinbarten Zeit im Amtszimmer, das sich im Dachgeschoss, abseits vom schulischen Trubel, befindet. Er empfängt uns herzlich. Gesprächseinstieg ist die Situation des Stadtteils, in dem die Schule liegt, das Umfeld der Schule und sein eigenes politisches Engagement in diesem Bezirk. Begeistert erzählt er über seine Arbeit an der Universität im Fach Sachunterricht. Daraus entwickelt sich zugleich ein Gespräch über gemeinsame Studienerlebnisse. Thematisiert werden anschließend die Arbeit im Kollegium, das Problem der hohen Anmeldezahlen von Schülerinnen und Schülern zum neuen Schuljahr, die geringen Raumkapazitäten und der jährliche Ärger, Kinder nicht aufnehmen zu können.

Schulinterne Lehrerfortbildung wird angeregt durch einzelne Lehrkräfte, die an Schulexterner Lehrerfortbildung teilnehmen, durch das Kollegium und die Schulleitung.

Planung und Organisation übernimmt entweder ein Team ohne Schulleitung oder die Schulleitung allein.

Fortbildungsveranstaltungen wurden bisher in den Fächern Mathematik, Musik, Sachunterricht, Religion und zum Thema „Anfangsunterricht“ durchgeführt. Darüber hinaus wurden die Themen „Verkehrserziehung“, „Leistungsbewertung“ und „Bewegte Schule“ behandelt. Häufig übernahm der Schulleiter die Moderation von Schulinterner Fortbildung, aber auch externe Moderatoren-Teams führten die Veranstaltungen durch.

Im Kollegium werden jahrgangsspezifische Absprachen getroffen, beispielsweise bei der Bewertung von schriftlichen Arbeiten und zum Themenkomplex „Diktate und Methodik der Rechtschreibung“. Darüber hinaus gibt es zwischen den Kolleginnen und Kollegen in Gesprächen unterrichtliche Vereinbarungen.

Durch Diskussionen im Kollegium, den Austausch von Arbeitsergebnissen und die Einsicht in die Arbeiten der Kinder erhält der Schulleiter Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht.

Der Schulleiter informiert sich über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen in Fortbildungsveranstaltungen für die Schulleitungen und über die Medien. Informationen bekommt er auch von Lehrkräften aus dem Kollegium, die jeweils für einen Fachbereich verantwortlich sind. Seiner Meinung nach hat außerdem die Schulaufsicht die Aufgabe, über neue Entwicklungen in der Fachdidaktik-Methodik Auskunft zu geben.

Die Ansprüche an das Leitungsamt werden immer größer. Aus seiner Erfahrung heraus delegiert der Schulleiter viele Aufgaben an Lehrerinnen oder Lehrer und seine Sekretärin, um sich zu entlasten.

Während des gesamten Interviews wirkt der Schulleiter heiter, ausgeglichen und zufrieden. Zu den Leitfragen äußert er sich offen.

5.7.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion soll mit drei Kollegien im Rahmen einer Konferenz mit dem Thema „Fortbildungsplanung als Teil der Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung“ in den Monaten März bis Mai 2000 durchgeführt werden. Die Gruppendiskussion im

Kollegium ist eine Ergänzung zur „Schriftlichen Befragung“, die Daten über die Akzeptanz von Lehrerfortbildung und Fortbildungsmanagement erfassen soll. Das Ergebnis der Diskussion mit konkreten Inhalten kann als Grundlage für die Fortbildungsplanung der jeweiligen Schule dienen. Das Moderatoren-Team übernimmt die Konferenzleitung. Dazu werden nach einer Schulleitungsdienstbesprechung die Schulleiterinnen der ausgewählten drei Grundschulen persönlich zu dem Thema angesprochen und über Inhalte und Ablauf der Konferenz informiert. Die Schulleiterinnen sind an der Thematik sehr interessiert und geben ihre Zustimmung. Genaue Termine werden vereinbart und der geplante Konferenzablauf (vgl. Anlage) wird ihnen zugeschickt.

Die Gruppendiskussionen finden im Konferenzraum der Schulen nach der allgemeinen Unterrichtszeit statt und dauern ca. 90 Minuten. Nach der Vorstellung des Moderatoren-Teams wird das Kollegium begrüßt und ein Überblick über die Zielsetzung und den Ablauf der Gruppendiskussion gegeben.

> „Liebe Kolleginnen und Kollegen, wir arbeiten heute gemeinsam zum Thema „Fortbildung“. Es geht um Ihre persönliche Einschätzung von Fortbildung und Ihre Ansprüche an Fortbildung und das Fortbildungsmanagement in Ihrer Schule. Das Ergebnis dieser Konferenz soll zugleich eine Hilfe für Ihre weitere gemeinsame schulische Arbeit im Rahmen der Schulprogrammentwicklung sein.
>
> Wir möchten mit Ihnen ins Gespräch kommen mit der Frage, wie wichtig Ihnen Fortbildung ist, wenn Sie an Ihre Erstausbildung und Weiterbildung denken. Einige Fragestellungen diskutieren wir mündlich. Die Beantwortung anderer Fragen erfolgt über die Methode der Kartenabfrage, um das Meinungsbild Ihres gesamten Kollegiums zu bekommen. Sie erhalten von uns ein Ergebnisprotokoll aus den Beiträgen der mündlichen Diskussion und der Kartenabfrage als Grundlage für Ihre weitere Arbeit.“

Bei der Durchführung der Gruppendiskussion beziehen sich die mündlichen Beiträge auf

- die Bedeutung der Erstausbildung und Weiterbildung für die schulische Arbeit
- die Erwartungen an die Schulleitung bezüglich der Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung.

Bei der Methode der Kartenabfrage sind die stichwortartigen Aussagen der einzelnen Kolleginnen und Kollegen Grundlage für die spätere Bearbeitung. Sie beinhaltet:

- die Vor- und Nachteile von Schulexterner und Schulinterner Lehrerfortbildung
- eine gelungene beziehungsweise nicht gelungene Fortbildung
- die weitere Fortbildungsplanung.

Um ein weit gefächertes Meinungsspektrum zu erhalten, wird Wert darauf gelegt, dass sich möglichst alle Lehrkräfte mit ihren Ansichten einbringen. Dabei soll an ihr Vorwissen und an ihre Einstellungen angeknüpft werden. In einer einleitenden Phase sprechen die Lehrerinnen und Lehrer über ihre Erstausbildung und begründen mündlich die eigene Fort- und Weiterbildung (Leitfrage 1). Die weitere Arbeit orientiert sich an den Leitfragen 2-5:

1. Welche Bedeutung haben Erstausbildung und Weiterbildung für Ihre Arbeit?
2. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in der Schulexternen bzw. Schulinternen Lehrerfortbildung?
3. Wann ist eine Fortbildung für Sie gelungen, wann nicht gelungen?
4. Welche Wünsche haben Sie an das Fortbildungsmanagement: Inhalte, Organisation, zeitlicher Rahmen?
5. Welche Erwartungen stellen Sie an die Schulleitung bei der Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung?

Bei der Kartenabfrage (Leitfragen 2, 3, 4) sollen die Lehrerinnen und Lehrer alle Gedanken äußern, die ihnen zu den Fragen einfallen und jeden einzelnen Gedanken stichwortartig auf eine Karte schreiben. Diese beschrifteten Karten werden gut sichtbar

präsentiert, sodass sich alle von den Ideen der Kolleginnen und Kollegen inspirieren lassen können. Nach jeder einzelnen Leitfrage strukturieren zwei Lehrkräfte die Aussagen, indem sie die Karten Oberbegriffen zuordnen und inhaltlich gleiche Aussagen übereinander hängen. Das Ergebnis wird vorgelesen, danach erfolgen die Zusammenfassung und Kommentierung durch das Moderatoren-Team.

Zum Schluss der jeweiligen Konferenz werden Absprachen über die Schulprogrammarbeit in Bezug auf Fortbildung und Fortbildungsmanagement getroffen. Das Moderatoren-Team fasst das Gesamtergebnis der gemeinsamen Arbeit zusammen und stellt die Ansprüche des Kollegiums an eine Fortbildung und die Bedeutung konkreter Fortbildungsplanung für die weitere schulische Entwicklung besonders heraus.

Die mündlichen Beiträge der Gruppendiskussion werden wie im Interview durch ein selektives Protokoll festgehalten. Nur inhaltsrelevante Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer, die sich unmittelbar auf die Leitfragen beziehen, werden notiert. Abschweifendes und Überflüssiges, was zur Auswertung nicht verwendbar erscheint, werden nicht protokolliert. Bei diesem selektiven Protokoll handelt es sich um ein Kondensat von Stichworten, dabei werden jedoch real gesprochene Begriffe mit aufgenommen. Die dokumentierten Aussagen nehmen bei der mündlichen Diskussion etwa 2 % der real gesprochenen Aussagen ein. Durch die Methode der Kartenabfrage sind die geordneten und thematisch gebündelten Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer für das Protokoll gesichert. Die Protokolle sind die Grundlage für die Dokumentation und die Auswertung der Gruppendiskussion.

Dokumentation über den Verlauf der drei Gruppendiskussionen

Das Thema wird positiv von den Kollegien aufgenommen und offen sowie kritisch diskutiert.

Eine entspannte Atmosphäre entsteht bei allen drei Diskussionen durch

- die Schulleiterinnen, die das Kollegium für die Konferenz motivierten
- ungezwungene Gespräche vor der Konferenz in Verbindung mit dem Angebot „Essen und Trinken“, die es ermöglichen, Distanz vom Schulalltag zu gewinnen
- die Bekanntheit der beiden Moderatorinnen, die sich durch gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen in der Vergangenheit ergab.

Schule E

An der Diskussion beteiligen sich nicht alle Kolleginnen in gleichem Maße. Einige äußern sich umfassend, während andere aktiv zuhören und durch Körpersprache ihre Zustimmung oder Ablehnung zeigen. Keine Kollegin ist unbeteiligt. Die Diskussion wird nicht kontrovers geführt und bleibt nah beim Thema. Die Methode der Kartenabfrage ist dem Kollegium vertraut und es wird intensiv und konzentriert gearbeitet. Einige Kolleginnen übernehmen nach jeder Leitfrage die Strukturierung der einzelnen Aussagen und fassen die Ergebnisse zusammen:

Gründe für die Teilnahme an der Fortbildung sind die unzureichende Erstausbildung und der Spaß an Neuem.

Der Vorteil der Schulexternen Lehrerfortbildung besteht in der freiwilligen Teilnahme, in der Berücksichtigung individueller Interessen durch ein vielfältiges Angebot und der freien Wahl des Themas. Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen und Schulformen eröffnet neue Perspektiven und die Möglichkeit, in mehr Freiheit von sich beruflich zu erzählen. Anregungen für die unterrichtliche Arbeit ergeben sich durch das Kennenlernen anderer Moderatoren und Kollegen, durch den Erfahrungsaustausch mit ihnen und durch den Einblick in andere Schulgebäude und deren Gestaltung.

Der Nachteil liegt in der zusätzlichen außerhäuslichen Arbeitszeit. Die Organisation muss selbst übernommen werden. Es entsteht ein Zeitdruck bei Nachmittags-veranstaltungen im Anschluss an den Unterricht, ein größerer Zeitaufwand durch Fahrten zu anderen Schulen und vermehrte Kosten. Die Anregungen der Fortbildung sind schwierig im Schulalltag allein umzusetzen. Referentinnen und Referenten werden nicht immer als kompetent erlebt.

Der Vorteil der Schulinternen Lehrerfortbildung besteht in den gemeinsamen Aktionen und im gemeinsamen Erleben. Themen der eigenen Schule werden zusammen bearbeitet und Absprachen getroffen. Die Arbeit findet im vertrauten Kollegium statt und bietet Zeit, sich auszutauschen. Kleingruppenarbeit schafft Beziehungen und Kontakte untereinander. Das Kollegium verfügt über das gleiche Know-how. Die Fortbildungsveranstaltung am gewohnten Dienstort ist bequem, der Zeitaufwand gering und es entstehen keine zusätzlichen Kosten.

Der Nachteil wird gesehen in den fehlenden Bezügen zu Kolleginnen und Kollegen mit anderen Erfahrungen. Das Thema kann nicht wirklich frei gewählt werden und ist eventuell für die einzelne Lehrkraft nicht interessant und relevant.

Insgesamt ist die Fortbildung gelungen, wenn Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis gegeben werden und Neues kennen gelernt wird. Sie soll überwiegend praxis- und handlungsorientiert sein, die Möglichkeit bieten, etwas auszuprobieren und wenig Theorie beinhalten. Durch konkrete Materialien, Literaturhinweise und ein kurzes Skript ist das Mitschreiben der Ergebnisse nicht notwendig. Das Programm muss Zeit lassen für Gespräche und Diskussionen, die ebenfalls Anregungen für den Unterricht geben. Die Moderation soll themenbezogen sein, das Interesse wecken, eine gelungene Mischung aktiver und passiver Teilnahme ermöglichen und das Weiterdenken anregen.

Die Fortbildung, die nicht praxisorientiert ist, keinen Lernzuwachs ermöglicht und keine konkreten Ergebnisse aufweist, ist nicht gelungen. Das gilt auch für Referate, die über die Köpfe der Teilnehmer hinweggehen, und die nicht umfassende und handlungsorientierte Bearbeitung des Themas. Fortbildungsinhalte können dann nicht in der Schule umgesetzt werden.

Die Fortbildungsplanung erfasst die gewünschten Inhalte zu den weiteren Fortbildungsveranstaltungen der Schule. Erwartet werden Vorinformationen zu den Fortbildungsschwerpunkten als Entscheidungsgrundlage für ein Thema. Schulinterne Fortbildung soll zweimal im Jahr von 8.00-16.00 Uhr durchgeführt werden oder nach dem Vorschlag externer Referenten. Die Schulleitung soll dafür Sorge tragen, dass alle Fächer und ebenso pädagogische Themen berücksichtigt werden. Die Moderation einer

Fortbildungsveranstaltung durch die Schulleitung muss die Kriterien einer „gelungenen“ Fortbildung erfüllen.

Die vorgestellten Ergebnisse werden von den Moderatorinnen zusammengefasst und kommentiert.

Schule F

In der Diskussion übernehmen zwei Kolleginnen den Hauptgesprächsanteil, während eine Kollegin und ein Kollege wenig Interesse signalisieren und ihre Meinung nicht äußern. Die Methode der Kartenabfrage wird vorgestellt, da nur ein Teil des Kollegiums damit Erfahrung hat. Bis auf zwei Lehrkräfte, die sich auch mündlich nicht beteiligen, wird die Methode aufgegriffen und spontan sowie mit Elan umgesetzt. Dabei werden verschiedene Seitengespräche zum Thema geführt und Erfahrungen ausgetauscht. Mit Hilfe des Moderatoren-Teams und einiger Kolleginnen strukturiert eine Lehrerin nach jeder Leitfrage die beschrifteten Karten, eine andere stellt jeweils das Ergebnis vor.

Die Gründe für die Fortbildung liegen in der lang zurückliegenden Studienzeit und dem Spaß an Neuem. Ein Interesse an Fortbildung besteht in Fächern, die gern unterrichtet werden, oder aus schulischer Notwendigkeit. Die Fortbildung dient auch der Qualifikation in nicht studierten Fächern.

Schulexterne Lehrerfortbildung ist überwiegend langfristig angelegt und wirkungsvoller. Ein weiterer Vorteil besteht in der persönlichen Qualifizierung und dem „Blick über den Tellerrand“. Individuelle Interessen werden berücksichtigt, neue Kontakte geknüpft und ein Austausch mit fremden Kollegen ermöglicht.

Der Nachteil zeigt sich darin, dass die individuelle schulische Situation nicht genügend berücksichtigt wird und die Inhalte der Fortbildung dem Kollegium nicht zufriedenstellend weitergegeben werden, sodass ein Einzelkämpfertum entsteht. Es wird zu viel Theorie vermittelt und zu wenig praxisbezogen gearbeitet.

Der Vorteil der Schulinternen Lehrerfortbildung besteht darin, dass im Kollegium auf die schulische Situation abgestimmt und anwendungsorientiert gearbeitet wird. Durch die gemeinsame Arbeit entstehen Hilfen und Materialien für den Unterricht in der eigenen Schule. Das Kollegium hat den gleichen Wissensstand, ist miteinander im

Gespräch und kann Erfahrungen austauschen. Die Kolleginnen und Kollegen lernen sich kennen, das Gemeinschaftsgefühl wird gestärkt und das Betriebsklima verbessert.

Nachteile werden darin gesehen, dass ein Thema nicht alle interessiert und persönliche Interessen zurückgestellt werden müssen.

Insgesamt ist die Fortbildung gelungen, wenn sie sich an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer orientiert und eine direkte Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung ist. Es werden neue Ideen und Sichtweisen vermittelt, die auch in den Schulalltag übernommen werden können. Für den Unterricht gibt es Anregungen und Hilfestellung bei aktuellen Problemen. Handlungsorientiertes Arbeiten und die Möglichkeit zum Ausprobieren gehören ebenso dazu wie kompetente Moderatoren, die praxisorientiert arbeiten.

Eine nicht gelungene Fortbildung ist gekennzeichnet durch fehlenden Praxisbezug, zu viele Informationen und zu viel Theorie. Es ist problematisch, wenn sich die Referentin bzw. der Referent nicht in die schulische Situation hineinversetzen kann.

Bei der Fortbildungsplanung legt das Kollegium die Inhalte der nächsten Fortbildungsveranstaltungen fest. Die Vorbereitung der einzelnen Veranstaltung soll gemeinsam mit den Moderatoren erfolgen. Dazu sammelt das Kollegium Fragen, stellt Ansprüche und formuliert Ziele. Die Veranstaltungen sollen ganztägig durchgeführt werden, ohne Unterrichtsverpflichtung am Fortbildungstag. Ansprüche an die Schulleitung in Bezug auf Fortbildung werden nicht gestellt. Kollegium und Schulleitung bringen sich gemeinsam ein. Wünsche zur Fortbildung und Hinweise von den Fachkonferenzen sollen in die Planung einbezogen werden.

Die vorgestellten Ergebnisse werden von den Moderatorinnen zusammengefasst und kommentiert.

Schule G

In der Gruppendiskussion zeigen sich alle Lehrkräfte aufmerksam und interessiert. Die Sprachanteile während der mündlichen Diskussion sind unterschiedlich. Während die türkische Lehrkraft still, jedoch interessiert das Gespräch verfolgt, sind die übrigen Lehrkräfte gleichermaßen in die Diskussion eingebunden. Mit der Methode der Karten-

abfrage ist das Kollegium wenig vertraut, sie wird deshalb von den Moderatorinnen erklärt. Das Beschriften der Karten erfolgt individuell, aber auch im Austausch mit einer Kollegin oder einem Kollegen. Es herrscht eine ruhige Arbeitsatmosphäre. Beim Aufhängen der Karten ist zunächst eine Zurückhaltung des Kollegiums zu beobachten. Im weiteren Verlauf zeigt sich jedoch eine zunehmende Sicherheit im Umgang mit der Methode. Die Strukturierung der beschrifteten Karten nach jeder Leitfrage übernimmt das Moderatoren-Team. Eine Kollegin stellt jeweils das Ergebnis vor.

Die Gründe für die Fortbildung liegen in einem lang zurückliegenden Studium, dessen Theorie zum Teil überholt ist und das wenig praxisbezogen war. Fortbildung ist Ersatz für die fehlende Qualifikation in einem Unterrichtsfach. Sie ist auch wichtig, um Anregungen für den Unterricht zu bekommen und um etwas Neues kennen zu lernen. Die Teilnahme von zwei Kolleginnen ist ein Vorteil, jedoch organisatorisch in kleinen Schulen schwierig zu lösen.

Der Vorteil der Schulexternen Lehrerfortbildung wird in der Kompetenzerweiterung gesehen, entweder aus persönlichem Interesse oder beruflicher Notwendigkeit. Externer Erfahrungsaustausch ist wichtig, um neue Ideen und Anregungen zu erhalten. Der zeitliche Rahmen kann gewählt werden. Bei mehrtägigen Veranstaltungen können nach einer Weile außerdem Probleme ausgetauscht werden.

Der Nachteil besteht darin, dass sie häufig nachmittags durchgeführt werden und zeitlich sehr begrenzt sind. Dadurch wird die Fortbildung weniger effektiv als ganztägig durchgeführte Veranstaltungen. Ein Problem (z.B. Müdigkeit) entsteht durch den frühen Beginn von Einzelveranstaltungen nach dem Unterricht. Nach einer Schulexternen Lehrerfortbildung fehlt oft eine Anschlussveranstaltung. Der Informationsfluss im Kollegium über den Besuch einer Veranstaltung ist nicht gegeben. Unproduktive Gruppenarbeit und Zettelabfragen ohne vorherige Erklärung wirken sich nachteilig aus.

Eine gelungene Schulinterne Lehrerfortbildung in einer vertrauten Umgebung und in lockerer Atmosphäre schafft eine gemeinsame Basis und einen Konsens für die schulische Arbeit. Auf schulbezogene Probleme wird eingegangen und gemeinsame Lösungen werden gefunden. Praxisnahe Konzepte beziehen sich auf den Unterricht der Schule. Bei Bedarf werden Themen wieder aufgegriffen und weiterbearbeitet. Gruppen-

dynamische Prozesse, Kommunikation und Erfahrungsaustausch werden im Kollegium angeregt. Durch die tägliche Zusammenarbeit besteht eine Vertrautheit. Die Lehrerinnen und Lehrer stärken sich gegenseitig.

Nachteile von Schulinterner Lehrerfortbildung werden nicht genannt.

Insgesamt ist die Fortbildung gelungen, wenn sie nicht zu viel Theorie, sondern umsetzbare Ideen, Anregungen und Tipps für den Unterricht vermittelt, die ausprobiert werden können, um „die Schulsituation zu meistern“. Fortbildung ist ein Forum für den Erfahrungsaustausch, in dem individuelle Fragen geklärt und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Sie ist eine Anlaufstelle für Informationen über Bücher und Medien. Die Referentinnen bzw. Referenten holen Lehrerinnen und Lehrer da ab, wo sie stehen, sind gut vorbereitet, geben neue Informationen, verteilen Unterrichtshilfen und Fortbildungsmaterialien.

Die Fortbildung ist nicht gelungen, wenn die Theorie im Vordergrund steht, der Praxisbezug fehlt, nichts Neues bzw. Interessantes dazukommt und die Bearbeitung des Themas oberflächlich bleibt. Das gilt auch für unpassende Arbeitsformen und einen Arbeitsaufwand, der in keinem Verhältnis zum Lernzuwachs steht. Es betrifft Fortbildungsinhalte, die selbst nachgelesen werden können, und eine ungenaue Ausschreibung im Fortbildungsverzeichnis.

In der Fortbildungsplanung der Schule werden die gewünschten Inhalte der weiteren Fortbildungsveranstaltungen festgelegt. Zur Organisation erfolgt keine Äußerung. Die Fortbildungsveranstaltungen sollen von 8.00-16.00 Uhr ohne Unterrichtsverpflichtung durchgeführt werden. Kollegium und Schulleitung sollen gemeinsam Schulinterne Lehrerfortbildung anregen und Prioritäten bei der Auswahl der Inhalte festlegen. Über das Fortbildungsthema soll eine Abstimmung erfolgen. Lehrerinnen und Lehrer möchten nicht zur Schulexternen Lehrerfortbildung aufgefordert werden, sondern selbst die Entscheidung über eine Teilnahme treffen. Sie möchten über die verschiedenen Schulexternen Fortbildungsaktivitäten des Kollegiums durch einen Plan informiert werden.

Die vorgestellten Ergebnisse werden von den Moderatorinnen zusammengefasst und kommentiert.

5.8 Ergebnisse der Untersuchung

Die vorliegende Studie ist nicht repräsentativ, lässt jedoch eine Hypothesenbildung über die Fortbildungsplanung und die Auswirkungen der Schulleitungsfortbildung auf Schulentwicklungsprozesse – hier im Fach Sprache – zu. Die Stichprobe hat einen explorativen Charakter.

5.8.1 Schriftliche Befragung

Von den 20 ausgegebenen Fragebögen können nur 18 ausgewertet werden, da zwei Schulleitungen an der schriftlichen Befragung nicht teilgenommen haben. Wegen der geringen Stichprobengröße von N=18 (N = in die Studie einbezogene Schulleiterinnen und Schulleiter) können mit der vorliegenden Analyse keine Hypothesen getestet werden. Die Analyse der Fragebögen erfolgt quantitativ und qualitativ. Die quantitative Analyse dient der Feststellung einer Rangordnung, die qualitative Analyse der Zuordnung zu klassifikatorischen Begriffen.

Bei den geschlossenen Fragen wird eine quantitative Analyse durchgeführt, um einen allgemeinen Überblick über die erhobenen Daten zu gewinnen. Die Antworten werden quantifiziert und in Tabellen dargestellt. Einige Tabellen werden aufgeschlüsselt durch eine prozentuale Berechnung der Nennungen der Untersuchungsgruppe in den Einzelkategorien. Einige Tabellen werden durch Säulendiagramme ergänzt, in denen die Häufigkeitsverteilung aller erhobenen Kategorien verdeutlicht wird.[366] Wird eine geschlossene Frage nicht beantwortet, erfolgt eine Zuordnung in die Spalte „missings“. Dabei kann die Nichtbeantwortung der Fragen unterschiedliche Ursachen haben, die mit diesem Untersuchungsinstrument nicht geklärt werden können. Bei der Datenanalyse wird die Häufigkeitsverteilung jeder einzelnen Variablen festgestellt, verglichen und deskriptiv dargestellt.

Bei den offenen Fragen wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Die thematischen Kriterien – Widerstände gegen neue Unterrichtsinhalte, Schwerpunkte im Schulprogramm, Absprachen zur Leistungsbewertung – sind Ausgangspunkt der Klassifizierung. Zunächst wird eine Liste aller verschiedenen Antworten und deren

[366] Vgl. Schnell u.a. 1999, S. 405-407

Häufigkeit angefertigt. Im nächsten Arbeitsschritt werden ähnliche oder vergleichbare Antworten gebündelt und thematischen Kategorien zugeordnet. Danach werden diese Kategorien quantifiziert und in Tabellen dargestellt, um zu überprüfen, welche Kategorie am häufigsten vorkommt.[367] Im letzten Arbeitsschritt wird die Häufigkeitsverteilung jeder einzelnen Kategorie festgestellt, verglichen und deskriptiv dargestellt.

Entsprechend der Konzeption des Fragebogens (vgl. Anlage) werden die Ergebnisse im Folgenden vorgestellt und erläutert.

1. Themen/Inhalte

Wurden Ihrer Meinung nach die Themen zu knapp, angemessen oder zu ausgedehnt behandelt?

Lernbereiche Sprache	zu knapp	angemessen	zu ausgedehnt	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch	1	16	0	1
Lesen	3	14	0	1
Rechtschreiben	2	15	0	1
Erwerb der Schriftsprache	4	13	0	1

Auf der dreistufigen Skala (zu knapp / angemessen / zu ausgedehnt) wird in den einzelnen Lernbereichen mehrheitlich die Behandlung der Themen als „angemessen“ bewertet. Ein kleinerer Teil der Schulleitungen sieht dies jedoch anders und stuft die Themenbehandlung als „zu knapp“ ein. Es scheint, dass besonders in den Lernbereichen „Lesen“ und „Erwerb der Schriftsprache“ noch Fortbildung gewünscht wird, weniger in den Lernbereichen „Rechtschreiben“ und „Schriftlicher Sprachgebrauch“. Niemand beurteilt die Themen als „zu ausgedehnt“.

Dieses Meinungsbild zu den Lernbereichen wird im folgenden Diagramm nochmals veranschaulicht.

[367] Vgl. Mayring 1999, S. 91-96
Vgl. Schnell u.a. 1999, S. 395

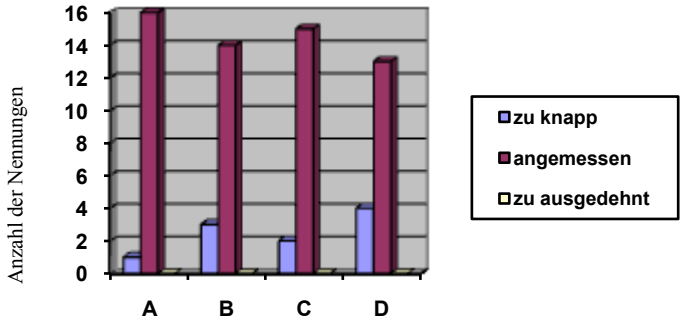


Abbildung 5-10: Behandlung der Themen in den Fortbildungsmaßnahmen

A - Schriftlicher Sprachgebrauch

B - Lesen

C - Rechtschreiben

D - Erwerb der Schriftsprache

Das Diagramm (vgl. Abbildung 5-10) zeigt ein klares Bild der Zustimmungstendenzen bei der Behandlung der Themen. Je größer die Zustimmung zu einem Lernbereich, desto geringer die Bewertung „zu knapp“. Die hohen Zustimmungswerte lassen vermuten, dass die Schulleitungen mit der Themenbehandlung insgesamt zufrieden sind.

2. Arbeits- und Vermittlungsformen

Wie beurteilen Sie die in den Fortbildungsmaßnahmen angewandten Arbeits- und Vermittlungsformen?

Arbeits- und Vermittlungsformen	inhaltliche Ergiebigkeit					persönliche Motiviertheit					Einsatzhäufigkeit			
	unergiebig	weniger ergiebig	ergiebig	sehr ergiebig	missings	nicht motivierend	weniger motivierend	motivierend	sehr motivierend	missings	zu selten	angemessen	zu häufig	missings
Referat	0	1	14	1	2	0	6	7	3	2	2	15	0	1
Plenumsdiskussion	0	6	9	1	2	1	7	6	2	2	0	14	3	1
Gruppenarbeit	0	1	7	9	1	1	0	8	7	2	1	15	1	1
Kombination: Praktische Übung / theoretische Begleitung	0	1	4	11	2	0	0	7	9	2	5	12	0	1
Erfahrungsaustausch	0	1	10	6	1	0	1	8	7	2	4	12	0	2

Diese Tabelle schlüsselt die in den Fortbildungsmaßnahmen angewandten Arbeits- und Vermittlungsformen auf in „inhaltliche Ergiebigkeit“, „persönliche Motiviertheit“ und „Einsatzhäufigkeit“.

Das Referat wird von 77,0% als inhaltlich „ergiebig“ bewertet und die Einsatzhäufigkeit von 83,3% als „angemessen“ eingeschätzt. Es fällt auf, dass trotz der großen Zustimmung zu dieser Vermittlungsform die persönliche Motivation nicht vergleichbar stark ausgeprägt ist. 55,5% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind „motiviert“ bzw. sehr „motiviert“, 33,3% sind „weniger motiviert“. Damit entsteht ein tendenzieller Widerspruch zwischen der insgesamt positiv eingeschätzten inhaltlichen Ergiebigkeit und Einsatzhäufigkeit einerseits und der geringeren persönlichen Motivation andererseits.

Von allen Vermittlungs- und Arbeitsformen werden am meisten die Gruppenarbeit, die Kombination: Praktische Übung/theoretische Begleitung und der Erfahrungsaustausch

untereinander geschätzt. Die Daten zeigen, dass von der inhaltlichen Ergiebigkeit dieser drei Arbeits- und Vermittlungsformen immerhin 83%-90% der Schulleitungen „überzeugt“ und in gleichem Maße „motiviert“ sind. Mit der Einsatzhäufigkeit der Gruppenarbeit sind 83,3% „zufrieden“. Die Einsatzhäufigkeit der Kombination und des Erfahrungsaustausches sehen 66% als „angemessen“ an. 22% bzw. 27% der Schulleitungen wünschen sogar einen vermehrten Einsatz dieser beiden Arbeits- und Vermittlungsformen.

