

Landert, Charles

Wirkung der Schulleitungsausbildung - eine Evaluationsstudie der Berner Schulleiteraus- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 1, S. 106-116



Quellenangabe/ Reference:

Landert, Charles: Wirkung der Schulleitungsausbildung - eine Evaluationsstudie der Berner Schulleiteraus- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 1, S. 106-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135431 - DOI: 10.25656/01:13543

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135431>

<https://doi.org/10.25656/01:13543>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wirkung der Schulleitungsausbildung – eine Evaluationsstudie der Berner Schulleitungsausbildung AFS¹

Charles Landert

Schweizerische Untersuchungen über den Umsetzungserfolg der zumeist relativ jungen Schulleitungsausbildungen sind noch wenig zahlreich. Die Berner Aus- und Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter (AFS) hat sechs Jahre nach ihrem Start eine Evaluationsstudie in Auftrag gegeben mit dem Ziel, die Wirksamkeit der Vorbereitung auf die Leitung einer Schule sowie Supportmassnahmen zu fokussieren. Die Ergebnisse zeigen einen insgesamt beachtlichen Erfolg. Wiewohl der Evaluator die gelegte gute Basis anerkennt, zweifelt er an einer nachhaltigen Wirkung der Schulleitungen auf der Ebene von Schulentwicklungsprozessen und regt an, die Funktionalität des Doppelmandats Schulleitung und Unterrichten einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Im Kanton Bern wurde die Schulreform durch Einführung von Schulleitungen – anders als in vielen anderen Kantonen – 1993 mit dem In-Kraft-Setzen des Volksschulgesetzes eingeführt. Der Vorsteher der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (ZS LLFB), Hans Rudolf Lanker, ergriff damals die Initiative, so dass bereits 1995 eine Aus- und Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter (AFS) eingerichtet werden konnte. Die AFS gehört zu den ersten Ausbildungen dieses Typs. Das Angebot konzipiert haben die Bildungsfachleute Elisabeth Fröhlich und Hermann Kündig, Zürich; sie leiten die Ausbildung auch seit ihren Anfängen. Im 15-tägigen, drei Teile beinhaltenden Grundlagenmodul sowie in Vertiefungsmodulen werden die Teilnehmenden mit den bedeutenden Aspekten von Führung vertraut gemacht.² Der Praxisunterstützung dienen überdies Interventionsgruppen und die AFS-Foren.

Nach Abschluss von 24 Kursen gab die ZS LLFB eine externe Evaluation in Auftrag.³ Im Vordergrund stand der Umsetzungserfolg und damit die Frage, inwiefern es mit Hilfe der AFS gelungen ist, die für den Schulleiteralltag notwendigen Kompetenzen auszubilden und der Schule verfügbar zu machen.

Die Evaluation wurde 2002/2003 durchgeführt. Sie beinhaltete eine teilstandardisierte telefonische Befragung von 100 AFS-Absolvierenden der Kurse 16–20 (1999/2000),

¹ Aus- und Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter der Berner Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ZS LLFB.

² Detaillierte Angaben finden sich auf www.erz.be.ch/zsllfb/afs.

³ Landert, Ch. (2003). Aus- und Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter (AFS). Evaluation des Umsetzungserfolges. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner. Der Bericht kann unter www.erz.be.ch/zsllfb/afs/afs2.html abgerufen werden.

vier Fallstudien sowie qualitative Interviews mit 12 Schulleitungen zur Qualitätsthematik. Die Teilnahmebereitschaft der kontaktierten Zielpersonen war mit gegen 100% ausserordentlich gut.

41% der Schulleiter und Schulleiterinnen hatten ihre Stelle alleine inne, 47% arbeiteten im Team. Die übrigen 12 Befragten stehen aktuell nicht mehr im Schuldienst. Vordergründig wird von diesen kein Zusammenhang mit Problemen als Schulleitung hergestellt, dennoch weisen die Antworten auf erfahrene Schwierigkeiten in der Rollenwahrnehmung hin. Drei Jahre nach Abschluss der AFS dürften etwa 3/4 der Ausgebildeten noch als Schulleiter oder Schulleiterin tätig sein.