Die Plenumsdiskussion wird als Arbeitsform relativ am geringsten geschätzt. Nur 55,5% bewerten sie inhaltlich als „ergiebig“ bzw. „sehr ergiebig“, 33% als „weniger ergiebig“. Die Variable „nicht ergiebig“ erhält keine Nennung. Rangmäßig gleich ist hier die „Persönliche Motiviertheit“: 44,4% fühlen sich „motiviert“, 44,4% „nicht motiviert“. Dabei wird deutlich, dass nicht einmal die Hälfte der Schulleitungen die Plenumsdiskussion „motivierend“ findet, obwohl die Einsatzhäufigkeit mit 77,7% als „angemessen“ eingesetzt erachtet wird. 16,6% der Schulleitungen sind aber auch der Meinung, dass die Plenumsdiskussion „zu häufig“ eingesetzt wurde.

Die Einsatzhäufigkeit aller Arbeits- und Vermittlungsformen ist nach Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt gelungen. Ebenso sind mit der inhaltlichen Ergiebigkeit, mit Ausnahme der Plenumsdiskussion, die Befragten zufrieden. Die persönliche Motivation scheint von den verschiedenen Arbeits- und Vermittlungsformen abhängig zu sein. Je größer die Möglichkeit, selbst aktiv zu arbeiten, desto größer ist auch die Motivation.

3. Gesamteinschätzung der Fortbildungsmaßnahmen

Wie schätzen Sie insgesamt das Angebot der Fortbildungsmaßnahmen ein?

Kategorien	in keiner Weise	nur in Ansätzen	im Großen und Ganzen	in besonderem Maße	missings
Erwartungen erfüllt	0	0	10	7	1
neue Erkenntnisse	0	5	9	3	1
Anregungen und Hilfen für die eigene Praxis	0	3	5	9	1
Anregungen für das Kollegium	0	2	11	4	1
neue Einschätzung wichtiger Probleme	0	7	6	4	1
mehr Klarheit in den eigenen Zielvorstellungen	0	3	9	5	1
Erfahrungsaustausch im Schulleitungskollegium	0	1	7	9	1

Das Gesamtangebot der Fortbildungsmaßnahmen wird mit obiger Tabelle in dieser vierstufigen Skala nach sieben verschiedenen Kategorien eingeschätzt. Eine klare, positive Anworttendenz der Schulleitungen (99,4%) zeigt sich bei dem Kriterium „Erwartungen erfüllt“. Auch der „Erfahrungsaustausch im Schulleitungskollegium“ erhält von fast allen eine große Zustimmung (88,8%), ebenso die „Anregungen für die Arbeit im Kollegium“ (83,3%). Anregungen und Hilfestellungen für die eigene Schulpraxis und „mehr Klarheit in den eigenen Zielvorstellungen“ werden gleichermaßen von der großen Mehrheit der Befragten (77,7%) positiv bewertet, von 16,6% nur in Ansätzen. Die Gewinnung neuer Erkenntnisse und die neue Einschätzung wichtiger Probleme sehen die Befragten kritischer. „Neue Erkenntnisse“ erhalten 66,6%, nur in Ansätzen 27,5%. Eine „neue Einschätzung“ wichtiger Probleme gelingt 55,5%, nur in Ansätzen 38,8%. Vor dem Hintergrund, dass es sich in den Fortbildungsmaßnahmen um neue aktuelle Inhalte des Faches Sprache handelt, mögen diese beiden Ergebnisse erstaunen.

In dem folgenden Diagramm wird durch die Zusammenfassung der sieben Kategorien die Gesamteinschätzung des Fortbildungsangebotes verdeutlicht.

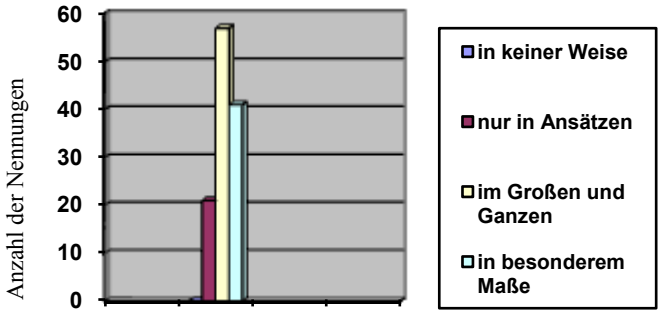


Abbildung 5-11: Gesamteinschätzung des Fortbildungsangebotes

Jede Säule des Diagramms (vgl. Abbildung 5-11) fasst die sieben Kategorien zusammen und veranschaulicht den Grad der Zustimmung für das Fortbildungsangebot. Die Häufigkeitsverteilung zeigt tendenziell eine positive Einschätzung der mit den Fortbildungsmaßnahmen verknüpften Erwartungen. Keine Schulleiterin und kein Schulleiter beurteilt das Gesamtangebot als nicht effektiv.

Die Berichterstattung der Schulleitungen über die Fortbildungsinhalte in den Kollegien wird nachfolgend dargestellt und erläutert. Es geht um die Informationsweitergabe in Gesamtkonferenzen, Fachkonferenzen, Dienstbesprechungen und informellen Gesprächen. Die Konferenzen gehören zu den wichtigsten Führungsmitteln der Schulleitung. Sie sind die Orte der Kommunikation, wo Absprachen getroffen, Aktivitäten geplant und rückgekoppelt werden.

Die Gesamtkonferenz ist maßgebendes Mitwirkungsorgan in Angelegenheiten, die die ganze Schule betreffen (bspw. Schulprogramm und Unterrichtsgestaltung). Den Vorsitz hat die Schulleitung und alle Lehrerinnen und Lehrer sind Mitglieder. Da das gesamte Kollegium eingebunden ist, eignet sich dieses Mitwirkungsorgan besonders dafür, neue Erkenntnisse in die schulische Arbeit einzubringen und ein gleichgewichtiges und aufeinander abgestimmtes Handeln zu bewirken.

In der Gesamtkonferenz werden auch tragfähige und wirksame pädagogische Grundeinstellungen diskutiert und Ansichten über Erziehung und Bildungsziele ausgetauscht. Im Gegensatz dazu sind die Fachkonferenzen Teilkonferenzen, deren Teilnehmerkreis sich aus den Lehrerinnen und Lehrern zusammensetzt, die in diesem Fach unterrichten.[368] Die Fachkonferenz, in der eine Lehrkraft den Vorsitz hat, ist zuständig für die Bearbeitung von Fachfragen sowie für die Weiterentwicklung der Fachdidaktik und Methodik. In den Schulen des Primarbereichs können in den Kernfächern (z.B. Deutsch, Mathematik) die Gesamtkonferenzen zugleich auch Fachkonferenzen sein, da oft alle Lehrkräfte in diesen Fächern Unterricht erteilen.

Während in den Konferenzen Beschlüsse gefasst werden, dienen Dienstbesprechungen, in denen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter ebenfalls die Vorgesetztenfunktion einnimmt, der Weitergabe von Mitteilungen und Informationen und der Erteilung von dienstlichen Anweisungen und Anordnungen. Diskussionen sollen hier nicht stattfinden.[369] Dienstbesprechungen im Verständnis von ADO § 21 Abs. 5 sind zeitlich begrenzt, nicht beschlussfähig und erreichen nicht alle Lehrkräfte, wie z.B. aufsichtsführende Lehrerinnen und Lehrer. Informelle Gespräche, die im Schulalltag überall stattfinden können, ermöglichen den intensiven Informations- und Meinungsaustausch, sind aber nicht verbindlich.[370]

[368] Vgl. Avenarius 2000-2, S. 125-127

[369] Vgl. Margies 2000, S. 216

[370] Vgl. Gampe 1993, S. 121

1. Kollegium

1.1. Haben Sie über die Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen im Kollegium berichtet?

Lernbereiche	Gesamt-konferenz	Dienst-besprechung	Fachkonferenz	informelle Gespräche
Schriftlicher Sprachgebrauch	9	8	1	8
Lesen	7	7	2	16
Rechtschreiben	11	4	3	9
Erwerb der Schriftsprache	8	4	4	8

Es wird erkennbar, dass die Schulleitungen im Kollegium über alle Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen berichten. Im Vergleich der einzelnen Lernbereiche ergeben sich nur geringfügige Unterschiede in der Häufigkeit. Über den Lernbereich „Lesen“ wird am häufigsten berichtet, etwas geringer über die Lernbereiche „Schriftlicher Sprachgebrauch“, „Rechtschreiben“ und „Erwerb der Schriftsprache“.

Das folgende Diagramm zeigt, welche Möglichkeiten vorzugsweise von der Schulleitung zur Informationsweitergabe genutzt werden.

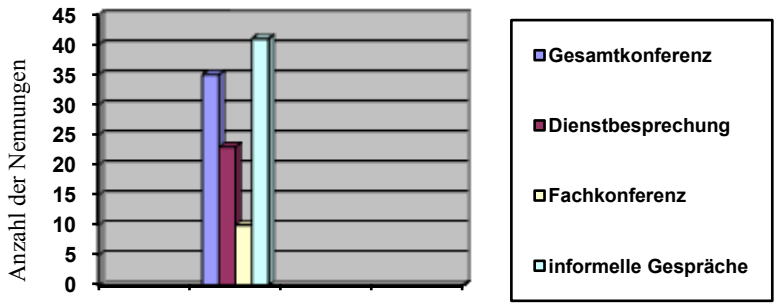


Abbildung 5-12: Bericht der Schulleitung über Fortbildungsinhalte im Kollegium

Jede Säule des Diagramms (vgl. Abbildung 5-12) fasst die Lernbereiche „Schriftlicher Sprachgebrauch“, „Lesen“, „Rechtschreiben“ und „Erwerb der Schriftsprache zusammen.

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass informelle Gespräche vorrangig zur Informationsweitergabe genutzt werden. Sehr häufig wird auch in Gesamtkonferenzen über

Fortbildungsinhalte berichtet. Weniger Nennungen erhalten die Dienstbesprechungen, am wenigsten die Fachkonferenzen.

1.2. Welche Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen wurden im Kollegium bearbeitet?

Lernbereiche	SchiLF	Gesamt-konferenz	Fachkonferenz
Schriftlicher Sprachgebrauch	10	7	2
Lesen	7	7	2
Rechtschreiben	9	7	2
Erwerb der Schriftsprache	7	8	1

Im Gegensatz zur Berichterstattung, die eher einen unverbindlichen Charakter hat, beinhaltet die Bearbeitung der einzelnen Lernbereiche eine stärkere inhaltliche Auseinandersetzung und bietet die Möglichkeit, Absprachen zu treffen, die im Schulprogramm verankert werden und zu einem gemeinsamen Handeln führen. In den Schulen wird an den Inhalten des Faches Sprache gearbeitet, am häufigsten in den Lernbereichen „Schriftlicher Sprachgebrauch“ und „Rechtschreiben“, etwas geringer in den Lernbereichen „Lesen“ und „Erwerb der Schriftsprache“. Auffallend ist, dass über den Lernbereich „Lesen“ sehr häufig informiert, aber weniger daran gearbeitet wird.

Das folgende Diagramm zeigt, welches schulische Gremium die Schulleitungen vorzugsweise zur Bearbeitung der Fortbildungsinhalte im Kollegium nutzen.

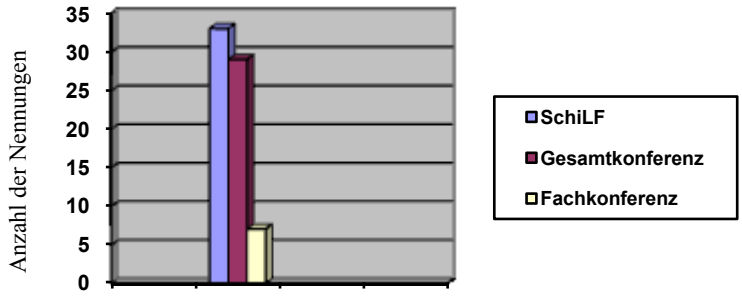


Abbildung 5-13: Bearbeitung der Fortbildungsinhalte im Kollegium

Jede Säule des Diagramms (vgl. Abbildung 5-13) fasst die vier Lernbereiche „Schriftlicher Sprachgebrauch", „Lesen", „Rechtsschreiben" und „Erwerb der Schriftsprache" zusammen.
Insgesamt zeigt sich in der Häufigkeitsverteilung, dass schwerpunktmäßig alle Fortbildungsinhalte des Faches Sprache in der Schulinternen Lehrerfortbildung und in Gesamtkonferenzen bearbeitet werden. Fachkonferenzen spielen bei der Bearbeitung im Kollegium nur eine geringere Rolle.

Da schulische Veränderungen auf unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse in den Kollegien treffen, ist die Reaktion der Betroffenen ebenfalls unterschiedlich und kann sich in einem Spektrum von Akzeptanz und Widerstand äußern.[371]

1.3. In welchen Lernbereichen gab es Widerstände?

Lernbereiche	stark	mittel	gering	keine	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch	0	3	4	10	1
Lesen	0	1	1	14	2
Rechtschreiben	1	6	3	6	2
Erwerb der Schriftsprache	0	4	3	9	2

Im Vergleich zum Lernbereich „Lesen" zeigen sich in den anderen Lernbereichen

[371] Vgl. Ingrisch 2000, S. 14

Tendenzen zu verstärkten Widerständen, die besonders ausgeprägt sind im Lernbereich „Rechtschreiben“. Die Vermutung liegt nahe, dass in diesem Lernbereich die grundlegenden Veränderungen in der Unterrichtspraxis (vgl. Kap. 5.1) besonders wahrgenommen werden und Widerstände auslösen können. Dagegen werden die grundlegenden Veränderungen der Didaktik und Methodik des Lesens anscheinend besser akzeptiert.

1.4. Falls „ja“: Wie wurde der Widerstand begründet?

Lernbereiche	Anzahl der Widerstände	begründete Widerstände
Schriftlicher Sprachgebrauch	7	1
Lesen	2	-
Rechtschreiben	10	5
Erwerb der Schriftsprache	7	2

Bei der Gegenüberstellung der Anzahl der Widerstände in den einzelnen Lernbereichen insgesamt und der Anzahl der begründeten Widerstände ist festzustellen, dass von 26 genannten Widerständen nur acht sachlich begründet sind. Diese einzeln genannten Widerstände werden strukturiert, den Lernbereichen des Faches Sprache zugeordnet und in der Tabelle 5-6 aufgelistet.

Fach Sprache	Sachargumente gegen Veränderungen
Schriftlicher Sprachgebrauch	- Meinungsunterschiede zur Leistungsbewertung
Rechtschreiben	- Meinungsunterschiede zur Leistungsbewertung - Schwierigkeiten, Rechtschreibleistungen zu bewerten und Elternkritik - Bedenken wegen zu geringer Rechtschreibleistungen durch unterschiedliche Lernstrategien - „früher lernten die Kinder auch Rechtschreiben“ - Rechtschreiben muss viel intensiver unterrichtet werden
Erwerb der Schriftsprache	- unbekannte Methode - noch keine durchgehende Akzeptanz des lautgetreuen Schreibens

Tabelle 5-6: Begründung für die Widerstände in den Lernbereichen

Über die begründeten Widerstände in den Lernbereichen hinaus werden drei begründete Widerstände genannt, die sich allgemein auf den Unterricht und den Schulalltag beziehen:

- anstrengender Schulalltag
- keine Zeit zum Ausprobieren
- Meinungsunterschiede zum selbst gesteuerten Üben und Lernen

Die Aussagen zu der Arbeit in den verschiedenen Mitwirkungsorganen stehen im Mittelpunkt der folgenden Auswertung. Nach dem SchMG §§ 4-7, 10, 11 [372] gehören zu den Mitwirkungsorganen u.a. die Gesamtkonferenz, Fachkonferenz, Klassenpflegschaft, Schulpflegschaft und Schulkonferenz. Alle weiteren im Gesetz genannten Mitwirkungs-

[372] Vgl. SchMG 2004, hier S. 1/12-1/16

organe sind für die vorliegende Untersuchung nicht relevant. Die Gesamtkonferenz und Fachkonferenz sind Mitwirkungsorgane überwiegend ohne Beteiligung der Erziehungsberechtigten. Auch die Schulinterne Lehrerfortbildung wird selten mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten durchgeführt. Zu den Mitwirkungsorganen mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten gehören die Klassenpflegschaft, Schulpflegschaft und Schulkonferenz.

1.5. Wie häufig wurden nach Ihren Fortbildungsmaßnahmen Inhalte im Fach Sprache thematisiert?

Mitwirkungsorgane und SchiLF ohne Beteiligung der Erziehungsberechtigten	sehr häufig	häufig	gelegent-lich	nicht mehr als vor der Fortbildung	missings
Gesamtkonferenzen	2	8	5	2	1
Fachkonferenzen	0	6	3	3	6
SchiLF	1	7	2	1	7
Mitwirkungsorgane mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten					
Klassenpflegschaftssitzungen	2	4	8	3	1
Schulpflegschaftssitzungen	0	2	5	9	2
Schulkonferenzen	0	2	8	6	2

Die Aufgabe der Schulleitung, als Multiplikator im Kollegium wirksam zu werden, gelingt besonders in den Gesamtkonferenzen. Auch in der Schulinternen Lehrerfortbildung wird an der Thematik gearbeitet, etwas weniger in den Fachkonferenzen. Die relativ hohe Anzahl von missings in Fachkonferenzen (6) und schulinternen Fortbildungsveranstaltungen (7) ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie in einigen Schulen kaum stattfinden oder nicht regelmäßig durchgeführt werden.

In den Mitwirkungsorganen mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten (Klassenpflegschaftssitzungen, Schulpflegschaftssitzungen, Schulkonferenzen) ist kaum eine Zunahme der Auseinandersetzung mit den Lernbereichen des Faches Sprache zu

erkennen. Nach Einschätzung der Schulleitungen haben die Lehrkräfte in den Klassenpflegschaftssitzungen die Erziehungsberechtigten über die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis im Fach Sprache zwar informiert, allerdings eher „gelegentlich“ als „häufig“. Obwohl durch die Fortbildungsmaßnahmen eine intensive Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten notwendig wird, erfolgt in drei Schulen keine vermehrte Information. Das Ergebnis belegt, dass der Informationsfluss in den Klassenpflegschaftssitzungen nicht überzeugend gelungen ist. Die Informationsweitergabe durch die Schulleitung in Schulpflegschaftssitzungen und Schulkonferenzen ist noch weniger überzeugend. Die Tatsache, dass in neun Schulen in den Schulpflegschaftssitzungen und in sechs Schulen in den Schulkonferenzen die Thematik nicht mehr als vor den Fortbildungsmaßnahmen aufgegriffen wird, ist beachtlich.

Die zwei folgenden Diagramme zeigen, wie häufig in den verschiedenen Mitwirkungsorganen und SchiLF die Inhalte des Faches Sprache thematisiert werden.

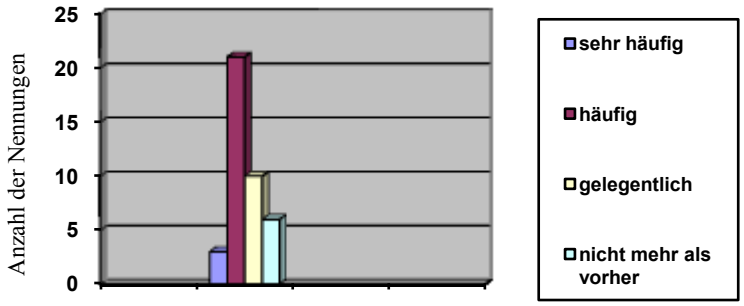


Abbildung 5-14: Gesamteinschätzung der Thematisierung in den Mitwirkungsorganen und SchiLF ohne Beteiligung der Erziehungsberechtigten

Jede Säule des Diagramms (vgl. Abbildung 5-14) fasst die Mitwirkungsorgane Gesamtkonferenz und Fachkonferenz und Schulinterne Lehrerfortbildung zusammen und zeigt das Ergebnis der Gesamteinschätzung im Kollegium.

Die Häufigkeitsverteilung kann als Hinweis auf eine Zunahme der Auseinandersetzung mit der Thematik in den Kollegien verstanden werden. Da aber auch eine nicht unbeachtliche Anzahl von Nennungen deutlich macht, dass sich in einigen Schulen nur gelegentlich etwas bewegt hat oder nicht mehr als vorher, ist dieses Ergebnis ernüchternd.

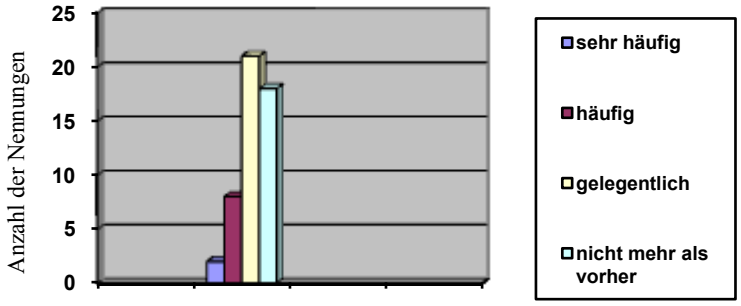


Abbildung 5-15: Gesamteinschätzung der Thematisierung in den Mitwirkungsorganen mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten

Jede Säule des Diagramms (vgl. Abbildung 5-15) fasst die drei Mitwirkungsorgane Klassenpflegschaft**,** Schulpflegschaft und Schulkonferenz zusammen und zeigt das Ergebnis der Gesamteinschätzung in den Mitwirkungsorganen mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten.
Die Anzahl der Schulen, die sich in diesen Mitwirkungsorganen nicht mehr als vorher oder auch nur gelegentlich mit dem Thema „Sprache“ auseinandergesetzt haben, ist beträchtlich. Das Ergebnis spricht dafür, dass die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in diesen Prozess der Unterrichtsentwicklung nicht genügend gelungen ist.

2. Schulprogramm

Die Entwicklung des Schulprogramms als Instrument zur Weiterentwicklung der Einzelschule ist zentraler Bestandteil der Schulentwicklung und trägt zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit bei. Es integriert die Unterrichts- und Erziehungsarbeit einer Schule, fasst die pädagogischen Zielvorstellungen der Schule zusammen und bestimmt die Perspektiven der Weiterentwicklung schulischer Arbeit.[373] Das Schulprogramm als ständiges Arbeitsprogramm enthält Ziele und Vorhaben, die auf einem gemeinsamen Konsens im Kollegium beruhen, für alle Lehrkräfte verbindlich sind und regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden sollen.[374]

[373] Vgl. MSWWF 1998-2, S. 10

[374] Vgl. Riecke-Baulecke 2004, S. 46

Im weiteren Verlauf der schriftlichen Befragung soll festgestellt werden, inwieweit Veränderungen im Fach Sprache im Schulprogramm verankert werden und somit Bestandteil der Unterrichtsarbeit sind.

2.1. Weist Ihr Schulprogramm neue Schwerpunkte im Fach Sprache auf oder sollen diese Schwerpunkte aufgenommen werden?

12 ja 6 nein

2/3 der Schulen haben Neuerungen des Faches Sprache im Schulprogramm implementiert. Dieser Befund macht deutlich, dass die neuen Impulse bei 1/3 der Schulen noch zu keiner Verbindlichkeit in der Schulpraxis geführt haben.

2.2. Falls „ja“: Was beinhaltet dieser Schwerpunkt?

Die einzelnen Aussagen der Schulleitungen zu den Schwerpunkten werden strukturiert und den Lernbereichen zugeordnet. Allgemeine Aussagen werden gesondert zusammengefasst (vgl. Tabelle 5-7).

Fach Sprache	**Schulprogrammarbeit**
Schriftlicher Sprachgebrauch	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Schreibkonferenzen
Lesen	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Einrichtung eines neuen Leseraumes
Rechtschreiben	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Rechtschreiben ohne „Noten“ - Diktatvorbereitung - tragfähige Grundlagen im Bereich Rechtschreiben / verbindliche Vereinbarungen / Grundwortschatz - Grundwortschatz - LRS - besondere Fördermaßnahmen
Erwerb der Schriftsprache	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Anfangsunterricht - Lesen durch Schreiben
Sprache allgemein	- Anbahnung und Vermittlung von Sprache unter Berücksichtigung individueller Sprachbehinderungen - Sprache als den gesamten Unterricht beherrschendes Element - fachübergreifendes Arbeiten - Leistungsbewertung

Tabelle 5-7: Neue Schwerpunkte im Schulprogramm

Schwerpunkte im Schulprogramm	Anzahl der Schwerpunkte
Schriftlicher Sprachgebrauch	4
Lesen	4
Rechtschreiben	6
Erwerb der Schriftsprache	3
Sprache allgemein: - Förderprogramme - fachübergreifender Unterricht - Sprache als Basis in allen Fächern	3
Leistungsbewertung in den Lernbereichen Sprache	2

Tabelle 5-8: Häufigkeitsverteilung der Schwerpunkte im Schulprogramm

In ihrem Schulprogramm setzen zwölf Schulen einen oder auch mehrere Schwerpunkte im Fach Sprache. Sie reichen von Zielvereinbarungen und Bewertungskriterien bis hin zur Einrichtung eines Leseraumes.

Die nächsten Fragen beziehen sich auf die Fachkompetenz der Schulleitungen.

3. Schulleitung

3.1. In welchen Fächern unterrichten Sie?

15	Sprache	6	Religion
14	Mathematik	9	Musik/Kunst
12	Sachunterricht	12	Sport

Die Schulleiterinnen und Schulleiter unterrichten vorrangig in den Kernfächern Sprache und Mathematik, etwas geringer im Fach Sachunterricht und im Fach Sport. Im

Vergleich dazu wird in den musischen Fächern und im Fach Religion nur von einem kleineren Teil der Befragten Unterricht erteilt. Das Fach Sprache wird von 15 Schulleiterinnen und Schulleitern unterrichtet. Damit verfügen sie über Kompetenzen, die den Transfer von Fortbildungsinhalten ins Kollegium möglicherweise erleichtert haben.

Die Abfrage zu den Fortbildungswünschen der Schulleiterinnen und Schulleiter dient der weiteren Fortbildungsplanung im Schulleitungskollegium, so wie es gemeinsam vereinbart wurde.

3.2. Zu welchen Themen und Inhalten bestehen noch Fortbildungswünsche?

9	Fachdidaktik-Methodik	7	Schulöffnung		
5	Schulrecht	6	Organisation		
3	Personalführung	1	Verwaltung		
5	Beratung	8	Medien	1	andere

Die Fortbildungswünsche beziehen sich auf die eigene Professionalisierung in den verschiedenen schulischen Handlungsfeldern. Eine Kompetenzerweiterung in der Fachdidaktik-Methodik wird von der Hälfte der Schulleitungen gewünscht, in ähnlichem Maß im Medienbereich. Ein hoher Fortbildungsbedarf wird insgesamt in den verschiedenen Handlungsfeldern des Schulmanagements geäußert. Unter Schulmanagement werden Schulrecht, Personalführung, Beratung, Schulöffnung, Organisation und Verwaltung zusammengefasst. Die Themen „Schulöffnung“ und „Organisation“ werden hier besonders häufig genannt, kaum das Thema „Verwaltung“. Eine Schulleitung möchte speziell Fortbildung in der Beratung von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern.

4. Umsetzung der Fortbildungsinhalte des Faches Sprache im Kollegium

4.1. In welchem Maße empfanden Sie seit Ihren Fortbildungsmaßnahmen Veränderungen in den Lernbereichen des Faches Sprache?

Lernbereiche	stark	mittel	gering	keine	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch	3	10	3	0	2
Lesen	4	7	3	2	2
Rechtschreiben	7	7	1	1	2
Erwerb der Schriftsprache	5	8	2	1	2

Nach den Fortbildungsmaßnahmen gibt es an vielen Schulen eine Weiterentwicklung im Fach Sprache. Der Grad der konkreten Veränderungen variiert allerdings in den einzelnen Lernbereichen. Während im Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ an fast allen Schulen Veränderungen unterschiedlicher Ausprägung erfolgen, zeigt sich keine Veränderung im Lernbereich „Lesen“ an zwei Schulen, in den Lernbereichen „Rechtschreiben“ und „Erwerb der Schriftsprache“ jeweils an einer Schule. Nachzuvollziehen ist, dass nicht in jeder Schule gleichzeitig alle Neuerungen in den verschiedenen Lernbereichen verwirklicht werden können.

Der Grad der Weiterentwicklung insgesamt im Fach Sprache in allen Schulen wird im folgenden Diagramm aufgezeigt.

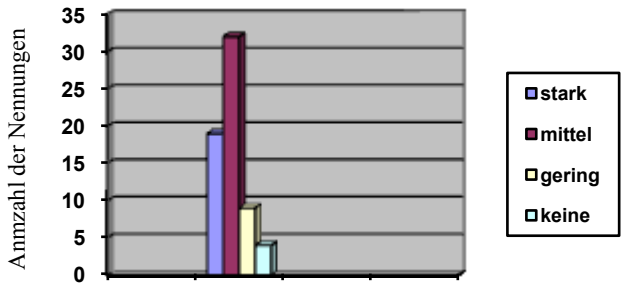


Abbildung 5-16: Grad der Veränderung im Fach Sprache in allen Schulen

Jede Säule des Diagramms (vgl. Abbildung 5-16) fasst die Lernbereiche „Schriftlicher Sprachgebrauch“, „Lesen“, „Rechtschreiben und „Erwerb der Schriftsprache“ zusammen.
Ein Vergleich der Ausprägung der einzelnen Variablen macht deutlich, dass die Veränderungen hauptsächlich im mittleren und starken Bereich liegen. Eine Weiterentwicklung im Fach Sprache ist zu erkennen.

Ein gemeinsamer Konsens im Kollegium über die Lerninhalte und die Methodik im Unterricht trägt zur Unterrichtsentwicklung bei, ebenso die getroffenen Absprachen zur Leistungsbewertung. Wie sich die Unterrichtsentwicklung nach den Fortbildungsmaßnahmen in den einzelnen Lernbereichen darstellt, soll mit folgenden Fragen geklärt werden.

Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“

4.2. Sind außer den traditionellen Textsorten auch kreative Schreibanlässe Grundlage des „Schriftlichen Sprachgebrauchs“?

5	im gesamten Kollegium	27,7 %
9	bei der Mehrheit des Kollegiums	50,0 %
3	bei einem Drittel bis zur Hälfte des Kollegiums	16,7 %
1	bei wenigen	5,6 %
0	keine	-

Kreative Schreibanlässe haben in 14 Kollegien eine große Akzeptanz gefunden. Kein Kollegium beschränkt sich nur auf traditionelle Textsorten. Allerdings gelingt ein Konsens im gesamten Kollegium nur wenigen.

4.3. Wurden Absprachen über Textsorten und kreative Schreibanlässe getroffen?

1	im gesamten Kollegium	5,6 %			
2	in Jahrgangsstufen	11,1 %			
3	keine Absprachen	16,7 %	12	missings	66,6 %

Über die Festlegung von Textsorten und kreativen Schreibanlässen als Grundlage der Arbeit im Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ werden kaum Absprachen getroffen. An einer Schule bestehen Absprachen im gesamten Kollegium, an zwei Schulen in Jahrgangsstufen, an weiteren drei Schulen gibt es keine Vereinbarungen. Es ist auffallend, dass sich über die Hälfte der Schulleitungen zu dieser Frage nicht äußern.

4.4. Wurden Absprachen über Bewertungskriterien bei der Textproduktion festgelegt?

10	für alle Jahrgänge	55,5 %
7	für einzelne Jahrgangsstufen	38,9 %
1	für Klassen	5,6 %
0	keine	-

Alle 18 Kollegien treffen Absprachen über Bewertungskriterien bei der Textproduktion im Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ und schaffen somit eine Basis zum gemeinsamen Handeln. Der Hälfte des Kollegiums ist es gelungen, Absprachen zu treffen, die in der schulischen Praxis für alle Lehrerinnen und Lehrer verbindlich sind.

4.5. Gibt es Absprachen im Kollegium über die Gewichtung von „Mündlichem Sprachgebrauch“ und „Schriftlichem Sprachgebrauch“ in der Leistungsbewertung?

6	ja	3	noch auf dem Weg	1	kein Bezug zur Frage	8	nein

4.6. Falls „ja“: Welche ?

Absprachen	Anzahl der Nennungen
50,0 % mündlich – 50,0 % schriftlich	2
1/3 mündlich - 2/3 schriftlich	1
stärkere Gewichtung im mündlichen Bereich	3

Zur Gewichtung der Leistungsbewertung in den Lernbereichen „Mündlicher Sprachgebrauch“ und „Schriftlicher Sprachgebrauch“, die in der Zeugnisnote „Sprachgebrauch“ zusammengefasst wird, äußern sich 10 von 18 Schulleitungen.

An sechs Schulen werden konkrete Absprachen über die Gewichtung der Lernbereiche „Mündlicher Sprachgebrauch“ und „Schriftlicher Sprachgebrauch“ getroffen.

Drei Schulen sind noch auf dem Weg und arbeiten an diesem Problem.

Eine Schule bezieht sich auf die Ausbildungsordnung Grundschule §9 (AO-GS)[375], die allgemeine Hinweise zur Leistungsbewertung in allen Fächern gibt, sich aber nicht auf einen bestimmten Lernbereich bezieht.

An acht Schulen bestehen keine Absprachen.

Die prozentuale Verteilung der Absprachen über die Gewichtung von „Mündlichem Sprachgebrauch“ und „Schriftlichem Sprachgebrauch“ in der Leistungsbewertung stellt sich wie folgt in den Kollegien dar:

33,3 % treffen Absprachen

16,7 % sind noch auf dem Weg

5,5 % als Antwort kein Bezug zur Frage

44,5 % keine Absprachen.

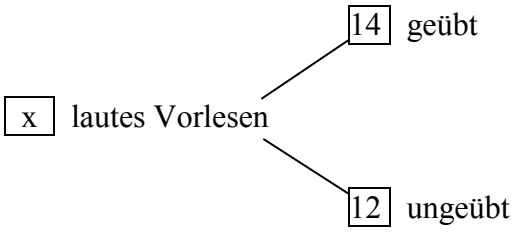
[375] Vgl. Jehkul 1999, S. 118

Es ist auffallend, dass sich die Hälfte der Kollegien noch nicht mit der Gewichtung der beiden Lernbereiche auseinandergesetzt haben, obwohl sie in der Leistungsbewertung im Lernbereich „Sprachgebrauch“ zusammengefasst werden.

Lernbereich „Lesen“

4.7. Nach welchen Kriterien wird das Leseverständnis der Kinder überprüft?

Anzahl der Schulen	lautes Lesen		stilles Lesen
	geübt	ungeübt	
9	X	X	X
4	X		X
1		X	X
2			X
1		X	
1	X	X	



16 stilles Lesen

Die Überprüfung des Leseverständnisses nicht nur durch das laute Lesen, sondern auch durch das stille Lesen hat an den meisten Schulen einen hohen Stellenwert. Das Leseverständnis wird durch lautes und stilles Lesen an vierzehn Schulen umfassend überprüft.

Ausschließlich durch stilles Lesen findet eine Überprüfung des Leseverständnisses an zwei Schulen statt.

Ausschließlich durch lautes Lesen findet eine Überprüfung an zwei Schulen statt, wobei an einer Schule nur das Kriterium lautes, ungeübtes Lesen, an einer anderen Schule das Kriterium geübtes und ungeübtes, lautes Lesen besteht.

4.8. Gibt es Absprachen im Kollegium über die Leistungsbewertung im „Lesen“?

6 ja 2 noch auf dem Weg 10 nein 1 missing

4.9. Falls „ja“: Welche?

Absprachen	Anzahl der Nennungen
Festlegung von Bewertungskriterien	6

Nur sechs Schulen treffen Absprachen zur Leistungsbewertung im „Lesen“. Sie legen unterschiedliche Bewertungskriterien fest, die nachfolgend aufgeführt sind:

- 2/3 stilles Lesen, 1/3 lautes Lesen
- Wiedergabe der gelesenen Inhalte in unterschiedlicher Form
- Leseverständnis / Lesebereitschaft
- nach Jahrgängen gestaffelt: Umgang mit Texten / sinnentnehmendes Erlesen kleiner Texte bis hin zu umfangreicheren Texten
- Textverständnis / Beantwortung von Fragen / auch der Lesevortrag spielt eine Rolle
- festgelegte Beurteilungskriterien zu den Noten in den Jahrgängen 3 und 4.

Über die konkreten Absprachen hinaus äußert sich eine Schulleitung, dass im Kollegium an den Kriterien zur Leitungsbewertung gearbeitet wird. An einer weiteren Schule wird noch im Kollegium diskutiert, ohne dass bisher eine Vereinbarung getroffen wurde. An zehn Schulen bestehen keine Absprachen zur Leistungsbewertung im Lernbereich „Lesen“.

Die prozentuale Verteilung der Absprachen über die Leistungsbewertung im Lernbereich „Lesen“ stellt sich in den Kollegien wie folgt dar:

33,3 % treffen Absprachen

11,1 % sind noch auf dem Weg

55,6 % keine Absprachen

Während die Mehrzahl der Schulleitungen angibt, das Leseverständnis durch lautes und stilles Lesen umfassend zu überprüfen, trifft über die Hälfte der Kollegien keine Absprachen über die Leistungsbewertung im Lernbereich „Lesen".

Lernbereich „Rechtschreiben"

4.10. Nach welchen Kriterien wird die Rechtschreibleistung der Kinder in Ihrem Kollegium bewertet?

Kriterien für die Rechtschreibleistung	Anzahl der Nennungen
alle tragfähige Grundlagen	7
zwei Teilbereiche der tragfähigen Grundlagen	1
drei Teilbereiche der tragfähigen Grundlagen	2
vier Teilbereiche der tragfähigen Grundlagen	3
fünf Teilbereiche der tragfähigen Grundlagen	1
Fehlerhäufigkeit	2
individuelle Leistungsbeurteilung	1
individueller Lernfortschritt und Fehlerhäufigkeit	1

Tabelle 5.8-4: Beurteilungskriterien im Lernbereich Rechtschreiben

Alle Schulleitungen nennen Kriterien zur Bewertung der Rechtschreibleistung. In sieben Schulen sind die Kriterien der Rechtschreibleistung die tragfähigen Grundlagen entsprechend dem Lehrplan Sprache NRW.[376]

[376] Vgl. Land NRW 1985

Sie beinhalten:

1. Schreiben freier Texte (Anwendung der Rechtschreibregeln)
2. Selbstständiges Rechtschreibüben
3. Abschreiben
4. Selbstkontrolle
5. Umgang mit dem Wörterbuch
6. Nach Diktat schreiben.

In sieben Schulen sind Teilbereiche der tragfähigen Grundlagen Kriterien zur Bewertung der Rechtschreibleistung. In vier Schulen werden eigene Bewertungskriterien definiert.

Die prozentuale Verteilung der Absprachen über die Kriterien der Rechtschreibleistung stellt sich in den Kollegien wie folgt dar:

38,9 % alle tragfähigen Grundlagen

38,9 % Teilbereiche der tragfähigen Grundlagen

22,2 % eigene Bewertungskriterien.

Es wird deutlich, dass nicht einmal die Hälfte der Kollegien alle tragfähigen Grundlagen als Basis der Rechtschreibfähigkeit der Kinder ansehen, obwohl der Lehrplan Sprache klare Aussagen zu den Kriterien der Rechtschreibleistung macht.

4.11. Gibt es Absprachen im Kollegium über die Bewertung der Rechtschreibleistung der Kinder?

9	für alle Jahrgänge	50,0 %
6	für einzelne Jahrgangsstufen	33,3 %
3	für die Klassen	16,7 %
0	keine	-

Absprachen zur Leistungsbewertung im Lernbereich „Rechtschreiben“ werden in allen 18 Kollegien getroffen. Somit wird die Basis für ein gemeinsames Handeln festgelegt, die jedoch von unterschiedlicher Qualität ist.

Die Hälfte der Kollegien hat Absprachen getroffen, die in der schulischen Praxis für alle Lehrerinnen und Lehrer verbindlich sind. Demgegenüber steht die andere Hälfte der Kollegien, denen das noch nicht gelungen ist.

Insgesamt bleibt die Frage offen, welche Qualität die Absprachen zur Bewertung der Rechtschreibleistung haben, wenn sich nicht einmal die Hälfte der Kollegien an den tragfähigen Grundlagen des Lehrplans Sprache orientiert.

„Erwerb der Schriftsprache“

4.12. Nach welcher Methode erfolgt der Erwerb der Schriftsprache im Anfangsunterricht in Ihrem Kollegium?

Erwerb der Schriftsprache	gesamtes Kollegium	Hälfte des Kollegiums	einzelne Lehrkräfte	keine Lehrkräfte	missings
Fibel	4	6	3	0	5
Lesen durch Schreiben (Reichen)	0	0	5	2	11
Lesen durch Schreiben (in Anlehnung an Reichen)	2	4	10	0	2
Eigenfibel	1	4	4	0	9
Methodenmix	1	2	10	1	4

Diese Tabelle verdeutlicht, nach welcher Methode im Anfangsunterricht gearbeitet wird. Acht Kollegien sind sich einig über die Methode des Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht. Dabei trifft keine Nennung auf die Methode „Lesen durch Schreiben“ nach Reichen. An vielen Schulen haben einzelne Lehrkräfte die Möglichkeit, eine Methode frei zu wählen. Schwerpunktmäßig entscheiden sie sich für die Methode „Lesen durch Schreiben“ in Anlehnung an Reichen oder für einen Methodenmix, in dem verschiedene Methoden zum Erwerb der Schriftsprache verknüpft werden.

4.13. Wurde im Anfangsunterricht im Anschluss an die Fortbildung häufiger nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ nach J. Reichen oder in Anlehnung an Reichen unterrichtet?

10	häufiger als früher	55,5 %			
3	gleich bleibend	16,7 %			
3	gar nicht	16,7 %	2	missings	11,1 %

Im Anfangsunterricht wird an den meisten Schulen häufiger als vor den Fortbildungsmaßnahmen nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ in Anlehnung an Reichen unterrichtet. In drei Schulen hat sich keine Veränderung im Anfangsunterricht ergeben. In drei anderen Schulen wird weiterhin nicht nach dieser Methode gearbeitet. Zwei Schulleitungen äußern sich nicht.

Die Ergebnisse des Fragenkomplexes 7 machen deutlich, dass ein Konsens über die Lernbereiche und Absprachen über die Leistungsbewertung noch nicht von allen Schulleiterinnen und Schulleitern als Instrument zur Schulentwicklung erkannt und entsprechend genutzt werden. Erfreulicherweise sind in einigen Dimensionen der Unterrichtsentwicklung auch positive Veränderungen im Hinblick auf abgestimmtes Handeln zu erkennen. Dazu gehören die Bewertungskriterien zur Textproduktion, die Kriterien zum Leseverständnisses, die Bewertungskriterien zur Rechtschreibleistung und die Methode des Schriftspracherwerbs.

5.8.2 Interview

Die aus den Interviews gewonnenen Aussagen spiegeln das Meinungsbild einer kleinen Stichprobe von Schulleiterinnen und Schulleitern aus dem Schulleitungskollegium wider und sind nicht repräsentativ. Sie erlauben aber, das vielfältige Gesamtbild von Schulleitungshandeln im Schulentwicklungsprozess wie es sich in der „Schriftlichen Befragung“ darstellt, zu ergänzen.

Bei der Auswertung der vier Einzelinterviews handelt es sich sowohl um eine qualitative als auch quantitative Analyse. Der Interviewleitfaden bildet das Gerüst zur Datenerhebung und Datenanalyse und ist Basis für die Darstellung der Standpunkte der

Schulleiterinnen und Schulleiter zu den verschiedenen Fragestellungen. Grundlage der Auswertung der Interviews sind die selektiven Protokolle. Wie in der „Schriftlichen Befragung“ wird eine Liste aller verschiedenen Antworten zusammengestellt und zur Strukturierung ähnliche und vergleichbare Antworten in thematische Kategorien zusammengefasst. Die Bündelung gleicher Aussagen nach den festgelegten Ordnungskriterien ermöglicht die Quantifizierung zur Feststellung der Rangordnung und der Darstellung in tabellarischer Form.[377] Abschließend wird die Häufigkeit jeder Kategorie festgestellt, verglichen und deskriptiv dargestellt. Zur Ergänzung und zum besseren Verständnis wird dabei die Dokumentation der Interviews teilweise mit einbezogen. Nachfolgend werden die Ergebnisse in Tabellen dargestellt und in Anlehnung an die Leitfragen erläutert.

1. Wer regte im Kollegium Fortbildungsmaßnahmen an, plante und organisierte sie?

Anregungen für die Fortbildung	Anzahl der Nennungen
Schulleitung	4
Lehrerinnen/Lehrer	4
Lehramtsanwärterinnen/Lehramtsanwärter	3
Künstler	1

Die Anregungen zu Fortbildungsmaßnahmen kamen in gleichem Maße aus dem Kollegium und von der Schulleitung, aber auch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter spielten bei der Impulsgebung eine wichtige Rolle. Eine Ausnahme bildete die Anregung durch Künstler. Die Schule als „Begegnungsraum“[378], in der auch außerschulische Partner mit neuen Ideen das Schulleben aktiv mitgestalten und fördern, wurde von einer Schule als Möglichkeit genutzt. Anregungen für Fortbildung resultierten hier aus der Zusammenarbeit mit Künstlern.

[377] Vgl. Schnell u.a. 1999, S. 395
Vgl. Mayring 1999, S. 91-96

[378] Vgl. Bildungskommission 1995, S. 81

Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben in der „Schulinternen Lehrerfortbildung“ eine Steuerungs- und Unterstützungsfunktion zu erfüllen. Sie müssen dafür sorgen, dass schulspezifische Themen gewählt und die Veranstaltungen durchgeführt werden. Es stellt sich die Frage, wie die Schulleitungen Innovationsimpulse erhalten.

Anstöße für die Fortbildungsthemen erhält Schulleitung aus	**Anzahl der Nennungen**
Fortbildungsmaßnahmen für die Schulleitung	4
Schulleitungsdienstbesprechungen	3
ScheLF	3
Fachliteratur	3

Anstöße für Fortbildungsthemen zur Qualitätsentwicklung in der eigenen Schule erhielten alle Schulleiterinnen und Schulleiter aus Fortbildungsveranstaltungen für die Schulleitung, an denen sie selbst teilnahmen. Außerdem erhielten die Schulleitungen Impulse durch Dienstbesprechungen, „Schulexterne Lehrerfortbildung“ und die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, die sie für die Fortbildungsarbeit im Kollegium nutzten.

Planung und Organisation von Fortbildung	**Schule**
Lehrkräfte mit Schulleitung	A B C –
Lehrkräfte ohne Schulleitung	– B – D
Schulleitung	– – – D

Die Planung und Organisation von Fortbildungsmaßnahmen wurden an den Schulen unterschiedlich gehandhabt. Die Teamarbeit stand im Vordergrund. Sie erfolgte entweder zwischen Lehrkräften oder Lehrkräften und Schulleitung. Gemeinsam wurden die Zielsetzungen diskutiert, definiert und realisiert. In den Schulen A und C arbeiteten ausschließlich die Lehrkräfte mit der Schulleitung im Team. In Schule B planten und organisierten die Fortbildung nur Lehrkräfte im Team oder Lehrkräfte mit Schulleitung

im Team. In Schule D übernahmen diese Aufgaben entweder Lehrkräfte im Team oder nur die Schulleitung.

2. Zu welchen Fächern und Bereichen wurde „Schulinterne Lehrerfortbildung" durchgeführt?

Sprache	Anzahl	andere Fächer/ Bereiche	Anzahl	Pädagogik	Anzahl
Leseförderung	3	Mathematik	3	Lernwerkstatt	1
Rechtschreiben	3	Sport	3	Schulordnung	1
Textproduktion	3	Musik	2	Edukinästhetik	1
LRS	2	Sachunterricht	1	Gewalt	1
Lesen durch Schreiben	2	Religion	1	Leistungsbewertung	1
Leistungs-bewertung: Textproduktion	1	Medien: Computer	1	sonderpädagogische Förderung	1
				ermutigende Erziehung	1

Die Inhalte des Faches Sprache mit den verschiedenen Lernbereichen wurden am häufigsten in schulinternen Fortbildungsmaßnahmen thematisiert (vierzehn Nennungen). Bis auf die „Lese- Rechtschreibschwäche (LRS)" sind alle anderen Themen in der Schulleitungsfortbildung bearbeitet worden, sodass hier ein Zusammenhang vermutet werden kann. Anstöße aus den Fortbildungsmaßnahmen für die Schulleitung wurden im Kollegium thematisiert. Einen weitaus geringeren Anteil in der „Schulinternen Lehrerfortbildung" bildeten die Fächer Mathematik, Sport (jeweils drei Nennungen) und Musik (zwei Nennungen). Bei allen anderen Fächern und Bereichen handelte es sich um Einzelnennungen.

Fortbildungsmaßnahmen im Fach Sprache	Anzahl der Nennungen
Schule A	4
Schule B	4
Schule C	4
Schule D	1

Die Schulen A, B, C führten im Fach Sprache jeweils vier Fortbildungsmaßnahmen durch. In Schule D erfolgte im Kollegium, außer zum Thema „Erwerb der Schriftsprache“ im Anfangsunterricht, keine Fortbildung im Fach Sprache. Auffallend ist, dass trotz der neuen Erkenntnisse im Fach Sprache, die einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung nehmen, diese kaum in die schulische Arbeit eingebracht werden.

3. Wer übernahm die Moderation?

Moderation	Anzahl der Nennungen
Externes Moderatorenteam	4
Schulleitung	3
Lehrerinnen und Lehrer	3
Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter	1

Überwiegend waren die Schulleitungen und Lehrkräfte verantwortlich für die Fortbildungsarbeit. In allen Schulen wurden die personellen Ressourcen durch externe Moderatorenteams ergänzt. Von geringerer Bedeutung war die Rolle der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in der Moderation, da sie sich noch in der Ausbildungsphase befanden und kaum über eine Moderationserfahrung verfügten.

4. Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht umgesetzt?

Umsetzung der Inhalte	Anzahl der Nennungen
Absprachen	4
Veränderungen	3
Zeit	3

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner äußerten die Meinung, dass Inhalte im Unterricht umgesetzt werden, wenn Absprachen erfolgten. Dadurch verpflichten sich alle Lehrerinnen und Lehrer zur Umsetzung der Ergebnisse. Absprachen setzen voraus, dass Veränderungen, die sich im fachdidaktisch-methodischen Bereich ergeben, zuvor erarbeitet und diskutiert werden müssen. Der Zeitfaktor scheint dabei sehr bedeutsam zu sein. Zeit zum Ausprobieren, Zeit zur Beseitigung von Widerständen und Zeit für ausführliche Diskussionen wurden von drei Schulleitungen als wichtig erachtet.

5. Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht?

Informationen	Anzahl der Nennungen
Arbeitsunterlagen der Kinder	4
Erfahrungsaustausch und Diskussion im Kollegium	3
Kurzbesuch in den Klassen	1
Unterricht in verschiedenen Klassen	1
Nachfrage	1

Die Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht erhalten alle Schulleitungen durch die Einsichtnahme in die Arbeitsunterlagen der Kinder. Als weitere Informationsquelle wird u.a. der Erfahrungsaustausch im Kollegium von drei

Schulleitungen genannt. Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung, durch die sie sich über die unterrichtliche Arbeit der Lehrkräfte informieren kann, finden an keiner Schule statt. Es stellt sich die Frage, ob durch Kurzbesuche, eigene Unterrichtserfahrungen in verschiedenen Klassen oder auch nur durch „Nachfrage“ ein umfassender Einblick in die Unterrichtsgestaltung möglich ist.

6. Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?

Informationsquellen	Anzahl der Nennungen
Medien	4
Kolleginnen und Kollegen	3
Schulleitungen untereinander	2
Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter	2
Fortbildung	2
Universität	1
Lehrerverbände	1
Landesamt für Schule und Weiterbildung, Soest	1

Alle Schulleiterinnen und Schulleiter nutzen zur eigenen Professionalisieung die Medien, bspw. Fachbücher, Fachzeitschriften und das Internet. Ebenfalls tragen Informationen aus dem eigenen Kollegium dazu bei. Außerdem werden unterschiedliche Informationsquellen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich herangezogen und genutzt.

Drei Schulleitungen äußern den Wunsch, von der Schulaufsicht stärker unterstützt zu werden. Sie soll über die neuesten Entwicklungen im fachdidaktisch-methodischen Bereich informieren.

7. Welche Probleme und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?

Probleme	Anzahl der Nennungen
zu viele Ansprüche/Aufgaben	4
Zeitfaktor	3
Mangel an professioneller Fortbildung	1
Doppelbelastung durch die Leitung von zwei Schulen	1

Zu viele Ansprüche, eine Fülle von Tätigkeiten und die Vielfältigkeit der Aufgaben im Leitungsamt bezogen auf die zur Verfügung stehende Leitungszeit werden von den befragten Schulleiterinnen und Schulleitern deutlich herausgestellt. Zwei Schulleitungen entlasten sich durch Delegation von einzelnen Aufgaben an die Lehrkräfte und die Schulsekretärin, wie z.B. durch die Mitarbeit an der Statistik und die Erledigung der Post. Eine Schulleitung stellt die Effektivität von Fortbildung infrage, da die Professionalität der Moderatorinnen und Moderatoren nicht immer gegeben ist; eine andere ist zusätzlich belastet durch die doppelte Leitung von zwei Schulen.

5.8.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion in den drei Kollegien spiegelt ein Meinungsbild wider, das zwar nicht repräsentativ ist, gleichwohl aber Hinweise zur Akzeptanz von Fortbildung in den Kollegien gibt und somit die Ergebnisse der „Schriftlichen Befragung“ und der Interviews ergänzt und unterstützt.

Bei der Auswertung der drei Gruppendiskussionen erfolgt wie bei den Interviews ebenfalls eine qualitative und quantitative Analyse. Die Grundlagen sind die selektiven Protokolle der mündlichen Diskussion und die Ergebnisse der Kartenabfrage. Die Daten der Gruppendiskussionen werden zunächst qualitativ ausgewertet. Ordnungskriterien sind durch die Leitfragen vorgegeben. Anhand dieser Kriterien wird das vorliegende Datenmaterial nach thematischen Kategorien strukturiert. Übereinstimmende Aussagen

von zwei oder drei Kollegien werden gebündelt. Keine Berücksichtigung finden einzelne Aussagen, da es darum geht, Schwerpunkte in der Meinungsbildung herzustellen.[379] Die Ergebnisse werden in Tabellen dargestellt, quantifiziert, verglichen und in Anlehnung an die Leitfragen erläutert.

1. Welche Bedeutung haben Erstausbildung und Weiterbildung für Ihre Arbeit?

Gründe für die Fortbildung	Anzahl der Kollegien
Spaß an Neuem	3
neue Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis	3
Qualifikationserweiterung in nicht studierten Fächern	2

Die Motivation an der beruflichen Weiterbildung ist in allen Kollegien vorhanden. Deutlich wird das Interesse an der Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires zur Qualitätsentwicklung des eigenen Unterrichts. Der Erwerb von neuem Wissen und neuen unterrichtlichen Handlungskompetenzen sind Anlass, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

[379] Vgl. Mayring 1999, S. 91-96
Vgl. Schnell u.a. 1999, S. 395

2. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie bei „Schulexterner bzw. Schulinterner Lehrerfortbildung“?

ScheLF Vorteile	Anzahl der Nennungen	ScheLF Nachteile	Anzahl der Nennungen
1. Blick über den Tellerrand		**1. schlechte Rahmenbedingungen**	
- Anregungen	3	- größerer Zeit- und Organisationsaufwand	2
- Erfahrungsaustausch	3	**2. geringer Beitrag zur Schulentwicklung**	
- neue Kontakte	2	- Einzelkämpfertum	2
2. Fortbildungsbedarf		- kaum Informationsfluss im Kollegium	2
- individuelle Interessen	3	**3. inkompetente Moderation**	2
- individuelle Entscheidungen	2		
- persönliche Qualifizierung	2		

Vorteile der „Schulexternen Lehrerfortbildung“ sind übereinstimmend der Blick über den Tellerrand und der individuelle Fortbildungsbedarf. Die Anregungen durch ein anderes Umfeld und der Erfahrungsaustausch mit neuen Kolleginnen und Kollegen werden von allen Lehrkräften positiv herausgestellt. Die freiwillige Teilnahme an der Fortbildung und die freie Themenwahl sind bedeutsam für die Lehrerinnen und Lehrer. Individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten und die persönliche Qualifizierung spielen eine wichtige Rolle, um ein Basiswissen in einem Fach zu erlangen, das nicht den eigenen Neigungen entspricht, bzw. um die eigenen Kompetenzen zu erweitern.

Ein Nachteil „Schulexterner Lehrerfortbildung“ wird in den ungünstigen Rahmenbedingungen gesehen. Da die Fortbildungsmaßnahmen überwiegend nicht in der eigenen Schule stattfinden und zusätzliche Fahrzeiten in Kauf genommen werden müssen, ist der Zeitaufwand größer als bei der „Schulinternen Lehrerfortbildung“. Eine Mehrarbeit kann durch die notwendige Eigeninitiative, bspw. Auswahl des Themas und des Veranstalters, Anmeldung, Klärung der Anfahrt, Transfer der Fortbildungsinhalte in das Kollegium, entstehen. Ein weiterer Nachteil besteht nach Meinung von zwei Kollegien in dem geringen Beitrag zur Schulentwicklung, da neue Erkenntnisse aus der Fortbildung überwiegend individuell genutzt werden und der Transfer ins Kollegium oft nicht gelingt. Darüber hinaus behindert „Einzelkämpfertum“ die Schulentwicklung. Ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung der „Schulexternen Lehrerfortbildung“ ist die Qualität der Moderation, die in entscheidendem Maße die Bewertung der Fortbildung durch die Lehrkräfte beeinflusst. Werden in der Moderation die Anforderungen der fortbildungsdidaktischen Prinzipien nicht erfüllt, ist der Erfolg im Hinblick auf die Veränderung von Wissen und Erkenntnissen der Lehrkräfte infrage gestellt.

SchiLF Vorteile	Anzahl der Nennungen	SchiLF Nachteile	Anzahl der Nennungen
1. erleichternde Rahmenbedingung		individuelle Interessen können nicht immer berücksichtigt werden	2
- Veranstaltungen am Dienstort	2		
2. Beitrag zur Schulentwicklung			
- Teamarbeit	3		
- Verbesserung des Betriebsklimas	3		
- gemeinsamer Informationsstand	3		
- Behandlung schulspezifischer Inhalte	3		

„Schulinterne Lehrerfortbildung“ besitzt den Vorzug, dass sie am Dienstort in räumlicher Nähe zum eigenen Handlungsfeld stattfindet. Die Arbeitsprozesse gehen von den Alltagsbedürfnissen und -problemen der betreffenden Kollegien aus. Schulspezifische Inhalte sind ausgerichtet auf die Weiterentwicklung der eigenen Schule. Durch die arbeitsplatzbezogene Ausrichtung der Fortbildung wird ein gemeinsamer Informationsstand erreicht und eine gemeinsame Verständnis- und Handlungsbasis im Kollegium geschaffen. Die kollegiale Zusammenarbeit wird von allen Kollegien hervorgehoben.

Den einzigen Nachteil der „Schulinternen Lehrerfortbildung“ sehen zwei Kollegien in der Zurückstellung persönlicher Interessen. Nicht alle Themen können für einzelne Lehrkräfte interessant bzw. relevant sein. Ein Kollegium macht zu dieser Fragestellung keine Aussage.

3. Wann ist für Sie Fortbildung gelungen, wann nicht gelungen?

Fortbildung gelungen	Anzahl der Nennungen	Fortbildung nicht gelungen	Anzahl der Nennungen
Anregungen für den Unterricht	3	fehlender Praxisbezug	3
Neues ausprobieren	3	geringer oder kein Lernzuwachs	3
handlungsorientiertes Arbeiten	3	inkompetente Moderation	3
Arbeitshilfen	2		
kompetente Moderation	3		
Klärung individueller Probleme	2		
Forum für Erfahrungsaustausch	2		
positives Arbeitsklima	2		

Die Gesamtbeurteilung von Fortbildung durch die Kollegien macht deutlich, dass die vier didaktischen Prinzipien als Grundlage einer gelungenen Fortbildung angesehen werden. Fehlen diese Prinzipien, wird die Fortbildung als „nicht gelungen“ eingestuft. Neben dem Kennenlernen neuer Inhalte und der Vermittlung neuer Erkenntnisse wird vor allem die Möglichkeit der praktischen Anwendung des Gelernten durch die Lehrerinnen und Lehrer als effektiv empfunden.

4. Welche Wünsche haben Sie an das Fortbildungsmanagement: Inhalte, Organisation, zeitlicher Rahmen?

Fortbildungsmanagement	Anzahl der Kollegien
Inhalte individuelle Fortbildungsplanung in den Kollegien	x
Organisation Einbindung des Kollegiums	2
Zeitlicher Rahmen Ganztagsveranstaltungen ohne Unterricht am Vormittag	3

Die Festlegung schulspezifischer Inhalte für die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ in einem Katalog dient ausschließlich der Fortbildungsplanung der jeweiligen Kollegien. Sie ist für die Untersuchung nicht von Bedeutung und findet deshalb keine Berücksichtigung in der Datenauswertung und Datenanalyse.

Die Beteiligung der Lehrkräfte an der Organisation der Fortbildung wird von zwei Kollegien erwartet. Auf diese Weise können die verschiedenen Interessen berücksichtigt werden. Vorinformationen zur Fortbildung sind wichtig als Entscheidungsgrundlage zur Durchführung. Ein Kollegium macht zur Organisation keine Aussage. In allen Kollegien besteht eine Übereinstimmung darin, ganztägig ohne Unterrichtsverpflichtung am Fortbildungstag zu arbeiten.

5. Welche Erwartungen stellen Sie an die Schulleitung bei der Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung?

Erwartung an die Schulleitung	Anzahl der Kollegien
Kooperation Schulleitung / Kollegium	2

In zwei Kollegien wird der Wunsch geäußert, dass Schulleitung und Kollegium miteinander kooperieren. Diese Kooperation besteht lediglich in einem Kollegium. Unterschiedliche Vorstellungen gibt es in den Kollegien darüber, welche Kriterien die Schulleitung bei der Fortbildungsplanung berücksichtigen sollte. Genannt werden beispielsweise die Berücksichtigung aller Fächer und pädagogischer Themen, die Abstimmung über das Fortbildungsthema und die freiwillige Teilnahme an „Schul-externer Fortbildung“.

6 Interpretation der Untersuchung

6.1 Schriftliche Befragung

Die Fortbildungsmaßnahmen im Lernbereich Sprache werden evaluiert unter den Gesichtspunkten der Akzeptanz durch die teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter und des anschließenden Transfers in die Schule im Kontext von Schulentwicklungsprozessen.