Bis zum Befragungszeitpunkt haben 58% der Absolventen und Absolventinnen mindestens ein Vertiefungsmodul der AFS besucht, vor allem *Mitarbeitergespräch* (31 Befragte), *Schwierige Situationen* (17) und *Konfliktmanagement* (15). Angebote wie *Personalführung*, *Planung* oder *Früherkennung von Krisen* wurden demgegenüber wenig genutzt. 56 Befragte schätzten ihre Schulleitungstätigkeit als erfolgreich, 35 als weitgehend und 6 als nicht erfolgreich ein. Als Erfolgsfaktoren am häufigsten genannt wurden die AFS und die von ihr ausgehende Ermutigung, die weit reichende Behandlung der Schulleiterrolle und allgemein die inhaltlichen Impulse.

1. Ergebnisse der Fallstudien

Obwohl in den Schulen schon einige Arbeiten verrichtet waren, die bei der Implementierung einer Schulleitung anfallen, zeichneten sich die ersten Jahre nach dem Absolvieren der AFS durch Massnahmen aus, die der Aufbauphase zuzurechnen sind: Arbeitsteilung zwischen Schulkommission und -leitung⁴, Pflichtenheft, Konzipieren von Öffentlichkeitsarbeit u.a. In allen Schulen wurde zielorientiert vorgegangen und eine mittel- bis längerfristige Planung eingerichtet.

Auf welche in der AFS erworbenen Kompetenzen griffen die Schulleiter und -leiterinnen zurück? Interessant ist, dass die Befragten auf diese Frage zunächst abwinkten (Zitate): *"Ich habe wenig Kompetenzen erarbeitet"* oder *"Ausbildung ist das eine, Anwendung das andere"* waren Antworten. Im Verlauf der Gespräche ergab sich aber, dass sie sehr wohl Vieles aus der Ausbildung mitgenommen hatten, *etwa Auseinandersetzung mit der Führungsrolle, Gesprächsführung, planmässig arbeiten, sich helfen lassen, Gelassenheit und Distanz bewahren u. a.*

Wo erkennen die Schulleiter und -leiterinnen eigenes Ungenügen? Fast alle Äusserungen beziehen sich auf den Personalbereich. Eine Kluft zwischen erworbenen Fähigkeiten und wirksamem Handeln stellen die Befragten beim Umgang mit Lehrpersonen

⁴ Vgl. revidierte Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (mit veränderten Kompetenzzuteilungen; 2001).

fest, die die Regeln der Schule unterlaufen. Die Schwierigkeiten wurzeln aber offenbar auch in der immer noch nicht völlig kohärenten Kompetenzaufteilung zwischen Schulleitung und Schulkommission. Ein weiterer Punkt dreht sich um die Gleichbehandlung der Kollegen und Kolleginnen. Eine besondere Herausforderung scheinen die verbreiteten Kleinpensen darzustellen, die wohl Ressource sind, aber Organisation und Abläufe verkomplizieren. Schliesslich sind es Anstellungs- und Entlassungsverfahren, die die Schulleitungen tendenziell überfordern. Ein Teil der Probleme im Personalbereich scheint in der Doppelfunktion der Schulleitungen (die vorwiegend unterrichten) begründet zu sein. Unterstützungsformen wie (kollegiale) Beratung, Intervention oder regionale Schulleitertreffen werden denn auch häufig genutzt.

In der Beziehung zwischen Schulkommission und Schulleitung mussten in den vier Schulen viele Schwierigkeiten von früher aus dem Weg geräumt werden. Geblieben sind die unterschiedlichen Vorgehenstempi von Schulen einerseits und Behörde andererseits. Die Schulleiter und Schulleiterinnen haben einen Professionalisierungsschritt gemacht. Demgegenüber nehmen sie ihre Schulkommission als Gremium wahr, das die strategische Führung nur zögerlich übernommen hat und meist auf Vorarbeiten der Schulleitung abstellt.