Das Konzept der Fortbildungsmaßnahmen, das sich an den vier didaktischen Prinzipien der Fortbildung orientiert, die sich im Laufe der Jahre herausgebildet haben, ist bei den Schulleiterinnen und Schulleitern auf Akzeptanz und Zustimmung gestoßen. Dabei sind die didaktischen Prinzipien nicht isoliert zu sehen. Sie bedingen sich wechselseitig und erzielen dadurch ihre Wirksamkeit, wie die Ergebnisse der „Schriftlichen Befragung" belegen. Zur Wirkungseffizienz haben sicherlich auch die kollegiale Bestimmung des Themas bei der Planung der Fortbildung und die mehrtägigen Veranstaltungen an außerschulischen Tagungsorten beigetragen. Dadurch wurden eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen und auch kollegiale Prozesse ermöglicht und gefördert. Ebenso haben die Moderatorinnen**,** die praxis- und handlungsorientiert gearbeitet haben und die Eigentätigkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter in verschiedenen Organisationsformen ermöglichten, zur Wirksamkeit beigetragen.

Die Behandlung von Themen und Inhalten, die Kombination von aktivierenden Arbeits- und Vermittlungsformen und die theoretische Begleitung führen zu einer Gesamteinschätzung der Fortbildung durch die Schulleitungen, die auf eine Zufriedenheit und Motivation schliessen lässt. Die Arbeits- und Vermittlungsformen erweitern das Spektrum der Sichtweisen und erweisen sich als besonders wichtig. Dabei bildet die wechselseitige Beratung, d.h. der kollegiale Austausch, ein wichtiges Korrektiv. Die Plenumsdiskussion ist die einzige Arbeitsform, die von den Schulleitungen kritischer gesehen wird. Die Ursache kann möglicherweise darin liegen, dass sich nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus unterschiedlichen Gründen aktiv einbringen können oder wollen und wenige Kolleginnen und Kollegen die Gesprächsführung übernehmen. Die insgesamt positive Bewertung der Schulleitungsfortbildung durch die beteiligten Schulleiterinnen und Schulleiter macht aber gleichzeitig ihre Ansprüche an die Durch-

führung von Fortbildungsveranstaltungen und ihre Erwartung an einen persönlichen Gewinn aus dem Fortbildungsangebot deutlich.

In der Fortbildung ist es gelungen, die Interessen der Schulleitungen mit einer Kompetenzerweiterung im fachdidaktisch-methodischen Bereich zu verknüpfen und sie zu motivieren, die Entwicklung pädagogischer Neuerungen zu initiieren. Die Fortbildungsmaßnahmen wirken sich auf das Handeln der Schulleitung als Multiplikator, Moderator und Konsolidator in der Schule aus. Schulleiterinnen und Schulleiter berichten vermehrt über Fortbildungsinhalte in den Mitwirkungsorganen ohne Beteiligung der Erziehungsberechtigten und arbeiten häufig an der Umsetzung der neuen Erkenntnisse im eigenen Kollegium.

Es gibt auch einige Schulen, die sich nur wenig mit den Fortbildungsinhalten beschäftigen. Aus den Befragungsergebnissen lassen sich keine Anhaltspunkte für die Ursachen erkennen. Die Gesamtkonferenzen werden sehr häufig genutzt, um neue Erkennnisse im fachdidaktisch-methodischen Bereich weiterzugeben. Alle Lehrerinnen und Lehrer werden erreicht und es steht ausreichend Zeit zur Verfügung, sich intensiv mit der Thematik auseinander zu setzen. Außerdem können hier weitere Fortbildungsmaßnahmen geplant und vereinbart werden.

Bemerkenswert ist die hohe Anzahl der informellen Gespräche bei der Berichterstattung der Schulleitung. Informelle Gespräche sind jedoch im Vergleich zu Gesamtkonferenzen und Dienstbesprechungen weniger verbindlich. Dennoch sind sie als Kommunikationsprozesse ein nicht zu unterschätzender Faktor, um für Neuerungen zu sensibilisieren.[380] Die Anlässe für diese Gespräche können sehr unterschiedlich sein, z.B. kann der Wunsch nach zusätzlichen Informationen zu neuen Unterrichtsinhalten, Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht, Austausch von Handlungsmustern und Arbeitsmaterialien zugrunde liegen.

Insgesamt wird nach der Schulleitungsfortbildung häufig in den einzelnen Kollegien an Inhalten des Faches Sprache gearbeitet. Die Schulleiterinnen und Schulleiter nutzen ihre Leitungsfunktion in schulinternen Fortbildungsmaßnahmen und Gesamtkonferenzen,

[380] Vgl. Haenisch 1995-2, hier S. 190

um alle Lehrkräfte der Schule weiterzuentwickeln. Sie arbeiten an den Fortbildungsinhalten mit dem Kollegium, um eine Basis für gemeinsames Handeln zu schaffen.

Die Durchsetzung von Neuerungen im Fach Sprache verursacht auch Widerstände in den Kollegien. Widerstand ist eng verknüpft mit jeder Veränderung und als eine menschliche Reaktion kein Anlass zur Beunruhigung. Es ist eher ein Anlass zur Beunruhigung, wenn keine Widerstände bei Veränderungen auftreten. Das kann Gleichgültigkeit bedeuten oder es glaubt niemand an eine Realisierung. Widerstände können auf der Sachebene und der emotionalen Ebene auftreten.[381] Auffallend ist, dass die Mehrheit der Bedenkenträger keine Sachargumente gegen die Neuerungen äußert. Nur ein geringer Teil der Widerstände wird sachlich begründet. Somit sind die Ursachen dieser Widerstände bekannt, es kann aufgeklärt und Überzeugungsarbeit geleistet werden. Der Umgang mit den nicht begründeten Widerständen ist dagegen problematischer. Da es keine Anhaltspunkte für die Ursachen gibt, ist es schwierig, in einen Dialog zu treten und Argumente auszutauschen.

In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich die meisten Widerstände in den Lernbereichen „Schriftlicher Sprachgebrauch“, „Rechtschreiben“ und „Erwerb der Schriftsprache“. Das ist verständlich, da die neuen fachdidaktisch-methodischen Erkenntnisse gerade in diesen Bereichen erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts haben. Im Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ ist die Methodik des kreativen Schreibens den Lehrerinnen und Lehrern noch nicht vertraut. Der neue didaktische Ansatz im Lernbereich „Rechtschreiben“ und in der Leistungsbewertung in Anlehnung an die vorgeschriebenen Kompetenzen in den tragfähigen Grundlagen, und nicht wie bisher nach der Fehlerzahl, setzt ein Neudenken voraus. Der „Erwerb der Schriftsprache“ im Anfangsunterricht erfordert durch den neuen didaktischen Ansatz Kompetenzen von den Lehrerinnen und Lehrern, die bei der bisherigen Fibelarbeit nicht notwendig waren. Diese fachdidaktisch-methodischen Veränderungen rufen möglichenfalls Befürchtungen und Ängste hervor, die verschiedene Ursachen haben können. Es können eventuell verborgene Reaktionen auf „Bedrängnisse oder Bedrohungen des

[381] Vgl. Ingrisch 2000, S. 14

eigenen Ichs“ sein, wie sie durch Veränderungen im Schulalltag entstehen können, z.B. Versagensängste, Überforderung oder mangelnde Qualifizierung. [382]

Innovationen in der Schule benötigen die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten. Nur wenn sie über schulische Entwicklungen informiert sind, können sie die schulische Arbeit besser verstehen und unterstützend mitwirken. Die Aufgabe der Schulleitung als Multiplikator in den Mitwirkungsorganen mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten ist kaum gelungen.

Das Schulprogramm, als ein wichtiges unverzichtbares Instrument für die qualitative Weiterentwicklung der Schulen, wird seit Ende des Jahres 1999 von zwölf Schulleitungen als Steuerungsinstrument genutzt. Für gemeinsame Ziele und gemeinsames unterrichtliches Handeln im Fach Sprache werden Schwerpunkte gesetzt und Verbindlichkeiten hergestellt. Damit schafft die Schulleitung in ihrer Funktion als Konsolidator eine abgestimmte und verlässliche Basis der Unterrichtsentwicklung. Die starke Verankerung des Lernbereichs „Rechtschreiben“ im Schulprogramm, im Gegensatz zu den übrigen Lernbereichen, ist sicherlich nicht nur durch die Fortbildung zu erklären. Durch die Rechtschreibreform und die dadurch bedingte intensive Auseinandersetzung in den Kollegien wurde schon im Vorfeld eine Grundlage für Veränderungen geschaffen.

Die Tatsache, dass fast alle Schulleitungen das Fach Sprache unterrichten, kann ihnen den Zugang zu den Lernbereichen erleichtert und den Transfer von Fortbildungsinhalten besonders in die Kollegien begünstigt haben. An den Fortbildungswünschen der Schulleiterinnen und Schulleiter ist eine Motivation zu erkennen, eine persönliche Professionalisierung anzustreben.

Nach Einschätzung der Schulleitungen werden an vielen Schulen im Fach Sprache neue Akzente in der unterrichtlichen Arbeit gesetzt, die zu Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis führen. Deutlich wird zugleich, dass nicht alle neuen Erkenntnisse wirksam werden, denn Veränderungen sind abhängig vom Entwicklungs- und Wissensstand in den einzelnen Kollegien. Ein Kollegium, das sich vor der Fortbildung schon mit den einzelnen Lernbereichen des Faches Sprache intensiv auseinander gesetzt hat

[382] Vgl. Ingrisch 2000, S. 14

(z.B. im Lernbereich „Rechtschreiben“), wird sich nicht so stark verändern wie ein Kollegium, für das diese Inhalte neu sind. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass ein Kollegium gegenüber Veränderungen weniger offen ist und dadurch mehr Zeit benötigt, Neuerungen umzusetzen. Neue Konzepte im fachdidaktisch-methodischen Bereich lassen sich darüber hinaus nicht einfach übernehmen und im Unterricht umsetzen. Zeitintensive Lernprozesse sind erforderlich, in denen die Lehrerinnen und Lehrer neue Fähigkeiten entwickeln und neue Praktiken lernen müssen, bevor die Umsetzung im Unterricht erfolgt.

Durch die Schulleiterinnen und Schulleiter ist in den Lernbereichen des Faches Sprache einiges in Bewegung gekommen. Während die Wirksamkeit der Schulleitung als Multiplikator und Moderator in einzelnen Lernbereichen des Faches Sprache deutlich wird, ist die Wirksamkeit der Schulleitung als Konsolidator dagegen nur in Ansätzen gelungen. Nicht immer sind Konsens und Verbindlichkeit vorhanden, die sich in Absprachen im Kollegium und der Verankerung im Schulprogramm ausdrückt. Eine reflektierte und abgestimmte Praxis der Leistungsbewertung, die bildungspolitisch angestrebt wird, ist oft nicht gegeben. Es mangelt an gemeinsamen Vereinbarungen, inhaltlichen Absprachen im Kollegium und Beurteilungskriterien im Rahmen der Leistungsbewertung, die im Schulprogramm einheitlich festgeschrieben sind. Viele Entscheidungen werden nach wie vor individuell, d.h. von einzelnen Lehrkräften getroffen.

Die Weiterentwicklung des Unterrichts und eine systematische Fortschreibung des Schulprogramms sind jedoch abhängig von Zielvereinbarungen, die in kollegialer Zusammenarbeit von Schulleitung und Kollegium getroffen werden und über die eine Rechenschaft abgelegt wird.

6.2 Interview

Die Interviews werden evaluiert unter dem Gesichtspunkt der Verantwortung von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Personalentwicklung, die Unterrichtsentwicklung und die Gesamtverantwortung für die Schule.

Für die Personalentwicklung in der Schule ist die Schulleitung verantwortlich. Sie ist der Schlüssel zur Schulentwicklung. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass alle

Schulleitungen die Personalentwicklung durch Fortbildung im Kollegium initiieren und unterstützen. Die Anstöße zur Entwicklung und Umsetzung pädagogischer Neuerungen erhalten sie aus dem eigenen Kollegium, unterschiedlichen persönlichen Fortbildungsmaßnahmen und der Fachliteratur, die sie dann bei Bedarf in kollegiale Arbeitsprozesse als Vorschlag einbringen können. Auch die Lehrkräfte fühlen sich für die Qualitätsentwicklung der Schule durch die Lehrerfortbildung verantwortlich. Entwicklungsimpulse kommen aus dem gesamten Kollegium.

Die gemeinsame Verantwortung für die schulische Arbeit wird deutlich bei der Initiierung von Fortbildung und bei der Planung und Organisation, die überwiegend im Team erfolgt, d.h., jede einzelne Lehrkraft und die Schulleitung übernehmen gemeinsam die Verantwortung für das Ganze. Durch gemeinsame Zielsetzung, selbst bei unterschiedlichen Auffassungen, und durch gemeinsame Arbeit werden Synergien entwickelt.

Im Untersuchungszeitraum werden in den Kollegien schwerpunktmäßig Fortbildungsmaßnahmen im Fach Sprache durchgeführt. Ein Zusammenhang zwischen den Fortbildungsveranstaltungen für die Schulleiterinnen und Schulleiter und der intensiven Auseinandersetzung mit dem Fach Sprache im Kollegium könnte vermutet werden. Obwohl die Fortbildungsmaßnahmen für Schulleitungen neue Perspektiven unterrichtlichen Handelns und erfolgreichen Lernens beinhalteten, die zu Veränderungen des Unterrichts führen sollen, stehen in einer Schule andere Fächer im Vordergrund der Unterrichtsentwicklung. Welche hemmenden Bedingungen diesem Ergebnis zugrunde liegen, kann nicht geklärt werden. Die Ursachen hierfür können vielschichtig sein. Möglicherweise arbeitet das Kollegium an einem anderen Schwerpunkt im Schulprogramm. Es kann aber auch sein, dass der Transfer der Fortbildungsinhalte durch die Schulleitung nicht gelungen ist.

Schulleitung und Lehrkräfte bringen sich gleichermaßen in die Moderation von schulinternen Fortbildungsmaßnahmen ein. Es wird jedoch auch deutlich, dass moderatorengestützte Maßnahmen im Fortbildungsprozess eine wichtige Rolle spielen. Der Einsatz eines Moderatorenteams kann Schulleitung und Kollegium entlasten, wenn eigene Ressourcen nicht ausreichen.

Externe Moderatorenteams übernehmen nicht nur die Leitung und Verantwortung für die Durchführung der Lehrerfortbildung, sondern bringen Kompetenzen ein, die Kollegiumsmitglieder und die Schulleitungen von ihrer Ausbildung und Qualifizierung her meist nicht besitzen. Sie verfügen über Prozess-, Sach-, Inhalts- und Teamkompetenz. Ihre Rolle im Kollegium ist neutral, da sie nicht an schulinternen Konflikten beteiligt sind. Sie können eine Balance schaffen zwischen themen- und inhaltsbezogener Fortbildungsarbeit und der Prozesssteuerung.[383]

Eine Bedingung für Innovationen im Unterricht ist nach Meinung der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter zunächst die Verständigung innerhalb des Kollegiums über Wege und Ziele des Lehrens und Lernens. Ein intensiver Informations- und Meinungsaustausch sind erforderlich, um für Neuerungen zu sensibilisieren, den Entwicklungsprozess transparent zu machen und eine persönliche Einflussnahme der Betroffenen zu ermöglichen. Erst dann kann nach Auffassung der Befragten eine Akzeptanz für veränderte Unterrichtsmethoden und Lerninhalte hergestellt werden. Der Zeitfaktor scheint dabei im Schulalltag bedeutsam zu sein. Zeit ist eine wichtige Bedingung für die Umsetzung der Veränderungen im Schulalltag und damit eine entscheidende Ressource im Schulentwicklungsprozess.

Durch die Arbeitsunterlagen der Kinder und durch informelle Gespräche im Kollegium erhalten die Schulleitungen Einblick in die unterrichtliche Arbeit der Lehrkräfte. Die Möglichkeit, sich durch Unterrichtsbesuche in den Klassen über die Bildungs- und Erziehungsarbeit und die Einhaltung der Absprachen zu informieren, wie sie in der Allgemeinen Dienstordnung § 20, Abs.2 vorgesehen ist, wird nicht genutzt. Hierbei spielt sicherlich das Zeitbudget der Schulleitung eine Rolle. Der Mangel an Leitungszeit begrenzt die Beratungsmöglichkeiten durch die Unterrichtsbesuche. Nicht unerheblich ist die Befürchtung der negativen Auswirkung auf die kollegiale Zusammenarbeit und die Beziehungsgestaltung. Unterrichtsbesuche können von den Lehrerinnen und Lehrern als Kontrolle ihrer Arbeit verstanden werden und nicht als eine Möglichkeit der Beratung und Unterstützung durch die Schulleitung.

[383] Vgl. Maybaum 1990, hier S. 63

Das Ergebnis der Interviews spricht für ein Interesse der Schulleitungen an der Weiterentwicklung des Unterrichts. Zur Wahrnehmung ihrer Aufgabe, die Lehrerinnen und Lehrer im System weiter zu qualifizieren, ist vor allem ein detailliertes, interdisziplinäres und pädagogisches Wissen erforderlich.

Um sich über neue fachdidaktisch-methodische Erkenntnisse und Entwicklungen in der Unterrichtspraxis zu informieren, nutzen Schulleiterinnen und Schulleiter Fachzeitschriften und elektronische Medien als eine schnelle Möglichkeit der persönlichen Weiterbildung. Deutlich wird die Verantwortung für die gemeinsame Arbeit in der Schule durch den Informationsaustausch über die neuen Entwicklungen in der Unterrichtspraxis im eigenen Kollegium.

Die informellen Kontakte unter den Schulleitungen des Schulaufsichtsbezirks, die sich am Rande von Dienstbesprechungen, Tagungen und bei gegenseitigen Besuchen ergeben können, sind eine willkommene Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, zur gegenseitigen Unterstützung und Hilfeleistung.

Die Schulleitungen profitieren in ihrer Arbeit ebenfalls von den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, die in ihrer Ausbildungszeit ihr fachdidaktisch-methodisches Wissen in die schulische Arbeit einbringen. Zur Information über neue Entwicklungen in der Fachdidaktik-Methodik wird die Fortbildung von Schulleitung weniger genutzt, da nicht in allen Fächern eine persönliche Qualifizierung und Professionalisierung angestrebt wird.

Die beiden Hauptprobleme im Leitungsamt sind die ständig wachsende Aufgabenfülle und die geringe Leitungszeit. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Primarstufe haben neben der Gesamtverantwortung für die Schule eine hohe Unterrichtsverpflichtung, wobei die Berechnung der Leitungszeit abhängig ist von der Schülerzahl. Alle Schulleitungen fühlen sich durch immer neue Ansprüche belastet, die nicht zuletzt aus der größeren Eigenverantwortung der Einzelschule resultiert, z.B. in den Handlungsfeldern Personalentwicklung, Rechenschaftslegung, Selbstevaluation zur Feststellung des eigenen schulischen Entwicklungsstandes und durch die wachsende Administration.

Der Zeitfaktor, bezogen auf die Vielfältigkeit der Aufgaben, spielt eine wesentliche Rolle. Zeit wird als eine wichtige Ressource für die Umsetzung von Neuerungen angesehen. Überwiegend fehlt ausreichend Leitungszeit, die Arbeit zufriedenstellend und ohne Zeitdruck zu erledigen. Das breite Spektrum der verschiedenen Handlungsfelder führt dazu, dass die vielseitigen Tätigkeiten nicht mehr von der Schulleitung allein bewältigt werden können. Deshalb entwickelt sie im organisatorischen Bereich Entlastungsstrategien, indem sie einige Aufgaben an die Lehrkräfte und die Schulsekretärinnen delegiert. Die Möglichkeit, qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern eigenständige Verantwortungsbereiche in der Schulentwicklung zu übertragen, wird scheinbar nicht genutzt.

6.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussionen werden evaluiert unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern durch Fortbildung. Ein weiterer Aspekt der Evaluation ist das Management der Fortbildung in der Schule.

Alle Kollegien sind von der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung im Hinblick auf die Veränderung von Wissen und Kenntnissen der Lehrkräfte überzeugt. Die Anforderungen, die der Lehrberuf stellt, können durch Fortbildung besser bewältigt werden. Sowohl der „Schulexternen Lehrerfortbildung“ als auch der „Schulinternen Lehrerfortbildung“ wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Dabei spielen die eigene Motivation und das Interesse an beruflicher Professionalisierung die entscheidende Rolle.

Von der Teilnahme an schulexternen Fortbildungsmaßnahmen profitieren vor allem einzelne Lehrkräfte einer Schule. Sie schätzen besonders die persönliche, berufliche Fortbildung zur Stärkung ihrer individuellen Handlungskompetenzen. Außerhalb der eigenen Schule empfinden die Beteiligten eine wohltuende Distanz zum Arbeitsalltag mit seinen Belastungen und Problemstrukturen. Die Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulen stärkt die Qualität eigener schulischer Arbeit durch Anregungen und den Austausch von Erfahrungen.

Die Wirkung „Schulexterner Fortbildung“ in der Einzelschule hängt in starkem Maße von den spezifischen Transferbedingungen der jeweiligen Schule ab. Ungünstige

Wirkungen auf den Transfer bestehen, wenn die Möglichkeit nicht vorhanden ist, die Ergebnisse der „Schulexternen Lehrerfortbildung“ ins eigene Kollegium weiterzugeben. Erkannt wird, dass durch „Einzelkämpfertum“ noch keine Schulentwicklung stattfindet bzw. „Einzelkämpfertum“ die Schulentwicklung eher behindert. Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich durch die „Schulexterne Lehrerfortbildung“ belastet, wenn die Maßnahme zeitnah nach dem Unterricht erfolgt. Es fehlt ihnen die Möglichkeit der Erholung nach einem anstrengenden Arbeitsvormittag. Der Organisationsaufwand für die einzelne Lehrkraft ist größer als bei Veranstaltungen, die in der eigenen Schule organisiert werden. Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer zur Moderation lassen vermuten, dass die didaktisch-methodischen Prinzipien der Fortbildung nicht immer beachtet werden, teilweise nicht kundenorientiert gearbeitet wird und deshalb die Ergebnisse den Erwartungen nicht entsprechen.

Die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ bietet nach Meinung der Kollegien zahlreiche Chancen und Vorteile. Ein ganzes Kollegium arbeitet an der Bewältigung gemeinsamer Probleme und überlässt die Anstrengungen nicht nur einzelnen Lehrerinnen und Lehrern. Sie kann dadurch sowohl Veränderungen der allgemeinen unterrichtlichen Tätigkeit als auch der kollegialen Zusammenarbeit bewirken. Didaktische Anforderungen an Arbeitsprozesse richten sich an das gesamte Kollegium, obwohl darin zugleich ein Nachteil liegen kann, da Einzelinteressen nicht immer berücksichtigt werden können. Durch die Vernetzung individueller Motivationen wird eine gemeinsame Orientierung ermöglicht. Probleme gemeinsam angehen und lösen, Projekte gemeinsam planen und Erfolg gemeinsam erleben, können zu einer Eigendynamik führen, die die Schulentwicklung vorantreibt. Ein Vorteil besteht darin, dass „Schulinterne Fortbildung“ als kollegialer Arbeitsprozess im Handlungs- und Problemumfeld der jeweiligen Schule stattfindet. Die Fortbildungsinhalte orientieren sich am konkreten Bedarf. In kollegialer Zusammenarbeit werden Themen diskutiert, Unterrichtskonzepte entwickelt und die Umsetzung schulspezifischer Inhalte als Basis der eigenen Schulentwicklung beschlossen. Die Weiterqualifizierung durch Fortbildung wird effektiver, wenn sie in den Rahmen einer gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit gestellt wird.

Die Bedeutung, die die gemeinsame kollegiale Arbeit in der „Schulinternen Lehrerfortbildung“ für Schulentwicklungsprozesse hat, ist über die „Schulexterne

Lehrerfortbildung“ nicht zu erreichen. Die Möglichkeit, die erworbenen Kompetenzen einzelner Kolleginnen und Kollegen mit „Schulinterner Lehrerfortbildung“ zu vernetzen und gezielt zu unterstützen, wird nicht gesehen.

In den Kollegien bestehen genaue Vorstellungen darüber, wie die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ didaktisch-methodisch organisiert und durchgeführt werden soll. Organisierte Fortbildung meint keine diffusen Arbeitsprozesse, sondern einen strukturierten und nachvollziehbaren Ablauf. Die Lehrerfortbildung soll alltags- und praxisbezogen sein und Handlungsstrategien vermitteln, die im Unterricht umsetzbar sind und Perspektiven für die weitere Arbeit aufzeigen. Das erfordert kompetente Moderatorinnen und Moderatoren, die schulspezifisch, zielbezogen und ergebnisorientiert mit dem Kollegium arbeiten und eine Umsetzung der Inhalte im Schulalltag ermöglichen. Von besonderer Bedeutung ist der Wunsch nach stärkerer Unterstützung durch Fortbildungsmaterialien und vorbereitete Arbeitsunterlagen, die als Ergebnis mit nach Hause genommen werden können und Fortbildungsinhalte dadurch besser nachzuvollziehen sind. Das ist verständlich, da die Umsetzung des Gelernten im Schulalltag dadurch erleichtert wird.

Die Wünsche der Lehrerinnen und Lehrer zur Organisation der Veranstaltungen beziehen sich im Wesentlichen auf das Mitspracherecht. Sie wollen nicht nur an der Fortbildung teilnehmen, sondern den Prozess schwerpunktmäßig inhaltlich aktiv mitgestalten. Von den Schulleiterinnen und Schulleitern wird erwartet, dass sie die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ anregen und in Kooperation mit dem Kollegium handeln. Dieser Anspruch wird von den Schulleitungen auch an das Kollegium gestellt. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Lehrkräfte sich nicht nur für ihren eigenen Unterricht, sondern auch für die Qualitätsentwicklung der Schule insgesamt verantwortlich fühlen.

7 Diskussion der Ergebnisse

Das wesentliche Ziel der vorliegenden Wirkungsanalyse ist die Feststellung der Effektivität von Fortbildung für Schulleitungen in der Fachdidaktik Sprache im Hinblick auf ihre Rolle als Multiplikatoren, Moderatoren und Konsolidatoren in der Unterrichtsentwicklung der Einzelschule der Primarstufe.

Die Fortbildungsmaßnahmen sollten sie in dieser Funktion unterstützen. Das spezielle Ziel war es nicht, Fortbildungswirkungen im Unterricht nachzuweisen, obwohl es in der Untersuchung Anhaltspunkte dafür gab und gibt, aus denen sich Wirkungen ableiten lassen.

Die Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung im Schulleitungskollegium zeigen, dass bei den Schulleiterinnen und Schulleitern offensichtlich ein Bedürfnis nach Fortbildung in der Fachdidaktik und Methodik vorhanden ist und sie ihre Kompetenzen in diesem Bereich erweitern und vertiefen wollen. Die Erhöhung der eigenen Handlungssicherheit im Fach Sprache eröffnet ihnen die Möglichkeit, als Multiplikatoren und Moderatoren neue Erkenntnisse der Unterrichtsentwicklung ins Kollegium zu tragen und die Personalentwicklung, die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Unterrichts und gleichzeitig die Organisationsentwicklung an ihren Schulen voranzutreiben.

Es kann angenommen werden, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter ihr fachdidaktisches Wissen und die Handlungskompetenzen im Fach Sprache durch die Teilnahme an der Schulleitungsfortbildung erweitert haben. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass sie Anregungen für die Organisationsentwicklung in der eigenen Schule im Bereich Fortbildungsmanagement zur Optimierung systematischer Schulentwicklung erhielten. Deutlich wird das in der vermehrten Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten in den Kollegien, so dass von einer Multiplikationswirkung durch die Schulleitungen ausgegangen werden kann. Dabei trägt die positiv erlebte eigene Fortbildung sicherlich dazu bei, die Bereitschaft und Motivation für die weitere Arbeit im Kollegium zu wecken. Obwohl die Problematik jeder Fortbildung im Transfer von Fortbildungsinhalten liegt, der in jeder Schule andere spezifische Bedingungen hat, deuten die Ergebnisse unserer Untersuchung darauf hin, dass die Fortbildungs-

maßnahmen für die Schulleitung eine Wirkung in der Schulpraxis zeigen. Demnach kann die Fortbildung für die Schulleitungen als eine Chance gesehen werden, Reformprozesse in den Schulen der Primarstufe anzuregen.

Auf der anderen Seite stehen dem Transfer von Fortbildungsinhalten in das Kollegium aber auch hemmende Bedingungen entgegen. Sie zeigen sich in den Widerständen gegen die Weiterentwicklung im Fach Sprache bezogen auf das Fachwissen als auch auf das fachdidaktische Wissen. Hier bedarf es weiterer Informationen, Diskussionen und informeller Gespräche, um schließlich eine Akzeptanz im Kollegium zu erreichen, damit die Ergebnisse im Schulalltag realisiert werden können. Das kann nur schrittweise in einem Prozess entwickelt werden und hängt ab von der Innovations- und Kooperationsbereitschaft der Schulleitung und des gesamten Kollegiums.[384]

Mit Blick auf die Evaluationsergebnisse zeigt sich, dass die Berichterstattung der Schulleiterinnen und Schulleiter über die Fortbildungsinhalte des Lernbereichs Sprache überwiegend in informellen und weniger in formalen Kontexten (Dienstbesprechung, Gesamtkonferenz) passiert. Das ist verständlich, denn gerade in kleinen Systemen der Primarstufe sind informelle Gespräche eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit des Austausches von Arbeits- und Handlungswissen. Als Vorbereitung für die intensive Diskussion und Bearbeitung in der Gesamtkonferenz oder in der Schulinternen Lehrerfortbildung, können sie zu einem gemeinsam abgestimmten Handeln führen.

Die Bearbeitung der Fortbildungsinhalte im Kollegium findet überwiegend in Gesamtkonferenzen und SchiLF statt. Durch das größere Zeitfenster kann hier eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgen, die eine systematische zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften fördert und ergebnisorientiert ist.

Die Unterrichtsentwicklung ist ein zentrales Element der Schulentwicklung. Veränderungen des Unterrichts, die zu einer Neuorientierung führen, können durch Absprachen im Kollegium erreicht werden, die als Basis der unterrichtlichen Arbeit und des gemeinsamen pädagogischen Handelns zur Absicherung im Schulprogramm implementiert sind.

---

[384] Vgl. Holtappels 2002, S. 15

Die Festlegung gemeinsam abgestimmter Handlungsstrategien in den Kollegien gelingt allerdings weniger. Absprachen über die Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsmethoden und die Leistungsbewertung werden zwar getroffen, jedoch nicht in allen Lernbereichen und nicht immer im Schulprogramm festgeschrieben. Gesamtkollegiales Handeln bezüglich der Ziele, Methoden und Leistungsbeurteilung ist nicht in allen Schulen Bestandteil gemeinsamer Prozesse und Entscheidungen. Somit bleibt den Lehrkräften ein nicht unerheblicher Spielraum, Impulse aufzunehmen oder auch nicht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulleitung in ihrer Funktion als Konsolidator nicht so überzeugend ist in der Wahrnehmung der Aufgabe, Entwicklungen ergebnisorientiert zu steuern und auf gemeinsame Absprachen hinzuwirken, die im Schulprogramm festgeschrieben werden. Im Hinblick darauf, dass im Untersuchungszeitraum Schulprogramme zwar erwünscht, aber noch nicht verpflichtend waren, entstanden in vielen untersuchten Schulen Implementationsprobleme. So besitzen die fachdidaktischen Handreichungen der Schulleitungen für das Kollegium zwar einen Anregungs- und Aufforderungscharakter, ihre Schwäche liegt aber gleichzeitig in der Unverbindlichkeit, da sie nicht zu Veränderungen zwingen. Eine dichtere Handlungskoordination durch die Bindung der Lehrkräfte an das Schulprogramm, das kaum eine Funktion für den Status der Schule gegenüber der zuständigen Schulaufsicht besaß, bestand derzeit nicht. Dementsprechend wurden die oft konflikthaltigen Implementationsprozesse vernachlässigt.