Der Handlungsspielraum der Schulleiter und Schulleiterinnen wird von diesen selbst als ausreichend eingeschätzt, vor allem, wenn er in einem Zusammenhang mit der Kooperationsbereitschaft des Kollegiums sowie der Verhandlungskultur zwischen Schulleitung und Schulkommission betrachtet wird. Einschränkungen ergeben sich aus der praktisch fehlenden Finanzkompetenz sowie aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen. Insbesondere scheint die Aufgabenzuteilung (auch in Bezug auf die Schulaufsicht/das Schulinspektorat) in den Bereichen Personalentwicklung und Qualitätssicherung noch der Verbesserung würdig.

Die befragten Schulkommissionsmitglieder geben in ihrem Überblick zur aktuellen Lage eine positive Rückmeldung zum Leistungsausweis der (Zweier-) Schulleitung: Die Schulleitung ist ein gut funktionierendes Team; die Zusammenarbeit klappt. Bei der Reorganisation der Schulstrukturen lieferte die Schulleitung die wichtigsten Impulse. Sie fängt auch sehr Vieles auf, was von aussen an die Schule herangetragen wird. Und vor allem: die Kommissionssitzungen mit den Schulleitern und -leiterinnen verlaufen sehr ertragreich. Geschätzt werden die analytischen Fähigkeiten, die klaren Aussagen und die vorgetragenen Lösungswege. Aufgrund solcher Voraussetzungen wird heute, nach einer nicht immer leichten Reorganisationsphase, das Verhältnis zwischen Schulen, ihren Kollegien und der Schulleitung einerseits sowie der Schulkommission andererseits als fruchtbar eingeschätzt. Der klar definierte und von der Schulleitung aufmerksam beobachtete Zugang zur Schule hat allgemein eine Versachlichung gebracht. Es werden also kaum negative Aspekte wahrgenommen, die als Folge der geleiteten Schule gedeutet werden könnten. Zunehmend werden aber Unstimmigkeiten in den gesetzlichen Voraussetzungen erkannt. *"Auf der Gesetzesebene muss nun viel mehr*

hinterfragt werden. Manchmal sind wir ein 'Kopfnickerverein'. Die Schulleiter sind viel besser informiert und haben ein besseres Fachwissen als wir. Oft fragen wir uns: Ist es da noch nötig, dass wir mitentscheiden, da die Anträge ja von einer Fachstelle [der Schulleitung; Anm. CL] kommen?"

2. Die Schulleitung aus der Sicht der Lehrpersonen

In allen vier Schulen gingen vor oder mit der Wahl der Schulleitung Ereignisse einher, die von den Lehrpersonen als belastend empfunden wurden. Heute scheinen die "Altlasten" bewältigt zu sein. Mit der Einrichtung von Schulleitungen mussten Gewohnheiten aufgegeben werden. Nicht alle Lehrpersonen können damit gleich gut umgehen. Allgemein finden die befragten Lehrpersonen, die Schulleitungen machten ihre Arbeit "gut", "unterstützten einen sehr". Auch wird der rote Faden in den (bisherigen) Aktivitäten erkannt:

- Übernahme der Führungsrolle (gemeinsame Vorstellung von Schule, Integration Kollegium)
- Leitbild, Schulprofil, Öffentlichkeitsarbeit
- Jahresplanung, gemeinsame Agenda
- Kontakte mit der Schulbehörde (Entspannung der Beziehung) und gegen aussen
- Übernahme der klassenübergreifenden Kontakte zu den Eltern
- Initialisierung und Moderation von Prozessen mit Schulentwicklungscharakter

Folgende Fähigkeiten der Schulleitungen wurden denn auch von den befragten Lehrpersonen besonders hervorgehoben:

Einsatzbereitschaft, Dienstfertigkeit, Hilfsbereitschaft: Die Schulleitungen sind bereit, die ihnen übertragenen Aufgaben zu erfüllen und dem Lehrerkollegium, den Eltern und den Schulkommissionen zur Verfügung zu stehen. Sie werden als unterstützend, sensibel, vorausschauend, präsent und initiativ beschrieben. Einige Befragte verhehlen nicht, dass Zielstrebigkeit einer Schulleitung auch belastend wirken kann.

Gesprächskompetenz: Die Schulleitungen haben ein offenes Ohr, sind geduldig, behalten den Überblick, bleiben sachlich.

Effizienz: Die Konferenzen (Teamsitzungen) sind kürzer und verlässlicher geworden und folgen sich in grösseren Intervallen. Lösungsansätze stehen im Zentrum. Systematisch wirksame Ursachen von Störungen und Systemmängel werden nicht als Einzelphänomen behandelt, sondern grundsätzlich angegangen.

Transparenz: Behandelte Inhalte und Entscheidungen sind nachvollziehbar.

Planungskompetenz: Die Schulen verfügen über eine Jahresagenda.

Lernbereitschaft: Die Schulleiter und Schulleiterinnen erkennen in der Regel ihren Lernbedarf.

Wertschätzung, Feedbackkultur: Den Schulleitungen scheint bewusst zu sein, dass der Erfolg von Schule von den mitarbeitenden Menschen bestimmt wird.

Einige Leitungsfunktionen werden nicht oder erst mit Zurückhaltung ausgeübt, so *Mitarbeitergespräche, Bemühungen, die in den Unterricht hineinreichen, Behandlung von Problemen im Zusammenhang mit Teilpensen (Status, Rechte und Pflichten), Überprüfung von Lernergebnissen, Qualitätsbeobachtung*. Insgesamt taucht deswegen aber kaum Kritik an der Schulleitung auf; sie beschränkt sich tendenziell auf eine Schule.

Dass es für Schulleitungen Tabus oder vernachlässigte Bereiche gebe, glaubt nur eine kleine Minderheit. Pendenzen und Unterlassungen werden hauptsächlich in der Personalführung festgestellt. Über den Handlungsspielraum der Schulleitungen sind sich die befragten Lehrpersonen nicht ganz einig. Zwei von drei Lehrpersonen sind der Meinung, die Freiheitsgrade einer Schulleitung seien allgemein eher gering, wobei der Freiraum im pädagogischen Bereich etwas grösser eingeschätzt wird als im administrativen Bereich.

3. Entwicklungsgebiet: Schulentwicklung, Schulqualität und Personalkompetenz

Ins Auge springt, dass in den meisten der zwölf geführten Gespräche das Thema Qualität bei den Lehrpersonen angesiedelt wurde und weniger bei Leistung und Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen. Bei der Inhaltsanalyse der umfangreichen Protokolle fällt auf, dass Wörter wie *Lehrer, Lehrerin, Kollegium, gemeinsam, Kommunikation, Schulleiter, Schulleiterin, Projekt, Zusammenarbeit* oder *Energie* dominant in Erscheinung treten und andere (*Kind, Schüler, Schülerinnen, Lernen, Ergebnisse, Wohlbefinden, Klasse, Leistung*) fast nicht.

Die Antworten zur Frage nach der Qualität zeichneten sich durch grössere Unverbindlichkeit aus als die übrigen in der Evaluation behandelten Themen. *"Wichtig ist das Leitbild, das wir gemeinsam erstellt haben und an das sich jeder halten soll [...] Zudem darf man das Kerngeschäft nicht aus den Augen verlieren: die Kinder sollen immer im Zentrum stehen."* Es werden Aspekte genannt, die den Lehrpersonen angenehme Arbeitsbedingungen, Aufgehobensein vermitteln: Positive Rückmeldungen, am gleichen Strick ziehen, Blumenstraus am Geburtstag. *"Qualität betrifft die Klimafrage, das ist sicher einer der wichtigsten Aspekte," "...auch das Klima zwischen Lehrern, Eltern und Schülern"*.

Den Schulleitern und Schulleiterinnen steht wenig Zeit zur Verfügung um sich systematisch mit der Frage der Schulqualität auseinanderzusetzen. Es werden Werte zwischen 5 und maximal 45% der Schulleitungskapazität genannt – Angaben, die mit den empirischen Werten von Zaugg und Blum korrespondieren (Zaugg & Blum, 2002, S. 42). Momentan wird Schulqualitätssicherung kaum als Gegenstand eines zyklischen Prozesses verstanden, sondern eher als punktuelle Massnahme: Mitarbeitergespräche, Kollegiumstage, pädagogische Konferenzen und Projekte, häufig zum Zusammenleben an der Schule. In den Gesprächen wird klar, dass Qualitätsentwicklung in der AFS ein sehr wesentlicher Inhalt war. Aber die Zeitressourcen scheinen ein so grosses Problem darzustellen, dass Versuche zu einer Implementierung von Qualitätssicherung nur ansatzweise erfolgen.