In NRW wurde Mitte der 1990er-Jahre erst damit begonnen, einen Handlungsrahmen für die Schulprogrammarbeit zu entwickeln. Durch Dialoggespräche zwischen den Schulen und der Schulaufsicht wurden Gesichtspunkte für die Bilanz der Schulprogrammarbeit festgelegt und Ende 2001 abgeschlossen. Es wurde noch keine Verbindlichkeit hergestellt, so dass die Qualitätsentwicklung auf der Schul- und Unterrichtsebene eher nicht realisiert und etabliert werden konnte.[385] Im Kontext dieser Übergangsphase war es bis zu diesem Zeitpunkt nicht üblich, durch Absprachen eine gemeinsame, verbindliche Handlungsebene zu sichern und sie als Steuerungsinstrument der Schulentwicklung im Rahmen der Organisationsentwicklung der Einzelschule einzusetzen.

[385] Vgl. Burkard 2005, S. 154-155

Nahezu alle befragten Schulleitungen sehen ein Hindernis in der zur Verfügung stehenden geringen Leitungszeit. Zeitliche Probleme ergeben sich aus einer Vielzahl und Komplexität der an die Schulleiterinnen und Schulleiter gestellten Aufgaben. Eine Bedingung erfolgreicher Schulentwicklung wird jedoch darin gesehen, genügend Zeit zu haben für die vielseitigen Anforderungen, die zur Selbsterneuerung der Schule führen. Die Möglichkeit der Entlastung durch die Delegation von Aufgaben wird wenig genutzt, obwohl sich eine steigende Delegationsnotwendigkeit abzeichnet.

Es stellt sich für uns hier auch die Frage, ob das Zeitfenster für die Umsetzung der vielseitigen und umfangreichen Fortbildungsinhalte zu gering war. Die Zeit zwischen der Schulleitungsfortbildung und der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Lernbereich Sprache in den Kollegien betrug nur zwei Jahre. Wenn neue didaktische Einsichten im Unterricht eine Chance haben sollen, wird eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten im Kollegium notwendig, die Zeit und Geduld, „Mut und Behutsamkeit“[386] erfordert. Innovationen brauchen Zeit, damit sie wirksam werden können, Zeit zum Ausprobieren und Reflektieren von neuen Aufgabenstellungen und Zeit für Absprachen zur Implementation im Schulprogramm.

Ungeklärt bleibt, ob die Schulleiterinnen und Schulleiter durch die Fortbildungsmaßnahme schon in der Lage waren, die Moderation der Fortbildungsinhalte in ihrer Schule zu übernehmen. Möglicherweise war der Anspruch zu hoch und die Schulleitungen überfordert, da diese Anforderung in eine schulische Umbruchsituation fiel, in der sich die Aufgabenvielfalt und Aufgabenfülle drastisch verstärkte.

Die Schulexterne Lehrerfortbildung zur persönlichen Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer verlor Ende der 1990er-Jahre für die interne schulische Steuerung an Bedeutung. Ein gemeinsamer Professionalisierungsprozess sollte durch die Schulinterne Lehrerfortbildung im Kollegium gefördert werden. Das Ziel war die Einbindung in die Schulentwicklungsprozesse der Einzelschule, um sie zur Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit zu nutzen. Das Fortbildungsmanagement in der Einzelschule wurde in dieser Zeit zu einem wichtigen Steuerungselement in der Schulentwicklung.

[386] Schley 2001, S. 12-13

In unserer Wirkungsanalyse lassen sich Hinweise dazu finden, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte Fortbildung als ein wichtiges Instrument zur persönlichen Professionalisierung ansehen, um ihre Interessen, ihre Kompetenzen und ihre Fähigkeiten zu fördern und besser nutzen zu können. An die Qualität der Fortbildung werden von Schulleitungen und Lehrkräften gleiche Ansprüche gestellt. Sie wird gemessen an den didaktischen Prinzipien als Grundlage der Moderation und der praktischen Verwertbarkeit im Schulalltag, entweder unmittelbar für den täglichen Unterricht oder für die gemeinsame Arbeit an der Schulentwicklung.

Der Wunsch geht dahin, Impulse und Anstöße für die weitere Arbeit zu bekommen. Schulleitungen sowie Lehrkräfte wünschen sich, dass Fortbildungsplanung in einem kollegialen Entscheidungsprozess erfolgt und nicht aufgezwungen wird. In einer gemeinsamen Planung soll eine bedarfsgerechte Auswahl der Themenvorschläge unter Berücksichtigung der Interessen erfolgen und es sollen Fortbildungsprioritäten festgelegt werden. Die Akzeptanz von Fortbildungsmaßnahmen ist an diese Voraussetzungen geknüpft. Es wird deutlich, dass zum einen die Kommunikation eine wichtige Grundlage kollegialer Arbeitsprozesse ist und zum anderen die Kooperation zwischen Schulleitung und Kollegium die Lehrkräfte motiviert, die Weiterentwicklung der Schule in die eigenen Hände zu nehmen, d.h., sich für die Planung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen zu qualifizieren. Diese Basis der Kommunikations- und Kooperationskultur scheint eine gute Voraussetzung für die Schulleitung zu sein, eine erfolgreiche Personalentwicklung durch Fortbildung in der Schule zu realisieren und zu etablieren und die Organisation Schule weiter zu entwickeln.

Mit dem Führungsinstrument der Unterrichtsvisitation können Schulleiterinnen und Schulleiter Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte nehmen. Sie können überprüfen, ob Fortbildungsinhalte in den Unterricht einfließen und damit zur Optimierung der Unterrichtsqualität beitragen. In unserer Studie haben Unterrichtsbesuche zur Systematisierung des Unterrichtsfeedbacks allerdings kaum eine Bedeutung für die Schulleitungen. Dahinter könnte u.a. die Befürchtung stehen, das Arbeitsklima zu belasten, da Unterrichtsvisitationen von Lehrkräften als Kontrolle und nicht als

Unterstützung empfunden werden.[387] Die Chance, Unterricht nicht nur zu verwalten, sondern auch qualitativ weiter zu entwickeln, wird damit nicht wahrgenommen.

Auffällig bei der gesamten Wirkungsanalyse ist, dass die durchgeführten Fortbildungen weder bei den Schulleitungen noch bei den Lehrkräften massiven Widerstand hervorgerufen haben. Bei den Schulleitungen zeigte sich eine hohe Akzeptanz, möglicherweise durch die Einbindung in den Planungsprozess. Bei den Lehrkräften könnte die Akzeptanz darin liegen, dass die Fortbildung vom Inhalt und der Form her an das Selbstverständnis der Grundschullehrkräfte anschließt und wichtige Impulse aufgenommen werden konnten. In beiden Fällen wurde ihnen offensichtlich auch nicht „weh getan". Sie konnten die Impulse der Fortbildung, die einen unverbindlichen Charakter hatten, aufnehmen oder auch ignorieren.

Die in unserer Studie vorgestellten Modelle zur Organisationsentwicklung sind in dem damaligen Kontext der Schulentwicklung zu sehen. Die Untersuchungsgruppe entschied sich für die pädagogische Schulentwicklung, die zunächst von der Unterrichtsentwicklung ausgeht. Das äußerte sich in ihrem Wunsch nach Fachexpertise, um die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Die Frage, wie die pädagogische Schulentwicklung in den Einzelschulen weiter verlaufen ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die Verfahren, mit deren Hilfe Stärken und Schwächen der Schule diagnostiziert werden können, wurden von den Schulleiterinnen und Schulleitern nicht in den Blick genommen, da sie für diesen Organisationsprozess nicht qualifiziert waren. Es gab noch kein entsprechendes Qualifizierungsangebot für die systematische Entwicklung der Einzelschule.

Unsere explorative Studie aus der Vor-PISA-Ära ist durch den relativ geringen Umfang nicht repräsentativ, so dass wir keinen Anspruch auf statistisch abgesicherte Verallgemeinerungen erheben können. Trotzdem bleibt ein informatorischer Wert dieser Wirkungsanalyse von Schulleitungsfortbildung in der Primarstufe in NRW:

- Fortbildung im Schulleitungskollegium ist eine Möglichkeit, die Schulleiterinnen und Schulleiter auf neue fachdidaktische Entwicklungen vor-

[387] Vgl. Pfeiffer 2005, hier S. 97

zubereiten, damit sie im eigenen Kollegium als Multiplikator, Moderator und Konsolidator wirken können.

- Die Schulleitung kann Schulinterne Lehrerfortbildung als Steuerungselement der Personalentwicklung nutzen, indem sie die Fortbildung zur Professionalisierung des Kollegiums anregt und initiiert.
- Die Schulleitung kann die Schulinterne Lehrerfortbildung als Steuerungselement der Organisationsentwicklung nutzen, um die Organisation Schule weiter zu entwickeln.
- Die vier didaktischen Fortbildungsprinzipien – Praxisorientierung, Problemorientierung, Teilnehmerorientierung, Wissenschaftsorientierung – sind eine Grundvoraussetzung für die Effizienz von Schulleitungsfortbildung, aber auch von Lehrerfortbildung.
- Fortbildung und Fortbildungsmanagement als kollegiale Prozesse in der Einzelschule fördern die kooperative und kommunikative Schulkultur.

Die berufsbegleitende Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern ist ein Beitrag zur Schulentwicklung.

Durch die Umbruchsituation im Bildungswesen nach dem Pisa-Schock und den daraus resultierenden neuen Modellen zur Steuerung des Bildungssystems haben sich die Rolle und die Komplexität der Aufgaben der Schulleitungen weiter deutlich gewandelt. Die Dynamik der schulischen Entwicklung in der Nach-PISA-Ära verändert das Berufsbild „Schulleitung“ fortlaufend weiter und erfordert eine Anpassung der Qualifizierung von Schulleitung an die neuen Gegebenheiten. Aus diesem Wandel leitet sich ein aktualisiertes Fortbildungsangebot für Schulleitungen in der Primarstufe mit einer stärkeren Fokussierung auf ein neues Leitungsbild ab.

- In NRW sind durch das Schulgesetz 2005/2006 die Rolle und die Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht nur präzisiert, sondern auch erweitert worden. Außerdem wurde die Eigenverantwortlichkeit von Schulen verstärkt.

Teil C

Schlussüberlegungen

8 Schlussüberlegungen

Die vorliegenden Ergebnisse unserer Studie in der Primarstufe in NRW verweisen auf die Bedeutsamkeit von Fortbildung für Führungskräfte und Lehrkräfte bezüglich ihrer Kenntnisse und ihres Arbeitswissens. Gleichzeitig werden jedoch auch die Grenzen der Schulleitungsfortbildung im Hinblick auf die Schulentwicklungsprozesse deutlich. Durch die Gegenüberstellung der Schulentwicklung vor und nach Pisa wollen wir verdeutlichen, dass durch externe schulübergreifende Steuerungselemente im Bildungssystem gegenwärtig andere Innovationsansätze gefragt sind als in unserem Untersuchungszeitraum.

In unserem Untersuchungszeitraum von 1995-2000, der Vor-Pisa-Ära, wurde zunehmend die Frage nach der Systemsteuerung des Schulwesens wichtig und eingehend diskutiert. Angestrebt wurde die systematische Weiterentwicklung der Schule durch die Verknüpfung von Autonomiebestrebungen und Kontrollmöglichkeiten.[388] Die Grundkonzeption der Schulautonomie zum Ende der 1990er-Jahre war bestimmt durch die Aufforderung zur einzelschulischen Organisationsentwicklung.[389]

Um eine Reform des Schulwesens zu ermöglichen, wurde die zentralistische Regelungsdichte abgebaut und die staatliche Regulierung auf Rahmenvorgaben begrenzt. Die Steuerung erfolgte durch die autonomer werdende Einzelschule, die für die Unterrichtsentwicklung, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung verantwortlich war. Schulinterne Steuerungsinstrumente, wie das verbindliche Schulprogramm und die Selbst- und Fremdevaluation wurden diskutiert und erprobt.

Bildungspolitisch zeichnete sich in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre eine neue Akzentuierung der Rolle der Schulleitung als Führungskraft mit Managementaufgaben ab.[390] Es ging nicht mehr um Verwalten, Entscheiden und Anordnen, sondern um einen ganzheitlichen Ansatz der Schulentwicklung, in dem die Organisation Schule durch Schulentwicklungskonzepte und entsprechende Verfahren bewusst gesteuert werden sollte. Zunehmend wurde eine Vernetzung dieser komplexen Elemente der Schulent-

[388] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 86-90

[389] Vgl. Rürup/Heinrich 2007, hier S. 176

[390] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 88

wicklung zur systematischen Steuerung wichtig. In dieser Zeit war die Qualifizierung der Schulleitungen eher zufällig und nicht auf die neuen Entwicklungen ausgerichtet. Angeboten wurden eintägige Fortbildungsveranstaltungen, die sich mehr auf die administrativen Aufgaben (z.B. Schulrecht, Computer als Verwaltungsmedium, Budgetierung) als auf die Schulentwicklung bezogen.

In der Nach-Pisa-Ära beginnt ein Umdenken von der Organisationsentwicklung der Einzelschule hin zur gesamtsystemischen Organisationsentwicklung.[391] Die eigenverantwortlichen Schulen übernehmen weiterhin die Verantwortung für die Qualität und Weiterentwicklung des Unterrichts. Neu ist, dass sie im Rahmen staatlicher Vorgaben von Bildungsstandards und Lernzielen den Unterricht organisieren und eigenverantwortlich ihren Entwicklungsstand und die Qualität ihrer Arbeit überprüfen sollen. Sie sind verpflichtet, die Verantwortung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen und die Qualität ihrer Arbeit an den erreichten Bildungsergebnissen zu messen.[392]

Die Akzentuierung der Steuerungsmaßnahmen verlagert sich auf externe schulübergreifende Steuerungselemente.[393] Herausgehoben ist die Bedeutung der einzelschulischen Rechenschaftslegung.[394] Die stärkere Bindung der Schulen an zentrale Vorgaben der staatlichen Administration durch Bildungsstandards, die die anzustrebenden Kompetenzziele der Schülerinnen und Schüler vorgeben, kennzeichnen die Ära nach Pisa. Die Leistungsfähigkeit durch flächendeckende zentrale Lernstandserhebungen (bspw.VERgleichsarbeiten/„Vera“ in der Primarstufe) soll differenzierte Informationen über die Systemleistung der Einzelschule erbringen.[395]

Um die Qualität der Schulen zu sichern werden Qualitätsanalysen in den Schulen durchgeführt. Damit sollen Stärken und Schwächen erfasst und für die Weiterent-

[391] Vgl. Rürup/Heinrich 2007, hier S. 176-178

[392] Vgl. Lohmann 2006, hier S. 9-10

[393] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 90

[394] Vgl. Rürup/Heinrich 2007, hier S. 176

[395] Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, hier S. 91

wicklung neue Impulse gesetzt werden. Dabei haben die Qualität der Unterrichtsprozesse und Unterrichtsergebnisse einen besondern Stellenwert.

Das interne Steuerungselement „Schulprogramm“ als Dokument der Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit in der Einzelschule wird 2004 nach innen und außen verbindlich. Darüber hinaus sollen systematisch durchgeführte externe Evaluationen den erreichten Entwicklungsstand der Schule widerspiegeln.[396] In NRW wurde z.B. mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 die externe Qualitätsanalyse (früher Schulinspektion) für alle Schulen verpflichtend eingeführt.

Im Rahmen des Veränderungsprozesses hin zur selbstständigen eigenverantwortlichen Schule ändert sich auch nachhaltig die Rolle der Schulleitung. Schulleiterinnen und Schulleiter werden durch gesetzliche Regelungen in ihrer Leitungsfunktion gestärkt und übernehmen in ihrer Schule die Gesamtverantwortung für die Schulentwicklungsprozesse, die jetzt eingebunden sind in eine gesamtsystemische Qualitätsentwicklung.[397]

In NRW sind durch das Schulgesetz 2005 und die in 2006 eingeflossenen Änderungen die Rolle und die Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter sowohl präzisiert als auch gestärkt worden. Durch die Übertragung erweiteter Dienstvorgesetztenaufgaben erhalten die Schulleitungen mehr Verantwortung für die Personalentwicklung als bisher. Zusätzlich wird die Eigenverantwortlichkeit der Schulen verstärkt und in den Kontext von Qualitätsentwicklung gestellt.[398]

Diese Entwicklungen in der Nach-Pisa-Ära sind eine Herausforderung für das Führungshandeln der Leitungskräfte. Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen heute Steuerungswissen und Steuerungs- und Interaktionskompetenzen, um die Unterrichts- mit der Personal- und Organisationsentwicklung in der Einzelschule kontinuierlich zu verbinden. Gegenwärtig zeigen sich Ansätze, dass das Führungsverhalten der Schulleitung mehr und mehr ergänzt wird durch kooperative Arbeitsweisen und eine gemeinsame, innovative Schulentwicklung mit dem Ziel, die Verantwortung für den

[396] Vgl. Lohmann 2006, hier S. 9-10

[397] Vgl. Lohmann 2006, hier S. 10

[398] Vgl. SchulG 2006

Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.[399] Führung und Management bleiben weiterhin Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern, jedoch in einem zunehmend sich verändernden Aufgabenkontext. Führungs- und Managementaufgaben haben sich gewandelt. Schulleitungshandeln bedeutet unter den aktuellen Gegebenheiten eine zielgerichtete Personalentwicklung und Personalführung und ein innerbetriebliches Qualitätsmanagement.

Die vielschichtigen Schulentwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen haben zur Folge, dass die Schulen und die Schulleitungen für diesen Veränderungsprozess durch Schulleitungsfortbildung gestärkt werden müssen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen unserer Studie in der Primarstufe und in Anlehnung an die aktuellen bildungspolitischen Reformmaßnahmen lassen sich Rückschlüsse auf zielgerichtete persönliche Qualifizierung von Schulleitung durch berufsbegleitende Fortbildung im Bereich Führung und Management ziehen.

Innerbetriebliches Management	**Personalmanagement**
- Organisationsentwicklung - Systematische schulinterne Evaluation - Prozessmanagement - Projektmanagement - Innovationsmanagement - Zeitmanagement - Stressmanagement - Ressourcenmanagement - Sicherheitsmanagement - Gesundheitsmanagement	- Beratung - Kooperation - Kommunikation - Konfliktbewältigung - Gesprächsführung - Moderation - Mitarbeitergespräche - Unterrichtsmonitoring

Tabelle 8-1: Management- und Führungskompetenzen von Schulleitung

Diese Kompetenzen von Schulleitung sind Grundvoraussetzung, um die in Tabelle 8-2 dargestellten Schulentwicklungsprozesse zu initiieren.

[399] Vgl. Holtappels 2005, hier S. 97

Schulintern	Schulextern
- Schulprogramm - Systematische Selbstevaluation - Schuleigene abgestimmte Fortbildungskonzeption - Teambildung - Steuergruppen	- Kompetenzteams für Lehrerfortbildung - Kompetenzteams für Schulentwicklungsprozesse - Supervision - Coaching - Netzwerke - Kommunale Kooperationspartner

Tabelle 8-2: Schulentwicklungsprozesse

Abschließend reflektieren wir die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse über die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Schulentwicklungsprozesse in NRW und fassen sie in Hypothesen zusammen:

- Anders als in unserem Untersuchungszeitraum, in dem die Schulleitungen sich als Konsolidatoren bei der Implementation von neuen fachdidaktischen Erkenntnissen und Absprachen zur Leistungsbewertung im Fach Sprache kaum durchgesetzt haben, erhalten sie gegenwärtig andere Steuerungsmöglichkeiten zur Schulentwicklung. Durch die Stärkung ihrer Führungsposition als auch durch das jetzt verpflichtende Schulprogramm kann die Schulleitung zum entscheidenden Faktor werden, Reformen zu implementieren und Innovationen anzustoßen.
- Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es nicht mehr denkbar, dass der in unserer Studie gewählte Innovationsansatz, Schulleiterinnen und Schulleiter der Primarstufe für die Fachexpertise zu qualifizieren, um im Kollegium die Moderation zu übernehmen, nicht mehr den veränderten Bedingungen entspricht. Weder in großen noch in kleinen Systemen kann die Schulleitung der Ansprechpartner für die Fachexpertise sein. Für die Fachexpertise der Lehrkräfte sollten qualifizierte Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren zur Verfügung stehen. Die Aufgabe der Schulleitung besteht vorrangig in einem genauen Monitoring der Unterrichtsarbeit unter methodisch-didaktischen Aspekten mit dem Ziel

der Unterrichtsentwicklung. Dazu benötigen Schulleiterinnen und Schulleiter auch in Zukunft eine allgemeine sowie eine fachbezogene didaktische Kompetenz.

- In NRW hat das Schulministerium mit dem Schuljahr 2007/2008 Kompetenzteams eingerichtet. Sie vermitteln schülerorientierte Lernmethoden und die Fachexpertise in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Englisch. Da in den Schulen der Primarstufe die Lehrkräfte auch fachfremd Unterricht erteilen (z.B. in den Fächern Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport) bleibt die Frage, wie sie die Fachexpertise in diesen Fächern erwerben können. Die Fachexpertise ist die Basis für eine abgestimmte Unterrichtsgestaltung und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Eine nachhaltige Weiterentwicklung der Unterrichtsfächer ist auf das aktualisierte fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte angewiesen. Hier besteht für die Schulleiterinnen und Schulleiter in der Steuerung der Personalentwicklung ein großer Handlungsbedarf. Wünschenswert ist eine systematische Personalentwicklung, die die individuelle Weiterqualifizierung und die Fortbildung aller Lehrkräfte einschließt.
- In größeren Systemen der Primarstufe sollten Fachkonferenzen stärker aktiviert werden, um einen gemeinsamen Lern- und Umlernprozess zu initiieren. Denkbar wäre in kleineren Systemen schulübergreifend Fachkonferenzen als Lerngemeinschaften in einer Kooperation zu etablieren als eine entwicklungsförderliche Arbeitsstruktur. Hier können Kenntnisse in den Fachdidaktiken systematisch erfasst und ausgetauscht werden. Die Schulleitung ist gefordert, die finanziellen, zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen zur Initiierung zu schaffen, um die fachdidaktische Reflexion zu ermöglichen und zu steuern. Dabei ist eine notwendige Bedingung für die kontinuierliche Arbeit des Teams, die Institutionalisierung von Sitzungsterminen, eingebunden in eine zielgerichtete Jahresplanung, die konsequent von der Schulleitung eingefordert wird. Außerdem ist es ihre Aufgabe in ihrer Funktion als Konsolidator, die Lehrkräfte auf gemeinsame Ziele zu verpflichten und

die Ergebnisse der Fachkonferenz im Schulprogramm verbindlich zu implementieren.

- Die Schulleitungsqualifizierung ist eine Chance für die Schulentwicklung, wenn die Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, bevor die Reformmaßnahmen in den Schulen etabliert werden. Eine umfassend systematisch geplante Leitungskräftefortbildung ermöglicht Schulleiterinnen und Schulleitern mehr Transparenz für schulentwicklungsbezogene Führungs- und Managementaufgaben und fördert die Kontinuität schulischer Arbeit. Frühzeitig können absehbare Veränderungen und künftige Aufgaben in den Blick genommen werden, um Schulleitungen als Initiatoren schulischer Entwicklungsprozesse zu stärken.
- Die Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleiter in einem Schulaufsichtsbezirk ist Praxisunterstützung. Durch die Zusammenarbeit erfolgt ein Erfahrungsaustausch von Arbeitswissen, Problemlösungen und operativen Alltagsfragen. Die Effektivität dieser Kooperation ist nicht zu unterschätzen. Das Schulleitungskollegium als Netzwerk ermöglicht einen Wissenstransfer von schulinternem Managementwissen und kann so die Schulentwicklung in der eigenverantwortlichen Einzelschule fördern.
- Eine große Herausforderung für das Führungshandeln der Leitungskräfte in der Schule sehen wir darin, die operativen Fragen und Probleme des Schulalltags mit den gegenwärtigen und zukünftigen Innovationsbestrebungen im Schulwesen zu verbinden. Auch wenn das Steuerungswissen der Schulleiterinnen und Schulleiter durch die berufsbegleitende Fortbildung verbessert werden soll, sagt das noch nichts über die Wirksamkeit im schulischen Alltag aus. Altrichter/Heinrich sehen die Notwendigkeit, die Vermittlungsschritte von der Information über die Steuerungshandlungen bis zur Systemwirkung in einem „Wirkungsmodell“ schlüssig nachzuweisen.[400]

[400] Vgl. Altrichter/Heinrich 2006, hier S. 55

Anhang

Erhebungsinstrumente

Fragebogen

Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Evaluation der zwei Fortbildungsmaßnahmen
im Schuljahr 1997/98

1. Themen / Inhalte

Wurden Ihrer Meinung nach die Themen zu knapp, angemessen oder zu ausgedehnt behandelt?

Lernbereiche	zu knapp	angemessen	zu ausgedehnt	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch				
Lesen				
Rechtschreiben				
Erwerb der Schriftsprache				

2. Arbeits- und Vermittlungsformen

Wie beurteilen Sie die in den Fortbildungsmaßnahmen angewandten Arbeits- und Vermittlungsformen?

	inhaltliche Ergiebigkeit					persönliche Motiviertheit					Einsatzhäufigkeit			
	unergiebig	weniger ergiebig	ergiebig	sehr ergiebig	missings	nicht motivierend	weniger motivierend	motivierend	sehr motivierend	missings	zu selten	angemessen	zu häufig	missings
Referat														
Plenumsdiskussion														
Gruppenarbeit														
Kombination: Praktische Übung / theoretische Begleitung														
Erfahrungsaustausch														

3. Gesamteinschätzung der Fortbildungsmaßnahmen?

Wie schätzen Sie insgesamt das Angebot der Fortbildungsmaßnahmen ein?

	in keiner Weise	nur in Ansätzen	im Großen und Ganzen	in besonderem Maße	missings
Erwartungen erfüllt					
neue Erkenntnisse					
Anregungen und Hilfen für die eigene Praxis					
Anregungen für das Kollegium					
neue Einschätzung wichtiger Probleme					
mehr Klarheit in den eigenen Zielvorstellungen					
Erfahrungsaustausch im Schulleitungskollegium					

4. Kollegium

4.1. Haben Sie über die Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen im Kollegium berichtet?

Lernbereiche	Gesamtkonferenz	Dienstbesprechung	Fachkonferenz	informelle Gespräche
Schriftlicher Sprachgebrauch				
Lesen				
Rechtschreiben				
Erwerb der Schriftsprache				

4.2. Welche Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen wurden im Kollegium bearbeitet?

Lernbereiche	SchiLF	Gesamtkonferenz	Arbeitsgruppe
Schriftlicher Sprachgebrauch			
Lesen			
Rechtschreiben			
Erwerb der Schriftsprache			

4.3. In welchen Lernbereichen gab es Widerstände?

Lernbereiche	stark	mittel	gering	keine	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch					
Lesen					
Rechtschreiben					
Erwerb der Schriftsprache					

4.4. Falls „ja“: Wie wurde der Widerstand im Kollegium begründet?

_____

_____

4.5. Wie häufig wurden nach Ihren Fortbildungsmaßnahmen Inhalte im Fach Sprache insgesamt thematisiert?

	sehr häufig	häufig	gelegentlich	nicht mehr als vor der Fortbildung	missings
Schulkonferenzen					
Fachkonferenzen					
Schulpflegschaftssitzungen					
Klassenpflegschaftssitzungen					
Gesamtkonferenzen					
Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)					
informelle Gespräche unter Lehrkräften					

5. Schulprogramm

5.1. Weist Ihr Schulprogramm neue Schwerpunkte im Fach Sprache auf oder sollen diese Schwerpunkte aufgenommen werden?

☐ ja ☐ nein

5.2. Falls „ja“: Was beinhaltet dieser Schwerpunkt?

_____

_____

_____

_____

6. Schulleitung

6.1. In welchen Fächern unterrichten Sie?

☐	Sprache	☐	Religion
☐	Mathematik	☐	Musik/Kunst
☐	Sachunterricht	☐	Sport

6.2. Zu welchen Themen und Inhalten bestehen noch Fortbildungswünsche?

☐	Fachdidaktik-Methodik	☐	Schulöffnung		
☐	Schulrecht	☐	Organisation / Management		
☐	Personalführung	☐	Verwaltung		
☐	Beratung	☐	Medienkompetenz	☐	andere

7. Umsetzung der Fortbildungsinhalte des Faches Sprache im Kollegium

7.1. In welchem Maße empfanden Sie seit Ihren Fortbildungsmaßnahmen Veränderungen in den Lernbereichen des Faches Sprache?

Lernbereiche	stark	mittel	gering	keine	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch					
Lesen					
Rechtschreiben					
Erwerb der Schriftsprache					

<u>Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“</u>

7.2. Sind außer den traditionellen Textsorten auch kreative Schreibanlässe Grundlage des „Schriftlichen Sprachgebrauchs“?

☐ im gesamten Kollegium
☐ bei der Mehrheit des Kollegiums
☐ bei einem Drittel bis zur Hälfte des Kollegiums
☐ bei wenigen
☐ keine

7.3. Wurden Absprachen über Textsorten und kreative Schreibanlässe getroffen?

☐ im gesamten Kollegium
☐ in Jahrgangsstufen
☐ keine

7.4. Wurden Absprachen über Bewertungskriterien bei der Textproduktion festgelegt?

☐ für alle Jahrgänge
☐ für einzelne Jahrgangsstufen
☐ für Klassen
☐ keine

7.5. Gibt es Absprachen im Kollegium über die Gewichtung vom „Mündlichen Sprachgebrauch“ und „Schriftlichen Sprachgebrauch“ in der Leistungsbewertung?

☐ ja ☐ nein

7.6. Falls „ja“: Welche?

_____

_____

<u>Lernbereich „Lesen“</u>

7.7. Nach welchen Kriterien wird das Leseverständnis der Kinder überprüft?

☐ lautes Vorlesen — ☐ geübt / ☐ ungeübt
☐ stilles Lesen

7.8. Gibt es Absprachen im Kollegium über die Leistungsbewertung im „Lesen“?

☐ ja ☐ nein

7.9. Falls „ja“: Welche?

_____

_____

<u>Lernbereich „Rechtschreiben“</u>

7.10. Nach welchen Kriterien wird die Rechtschreibleistung der Kinder in Ihrem Kollegium bewertet?

_____

_____

_____

_____

7.11. Gibt es Absprachen im Kollegium über die Bewertung der Rechtschreibleistung der Kinder?

- ☐ für alle Jahrgänge
- ☐ für einzelne Jahrgangsstufen
- ☐ für die Klassen
- ☐ keine

„Erwerb der Schriftsprache“

7.12. Nach welcher Methode erfolgt der Erwerb der Schriftsprache im Anfangsunterricht in Ihrem Kollegium?

	gesamtes Kollegium	Hälfte des Kollegiums	einzelne Lehrkräfte	keine Lehrkräfte	missings
Fibel					
Lesen durch Schreiben (Reichen)					
Lesen durch Schreiben (in Anlehnung an Reichen)					
Eigenfibel					
Methodenmix					

7.13. Wurde im Anfangsunterricht im Anschluss an die Fortbildung häufiger nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ nach J. Reichen oder in Anlehnung an Reichen unterrichtet?

- ☐ häufiger als früher
- ☐ gleich bleibend
- ☐ gar nicht
- ☐ missings

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Interviewleitfaden Einzelinterview

Interviewleitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter

1. **Wer regte in Ihrem Kollegium Fortbildung an, plante und organisierte sie?**

2. **Zu welchen Fächern und Bereichen wurde SchiLF durchgeführt?**

   Warum in diesen Fächern und Bereichen?

3. **Wer übernahm die Moderation?**

   Gründe

---

4. **Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht umgesetzt?**

   Wenn ja, welche Inhalte?

   Gründe für die Akzeptanz, bzw. den Widerstand im Kollegium.

5. **Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht?**

   Nachsorge von Fortbildung: Unterstützende Faktoren, die die Umsetzung der Fortbildungsinhalte forcieren und absichern.

---

6. **Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?**

   Welche Möglichkeiten der Entlastung können Sie sich vorstellen?

7. **Welche Probleme und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?**

Interviewleitfaden Gruppendiskussion

Interviewleitfaden für die Gruppendiskussionen

I. Einführung in das Thema

1. Welche Bedeutung haben Erstausbildung und Weiterbildung für Ihre Arbeit?

II. Einschätzung der Lehrerfortbildung

2. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie bei ScheLF oder SchiLF im Rahmen der Schulprogrammentwicklung?

3. Wann ist für Sie Fortbildung gelungen, wann nicht gelungen?

III. Fortbildungsplanung

4. Welche Wünsche haben Sie an das Fortbildungsmanagement: Inhalte, Organisation, zeitlicher Rahmen?

5. Welche Erwartungen stellen Sie an die Schulleitung bei der Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung?

Planung und Durchführung der Gruppendiskussion

Planung und Durchführung der Gruppendiskussion „Fortbildungsplanung“

Mündliche Erarbeitung

1. Begrüßung
2. Begründung für die Konferenz
3. Erklärung des Ablaufs / Unterscheidung zwischen der schulexternen und schulinternen Lehrerfortbildung
4. Bedeutung der Erstausbildung und Weiterbildung für die schulische Arbeit

Kartenabfrage

5. Vorteile und Nachteile der schulexternen und schulinternen Lehrerfortbildung
   - Karten strukturieren und vorlesen
   - Ergebnisse zusammenfassen

6. Fortbildung gelungen – misslungen
   - Karten vorlesen und strukturieren
   - Ergebnisse zusammenfassen

7. Wünsche an das Fortbildungsmanagement
   Festlegung der Fortbildungsinhalte, Organisation, zeitlicher Rahmen
   - Karten vorlesen und strukturieren
   - Ergebnisse zusammenfassen

Mündliche Erarbeitung

8. Erwartungen an die Schulleitung

9. Schlussworte

Protokolle

Interviews

Protokolle der Interviews A und B		
Leitfragen	**Interview A**: 06.04.2000	**Interview B:** 12.04.2000
1. Wer regte im Kollegium Fortbildungsmaßnahmen an, plante und organisierte sie?	**Anregung** – Kollegium erstellt Liste für Fortbildungswünsche – Anstöße nach Fortbildungsbesuch – Schulleitungsfortbildung – Zusammenarbeit mit Künstlern, daraus entwickelt sich Fortbildung – Fortbildung zu zweit – gesamtes Kollegium immer offen nach außen – Kollegium informiert sich gegenseitig, weniger Lehramtsanwärter	**Anregung** – Lehrer durch Schulexterne Fortbildung – gesamtes Kollegium – Schulleitung durch Dienstbesprechung, Fortbildung und Literatur
	Planung / Organisation – Schulleitung plant mit Kolleginnen Veranstaltungen – zwei SchiLF pro Jahr, könnte mehr sein – Kollegiumsausflug über mehrere Tage, Schule als Thema, vieles wird hier besprochen	**Planung / Organisation** – Team des Kollegiums – Schulleitung mit einigen Lehrkräften

2. Zu welchen Fächern und Bereichen wurde SchiLF durchgeführt?	– Sprache
	  – Leistungsbewertung
	  – Schriftlicher Sprachgebrauch
	  – Kreatives Schreiben
	  – Leseförderung
	– Sport
	– Musik
	– Mathematik
	– Computer
		– Sprache
		  – Rechtschreiben
		  – Lesen
		  – Lesen durch Schreiben
		  – Lese-Rechtschreibschwäche (mehrfach)
		– Mathematik
		– Erste Hilfe
		– Gewalt (daran wird noch weiter gearbeitet)
		– Edukinästhetik
		– „Bewegte Schule“
		– Lernwerkstatt Weihnachten

3. Wer übernahm die Moderation?	– Lehramtsanwärter/-innen – Kolleginnen – Moderatorenteam von außen bringt andere Sichtweisen – Qualität ist nicht immer gesichert – Pool von Fortbildnern – eigene Ressourcen reichen nicht immer aus – Fortbildner aus nicht schulischem Bereich sind auch wichtig	– Lehrer; die an ScheLF teilnahmen – Schulleitung – fremdes Moderatorenteam
4. Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht umgesetzt?	– möglichst Absprachen – Zeit zum Ausprobieren, um zu verbessern – Veränderungen brauchen Zeit – Elemente müssen erarbeitet werden	– über die Umsetzung von Unterrichtsinhalten gibt es manchmal heftige Diskussionen vor der Absprache, die dann jedoch ohne Widerstand verläuft – große Widerstände gab es beim Rechtschreiben durch die Rechtschreibreform – ein Problem war die Diktatbewertung – viel Widerstand bei der Erarbeitung des Schulprogramms

Protokolle der Interviews A und B		
Leitfragen	**Interview A**: 06.04.2000	**Interview B:** 12.04.2000
5. Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht	– über Schülerarbeiten – Kollegen berichten und zeigen Arbeitsergebnisse – Austausch im Kollegium – Diskussionen – Nachfrage – Information in der Breite (kleine Schule)	– ständige Diskussion und Erfahrungsaustausch im Kollegium – Austausch von Arbeitsblättern – Kurzbesuch von Schulleitung in Klassen
6. Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?	– Fachzeitschriften, Internet, Aufsätze, Kontakte zur Uni – Schulaufsicht muss sich kümmern – neue Entwicklungen / Erlasse thematisieren	– Gespräche unter Schulleitungen – Lehramtsanwärter/-innen – Fachzeitschriften – Fortbildung – Lehrer berichten über Fortbildung
7. Welche Probleme und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?	– viele Ansprüche kaum zu organisieren – Fortbildung muss durch Moderatorenteams professioneller sein – Wunsch, mit Kollegium jede Woche zwei Stunden zu arbeiten nicht zusätzlich, sondern aus dem Stundenpool – zu wenig Zeit, gemeinsam Entwicklungen zu planen	– Doppelbelastung durch Leitung von zwei Schulen – besonders schwierig ist die Organisation – zu viele neue Aufgaben in der letzen Zeit – Gespräche mit Erziehungsberechtigten nehmen immer mehr Zeit in Anspruch – Entlastung schaffen durch Fachkolleginnen, die sich um die Post kümmern – Sekretärin, die die Statistik und die Buchbestellung erledigt

Protokolle der Interviews C und D		
Leitfragen	**Interview C** : 05.04.2000	**Interview D:** 14.04.2000
1. Wer regte im Kollegium Fortbildungsmaßnahmen an, plante und organisierte sie?	**Anregung** – Schulleitung – Dienstbesprechung – Schulleitungsfortbildung – Fachliteratur – Schulaufsicht (Vergangenheit) Sprache, Mathematik, Sachunterricht – Schulaufsicht regt auf, nicht an! – neue Kolleginnen – Lehramtsanwärter/-innen	**Anregung** – gesamtes Kollegium – Lehrer durch ScheLF – Schulleitung – Dienstbesprechung – Fortbildung – Fachliteratur – Lehramtsanwärter/-innen
	Planung / Organisation – Team (2 Kolleginnen) mit Schulleitung – wichtig: Schulleitung mit im Planungsteam – Schulleitung kann nicht alles leisten, muss sich aber einbringen	**Planung / Organisation** – Team allein, ohne Schulleitung – Schulleitung
2. Zu welchen Fächern und Bereichen wurde SchiLF durchgeführt?	– Sprache – Leseförderung – Rechtschreiben – Textproduktion – Lese-Rechtschreibschwäche – Schulordnung – sonderpädagogische Förderung – „Ermutigende Erziehung“	– Sprache – Anfangsunterricht – Leistungsbewertung – „Bewegte Schule“ – Mathematik – Musik – Verkehrserziehung – Sachunterricht – Religion
3. Wer übernahm die Moderation?	– Schulleitung moderiert ganz oder teilweise – Kolleginnen – gegenseitige Ergänzung – fremdes Moderatorenteam – wenn Kolleginnen eingebunden sind, ist das sehr positiv, fördert die Selbstständigkeit bei Lehrerinnen	– Schulleitung moderiert viel selbst – fremdes Moderatorenteam – bekannte Moderatoren/-innen
4. Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht umgesetzt?	– Absprachen über Rechtschreibung werden umgesetzt; Akzeptanz des Kollegiums ist nach ersten Schwierigkeiten vorhanden – viele Bereiche werden nur einmal bearbeitet – zu viele Anforderungen / nicht leistbar – Schule hat Verharrungsvermögen – Veränderungen brauchen Zeit – Verpflichtung zum Schulprogramm setzt unter Druck	– jahrgangsmäßige Absprachen z.B. bei der Bewertung von schriftlichen Arbeiten – Jahrgangsstufenkonferenzen z. B. zum Thema „Diktate und Methodik“ – im Kollegium bei Gesprächen unterrichtliche Absprachen

Protokolle der Interviews C und D		
Leitfragen	**Interview C** : 05.04.2000	**Interview D:** 14.04.2000
5. Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungs-inhalten im Unterricht?	– Arbeitsunterlagen der Kinder – Unterrichtsbesuche nicht unbedingt erforderlich, um die Umsetzung von Inhalten aus Fortbildungen zu überprüfen – Einblicke durch eigenen Unterricht in verschiedenen Klassen – Schulleitung ist außer Stande, alles zu überprüfen – Beruf fordert sehr viel Eigenverantwortlichkeit – Schulleitung muss sich auch auf Lehrkräfte verlassen können	– Informationen durch Schülerarbeiten – Gespräche im Kollegium – Austausch von Arbeitsergebnissen
6. Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?	– Informationen durch Lehramtsanwärter/-innen, hier besteht Nähe zur Wirklichkeit – Lehrerverbände – Fachliteratur, vor allem Fachzeitschriften – Tipps von Kolleginnen – Internet – Landesamt für Schule und Weiterbildung in Soest – Informationen der Schulleitungen untereinander – Schulaufsicht: Pädagogik wird vernachlässigt – Lehrkräfte müssen sich selbst fortbilden – SCHeLF, um über aktuelle Entwicklungen informiert zu sein	– Schulleitungsfortbildung – Medien – das wäre auch Aufgabe der Schulaufsicht – für jeden Fachbereich ist im Kollegium eine Lehrkraft verantwortlich, die informiert
7. Welche Probleme und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?	– zu viele Ansprüche – Unterricht tritt immer weiter zurück, auch eigener Unterricht – Vermutung: Schulleitung gibt immer weniger Unterricht, zu viele andere Aufgaben – Schulleitung benötigt hier Fortbildung – Fortbildungsbedarf bei Beratungstätigkeit – wir sollten nicht nur negativ denken, viele Entwicklungen können auch positiv bewertet werden – Schulleiter wird man nicht aus finanziellen Erwägungen, lohnt sich auch nicht, sondern aus ideellen Gründen	– Ansprüche an Schulleitung sind immer größer geworden – durch Erfahrung viele Aufgaben an Lehrkräfte und Sekretärin delegiert

Protokolle der drei Gruppendiskussionen: Schule E / F / G

GGS E
Konferenz: Fortbildungsplanung
15.03.2000

mündliche Erarbeitung

Gründe für Fortbildung

- Erstausbildung unzureichend
- mehr Spaß an Neuem

Kartenabfrage

ScheLF
Vorteile

- Kennenlernen von anderen Moderatoren und Kollegen anderer Schulen und Schulformen
- individuelle Interessen können berücksichtigt werden durch Auswahl des Themas
- individuelle Schwerpunkte und Interessen
- Anregung durch neue Menschen und neue Perspektiven / Erfahrungsaustausch
- freiwillige Teilnahme
- vielfältiges Angebot
- freie Themenwahl
- manchmal mehr „Freiheit“, etwas von sich beruflich zu erzählen
- durch andere Gebäude neue Anregungen

Nachteile

- Hetze bei Nachmittagsveranstaltungen
- zusätzliche Kosten
- Organisationsaufwand / Zeitaufwand
- zusätzliche außerhäusliche Arbeitszeit zu Konferenzen in der Schule, unbequem
- in der letzten Zeit leider einige wenig kompetente Referentinnen und Referenten erlebt
- Problem: „Inspirationen“ umzusetzen, oft geht es nicht allein

GGS F
Konferenz: Fortbildungsplanung
08.05.2000

mündliche Erarbeitung

Gründe für die Fortbildung

- Fächer, die man nicht so gerne mag
- Fächer, die ich gern mag
- die Studienzeit ist lange vorbei
- Interesse an nicht studierten Fächern
- Spaß an Neuem

Kartenabfrage

ScheLF
Vorteile

- nach individuellen Interessen aussuchbar
- Austausch mit fremden Kollegen/-innen
- man schaut über die eigene Schule hinaus
- knüpft neue Kontakte
- persönliche Qualifizierung
- meistens langfristig: wirkungsvoller

Nachteile

- oft wenig praxisbezogen, mehr Theorie
- ggf. Einzelkämpfer an der eigenen Schule
- eigene Schulsituation kommt zu kurz
- kann den Kollegen nicht genügend vermittelt werden

GGS G
Konferenz: Fortbildungsplanung
24.05.2000

mündliche Erarbeitung

Gründe für die Fortbildung

- Studium wenig praxisbezogen
- Theorie zum Teil überholt
- Kurse von Lehrerinnen positiv
- Vorteil: zu zweit an einer FB teilnehmen
- Fortbildung ist wichtig
- etwas Neues/Anregungen
- Ersatz für Ausbildung, z.B. Sport
- Organisation oft schwierig bei kleinen Schulen, wenn zwei Lehrkräfte sich fortbilden möchten

Kartenabfrage

ScheLF
Vorteile

- externer Erfahrungsaustausch ist wichtig
- neue Ideen, neue Anregungen
- Basis in einem ungeliebten Fach
- Kompetenzerweiterung aus aktuellem Bedarf
- zeitlicher Rahmen kann selbst bestimmt werden
- individueller Weiterbildungsbedarf oder Interessen
- Austausch bei Interesse
- mehrtägige Veranstaltungen haben den Vorteil, dass die Teilnehmer/-innen nach einer Weile auch Probleme austauschen

Nachteile

- häufig nachmittags, zu kurz
- zu früher Beginn von Einzelveranstaltungen nach dem Unterricht ist ein Problem (z.B. Müdigkeit)
- bei bestimmten Themen wäre eine Vertiefung angebracht
- nach einer Veranstaltung fehlt oft der Anschluss
- kein Informationsfluss: Wer besuchte welche ScheLF?
- Fortbildung am Nachmittag ist weniger effektiv als eine ganztägige LF
- am Aufbau der Veranstaltung stört mich oft unproduktive Gruppenarbeit und Zettelabfrage ohne vorherige Information

GGS E	GGS F	GGS G
Kartenabfrage	Kartenabfrage	Kartenabfrage
SchiLF **Vorteile**	**SchiLF** **Vorteile**	**SchiLF** **Vorteile**
– Veranstaltung am Dienstort / bequem – keine zusätzlichen Kosten – weniger Zeitaufwand, keine Anfahrt – Kollegium verfügt über ein gemeinsames Know how – Themen, die unsere Schule betreffen gemeinsam angehen – Absprachen können getroffen werden – gewohnter Standort – gemeinsames Erleben, gemeinsame Aktion – bekannter Diskussionskreis – Zeit zum Austausch mit Kolleginnen – Arbeit in Kleingruppen schafft Beziehungen und Kontakte zwischen Kolleginnen	– mehr Hilfen und Materialien für den Unterricht – auf die Schulsituation abgestimmt, anwendungsorientiert – gemeinsames Erarbeiten und Erfahren – Kollegium kommt miteinander ins Gespräch – Möglichkeit des Austausches im Kollegium – besseres Kennenlernen des Kollegiums – Stärkung des Gemeinschaftsgefühls – Verbesserung des Betriebsklimas – das Kollegium hat den gleichen Wissensstand	– Konsens innerhalb des Kollegiums – Schaffen einer gemeinsamen Basis für die Weiterarbeit – gruppendynamischer Prozess für das Kollegium – man kann besser Eindrücke austauschen, da man sich kennt und jeden Tag sieht – Austausch innerhalb der Gruppe – einander stärken – örtliche Situation ist allen bekannt – vertraute Umgebung – lockere Atmosphäre – Thema kann bei Bedarf wieder angesprochen werden – Praxisnähe bezogen auf die Kinder dieser Schule – auf schulbezogene Probleme kann eingegangen und Lösungen können gefunden werden (z.B. Streitschlichter) – Kommunikation – Weiterarbeit im Anschluss besser möglich
Nachteile	**Nachteile**	**Nachteile**
– Thema ist eventuell nicht interessant / relevant für mich – fachfremdes Thema – Thema kann nicht wirklich frei gewählt werden – Blick über den „Tellerrand“ entfällt – fehlende Bezüge zu Menschen mit anderen Erfahrungen	– Thema interessiert nicht alle – ich muss persönliche Interessen zurückstellen	keine Aussagen

GGS E

Kartenabfrage

<u>Fortbildung</u>
gelungen

- Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis
- wenig Theorie / viel Praxis: Selbsttun
- kurzes Skript, damit man nicht mitschreiben muss; nicht zu volles Programm, Zeit für Gespräche und Diskussion
- Moderator/in verhält sich kongruent zu dem Thema, das sie vermittelt
- wenn ich etwas Neues kennen gelernt habe
- gelungene Mischung zwischen aktiver und passiver Teilnahme
- konkrete Materialien
- Literaturhinweise
- Weiterdenken wird angeregt
- Interesse wird geweckt
- Möglichkeit, etwas auszuprobieren
- Freude, Harmonie bei der Arbeit
- Gespräche, die mithelfen, die Anregung in Bezug zu meinem Unterricht zu bringen

<u>Fortbildung</u>
nicht gelungen

- nur Theorie
- Vortrag über die Köpfe der Teilnehmer
- ich weiß hinterher auch nicht mehr als vorher
- wenn die Ergebnisse in der eigenen Schule nicht realisiert werden können
- keine konkreten Ergebnisse
- sinnlose Schwätzerei
- wenn ich mit dem Gefühl nach Hause gehe, dass ich meine Zeit vertan habe
- wenn zu viel geredet wurde
- Thema nicht wirklich besprochen, nur „drumherum“
- nur reden, faseln „über“ konkrete Umsetzbarkeit

GGS F

Kartenabfrage

<u>Fortbildung</u>
gelungen

- Mitwirkung bei der Gestaltung, nahe an den Bedürfnissen gearbeitet
- direkte Hilfe bei der Vorbereitung (Zeitersparnis)
- neue Ideen und Darstellungen vermittelt zu bekommen, die übernommen werden können
- Fortbildung mit Anregung für den Unterricht
- Hilfestellung bei aktuellen Problemen
- wenn vieles miteinander getan und ausprobiert wird
- kompetente Moderation, auf die Praxis bezogen
- SchiLF eigentlich immer

<u>Fortbildung</u>
nicht gelungen

- fehlender Praxisbezug
- wenn sich Referenten nicht in die Schulsituation hineinversetzen können
- zu viel Informationen, zu theoretisch

GGS G

Kartenabfrage

<u>Fortbildung</u>
gelungen

- wenn sie ein Forum für Erfahrungsaustausch ist
- Klärung individueller Fragen und Bedürfnisse
- von der Sache her Klarheit gewinnen
- Offenheit innerhalb der Gruppe
- wenn sich Inhalt von ScheLF und SchiLF ergänzen
- nicht zu viel Theorie
- wenn ich da abgeholt werde, wo ich stehe
- wenn sie helfen, Schulsituationen zu meistern
- wenn ich umsetzbare Anregungen und Tipps für den Unterricht mitnehmen kann
- wenn ich Ideen und Anregungen für die Praxis ausprobieren konnte (auch Diskussion Vorteil/Nachteil)
- wenn ich Informationen zu Anlaufstellen, Büchern und Medien erhalte
- wenn die Referenten gut vorbereitet sind und Material zur späteren Erinnerung mitgeben
- wenn neue Informationen und Unterrichtshilfen gegeben werden

<u>Fortbildung</u>
nicht gelungen

- wenn die Referenten thematisch an der Oberfläche bleiben
- wenn der Praxisbezug nicht erfolgt ist
- zu viel Theorie
- wenn Arbeitsformen unpassend waren
- wenn die Ausschreibung im Fortbildungsverzeichnis zu ungenau ist
- wenn der Arbeitsaufwand im Verhältnis zum Lernerfolg zu hoch ist
- wenn nichts Neues, Interessantes dazu kommt
- wenn ich etwas auch selbst hätte lesen können, ohne die Fortbildung zu besuchen

GGS E	GGS F	GGS G
Kartenabfrage	Kartenabfrage	Kartenabfrage
Fortbildungsmanagement	**Fortbildungsmanagement**	**Fortbildungsmanagement**
Inhalte – Medien – Basisarbeit - Elternarbeit / Konflikte – kreatives Gestalten – Musik, Kunst, Sport – Schulhofgestaltung – Umgang und Erziehungsmaßnahmen bei verhaltensauffälligen Kindern – Thematisieren von sozialen und pädagogischen Themen – Mathematik, auch Rechenschwäche – Lernen mit allen Sinnen – Streitschlichterprogramm – neurolinguistisches Programmieren	**Inhalte** – Elternarbeit – erzieherische Probleme / Hilfe bei Problemkindern – verhaltensauffällige/aufmerksamkeits-gestörte Kinder: Ursachen und Reaktionsmöglichkeiten – mündlicher Sprachgebrauch – schriftlicher Sprachgebrauch mit Erarbeitung von Beispielen – Sprachförderung, auch Anfangsunterricht – Kinderliteratur für Sprachanfänger – bilingualer Unterricht – Basisfähigkeiten: Kenntnisse, Fertig-keiten in der deutschen Sprache – Deutsch als Zweitsprache – Rechenschwäche – Computer im Unterricht – Kunst, Sport und Musik	**Inhalte** – Erste Hilfe – Deutsch als Zweitsprache – Lese-Rechtschreibschwäche – Konzept: Förderunterricht – Englisch als 1.Fremdsprache in der GS – weitere Fortbildung zum Thema „Begegnung mit einer Fremdsprache“ – Leistungsbeurteilung – neue Medien im Unterricht (Computer, Lernprogramme, Internet) / Organisation, Voraussetzungen – Erziehungsziele: Realisierung im Alltag – Stressmanagement und Entspannungs-techniken für Kinder und Lehrer
Organisation – Abfragen der Interessensschwerpunkte – Vorinformationen einholen als Entscheidungsgrundlage	**Organisation** – Kollegium sammelt Fragen, Ansprüche, Ziele – gemeinsame Vorbereitung mit Moderatoren	**Organisation** keine Aussagen
Zeitlicher Rahmen – 2 x im Jahr – 8 - 16 Uhr – entsprechend dem Angebot der Referenten	**Zeitlicher Rahmen** – Ganztagsveranstaltung – ohne Unterricht am Fortbildungstag	**Zeitlicher Rahmen** – ganztägig: 10 - 16 Uhr – ganztägig ohne Unterricht vorweg
mündliche Erarbeitung	mündliche Erarbeitung	mündliche Erarbeitung
Erwartung an Schulleitung – alle Fächer berücksichtigen – Schwerpunkte setzen – pädagogische Themen berücksichtigen – für die eigene Moderation gelten die gleichen Kriterien	**Erwartung an Schulleitung** – im Prinzip keine, denn Kollegium und Schulleitung bringen sich gemeinsam ein – Kollegium gibt Wünsche weiter – weitere Hinweise von Fachkonferenzen	**Erwartung an Schulleitung** – Lehrer möchten ScheLF nach Bedarf selbst aussuchen, möchten nicht aufgefordert werden – zur Information Plan aushängen, wer welche Maßnahme besucht hat – Schulleitung und Kollegium sollten sich gegenseitig zu SchiLF anregen – über das Fortbildungsthema sollte abgestimmt werden – Prioritäten sollten festgelegt werden

Auswertung

Fragebogen

Quantitative Daten

Quantitative Daten aus den Fragebögen für Schulleiterinnen und Schulleiter

1 Themen / Inhalte

Wurden Ihrer Meinung nach die Themen zu knapp, angemessen oder zu ausgedehnt behandelt?

Lernbereiche	zu knapp	ange-messen	zu ausge-dehnt	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch	1	16	0	1
Lesen	3	14	0	1
Rechtschreiben	2	15	0	1
Erwerb der Schriftsprache	4	13	0	1

2 Arbeits- und Vermittlungsformen

Wie beurteilen Sie die in den Fortbildungsmaßnahmen angewandten Arbeits- und Vermittlungsformen?

	inhaltliche Ergiebigkeit					persönliche Motiviertheit					Einsatzhäufigkeit			
	unergiebig	weniger ergiebig	ergiebig	sehr ergiebig	missings	nicht motivierend	weniger motivierend	motivierend	sehr motivierend	missings	zu selten	angemessen	zu häufig	missings
Referat	0	1	14	1	2	0	6	7	3	2	2	15	0	1
Plenumsdiskussion	0	6	9	1	2	1	7	6	2	2	0	14	3	1
Gruppenarbeit	0	1	7	9	1	1	0	8	7	2	1	15	1	1
Kombination: Praktische Übung/ theoretische Begleitung	0	1	4	11	2	0	0	7	9	2	5	12	0	1
Erfahrungs-austausch	0	1	10	6	1	0	1	8	7	2	4	12	0	2

3 Gesamteinschätzung der Fortbildungsmaßnahmen

Wie schätzen Sie insgesamt das Angebot der Fortbildungsmaßnahmen ein?

	in keiner Weise	nur in Ansätzen	im Großen und Ganzen	in besonderem Maße	missings
Erwartungen erfüllt	0	0	10	7	1
neue Erkenntnisse	0	5	9	3	1
Anregungen und Hilfen für die eigene Praxis	0	3	5	9	1
Anregungen für das Kollegium	0	2	11	4	1
neue Einschätzung wichtiger Probleme	0	7	6	4	1
mehr Klarheit in den eigenen Zielvorstellungen	0	3	9	5	1
Erfahrungsaustausch im Schulleitungskollegium	0	1	7	9	1

4 Kollegium

4.1 Haben Sie über die Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen im Kollegium berichtet?

Lernbereiche	Gesamt-konferenz	Dienst-besprechung	Fach-konferenz	informelle Gespräche
Schriftlicher Sprachgebrauch	9	8	1	8
Lesen	7	7	2	16
Rechtschreiben	11	4	3	9
Erwerb der Schriftsprache	8	4	4	8

4.2 Welche Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen wurden im Kollegium bearbeitet?

Lernbereiche	SchiLF	Gesamtkonferenz	Fachkonferenz
Schriftlicher Sprachgebrauch	10	7	2
Lesen	7	7	2
Rechtschreiben	9	7	2
Erwerb der Schriftsprache	7	8	1

4.3 In welchen Lernbereichen gab es Widerstände?

Lernbereiche	stark	mittel	gering	keine	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch	0	3	4	10	1
Lesen	0	1	1	14	2
Rechtschreiben	1	6	3	6	2
Erwerb der Schriftsprache	0	4	3	9	2

4.4 Falls „ja“: Wie wurde der Widerstand begründet?

_____

_____

4.5 Wie häufig wurden nach Ihren Fortbildungsmaßnahmen Inhalte im Fach Sprache thematisiert?

	sehr häufig	häufig	gelegentlich	nicht mehr als vor der Fortbildung	missings
Schulkonferenzen	0	2	8	6	2
Fachkonferenzen	0	6	3	3	6
Schulpflegschaftssitzungen	0	2	5	9	2
Klassenpflegschaftssitzungen	2	4	8	3	1
Gesamtkonferenzen	2	8	5	2	1
Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)	1	7	2	1	7
informelle Gespräche unter Lehrkräften	7	7	3	0	1

5 Schulprogramm

5.1 Weist Ihr Schulprogramm neue Schwerpunkte im Fach Sprache auf oder sollen diese Schwerpunkte aufgenommen werden?

12 ja **6** nein

5.2 Falls „ja“: Was beinhaltet dieser Schwerpunkt?

_____

_____

_____

_____

6 Schulleitung

6.1 In welchen Fächern unterrichten Sie?

15 Sprache
14 Mathematik
12 Sachunterricht
6 Religion
9 Musik/Kunst
12 Sport

6.2 Zu welchen Themen und Inhalten bestehen noch Fortbildungswünsche?

9 Fachdidaktik-Methodik
5 Schulrecht
3 Personalführung
5 Beratung
7 Schulöffnung
6 Organisation / Management
1 Verwaltung
8 Medienkompetenz
1 andere

7 Umsetzung der Fortbildungsinhalte des Faches Sprache im Kollegium

7.1 In welchem Maße empfanden Sie seit Ihren Fortbildungsmaßnahmen Veränderungen in den Lernbereichen des Faches Sprache?

Lernbereiche	stark	mittel	gering	keine	missings
Schriftlicher Sprachgebrauch	3	10	3	0	2
Lesen	4	7	3	2	2
Rechtschreiben	7	7	1	1	2
Erwerb der Schriftsprache	5	8	2	1	2

Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“

7.2 Sind außer den traditionellen Textsorten auch kreative Schreibanlässe Grundlage des „Schriftlichen Sprachgebrauchs“?

5	im gesamten Kollegium
9	bei der Mehrheit des Kollegiums
3	bei einem Drittel bis zur Hälfte des Kollegiums
1	bei wenigen
0	keine

7.3 Wurden Absprachen über Textsorten und kreative Schreibanlässe getroffen?

1	im gesamten Kollegium
2	in Jahrgangsstufen
3	keine

7.4 Wurden Absprachen über Bewertungskriterien bei der Textproduktion festgelegt?

10	für alle Jahrgänge
7	für einzelne Jahrgangsstufen
1	für Klassen
0	keine

7.5 Gibt es Absprachen im Kollegium über die Gewichtung von „Mündlichem Sprachgebrauch“ und „Schriftlichem Sprachgebrauch“ in der Leistungsbewertung?

8 ja **10** nein

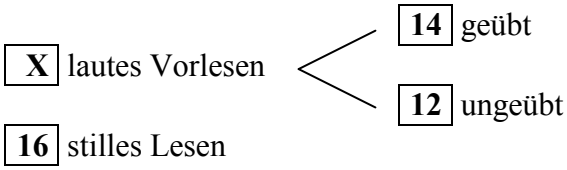
7.6 Falls „ja“: Welche?

_____

_____

Lernbereich „Lesen“

7.7 Nach welchen Kriterien wird das Leseverständnis der Kinder überprüft?



7.8 Gibt es Absprachen im Kollegium über die Leistungsbewertung im Lesen?

6 ja **11** nein

7.9 Falls „ja“: Welche?

_____

_____

Lernbereich „Rechtschreiben“

7.10 Nach welchen Kriterien wird die Rechtschreibleistung der Kinder in Ihrem Kollegium bewertet?

_____

_____

_____

_____

7.11 Gibt es Absprachen im Kollegium über die Bewertung der Rechtschreibleistung der Kinder?

9 für alle Jahrgänge
6 für einzelne Jahrgangsstufen
3 für die Klassen
0 keine

„Erwerb der Schriftsprache“

7.12 Nach welcher Methode erfolgt der Erwerb der Schriftsprache im Anfangsunterricht in Ihrem Kollegium?

	gesamtes Kollegium	Hälfte des Kollegiums	einzelne Lehrkräfte	keine Lehrkräfte	missings
Fibel	4	6	3	0	5
Lesen durch Schreiben (Reichen)	0	0	5	2	11
Lesen durch Schreiben (in Anlehnung an Reichen)	2	4	10	0	2
Eigenfibel	1	4	4	0	9
Methodenmix	1	2	10	1	4

7.13 Wurde im Anfangsunterricht im Anschluss an die Fortbildung häufiger nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ nach J. Reichen oder in Anlehnung an Reichen unterrichtet?