4. Berufszufriedenheit in Kantonen mit und ohne Schulleitungen

Im Jahr 2001 befragten wir im Auftrag des Dachverbandes LCH die Deutschschweizer Lehrpersonen zur Berufszufriedenheit (Landert, 2002). Die realisierte Stichprobe von N = 11'000 ermöglichte differenzierte Auswertungen für einzelne Kantone. In Ergänzung zur Evaluation der AFS stellen wir zunächst Ergebnisse für den Kanton Bern dar, die in einen Zusammenhang mit geleiteter Schule gebracht werden können und verglichen anschliessend Kantone mit und ohne geleitete Schulen.

Die Zufriedenheitswerte der Berner Lehrerschaft bewegen sich allgemein überdurchschnittlich häufig im Mittelfeld der untersuchten kantonalen Lehrpopulationen und darunter: Bei zehn von 35 erhobenen Aspekten bewegt sich der Berner Mittelwert sogar sehr nahe beim jeweils tiefsten Wert aller Kantone. Entgegen dieser allgemeinen Tendenz liegen die Berner Zufriedenheitswerte genau in jenen Bereichen *überdurchschnittlich hoch*, wo ein Einfluss der Schulleitung plausibel scheint, so zum Beispiel: Führungsstil der Schulleitung, Stundenplangestaltung, Arbeitsklima an der Schule und Anregung durch Weiterbildung. Bei *drei Aspekten* äussern sich die Berner Lehrpersonen gar am zufriedensten im Deutschschweizer Vergleich (Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen, Kooperation mit ausserschulischen Einrichtungen) oder fast am zufriedensten (Kooperation im Kollegium). Uns interessierten in der Folge allfällige Unterschiede zwischen Kantonen mit und ohne geleitete Schulen. Dabei wurden Kantone zum Vergleich herangezogen, deren Stichprobe genügend gross ausgefallen war und die zum Befragungszeitpunkt im obligatorischen Schulbereich mit beziehungsweise ohne Schulleitung operierten.

Die Kantone *Bern* und *Luzern* verfügen über die längste Erfahrung mit Schulleitungen, die flächendeckend eingeführt sind und überwiegend in jeweils eigenen Lehrgängen ausgebildet wurden. *St. Gallen* und *Aargau* standen zum Zeitpunkt der Befragung ganz am Anfang beziehungsweise kurz vor der Einführung von Schulleitungen. Wir formulierten deshalb als Hypothese, dass die von Schulleitungen ausgehenden, erwartbar po

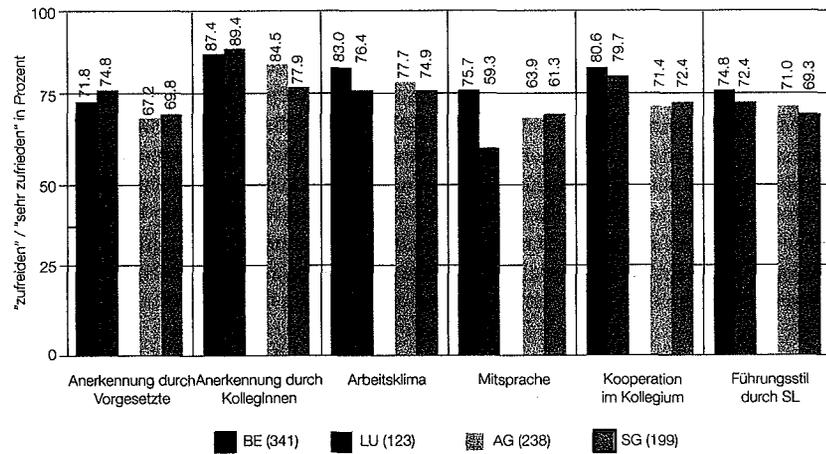


Abbildung 1: Berufszufriedenheit der Lehrpersonen: Kantone im Vergleich (Oberstufe)