10 häufiger als früher
3 gleich bleibend
3 gar nicht
2 missings

Qualitative Daten

Qualitative Daten

aus den

Fragebögen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Frage 4.3: In welchen Lernbereichen gab es Widerstände?

Frage 4.4: Falls „ja“: Wie wurde der Widerstand im Kollegium begründet?

FB	*SchiLF*	*F-Nr:*	*Antwort*
1	ja	4.4	Bedenken wegen zu geringer Rechtschreibleistung bei unterschiedlichen Lernstrategien
2	ja	4.4	--
3	ja	4.4	unbekannte Methode
4	ja	4.4	--
5	ja	4.4	anstrengender Schulalltag; nicht die Zeit, immer wieder neue Sachen auszuprobieren
6	ja	4.4	--
7	nein	4.4	--
8	nein	4.4	--
9	nein	4.4	noch keine durchgehende Akzeptanz des lautgetreuen Schreibens – Meinungsunterschiede zur Bewertung der Leistung im Rechtschreiben und im schriftlichen Sprachgebrauch – Meinungsunterschiede zum selbstbestimmten Üben und Lernen
10	nein	4.4	--
11	nein	4.4	--
12	nein	4.4	früher lernten die Schülerinnen und Schüler auch die Rechtschreibung
13	nein	4.4	--
14	nein	4.4	Rechtschreiben muss noch viel intensiver unterrichtet werden
15	nein	4.4	Schwierigkeiten, Rechtschreibleistungen zu bewerten, Kritik der Eltern
16	nein	4.4	--
17	nein	4.4	--
18	nein	4.4	--

Frage 5.1: Weist Ihr Schulprogramm neue Schwerpunkte im Fach Sprache auf oder sollen diese Schwerpunkte aufgenommen werden?
Frage 5.2: Falls „ja“: Was beinhaltet dieser Schwerpunkt?

FB	*SchiLF*	*F-Nr:*	*Antwort*
1	ja	5.2	--
2	ja	5.2	Leistungsbeurteilung
3	ja	5.2	Anbahnung und Vermittlung von Sprache unter Berücksichtigung individueller Sprachbehinderungen
4	ja	5.2	--
5	ja	5.2	Leseförderung, Anfangsunterricht
6	ja	5.2	Rechtschreiben, Lesen durch Schreiben
7	nein	5.2	Rechtschreibung ohne Noten, Diktatvorbereitung, Schreibkonferenzen
8	nein	5.2	tragfähige Grundlagen im Bereich Rechtschreiben- verbindliche Vereinbarungen, Grundwortschatz Sprachgebrauch – Schreibkonferenzen
9	nein	5.2	Thema LRS-Unterricht (ansonsten nur Arbeitspläne 1-4 und Qualitätssicherung 1-4)
10	nein	5.2	Ziele / Inhalte / Methodik / Bewertungskriterien Rechtschreiben, Sprachgebrauch, Lesen, Erwerb der Schriftsprache
11	nein	5.2	--
12	nein	5.2	--
13	nein	5.2	besondere Fördermaßnahmen im Rechtschreiben Einrichtung eines neuen „Leseraumes“
14	nein	5.2	Sprache als den gesamten Unterricht beherrschendes Element
15	nein	5.2	Absprachen in den 4 Bereichen: Inhalt / Methoden, Kriterien für die Leistungsbewertung fachübergreifendes Arbeiten Lernziele
16	nein	5.2	--
17	nein	5.2	--
18	nein	5.2	Leseförderung

Frage 6.2: Zu welchen Themen und Inhalten bestehen noch Fortbildungswünsche?

FB	*SchiLF*	*F-Nr:*	*Antwort*
1	ja	6.2	Beratung (verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler)
2	ja	6.2	--
3	ja	6.2	--
4	ja	6.2	--
5	ja	6.2	--
6	ja	6.2	--
7	nein	6.2	--
8	nein	6.2	--
9	nein	6.2	--
10	nein	6.2	--
11	nein	6.2	--
12	nein	6.2	--
13	nein	6.2	--
14	nein	6.2	--
15	nein	6.2	--
16	nein	6.2	--
17	nein	6.2	--
18	nein	6.2	--

Frage 7.5: Gibt es Vereinbarungen im Kollegium über die Gewichtung von „Mündlichem Sprachgebrauch“ und „Schriftlichem Sprachgebrauch“ in der Leistungsbewertung?

Frage 7.6: Falls „ja“: Welche?

FB	*SchiLF*	*F-Nr:*	*Antwort*
1	ja	7.6	in informellen Gesprächen diskutiert, jedoch keine „Vereinbarungen“
2	ja	7.6	noch in Arbeit
3	ja	7.6	--
4	ja	7.6	--
5	ja	7.6	Zensur im Sprachgebrauch kann sich durch mündliche Leistungen verbessern
6	ja	7.6	mündlicher Sprachgebrauch sollte stärker gewichtet werden
7	nein	7.6	--
8	nein	7.6	an diesem Punkt wird zurzeit gearbeitet
9	nein	7.6	Einschränkung: keine 100-prozentige Übereinstimmung: Beurteilungsanteil mündlich 1/3 schriftlich 2/3
10	nein	7.6	gleiche Gewichtung von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch
11	nein	7.6	--
12	nein	7.6	--
13	nein	7.6	siehe § 9 AO-GS
14	nein	7.6	--
15	nein	7.6	50% mündlich 50% schriftlich
16	nein	7.6	--
17	nein	7.6	--
18	nein	7.6	größere Gewichtung von mündlichem Sprachgebrauch

Frage 7.8: Gibt es Absprachen im Kollegium über die Leistungsbewertung im „Lesen“?

Frage 7.9 Falls „ja“: Welche?

FB	*SchiLF*	*F-Nr:*	*Antwort*
1	ja	7.9	in informellen Gesprächen diskutiert, jedoch keine „Vereinbarungen“
2	ja	7.9	noch in Arbeit
3	ja	7.9	--
4	ja	7.9	Wiedergabe der gelesenen Inhalte in unterschiedlicher Form
5	ja	7.9	bewertet werden: Leseverständnis, Lesebereitschaft
6	ja	7.9	--
7	nein	7.9	--
8	nein	7.9	--
9	nein	7.9	nach Jahrgang gestaffelt: I) Texte hören Gespräche über Texte Texte über Texte Texte verändern II) sinnentnehmendes Erlesen kleiner Sätze „ „ geschlossener Texte „ „ geschlossener Texte und glatter Vortrag „ „ geschlossener Texte und glatter Vortrag mit zunehmendem sinngestaltendem Vortrag
10	nein	7.9	--
11	nein	7.9	nur zum Teil Textverständnis, Beantwortung von Fragen – der Lesevortrag spielt auch eine Rolle
12	nein	7.9	--
13	nein	7.9	--

14	nein	7.9	*Leistungsbeurteilung von 1-6 ist im Schulprogramm definiert (Anlage 1)* **<u>Beurteilungskriterien Lesen (Anlage 1)</u>** **3. Schuljahr** sehr gut: NN kann selbst anspruchsvolle Texte lesen, sich dazu äußern, Informationen entnehmen und umsetzen. gut: NN kann auch längere kindgemäße Texte ohne Bearbeitung sinnentnehmend lesen, daraus Informationen entnehmen und selbstständig Arbeitsanweisungen umsetzen. befriedigend: NN kann kindgemäße Texte nach Bearbeitung sinngestaltend lesen, Fragen zum Text beantworten und in der Regel Arbeitsanweisungen umsetzen. ausreichend: NN kann kindgemäße Texte langsam lesen, hat aber bei schwierigen Wörtern noch Probleme. Es fällt ihm / ihr noch schwer, einem Text Informationen zu entnehmen und Fragen dazu zu beantworten. mangelhaft: NN kann nur nach Bearbeitung kindgemäße Texte langsam lesen und Fragen nur mithilfe der Lehrkraft beantworten. ungenügend: NN kann auch kindgemäße Texte nur stockend lesen. Eine Besserung ist in absehbarer Zeit auch bei intensiver Förderung nicht zu erwarten. **4. Schuljahr** sehr gut: NN kann anspruchsvolle Texte selbstständig erschließen, vortragen und sich kritisch damit auseinandersetzen. gut: NN kann schwierige Texte erschließen und eigene Erfahrungen einbeziehen. befriedigend: NN kann längere Texte in der Regel erschließen, vorlesen und ihnen Informationen entnehmen. ausreichend: NN kann nach Bearbeitung längere Texte erschließen, vorlesen, Anweisungen entnehmen und umsetzen. mangelhaft: NN kann nur nach Bearbeitung Texte langsam lesen und in der Regel einfache Fragen beantworten. ungenügend: NN kann selbst einfachste Texte nur langsam lesen und hat noch Probleme beim Verständnis. Die Defizite können in absehbarer Zeit trotz intensiver Förderung nicht geschlossen werden.
15	nein	7.9	2/3 stilles Lesen 1/3 lautes, geübtes Vorlesen
16	nein	7.9	--
17	nein	7.9	--
18	--	7.9	--

Frage 7.10: Nach welchen Kriterien wird die Rechtschreibleistung der Kinder in Ihrem Kollegium bewertet?

FB	*SchiLF*	*F-Nr:*	*Antwort*
1	ja	7.10	Durchsicht vorbereiteter und frei gestalteter Texte (angefertigt in der Schule / zu Hause)
2	ja	7.10	tragfähige Grundlagen
3	ja	7.10	individueller Lernfortschritt und Fehlerhäufigkeit sowie Fehlerkategorien
4	ja	7.10	- Grundwortschatz - Anwendung der erarbeiteten Regelungen - Nachschlagen - Abschreiben, Kontrollieren
5	ja	7.10	nach den tragfähigen Grundlagen
6	ja	7.10	tragfähige Grundlagen für die entsprechenden Jahrgangsstufen
7	nein	7.10	individuelle Leistungsbeurteilung
8	nein	7.10	drei bewertete Rechtschreibüberprüfungen (keine Diktate) pro Halbjahr der Jahrgangsstufe 3; jede Überprüfung beinhaltet Übungen/Aufgabenstellungen zu mindestens 3 tragfähigen Grundlagen
9	nein	7.10	nach Schulprogramm: Freies Schreiben je nach Fortschritt Wörter aus dem Grundwortschatz müssen weit gehend beherrscht werden Wörter aus dem Erweiterungswortschatz für bessere Bewertung Beurteilungs-Mix aus Alltagsschreiben, auch noch geübte Diktate
10	nein	7.10	Leistungsbewertung entsprechend den tragfähigen Grundlagen
11	nein	7.10	Umgang mit dem Wörterbuch Beherrschen des Grundwortschatzes Abschreibleistung Regelbeherrschung
12	nein	7.10	Diktate, freies Schreiben
13	nein	7.10	Arbeit mit dem Duden, Selbstkontrolle, Finden und Anwendung von Regeln, Spontanschreiben, differenzierte Diktate

14	nein	7.10	**<u>Beurteilungskriterien für Rechtschreibung (Anlage 2)</u>** **sehr gut:** NN schreibt (un)geübte Diktate (auch umfangreichere Texte) stets fehlerfrei. NN schreibt freie Texte unter Anwendung erlernter Rechtschreibregeln überwiegend fehlerfrei. NN kann Rechtschreibfehler erkennen und diese mithilfe des Wörterbuches korrigieren. NN kann Lernwörter selbstständig üben. **gut:** NN schreibt (un)geübte Diktate (auch umfangreichere Texte) überwiegend fehlerfrei. NN schreibt freie Texte oft fehlerfrei und wendet Rechtschreibregeln meist richtig an. NN kann Rechtschreibfehler erkennen und diese mithilfe des Wörterbuches korrigieren. NN kann Lernwörter selbstständig üben. **befriedigend:** NN schreibt (un)geübte Diktate (auch umfangreichere Texte) mit nur wenigen Fehlern und kann teilweise Rechtschreibregeln beachten und anwenden. Rechtschreibfehler erkennt sie / er noch nicht immer und benötigt gelegentlich noch Hilfen, um Fehler mithilfe des Wörterbuches zu korrigieren. NN kann Lernwörter unter Anleitung üben. **ausreichend:** NN schreibt (un)geübte Diktate (auch umfangreichere Texte) mit mehreren Fehlern und hat noch Schwierigkeiten, Rechtschreibregeln zu beachten und anzuwenden. **mangelhaft:** NN schreibt geübte Diktate und freie Texte mit vielen Fehlern und wendet erlernte Rechtschreibregeln kaum an. Sie / er erkennt kaum Rechtschreibfehler und hat Schwierigkeiten, diese zu korrigieren. **ungenügend:** NN schreibt geübte Diktate und freie Texte mit sehr hoher Fehlerzahl. NN kann seinen Schreibfluss nicht der Diktiergeschwindigkeit anpassen und ist auch nicht in der Lage, entstandene Lücken zu füllen. Rechtschreibhinweise kann sie / er trotz konkreter Hinweise nicht anwenden. Grundlegende Kenntnisse der Rechtschreibung sind nicht vorhanden und auch in absehbarer Zeit nicht zu erreichen. NN kann Fehler trotz konkreter Hinweise nicht berichtigen.
15	nein	7.10	- tragfähige Grundlagen der Lehrpläne sind Basis - die Leistungen in den 6 Bereichen fließen in die Bewertungen ein
16	nein	7.10	Fehler bei Diktaten Fehler bei Abschreibübungen Fehler beim Schreiben von freien Texten
17	nein	7.10	nach Fehlerzahl
18	nein	7.10	tragfähige Grundlagen

Qualitative Daten aus den Fragebögen für Schulleiterinnen und Schulleiter

4.4 Wie wurde der Widerstand begründet? Strukturierung der begründeten Widerstände

Fach Sprache	Begründung für die Widerstände
Schriftlicher Sprachgebrauch	- Meinungsunterschiede zur Leistungsbewertung
Rechtschreiben	- Meinungsunterschiede zur Leistungsbewertung - Schwierigkeiten, Rechtschreibleistungen zu bewerten / Elternkritik - Bedenken wegen zu geringer Rechtschreibleistungen durch unterschiedliche Lernstrategien - „früher lernten die Kinder auch Rechtschreiben“ - Rechtschreiben muss viel intensiver unterrichtet werden
Erwerb der Schriftsprache	- unbekannte Methode - noch keine durchgehende Akzeptanz des lautgetreuen Schreibens

5. Schulprogramm

Weist Ihr Schulprogramm neue Schwerpunkte im Fach Sprache auf oder sollen diese Schwerpunkte aufgenommen werden?

Strukturierung der Schwerpunkte im Schulprogramm

Fach Sprache	Schwerpunkte im Schulprogramm
Schriftlicher Sprachgebrauch	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Schreibkonferenzen
Lesen	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Einrichtung eines neuen Leseraumes
Rechtschreiben	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Rechtschreiben ohne Noten - Diktatvorbereitung - tragfähige Grundlagen im Bereich Rechtschreiben / verbindliche Vereinbarungen / Grundwortschatz - Grundwortschatz - LRS - besondere Fördermaßnahmen
Erwerb der Schriftsprache	- Ziele, Inhalte, Methodik, Bewertungskriterien - Anfangsunterricht - Lesen durch Schreiben
Sprache allgemein	- Anbahnung und Vermittlung von Sprache unter Berücksichtigung individueller Sprachbehinderungen - Sprache als den gesamten Unterricht beherrschendes Element - fachübergreifendes Arbeiten - Leistungsbewertung

Einzelinterviews

Qualitative und quantitative Daten

Qualitative und quantitative Daten aus den Interviews
mit den Schulleiterinnen und Schulleitern

1. Wer regte im Kollegium Fortbildungsmaßnahmen an, plante und organisierte sie?

Anregungen für die Fortbildung	Anzahl der Nennungen
Schulleitung	4
Lehrerinnen / Lehrer	4
Lehramtsanwärterinnen / Lehramtsanwärter	3
Künstler	1

Planung und Organisation von Fortbildung	Anzahl der Nennungen
Team mit Schulleitung	3
Team ohne Schulleitung	2
Schulleitung	1

Anstöße für die Fortbildungsthemen erhält die Schulleitung aus	Anzahl der Nennungen
Fortbildungsmaßnahmen für die Schulleitung	4
Schulleitungsdienstbesprechungen	3
ScheLF	3
Fachliteratur	3

2. Zu welchen Fächern und Bereichen wurde „Schulinterne Lehrerfortbildung“ durchgeführt?

Sprache	Anzahl der Nennungen	andere Fächer/ Bereiche	Anzahl der Nennungen	Pädagogik	Anzahl der Nennungen
Leseförderung	3	Mathematik	3	Lernwerkstatt	1
Rechtschreiben	3	Sport	3	Schulordnung	1
Textproduktion	3	Musik	2	Edukinästhetik	1
LRS	2	Sachunterricht	1	Gewalt	1
Lesen durch Schreiben	2	Religion	1	Leistungs-bewertung	1
Leistungsbewer-tung Textproduktion	1	Medien: Computer	1	sonder-pädagogische Förderung	1
				ermutigende Erziehung	1

Fortbildung im Fach Sprache	Anzahl der Nennungen
Schule A	5
Schule B	4
Schule C	4
Schule D	1

3. Wer übernahm die Moderation?

Moderation	Anzahl der Nennungen
externes Moderatorenteam	4
Schulleitung	3
Lehrerinnen und Lehrer	3
Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter	1

4. Wurden Inhalte, die das Kollegium erarbeitet hat, im Unterricht umgesetzt?

Umsetzung der Inhalte	Anzahl der Nennungen
Absprachen	4
Veränderungen	3
Zeit	3

5. Wie bekommen Sie Informationen über die Umsetzung von Fortbildungsinhalten im Unterricht?

Informationen	Anzahl der Nennungen
Arbeitsunterlagen der Kinder	4
Erfahrungsaustausch und Diskussion im Kollegium	3
Kurzbesuch in den Klassen	1
Unterricht in verschiedenen Klassen	1
Nachfrage	1

6. Wie erhalten Sie Informationen über fachdidaktisch-methodische Entwicklungen?

Informationsquellen	Anzahl der Nennungen
Medien	4
Kolleginnen und Kollegen	3
Schulleitungen untereinander	2
Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter	2
Fortbildung	2
Universität	1
Lehrerverbände	1
Landesamt für Schule und Weiterbildung, Soest	1

7. Welche Probleme und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wahrnehmung Ihrer Aufgaben als Schulleitung?

Probleme	Anzahl der Nennungen
zu viele Ansprüche / Aufgaben	4
Zeitfaktor	3
Mangel an professioneller Fortbildung	1
Doppelbelastung durch die Leitung von zwei Schulen	1

Gruppendiskussionen

Qualitative und quantitative Daten

Qualitative und quantitative Daten aus den Gruppendiskussionen

1. Welche Bedeutung haben Erstausbildung und Weiterbildung für Ihre Arbeit?

Gründe für die Fortbildung	Anzahl der Kollegien
Spaß an Neuem	3
neue Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis	3
Qualifikationserweiterung in nicht studierten Fächern	2

2. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie bei „Schulexterner bzw. Schulinterner Lehrerfortbildung“?

ScheLF Vorteile	Anzahl der Nennungen	ScheLF Nachteile	Anzahl der Nennungen
1. Blick über den Tellerrand		**1. schlechte Rahmenbedingungen**	
- Anregungen	3	- größerer Zeitaufwand und Organisationsaufwand	2
- Erfahrungsaustausch	3	**2. geringer Beitrag für Schulentwicklung**	
- neue Kontakte	2	- Einzelkämpfertum	2
2. Fortbildungsbedarf		- kaum Informationsfluss im Kollegium	2
- individuelle Interessen	3	**3. inkompetente Moderation**	2
- individuelle Entscheidungen	2		
- persönliche Qualifizierung	2		

SchiLF Vorteile	Anzahl der Nennungen	SchiLF Nachteile	Anzahl der Nennungen
1. erleichternde Rahmenbedingungen		individuelle Interessen können nicht immer berücksichtigt werden	2
- Veranstaltungen am Dienstort	2		
2. Beitrag zur Schulentwicklung			
- Teamarbeit	3		
- Verbesserung des Betriebsklimas	3		
- gemeinsamer Informationsstand	3		
- Behandlung schulspezifischer Inhalte	3		

3. Wann ist für Sie Fortbildung gelungen, wann nicht gelungen?

Fortbildung gelungen	Anzahl der Nennungen	Fortbildung nicht gelungen	Anzahl der Nennungen
Anregungen für den Unterricht	3	fehlender Praxisbezug	3
Neues ausprobieren	3	geringer oder kein Lernzuwachs	3
handlungsorientiertes Arbeiten	3	inkompetente Moderation	3
Arbeitshilfen	2		
kompetente Moderation	3		
Klärung individueller Probleme	2		
Forum für Erfahrungsaustausch	2		
positives Arbeitsklima	2		

4. Welche Wünsche haben Sie an das Fortbildungsmanagement: Inhalte, Organisation, zeitlicher Rahmen?

Fortbildungsmanagement	Anzahl der Kollegien
Inhalte individuelle Fortbildungsplanung in den Kollegien	-
Organisation Einbindung des Kollegiums	2
Zeitlicher Rahmen Ganztagsveranstaltungen ohne Unterricht am Vormittag	3

5. Welche Erwartungen stellen Sie an die Schulleitung bei der Fortbildungsplanung und Fortbildungsdurchführung?

Erwartung an die Schulleitung	Anzahl der Kollegien
Kooperation Schulleitung / Kollegium	2

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ADO	Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen
AO-GS	Ausbildungsordnung Grundschule
Art.	Artikel
ASD	Allgemeiner Schulleitungsverband e.V.Deutschlands
Aufl.	Auflage
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulrechtsvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen
BLV	Bundeslaufbahnverordnung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	cirka / zirka
d.h.	das heißt
etc.	et cetera / und so weiter
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
gez.	gezeichnet
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GGS	Gemeinschaftsgrundschule
GÖS	Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule
GU	Gemeinsamer Unterricht
Hrsg.	Herausgeberin / Herausgeber
IMTEC	International Movement towards Educational Change
INIS	Internationales Netzwerk innovativer Schulen
ISP	Institutioneller Schulentwicklungsprozess
Jh.	Jahrhundert
Kap.	Kapitel
KGS	Katholische Grundschule
KMK	Kultusministerkonferenz
LBG	Landesbeamtengesetz
LRS	Lese-Rechtschreibschwäche
LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

m.	männlich
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
MSWF	Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
MU	Muttersprachlicher Unterricht
MuSchVB	Mutterschutzverordnung für Beamtinnen
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.A.	oder Anderen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der zweiten Staatsprüfung
PISA	Programme for International Student Assessment
Prof.	Professor
RAA	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jungendlicher
RdErl.	Runderlass
S.	Seite
ScheLF	Schulexterne Lehrerfortbildung
SchEntwG	Schulentwicklungsgesetz
SchiLF	Schulinterne Lehrerfortbildung
SKG	Schulkindergarten
SchMG	Schulmitwirkungsgesetz
SchulG	Schulgesetz für das Land Nordrhein - Westfalen
SchulRÄndG	Schulrechtsänderungsgesetz
SchVG	Schulverwaltungsgesetz
SurLV	Sonderurlaubsverordnung
Tab.	Tabelle
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TQM	Total Quality Management
VEB	Verband Bildung und Erziehung e.V.

WS	Wintersemester
u.a.	und andere / unter anderem
usw.	und so weiter
Vgl.	Vergleiche
vgl.	vergleiche
w.	weiblich

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1 Struktur der Arbeit 7
Abbildung 2-1: Gesellschaftlicher Wandel 12
Abbildung 2-2: Schulreformphasen nach Lohmann 1999 16
Abbildung 2-3: Positionen zur Schulautonomie 21
Abbildung 2-4: Positionen zur Rolle der Schulleitung 33
Abbildung 2-5: Schwerpunkte der neuen Schulleitungsrolle 35
Abbildung 2-6: Aufgaben der Schulleitung in verschiedenen Bereichen 41
Abbildung 2-7: Strukturierung der Verantwortungsbereiche 41
Abbildung 2-8: Anforderungsprofil für die Schulleitung vom MSWWF 43
Abbildung 2-9: Hierarchieebenen der Schulverwaltung in NRW 46
Abbildung 3-1: Säulen der Schulentwicklung 55
Abbildung 3-2: Konzepte der Schulentwicklung 57
Abbildung 3-3: Organisationsverfahren im Schulentwicklungsprozess 69
Abbildung 3-4: Phasenschema ISP nach Dalin, Rolff, Buchen 1998 71
Abbildung 3-5: Phasenmodell nach Horster 1995 73
Abbildung 3-6: Handlungszyklus nach Tauchmann 1998 76
Abbildung 3-7: Schulqualität nach Limacher/Hameyer/Wissinger/Obermeyer 80
Abbildung 3-8: INIS Qualitätssystem 81
Abbildung 3-9: Schulleitung im Schulentwicklungsprozess 86
Abbildung 4-1: Organisationsstruktur der staatlichen Lehrerfortbildung in NRW 91
Abbildung 4-2: Qualifizierung durch Fortbildung 95
Abbildung 5-1: Schulleitung als Multiplikator und Konsolidator 114
Abbildung 5-2: Qualitative Designs und Techniken nach Mayring 1999 125
Abbildung 5-3: Untersuchungsdesign 128
Abbildung 5-4: Forschungsphasen 134
Abbildung 5-5: Strukturierung der Fortbildungsinhalte 141
Abbildung 5-6: Erste Fortbildungstagung: Themenschwerpunkt „Sprache" 142
Abbildung 5-7: Zweite Fortbildungstagung: Themenschwerpunkt „Rechtschreiben". 143
Abbildung 5-8: Zweite Fortbildungstagung: Themenschwerpunkt „Textproduktion". 144
Abbildung 5-9: Standardisierter Fragebogen: Themenschwerpunkte 148
Abbildung 5-10: Behandlung der Themen in den Fortbildungsmaßnahmen 182
Abbildung 5-11: Gesamteinschätzung des Fortbildungsangebotes 186
Abbildung 5-12: Bericht der Schulleitung über Fortbildungsinhalte im Kollegium 188

Abbildung 5-13: Bearbeitung der Fortbildungsinhalte im Kollegium 190

Abbildung 5-14: Gesamteinschätzung der Thematisierung in den Mitwirkungsorganen und SchiLF ohne Beteiligung der Erziehungsberechtigten 194

Abbildung 5-15: Gesamteinschätzung der Thematisierung in den Mitwirkungsorganen mit Beteiligung der Erziehungsberechtigten 195

Abbildung 5-16: Grad der Veränderung im Fach Sprache in allen Schulen 200

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1: Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung 29

Tabelle 3-1: Schulentwicklung nach Dalin 52

Tabelle 3-2: Pädagogische Schulentwicklung 59

Tabelle 3-3: Organisationsentwicklung in der Schule 63

Tabelle 3-4: Systemische Schulentwicklung 67

Tabelle 5-1: Verteilung der Schulen nach Schulformen und der Geschlechterzugehörigkeit der Schulleitung 135

Tabelle 5-2: Alter der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter 135

Tabelle 5-3: Daten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und ihrer Schulen 136

Tabelle 5-4: Verteilung der Schulen nach Schulform, Zügigkeit, Größe des Kollegiums, Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Schule von „8-1“ und Schulkindergarten 138

Tabelle 5-5: Realitätskonzept der Fortbildungsmaßnahmen 147

Tabelle 5-6: Begründung für die Widerstände in den Lernbereichen 192

Tabelle 5-7: Neue Schwerpunkte im Schulprogramm 197

Tabelle 5-8: Häufigkeitsverteilung der Schwerpunkte im Schulprogramm 198

Tabelle 8-1: Management- und Führungskompetenzen von Schulleitung 247

Tabelle 8-2: Schulentwicklungsprozesse 248

Literaturverzeichnis

Ackermann 1998 ..... ACKERMANN, Heike/Wissinger, Jochen: Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie. In: ACKERMANN, Heike/WISSINGER, Jochen (Hrsg,): Schulqualität managen. Neuwied 1998, S. 1-20

Altenburg 1991 ..... ALTENBURG, Erika: Wege zum selbständigen Lesen. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1991

Altrichter 2000 ..... ALTRICHTER, Herbert/ROLFF, Hans-Günter: Theorie und Forschung in der Schulentwicklung – ein Modell für die Praxis. In: journal für Schulentwicklung 4/2000, S. 4-8

Altrichter 2005 ..... ALTRICHTER, Herbert/HEINRICH, Martin: Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In: BÜELER, Xaver u.a. (Hrsg.): Schulen und Profil. Innsbruck 2005, S. 125-140

Altrichter 2006 ..... ALTRICHTER, Herbert/HEINRICH, Martin: Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: BÖTTCHER, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim 2006, S. 51-64

Altrichter 2007 ..... ALTRICHTER, Herbert/HEINRICH, Martin: Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: ALTRICHTER, Herbert u.a. (Hrsg.): Educational Governance. 1. Aufl. Wiesbaden 2007, S. 55-103

Amthor 2007 ..... AMTHOR, Ulrich: Wenn der Inspektor zweimal klingelt... In: schulmanagement 1/2007, S. 8-10

ASD 1999..... Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands, Verband deutscher Schulleitungen e.V.: Schulleitung in Deutschland. Ein Berufsbild in der Entwicklung. Stuttgart 1999

Avenarius 2000 ..... AVENARIUS, Hermann: Herausforderungen an die Schule der Zukunft. In: SchulVerwaltung NL 1/2000, S. 4-6

Avenarius 2000-2 ..... AVENARIUS, Hermann/HECKEL, Hans: Schulrechtskunde. 7. Aufl. Neuwied 2000

Bastian 1997 ..... BASTIAN, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung. In: Pädagogik 2/1997, S. 6-11

Bastian 1998 ..... BASTIAN, Johannes: Autonomie und Schulentwicklung. In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. 1. Aufl. Hamburg 1998, S.13-24

Bastian 1998-2 ..... BASTIAN, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung: In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. 1. Aufl. Hamburg 1998, S. 29-43

Bastian 1998-3 ..... BASTIAN, Johannes: Evaluation – Schulen erforschen ihre eigene Praxis. Einleitung. In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. 1. Aufl. Hamburg 1998, S.185-186

Bauer 1998 ..... BAUER, Carl-Oswald: Neue Lehrer braucht die Schule. In: RISSE, Erika (Hrsg.): Schulprogramm: Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998, S. 209-224

Baulecke 2003 ..... BAULECKE, Ingrid: Vergleich als Chance. In: schulmanagement 6/2003, S. 31-33

Baurmann 1996 ..... BAURMANN, Jürgen/LUDWIG, Otto (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. In: Praxis Deutsch Sonderheft, Zeitschrift für den Deutschunterricht, Seelze 1996

Becker 1998 ..... BECKER, Gerold: Wie man Züge zum Entgleisen bringt. In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1998, S. 157-163

Bertelsmann 2002..... Bertelsmann Stiftung: Hurra, der Schulrat kommt! In: forum 1/2002, S. 14-15

Bessoth 1997 ..... BESSOTH, Richard: Berufsprofis für den Unterricht: Die neue Rolle der Lehrer/innen. In: Pädagogische Führung 4/1997, S. 162-168

Bessoth 2004 ..... BESSOTH, Richard: Bildungsstandards. In: Pädagogische Führung 4/2004, S. 161-168

Bezirksregierung 2003 Bezirksregierung Düsseldorf, Dezernat 46 (Hrsg.): Fortbildung und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Heft 45, Düsseldorf 2003

Biermann 1996 ..... BIERMANN, Heinrich: Pädagogische Schulentwicklung – ein Modell für die Praxis. In: Pädagogische Führung 2/1996, S. 63-67

Bildungskommission 1995 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995

BLV 2002..... Bundeslaufbahnverordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Juli 2002 (BGBl. I S. 2459, 2671)