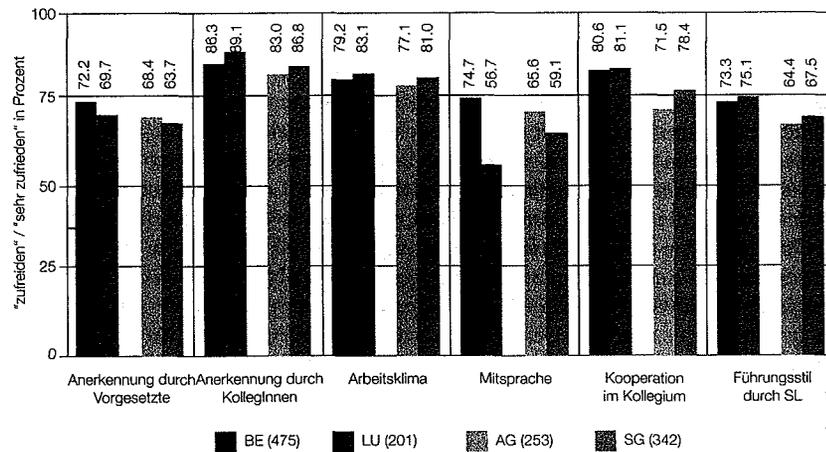


Abbildung 2: Berufszufriedenheit der Lehrpersonen: Kantone im Vergleich (Primarstufe)

Tatsächlich zeigen sich Lehrpersonen in geleiteten Schulen zufriedener als in nicht geleiteten in Bezug auf die *Anerkennung durch Vorgesetzte und Kollegen und Kol-*

leginnen, die Kooperation im Kollegium, den Führungsstil der Schulleitung⁵ sowie tendenziell das Arbeitsklima. Signifikant zufriedener waren Lehrpersonen in Berner Schulen allerdings nur bezüglich der Mitsprache in schulischen Angelegenheiten.

5. Diskussion

Der Kanton Bern ging bei der Einführung von geleiteten Schulen voran und entschied sich dabei für die "Reform von oben". Das Verordnen einer Leitung praktisch ohne Einbezug der Lehrerinnen und Lehrer war insofern mit einem gewissen Risiko behaftet, als die Lehrpersonen eine flache Hierarchie gewohnt waren und sich darin – vordergründig – wohl fühlten. Anders als einige andere Kantone investierte der Kanton Bern allerdings beträchtliche Mittel für eine umsichtig konzipierte Aus- und Fortbildung der Schulleiter und Schulleiterinnen. Die Evaluation ergibt in Bezug auf praktisch alle in der AFS aufgegriffenen Facetten der Rollenausübung günstige Ergebnisse. Dass in den Schulen positiv über die Berner Schulleitungen berichtet wird, ist nicht nur Hinweis auf die gute, in der Ausbildung gelegte Basis, sondern ebenso auf die erfolgreiche *Umsetzung* des Gelernten. Den beachtlichen Erfolg der Schulleitungen scheinen folgende Faktoren zu begünstigen: Breite Anlage der AFS, gute Passung mit der Schulpraxis, Abstützung der Schulleitung in einem (Zweier- oder Dreier-)Team, Möglichkeiten der thematischen Vertiefung, *Intervision*, *Teilhabe der Kollegien an Veränderungen* und ihre Entlastung, Kooperation mit der Schulkommission.

Natürlich können die Ergebnisse von vier Fallstudien nicht auf alle Berner Schulen extrapoliert werden. Eine hohe Aussagekraft der Ergebnisse ergibt sich aber insofern, als die Fallstudien mit dem aus 100 telefonischen Kurzinterviews gewonnenen Bild von der AFS korrespondieren und in Einklang mit den Resultaten der LCH-Zufriedenheitsstudie stehen. Wengleich die Herstellung einer monokausalen Beziehung zwischen den Variablen Schulleitung und Lehrerbefriedenheit nach streng sozialwissenschaftlichem Verständnis nicht zulässig ist, könnten die auf einer sehr grossen Stichprobe beruhenden Ergebnisse ein Hinweis sein, dass der hohe Durchsetzungsgrad der Berner Schulen mit AFS-Absolventen und -Absolventinnen Wirkungen produziert hat, die mit der Aus- und Weiterbildung der ZS LLFB anvisiert wurden und werden. Ein analoges Ergebnis dürfte sich wohl auch für die Schulleiteraus- und Fortbildung des Kantons Luzern ergeben.

Insgesamt konnten wir in den Gesprächen eine Ent-Ideologisierung feststellen: Die Diskussion des Themas Schulleitung scheint im Kanton Bern selbst vor dem Hintergrund der verordneten Reform sachlicher zu verlaufen als in anderen Kantonen. Im Übrigen scheint die Umsetzung der AFS innerhalb dreier sich ablösender Phasen mit jeweils eigener Charakteristik zu erfolgen:

⁵ Wir gehen davon aus, dass Lehrpersonen in nicht geleiteten Schulen die Funktion des Hausvorstandes bewerteten.

- Phase 1: Interne Strukturbildung
- Phase 2: Etablieren der Aussenbeziehungen
- Phase 3: Hinwendung zu Fragen der Unterrichtsqualität und der Schulentwicklung.

Die fortgeschrittene Bewältigung der ersten zwei Phasen – die das "routinemässige Management des Tagesgeschäfts" (Dubs, 1994) darstellen – erlauben nun die vertiefte Beschäftigung mit der Qualität von Unterricht und Schule (Phase 3). Diesbezüglich zeigte sich uns das Bild einer Organisation, die zwar *starkklar* ist und durchaus *den Willen hat*, sich den zentralen Fragen von Schule zu stellen. Zwei Aspekte lassen aber Skepsis aufkommen, ob es schnell gelinge, gute Schule systematisch als lernende und sich selbst weiter entwickelnde Organisation zu gestalten und auf Ebene der erbrachten (Schüler-)Leistungen zu belegen: Zeitmangel, letztlich aber vor allem die noch wenig konkreten Vorstellungen von Schulqualität und Schulentwicklungsprozessen. Obwohl die Kursunterlagen ein differenziertes Bild davon abgeben, wie die Frage der Schulqualitätsentwicklung angegangen werden kann⁶, beobachteten wir bei den Schulleitern und -leiterinnen ein implizites Wirkungsmodell, das auf die Kurzformel: *Zufriedene Lehrpersonen – gute Schule* hinausläuft. Es ist nachvollziehbar, dass der Fokus seitens der Schulleitung zunächst auf die Organisation der Schule sowie funktionierende Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren ausgerichtet werden musste. Damit ist aber noch nicht die Frage beantwortet, wann die stärkere Zuwendung auf das *Ergebnis der Schulen* erfolgen wird. Unterrichtsbesuche, Schülerbeobachtung und -beurteilung sowie pädagogische Konferenzen, wie sie bereits gepflegt werden, sind ein guter Einstieg. Aber sie genügen noch nicht. Ein Gesamtkonzept im Blick haben, Weiterbildung stimulieren und koordinieren, Initiieren von Unterrichtsentwicklung und andere Rollen Aspekte der Schulleitung (Rolff, 2000) sind noch wenig entwickelt und bedürfen wohl eines weiteren, speziellen Impulses, zusätzlicher Ressourcen und letztlich einer klaren Bewusstwerdung der Rolle als *change agent* (Fullan, 1996) bei den Schulleitern und -leiterinnen.

Nach Abschluss der Evaluation der AFS steht für uns mehr und mehr die grundsätzliche Frage im Raum, ob die Verpflichtung auf die Doppelrolle Lehrperson/Schulleitende nicht *das* wesentliche Hindernis auf dem Weg zu Schulentwicklung darstellt: Während sich Lehrpersonen im Zuge der Professionalisierung aufmachen und die nicht dem Kernauftrag zugehörenden Aufgaben zunehmend zurückweisen, nehmen ihre "Kollegen Schulleiter" gleich zwei Pflichtenhefte wahr. Ist dies nicht ein deutliches Merkmal der *Deprofessionalisierung*? Dass es bislang selten zum Crash gekommen ist, dürfte einerseits der hohen Motivation und Zufriedenheit der Schulleiter und -leiterinnen (Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000) und andererseits den oft vagen Zielvorgaben zu-

⁶ In der AFS wurden verschiedene Kurssegmente dem Thema Qualität gewidmet (3. Tag: Standortbestimmung Q. Was heisst Qualität. – Grundsätze und Indikatoren. Indikatoren guter Schule. Methoden der Situationsanalyse. 4. Tag: Veränderungen planen. 10. Tag: Evaluations-Grundlagen. Unterrichtsvaluation. 12. Tag: Überblick Qualitätsentwicklung – Einordnen von Unterrichtsbesuchen und Mitarbeitergesprächen MAG. Pädagogische Konferenz. Unterrichtsbesuch).

zuschreiben sein, die Interpretationsspielraum zulassen und das Lavieren der Rollen, das fallweise Verändern von Prioritäten und letztlich die Verschleppung von systematischer Schulentwicklung begünstigen. "Grenzenbewusstsein" (Terhart, 1997) auch bei den Schulleitungen zu entwickeln, dürfte das Problem nicht grundsätzlich lösen, auch nicht allein das Zubilligen von grösseren zeitlichen Ressourcen. Vielmehr geht es nach der gelungenen Einführungsphase in einem nächsten Schritt darum, die Aufgabenbreite und -tiefe der Schulleitung im Bereich Schulentwicklung und Qualitätssicherung zu konkretisieren und die zu deren Erfüllung nötigen formalen Kompetenzen sowie Ressourcen (Zeit, Aus- und Weiterbildung) bereit zu stellen. Andernfalls werden geleitete Schulen bald als Mogelpackung wahrgenommen werden, die zwar die Organisation der Schule und das Zusammenarbeiten der Lehrpersonen effizienter gemacht hat, aber die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht kaum voran bringt.

6. Fazit

Mit der Evaluation der AFS konnten glaubwürdige Hinweise erbracht werden, dass die Schulleitungen im Kanton Bern in den Bereichen Organisation, Strukturbildung, Abläufe, Administration, Personalführung, Schulkultur, Öffentlichkeitsarbeit und im Ansatz auch auf der Ebene Unterrichtsqualität wirksam arbeiten. Ein Blick auf andere Kantone lässt in Bezug auf spezifische Aspekte Unterschiede zu nicht geleiteten Schulen als wahrscheinlich erscheinen, auch wenn sie sich – bedingt durch die kleinen Stichprobengrössen – nur im Ausnahmefall als signifikant herausstellen. Als gravierender Befund erweist sich unseres Erachtens, dass die Schulleitungen erst punktuell und zögerlich Elemente der Schul- und Unterrichtsentwicklung einführen. Das bedeutendste Potenzial von geleiteten Schulen liegt demnach auch Jahre nach ihrer Einführung noch brach. Die Evaluation muss die Frage offen lassen, ob es die fehlende Zeit allein ist, die die Schulleitungen daran hindert, gezielt grössere Qualitätsrecherchen oder Schulentwicklungsprojekte zu initiieren und moderieren. Unsere Hypothese für weitere Forschung geht dahin, dass die Doppelrolle Schulleitung und Lehrperson dysfunktional und überfordernd und letztlich kaum in der Lage ist, um alle, auch die an Bewegung wenig interessierten Kräfte im Kollegium zu innovativem Handeln zu motivieren.

Literatur

- Bonsen, M. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Dal Gobbo, S. & Peyer-Siegrist, V. (2000). *Schulleitungsrealität an Volksschulen der Deutschschweiz*. Luzern: HSW.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Fullan, M. Leadership for change. In K. Leithwood et al. (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Part 2, pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Landert, C. (2002). *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrberuf*. Zürich: LCH.

Rolff, H.-G. (2000). Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. Sechs Verantwortungs- und Unterstützungsfelder. *journal für schulentwicklung*, 4 (2).

Terhart, E. (1999). Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. (S. 34-85). Weinheim: Beltz

Zaugg, R. & J., Blum, A. (2000). Anforderungen an Schulleitungen analysieren und bewerten. *journal für schulentwicklung* 6 (2).

Autor

Charles Landert, Landert Farago Partner, Grossmünsterplatz 6, 8001 Zürich