Böhm 1999 ..... BÖHM, Thomas: Können Schulleiter zur Übernahme von Bugetierungsaufgaben verpflichtet werden? In: Pädagogische Führung 3/1999, S.142-144

Böhmer 1983 ..... BÖHMER, Maria: Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Weinheim 1983

Bonsen 1999..... BONSEN, Martin/PFEIFFER, Hermann: Deutlich erkennbar, verlässlich. Forschungsergebnisse zur Schulleitung in Deutschland. In: LERNENDE SCHULE 8/99, S. 11-16

Bonsen 2002..... BONSEN, Martin u.a.: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim 2002

Bonsen 2002-2 ..... BONSEN, Martin: Die symbolische Kraft von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Grundschule 2/2002, S. 25-28

Böttcher 1999..... BÖTTCHER, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben. 1. Aufl. Berlin 1999

Brabeck 2002 ..... BRABECK, Heribert: Selbstständige Schule heißt Selbstverantwortung. Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Pädagogische Führung 1/2002, S. 2-5

Brockmeyer 1998..... BROCKMEYER, Rainer: Zielvorstellungen und Leitbilder der Schulentwicklung. In: Pädagogische Führung 2/1998, S. 54-56

Brockmeyer 1998-2..... BROCKMEYER, Rainer: Selbsteinschätzung: Wie Schulen ihre Ausgangslage sehen. In: Pädagogische Führung 2/1998, S. 66-68

Brügelmann 1994..... BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. 5. Aufl. Kempten 1994

Buchen 1995 ..... BUCHEN, Herbert: Personalentwicklung in der Schule. In: BUCHEN, Herbert u.a.(Hrsg.):Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart 1995, S. 58-68

Buchen 2000 ..... BUCHEN, Herbert u.a.: Ein integriertes Konzept der Schulentwicklung. In: BUCHEN, Herbert (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart 2000, A 1.1

Buchen 2002 ..... BUCHEN, Herbert u.a. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung nach PISA. Stuttgart 2002

Buhren 1995 ..... BUHREN, Claus, G.: Entfaltung der Lernkultur durch Organisationsentwicklung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied 1995, S. 200-221

Buhren 1998 ..... BUHREN, Claus G. u.a.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Dortmund 1998

Burkard 1996..... BURKARD, Christoph: Selbstevaluation – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? 2. Aufl. Soest 1996

Burkard 2000..... BURKARD, Christoph: Evaluation praktisch. Der Einsatz von Fragebögen in Schulentwicklungsprozessen. In: BUCHEN, Herbert u.a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Loseblattwerk. Berlin 2000, E 4.1

Burkard, 2000-2 ..... BURKARD, Christoph/EIKENBUSCH, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000

Burkard, 2005..... BURKARD, Christoph: Welche Impulse gehen vom Schulprogramm aus? In: HOLTAPPELS, Heinz Günter/HÖHMANN, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirklichkeit. Weinheim 2005, S. 153-165

Carle 2000 ..... CARLE, Ursula: Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler 2000

Creutzburg, 2001..... CREUTZBURG, Martin/FISCHER, Walter A.: Systemberatung und Qualitätsmanagement. In: schul-management 6/2001, S. 8-17

Dalin 1991 ..... DALIN, Per: Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm. In: schul-management 2/1991, S. 12-18

Dalin 1997 ..... DALIN, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Neuwied 1997

Dalin 1998 ..... DALIN, Per/ROLFF, Hans-Günter/Buchen, Herbert: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. 4. Aufl. Bönen 1998

Dalin 1999 ..... DALIN, Per: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Darmstadt 1999

Dresselhaus 2000 ..... DRESSELHAUS, Günter: Zu einer Neukonzeption von Schulleitung. In: schul-management, 1/2000, S. 18-21

Dubs 2005 ..... DUBS, Rolf: Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung 1/2005, S. 4-10

Edelstein 1998 ..... EDELSTEIN, Wolfgang: Selbstwirksamkeit im Kontext der Schulreform: In: Pädagogische Führung 2/1998, S. 56-59

Eikenbusch 1998 ..... EIKENBUSCH, Gerhard: Lehrerfortbildung für Schulentwicklung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1. Aufl. Bönen 1998

Eikenbusch 1998-2 ..... EIKENBUSCH, Gerhard: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998

Ekholm 2000 ..... EKHOLM, Mats/HAMEYER, Uwe: Wie können wir unsere Schulentwicklung tragfähig machen? In: Grundschule 6/2000, S. 29-33

Erlass 2001 ..... Neuer Ausgleichsstundenerlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur in Schleswig-Holstein vom 30. März 2001

Fend 1991 ..... FEND, Helmut: Schulqualität – die Wiederentdeckung der Schule. Wiesbaden, HIBS 1991

Flick 1999 ..... FLICK, Uwe: Qualitative Forschung. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg 1999

forum schule 2004..... forum schule – Das Magazin der Bertelsmann Stiftung, 1/2004, S. 32-33

French 1990..... FRENCH, Wendell L./BELL JR./Cecil H.: Organisationsentwicklung. UTB 486. 3. Aufl. Bern 1990

Friedrichs 1990 ..... FRIEDRICHS, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen 1990

Füssel 2001 ..... FÜSSEL, Hans-Peter u.a. (Hrsg.): Rechts-ABC für Lehrerinnen und Lehrer. 3. Aufl. Neuwied, 2001

Gajewski 2002..... GAJEWSKI, Martina/GRIESE, Christiane: Zwischen traditionellem Fernstudium und Online-Lernen - Fernstudiengang „Schulmanagement“ an der Universität Kaiserslautern. In: WISSINGER, Jochen/HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg.): Schulleitung- Forschung und Qualifizierung. Opladen 2002, S. 201-213

Gampe 1993 ..... GAMPE, Harald u.a.: Allgemeine Dienstordnung (ADO) für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, Kommentar. Neuwied 1993

Gampe 1994 ..... GAMPE, Harald: Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Neuwied 1994

Garbe 2005 ..... GARBE, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. In: GLÄSER, Eva/FRANKE-ZÖLLMER, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Baltmannsweiler 2005, S. 9-23

Gerard 2000..... GERARD, Irene: Schule im Wandel. Neuwied 2000

Greber 1993..... GREBER, Ulrich u.a.: Auf dem Weg zur „Guten Schule“. Schulinterne Lehrerfortbildung. 2. Aufl. Weinheim 1993

Grundmann 1998..... GRUNDMANN, Matthias/HUININK, Johannes: Bedingungen und Perspektiven schulischer Erziehung heute – Zum Strukturwandel der Familie, der Kindheits- und der Jugendphase. In: ACKERMANN, Heike/WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Neuwied 1998, S. 34-44

Günther 1986..... GÜNTHER, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986

Guhl 1998..... GUHL, Martin: Total Quality Management im Dienstleistungsbereich. 1. Aufl. Bad Urach IFAO, 1998

Haas 1995..... HAAS, Gerhard (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Praxis Deutsch Sonderheft, Zeitschrift für den Deutschunterricht, Seelze 1995

Haenisch 1995..... HAENISCH, Hans: Was bewirkt Lehrerfortbildung in der Schule? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Heft 33, Soest 1995

Haenisch 1995-2 ..... HAENISCH, Hans: Curriculare Informationen in der Schule – Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied 1995, S. 187-199

Häfele 1993 ..... HÄFELE, Walter: Systemische Organisationsentwicklung. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1993

Haller 1997..... HALLER, Ingrid: Führen Frauen anders? In: Schulleiter-Handbuch 83/1997, S. 34-40

Hameyer 1998 ..... HAMEYER, Uwe/WISSINGER, Jochen: Schulentwicklungsprozesse. In: ACKERMANN, Heike/ WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Neuwied 1998, S. 107-119

Hechenleitner 2006 ..... HECHENLEITNER, Andrea/SCHWARZKOPF, Karin: Glossar zum Kontext von Bildungsstandards. In: schulmanagement 4/2006, S. 34-35

Heckel 1986 ..... HECKEL, Hans/AVENARIUS, Hermann: Schulrechtskunde. 6. Aufl. Neuwied 1986

Heinzmann 1997 ..... HEINZMANN, Günter: Fortbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen. In: MÜLLER, Alfred u.a.: Leitung und Verwaltung einer Schule. 8., neubearbeitete Aufl. Neuwied 1997, S. 259-272

Hentig 1999..... HENTIG, Hartmut von: Rückblick nach vorn. Hannover 1999

Holtappels 1991 ..... HOLTAPPELS, Hans-Josef: Der Schulleiter zwischen Anspruch und Wirklichkeit. 2. Aufl. Essen 1991

Holtappels 1995 ..... HOLTAPPELS, Heinz Günter: Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied 1995, S. 5-36

Holtappels 1998 ..... HOLTAPPELS, Heinz Günter: Gestaltungsautonomie und Schulprogramm. In: RISSE, Erika (Hrsg.): Schulprogramm. Neuwied 1998, S. 27-53

Holtappels 2002 ..... HOLTAPPELS, Heinz Günter: Schule leiten - Qualität entwickeln. In: Grundschule, Heft 2/2002, S. 14-16

Hopfgartner 2000 ..... HOPFGARTNER, Gerhard/NESSMANN, Karl: Öffentlichkeitsarbeit als Führungsaufgabe der Schulleitung. In: schul-management 3/2000, S. 15-16

Horster 1993..... HORSTER, Leonhard/BUCHEN, Herbert: Schulen können lernen - Der Beitrag der Organisationsentwicklung zur Schulleitungsfortbildung. In: GREBER, Ulrich u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. 2. Aufl. Weinheim 1993, S. 377-399

Horster 1995..... HORSTER, Leonhard: Wie Schulen sich entwickeln können. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulmanagement. Bd.1, 2. Aufl. Bönen 1995

Horster 2000..... HORSTER, Leonhard: Ein pädagogisches Management in der Schule. In: BUCHEN, Herbert u.a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Loseblattwerk Berlin 2000, B 3. 1

Horster 2000-2 ..... HORSTER, Leonhard: Ein OE-Konzept für die Schule. In: BUCHEN, Herbert/HORSTER, Leonhard/ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 2000. B 2.1

Huber 2000..... HUBER, Stephan Gerhard: Schulleitung – Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch. In: schul-management 1/2000, S. 5-6

Huber 2005..... HUBER, Stephan Gerhard: Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Pädagogische Führung 3/2005, S. 114-120

Ingrisch 2000..... INGRISCH, Edgar: Mit dem Widerstand – nicht gegen ihn. In: schul-management 5/00, S. 13-19

Jehkul 1999 ..... JEHKUL, Winfried, u.a.: Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (AO-GS). 6. Aufl. Essen 1999

Jülich 1986 ..... JÜLICH, Christian: Grundriß des Schulrechts in Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Darmstadt 1986

Jürgens 2001 ..... JÜRGENS, Eiko/KOCH, Barbara: Entwicklungslinien im Schulsystem. In: schul-management 1/2001, S. 12-17

Kempfert 2004 ..... KEMPFERT, Guy/ROLFF, Hans-Günter: Internationales Seminar für Schulentwicklung. In: Pädagogische Führung 3/2004, S. 151-152

Kiper 2007..... KIPER, Hanna: Bildungspolitik nach Pisa. In: PÄD Forum: unterrichten und erziehen. 1/2007, S. 43-49

Klafki 2002 ..... KLAFKI, Wolfgang: Den Unterricht ins Blickfeld nehmen. In: schulmanagement 4/2002, S. 19-22

Klippert 1997 ..... KLIPPERT, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. In: Pädagogische Führung 2/1997, S. 81-86

Klippert 1998 ..... KLIPPERT, Heinz: Schule entwickeln - Unterricht neu gestalten. In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1998, S. 45-60

Knauf 1986..... KNAUF, Tassilo: Grundschulreform: Bilanz und Perspektive. In: TWELLMANN, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.2. Düsseldorf 1986, S. 497-514

Knauf 2001..... KNAUF, Tassilo: Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart 2001

Köller, 2000 ..... KÖLLER, Olaf: Bildungsstandards- Quo vadunt? In: schulmanagement 6/2005, S. 22-24

Körnig 2003 ..... KÖRNIG, Heike: Rede zur Jubiläumsfeier des ASD am 29.03.2003 in Würzburg. In: Schulleitung in NRW. Zeitschrift der Schulleitungsvereinigung. Beilage Pädagogische Führung 3/2003

Kreienmeyer 1997 ..... KREIENMEYER, Gudrun/ HERBST, Rolf: Organisationsentwicklung an Schulen. In: MÜLLER, Alfred u.a. (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule. 8. Aufl. Neuwied 1997, S. 114-129

Kromrey 1998 ..... KROMREY, Helmut: Empirische Sozialforschung. 8. Aufl. Opladen 1998

Kultusministerkonferenz 2003 Kultusministerkonferenz (KMK) 299. Plenarsitzung: Entwicklung von Bildungsstandards. In: Pädagogische Führung: Aktuell 1/2003, S. 48

Land NRW 1985 ..... Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Sprache. Heft 2001, Köln 1985

Land NRW 1991 ..... Lesen in der Grundschule: ein Lehrerfortbildungsprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann Stiftung. 2., erweiterte Aufl. mit Evaluationsbericht. Gütersloh 1991

LSW 1988 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lesen in der Grundschule. Lehrerfortbildung zur Förderung der Lesefähigkeit und Lesefreude sowie der Literaturerziehung in der Grundschule, Soest 1988

LSW 1994 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Handlungsmodelle und Methoden für politisch- soziales Lernen in Schule und Lehrerfortbildung. 1. Aufl. Soest 1994

LSW 1997 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Die lesende Schule. Entwicklung von Konzepten/Konzeptionen für landesweite Lehrerfortbildungsmaßnahmen sowie die Erarbeitung fortbildungsdidaktischer Materialien zu den einzelnen Inhaltsfeldern. Beiträge zur Gestaltung eines Schulprogramms in Grundschulen. Soest 1997

LSW 2000 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Fortbildungsplanung. Bönen 2000

LSW 2001 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg): Fortbildungsplanung. Schriftenreihe Lehrerfortbildung in NRW. 1. Aufl. Bönen 2001

LSW 2002 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Fortbildung für Schulleitung. Was kann sie bewirken? Soest 2002

LSW 2002-2 ..... Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Fortbildungsplanung. Ein Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren. 2. Aufl. Bönen 2002

Lexikon Pädagogik 1971 Lexikon der Pädagogik: Schulreform. Freiburg im Breisgau, Bd. 4 1971

Lexikon Pädagogik 1971-2 Lexikon der Pädagogik: Deutsches Reich. Freiburg im Breisgau, Bd. 1 1971

Limacher 2002 ..... LIMACHER, Jakob: Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Zitiert nach Weibel, Walter: Was bringt die schulische Qualitätsdiskussion? In: Pädagogischer Führung 4/2002, S. 142-147

Lindner 1997 ..... LINDNER, G.: Kann man „Schulleitung“ lernen? In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Schulleitung als Management und Führungsaufgabe. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9017. Frechen 1997

Lohmann 1999 ..... LOHMANN, Armin: Führungsverantwortung der Schulleitung. Neuwied 1999

Lohmann 2006 ..... LOHMANN, Armin: Die qualitätsbewusste, eigenverantwortliche Schule. In: Pädagogische Führung 1/2006, S. 9-10

Lohre 2002 ..... LOHRE, Wilfried: Der Vorreiter: Das Projekt „Schule & Co." Eine erste Auswertung liegt vor. In: Pädagogischer Führung 1/2002, S. 23-25

Maeck 1999..... MAECK, Horst: Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft. Neuwied 1999

Margies 2000..... MARGIES, Dieter u.a.: Allgemeine Dienstordnung (ADO). 2. Aufl. Neuwied 2000

Maybaum 1990 ..... MAYBAUM, Jutta: Gemeinsam arbeiten, gemeinsam lernen. In: Wenzel, Hartmut u.a..(Hrsg.): Schulinterne Leherfortbildung. Weinheim 1990, S. 43-64

Mayring 1999..... MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim 1999

Menzel 1994..... MENZEL, Wolfgang: Literatur erschließen: operativ. In: Die Grundschulzeitschrift 79/1994

MSJK 2003 ..... Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Amtsblatt 9/03

MSJK 2004 ..... Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Amtsblatt 5/2004, S. 170-171

MSW 1996..... Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bericht über Zwischenergebnisse des Dialogs zur Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft". Frechen 1996

MSWF 2002..... Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Rahmenkonzept zu „PISA 2000". Düsseldorf, 18. März 2002

MSWWF 1997 ..... Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Rahmenkonzept, „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“, Professionalität stärken. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9030, Frechen 1997

MSWWF 1997-2 ..... Ministerium für Schule und Weiterbildung Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): „... und sie bewegt sich doch!” Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule”. Düsseldorf 1997

MSWWF 1998 ..... Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): „Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Schriftenreihe Schule in NRW Nr.9029, Frechen 1998

MSWWF 1998-2 ..... Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schulprogramm – eine Handreichung. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9027, Frechen 1998

MSWWF 1998-3 ..... Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Evaluation in der Schulpraxis. Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9023, Frechen 1998

MSWWF 1999 ..... Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Anforderungsprofile. Düsseldorf 1999

Miller 1995 ..... MILLER, Reinhold: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim 1995

Münch 1999 ..... MÜNCH, Elke: Neue Führungsperspektiven für den Unterricht. Neuwied 1999

Neubauer 1997 ..... NEUBAUER, Walter: Führen und leiten. In: MÜLLER, Alfred u.a. (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied 1997, S. 35-68

Neuberger 2000..... NEUBERGER, Oswald, zit. nach Dresselhaus, Günter: Zu einer Neukonzeption von Schulleitung. In: schul-management 1/2000, S. 18-21

NRW 2003 ..... Verordnung zur Durchführung des Modellverfahrens „Selbstständige Schule". In: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) des Landes NRW 2003/2004, 14-23 Nr. 3, S. 19-20

Obermeyer 2003..... OBERMEYER, Klaus: Ganzheitliches Qualitätsmanagement an Schulen. Tagesseminar Oldenbourg Schulbuchverlag, Düsseldorf 25.09.2003

OECD 1989..... OECD (Hrsg.): Schools and Quality. An International Report. Paris 1989

OECD 2001..... OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001

Orth 2005 ..... ORTH, Gerhard: Weiterentwicklung des Lernens. In: schulmanagement 5/2005, S. 14-17

Pfeiffer 2005 ..... PFEIFFER, Hermann: Schulleitung und Schulentwicklung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter/HÖHMANN, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim 2005, S. 83-98

Pfundtner 2002..... PFUNDTNER, Raimund: Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen durch ein modularisiertes Fernstudium an der FernUniversität Hagen. In: WISSINGER, Jochen/HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg.): Schulleitung-Forschung und Qualifizierung. Opladen 2002, S. 183-200

Pragst 1981 ..... PRAGST, Hans: Curriculare Reformen und institutionalisierte Lehrerfortbildung. Bremen 1981

Priebe 1993 ..... PRIEBE, Botho/GREBER, Ulrich: Schulinterne Lehrerfortbildung: Ansätze, Entwicklungen, Diskussionsstände im Überblick. In: GREBER, Ulrich u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. 2. Aufl. Weinheim 1993, S. 5-20

Rauscher 1995 ..... RAUSCHER, Heinz: Innovation und Autonomie von Schule. In: Schulleiter-Handbuch 75/1995, S. 70-75

Reichen 1988..... REICHEN, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Hamburg 1988

Rico 1991 ..... RICO, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg 1991

Riecke-Baulecke 2004 RIECKE-BAULECKE, Thomas: SchulePlus. München 2004

Rolff 1993 ..... ROLFF, Hans-Günter: Schulentwicklung durch Schulleitung. In: schul-management 1/1993, S. 7-15

Rolff 1993-2 ..... ROLFF, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim, München 1993

Rolff 1995 ..... ROLFF, Hans-Günter: Die Schule als Organisation erzieht. In: Pädagogik 2/1995, S. 17-21

Rolff 1998 ..... ROLFF, Hans-Günter u.a.: Manual Schulentwicklung. Weinheim 1998

Rolff 1998-2 ..... ROLFF, Hans-Günter: Evaluation in Schulen: Ziele, Aufgaben, Perspektiven. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Evaluation in der Schulpraxis. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9023, Frechen 1998, S. 14-17

Rolff 1998-3 ..... ROLFF, Hans-Günter: Schulprogramm und externe Evaluation. In: RISSE, Erika (Hrsg.): Schulprogramm, Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998, S. 254-266

Rolff 2002 ..... ROLFF, Hans-Günter: Die Schule – Familie oder professionelle Organisation? In: schulmanagement 1/2002, S. 23-26

Rosenbusch 1992 ..... ROSENBUSCH, Heinz S.: Schulqualität und Schulleiterausbildung. In: schul-management, 4/1992, S. 9-16

Rosenbusch 2000 ..... ROSENBUSCH, Heinz-S.: Schulleitung – Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch. In: Schulleiter-Handbuch 93/2000, S. 7-20

Rosenbusch 2001 ..... ROSENBUSCH, Heinz S./HUBER, Stephan Gerhard: Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: schul-management 4/2001, S. 8-16

Rosenbusch 2002 ..... ROSENBUSCH, Heinz S.: Schulleitung als Beruf. In: schulmanagement 1/2002, S. 20-22

Rosenbusch 2002-2 ..... ROSENBUSCH, Heinz/HUBER, Stephan Gerhard: Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: WISSINGER, Jochen/HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg.): Schulleitung-Forschung und Qualifizierung. Opladen 2002, S. 111-127

Rürüp 2007..... RÜRUP, Matthias/HEINRICH, Martin: Schulen unter Zugzwang-Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: ALTRICHTER, Herbert u.a. (Hrsg.): Educational Governance. 1. Aufl. Wiesbaden 2007, S. 157-183

Sacher 1977 ..... SACHER, Werner: Lehrerfortbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Lehrerorganisation. In: HEINEMANN, Manfred (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. 1. Aufl. Stuttgart 1977

Schäfers 2002 ..... SCHÄFERS, Bernhard: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. 7. Aufl. Stuttgart 2002

Scheel 2000 ..... SCHEEL, Ulrich: Die Verantwortung des Staates für die Schule. In: Pädagogische Führung 1/2000, S. 28-31

Scheile 1999 ..... SCHEILE, Barbara/SCHEILE, Hermann: Die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess. In: Pädagogik 2/1999, S. 32-34

Schettgen 2000 ..... SCHETTGEN, Peter: Bedingungen und Möglichkeiten leitenden Handelns aus organisationspsychologischer Sicht. In: schul-management 3/2000, S. 21-24

Scheunpflug 2000 ..... SCHEUNPFLUG, Annette u.a. (Hrsg.): Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Vorwort. In: Schulleiter-Handbuch 93/2000, S. 6

Scheunpflug 2000-2 .... SCHEUNPFLUG, Annette: Gesellschaftlicher Wandel und Schulreform. In schul-management 3/2000, S. 19-26

Schley 2001 ..... SCHLEY, Wilfried: Sozialpsychologie der Schulentwicklung. In: journal für Schulentwicklung 4/2001, S. 8-14

SchMG 2004 ..... Schulmitwirkungsgesetz. In: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) des Landes NRW. 2004/2005, 1/12-1/18

Schneider 2000..... SCHNEIDER, Franz Joseph: Von der Muße zum Muss. In: schul-management 3/2000, S. 31-42

Schnell 1999..... SCHNELL, Rainer u.a.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 6. Aufl. München 1999

Schönig 1990..... SCHÖNIG, Wolfgang: Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung. Freiburg im Breisgau 1990

Schründer-Lenzen 2007 SCHRÜNDER-LENZEN, Agi: Schriftspracherwerb und Unterricht. 2. Aufl. Wiesbaden 2007

SchulEntwG 2002 ..... Schulentwicklungsgesetz. In: Amtsblatt NRW 1/2002, S. 7

SchulG 2006..... Neues Schulgesetz NRW. In: Sonderausgabe zum Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Düsseldorf 2006

SchulRÄndG 2003 ..... Schulrechtsänderungsgesetz. In: Amtsblatt NRW 8/2003, S. 265-268

SchVG 2004..... Schulverwaltungsgesetz: In: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) des Landes NRW, 2004/2005 1/4-1/11

Seidel 1997..... SEIDEL, Giesela: Herausforderungen für die Fortbildung von Schulleitern. In: schul-management 2/1997, S. 41-42

Senge 2001 ..... SENGE, Peter, M.: Die fünfte Disziplin. 8. Aufl. Stuttgart 2001

Smolka 2000 ..... SMOLKA, Dieter: Motivation und Führung in der Schule. In: schul-management 4/2000, S. 10-23

Smolka 2001 ..... SMOLKA, Dieter: Stressberuf Lehrer: Ausgepowert oder voll motiviert? Motivation und Führung in der Schule. In: Pädagogische Führung 1/2001, S. 2-7

Spinner 2006 ..... SPINNER, Kaspar H.: Grundlagen. In: SPINNER, Kaspar H. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. 1. Aufl. Berlin 2006, S. 7-34

Spitta 1985 ..... SPITTA, Gudrun: Kinder schreiben eigene Texte, Klasse 1 und 2. 1. Aufl. Frankfurt 1985

Spitta 1994 ..... SPITTA, Gudrun: Kinder entdecken die Schriftsprache. In: VALTIN, Renate/NAEGELE, Ingrid (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ 4. Aufl. Frankfurt 1994, S. 67-83

Spitta 1998 ..... SPITTA, Gudrun: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee 1998

Starkebaum 1999..... STARKEBAUM, Karl: Qualitätsmanagement in der Schule. In: schul-management 6/1999, S. 10-17

SurLV 2003 ..... Sonderurlaubsverordnung. In: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) des Landes Nordrhein-Westfalen 2003/04, S. 20-23, Nr.3

Tauchmann 1998..... TAUCHMANN, Dieter: Ist die Strategie des „Total quality managements” ein gangbarer Weg der inneren Schulentwicklung? In: Pädagogische Führung 4/1998, S. 207-212

Terhart 1997 ..... TERHART, Ewald: Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In: WISSINGER, Jochen (Hrsg,): Schulleitung als pädagogisches Handeln. Schulleiter-Handbuch 83/1997, S. 7-20

Thiemermann 1997 ..... THIEMERMANN, Hildegard: Umsetzung von Richtlinien und Lehrplänen – Weiterentwicklung der Schule. In: MÜLLER, Alfred u.a. (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule. 8. Aufl. Neuwied 1997, S. 77-88

Tschegg 2002 ..... TSCHEGG, Kurt: Schule ist anders! Kritische Anmerkungen zu Qualitätsrezepten für Schulen. In: Pädagogische Führung 4/2002, S. 159-163

Urbanek 1994..... URBANEK, Rüdiger: Rechtschreiben lernen und lehren. Bochum 1994

Urbanek 1996 ..... URBANEK, Rüdiger: Rechtschreiben und Rechtschreibreform. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrerfortbildung NRW. 1. Aufl. Bönen 1996

Vaccaro 2004 ..... VACCARO, Eric: Zentraler Impuls für Schulentwicklung. Rechenschaftsablegung gegenüber strategischen Partnern. In: Pädagogische Führung 1/2004. S.15-17

Valtin 1997..... VALTIN, Renate: Stufen des Lesens und Schreibenlernens. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. 3. Aufl. Weinheim 1997, S. 76-88

Weibel 2002 ..... WEIBEL, Walter: Was bringt die schulische Qualitätsdiskussion? In: Pädagogische Führung 4/2002, S. 142-147

Wenzel 1990 ..... WENZEL, Hartmut/WESEMANN, Matthias: Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In: WENZEL, Hartmut u.a. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim 1990, S. 24-40

Werder 1990..... WERDER, Lutz von: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin 1990

Werner 1997..... WERNER, Jobst: Das Berufsbild der Schulleitung. In: SchulVerwaltung NRW 9/1997, S. 234-237

Wissinger 1995 ..... WISSINGER, Jochen: Zur Soziologie der Schulleiter. In: BUCHEN, Herbert u.a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart 1995, S. 13-25

Wissinger 1996 ..... WISSINGER, Jochen: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Weinheim 1996

Wissinger 2002 ..... WISSINGER, Jochen/HUBER, Stephan Gerhard: Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. In: WISSINGER, Jochen; HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg): Schulleitung - Forschung und Qualifizierung. Opladen 2002, S. 9-18

Wössner 2000..... WÖSSNER, Mark: Läuft die gesellschaftliche Entwicklung der Schule davon? In: Pädagogische Führung 1/2000, S. 14-16

Wottawa 2003 ..... WOTTAWA, Heinrich/THIERAU, Heike: Lehrbuch Evaluation. 3. Aufl. Bern 2003

Annegret Greve, geb. 09.08.1950 in Hörstmar
Staatsangehörigkeit: Deutsch

Studium und Promotion

1969 - 1974 .....Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe
1972.....Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule
1974.....Diplom Pädagogin
2007 - 2008 .....Promovendin an der Carl von Ossietzky Universität, Fakultät I, Oldenburg
2008.....Promotion über das Thema: „Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Schulentwicklungsprozesse in Nordrhein-Westfalen“ bei Frau Prof. Dr. Hanna Kiper

Beruflicher Werdegang

1975.....Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule
1975 - 1988 .....Lehrtätigkeit an einer Grundschule in Essen
1988 - 1990 .....Konrektorin an einer Grundschule in Essen
ab 1990.....Rektorin an einer Grundschule in Essen

Tätigkeiten im Rahmen des Hauptamtes als Rektorin

1988 - 1998 .....Moderatorin landesweiter Fortbildungsmaßnahmen im Fach Deutsch für Lehrkräfte und Schulleitungen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen
1995 - 1997 .....Mitarbeit an dem Projekt „Die lesende Schule“ am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest: Entwicklung von Konzepten und fortbildungsdidaktischen Materialien für landesweite Lehrerfortbildungsmaßnahmen in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

Gisela Höhne, geb. 20.01.1934 in Herne
Staatsangehörigkeit: Deutsch

Studium und Promotion

1962 - 1965 .....Höhere Fachschule für Sozialarbeit in Dortmund (ab 1971 FH)
Staatliche Abschlussprüfung als Sozialarbeiterin

1969 - 1971 .....Pädagogische Hochschule Ruhr, Abt. Essen
Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule

WS 2006/2007....Promotionsaufbaustudium an der Universität Duisburg-Essen

2007 - 2008 .....Promovendin an der Carl von Ossietzky Universität, Fakultät I, Oldenburg
Promotion über das Thema „Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleiter für Schulentwicklungsprozesse in Nordrhein-Westfalen“ bei Frau Prof. Dr. Hanna Kiper

Beruflicher Werdegang

1965 - 1966 .....Berufspraktikum als Sozialarbeiterin bei der Caritas Bochum / Jugendamt der Stadt Essen

1966.....Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiterin / 1972 Sozialarbeiterin (grad.) / 1982 Diplom-Sozialarbeiterin

1966 - 1968 .....Jugendsozialarbeiterin am Jugendamt der Stadt Essen

1967 - 1968 .....Erfolgreich abgeschlossener Lehrgang zur Erlangung der Befähigung zu einem verkürzten Studium an der Pädagogischen Hochschule des Landes Nordrhein-Westfalen

1968 - 1969 .....Erfolgreich abgeschlossener Ausbildungslehrgang an einer Grundschule in Essen

1971 - 1981 .....Lehrtätigkeit an Grundschulen in Essen

1975.....Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen in Essen

1981 - 1998 .....Rektorin an Grundschulen in Essen

Tätigkeiten im Rahmen des Hauptamtes als Rektorin

1988 - 2000 .....Moderatorin landesweiter Fortbildungsmaßnahmen im Fach Deutsch für Lehrkräfte und Schulleitungen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

1995 – 1997.....Mitarbeit an dem Projekt „Die lesende Schule“ am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest: Entwicklung von Konzepten und fortbildungsdidaktischen Materialen für landesweite Lehrerfortbildungsmaßnahmen in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen