

Zeitschrift für Bildungsverwaltung

Jahrgang 34 – 2018 – Heft 1

Inhalt

Editorial	3
<i>Sebastian Schmuck</i> Zielvereinbarungen mit rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen	5
<i>Ines Oldenburg, Heinke Röbbken, Andreas Schmitt & Pia Wachenfeld</i> Leitungsherausforderungen kommissarischer Grundschulleitungen	29
<i>Manfred Bönsch</i> Schule der Zukunft – Eine zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung	45
<i>Uwe Habricht und Tilo Rosenkranz</i> Schule und Familie – ein Spannungsfeld Plädoyer für eine entspannte Beziehung zwischen Lehrern und Eltern	53
<i>Joachim Fehrmann</i> Das verfassungsrechtliche Sonderungsverbot und seine Umsetzung im gegenwärtigen Privatschulsystem – ein Bericht	63
Rezensionen	67
Annotationen	83

Editorial

Die ersten beiden Beiträge dieser Ausgabe greifen zwei zentrale Themen bzw. Problemstellungen von Schulentwicklung bzw. Schulmanagement auf. Zunächst erläutert *Sebastian Schmuck* dezidiert aus juristischer Sicht das Steuerungsinstrument 'Zielvereinbarung' und bewertet aus dieser Perspektive Möglichkeiten aber auch Grenzen ihrer Einsetzbarkeit sowie Wirksamkeit am Beispiel rechtlich selbstständiger beruflicher Schulen. Danach präsentiert das Autorenteam *Ines Oldenburg, Heinke Röbbken, Adreas Schmitt und Pia Wachenfeld* die Ergebnisse einer Befragung von kommissarisch eingesetzten Grundschulleitungen. Die Autoren markieren damit eine Forschungslücke, denn keiner hat bisher untersucht, unter welchen Bedingungen und unter welchen Voraussetzungen diese Kolleginnen und Kollegen Schulleitungsaufgaben erfüllen können. Vor dem Hintergrund bundesweit anhaltender Vakanzen bei der Besetzung von Schulleitungsstellen bietet der Beitrag einen Einblick in den Schulleitungsalltag, der auch besetzungsrelevante Aspekte aufdeckt.

Die beiden folgenden Artikel nehmen die Institution Schule als Sozialisationsinstanz, Lern- und Begegnungsort aus erziehungswissenschaftlicher bzw. psychologischer Perspektive in den Blick. *Manfred Bönsch* umreißt nach wie vor zu bewältigende Schulentwicklungsaufgaben und formuliert dazu "fünf Strukturelemente für die zukünftige Schulentwicklung". *Uwe Habricht und Tilo Rosenkranz* sehen Schule und Familie in einem Spannungsfeld, in dem der Institution Schule bzw. den Lehrkräften zum Wohle der Schülerinnen und Schüler eine professionelle Verantwortung zukommt. Sie machen in diesem Kontext konkrete Vorschläge für die "Gestaltung einer auf das Wohlergehen und den Lernerfolg abzielende gelingende Lehrer-Eltern-Beziehung".

Die vorliegende Ausgabe der ZBV wird außerdem angereichert durch einen zusammenfassenden Bericht über kontroverse Debatten auf der Fachtagung der AG Bildungsrecht 2017 (*Joachim Fehrmann*) sowie zahlreiche ausführliche Rezensionen aus der Feder von *Christian-Magnus Ernst* und einige Annotationen zu bemerkenswerten Veröffentlichungen unterschiedlicher Genres.

Ihre Redaktion

Sebastian Schmuck¹:

Zielvereinbarungen mit rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen²

1. Einführung

Das Schleswig-Holsteinische Schulgesetz³ enthält in § 109 Abs. 1 die Verpflichtung der Schulaufsichtsbehörde und der Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ), Zielvereinbarungen abzuschließen. Darin sollen insbesondere die vom Regionalen Berufsbildungszentrum zu erfüllenden Pflichten und Leistungen⁴, die vom Bildungsministerium zu veranlassenden Stellenzuweisungen⁵ und die zur Verfügung zu stellenden Mittel für die persönlichen Kosten der Lehrkräfte⁶ sowie die Maßnahmen zur Sicherung der Qualität des Bildungsangebotes⁷ geregelt werden. Die Geschäftsführung des RBZ hat die Geschäfte nach Maßgabe dieser Zielvereinbarungen zu führen.⁸ Gleichlautende Regelungen enthalten seit kurzem auch die §§ 127h und 127i des Schulgesetz des Landes Hessen⁹. Zu den Erfahrungen bei der Steuerung von berufsbildenden Schulen durch Zielvereinbarungen liegen erste umfangreiche Untersuchungen¹⁰ vor. Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich im Wesentlichen mit den rechtlichen Grundlagen von Zielvereinbarungen zwischen den einzelnen Bundesländern

-
- 1 Der Autor hat sich im Rahmen seiner Dissertation (2009) mit dem neuen Steuerungselement ZIELVEREINBARUNG auf der Ebene staatlicher Hochschulen (neue Bundesländer) aus rechtswissenschaftlicher Sicht auseinander gesetzt. Er ist heute als Lehrbeauftragter an der Juristenfakultät an der Universität Leipzig und als Rechtsanwalt tätig. Er ist Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Verwaltungsrecht im Deutschen Anwaltverein.
 - 2 Vortrag auf der DGBV-Fachtagung: Zielvereinbarung, 21. September 2017 in Neumünster
 - 3 Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007 (GVObI. 2007, 39, ber. S. 276), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14.12.2016 (GVObI. 999) – im Weiteren SchulG SH.
 - 4 § 109 Abs. 1 Nr. 1 SchulG SH.
 - 5 § 109 Abs. 1 Nr. 2 SchulG SH.
 - 6 § 109 Abs. 1 Nr. 3 SchulG SH.
 - 7 § 109 Abs. 1 Nr. 4 SchulG SH.
 - 8 § 106 Abs. 2 S. 1 SchulG SH.
 - 9 Hessisches Schulgesetz (HSchG) vom 30.06.2017 (GVBl. S. 150).
 - 10 Vgl. Euler, Operative Eigenständige Schule (EOS) – Begutachtung der Konzeptionierung, Universität St. Gallen, 2017 und Schulz/Fischer, Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen?, bwp@, Ausgabe Nr. 31, Dezember 2016.

und der rechtsfähigen Berufsbildenden Schulen nach dem schleswig-holsteinischen und hessischen Modell.

Zielvereinbarungen sind ein Element des sog. Neuen Steuerungsmodells, die unter dem Stichwort Kontraktmanagement eingeordnet werden.¹¹ Diese Steuerungsidee stammt ursprünglich aus der Betriebswirtschaftslehre und wird dort schon seit längerer Zeit erfolgreich umgesetzt. In der öffentlichen Verwaltung sollte mit dieser Steuerungsidee ein Wechsel von einer input-orientierten Steuerung, die den nachgeordneten Verwaltungseinheiten durch viele einseitige Vorgaben wenig Handlungsspielräume für eine sachnahe, kreative und effiziente Aufgabenerledigung lässt und die Verwaltungsspitze mit vielen Detailfragen belastet, auf eine output-orientierte Steuerung erfolgen, die auf eine stärker an Zielen und Ergebnissen orientierte Arbeitsweise setzt und dazu den einzelnen Verwaltungseinheiten mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit einräumt.¹² Damit ist die Hoffnung verbunden, dass durch die Einbindung der unteren Verwaltungsbehörden und deren Sachverstand eine effiziente Aufgabenerledigung erreicht wird und damit auch Konflikten, die bei einer einseitigen hoheitlichen Steuerung auftreten können, vorgebeugt werden soll. Bei der klassischen inputorientierten Steuerung werden den Schulen festgelegte Ressourcen wie Personalstellen und Finanzmittel zur Verfügung gestellt, mit denen die zukünftig zu erbringenden Leistungen finanziert werden. Deren ordnungsgemäße Verwendung wird über ein Haushaltssystem sichergestellt. Dieses System ist mit einer Vielzahl von Vorschriften, Erlassen, Einzelanweisungen, Berichtspflichten und Statistiken verbunden. Das Neue Steuerungsmodell setzt auf eine Steuerung über Ziele und Leistungen bei mehr Eigenverantwortung der unteren Verwaltungsebenen. Diese Steuerung kann nicht nur mit Zielvereinbarungen, sondern auch mit Zielvorgaben, einer leistungsorientierten Mittelvergabe oder Selbstverpflichtungen erfolgen.¹³

Mit Zielvereinbarungen als ein Element dieser Steuerungsform sollen Prioritäten und Schwerpunkte bei der konkreten Aufgabenerfüllung gesetzt werden, um Ressourcen effektiv zu nutzen und Qualitätsziele zu setzen. Sie konkretisieren damit den gesetzlichen Handlungsauftrag der zuständigen Behörde für den Einzelfall.¹⁴ Sie beziehen sich auf strategische und aufgabenbezogene Ziele im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule.¹⁵ Zugleich soll damit auch

11 Bauer, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 36 Rn. 54.

12 Bauer, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 36 Rn. 54; ausführlich hierzu Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 32 ff.

13 Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 41 ff.

14 vgl. Hill/Martini, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 34 Rn. 65.

15 Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; vgl. auch Euler, Operative Eigenstän-

das Fachwissen vor Ort besser für die sachgerechte Erfüllung der Aufgaben eingebunden und eine dadurch gesteigerte Motivation der Mitarbeiter genutzt werden.¹⁶ Dies soll nicht zuletzt durch das kommunikative Element¹⁷ der Zielvereinbarungen während der Verhandlungsphase erreicht werden, was zugleich zu größerer Akzeptanz der vereinbarten Ziele führen soll. Inhaltlich werden in der Regel Aufgaben und Ziele der Verwaltung einerseits und die von staatlicher Seite hierfür zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel und die Kontrolle der Zielerreichung andererseits geregelt.¹⁸ Über Anreiz- und Sanktionsmechanismen sollen die Vertragspartner zur Erfüllung der vereinbarten Ziele und Leistungen angehalten werden.¹⁹

Von dieser Idee sind auch die Gesetzgeber einiger Landes-Schulgesetze wie Schleswig-Holstein und Hessen, aber auch Niedersachsen und Baden-Württemberg ausgegangen.²⁰ Mit der Rechtsfähigkeit der RBZ nach dem Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz sollten die Schulträger eine erweiterte Eigenverantwortung und mehr Gestaltungsmöglichkeiten erhalten. Die staatliche Steuerung sollte „primär“ durch Zielvereinbarungen, Controllingverfahren und externe Evaluation wahrgenommen werden.²¹ Damit soll auch im Bereich der Schulverwaltung eine Dezentralisierung von Führungs- und Entscheidungsstrukturen und -prozessen erreicht werden.²² Die Steuerung soll nicht mehr

dige Schule (EOS) – Begutachtung der Konzeptionierung, Universität St. Gallen, 2017, S. 3.

- 16 Hill/Martini, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 34 Rn. 66; Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 3; Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 197.
- 17 Hierzu Hill/Martini, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 34 Rn. 66; Bauer, ebenda, § 36 Rn. 55.
- 18 Schiedermaier, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band III, 2. Auflage 2013, § 48 Rn. 67; vgl. HK-VerwR/ Fehling, § 54 Rn. 78.
- 19 Vgl. Korioth, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band III, 2. Auflage 2013, § 44 Rn. 16.
- 20 Hierzu Marwede, Eine rechtlich selbstständige Berufliche Schule in Trägerschaft von kreisfreien Städten und Landkreisen in Schleswig-Holstein – Das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ), ZBV 1/2017, 5 (14 f.).
- 21 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 153; Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1.
- 22 Vgl. auch Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 2.

von außen durch die Schulaufsicht durch einseitige Bereitstellung von Mitteln und Ressourcen und durch detaillierte Erlasse und Einzelweisungen erfolgen, sondern durch die erbrachten Leistungen und die erreichten Ziele.²³ Hierfür stellt das Land die erforderlichen Ressourcen als Input zur Verfügung und vereinbart die strategischen Ziele mit der Schule, die über deren Erreichen Rechenschaft ablegen muss.²⁴

2. Begrifflichkeiten

Die Schulgesetze in Schleswig-Holstein und Hessen enthalten selbst keine Regelungen dazu, was sie unter einer Zielvereinbarung verstehen. Die Gesetzgeber setzen damit offenbar ein allgemeines Begriffsverständnis voraus, wobei fraglich ist, ob es ein solches allgemeingültiges Begriffsverständnis im Bereich der staatlichen Schulverwaltung überhaupt gibt. Die Schulgesetze von Schleswig-Holstein²⁵ und Hessen²⁶ verwenden den Begriff der Zielvereinbarung, während das Hamburgische Schulgesetz²⁷ zum Beispiel den Begriff der Ziel- und Leistungsvereinbarung verwendet.

Üblicherweise werden die verschiedenen Arten von Zielvereinbarungen zunächst nach den daran Beteiligten unterschieden.²⁸ Externe Zielvereinbarungen werden zwischen zwei selbstständigen Rechtsträgern abgeschlossen, während interne Zielvereinbarungen im Binnenbereich eines Hoheitsträgers oder einer juristischen Person geschlossen werden. Schulintern können solche Vereinbarungen zwischen der Schulleitung und Bereichsleitern oder einzelnen Lehrkräften abgeschlossen werden, wobei letztere dann nicht mehr zu dem schulaufsichtlichen Steuerungsinstrumentarium gerechnet werden.²⁹ Solche Mitarbeitervereinbarungen werden innerhalb einer Behörde zwischen dem Behördenleiter und dem einzelnen Mitarbeiter abgeschlossen.³⁰ Sie sind ein gänzlich

23 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 3; Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 197.

24 Schulz/Fischer, Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen?, bwp@, Ausgabe Nr. 31, Dezember 2016, S. 2.

25 § 109 Abs. 1 Nr. 1 SchulG SH.

26 § 127h HSchG.

27 § 32 Abs. 1 Satz 1 Nr. 7 des Hamburgisches Schulgesetzes (HmbSG) vom 16.04.1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15.09.2016 (HmbGVBl. S. 441).

28 Nachweise bei Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 45.

29 Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6.

30 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 78.

informelles Instrument der Personalführung ohne Rechtsverbindlichkeit.³¹ Diese Mitarbeitervereinbarungen sollen nicht Gegenstand dieses Beitrages sein.

Diese Kategorien und Begrifflichkeiten haben sich mangels gesetzlicher Definitionen in vielen Bereichen aber bislang nicht durchgesetzt. So wird im Leitfaden zu den Zielvereinbarungen nach niedersächsischem Schulrecht von externer Steuerung gesprochen, wenn die Schulbehörde mit der (nicht rechtsfähigen) Schule eine Zielvereinbarung schließt, während interne Zielvereinbarungen solche sein sollen, die innerhalb der Schule abgeschlossen werden.³² Demgegenüber ordnet Gröb sowohl Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsichtsbehörde als auch solche zwischen Schulleitung und einzelnen Lehrkräften stets dem verwaltungsinternen Bereich zu.³³

Anders als im Hochschulbereich ist eine exakte begriffliche Unterscheidung zwischen externen und internen Zielvereinbarungen aufgrund der länderspezifischen Besonderheiten der berufsbildenden Schulen schwierig. Während sich bei Vereinbarungen zwischen rechtsfähigen RBZ und der Schulaufsicht der Begriff der externen Zielvereinbarung aufgrund der jeweils rechtlich selbstständigen Beteiligten durchaus anbietet, würde der Begriff für Vereinbarungen zwischen nicht rechtsfähigen Schulen und der Schulaufsicht nicht zutreffen, da es insoweit innerhalb der staatlichen Schulverwaltung keine verschiedenen juristischen Personen gibt, sondern die Vereinbarung tatsächlich innerhalb der Hierarchie über- und untergeordneter Behörden verbleibt.

3. Rechtsnatur

Die Rechtsnatur von Zielvereinbarungen ist umstritten. Teilweise wird ihnen eine Verbindlichkeit gänzlich abgesprochen³⁴, teilweise lediglich eine reine Binnenwirkung zugeschrieben, teilweise aber auch eine Nähe zum oder sogar eine Einordnung als öffentlich-rechtlicher Vertrag angenommen.³⁵ Die Einordnung hängt im Einzelfall davon ab, ob zum einen überhaupt rechtsfähige Personen an der Vereinbarung beteiligt sind³⁶, und ob diese zum anderen eine verbindliche Regelung auch wollen. Letzteres beschreibt den sog. Rechtsbindungswillen der Beteiligten.³⁷

31 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 79.

32 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 4, 5.

33 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 196.

34 So Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule. Ein Mehrwert gegenüber einer selbstständigen nichtrechtsfähigen Schule?, ZBV 1/2017, 21 (28).

35 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 79.

36 Hierzu Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 199.

37 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 200.

Für die Regelungen im Niedersächsischen Schulgesetz und im Schulgesetz von Baden-Württemberg geht man davon aus, dass Zielvereinbarungen mit den Regionalen Kompetenzzentren bzw. den übrigen Schulen keine formalrechtlich bindenden Verträge im juristischen Sinne sind, sondern sie als verwaltungsinterne Kontrakte ihre Verbindlichkeit ausschließlich aus einer Selbstbindung der Parteien herleiten.³⁸ In Niedersachsen und Baden-Württemberg werden Zielvereinbarungen lediglich als ein Element der staatlichen Schulaufsicht begriffen.³⁹ Diese Einordnung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Regionalen Kompetenzzentren nach niedersächsischem Recht keine rechtsfähigen juristischen Personen, sondern nicht rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts sind.⁴⁰ Es fehlt daher von vornherein an zwei Rechtssubjekten, die einen öffentlich-rechtlichen Vertrag schließen könnten.

Dagegen betreffen finanzwirksame Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen einem Bundesland und seinen Hochschulen eine Außenrechtsbeziehung zwischen verschiedenen juristischen Personen des öffentlichen Rechts. Grundsätzlich sind solche Vereinbarungen rechtsverbindlich, solange kein entgegenstehender Wille deutlich zu Tage tritt. Solche Vereinbarungen werden dann als öffentlich-rechtliche Verträge eingeordnet.⁴¹ Daran ändert auch ein Haushaltsvorbehalt nichts, da Vertragspflichten bedingt (§ 158 BGB) sein können.⁴² Demgegenüber entfalten inneruniversitäre Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten oder einzelnen Hochschullehrern⁴³ als Binnenvereinbarungen keine vollen vertraglichen Bindungswirkungen. Sie entsprechen den Vereinbarungen innerhalb der Behördenhierarchie.⁴⁴

38 Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; Brockmann, ebenda, § 121 Nr. 2.1.4; Leitfadene Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6; Ebert, in: Ebert (Hrsg.), Schulrecht Baden-Württemberg – Kommentar, 2013, § 114 Rn. 15.

39 Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; Brockmann, ebenda, § 121 Nr. 2.1; 2.1.4; Ebert, in: Ebert (Hrsg.), Schulrecht Baden-Württemberg – Kommentar, 2013, § 114 Rn. 1; so wohl auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 196.

40 Vgl. hierzu Brockmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 32 Nr. 2.3; Avenarius, Schulbegriff und Rechtsform bei Beruflichen Schulen als Kompetenzzentren, SchulRecht 2003, 47; ähnlich Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 202.

41 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 80, ausführlich Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 146 ff.; 209 f.

42 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 80; Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 200.

43 Mit Ausnahme von Berufsvereinbarungen, die rechtlich verbindlich sind.

44 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 81.

Die Rechtsnatur der Zielvereinbarungen mit den RBZ ist im Schleswig-Holsteinischen und im Hessischen Schulgesetz nicht geregelt.⁴⁵ Die Verwendung des Begriffs der Vereinbarung legt zwar die Einordnung als Vertrag nahe. Diese Einordnung ist bei den Zielvereinbarungen in der öffentlichen Verwaltung aber wie dargestellt nicht stets gegeben. Vielmehr wird eine Verbindlichkeit im Rechtssinne gelegentlich sogar ausdrücklich ausgeschlossen.⁴⁶ Für die rechtliche Charakterisierung der Zielvereinbarungen mit den RBZ nach dem Schleswig-Holsteinischen und dem Hessischen Schulgesetz kommt es also zum einen auf die Rechtsfähigkeit der Vereinbarungspartner und zum anderen auf deren Rechtsbindungswillen an.

a. Rechtsfähigkeit der Vereinbarungspartner

Die an den Zielvereinbarungen Beteiligten sind dann rechtsfähig, wenn sie Zuordnungssubjekt von Rechten und Pflichten sein können.⁴⁷ Körperschaften des öffentlichen Rechts erlangen ihre Rechtsfähigkeit aus der Verfassung, durch Gesetz oder einen Staatsakt.⁴⁸ Es kommt also darauf an, ob dem betreffenden Funktionssubjekt im Gründungsakt die Rechtsfähigkeit förmlich verliehen wurde. Vollrechtsfähigkeit meint dabei die Fähigkeit, am Privatrechtsverkehr teilzunehmen, während im Bereich öffentlich-rechtlicher Funktionen die Rechtsfähigkeit immer auf die jeweilige Verbandskompetenz begrenzt ist.⁴⁹ Demzufolge müssten sowohl auf staatlicher als auch auf Seiten der RBZ rechtsfähige Körperschaften an den Zielvereinbarungen beteiligt sein.

Auf staatlicher Seite scheint zunächst der Wortlaut von § 109 Abs. 1 SchulG SH gegen eine Einordnung der Zielvereinbarung als öffentlich-rechtlicher Vertrag zu sprechen. Danach soll auf staatlicher Seite die Schulaufsichtsbehörde und nicht das Land selbst die Zielvereinbarungen abschließen. Dem Bildungsministerium als gemäß § 129 Abs. 2 Nr. 3a SchulG SH zuständiger Schulaufsichtsbehörde kommt aber keine eigene Rechtspersönlichkeit zu, sodass es selbst gar nicht Träger von Rechten und Pflichten aus einer rechtlich verbindlichen Zielvereinbarung sein könnte. In diesem Fall würde es sich bei

45 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 201.

46 Bauer, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 36 Rn. 57; Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 201.

47 Ipsen, Allgemeines Verwaltungsrecht, 10. Auflage 2017, Rn. 208; Jestaedt, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, 2. Auflage 2012, § 14 Rn. 20f.; Wolff/Bachof/Stober/Kluth, Verwaltungsrecht Band II, 7. Auflage 2010, § 82 Rn. 11.

48 Ipsen, Allgemeines Verwaltungsrecht, 10. Auflage 2017, Rn. 208.

49 Wolff/Bachof/Stober/Kluth, Verwaltungsrecht Band II, 7. Auflage 2010, § 82 Rn. 15f.; 19.

Zielvereinbarungen lediglich um verwaltungsinterne Regelungen handeln.⁵⁰ Offenbar will § 109 Abs. 1 SchulG SH aber gar nicht die Vertragsparteien regeln, sondern lediglich die sachliche Zuständigkeit innerhalb des Landes. Dafür spricht die amtliche Überschrift des § 109 SchulG SH, wonach dieser Paragraph die Zusammenarbeit von Land und RBZ regeln soll. Dies dürfte so zu verstehen sein, dass das Land selbst an der Zielvereinbarung beteiligt sein soll.⁵¹ Dann steht dem RBZ als Vertragspartner das rechtsfähige Land Schleswig-Holstein gegenüber.

Auf Seiten des RBZ kommt es für die Einordnung einer Zielvereinbarung als öffentlich-rechtlicher Vertrag darauf an, ob dem RBZ Rechte und Pflichten zur eigenständigen Erledigung zugewiesen werden und ob dem RBZ damit eine (Teil-)Rechtsfähigkeit zukommt.⁵² Soweit dies nicht der Fall ist, ist das RBZ nicht Zuordnungsobjekt eigener Rechte und Pflichten. Die Schulgesetze von Schleswig-Holstein (§ 100 Abs. 1 Satz 1 SchulG SH) und Hessen (§ 127e HSchG) sehen jeweils vor, dass die berufsbildenden Schulen als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts geführt werden können. Diesen Anstalten kommt daher kraft Gesetzes Rechtsfähigkeit zu. Sie sind daher Zuordnungsobjekt von Rechten und Pflichten, soweit ihnen bestimmte Aufgaben zur eigenständigen Erledigung übertragen wurden. Dies ist der Fall, soweit das RBZ über eigenes Vermögen⁵³ und anstaltseigenes Personal⁵⁴ verfügt.⁵⁵ Anders ist dies für die vom Land zur Verfügung gestellten Lehrkräfte, § 102 SchulG SH. Insoweit ist das RBZ nicht Träger eigener Rechte und Pflichten. Problematisch ist diese Frage im Hinblick auf den staatlichen Bildungsauftrag, den die RBZ nach § 101 S. 1 SchulG SH zu erfüllen haben und wozu die Zielvereinbarun-

50 Vgl. auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 202.

51 So auch Karpen/Lorentzen, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz – Kommentar, Stand: 13. Nachlieferung September 2016, § 106 Ziff. 3; Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 202; Marwede, Eine rechtlich selbstständige Berufliche Schule in Trägerschaft von kreisfreien Städten und Landkreisen in Schleswig-Holstein – Das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ), ZBV 1/2017, 5 (14); vgl. zu der ähnlichen Regelung in Hessen die Gesetzesbegründung in: Keppler, Rechtsmaterialien zum Hessischen Schulgesetz, 2011, S. 252; vgl. zu entsprechenden Formulierungen in den Landeshochschulgesetzen Trute, Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Leistungsverträgen im Hochschulbereich, WissR 2000, 134 (137 ff.); Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 204 ff.

52 Hierzu Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule. Ein Mehrwert gegenüber einer selbstständigen nichtrechtsfähigen Schule?, ZBV 1/2017, 21 (22 ff.); ausführlich für die Hochschulen: Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 163ff.; 199.

53 Vgl. hierzu §§ 100 Abs. 3 S. 2, 2. Halbsatz; 101 S. 2, 1. Halbsatz SchulG.

54 Vgl. § 106 Abs. 2 S. 3 SchulG.

55 Hierzu ausführlich Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (7).

gen nach § 109 Abs. 1 Nr. 1 SchulG SH Regelungen enthalten sollen. Insoweit ist auch wegen der verfassungsrechtlich in Art. 7 Abs. 1 GG verankerten staatlichen Schulaufsicht fraglich, ob den RBZ eigene Rechte und Pflichten zugeordnet sind.⁵⁶ Dagegen spricht der Wortlaut des § 101 S. 1 SchulG SH, wonach die RBZ den staatlichen Bildungsauftrag erfüllen. Ihnen wird diese Aufgabe damit wohl nicht übertragen, sie sind lediglich für deren Durchführung (mit-) verantwortlich.⁵⁷ Damit kommt den RBZ zumindest eine Rechtsfähigkeit zu, soweit ihnen bestimmte Aufgaben durch die Gesetze übertragen wurden, sodass dem jeweiligen rechtsfähigen Bundesland eine rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts gegenüber steht.

b. Rechtsbindungswillen

Weitere Voraussetzung für einen öffentlich-rechtlichen Vertrag ist, dass die Beteiligten eine für beide Seiten bindende Vereinbarung beabsichtigen. Ist eine verbindliche Regelung ausdrücklich nicht gewollt, fehlt es an einem Element eines öffentlich-rechtlichen Vertrags.⁵⁸

Bei Vereinbarungen innerhalb der Behördenhierarchie kann man den verwaltungsinternen Rechtsbindungswillen der Beteiligten nicht pauschal verneinen, schließlich will das neue Steuerungsmodell die Verantwortungsbereiche von Politik und ausführender Verwaltung klarer abgrenzen und den nachgeordneten Stellen dabei auch eine gewisse Planungssicherheit vermitteln. Eine Klassifizierung als rein informelles Verwaltungshandeln erscheint daher nicht sachgerecht.⁵⁹ Dennoch sollen mit diesen Vereinbarungen typischerweise keine einklagbaren Rechte verschafft werden, sodass eine Einordnung als öffentlich-rechtlicher Vertrag nicht in Betracht kommt. Dies schließt aber eine verwaltungsinterne Verbindlichkeit nicht aus.⁶⁰

Gegen eine Einordnung von Zielvereinbarungen mit den RBZ als lediglich interne Regelung spricht der Umstand, dass Zielvereinbarungen nur im Verhältnis zu den rechtsfähigen RBZ vorgesehen sind und nicht auch bei anderen

56 Entgegen Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 204 f., kommt es insoweit weder auf die Frage an, ob das RBZ mit seinen Organen tatsächlich in der Lage ist, einen Willen zu bilden, noch darauf, ob die Schulaufsicht im Einzelfall von seinen Aufsichtsrechten Gebrauch gemacht hat.

57 So wohl auch Karpen/Lorentzen, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz – Kommentar, Stand: 13. Nachlieferung September 2016, § 101 Ziff. 1.

58 Bauer, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 36 Rn. 58.

59 So aber Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 198.

60 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 79; Ebert, in: Ebert (Hrsg.), Schulrecht Baden-Württemberg – Kommentar, 2013, § 114 Rn. 15; anders Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule. Ein Mehrwert gegenüber einer selbstständigen nichtrechtsfähigen Schule?, ZBV 1/2017, 21 (28).

staatlichen Schulen. Das RBZ kann als rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts selbst Träger von Rechten und Pflichten und damit auch selbst an verbindlichen Verträgen beteiligt sein.⁶¹ Dies spricht dafür, dass der Gesetzgeber die Vorstellung eines verbindlichen Vertrags vor Augen hatte. In der Musterzielvereinbarung werden die Beteiligten dementsprechend auch als Vertragsparteien bezeichnet.⁶² Die Verwendung dieses Begriffes lässt daher auf einen entsprechenden Rechtsbindungswillen schließen.⁶³ Bei den Zielvereinbarungen zwischen den Ländern und den ebenfalls rechtsfähigen Hochschulen ist in diesen Fällen anerkannt, dass es sich um rechtlich verbindliche öffentlich-rechtliche Verträge handelt.⁶⁴

Für die Zielvereinbarungen mit den RBZ nach dem Schleswig-Holsteinischen und dem Hessischen Schulgesetz geht der jeweilige Gesetzgeber ausweislich der jeweiligen Gesetzesbegründungen allerdings davon aus, dass es sich nicht um öffentlich-rechtliche Verträge handelt. In der Gesetzesbegründung folgt dann jeweils der sprachlich etwas verunglückte Satz, dass einklagbare Ansprüche sich aus den Zielvereinbarungen nicht durchsetzen lassen würden.⁶⁵ Unklar ist danach, ob überhaupt keine verbindlichen Ansprüche geregelt werden sollen oder ob es zwar rechtlich bindende Ansprüche geben soll, diese aber nicht einklagbar sind.⁶⁶ Die Einordnung als öffentlich-rechtlicher Vertrag mit einklagbaren Rechten und Pflichten scheidet damit jedenfalls am Rechtsbindungswillen auf Seiten der staatlichen Schulaufsicht.⁶⁷ Allerdings soll den Zielvereinbarungen offenbar nicht jegliche Verbindlichkeit fehlen.⁶⁸ Zum ei-

61 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 202.

62 Vgl. C (3) der Musterzielvereinbarung, in: Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 65.

63 So auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 200.

64 Bauer, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Abmann/Voßkuhle, Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band II, 2. Auflage 2012, § 36 Rn. 58; Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 219.

65 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219; im Sinne einer Pflicht zum Abschluss von Zielvereinbarungen auch Bemerkungen 2016 des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein vom 19.04.2016, S. 87.

66 Vgl. hierzu auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 207f.

67 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 210; anders wohl Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (19).

68 So auch Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (17); anders Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 208 f. und 210: informell und rechtlich unverbindlich; sowie ders., Die rechtsfä-

nen sind Land und RBZ zum Abschluss von Zielvereinbarungen nach § 109 Abs. 1 SchulG SH verpflichtet.⁶⁹ Zum anderen ist die Geschäftsführung des RBZ nach § 106 Abs. 2 S. 1 SchulG SH verpflichtet, die Geschäfte des RBZ nach Maßgabe der getroffenen Zielvereinbarungen zu führen.⁷⁰ Auch wenn die in einer Zielvereinbarung geregelten Pflichten der Vertragspartner damit nicht einklagbar sein sollen und sie damit formal keine öffentlich-rechtlichen Verträge darstellen, soll ihnen damit doch eine Verbindlichkeit zukommen.⁷¹ Dies ist auch erforderlich, da der Staat seiner Pflicht nachkommen muss, den Einsatz öffentlicher Finanzmittel sicherzustellen. Wenn den nachgeordneten öffentlichen Stellen, hier den RBZ, mehr Freiräume und Eigenverantwortung zugestanden werden, müssen die staatliche Verantwortlichkeit und Kontrolle durch verbindliche Zielvereinbarungen sichergestellt werden.⁷² Dementsprechend enthält die Musterzielvereinbarung des Bildungsministeriums von Schleswig-Holstein in ihrer Präambel die Formulierung, dass die Zielvereinbarung eine verbindliche Absprache zwischen dem RBZ und dem Bildungsministerium sei.⁷³

Gegen die Verbindlichkeit spricht auch nicht der Umstand, dass die staatliche Aufsicht gemäß § 109 Abs. 2 SchulG SH unberührt bleibt. Diese Vorschrift hat lediglich deklaratorischen Charakter. Entgegen der Auffassung von Gröb⁷⁴ ermöglicht sie es aber nicht, aufsichtliche Maßnahmen zu erlassen, die einer geltenden Zielvereinbarung widersprechen. Dies ergibt sich bereits aus dem allgemeinen Verhältnismäßigkeitsgrundsatz, wonach hoheitliche Eingriffe nur erfolgen dürfen, wenn sie einen legitimen Zweck verfolgen und erforderlich sind. Da es sich um eine Vereinbarung handelt, würde sich der Staat widersprüchlich verhalten, wenn er der Vereinbarung zunächst zustimmt, später dann aber sogar grundlos von der Zielvereinbarung durch Maßnahmen der

hige öffentliche Schule. Ein Mehrwert gegenüber einer selbstständigen nichtrechtsfähigen Schule?, ZBV 1/2017, 21 (28).

69 Die Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219. spricht insoweit von einem „gesetzlichen Auftrag zum Abschluss von Zielvereinbarungen“.

70 Hierzu Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 206.

71 So auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 207 f.; Marwede, Eine rechtlich selbstständige Berufliche Schule in Trägerschaft von kreisfreien Städten und Landkreisen in Schleswig-Holstein – Das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ), ZBV 1/2017, 5 (14).

72 So auch Bericht der Landesregierung zu den Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein vom 02.02.2012, LT-Drucksache 17/2220, S. 9.

73 Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 63.

74 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 211; anders ders., Die rechtsfähige öffentliche Schule. Ein Mehrwert gegenüber einer selbstständigen nichtrechtsfähigen Schule?, ZBV 1/2017, 21 (28).

Aufsicht abweichen könnte. Bei veränderten Umständen müsste als milderes Mittel zunächst eine Anpassung der Zielvereinbarung versucht werden. Erst wenn diese milderen Mittel scheitern, wären einseitige hoheitliche Eingriffe der Schulaufsicht gerechtfertigt.

c. Ergebnis

Im Ergebnis können Zielvereinbarungen zwischen dem Land und den RBZ als verbindliche öffentlich-rechtliche Verträge eingeordnet werden, wenn beide Beteiligte einen entsprechenden Rechtsbindungswillen haben. Daran fehlt es zurzeit. Abschließend geklärt ist der Rechtscharakter der Zielvereinbarung zwischen RBZ und Land damit noch nicht, da die Negierung des Vertragscharakters allein aus der Formulierung in der Gesetzesbegründung folgt, die in Schleswig-Holstein bereits aus dem Jahr 2006 stammt und in Hessen lediglich von dort übernommen wurde und die Musterzielvereinbarung für Schleswig-Holstein demgegenüber von Vertragspartner und einer verbindlichen Regelung spricht. Aufgrund der bestehenden Unsicherheiten sollte eine Klarstellung zur Verbindlichkeit von Zielvereinbarungen durch die Gesetzgeber erfolgen.⁷⁵

4. Rechtlicher Rahmen

Der Abschluss von Zielvereinbarungen mit (rechtlich) eigenständigen Schulen unterliegt sowohl einem verfassungsrechtlichen als auch einem einfachgesetzlichen landesrechtlichen Rahmen.

a. Verfassungsrecht

Nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Diese Norm enthält kein Grundrecht, sondern eine Organisations- und Aufgabennorm, die dem Staat die Pflichtaufgabe zuweist, ein leistungsfähiges Schulsystem und eine staatliche Schulaufsicht zu gewährleisten.⁷⁶ Der Begriff der Aufsicht bezeichnet die umfassende Gestaltungsbefugnis des Staates im Schulwesen, welche sich auf die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens erstreckt.⁷⁷ Aufsicht im Sinne des Art. 7 Abs. 1 GG wird also nicht wie herkömmlich als Kontrolle, sondern auch als legislative Lenkungs- und exekutive Vollzugstätigkeit verstanden. An diesem Aufsichtsmaßstab müssen sich

⁷⁵ So auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 211.

⁷⁶ BVerfGE 93, 1 (21); Brosius-Gersdorf, in: Dreier, Grundgesetz-Kommentar, 3. Aufl. 2013, Art. 7 Rn. 17.

⁷⁷ BVerfGE 93, 1 (21); Brosius-Gersdorf, in: Dreier, Grundgesetz-Kommentar, 3. Aufl. 2013, Art. 7 Rn. 44.

auch die Konzepte der selbstständigen bzw. eigenständigen Schule messen lassen. Die dadurch erreichte Eigenverantwortung der Schulen ist nur dann verfassungsgemäß, soweit den Ländern weiterhin die Fachaufsicht über die staatlichen Schulangelegenheiten zusteht.⁷⁸ Die mit der Errichtung Regionaler Berufsbildungszentren als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts angestrebte Eigenverantwortung der staatlichen Schulen kann daher nicht so weit gehen, dass die staatliche Fachaufsicht ausgeschlossen wird.⁷⁹ Diese Aufsicht zum einen kann durch die klassischen Aufsichtsrechte erfüllt werden. Insoweit stellt § 109 Abs. 2 SchulG SH klar, dass der die staatlichen Aufsichtsrechte regelnde § 125 SchulG SH unberührt bleibt. Zum anderen kann die staatliche Aufsicht auch in den Formen neuer Steuerungsmodelle wie der Zielvereinbarung erfolgen. Deshalb wird im Bereich des Schulwesens die Zielvereinbarung als eine Handlungsform der staatlichen Aufsicht angesehen.⁸⁰ Die von Art. 7 Abs. 1 GG geforderte staatliche Aufsicht einschließlich des staatlichen Bildungsauftrages wird damit auch bei einer Steuerung der eigenständigen bzw. rechtsfähigen Schulen mit Zielvereinbarungen gewährleistet.⁸¹

b. Landesschulrecht

Die Regelungen in § 109 Abs. 1 SchulG SH und § 106 Abs. 2 S. 1 SchulG SH enthalten die Verpflichtung, Zielvereinbarungen abzuschließen, mit denen die Zusammenarbeit von Land und RBZ geregelt werden soll. Der Abschluss von Zielvereinbarungen ist demnach nicht freiwillig, sondern gesetzlich vorgeschrieben. Das ergibt sich nicht nur aus der Gesetzesbegründung, sondern auch aus dem Wortlaut der Regelungen in den §§ 106 Abs. 2 S. 1; § 109 Abs. 1 SchulG SH.⁸² Der Gesetzgeber hat aber offen gelassen, was gelten soll, wenn sich RBZ und Schulaufsichtsbehörde nicht auf den Inhalt einer Zielvereinbarung einigen können. Anders als in einigen Hochschulgesetzen⁸³ ist die Möglichkeit nicht vorgesehen, dass der Staat dann einseitig zu erreichende Ziele

78 Brosius-Gersdorf, in: Dreier, Grundgesetz-Kommentar, 3. Aufl. 2013, Art. 7 Rn. 46; VG Gießen, NVwZ-RR 2000, 358 (359).

79 Vgl. Brosius-Gersdorf, in: Dreier, Grundgesetz-Kommentar, 3. Aufl. 2013, Art. 7 Rn. 46.

80 Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; Brockmann, ebenda, § 121 Nr. 2.1; 2.1.4; Ebert, in: Ebert (Hrsg.), Schulrecht Baden-Württemberg – Kommentar, 2013, § 114 Rn. 1; so wohl auch Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 196; vgl. auch § 85 Abs. 1 Satz 3 HmbSG.

81 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219.

82 Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 196.

83 Vgl. z.B. § 10 Abs. 3 des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes (SächsHSFG).

vorgibt. Es bleibt dann nur die Möglichkeit der Steuerung über die staatliche Aufsicht, die gemäß § 109 Abs. 2 SchulG SH unberührt bleibt.

§ 109 Abs. 1 SchulG SH enthält im Weiteren noch inhaltliche Vorgaben zu den zwingend zu berücksichtigenden Regelungen in einer Zielvereinbarung. Weitere Regelungen zu Verfahren, Beteiligungsrechten, Laufzeiten, Evaluations- und Controllingverfahren sowie Regelungen für den Konfliktfall enthalten die Schulgesetze nicht.

5. Inhalte von Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen enthalten zum einen Regelungen über die wechselseitigen Ziele und Leistungen der Beteiligten, zur Messung der Zielerreichung, zur Laufzeit und für den Fall von Störungen im Vertragsverhältnis.

a. Ziele und Leistungen

§ 109 Abs. 1 SchulG SH zählt in vier nicht abschließenden Ziffern Inhalte von Zielvereinbarungen auf. Diese knüpfen an den staatlichen Bildungsauftrag an.⁸⁴

Dies betrifft zuvörderst die vom RBZ zu erfüllenden Pflichten und Leistungen unter Berücksichtigung des öffentlichen Bedürfnisses (§ 109 Abs. 1 Nr. 1 SchulG SH). Dabei ist darauf zu achten, dass realistische, also innerhalb der Laufzeit der Zielvereinbarung auch umsetzbare Ziele vereinbart werden. Ist die Zielerreichung entscheidend für die Zuweisung von Haushaltsmitteln oder anderer Ressourcen (z.B. Stellen), müssen die Ziele außerdem hinreichend konkret beschrieben und entsprechend messbar sein.⁸⁵ Zur Charakterisierung dieser Zielbeschreibung wird zumeist das Akronym SMART verwendet. Es steht für Spezifisch, Messbar, Anspruchsvoll, Realistisch und Terminiert.⁸⁶ Es müssen außerdem Indikatoren bzw. Kriterien festgelegt werden, die die Erreichung des Ziels anzeigen sollen sowie Standards, die den Grad bzw. die Güte der ange-

84 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219.

85 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6; Euler, Operative Eigenständige Schule (EOS) – Begutachtung der Konzeptionierung, Universität St. Gallen, S. 6; Schulz/Fischer, Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen?, bwp@, Ausgabe Nr. 31, Dezember 2016, S. 15.

86 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6; Schulz/Fischer, Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen?, bwp@, Ausgabe Nr. 31, Dezember 2016, S. 15.

strebten Zielerreichung beschreiben.⁸⁷ Dies ist bei quantitativen Zielen in der Regel einfacher als bei qualitativen Zielen. Allgemeine Formulierungen, wonach die Qualität der Ausbildung oder der Angebote verbessert werden sollen, sind dabei nicht praktikabel. Dies betrifft auch die zentralen Zielsetzungen der Musterzielvereinbarung.⁸⁸ Diese bedürfen einer konkreten Beschreibung in der Vereinbarung. Beispiele finden sich in dem Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums.⁸⁹ Es genügt also nicht lediglich eine kontinuierliche Verbesserung der Rahmenbedingungen zur bestmöglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler zu vereinbaren. Vielmehr muss auch geregelt werden, wann dieses Ziel als erreicht gilt und wie dies gemessen wird. Nur so lässt sich auch eine sinnvolle Evaluation durchführen.⁹⁰

Die Maßnahmen, die zur Zielerreichung führen sollen, sind dagegen nicht Bestandteil der Zielvereinbarung. Diese sollen entsprechend dem Grundgedanken des neuen Steuerungsmodells eigenverantwortlich von der Schule festgelegt werden, da sie ihre individuelle Situation und ihre Fähigkeiten zur Zielerreichung am besten einschätzen kann.⁹¹

Geregelt werden sollen außerdem die durch das für Bildung zuständige Ministerium zu veranlassenden Stellenzuweisungen (§ 109 Abs. 1 Nr. 2 SchulG SH), die durch das für Bildung zuständige Ministerium zur Verfügung zu stellenden Mittel für die persönlichen Kosten der Lehrkräfte (§ 109 Abs. 1 Nr. 3 SchulG SH) und schließlich Maßnahmen zur Sicherung der Qualität des Angebotes im Rahmen des staatlichen Auftrages (§ 109 Abs. 1 Nr. 4 SchulG SH). Die zur Zielerreichung erforderlichen Mittel müssen nicht an detailliert geregelte Zwecke gebunden werden, sondern können den RBZ auch als Globalbudgets für mehrere Haushaltsjahre zur Verfügung gestellt werden. Dadurch können die gewünschte Stärkung der Eigenverantwortung und Entscheidungsfreiräume geschaffen werden.⁹²

Die Aufzählung in § 109 Abs. 1 SchulG SH ist nicht abschließend, wie das Wort „insbesondere“ zeigt. Das Instrument der Zielvereinbarung kann daher auch auf andere, nicht im Katalog genannte Sachverhalte zur Anwendung

87 Euler, Operative Eigenständige Schule (EOS) – Begutachtung der Konzeptionierung, Universität St. Gallen, S. 6.

88 Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 63.

89 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 11.

90 Euler, Operative Eigenständige Schule (EOS) – Begutachtung der Konzeptionierung, Universität St. Gallen, S. 6.

91 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6.

92 Vgl. auch Bemerkungen 2016 des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein vom 19.04.2016, S. 86.

kommen, z.B. Angebote zur beruflichen Weiterbildung gemäß § 101 S. 2 SchulG SH.⁹³ Dies gilt unabhängig davon, dass die Musterzielvereinbarung des Bildungsministeriums die Angebote der beruflichen Weiterbildung ausdrücklich nicht als Gegenstand der Vereinbarung bezeichnet.⁹⁴ Die Zielvereinbarung kann im Einzelfall über die Mustervereinbarung hinaus um entsprechende Regelungen ergänzt werden. Es ist auch denkbar, dass die Weiterbildungsangebote Gegenstand einer gesonderten Zielvereinbarung sind.

b. Messung der Zielerreichung

Nicht ausdrücklich angesprochen werden in § 109 SchulG SH die vom Gesetzgeber⁹⁵ und der Landesregierung⁹⁶ vorausgesetzten Controllingverfahren und externen Evaluationen zur Umsetzung und Überwachung der Zielvereinbarungen. Laut der Musterzielvereinbarung sind aber Regelungen über Art und Inhalt des Informationsaustausches, zur Qualitätssicherung und zum Controlling vorzusehen.⁹⁷ Derartige Berichtspflichten und Qualitätssicherungssysteme sind wesentliche Voraussetzung für eine output-orientierte Steuerung mit Zielen. Solche Regelungen sind daher in den Zielvereinbarungen unabhängig vom Wortlaut des Gesetzes zwingend, wenn diese Steuerung erfolgreich umgesetzt werden soll.

c. Laufzeit

Ebenso nicht ausdrücklich im Gesetz geregelt ist die Frage der Geltungsdauer der Zielvereinbarungen. Der Gesetzgeber geht selbst davon aus, dass die Vereinbarungen zeitlich zu befristen sind.⁹⁸ Dies stellt schon aufgrund der

93 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219; Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 196.

94 Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 63.

95 Vgl. Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 153.

96 Vgl. Bericht der Landesregierung zu den Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein vom 02.02.2012, LT-Drucksache 17/2220, S. 9.

97 Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 63 und 64.

98 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 153; so auch Marwede, Eine rechtlich selbstständige Be-

begrenzten Ermächtigungen zum Begründen von haushaltswirksamen Verpflichtungen des Landes eine Selbstverständlichkeit dar, die der Gesetzgeber nicht ausdrücklich regeln musste.⁹⁹ Die Musterzielvereinbarung sieht eine Laufzeit von zwei Jahren vor.¹⁰⁰ In dem Runderlass zu den niedersächsischen Zielvereinbarungen wird eine regelmäßige Laufzeit von vier Jahren angegeben.¹⁰¹ Das baden-württembergische Konzept der Operativ Eigenständigen Schule (OES) geht von einer fünfjährigen Laufzeit aus.¹⁰² Demgegenüber geht das Hamburgische Schulgesetz für das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) von jährlich abzuschließenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen aus.¹⁰³

Die Laufzeit ist entsprechend der vereinbarten Ziele anzupassen. Die Zielerreichung muss innerhalb der Laufzeit der Zielvereinbarung möglich sein, zumal nach der Handreichung zur Musterzielvereinbarung für Schleswig-Holstein bereits nach dem ersten Halbjahr des zweiten Jahres der Laufzeit der Zielvereinbarung mit den Verhandlungen über die nächste Zielvereinbarung begonnen werden soll. In die Auswertung können daher insbesondere im Hinblick auf absolventenbezogene Kennzahlen nur die Ergebnisse eines Schuljahres einfließen. Eine derart kurze Laufzeit dürfte auch eine Auswertung der Ursachen für eine Zielverfehlung erschweren. Außerdem muss gewährleistet werden, dass sämtliche Berichte und Evaluationen auch tatsächlich ausgewertet werden und in die nächste Zielvereinbarungsperiode einfließen, was bei kurzen Laufzeiten naturgemäß schwieriger ist.

d. Leistungsstörungen

Problematisch ist häufig die Frage, welche Konsequenzen folgen, wenn die Zielvereinbarung von einem Beteiligten nicht eingehalten wird. Einklagbarkeit und Vollstreckbarkeit von Zielvereinbarungen können und werden häufig ausgeschlossen. Auf staatlicher Seite geschieht dies im Hinblick auf die staatlichen Mittel außerdem durch einen Haushaltsvorbehalt. Für Schleswig-Holstein

rufliche Schule in Trägerschaft von kreisfreien Städten und Landkreisen in Schleswig-Holstein – Das Regionale Berufsbildungszentrum (RBZ), ZBV 1/2017, 5 (14).

99 Vgl. HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 79.

100 Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 65.

101 RdErl. d. MK vom 08.07.2013 „Steuerung der berufsbildenden Schulen durch Zielvereinbarungen“, SVBl. S. 302; Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6; Brockmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 121 Nr. 2.1.4.

102 Das Konzept OES – Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg, S. 19.

103 § 85 b Abs. 1 Nr. 4 HmbSG.

und Hessen haben bereits die Gesetzgeber in den Gesetzesbegründungen eine gerichtliche Durchsetzbarkeit der in den Zielvereinbarungen mit den RBZ geregelten Pflichten ausgeschlossen.¹⁰⁴ An die Stelle gerichtlicher Durchsetzbarkeit treten bei Zielvereinbarungen in der staatlichen Verwaltung in der Regel Sanktionsmechanismen bei der staatlichen Mittelvergabe. Wird ein vereinbartes Ziel nicht erreicht, werden Haushaltsmittel nicht zur Verfügung gestellt. Dies kann entweder dadurch geschehen, dass in der nächsten Haushaltsperiode weniger Mittel ausgereicht werden oder dass zusätzliche Mittel nur für den Fall der Zielerfüllung in Aussicht gestellt wurden und diese bei Nichterreichen der Ziele dann nicht zur Auszahlung kommen. Solche Mechanismen sieht die Musterzielvereinbarung für Schleswig-Holstein nicht vor. Es soll lediglich nach dem ersten Jahr der Laufzeit eine Neuverhandlung der Ressourcenzuweisung erfolgen.¹⁰⁵ Die für das erste Jahr zugewiesenen Ressourcen sind also von der Zielerreichung unabhängig. Bei Störungen im Vereinbarungsverhältnis sieht die Musterzielvereinbarung lediglich eine Regelung vor, wonach bei aktuellen Entwicklungen die Zielsetzungen gemeinsam geändert, neu formuliert und ergänzt sowie weitere fachliche Ziele vereinbart werden können.¹⁰⁶ Da nicht zu erwarten ist, dass Zielvereinbarungen stets vollumfänglich erfüllt werden können oder das Vereinbarungsverhältnis stets reibungslos funktioniert, sollten die Vereinbarungspartner entweder Anreizmechanismen oder Regelungen für den Störfall in den Vereinbarungstext aufnehmen. Letzteres können Anpassungs- oder Kündigungsrechte oder die Einrichtung einer Schlichtungsstelle sein.

6. Verfahren und Form

Bei der Steuerung über Zielvereinbarungen stellt sich stets die Frage, von wem die Initiative zu den Verhandlungen über eine Zielvereinbarung ausgeht, wie der weitere Verhandlungsprozess abläuft und wer an dem Verfahren zu beteiligen ist.

a. Verfahrensarten

Grundsätzlich werden drei Verfahrensmodelle für die Aushandlung von Zielvereinbarungen unterschieden: Das Top-down-Prinzip, das Bottom-up-Prinzip

104Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219.

105Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 65.

106Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen, S. 65.

und das Gegenstromverfahren. Beim Top-down-Verfahren wird der Entwurf der Zielvereinbarung von der übergeordneten Behörde erstellt und zur weiteren Diskussion an die untergeordnete Behörde als Vereinbarungspartner weitergereicht. Das Bottom-up-Verfahren funktioniert genau anders herum. Hier wird der Entwurf der Zielvereinbarung von der nachgeordneten Behörde unter interner Beteiligung erstellt und danach an die Aufsichtsbehörde zur Bearbeitung und Abstimmung gegeben. Das Wechselstromverfahren bezeichnet einen Diskussionsprozess zwischen den Beteiligten zur Erarbeitung des Vereinbarungsinhaltes im Sinne eines Zielvereinbarungskreislaufs als eine zeitlich versetzte Kombination aus Bottom-up- und Top-down-Verfahren.¹⁰⁷

Im Runderlass für die niedersächsischen Regionalen Kompetenzzentren wird das Initiativrecht dem Schulleiter zugewiesen. Er hat einen Entwurf zu erarbeiten und ihn der Schulaufsichtsbehörde zu übermitteln. Dieser Entwurf wird dann in einem Zielvereinbarungsgespräch erörtert und ggf. angepasst.¹⁰⁸ So sieht es auch § 12 der Evaluationsverordnung Baden-Württemberg vor, wonach die Schule verpflichtet ist, aus dem Fremdevaluationsbericht Zielvorstellungen und Maßnahmen zur Schulentwicklung abzuleiten, die sie der Schulaufsicht vorlegt, um eine Zielvereinbarung abzuschließen.¹⁰⁹

Für das Schleswig-Holsteinische und das Hessische Schulgesetz ist ein entsprechendes Initiativrecht der Berufsbildungszentren jeweils nicht ersichtlich. § 109 Abs. 1 SchulG SH enthält lediglich die Regelung, dass für den Abschluss von Zielvereinbarungen mit einem RBZ auf staatlicher Seite die Schulaufsichtsbehörde zuständig ist. Dabei handelt es sich um das Bildungsministerium als oberste Schulaufsichtsbehörde nach § 129 Abs. 3 SchulG SH, da es um Angelegenheiten der berufsbildenden Schulen geht.¹¹⁰ Diese Zuständigkeitsregelung enthält aber keine Aussage zum einzuhaltenden Verfahren. Die Handreichung des Bildungsministeriums Schleswig-Holstein enthält hier-

107 Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6; Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (20).

108 RdErl. d. MK vom 08.07.2013 „Steuerung der berufsbildenden Schulen durch Zielvereinbarungen“, SVBl. S. 302; Brockmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 121 Nr. 2.1.4; Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 5.

109 Verordnung des Kultusministeriums über die Evaluation von Schulen (EvaluationsVO) vom 10.06.2008 (GBl. 2008, S. 206).

110 So auch Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 153.

zu ebenfalls keine Aussage.¹¹¹ Das Verfahren ist daher nicht vorgeschrieben und sollte effektiv und sachbezogen gestaltet werden.

b. Beteiligungen

Für die Hochschulen geht man zum Schutz der ihnen zukommenden Wissenschaftsfreiheit nach Art. 5 Abs. 3 GG davon aus, dass es eines förmlichen Beteiligungs- und Entscheidungsprozesses nicht nur im Verhältnis zum Land, sondern auch innerhalb der Hochschule bedarf.¹¹² Ein vergleichbarer Grundrechtsschutz kommt den RBZ jedoch nicht zu. Dennoch ist es sinnvoll und für die Akzeptanz des Steuerungsinstruments Zielvereinbarung wichtig, innerhalb des Berufsbildungszentrums eine interne Beteiligung zum Beispiel der Fachbereiche vorzusehen. Da sich die Zielvereinbarung nach § 109 Abs. 1 Nr. 4 SchulG SH mit Maßnahmen zur Sicherung der Qualität des Angebotes im Rahmen des staatlichen Auftrages zu beschäftigen hat, dürfte die Geschäftsführung außerdem verpflichtet sein, die Pädagogische Konferenz gemäß § 108 Abs. 4 SchulG SH vor Abschluss der Zielvereinbarung anzuhören.¹¹³ Eine Beteiligung des Schulpersonalrats scheint dagegen entbehrlich, da sich die Zielvereinbarungen auf die Aufgabenwahrnehmung der Schule beziehen und keine Themen behandeln, die der personalvertretungsrechtlichen Mitbestimmung unterliegen, wie z.B. eine Ausweitung der Dienstpflichten der Lehrkräfte, die mit einer zeitlichen Mehrbelastung verbunden wäre.¹¹⁴

Fraglich ist, ob der Verwaltungsrat zu beteiligen ist. Gemäß § 105 Abs. 2 Satz 1 SchulG SH besteht die wesentliche Aufgabe des Verwaltungsrates in der Aufsicht über die Tätigkeit der Geschäftsführung. Außerdem ist er für die Beschlussfassung über die Feststellung und Änderung des Wirtschaftsplans, über die Feststellung des Geschäftsberichtes und über die Entlastung der Geschäftsführung zuständig, § 105 Abs. 2 Satz 2 SchulG SH.¹¹⁵ Ausgehend von diesem gesetzlichen Leitbild des Verwaltungsrates erscheint dessen Beteiligung am Abschluss einer Zielvereinbarung nicht zwingend. Allerdings ist die Aufzählung der Befugnisse in § 105 Abs. 2 SchulG SH nicht abschließend, sodass die Befugnisse des Verwaltungsrates auch erweitert werden können. Insoweit wird es für rechtlich zulässig gehalten, den Abschluss bestimmter Ver-

111 Errichtung von Regionalen Berufsbildungszentren – Handreichung für Berufliche Schulen.

112 HK-VerwR/Fehling, § 54 Rn. 80.

113 Vgl. § 52 Abs. 2 Satz 1 HmbSG.

114 Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; Brockmann, ebenda, § 121 Nr. 2.1.4; Ebert, in: Ebert (Hrsg.), Schulrecht Baden-Württemberg – Kommentar, 2013, § 114 Rn. 15.

115 Vgl. hierzu Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 179 f.

träge von der Zustimmung des Verwaltungsrates abhängig zu machen.¹¹⁶ Dann wäre es auch möglich, in der Satzung einen Zustimmungsvorbehalt beim Abschluss von Zielvereinbarungen vorzusehen, um eine Beteiligung des Verwaltungsrates und damit des Anstaltsträgers zu ermöglichen.

c. Form und Bekanntgabe

Auch wenn es meist nicht ausdrücklich geregelt ist, besteht Einigkeit, dass Zielvereinbarungen schriftlich geschlossen werden.¹¹⁷ Eine für die Wirksamkeit zwingende Formvorschrift ist damit aber nicht verbunden. Die abgeschlossenen Zielvereinbarungen sollten schulöffentlich bekannt gemacht werden¹¹⁸, soweit nicht Gründe des Arbeitnehmerdatenschutzes entgegenstehen. Schulintern muss dann ein Konzept entwickelt werden, wie diese Ziele umgesetzt werden. Dies ist die Konsequenz der übertragenen Verantwortung und der damit verbundenen Freiräume. Diese sind dann durch die Schule auszufüllen und zu gestalten. Dabei können mit den einzelnen Fachbereichsleitern oder Koordinatoren wiederum interne Zielvereinbarungen geschlossen werden.¹¹⁹

7. Vor- und Nachteile der Zielvereinbarung als Steuerungsinstrument

Für die Akzeptanz und den Erfolg des Neuen Steuerungsmodells im Allgemeinen und von Zielvereinbarungen in Besonderen ist es wesentlich, dass sich beide Beteiligte auf den veränderten Steuerungsansatz einlassen. Die Schulaufsichtsbehörde muss bereit sein, Entscheidungsbefugnisse bei der Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrages abzugeben. Die Regionalen Berufsbildungszentren müssen diese Eigenverantwortung übernehmen und ausfüllen.¹²⁰ Deshalb erscheint es sinnvoll und erforderlich, dass der Entwurf der Zielvereinbarung von der Schule erarbeitet und dann im Gegenstromverfahren ausge-

116Gröb, Die rechtsfähige öffentliche Schule, 2014, S. 181.

117Vgl. Schippmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 15 Nr. 1; Brockmann, ebenda, § 121 Nr. 2.1.4.

118Brockmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 121 Nr. 2.1.4; vgl. § 32 Abs. 6 HmbSG.

119Brockmann, in: Brockmann/Littmann/Schippmann, Niedersächsisches Schulgesetz, Stand: 52. EL August 2017, § 121 Nr. 2.1.4.

120Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (24).

handelt wird.¹²¹ Wird der Entwurf von der Aufsichtsbehörde erstellt, wird die Zielvereinbarung als eine hoheitliche Detailsteuerung in einem anderen Gewand wahrgenommen. Die Schule hat dann den Eindruck, lediglich eine von oben vorgegebene Anweisung mit unterzeichnen zu müssen. Wichtig ist weiterhin, dass die durch die Vereinbarung angestrebte Gleichordnung der Beteiligten auch in den weiteren Verhandlungen über den Inhalt der Zielvereinbarung im Grundsatz beibehalten wird.¹²² Problematisch für die Akzeptanz dürfte vom Ansatz her sein, dass gemäß § 109 Abs. 2 SchulG SH die Regelungen zur Aufsicht unberührt bleiben. Zwar ist die Regelung zur grundsätzlichen Fortgeltung der Regelungen zur Aufsicht erforderlich, da die RBZ weiterhin staatliche Schulen sind und der Staat daher Einfluss auf die Tätigkeit der RBZ haben muss.¹²³ Unvereinbar mit dem Ansatz des Neuen Steuerungsmodells erscheint allerdings die Aussage der Landesregierung, dass das aufsichtliche Instrumentarium dem Land „uneingeschränkt“ zur Verfügung stehen soll.¹²⁴ Unproblematisch dürfte dabei noch das Informationsrecht gemäß § 128 Abs. 1 SchulG SH sein. Derartige Verpflichtungen zur wechselseitigen Information werden in der Regel ohnehin Gegenstand der Zielvereinbarung sein.¹²⁵ Diese Informationen müssen dann im Rahmen eines Controllings oder durch Evaluationen ausgewertet und für neue Zielvereinbarungen verwendet werden.¹²⁶ Bedenklich für die Akzeptanz erscheint vielmehr, dass die Schulaufsicht gemäß § 128 Abs. 2 SchulG SH anstelle des RBZ selbst tätig werden kann. Damit wird der auf Konsens und Gleichordnung ausgerichtete Charakter einer Zielvereinbarung in Frage gestellt. Um den Erfolg der Steuerung über Ziele nicht zu gefährden, sollte ein Handeln als Aufsichtsbehörde nur dann erfolgen, wenn die Steuerung über die Zielvereinbarung versagt. Zwar ist in § 128 Abs. 2 SchulG SH dieser Nachrang der Aufsichtsrechte – anders als in § 121 Abs. 1 S. 1 NSchG – nicht ausdrücklich normiert, ergibt sich aber aus den allgemei-

121 So auch Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (20).

122 So auch Marwede, Vom Wesen einer rechtsfähigen Schule am Beispiel der Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein – Ein anspruchsvoller Weg, ZBV 2/2013, 5 (21).

123 Vgl. auch Avenarius, Schulbegriff und Rechtsform bei Beruflichen Schulen als Kompetenzzentren, SchulRecht 2003, 47 (49f.); siehe oben unter 4.

124 Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein vom 28.09.2006, LT-Drucksache 16/1000, S. 219 f.; so auch Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 6.

125 So auch Bemerkungen 2016 des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein vom 19.04.2016, S. 87.

126 Laut Bemerkungen 2016 des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein vom 19.04.2016, S. 87, findet dies bisher allerdings noch nicht statt.

nen Grundsätzen zur Verhältnismäßigkeit staatlichen Handelns.¹²⁷ Die Anwendbarkeit der Aufsichtsrechte erfährt mit dem Abschluss einer Zielvereinbarung eine Einschränkung, sodass das aufsichtliche Instrumentarium dem Land nicht uneingeschränkt zur Verfügung steht. Insoweit obliegt es den Schulaufsichtsbehörden, die Eigenständigkeit und die übertragene Eigenverantwortung der RBZ zu beachten. Das Niedersächsische Schulgesetz stellt insoweit klar, dass die Fachaufsicht so gehandhabt werden soll, dass die Eigenverantwortlichkeit der Schule nicht beeinträchtigt wird.¹²⁸ Die Fachaufsicht darf daher nicht dazu benutzt werden, das Instrument der Zielvereinbarung zu umgehen, wenn bei deren Umsetzung Probleme auftreten. Der Gesetzgeber hat es jedoch unterlassen zu regeln, was in Fällen von Störungen im Verhältnis der Zielvereinbarungspartner oder bei der Umsetzung der vereinbarten Ziele gelten soll. Der Gesetzgeber hat lediglich klargestellt, dass Rechte und Pflichten aus den Zielvereinbarungen nicht vor den Gerichten durchgesetzt werden können. Diese Frage ist auch in der Musterzielvereinbarung mit Ausnahme einer unverbindlichen Anpassungsklausel nicht angesprochen. Diese Frage sollte aber nicht offen bleiben. Vielmehr müsste klar vereinbart oder gesetzlich geregelt werden, was im Falle von Leistungsstörungen gelten soll. Um die angestrebten Ziele effektiv und effizient erreichen zu können und um Streitigkeiten über den Umfang der Zielerreichung vorzubeugen, müssen konkrete Ziele, messbare Indikatoren zu ihrer Überprüfung und entsprechende Anreize vereinbart werden. Vage Ziele und allgemeine Absichtserklärungen fördern weder die Akzeptanz des Steuerungsinstruments noch stärken sie die Eigenverantwortung der Beteiligten. Dennoch dürfen die Evaluationsverfahren nicht zu einem als belastend empfundenen zusätzlichen Verwaltungsaufwand führen. Zielvereinbarungen führen für den Zeitraum ihrer Laufzeit zu Planungssicherheit im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Damit kann das RBZ grundsätzlich Maßnahmen zur Umsetzung der vereinbarten Ziele planen, ohne mit einer Kürzung der Haushaltsmittel rechnen zu müssen. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Zielvereinbarungen gibt es allerdings dann, wenn die zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Umsetzung der Ziele unzureichend sind, es an Belohnungs- oder Sanktionsmechanismen fehlt oder die Berichtspflichten einen erheblichen zusätzlichen Arbeitsaufwand verursachen.¹²⁹ Wenn die zur Verfügung gestellten Mittel als Globalbudget zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zur Verfügung gestellt werden, ergibt sich außerdem eine häufig unterschätzte Verschiebung von Verantwortlichkeiten. Während in der klassi-

127In diesem Sinne wohl auch Leitfaden Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen berufsbildenden Schulen und der Schulbehörde des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2015, S. 4.

128§ 121 Abs. 1 S. 1 NSchG.

129Schulz/Fischer, Was bewirken Zielvereinbarungen zur Steuerung von beruflichen Schulen?, bwp@, Ausgabe Nr. 31, Dezember 2016, S. 15.

schen hierarchischen Steuerung die Verantwortung für zu geringe Haushaltsmittel beim zuständigen Fachministerium oder beim Finanzministerium gesucht wird, verlagert sich diese Verantwortlichkeit bei einem Globalbudget in die Behörde hinein. Klagen die Fachbereiche dann über eine zu geringe Ausstattung, ist Ansprechpartner der Schulleiter bzw. Geschäftsführer des RBZ, der das Globalbudget verwaltet und die Mittel verteilt.¹³⁰

8. Fazit

Die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der RBZ und die Steuerung über Ziele entsprechen einem geänderten Verständnis staatlicher Verwaltung. Zielvereinbarungen scheinen dabei grundsätzlich ein geeignetes Steuerungsinstrument zu sein. Allerdings führt der Abschluss von Zielvereinbarungen nicht automatisch zu den gewünschten Effekten. Zunächst müssen beide Beteiligten die veränderten Verantwortlichkeiten akzeptieren und ausfüllen. Auf staatlicher Seite reduziert sich die Möglichkeit staatlicher Detailsteuerung über Erlasse und Haushaltsmittel. Dies führt zu einer entsprechenden Übernahme der Verantwortlichkeit auf Seiten der RBZ. Aus den Evaluationen zu den Zielvereinbarungen mit Hochschulen wird deutlich, dass Zielvereinbarungen zur globalen Steuerung der gesamten Hochschule eher ungeeignet sind. Effektiver ist der Einsatz des Kontraktmanagements für konkrete Probleme oder Ziele, insbesondere dann, wenn entsprechende Anreizmechanismen vorgesehen sind. Dies ist bei Zielvereinbarungen, die die gesamte Hochschule oder das gesamte RBZ umfassen, nicht zu erwarten, wenn lediglich ein Globalbudget zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zur Verfügung gestellt wird, ohne dass eine spürbare Verknüpfung von Zielerreichung und zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgt. Controlling und Evaluationen sind dann nur bedingt aussagekräftig und auch nur bedingt geeignet, für die nächste Zielvereinbarungsperiode Konsequenzen zu ziehen. Die ersten Evaluationen im Bereich der Schulverwaltung bestätigen dies. Für den Erfolg der Steuerung der Regionalen Berufsbildungszentren über Zielvereinbarungen ist es daher erforderlich, dass die Ziele konkret und messbar vereinbart werden, die Messung und Evaluation tatsächlich auch erfolgt und die Ergebnisse dann in die nächste Zielvereinbarungsperiode einfließen können. Dies setzt nicht zuletzt auch eine entsprechende Personalausstattung bei den Schulaufsichtsbehörden voraus. Zur Unterstützung der Verantwortlichen in der Schulverwaltung und in den RBZ sind die Gesetzgeber außerdem aufgerufen, in den Schulgesetzen die noch unklaren Punkte zu Rechtsqualität und Verbindlichkeit der Zielvereinbarungen, zum Verfahren, zu Störungen im Vereinbarungsverhältnis und zur Evaluation zu normieren. Dann können die Zielvereinbarungen ein erfolgreiches Instrument zur Steuerung rechtlich selbstständiger Schulen werden.

130Schmuck, Zielvereinbarungen im Hochschulbereich, 2010, S. 115 f.

Ines Oldenburg, Heinke Rübken, Andreas Schmitt & Pia Wachenfeld

Leitungsherausforderungen kommissarischer Grundschulleitungen

Einleitung

Die Bedeutsamkeit von Schulleitung für die Steuerung des Schulsystems ist mittlerweile auch empirisch gut belegt. Nicht zuletzt seit dem vielbesprochenen PISA-Schock im Jahre 2001 hat das Schulsystem grundlegende Änderungen in Deutschland erfahren und auch Schulleitungen wurden zunehmend Gegenstand von Schuleffektivitätsforschung im Kontext neuer Steuerungssystemdiskussionen (vgl. z.B. Bonsen 2010). Altrichter/Kemethofer beschreiben anschaulich Schulleitungen als „*gatekeeper, die die Bedeutsamkeit und Dringlichkeit externer Struktur-Angebote abschätzen und in der interaktiven Arena der ... Schule kommunizieren*“ (2015, S. 291). Empirische Studien können umfänglich einen unmittelbaren Bezug von Schulleitungshandeln zur Qualität von Lehr-Lernprozessen herstellen (vgl. dazu die Zusammenfassung bei Brauckmann/Herrmann 2013, S. 173). Nach Hargreaves/Fink (2004) beeinflusst die Schulleitung die Schulkultur, motiviert die Mitglieder der Schule zu gemeinsamen Zielen und setzt klare Erwartungen in Bezug auf die Leistungen und Ergebnisse der Schule.

Langfristige Schulentwicklung setzt allerdings eine kontinuierliche Gestaltung und Sicherstellung von Leitungspositionen und deren Nachfolge voraus. Dass diese Bedingung längst nicht immer erfüllt wird, zeigen aktuelle Befunde zur Vakanz von Schulleitungen – insbesondere in der Primarstufe. Nach Wendt (2016) fehlten beispielsweise in Nordrhein-Westfalen Ende Februar 2013 insgesamt 704 Rektoren und Direktoren, davon 386 in der Primarstufe. In Niedersachsen waren im Jahr 2012 355 Schulleitungsstellen unbesetzt. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Zahlen mittlerweile noch erhöht haben dürften. Laut informellen Angaben aus Schulbehörden müssen landesweit Grundschulleitungsstellen in manchen Regionen bis zu 18 Mal ausgeschrieben werden, bevor sie wiederbesetzt werden können. Nicht berücksichtigt sind dabei Konrektoratsstellen, die ähnliche Nichtbesetzungsquoten aufweisen dürften. Für den Zeitraum, in dem noch keine Schulleitungen ernannt werden konnten, müssen die Schulen von kommissarisch eingesetzten Schulleitungen geführt werden. Erstaunlicherweise wurden diese kommissarischen Schulleitungen nach eigenen Recherchen bisher aus der Forschungsperspektive kaum thematisiert (vgl. Rübken/Oldenburg 2016).

Schulleitungshandeln ist komplex – kommissarische Schulleitungen sind auf ihre Aufgaben in aller Regel nicht hinreichend aus- und/oder fortgebildet. Auch für hauptamtliche Schulleitungen gibt es keine Berufsausbildung – bis heute wird über Professionalisierung von Schulleitung diskutiert, aber eine qualifizierende und verbindliche Berufsausbildung „Schulleitung“ im Sinne eines eigenen Berufsbilds existiert nicht. Grundlegende Voraussetzung ist einzig und allein die Qualifizierung als Lehrerin oder Lehrer. Bobeth-Neumann (2015, S. 92) weist zu Recht darauf hin, dass das *„Amt der Schulleitung ... verantwortungsvolle, jedoch nicht einheitlich definierte und sich stetig wandelnde Aufgabenbereiche“* beinhaltet. Es ist davon auszugehen, dass sich kommissarische Schulleitungen in aller Regel noch weniger mit den Anforderungen an das Leitungshandeln auseinandersetzen können als diejenigen, die sich für eine Amtsübernahme offiziell bewerben.

Kommissarische Schulleitungen werden von der Schulaufsicht benannt, wenn die neu bzw. wieder zu besetzende Stelle noch nicht ausgeschrieben ist oder es keine Bewerbungen auf die Stelle gibt. Kriterien für die Benennung sind in aller Regel Dienstalter und/oder Dienstjahre an der Schule mit der vakanten Führungsposition. Findet sich niemand freiwillig aus dem Kollegium, dann weist die Schulaufsicht eine Lehrkraft an. Der Weisung der Schulaufsicht zur kommissarischen Übernahme des Schulleitungsamts muss Folge geleistet werden. Eine solche mehr oder weniger „erzwungene“ Übernahme einer Führungsverantwortung im Sinne des Tragens der Gesamtverantwortung für die Schule, welche die Schulleitung qua Amt inne hat, ist mit besonderen Herausforderungen behaftet.

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Studie zum Ziel, die subjektiven Deutungen und Wahrnehmungen kommissarischer Grundschulleitungen in Bezug auf die besonderen Leitungsherausforderungen herauszuarbeiten.

Forschungsstand

Eine Literaturrecherche zum Thema „kommissarische Schulleitung“ ergibt nur wenige Treffer in den einschlägigen deutschsprachigen Literaturdatenbanken. Das Thema wird allenfalls am Rande gestreift, etwa indem auf vakante Schulleitungspositionen verwiesen wird (vgl. z.B. Steiner-Khamsi 2011). Aus der Schulleitungspraxis finden sich vereinzelt Internetquellen, die auf diese Problematik verweisen und Gestaltungsempfehlungen zur effektiveren Besetzung von Schulleitungsstellen unterbreiten (vgl. Wendt 2016). In NRW hat die „Projektgruppe Schulleitungen“ Ende 2015 einen Abschlussbericht als Diskussionsgrundlage zur Besetzungssituation an nordrhein-westfälischen Schulen erstellt – demnach ist jede siebte Schulleitungsstelle in NRW nicht besetzt (<https://correctiv.org/blog/ruhr/artikel/2016/08/18/warum-nrw-so-ein-grosses-problem-mit-seinen-grundschulen-hat/>).

Auch im internationalen Diskurs wird das Thema nur selten adressiert, wie Hargreaves et al. (2003, S. 1) in einem explorativen Forschungsprojekt in Ontario bemerken:

„The report points to principal succession and rotation as an extremely important but, in research terms, relatively neglected aspect of educational leadership. [...] Succession and rotation gain heightened importance in times of rapid turnover in the principalship as it is now the case in Ontario schools.“

Mit einem etwas breiteren Zugang zur Thematik lassen sich *„Leadership Transition“* und *„Leadership Succession“* als relevante Forschungsfelder identifizieren, die auch in empirischen Studien beleuchtet werden. Hier wird die Frage gestellt, welchen Einfluss ein häufiger Wechsel in der Schulleitung auf die Schulkultur, die Schulentwicklung und die Schülerleistungen hat (vgl. z.B. Branch et al. 2008, Miller 2013, Partlow 2007; Ni et al. 2015; Brouillette 1997; Blazer 2010). Diese Studien stimmen darin überein, dass ein häufiger Wechsel in der Schulleitung mit großen Herausforderungen für die jeweiligen Schulen verbunden sein kann. Besonders viel Aufmerksamkeit hat z.B. die Untersuchung von Miller (2013) erzeugt, die mit ihrer longitudinalen Analyse zeigen konnte, dass die Schülerleistungen signifikant sinken, nachdem ein Schulleiter sein Amt aufgegeben hatte. Die Leistungen sanken auch in den folgenden zwei Jahren weiter ab, nachdem eine neue Schulleitung installiert war. Erst nach fünf Jahren sind die Leistungen wieder zurück auf das Ausgangsniveau des vorherigen Amtsinhabers gestiegen (vgl. Miller 2013).

Blazer (2010) hat in ihrer Literaturanalyse zum Thema *Leadership Transition* weitere Herausforderungen identifiziert, die mit einem Fortgang der Schulleitung verbunden sein können.

Dazu zählen z.B.:

- Lange Einarbeitungsphasen. Ihrer Analyse zufolge benötigt ein Schulleiter im Durchschnitt fünf Jahre, um eine Schule soweit zu entwickeln, dass sich die Schülerleistungen positiv entwickeln können. Erst nach Jahren zahlen sich Berufserfahrungen und Lerneffekte der Schulleitung aus, die im Vergleich zu Berufseinsteigern (oder kommissarischen Leitungen) Aufgaben schneller und effektiver erledigen können.
- Es wird auch beobachtet, dass Schulleitungen in der Regel bis zu fünf Jahre benötigen, um langfristige Veränderungsvorhaben erfolgreich umsetzen zu können. Wenn Schulleitungen nur zwei bis drei Jahre im Amt sind, haben sie eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, Schulverbesserungen zu erzielen (vgl. Fuller/Young 2009).
- Weitere Studien konnten zeigen, dass ein häufiger Wechsel in der Schulleitung auch mit einem häufigen Wechseln im Lehrerkollegium verbunden ist (vgl. Fuller/Young 2009, Miller 2009). Daraus ergeben sich weitere Unwägbarkeiten für langfristige Schulentwicklungsprozesse und die Schaffung einer positiven Schulkultur.

- Neben schlechteren Schülerleistungen wurden auch niedrigere Absolventenquoten und schlechtere Abschlussprüfungen in Englisch und Mathematik beobachtet (vgl. Weinstein et al. 2009, zitiert nach Blazer 2010, S. 3).
- Schließlich ist anzumerken, dass häufige Wechsel im Schulleitungsamt mit hohen Kosten für Schulen und die Schulbezirke verbunden sein können (vgl. Blazer 2010, S. 3).

Zwar lassen sich keine unmittelbaren Rückschlüsse aus der Leadership Transition-Forschung für die Arbeit als kommissarische Schulleitung ziehen. Gleichwohl kann angenommen werden, dass eine kommissarisch geleitete Grundschule ebenfalls mit zahlreichen Managementtherausforderungen konfrontiert ist, die bisher aber kaum näher beleuchtet wurden.

Im deutschsprachigen Kontext untersucht die SHaRP-Studie von Brauckmann/Herrmann (2013, S. 172 ff.) das Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit an Grundschulen und Gymnasien. Die Autoren postulieren, dass die neuen Steuerungsansätze im Hinblick auf Autonomie und Eigenverantwortung „nicht ohne Folgen für die Managementaufgaben der Schulleitungsmitglieder“ bleiben und dass diese damit oft überfordert und überlastet sind, was nicht entsprechend wahrgenommen wird (2013, S. 174). Sie verweisen dabei auch auf internationale Studien wie die von Leithwood u.a. (1999) und Dworking (2009), die *„feststellen, dass die Arbeitsbelastung im subjektiven Empfinden der Schulleitungen aufgrund ihres erweiterten Tätigkeitsspektrums zugenommen hat“* (a.a.O.). Sie zeigen auf, dass es immer schwieriger wird, angesichts der komplexen Aufgaben überhaupt noch entsprechendes Führungspersonal für Schulen rekrutieren zu können. Unter Verweis auf Füssel (2009) fassen sie zusammen, dass mit den *„gestiegenen Erwartungen und Ansprüchen an Bildungseinrichtungen einerseits und den Anforderungen an das dafür benötigte Personal sowie deren Belastungserleben der derzeit tätigen Professionellen und deren Ansprüchen an ihre Tätigkeiten andererseits ... auch gegenwärtig der Professionalisierungsdiskurs im Bereich des Schulleitungshandelns in Deutschland bestimmt und legitimiert“* würde (a.a.O., S. 175).

Die Autoren der SHaRP-Studie orientieren sich mit ihrem Modell der Belastung und Beanspruchung an dem von Böhm-Kasper (2004), welches sie für den Schulleitungsberuf modifizieren (vgl. dazu a.a.O., S. 178). Sie kommen – stark zusammengefasst – zu dem Schluss, dass den *„subjektiven Überzeugungen von Schulleitern und Schulleiterinnen nicht nur eine handlungsleitende, sondern auch eine belastungssteuernde Funktion“* zukommt (a.a.O., S. 192). Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die hier vorgelegte Studie, in dem sie subjektive Wahrnehmungen und Deutungsprozesse von kommissarischen Grundschulleitungen hinsichtlich besonderer Leitungsherausforderungen erhebt, aus denen sich dann deren Beanspruchung ableiten lässt (vgl. dazu Böhm-Kasper nach Brauckmann/Herrmann 2013, S. 178). Bevor diese

subjektiven Wahrnehmungen und Deutungsprozesse vorgestellt und diskutiert werden, sollen einige methodische Überlegungen angestellt werden.

Methodisches Vorgehen

Um die Erfahrungen und die subjektiv wahrgenommenen Leitungsherausforderungen der kommissarischen Schulleitungen zu ergründen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign mit semi-strukturierten Interviews gewählt. Nach Flick (2004, S. 3-5) eignet sich eine qualitative Herangehensweise insbesondere dann, wenn die zu erforschenden Konzepte noch nicht ausreichend identifiziert, nur schwach entwickelt oder nur unzureichend verstanden werden. Da die Leitungsherausforderungen kommissarischer Schulleitungen in der Forschung bisher nur am Rande thematisiert wurden, erscheint ein exploratives Forschungsdesign besonders geeignet, weil es ermöglicht, neue Konzepte und Sichtweisen aus dem qualitativen Datenmaterial heraus abzuleiten. Sofaer (1999) betont zudem, dass sich das qualitative Design besonders gut für Individuen eignet, die nur schwer zugänglich sind, wie z.B. Arbeiter auf unteren Hierarchieebenen oder Patienten mit seltenen Erkrankungen. Auch kommissarische Schulleitungen können als schwer zugänglicher Personenkreis charakterisiert werden, weil sie Aufgaben erledigen, die bisher in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wurden.

Der erste Schritt im Datenerhebungsprozess umfasste die Anbahnung von Interviews mit kommissarischen Schulleitungen. Aus einer vorliegenden Liste des niedersächsischen Landtags (2015) über 144 vakante Grundschulleitungen in Niedersachsen (abrufbar unter www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_17_5000/.../17-2865.pdf) wurden alle Schulen per E-Mail kontaktiert. Von diesen haben sich 17 kommissarische Schulleitungen zurückgemeldet (positive Selektion) und für ein Interview bereit erklärt. In einem zweiten Anlauf per E-Mail konnten drei weitere kommissarische Schulleitungen gewonnen werden, so dass das finale Sample 20 Fälle umfasst. Dies ist vor dem Hintergrund des schwierigen Zugangs zum Feld als zufriedenstellend zu werten. Eine Durchschnittsdauer von 60 Minuten hatten diese Interviews. Elf wurden persönlich, neun am Telefon durchgeführt. Die Gespräche verliefen informell mit nicht-direktiven, offenen Fragen, die den Befragten viel Raum zur Schilderung der subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen bieten sollten. Das Sample umfasst zwölf Frauen und acht Männer.

Im Anschluss wurden alle Interviews wortwörtlich nach dem System von Dresing/Pehl (2011) transkribiert und mittels einer induktiven Kategorienanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) ausgewertet. Dazu wurden die Interviews von Unabhängigen gelesen und mit thematischen Codes versehen. Auf Basis von zunächst fünf ausgewählten Interviews wurden alle thematischen Codes miteinander verglichen und diskutiert. Im Anschluss wurden vier Hauptkategorien festgelegt, mit denen das gesamte Material kodiert wurde.

Aus dem Material wurden die vier folgenden Kategorien gebildet:

- Vorerfahrungen im Schulleitungsbereich der kommissarischen Schulleitungen;
- Auswirkungen auf die schulische Qualitätsentwicklung durch die Übernahme der kommissarischen Leitung;
- Herausforderungen bei der Amtsausübung im Hinblick auf die Bereiche „Informationsbeschaffung“, „Netzwerk: Aufbau und Pflege“, „Legitimation: Anerkennung und Besoldung“, „Pädagogische Arbeit“, „Personalmanagement“, „Unterrichtsorganisation“, „Büromanagement“, „Gebäudemanagement“ und „Verwaltung von Finanzen“;
- Unterstützung bei der Amtsausübung durch den Amtsvorgänger oder die Amtsvorgängerin und benachbarte Schulleitungen, den Schulträger, das Kollegium und/oder die Landesschulbehörde als nachgeordneter Behörde.

Wie jede empirische Studie weist auch die vorliegende Untersuchung methodische Limitationen auf. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen konnten nur 20 Interviews durchgeführt werden. Eine Vollerhebung in Niedersachsen hätte möglicherweise noch mehr oder auch andere Sichtweisen hervorgebracht. Der Fokus auf die Schulform „Grundschule“ ermöglicht ein homogenes Sample mit guten Vergleichsmöglichkeiten; Übertragungen der gewonnenen Erkenntnisse auf andere Schularten sind allerdings nur begrenzt möglich. Gleichwohl können die vorliegenden Ergebnisse eine erste Basis zur Hypothesengenerierung schaffen, die in weiteren Studien ausgearbeitet und getestet werden könnten.

Interessant für eine Befragung wären sicherlich auch weitere Akteure im Kontext einer kommissarisch geleiteten Grundschule gewesen, wie etwa Lehrkräfte, Eltern, der Schulträger, Schulaufsicht o.ä., die dann mit den Erfahrungen der befragten kommissarischen Schulleitung hätten verglichen werden können. Aufgrund eingeschränkter Ressourcen konnten diese Perspektiven nicht in die Analyse einbezogen werden. Zukünftige Forschungen könnten daran ansetzen.

Ergebnisse

1. Vorerfahrungen im Schulleitungsbereich

Die große Mehrheit der KSL verfügt über explizite Vorerfahrung im Schulleitungsbereich – 17 von ihnen waren bereits an anderen Schulen als Konrektor oder Konrektorin tätig. Vier der Interviewten sind bereits ernannte Schulleiter oder Schulleiterinnen und leiten kommissarisch Außenstellen. Durch das Konrektorat waren sie die von der Landesschulbehörde ausgewählten Kandidatinnen und Kandidaten für die Amtsübernahme des Kommissariats. Eine Interviewpartnerin, die mittlerweile die Schulleitungsposition inne hat, gibt an, sich aktiv um die Übernahme einer kommissarischen Schulleitung

bemüht zu haben, um sich hinsichtlich einer offiziellen Schulleitungsbewerbung zu erproben. Die übrigen kommissarischen Schulleitungen wurden gezielt von der Landesschulbehörde auf die Interimsleitung angesprochen. In dem hier ausgewählten Sample zeigt sich also deutlich, dass die vakanten Schulleitungen von Personen übernommen sind, die bereits über Leitungserfahrungen verfügen. Das Interimsmanagement wird daher durchaus professionell wahrgenommen und nicht „laienhaft“ verwaltet.

2. Auswirkungen auf die schulische Qualitätsentwicklung

Von den 20 Interviewten geben fünf an, wichtige Themen schulischer Qualitätsentwicklung an ihrer Schule zu bearbeiten und dies auch mit extern wahrnehmbarem Erfolg. Auffällig ist, dass diese fünf kommissarischen Schulleitungen vorher als Konrektorinnen und Konrektoren gearbeitet haben und somit entsprechend fokussiert hier deutliche Akzente setzen. Zwei kommissarische Schulleitungen können immerhin kleine Projekte im Hinblick auf das Vorantreiben schulischer Qualitätsentwicklung benennen. Sieben Interviewte benennen auf Nachfrage deutlich, dass sie nicht mehr leisten könnten, als „die Schule am Laufen zu halten“, und somit Bereiche schulischer Qualitätsentwicklung z.B. im Hinblick auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität, Schulprogrammfortschreibung etc. nicht bearbeitet werden:

„Nachdem ich hier zweieinhalb Jahre kommissarisch gemacht habe, habe ich auf jeden Fall auch gesagt, dass ich die Schule am Laufen halte. Dass ich dann auch keine neuen Konzepte erarbeite oder überarbeite ... Eine Schule am Laufen zu halten, erfordert aber schon meinen ganzen Anspruch“ (Interview Nr. 15).

Insgesamt ergibt sich ein gemischtes Bild – immerhin die Hälfte der Befragten treibt engagiert trotz des Kommissariats die schulische QE mit entsprechenden Maßnahmen voran.

Im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts geben nur drei der Interviewten an, dass dieser unter den vielfältigen Beanspruchungen durch die Schulleitungsübernahme in seiner Qualität z.B. im Hinblick auf die methodische Gestaltung leide.

3. Herausforderungen bei der Amtsausübung

3.1 Informationsbeschaffung

Die Hälfte aller Interviewten äußert deutlich, dass sie außerordentlich viel Zeit darauf verwenden müssten, sich handlungsrelevante Informationen zu beschaffen im Hinblick auf rechtliche Grundlagen für Verwaltungshandeln und Personalmanagement. Als Herausforderung wird von dieser Gruppe auch das Führen der Statistik für die Unterrichtsversorgung benannt.

3.2. *Netzwerkaufbau und -pflege*

15 kommissarische Schulleitungen stellen ausführlich dar, dass sich das Feld des Netzwerkaufbaus und die Pflege dessen als ein wichtiges, aber zeitbindendes Aufgabenfeld präsentieren. Hierunter fallen formelle und informelle Treffen und Kontakte im Rahmen von Dienstbesprechungen, Konferenzen, Ausschüssen, Vereinen und schulischen Gremien mit der Landesschulbehörde, der Gemeinde oder Stadt als Schulträger, mit Elternsprechern, Kollegium, anderen Schulleitungen etc. Diese Netzwerkarbeit wird als bedeutsam herausgearbeitet und stellt sich besonders im Hinblick auf das Ganztagsmanagement als unverzichtbarer Bestandteil schulischer Leitungstätigkeit dar.

„Das sind natürlich doppelte Abendtermine gewesen durch die Konferenzen. Zeugiskonferenzen, Fachkonferenzen, Dienstbesprechungen, wobei ich die Dienstbesprechungen reduziert habe. Jedoch haben wir viele Gesamtkonferenzen gehabt aufgrund der Problematik „Einführung einer Ganztagschule“. Schulelternratsitzungen waren auch drei. Also das ist schon echt belastend, diese Zusatztermine“ (Interview Nr. 8).

3.3 *Legitimation: Anerkennung und Besoldung*

16 kommissarische Schulleitungen streichen heraus, dass sie sich in der Ausübung ihrer kommissarischen Schulleitung nicht angemessen legitimiert sehen. Der Schulträger gibt an, die Schule sei „ohne Leitung“ – trotz kommissarischer Schulleitung:

Die Gemeinde sagt nach wie vor: „In XY ist die Stelle VAKANT. Die ist OHNE Leitung.“ Das ärgert mich am allermeisten, dass es in offiziellen Berichten immer heißt: „Ohne Leitung“ (Interview Nr. 4).

Eine kommissarische Schulleitung wird nicht zu einer Schulleiterdienstbesprechung vom zuständigen Dezernenten seitens der Landesschulbehörde eingeladen, da sie ja keine „*offizielle Schulleitung*“ sei. Entsprechend beklagen die kommissarischen Schulleitungen in hohem Maße die mangelnde Wertschätzung und Anerkennung besonders durch Landesschulbehörde und Schulträger.

„Nein, da gibt es nichts. Man kriegt gesagt: „Sie leiten die Schule.“ Und das war es. Und es gibt ja eine Schulung für Schulleitungen und an der durfte ich nicht teilnehmen. Weil ich ja keine Schulleitung bin, sondern nur kommissarisch. Nur, dass ich die hätte gebraucht, weil ich ja die Arbeit mache, das ist dann egal“ (Interview Nr. 5).

Die fehlende Anerkennung zeigt sich auch durch das Fehlen einer der Position angemessenen Besoldung. Dies wird von sechs kommissarischen Schulleitungen benannt – die Übernahme des Kommissariats verlange zwar die Übernahme aller Pflichten, aber eine entsprechende Gehaltszulage bekäme der

Amtsinhaber in aller Regel nicht. Bemängelt wird auch die fehlende Aufklärung durch die Landesschulbehörde über die Modalitäten, die es ermöglicht hätten, eine (vergleichsweise geringe) Gehaltszulage für das Interimsmanagement doch noch beantragen zu können.

3.4 Pädagogische Arbeit

Unter diesen Aufgabenbereich werde die Bereiche „Schülerinnen und Schüler, auch im Hinblick auf Übergang Kindergarten-Grundschule“, „Inklusion“, „Geflüchtete“ und „Elterngespräche“ subsumiert.

Insgesamt stellen sechs kommissarische Schulleitungen diesen Bereich der pädagogischen Arbeit als besondere Herausforderung dar. Interessant ist, dass der Bereich „Schülerinnen und Schüler, auch im Hinblick auf Übergang Kindergarten-Grundschule“, der ja eigentlich DEN Kernbereich der schulischen Arbeit darstellt, für das Leitungshandeln der kommissarischen Schulleitungen eine eher geringe Herausforderung zu sein scheint, da dies nur sechs Interviewpartner beschreiben.

Den Bereich „Inklusion“ im Hinblick auf die Erstellung sonderpädagogischer Fördergutachten beschreiben fünf der zwanzig Interviewten als besondere Herausforderung, die Integration von Geflüchteten sogar nur zwei. Elterngespräche werden von sechs der Interviewten als besonders zeitintensiv wahrgenommen.

„Ich habe sehr viel zu tun mit Eltern und Elterngesprächen. Sehr viel mit Inklusion, denn wir haben hier an der Schule 129 Schüler, 30 unserer Schüler haben sonderpädagogischen Förderbedarf. Da bin ich sehr aktiv“ (Interview Nr. 2).

3.5 Personalmanagement

Unter den Bereich „Personalmanagement“ fallen die Bereiche des Leitungshandelns im Hinblick auf vielfältige Gespräche mit Kollegen zu verschiedenen Anlässen, Besuche im Unterricht, z.B. im Rahmen von Verbeamtungen und die Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen. Diesen Bereich nehmen zehn der interviewten kommissarischen Schulleitungen als besonders herausfordernd wahr.

„Ich denke, dass der größte Klotz (ist). Brocken sind eigentlich so das Personal, Planung und die nicht ausreichende Zahl an Lehrkräften, die einen im Vertretungsfall helfen können und die Erschwernis, wenn z.B. in der Vertragsbeschreibung// wenn z.B. eine pädagogische Mitarbeiterin, mit der man einen Kooperationsvertrag hat, die man auch gerne einstellen würde, aber aufgrund von formalen Bedingungen einfach eine Aufstockung von Stunden in Kooperationsverträgen nicht möglich sind“ (Interview Nr. 12).

3.6 Gebäudemanagement

Neun Interviewte müssen sich nach eigener Darstellung umfänglich mit der Instandhaltung des Schulgebäudes auseinandersetzen – als Hauptgrund wird genannt, dass ein Hausmeister in aller Regeln nicht täglich zur Verfügung steht.

„An kleinen Schulen haben Sie häufig auch keinen Hausmeister und nur ganz wenig Sekretärinnen. Die müssen auch das Toilettenpapier auffüllen und den Müll auf den Schulhof aufsammeln oder so ungefähr. So sind noch die Tätigkeiten einer Schulleitung nebenbei“ (Interview Nr. 8).

Nicht nur die Instandhaltung der Gebäude, sondern auch die Einrichtung der Ganztagschule erfordert hohen Einsatz durch die kommissarische Schulleitung.

3.7 Büromanagement

Zehn der Interviewten sehen sich mit einem Anforderungspotenzial im Büro an sich konfrontiert – dies gilt besonders für kleine Grundschulen, die nicht täglich eine Sekretärin zur Verfügung haben. Der Bereich „Büromanagement“ wird durch Bereiche wie telefonieren, E-Mails schreiben, Briefe schreiben und „Papierkram“ beschrieben.

„Wir haben sogar nur an zwei Tagen in der Woche eine Sekretärin hier. Und jedes Mal, wenn das Telefon klingelt, jedes Mal, wenn eine E-Mail reinkommt, jedes Mal, wenn irgendjemand hier her kommt, dann bin ich dafür zuständig und bin derjenige, der dafür aufstehen muss“ (Interview Nr. 15).

Es fällt auf, dass diejenigen kommissarischen Schulleitungen, die keinerlei Leitungserfahrungen vor Amtsübernahme sammeln konnten, in besonderer Weise beklagen, zu wenig Unterstützung von Sekretärinnen zu haben und zwar dergestalt, dass sie dezidiert darauf verweisen, zu wenige Sekretärinnenstunden vom Schulträger zu erhalten. In den Darstellungen der kommissarischen Schulleitungen mit spezifischer Vorerfahrung in der Schulleitung gibt es jedoch kaum Hinweise darauf.

3.8 Verwaltung von Finanzen

Sieben kommissarische Schulleitungen nehmen das Führen des Schulgirokontos als eine weitere Herausforderung ihrer Leitungstätigkeit wahr – die Führung von Girokonten durch die Schulen ist durch einen komplexen Erlass geregelt, in dessen Umsetzung sich viele Unsicherheiten für die Befragten ergeben.

„Man muss sich in die Haushaltsführung einarbeiten, weil es ja zwei Konten gibt, die man führen muss. Das heißt, man muss sich erst mal mit der LSB auseinandersetzen und erfragen: „Was muss ich da beachten bei der Kontoführung?“ Dann muss man sich mit dem Schulträger auseinandersetzen, um die andere Kontenverwaltung zu klären“ (Interview Nr. 17).

3.9 *Unterrichtsorganisation*

Der Bereich der Unterrichtsorganisation wird durch Leitungshandeln im Hinblick auf die Erstellung von Stundenplänen, Vertretungsplänen, das Rekrutieren und Einsetzen von Vertretungspersonal, das Führen von Statistiken und vor allem durch die Einrichtung und Durchführung des Ganztags schulbetriebs beschrieben. Von knapp Zweidritteln der Befragten wird dieser Bereich als besondere Herausforderung sehr detailliert beschrieben, die in hohem Maße die zeitlichen Ressourcen der Verwaltungsstunden belastet. Dreizehn kommissarische Schulleitungen fordern daher auch die Erhöhung der Verwaltungsstunden und die damit einhergehende Unterrichtsentlastung.

„Vertretungsplan, Stundenplan aufstellen, das waren so die „groben Dinge“. Und dann noch eben alles andere, um den kompletten Schulalltag aufrecht zu erhalten, ihn zu strukturieren“ (Interview Nr. 20).

4. **Unterstützung bei der Amtsausübung**

Unterstützung erhalten die kommissarischen Schulleitungen vom Amtsvorgänger oder der Amtsvorgängerin, dem Kollegium, anderen Schulleitungen, dem Schulträger und/oder der Landesschulbehörde als nachgeordneter Behörde. Die Unterstützung durch diese Stakeholder wird allerdings sehr unterschiedlich wahrgenommen.

4.1 *Unterstützung durch andere Schulleitungen*

Von den insgesamt 20 befragten kommissarischen Schulleitungen äußern sich dreizehn über die hilfreiche Übergabe durch den Amtsvorgänger bzw. die Amtsvorgängerin. Vorgänger und Vorgängerinnen haben die neuen Amtsinhaber zumindest über grundlegende, organisatorische Bereiche informiert. Die übrigen Interviewpartner können hierzu keine Angaben machen, da in ihrem Fall der vorherige Amtsinhaber nicht mehr ansprechbar war, z.B. durch Erkrankung, Pensionierung etc.

Zehn Schulleitungen beschreiben die Zusammenarbeit mit den benachbarten Schulleitungen als außerordentlich hilfreich.

4.2 *Unterstützung durch den Schulträger*

Etwaige Unterstützung in der Amtsführung durch den Schulträger ergibt ein gemischtes Bild – neun kommissarische Schulleitungen finden hier positive Erwähnungen für die Arbeit des Schulträgers, acht beschreiben die Zusammenarbeit als defizitär. Diese Darstellung ist aber nicht holzschnittartig zu betrachten im Sinne eines „Entweder-Oder“, sondern vier Interviewte stellen Bereiche dar, in denen sie die Zusammenarbeit mit dem Schulträger als Unter-

stützung erleben, aber nennen auch andere Bereiche, in denen sie die Zusammenarbeit als kontraproduktiv erfahren.

4.3 *Unterstützung durch das Kollegium*

Eine Zusammenarbeit mit dem Kollegium wird von 17 Schulleitungen als deutliche Unterstützung in ihrer Arbeit beschrieben. Das Kollegium ist kooperativ und unterstützend tätig. Die kommissarischen Schulleitungen beschreiben den Teamgedanken im Kollegium.

„Aber ganz ehrlich: Wenn ich kein Team hätte, was gesagt hätte "Wir stehen hinter dir", dann hätte ich das hier irgendwann schon lange an den Nagel gehängt“ (Interview Nr. 3).

Lediglich zwei Interviewpartner nehmen die Zusammenarbeit mit dem Kollegium als schwierig wahr – in einem Fall fühlt sich die kommissarische Schulleitung sogar vom Kollegium „gemobbt“ (Interview Nr. 15). In einem anderen Fall spricht die Schulleitung von „Unmut“ (Interview Nr. 19). Dies erscheint aber nachvollziehbar, denn dieser „Unmut“ ist in der Einschätzung der Schulleitung durchaus begründet, da sie kommissarisch zum wiederholten Mal eine Außenstelle leiten muss, das Kollegium vor Ort sich aber eine fest ernannte Schulleitung wünscht.

„Ich bin jetzt der vierte oder fünfte KSL innerhalb von zwei Jahren, der hier kommt. Und jeder kommt natürlich mit anderen Vorstellungen und Wünschen und Forderungen, sodass die Kollegen sich immer wieder auf jemanden neues einstellen müssen. Was dann auch für Unmut sorgt“ (Interview Nr. 19).

4.4 *Unterstützung durch die Landesschulbehörde als nachgeordneter Behörde*

Die Zusammenarbeit mit der Landesschulbehörde als direkt nachgeordneter Behörde wird von allen Interviewpartnern facetten- und spannungsreich erlebt. Zehn Schulleitungen beschreiben gelungene Beispiele der Zusammenarbeit im Hinblick auf Unterstützung im Sinne von Ansprechbarkeit und konkreten Hilfestellungen z.B. bei der Personalbeschaffung. Insgesamt vierzehn Schulleitungen kritisieren jedoch zum Teil scharf die mangelnde Unterstützung und Anerkennung durch die Landesschulbehörde.

Die Kritikpunkte hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Landesschulbehörde in Person der zuständigen Dezernentin bzw. des Dezernenten lassen sich in folgende Bereiche kategorisieren:

- Wahrnehmung eines Erwartungsdrucks durch die LSchB hinsichtlich der Umsetzung von Leitungsaufgaben (sechs Nennungen);
 - kein Angebot von konkreten Hilfen (sieben Nennungen);
- „Also wo ich mir mehr Unterstützung von der Behörde wünschen WÜRDE, gerade auch als Anfänger. Ja, in den ersten ein, zwei Jahren wenn man da*

anruft, eine Frage hat und dann die Antwort bekommt: „Sie sind eigenverantwortliche Schule, das dürfen Sie selber entscheiden“, dann hilft mir das nur bedingt“ (Interview Nr. 6);

- mangelnde Wertschätzung der kommissarischen Leitungstätigkeit durch die LSchB (sieben Nennungen). Beispielhaft benennt dies eine Interviewpartnerin:
„Ich war kommissarische Schulleitung und sonst nichts. Ich bin erst richtig „aufgenommen“ worden, als ich die Prüfung gemacht habe (Interview Nr. 18);
- Top-Down-Verhalten des LSchB durch als strikt wahrgenommene Vorgaben (sechs Nennungen).

Eine Interviewteilnehmerin bringt die Problematik auf den Punkt:

„und was mir auch fehlt ist die Anerkennung durch die Dezernenten. Ich bin der Meinung, Dezernenten sind für die Schulleiter da und nicht umgekehrt. Und wir werden eigentlich dauernd nur angemault. Immer mehr Forderungen und auch Zurechtweisungen. „Was denken Sie sich, Frau XY? Das können Sie doch nicht so machen! Das geht doch so nicht!“ (Interview Nr. 4).

Eine weitere Angabe bezieht sich auf die Wahrnehmung des Ausgeliefertseins im Spannungsfeld zwischen LSchB, Schulträger und Schule – dies wird jedoch nur von einer Schulleitung konkret geäußert.

Zwischen den einzelnen Bereiche lassen sich Bezüge herstellen: Diejenigen kommissarischen Schulleitungen, die sich durch strikte Vorgaben und Top-Down-Verhalten in ihrem Handeln eingeschränkt sehen, artikulieren auch mehr Erwartungsdruck durch die LSchB.

Es fällt außerdem auf, dass die Schulleitungen, die sich nicht hinreichend legitimiert in ihrer Amtsausübung sehen (s. Abschnitt 3.3), verstärkt Unterstützung und Hilfestellung bei anderen Schulleitungen suchen, die sie dort auch bekommen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Interviews zeigen, dass die überwiegende Anzahl der interviewten kommissarischen Schulleitungen über Vorerfahrungen in der schulischen Leitungstätigkeit verfügt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schulen professionell geleitet werden. Schulische Qualitätsentwicklung leidet offenbar so weniger unter den Vakanzen in der Schulleitung als zu vermuten gewesen wäre. Herausforderungen bei der Amtsausübung, die die Interviewpartner beschreiben, gleichen denen, die auch offiziell ernannte Schulleitungen beschreiben (vgl. dazu z.B. die Studie „Mehr Zeit für gute Schule“ aus Niedersachsen (2017), die ähnliche Befunde bringt): Die Bereiche Personal-, Büro-, Budget-, Gebäudemanagement und vor allem die Unterrichtsorganisation werden von nahezu allen Befragten als außerordentlicher Belastungsfaktor dargestellt.

Kommissarische Schulleitungen üben das Amt de facto aus, werden aber oft weder von der Landesschulbehörde oder dem Schulträger angemessen dafür anerkannt und entsprechend besoldet. Diese mangelnde Legitimation wird von den interviewten kommissarischen Schulleitungen als besonders belastend empfunden.

Aus organisationstheoretischer Perspektive scheinen vor allem die informellen, weichen Faktoren den kommissarischen Schulleitungen eine wichtige Stütze zu sein, während die offiziellen, formalen Strukturen und Steuerungssysteme wie die Landesschulbehörde und die Dezernenten deutlich weniger Hilfestellung im Leitungshandeln bieten. Die gängige Grundannahme, dass eine gute formale und transparente Struktur mit klaren Weisungsbefugnissen zwischen übergeordneter Behörde und Schule eine gute Grundlage für erfolgreiches Leitungshandeln in der kommissarischen Schulleitung bietet, kann mit dem vorliegenden Material nicht bestätigt werden. Viel wichtiger für die Motivation und das Wohlbefinden der Kommissarischen Schulleitungen scheint eine informelle Zone der Schule, nämlich der Rückhalt aus dem Kollegium, zu sein. In der Literatur wird die informelle Seite der Organisation auch häufig mit der Organisationskultur assoziiert, die bereits in anderen Studien als zentrales Element für die Arbeitskultur und Schulqualität identifiziert wurde (vgl. Ekholm 1997, S. 597 ff.). Diese Erkenntnis hat auch Relevanz für die Gestaltung schulischer Steuerungssysteme. Die Aufgabe der Landesschulbehörden kann sich nicht auf die rationale und effiziente Planung und Organisation der Arbeitsprozesse in Schulen reduzieren. Stattdessen sollte der Blickwinkel auch darauf gerichtet werden, auf die persönliche Motivationsstruktur der (kommissarischen) Leitungen zu achten und das soziale Schulklima und harmonische Arbeitszusammenhänge in der Schule zu fördern.

Literatur

- Altrichter, H.& Kemethofer, D. (2015): Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. In: BuE, Vol.68(3), S. 291-310.
- Blazer, C. (2010): Principal Turnover. In: Information Capsule, Vol. 0914.
- Bobeth,-Neumann, W. (2015): Angebote zur Qualifizierung für den Schulleitungsberuf. Deutungsmuster von Lehrkräften auf dem Weg ins Schulleitungsamt. In: ZISU, Jg. 4, S. 92-105.
- Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster u.a., Waxmann.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Springer, S. 277-294.

- Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2009): Estimating Principal Effectiveness. From: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. URL: http://www.caldercenter.org/upload/CALDERWorking-Paper-32_FINAL.pdf [23. Juni 2017].
- Brauckmann, S. & Herrmann, Chr. (2013): Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 12, S. 172-196.
- Brouillette, L. (1997): Revisiting an innovative high school. What happens when the principal leaves? In: Educational Administration Quarterly, Vol. 33, pp. 546-575.
- Dworking, A. G. (2009): Teacher Burnout and Teacher Resilience. Assessing the Impacts of School Accountability Movement. In: Saha, L.J./ Dworking, A. G. (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part1. New York, NY, Springer Science & Business Media, S. 491-509.
- Drensing, Th. & Pehl, Th. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch [29.11.2017].
- Eklholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für die Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 43, S. 597-608
- Faber, M. & Till, Th. (2015): Interim Management erfolgreich gestalten. Ein Praxisratgeber für Unternehmen. Kapitel 4: Prozessablauf eines Interim-Manager-Einsatzes. Aus der Reihe: Essentials. Springer Gabler, Wiesbaden. S. 19-27.
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2., vollst. überarb. und erw. Auflage. Reinbek, Rohwolt Verlag.
- Fuller, E., & Young, M.D. (2009). Tenure and Retention of Newly Hired Principals in Texas. University Council for Educational Administration and The University of Texas at Austin. URL: <http://www.ucea.org/principal-turnover-research> [29.11.2017].
- Füssel, H.-P. (2009): Schulaufsicht und Schulentwicklung. Die neue Rolle der Schulleitung in einer selbstständigen Schule aus juristischer Sicht (überarb. Fassung Mai 2009). Vortrag, gehalten im Rahmen von: Fachanhörung des Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes „Schulleitung innovativ – Warum Schulleitungen Motor der Schulentwicklung sind“.
- Hargreaves, A. (2003): Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. Teachers College Press, NY.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004): The Seven Principles of Sustainable Leadership. In: Leading in Tough Times, Vol. 61(7), pp. 8-13.

- Leithwood, K.A./Menzies, T./Jantzi, D./Leithwood, J. (1999): Teacher Burnout. A Critical Challenge for Leaders of Restructuring Schools. In: Vandenberghe, R./Huberman, A. M. (Hrsg.): *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 85-114.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a., Beltz.
- “Mehr Zeit für gute Schule“ (Niedersachsen 2017). URL: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/onlinebefragung_mehr_zeit_gute_schule_/abschlussbericht_mehr_zeit_gute_schule/forum-eigenverantwortliche-schule-abschlussbericht-zur-online-befragung-mehr-zeit-fuer-gute-schule-vorgestellt--beratung-und-unterstuetzung-der-schulen-und-lehrkraefte-wird-verbessert-154105.html [29.11. 2017].
- Miller, A. (2009): *Measuring the Causes and Consequences of Principal Turnover*. From: Princeton University, Princeton, NJ. URL: http://www.princeton.edu/~ashleym/research/principal_turnover.pdf [23.06.2017].
- Miller, A. (2013): *Principal turnover and student achievement*. In: *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 60-72.
- Ni, Y./Sun, M./Rorrer, A. (2015): *Principal turnover. Upheaval and uncertainty in charter schools?* In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 51(3), pp. 409-437.
- Niedersächsischer Landtag – 17. Wahlperiode (2015): *Vakante Schulleiterstellen an Niedersachsens Grundschulen. Antwort auf eine Kleine schriftliche Anfrage der Abgeordneten Björn Försterling, Almuth von Below-Neufeldt, Sylvia Bruns, Christian Dürr und Christian Grascha (FDP), eingegangen am 26.11.2014. Drucksache vom 03.02.2015*. URL: http://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen_wp_17/2501_bis_3000/?page=3 [14.06. 2017].
- Oldenburg, I. /Röbken, H. (2016): *Führungslose Grundschulen: Managementempfehlungen für nachhaltige Führung*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 3/16. Innsbruck, Wien, Bozen, Studienverlag.
- Partlow, M.C. (2007): *Contextual Factors Related to Elementary Principal Turnover*. In: *Planning and Changing*, Vol. 38(1&2), pp. 60-76.
- Sofaer S. (1999) *Qualitative methods: What are they and why use them?* *Health Services Research*, 34, 1101-1118.
- Steiner-Khamsi, G. (2011): *Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 29 (2011) 1, S. 39-52.
- Wendt, P. (2016): *Kommissarische Schulleitung*. URL: www.schulleitung-online.de [14.06.2017].

Manfred Bönsch

Schule der Zukunft – Eine zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung

Ausgang

Die allgemeinbildende Schule ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen, sie hat gewaltige Dimensionen, sie bekommt ständig neue Aufgaben (Ganztagsschule, Inklusion), aber sie ist alles in allem ein recht unbeweglicher „Koloß“, der in seiner Binnenkonstruktion veraltete Strukturen hat. Alternative Ansätze gibt es an vielen Orten, in der Breite gesehen ist sie immer noch mehr Unterrichtsanstalt als ein Haus des Lebens und Lernens. Auch wenn man in den meisten Bundesländern nicht mehr über die „Strukturfrage“ reden will, bleiben Entwicklungen in Richtung einer Schule, die die Merkmale „lebendig, flexibel, herausfordernd“ trägt, auf der Tagesordnung der Schulentwicklung. Die folgenden Ausführungen wollen eine Art zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung sein. Sie knüpfen an historische Entwicklungen (Klaßen/Skiera 1993) an und formulieren dann fünf Strukturelemente für die zukünftige Schulentwicklung.

1. Historische Reformbeispiele

Schulen sind in einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung. Entwürfe und Realisationen bewegen sich auf einer Linie, die von dem Motto „Die Schule mindestens reformieren“ über umfassende alternative Schulpädagogiken zu den sog. „Gegenschulen“ und gar bis zum „Deschooling“ und einer Entschulung der Gesellschaft reicht. Damit ist die gesamte Breite reformerischen Denken und Realisierens angesprochen. Sie kann hier nicht ausführlich rekonstruiert werden. Einige punktuelle Hinweise sollen genügen. Unter der Überschrift „Die Schule mindestens reformieren“ werden Reformansätze aus dem vergangenen Jahrhundert und aktuelle Konzepte rubriziert. Mit dem Begriff „Alternative pädagogische Konzepte“ werden umfassende Pädagogiken eigener Dignität erfasst. Die Bewegung der sog. „Gegenschulen“ hat Traditionen in den USA, aber auch in Deutschland (Ramseger 1975).

Und natürlich darf dabei ein Hinweis auf die provozierende Schrift von I. Illich nicht fehlen, die so einige Diskussionen ausgelöst hat (Illich 1995). Das alles ist schultheoretisch immer wieder durchdekliniert worden, ohne dass es in der Breite große Wirkungen gehabt hätte. Natürlich gibt es Orchideen und Leuchttürme in der Schullandschaft (Wiechmann 2002). Zeitweilig sind sie dann auch

immer Pilgerorte für Interessierte gewesen. Aber fünf Strukturelemente lassen sich doch markieren, die die Schulentwicklung zukünftig bestimmen werden.

2. Fünf Strukturelemente für die Schule der Zukunft

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Sekundarstufe I. Für die Grundschule kann man sagen, dass sie viele reformerische Ideen aufgenommen hat und ihre Gestalt gefunden hat. Der Sekundarbereich ist in seiner herkömmlichen Verfasstheit sehr viel beharrender geblieben.

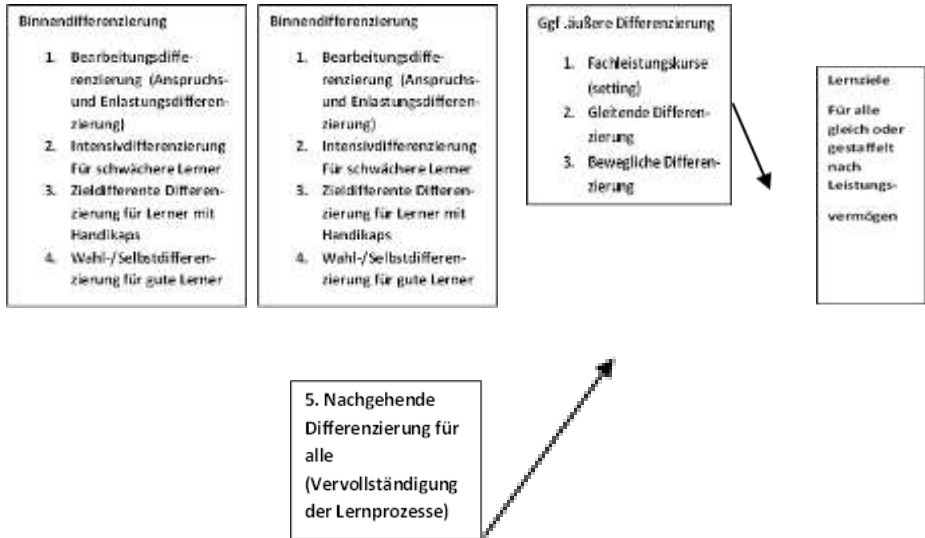
2.1 Längeres gemeinsames Lernen

Die bisherige Gliederung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Förderschule verändert sich langsam zu einer Zweisäuligkeit (Bönsch 2015). Das Gymnasium – wohl wieder überwiegend 9jährig – und Gesamtschulen, mit unterschiedlichem Namen versehen, werden die beiden Säulen in der Sekundarstufe I sein, auch wenn sich lange noch Mischformationen in den meisten Bundesländern halten werden. Die Hauptschule ist in Existenznot, der Realschule kann es ähnlich ergehen. Im Zuge der Inklusion steht auch die Förderschule zur Disposition. Während das Gymnasium wenig Hang zu progressiven Veränderungen zeigt, ergibt sich mit der Idee der Gesamtschule die Realisierung längeren gemeinsamen Lernens. Die Schuljahre 5 bis 10 sind durch Heterogenität und Gemeinsamkeit geprägt. Je nach konsequentem Bedenken werden nicht nur die Schuljahre 5 und 6 (Orientierungsstufe), sondern auch die Schuljahre 7 und 8 oder sogar auch die Schuljahre 9 und 10 durch gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung gekennzeichnet sein und nicht durch zu frühe Maßnahmen der äußeren Differenzierung, die immer der Gefahr ausgesetzt sind, das viergliedrige Schulwesen schnell wieder verdeckt zu reaktivieren. Eine demokratische Erziehungsschule wird das Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ verfolgen und sich positiv auf Inklusion einlassen. Der starke Zulauf zu Gymnasien macht diese häufig zu einer Art „heimlicher Gesamtschule“, von der Schülerschaft her gesehen. Und eigentlich fordert dies Konsequenzen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

2.2 Eine heterogene Schülerachft erfordert das Äquivalent differenzierender Lernwege

Wenn man den Soziotop „Heterogenität“ (Verschiedenartigkeit, Unterschiedlichkeit) bejaht, ist das gemeinsame Lernen der eine Ansatz, wird aber die Differenzierung der Lernwege das notwendige Äquivalent. Das Repertoire dafür liegt an sich gut ausgearbeitet vor (Bönsch, 2013, 3. Aufl.). In der Breite gesehen gibt es aber sicher massiven Nachholbedarf. Dieser kann sich an folgendem Tableau orientieren:

Differenzierungstableau



Der Paradigmenwechsel von der Planung und Realisierung des Unterrichts hin zur Planung und Realisierung von Lernprozessen wird wie bei den Schulstrukturen zu einer Zweisäuligkeit führen. Das gemeinsame Lernen bleibt wichtig, es mündet aber immer in differenzierte Lernwege, um jedem Lerner zu seinem Optimum zu verhelfen. Das hat massive Konsequenzen für die Unterrichtsorganisation einer Schule, wie gleich noch erläutert werden wird.

2.3 Alternative curriculare und Zeitstrukturen

Die herkömmliche Unterrichtsorganisation mit mehr als 10 Unterrichtsfächern und der endlosen Folge von 45-Minuten-Lerneinheiten kann als archaisches Muster angesehen werden. Die Lernverluste, die durch dauernd zu wenig Zeit und ständig wechselnde Unterrichtsinhalte entstehen, sind lernpsychologisch nicht zu rechtfertigen. Es ergibt sich also die Frage, wie Lerninhalte und Zeitstrukturen lernfreundlicher zu gestalten sind. Man findet heute schon Alternativen. Ein Beispiel soll das aufzeigen:

Ein Beispiel für alternative Unterrichtsstrukturen

Lernen in Projekten	Lernen im Lernbüro	Lernen in Werkstätten/ Ateliers	Studierzeit
Fächerübergreifende Projekte: 12 Stunden pro Woche	Deutsch, Mathe, Englisch: 11 Stunden pro Woche	Musik, Werken, Darstellendes Spiel: 8 Stunden pro Woche	Selbstverantwortetes Lernen: mindestens eine Stunde pro Woche
Dazu ggf. Klassenrat und je nach Jahresplan: Special learning days, activs: Spiel- und Sportnachmittage			

In diesem Beispiel sind mehrere Absichten enthalten. Einmal wird der Fachunterricht ersetzt durch fachübergreifende Unterrichtseinheiten in Projektform (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften). Damit wird konstant an Inhalten gearbeitet. Fächerübergreifender Unterricht ist ein altes Desiderat in der Didaktik-Diskussion, aber nie so recht vorangekommen. Interessant ist, dass Finnland gerade dabei ist, die Fächer abzuschaffen (Anwar 2016). Mit Unterrichtszeit wird schon an vielen Schulen variabel umgegangen. Es gibt das Doppelstundenprinzip, aber auch andere Zeiteinheiten (60+30 Minuten, 80-Minuten-, 75-Minuten-Einheiten). Wichtig ist eine Rhythmisierung, die Anspannung und Entspannung, Ausdauer und zeitlich begrenzte Basics (Übungseinheiten) in ein rechtes Verhältnis zueinander bringt. Die schlichte 45-Minuten-Folge ist jedenfalls obsolet (Bönsch 2012).

2.4 Flexibilisierung des Unterrichts für differente Schulbiografien

Der recht unbewegliche Tanker „Schule“ braucht noch in anderer Hinsicht größere Flexibilität. War bisher von einer Dynamisierung des Lernangebotes die Rede (horizontale Differenzierung), geht eine weitere Entwicklung in Richtung vertikaler Differenzierung:

Das Repertoire vertikaler Flexibilisierung

Die Schule bietet an	Der Unterricht ermöglicht	Der Schüler kann sein:
Jahrgangsübergreifende Lerngruppen erlauben unkompliziertes Verbleiben in der Lerngruppe und Fortschreiten in einzelnen Fächern	mit dem Daltonplanmodell individuelle Lernzeitnutzung zeitweise mehr Zeit für das eine oder andere Fach	Fachspringer (der gute Mathe-matikler des 5. Schuljahres kann in Mathe im 6. Schuljahr mitmachen)

Flexklassen im 9./10. Schuljahr, wenn es um Abschlüsse geht Abitur im eigenen Takt Schnellernklassen (Expressklassen)	mit dem Drehtürmodell zum Normalpensum zusätzlich anspruchsvollere Inhalte bearbeiten	Jahrgangsspringer (vom 5. gleich ins 7. Schuljahr wechseln)
---	---	---

Bei gewollter Heterogenität ist das Lernen im Gleichschritt obsolet. Die Lernstände der Schüler und Schülerinnen sind auf Dauer unterschiedlich. Die schwächeren Lerner brauchen ihre Zeit und die guten Lerner können nicht dauernd gebremst werden. Die aktuelle Diskussion zur Förderung von Gutbegabten – der Begriff der Hochbegabung sollte sorgfältiger verwendet werden – fordert eine größere Flexibilisierung in vertikaler Sicht geradezu heraus. Die Rede vom Abitur im eigenen Takt meint, dass die notwendig zu bearbeitenden Module in unterschiedlicher Zeit bearbeitet werden können. Bei den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe I wären unterschiedliche Zeitmargen hilfreich, um dem Motto „Keiner ohne Abschluss“ Chancen zu verschaffen.

2.5 Außerschulische Lernorte, unkonventionelle Herausforderungen, Verantwortung übernehmen

Nun ist noch auf ein fünftes Strukturelement hinzuweisen. So wichtig der Schutz- und Schonraum der Schule für das Aufwachsen junger Menschen ist, so groß ist auch immer die Gefahr, dass der Lernbiotop „Schule“ sich zu stark vom realen Leben abhebt und im Grund irrelevante Inhalte in einer Glocke der Künstlichkeit vermittelt (von Hentig 2007). Daher gibt es Ansätze, das Lernen zeitweise hinaus in die reale Welt zu verlegen oder gar ernsthafte Herausforderungen und Verantwortlichkeiten zu suchen:

Hinaus in die reale Welt (außerschulische Lernorte)	Unkonventionlle Herausforderungen (Outdoorprojekte)	Verantwortung übernehmen (kurzzeitig oder längerfristig)
Erkundungen, Projekte, Praktika in - der Natur - der Arbeitswelt - der virtuellen Welt	- der erste Schullandheimaufenthalt - die Nachtwanderung - die Orientierung in der unbekanntem Gegend - das Zeltlager	- der Spielnachmittag in der Kita - der Musiknachmittag im Altenheim - eine Brücke im

<ul style="list-style-type: none"> - der Kulturwelt - der sozialen mit unterschiedlichen Intensitäten: - selektives Eintauchen (Projekte) - temporär zur Lernwelt (Praktikum) 	<ul style="list-style-type: none"> - die mehrtätige Bergwanderung - Jugendfeuerwehr - Paddeln auf einem Fluss - der Auslandsaufenthalt 	<ul style="list-style-type: none"> Schulgarten bauen - Frühstück in der Schule für Kinder armer Eltern - Solaranlagen bauen und warten - Seniorencafe in der Kirchengemeinde - schulinternes Fernsehen gestalten - Flüchtlingskinderhilfe
---	--	---

Wenn der in den Länderschulgesetzen formulierte Erziehungs- und Bildungsauftrag ernstgenommen werden soll, geht es schwerpunktmäßig um Persönlichkeitsentwicklung. Stark wird man nur, wenn ernsthafte Herausforderungen einen immer wieder an Grenzen führen und diese sich dann verschieben können. Rechtschreibunterricht wird nicht so sehr Personen stärken. Deshalb haben die aktuell beachteten reformorientierten Schulen fast alle Unternehmungen der oben im Kasten genannten Art (Rasfeld/Spiegel 2012; Kegler 2009). Die Schule wird damit zum Lebens- und Lernort und führt gleichzeitig immer wieder über sich hinaus. Natürlich sind diese Herausforderungen für unterschiedliche Altersstufen gut zu kalkulieren, aber Zumutungen sind wichtig, um an ihnen zu wachsen.

Kurze Bilanz

Vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden gedanklichen Arsenalen sind fünf Strukturmerkmale in aller Kürze, aber auch mit Beispielen entwickelt worden, die die weitere Schulentwicklung bestimmen sollten. Sie zielen auf eine Gemeinschaftschule, die dem Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ folgt. Das kommunikative und kooperative Lernen ist ein Fixum, dem Flexibilitäten daneben gestellt werden, für die Individuen ein Optimum ihrer Entwicklungsmöglichkeiten sichern wollen. Der alte Gedanke der Klafkischen Kategorialen Bildung (Klafki 1967) kann damit realisiert werden: die Welt nachwachsenden Generationen aufzuschlüsseln und sie gleichzeitig der Welt aufzuschließen, um ihren Stand in der Welt zu gewinnen und ihre Verantwortlichkeiten wahrnehmen zu können. Dann wäre die Schule wirklich wieder ein Ort der Bildung (von Hentig 1996).

Literatur

- Anwar, A.: Finnland schafft Schulfächer ab. In: Frankfurter Rundschau vom 20.11.2016.
- Bastian, J./Otto, G. (Hrsg.): Schule gestalten, Hamburg 1995.
- Becker, G./Kunze, A./Riegel, E./Weber, H.: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das Andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit, Hamburg 1997.
- Bönsch, M.: Gemeinsam verschieden lernen, Berlin 2012.
- Bönsch, M.: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht, Braunschweig 2013, 3. Aufl.
- Bönsch, M.: Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik, Weinheim 2015
- Hentig, H. von: Die Schule neu denken, München 1993.
- Hentig, H. von: Bildung, München 1996.
- Hentig, H. von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, Weinheim und Basel 2007.
- Holtappels, H.G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur, Neuwied 1995.
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1995, 4. Aufl.
- Kegler, U.: In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird, Weinheim und Basel 2009.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967, 9. Aufl.
- Klaßen, Th.F./Skiera, E. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und Alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1993, 2. Aufl.
- Ramseger, J.: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis, Bad Heilbrunn 1975.
- Rasfeld, M./Spiegel, P.: EduAction. Wir machen Schule, Hamburg 2012.
- Riegel, E.: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen, Frankfurt/M. 2004.
- Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim und München 1999.
- Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens, Reinbek 1997.
- Wiechmann, J. (Hrsg.): Mitreißende Schulen. Reformpädagogische Konzepte als Programm, Braunschweig 2002, 5. Aufl.
- Wild, R.: Erziehung zum Sein, Freiamt 2001, 10. Aufl.
- Wild, R.: Kinder im Pesta, Freiamt 1993.

Uwe Habricht und Tilo Rosenkranz

Schule und Familie – ein Spannungsfeld Plädoyer für eine entspannte Beziehung zwischen Lehrern und Eltern

1. Prolog

Wenn das eigene Kind in die Schule kommt, ändert sich der Familienalltag für Eltern und Kinder. Was für die Kinder neu ist, das ist für die Eltern bereits vergangen. Deren Schulzeit liegt schon 10, 20 oder 30 Jahre zurück. Die Erfahrungen hingegen, die Eltern als Schüler gemacht haben, wirken nach und prägen nicht unerheblich ihre Einstellung zur Schule. Haben jene Eltern als Schüler schlechte Erfahrungen in und mit der Schule gemacht, dann kann sich diese Einstellung gewiss auch in ihrer Haltung zur Schule niederschlagen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass alle Eltern Erfahrungen in und mit der Schule gemacht haben, in erster Linie als ehemalige Schüler selbst, aber zum Teil auch in verschiedenen beruflichen Tätigkeiten nach ihrem Schulabschluss. Vergessen oder unbeachtet wird leider oft, dass mit dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule die eigenen, zwar lange zurückliegenden Erfahrungen mit ihrer Schule, plötzlich wieder mehr oder weniger präsent werden. Das können sehr gute und von Erfolgen gekrönte Erfahrungen, aber eben oft auch sehr unangenehme und schmerzhaft Erfahrungen sein. In diesem zutiefst menschlichen Prozess haben sowohl Lehrer als auch Eltern von Anfang an eine ganz besondere Verantwortung und Aufgabe. Die Eltern müssen sich bewusst bemühen, ohne Voreingenommenheit und mit großem Vertrauen der Schule gegenüber aufzutreten und die Lehrer¹ müssen sich darüber bewusst sein, dass mögliche Voreingenommenheit und fehlendes Vertrauen seitens der Eltern in der Anfangsphase durchaus verständlich sein können und deshalb nicht von den Lehrern als Böswilligkeit von den betreffenden Eltern gewertet werden darf. Hier gilt es für den Lehrer zu zeigen, dass er es besser machen will und auch kann. Den Lehrern muss bewusst sein, dass die Eltern ihnen das Teuerste, das sie haben, ihr Kind, anvertrauen und damit auch zurecht erwarten dürfen, dass die Lehrer ihr Bestes dafür geben. In dieser Anfangsphase kann und muss eigentlich der Grundstein für gute Lehrer-Eltern-Schüler-Beziehungen gelegt

¹ Zur Vereinfachung der besseren Lesbarkeit werden wir nicht ständig die männliche und weibliche Form extra formulieren. Wenn wir von Lehrern, Erziehern und Schülern sprechen, meinen wir grundsätzlich immer die weiblichen und männlichen Personen und bitten beim Leser dafür um Verständnis.

werden, es kann aber auch der Beginn eines langen Leidenswegs für alle beteiligten Personen sein, aber besonders für das Kind.

Die Autoren haben sich viele Jahre mit der Beziehungs-Dynamik im Lebensumfeld der Kinder beschäftigt. Tilo Rosenkranz war 25 Jahre als Rektor der Bouché-Grundschule in Berlin tätig. Uwe Habricht arbeitet seit 21 Jahren als Erziehungsberater und Systemischer Therapeut mit Familien und Eltern. Durch diesen Erfahrungshorizont sind wesentliche Perspektiven auf die vorliegende Thematik möglich, sowohl aus der schulischen, wie aus der familiären Dynamik. Was braucht es in beiden Bereichen und was braucht es als Brücke zwischen beiden Interaktionsfeldern, damit sich beide Bereiche befruchten und ergänzen? Das Kind, so setzen wir hier als Prämisse, kann nicht das Problem sein. Wer, wenn nicht die Erwachsenen, sollten die Sprache des Kindes entschlüsseln und verstehen, was es braucht, um zu wachsen. Es gilt zu klären, worin die Aufgaben eines Lehrers bzw. der Eltern bestehen, und in diesem Klärungsprozess müssen sie sich auf Augenhöhe und mit gegenseitigem Respekt begegnen. Niemand lässt sich gerne belehren, bevormunden oder in seinen Kompetenzen in Frage stellen. Es gilt deshalb, Einmischung von Hilfestellung zu unterscheiden: Veränderung geschieht nicht durch Besserwisseri und Gängelei. Haben Lehrer und Eltern eine tragfähige Basis für konstruktive Kontakte und angstfreies Aufeinanderzugehen geschaffen, dann lässt sich schneller und leichter klären: Was kann ich tun, was brauche ich, welche Frauen habe ich, um das Kind am besten zu unterstützen?

2. Lehrer und Eltern – unterschiedliche Perspektiven

Wer kennt als Elternteil nicht die unliebsamen Einträge, die die eigenen Kinder nach der Schule in ihrem Hausaufgabenheft mit nachhause bringen? „Ihr Sohn kippelte im Unterricht und störte diesen damit erheblich. Bitte werten Sie dieses Fehlverhalten zuhause mit Ihrem Kind aus!“ Solche und ähnliche Informationen können unterschiedlich erlebt werden. Eltern können sich in Frage gestellt, unter Druck oder kritisiert fühlen. Je nach Erfahrungen aus der eigenen Kindheit lösen solche „Anmahnungen“ durch den Lehrer unterschiedliche Gefühle aus. Lehrer sind jedoch verpflichtet zu informieren, Eltern sollten sich fragen, wie sie den Lehrer in dieser Situation unterstützen können. Die Verhaltensregeln gelten ja überall: Ein Kind hat nun mal nicht zu stören. Doch worin besteht nun die Kooperation? Wie kann ich als Elternteil dem Lehrer bei seinem Anliegen helfen, ohne dass ich hier die eigene Beziehung zum Kind belaste? Welche Aufgaben und Grenzen gibt es in der Verantwortung für welche Konflikte? Wie können Eltern sicherstellen, dass sie sich nicht zum Handlanger der Schule machen lassen und dies vom Kind als Vertrauensbruch in der Beziehung zu seinen Eltern empfunden wird? Gibt es hier Fragen von Loyalität zu klären? Wie schnell findet sich ein Elternteil in der Rolle des Schiedsrichters wieder? Glaube ich der Version meines Kindes

zu dem Konflikt oder der des Lehrers? Anhand dieser wenigen Fragen wird schon deutlich, dass die Klärung der Rolle der Eltern im Kontext von schulischen Konflikten wichtig ist, damit Eltern nicht Funktionen übernehmen und das Vertrauen ihrer Kinder dadurch verlieren.

Haben Eltern Vertrauen in die Lehrer, werden sie wenig intervenieren, werden die Schule ihre Arbeit machen lassen. Und umgekehrt ebenso. Haben Lehrer Vertrauen in die Eltern, dass diese sie nach Kräften unterstützen, so erlebt das Schulkind seine gesamte Soziosphäre als stimmig. Nicht selten haben Eltern aber auch ganz andere Vorstellungen vom Lernen, identifizieren sich heutzutage nicht per se mit der Schule und ihren Prinzipien. Es gilt für Eltern auch heute noch, dass sie ihre eigene Sicht auf die Schule hinterfragen und reflektieren sollten, um eine produktive Haltung ihr gegenüber einzunehmen. Die eingangs erwähnten eigenen Schulerfahrungen spielen dabei offensichtlich eine genauso große Rolle, wie deren intellektuellen Ansichten über Schule. Auf den Lehrer kommt dann zu, auch anfangs misstrauische Eltern mit Vorbehalten und negativen Vorerfahrungen als Unterstützer und Förderer für ihre Kinder zu gewinnen. Unserer Erfahrung nach kommt dem Lehrer dabei eine führende Rolle zu. Aufgrund seiner Ausbildung hat jener die Chance, solche Befürchtungen und Ängste bewusst anzusprechen, zu erfragen und im Gespräch mit den Eltern in einen neuen Bezug zu setzen. Lehrer haben es eben nicht nur mit den Kindern zu tun, sondern gerade auch mit deren Eltern. Das Gewinnen der Eltern als Partner scheint uns die größte Kunst der Lehrer zu sein.

Wir wollen darauf verweisen, dass erst Prinzipien wie Wertschätzung, Freude, Miteinander, Einbeziehung der Kinder (Demokratie), Ebenbürtigkeit, Forscherdrang und Ermutigung einem Lernort wie Schule gerecht werden. Vielmehr müssen die Lernerfolge der Kinder, auch die kleinen Erfolge, im Mittelpunkt stehen, ihr Bemühen um Lösungen und gute Ergebnisse, ebenso wie die Bemühungen der Eltern und nicht deren Versagen oder Fehler. Das würde das Klima in der Schule und den gegenseitigen Umgang tiefgreifend verändern. Lehrer sollen Eltern nicht nur bei Problemen ihrer Kinder ansprechen, sondern viel eher bei noch so kleinen Erfolgen und Fortschritten.

Selbstverständlich sind alle Eltern daran interessiert, dass ihre Kinder in der Schule gut zurechtkommen und auch Freude beim Lernen entwickeln. Es ist aber auch festzustellen, dass viele Eltern mit der Unterstützung ihrer Kinder überfordert sind. Nicht alle Eltern können ihren Kindern z.B. bei den Hausaufgaben helfen und auch Lehrer sind nicht selten überfordert. Sie haben es unter anderen mit Kindern zu tun, die aus schwierigen und oft bildungsfernen Familienverhältnissen kommen. So sind sie auch mit dem konfrontiert, was die Kinder aus ihren jeweiligen Lebenskontexten „mitbringen“: Bindungsunsicherheit, Arbeitslosigkeit der Eltern, existenzielle Probleme, dauerhafte Konflikte zwischen den Elternteilen. Mit diesen Mehrbelastungen wird es für

Eltern wesentlich schwieriger, mit Problemen ihrer Kinder in der Schule richtig umzugehen.

Lehrern fehlt es oft an Zeit, sich mit Schülern in Ruhe auseinanderzusetzen, ihnen zuzuhören und Themen in Ruhe zu besprechen. Viel zu oft wird aus Zeitmangel schnell sanktioniert, wird Druck erzeugt. Dabei geht es auch anders. Was Kinder brauchen ist Ermutigung. Und die erfordert nicht mehr Aufwand als eine Bestrafung. Der Lehrer könnte dem Kind nahelegen, sich selbst Lösungen für ein auftretendes Problem zu überlegen und damit die Eigenverantwortlichkeit des Kindes stärken.

Eltern erleben sich gegenüber der Schule dann ohnmächtig, wenn die dortigen Lehrer nicht das Gespräch mit ihnen suchen. Unserer Erfahrung nach trägt ein Gesprächsangebot des Lehrers immer zu einer Entspannung und Versachlichung der Situation bei. Empfehlenswert sind Hausbesuche des Lehrers. Aus mehreren Gründen halten wir sie für wichtig und hilfreich: Der Lehrer lernt das unmittelbare familiäre Umfeld des Kindes kennen und erfährt, unter welchen Bedingungen das Kind lernen kann (oder auch nicht) und kann Eltern diesbezüglich beraten. Eltern fühlen sich in ihrer vertrauten Umgebung sicherer und haben weniger Hemmungen beim Gespräch. Die häusliche Atmosphäre erleichtert auch Gespräche über sehr persönliche Fragen zum Kind, zum Erziehungsstil in der Familie, zu möglichen Problemen und so weiter.²

3. Die Gestaltung eines komplementären Verständnisses

Wie kann die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nun zu einer echten Kooperation werden? Welche Faktoren bestimmen, dass sich der Schüler in einem stimmigen Beziehungsfeld ohne Spannungen zwischen Lehrern und Eltern wiederfindet? Es liegt auf der Hand, dass Konkurrenz und gegenseitiger Widerstand zwischen Lehrern und Eltern sich nicht nur negativ auf die Beziehung zum Schüler auswirken, sondern dem Kind eine Rolle zuweisen, in der es diese Spannungen zu kompensieren hat. Nicht mehr das Kind mit seinen Bedürfnissen und seinem Bedarf steht dann im Mittelpunkt, sondern die Differenzen, unreflektierten Bedürfnisse und unausgesprochenen Fragen der Erwachsenen. Um es noch einmal zu betonen. Konflikte sind auch in einer guten kooperativen Beziehung zwischen Schule und Elternhaus normal und wichtig. Konflikte führen weiter, weisen darauf hin, dass es dran ist, miteinander zu sprechen. Es geht also offensichtlich darum, eine gute Kommunikation, eine konstruktive Konfliktkultur einzuführen, um Differenzen zeitnah und sachlich zu klären. Erst, wenn diese Auseinandersetzung nicht gelingt oder diese nicht gewollt ist, drohen Konflikte chronisch zu werden, werden Bezie-

² Vgl. Rosenkranz, Tilo (2016): Aus Wut Lehrer geworden. Ein Lehrer aus Passion – zum Glück für die Kinder. Eine Autobiographie, S. 183.

hungen durch Muster von Widerständen und gegenseitigen Vorhaltungen belastet.

Vorhaltungen wie „Der Lehrer hat seinen Job zu machen!“ oder „Die Eltern haben die Schule zu unterstützen“ dienen weder der Eltern-Lehrer-Beziehung, noch einer Klärung der Verantwortlichkeiten, Aufgaben und Rollen. Nichts scheint für ein Kind belastender zu sein, als dass es in seinem Beziehungsfeld mit Erwachsenen zu tun hat, die nicht miteinander kooperieren und kommunizieren. In fragmentierten Beziehungsfeldern, also in einem Umfeld mangelnder Kommunikation zwischen den Erwachsenen, mit denen ein Kind in Beziehung steht, geht es unserer Erfahrung nach immer zu Lasten des Kindes; es muss dann mehrere, parallel laufende Prozesse, in denen es eingebunden ist, „unter einen Hut bringen“, muss diese ausgleichen und eine Brücke zwischen den Beteiligten herstellen, die selbst zu keiner produktiven Verbindung bereit sind. Damit ist das Kind eben überfordert.

3. 1. Das Fundament

Kinder sind besonders darauf angewiesen, dass die Bezugspersonen, die zu ihrem Beziehungsumfeld gehören, achtungs- und würdevoll miteinander umgehen. Dies beginnt schon im Elternhaus; in der Qualität der Elternbeziehung entscheidet sich, ob das Kind in stabilen Verhältnissen aufwächst, ob und wie es lernt, Beziehungen und Bindungen einzugehen. Aus familientherapeutischer Perspektive und den hier gemachten Erfahrungen ergibt sich als zentraler Aspekt die Fähigkeit der Eltern, verantwortungsvoll in ihre Elternrolle zu gehen. Mit anderen Worten: Das Erziehungs- bzw. Familienklima hängt stark von der Bereitschaft der Eltern ab, sich selbst auch kritisch hinterfragen zu lassen und in einen Dialog zu gehen, Konflikte zu versachlichen und das Gespräch zu suchen.

Egal, ob Eltern heute zusammenbleiben oder sich trennen, an welchem Punkt ihrer individuellen Entwicklung sie gerade selber stehen, es bleibt eine Herausforderung, die eigene Verantwortung als Elternteil und als Elternpaar zu finden, die sie gegenüber den Entwicklungsbedürfnissen ihrer Kinder haben. Dies ist ein ganz eigener und komplexer Prozess im Familiengeschehen und verdient eine eigene Betrachtung. Es bleibt jedoch auch hier anzumerken: Es beginnt in der Familie, ein Klima von Vertrauen und Sicherheit zu schaffen, in denen Kinder die Strukturen vorfinden, die ihnen emotionalen Halt und Sicherheit bieten. Deshalb gilt als Fundament für die emotionale Verfassung des Kindes das Klima zuhause: Sicherheit und Vertrauen. Das Familienklima zeigt sich immer wieder als entscheidender Faktor, ob und wie Kinder den Weg „nach draußen“ finden und neue und komplementäre Beziehungen außerhalb der Familie eingehen können. Ist das Kind zuhause gut integriert, bestehen stabile und vertrauensvolle Bindungen zwischen Kind und Eltern, dann kann es schrittweise auch darüber hinauswachsen, ist fähig zur Aufnahme weiterer Beziehungen. Die Aufgabe der Familie ist damit relativ klar umrissen: Sie hat

für die körperlichen und emotionalen Grundbedürfnisse des Kindes einzustehen. Klare Regeln, Zugehörigkeit, emotionale Wärme und Zuwendung, Ermutigung und überschaubare Pflichten sind dabei wichtige „Parameter“, ebenso wie materielle Voraussetzungen, die gesundheitliche Versorgung, Kleidung, Nahrung, Schutz vor Gefahren und eine altersgerechte Ausstattung des Zimmers. Hier vor allem neben dem üblichen Inventar einen gut belichteten Arbeitsplatz (Schreibtisch) sicherzustellen, an dem das Kind in Ruhe üben und lernen kann.

3.2. *Die Beziehung zur Schule*

Während sich das Familienleben meistens an den unmittelbaren Bedürfnissen und Wünschen der Familienmitglieder orientiert, orientiert sich die Schule an den Lehrplänen. Das heißt, Schüler haben hier zunächst an- und aufzunehmen, was der Lehrer an Inhalten und Themen vorgibt. Und Schüler sind angehalten, nun eine Beziehung zum vorgegebenen Inhalt, zum Lehrer und zur Unterrichtsstruktur zu finden. Wie eingangs schon erwähnt, finden sich Kinder aus den unterschiedlichsten biographischen Kontexten in einem standardisierten Wissensvermittlungs- und Bewertungssystem wieder. Dies ist ein ganz entscheidender Punkt. Wir denken: Um diesen Umstand hat besonders der Lehrer zu wissen und etwaige Unsicherheiten, Fragen und Widerstände (auch von den Eltern) nicht als Problem zu verstehen. Ihm kommt hier eine führende Rolle und Verantwortung zu, diese individuellen Eigenheiten jeder Familie zu berücksichtigen.

Kinder möchten den Lehrern ebenso gefallen wie ihren Eltern, wenn die Beziehung stimmt. Gibt es also zwischen ihnen Spannungen, dann erlebt es das Kind als Bedrohung seiner Sicherheit im Bezugssystem. Es ist bei Kindern zu beobachten, dass sie ein Gespür dafür haben, was ihre wichtigsten Beziehungen eventuell gefährdet oder belastet. Kinder brauchen tragfähige Beziehungen zu ihren Eltern. Wirkt Schule mit ihren Forderungen zu übermächtig in die familiären Beziehungen hinein, dann macht das Kindern Angst. Entweder versuchen sie dieser Angst Herr zu werden, indem sie nun besonders gute Schüler werden (und Mama und Papa sie deshalb lieben), oder sie verweigern sich an einer Stelle und weisen darauf hin, dass das Gleichgewicht aus den Fugen gerät. Deshalb braucht die Familie eine transparente und kontaktfreudige Haltung zum Lehrer, damit eben die Beziehungen zum eigenen Kind nicht unter unausgesprochenen Schief lagen leiden. Umgekehrt auch: Identifizieren sich Eltern zu stark mit vielleicht zu hohen Anforderungen der Lehrer, die das Kind nicht bewältigt, dann sind sie nicht mehr für ihre Kinder da. Dann nehmen sie eine Rolle als „verlängerter Arm der Lehrer“ ein und ihre Kinder verlieren das Vertrauen zu ihren Eltern, fühlen sich zusätzlich belastet. Aus der Erfahrung als Familientherapeut heraus erscheint es essentiell, dass Eltern hinter ihren Kindern stehen – ermutigend, bedürfnisorientiert und bedingungslos. Aber auch fordernd. Nicht im Sinne von „Das nächste Mal schreibst du in

Mathe eine Eins!“, sondern im Sinne von einer vernünftigen Strukturierung des Alltags, einer ausgewogenen Gewichtung von Spiel-, Lern-, und Schlafenszeiten. Immer wieder ist auch zu fragen, was es noch außer Schule gibt. Das heißt, der Schule einen wichtigen, aber keinen ausschließlichen Platz einzuräumen.

Kinder erleben sich ja selbst auch nicht nur als Schüler.

3.3. *Die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern*

Im Idealfall ist die Beziehung zwischen Lehrern und Eltern auf Augenhöhe. Ist sie das nicht, können Kinder sowohl Eltern, als auch Lehrer leicht gegeneinander ausspielen. Das kommt auch den Kindern nicht zugute. Sie sollten die Beziehung als respektvoll erleben. Dann können sie auch sich selbst und ihre Eltern und Lehrer respektieren. Wir haben als Erwachsene eine wichtige Vorbildfunktion inne. Das ist eine Binsenweisheit, wird aber bei Differenzen auch schnell mal vergessen. Die Art, wie Eltern über die Lehrer sprechen und umgekehrt, wirkt sich ganz erheblich auf das Bild aus, das die Kinder dann von ihren Bezugspersonen haben, und auf die Fähigkeit, sich auf diese einzulassen. Vertrauen wird nicht nur in Beziehungen gelebt, sondern mangelndes Vertrauen zieht auch schnell Kreise, quer durch alle Beziehungen, die miteinander korrespondieren.

Es lohnt sich aus unserer Sicht, wenn Eltern sich immer wieder fragen, was sie brauchen, um sich als Partner der Schule zu sehen. Und wie kann ich als Elternteil selbst dafür sorgen, dass die Schule mich als Partner sieht? Welche Unterstützung brauche ich dafür und von wem? Es geht ja nicht darum, von vorneherein die idealen Eltern in Bezug zur Schule zu sein. Es geht um den Prozess, um das Suchen nach Möglichkeiten, wie ich als Elternteil in diesen Modus komme. Und dieser Prozess ist kein linearer, sondern ein zirkulärer: Ich sollte mich als Elternteil immer wieder fragen, wie ich zu einem guten „Wie“ des Miteinander beitragen kann.

Wichtig ist, sich in der Anfangsphase einer beginnenden Eltern-Lehrer-Kooperation gemeinsam darüber zu verständigen, worüber in Zukunft kommuniziert werden soll, welche Informationen auf welchem Wege ausgetauscht werden sollten, was sich die Schule von den Eltern wünscht, was sich die Eltern von der Schule wünschen. Ist der Rahmen der Zusammenarbeit in dieser Weise versachlicht und konkretisiert worden, ist ein Grundstein für Vertrauen und Transparenz gelegt – gleichberechtigt und wertschätzend. In diesem Rahmen steht letztlich das Kind, der Schüler, im Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses: Die bestmögliche Entwicklung und Förderung seiner Anlagen und Potenziale, das Finden von Lösungen und Entlastungen und die Vermeidung unnötiger Überforderungen.

4. Zusammenfassung

Als Fazit der vorausgegangenen Überlegungen folgen hier 12 hilfreiche Anregungen zur Gestaltung einer auf das Wohlergehen und den Lernerfolg abzielenden gelingenden Lehrer-Eltern-Beziehung.

1. Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für alle Beteiligten ein neuer Lernprozess, dessen sich Lehrer und Eltern bewusst sein müssen.
2. Kind-Eltern-Lehrer treten in ein Beziehungssystem, das wesentlich nachhaltiger auf die gesamte Entwicklung des Kindes Einfluss nimmt als die Vorschulzeit.
3. Eltern und Lehrer können nur in einem konstruktiven Miteinander langfristig eine bestmögliche Entwicklung des Kindes sichern.
4. Lehrer müssen Eltern auf Augenhöhe begegnen und diese ernst nehmen, gleichzeitig um ihre fachlich-pädagogische Kompetenz wissen und diese als Verantwortung verstehen.
5. Die gemeinsame Kommunikation zwischen Lehrer und Eltern muss von gegenseitiger Achtung und Sachlichkeit geprägt sein.
6. In Gesprächen der Eltern mit ihrem Kind sollte das Kind durchgängig die Achtung seiner Eltern vor dem Lehrer und dessen Handeln spüren, ohne dass dadurch sachliche Kritik an einer Lehrerentscheidung ausgeschlossen wird, sondern dennoch möglich ist.
7. Eltern und Lehrer müssen in der gemeinsamen Zusammenarbeit dem Kind das Gefühl vermitteln:
 - Wir sind immer für dich da!
 - Wir glauben an dich und deine Fähigkeiten!
 - Du kannst das, du schaffst das!
 - Du darfst auch Fehler machen!
 - Wir freuen uns über deine Erfolge!
 - Wir helfen dir, wenn's bei dir mal nicht so gut läuft!
8. Lehrer müssen dem Kind Mut machen, eigene Lösungswege zu suchen und zu finden, und dürfen dabei auftretende Fehler nicht bestrafen.
9. Lehrer sollten in den Fehlern der Kinder die Fenster in deren Denkwelt erkennen.
10. Wichtig für gute Lehrer-Eltern-Kind-Beziehungen ist es auch, dass Lehrer nicht nur bei Konflikten das Gespräch mit den Eltern suchen, sondern vielmehr auch bei Erfolgen, guter Entwicklung oder auch bei kleineren positiven Entwicklungsschritten und bei lobenswertem sozialen Engagement des Kindes. Damit stärken Lehrer das Vertrauen der Eltern in die Schule.

11. Der Lehrer muss sich darüber im Klaren sein, dass ihm bei der Gestaltung des Prozesses guter und damit entwicklungsfördernder Beziehungen aufgrund seiner pädagogischen Kenntnisse und Erfahrungen eine führende Rolle zukommt.
12. In diesem Sinne ist es wohl für alle Beteiligten besonders wichtig, zwischen Einmischung und Hilfe zu unterscheiden. Wenn diese Frage nicht grundsätzlich und überzeugend geklärt ist, führt dies in der Praxis oft zu Konflikten mit Eskalationspotenzial. Kinder und Jugendliche spüren oft diesen Konflikt und ziehen nicht selten ihre eigenen Konsequenzen, die im Nachhinein weder Eltern, noch Lehrer wollten, aber womöglich verursacht haben.

Joachim Fehrmann

Das verfassungsrechtliche Sonderungsverbot und seine Umsetzung im gegenwärtigen Privatschulsystem – ein Bericht

Das Programm der Fachtagung der AG Bildungsrecht vom 31. August bis 1. September 2017 an der Universität Mainz war auf Vermittlung von Prof. Füssel von einer Gruppe, bestehend aus Prof. Dr. Wapler, Prof. Dr. Wrase, Prof. Dr. Hanschmann und LMR Fehrmann, konzipiert worden.

Anlass für die Themenstellung war die Diskussion, die sich an den Aufsatz von Wrase/Helbig in NVwZ 2016, 1591 angeschlossen hat. Die Resonanz zeigt, dass damit ein Interesse getroffen wurde.

Zu der Tagung waren 70 Personen angemeldet, darunter etliche Vertreter der Landesministerien, Vertreter der Wissenschaft (u.a. Prof. Dr. Cremer aus Bochum, Prof. Dr. Füssel, Prof. Dr. Hufen) sowie zahlreiche Vertreter der Ersatzschulen, u.a. Herr Helgert vom VDP, Herr Dr. Hütten von der Freien Hochschule Stuttgart (Waldorf) und Herr Kern vom Bundesverband der Freien Alternativschulen.

Den Anfang machte der sozialwissenschaftliche Vortrag von Helbig. Helbig ist gemeinsam mit Wrase Autor einer Studie zum Thema, die auf einer Ländrumfrage beruht. Er kommt darin zum Ergebnis, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft der Ersatzschulen für eine hohe Selektivität spreche. Sie diene der Elternschaft als Mittel zur sozialen Abgrenzung. Es sei daher notwendig, zu einer Begrenzung der Schulgelder zu kommen. In diesem Zusammenhang übte Helbig Kritik an der Studie von Prof. Dr. Brosius-Gersdorf zum Thema.

Anschließend berichtete Frau Prof. Dr. Nikolei, Humboldt-Universität Berlin, über die Entwicklung im Ausland, insbesondere in England. Dort gehen 57 % der Kinder auf eine private Schule. Kriterien des Vergleichs waren z.B. Teilnahme an Schulinspektionen, Höhe der öffentlichen Förderung, Begrenzung des Schulgeldes etc. Interessant war dabei, dass die Privatschulen in England und Schweden zu 100 % öffentlich gefördert werden und dort auch an der Schulinspektion teilnehmen. Infolge der hohen Förderung werde in England und Schweden kein Schulgeld erhoben (Dabei geht es um örtliche private Schulen – nicht um Boardingschools.).

In der Diskussion wies Herr MR Gleim aus Hamburg darauf hin, dass auch die öffentliche Schule je nach Stadtteil hohe soziale Selektivität aufwiese. Vertreter der privaten Schulen wiesen darauf hin, dass die Untersuchung von Helbig sich nur auf allgemeine Schulen beziehe. Dadurch entstehe ein schiefes Bild. Private Schulen gäbe es auch im Bereich des Berufskollegs und insbesondere der Förderschulen.

Anschließend trug Brosius-Gersdorf ihre Thesen zum Sonderungsverbot (nach ihren Worten: „Sonderungsförderverbot“) vor.

Sie vertritt u.a. die These, dass Art. 7 Abs. 4 GG nicht für Schüler gelte, die sich das Schulgeld leisten könnten. Dementsprechend gebe es auch keinen Grund, von Eltern, die das Schulgeld zahlen wollten, Einkommensnachweise zu verlangen. Nach ihrer Auffassung ergibt sich daraus, dass Schulgelderhebung nicht verboten ist. Schulgeld muss aber so festgesetzt werden, dass alle Eltern es bezahlen können. Dafür gebe es verschiedene Modelle. Eltern, die Schulgeld zahlen können, würden von dem „Sonderungsförderverbot“ nicht geschützt, es handele sich vielmehr um ein Diskriminierungsverbot. Aus der Vorschrift ergebe sich zugleich ein staatliches Fördergebot. Als mögliche Modelle stellte sie vor: erstens ein einheitlich gleich hohes Schulgeld mit Ermäßigungen für „Arme“. Zweitens ein sehr niedriges einheitliches Schulgeld, drittens ein nach Einkommensmöglichkeiten gestaffeltes Schulgeld. Denkbar sei auch eine Vollfinanzierung durch den Staat. Eine solche Vollfinanzierung müsse sich auch auf die besonderen Leistungen einer Ersatzschule beziehen. Brosius-Gersdorf vertrat ferner die Ansicht, aus Art. 7 Abs. 4 GG ergebe sich kein Verbot, nach „Eignung, Leistung, Befähigung“ Schüler auszuwählen. Schließlich vertrat sie die Ansicht, das gegenwärtige System der Förderung der Ersatzschulen („Drei-Säulen-Modell“) werde der Verfassung nicht gerecht. Bereits im Vorfeld des Vortrags hat es bei dem Vortrag von Helbig und in der anschließenden Diskussion Gegenargumente gegen die Referentin gegeben, gegen die sie sich auch verwehrte. Im Anschluss trug Hanschmann, zurzeit Frankfurt, die Gegenposition vor: Aus Freiheitsrechten ergäben sich üblicherweise keine Leistungsrechte. An Ersatzschulen, die an die Stelle staatlicher Schulen träten, sei die Freiheit auch anders zu betrachten als bei Ergänzungsschulen, die Genehmigungsvoraussetzungen seien die Grenze der Schulfreiheit. Er verwies auf den sozialstaatlichen Gehalt von Artikel 7 Abs. 4 GG und stellte im Unterschied zu Brosius-Gersdorf die in Baden-Württemberg geplante gesetzliche Regelung zum Schulgeld als verfassungsmäßig dar. Die anschließende Diskussion war wieder sehr lebhaft. Sie umfasste auch die Frage, ob „Besitzverhältnisse“ nach denen nicht gesondert werden darf, rein ökonomisch zu verstehen sind (so die einhellige Ansicht aller zu Wort gekommenen Juristen) oder soziologisch im Sinne von Bourdieu auch das kulturelle Kapital in Anschlag gebracht werden kann. Den Tag fasste Hufen zusammen. Er riet, den Blick auf die Judikatur des Bundesverfassungsgerichts zu der Thematik zu richten.

Am zweiten Tag wurde zunächst in zwei Vorträgen von Hauke Grundmann (Schleswig-Holstein) und Joachim Fehrmann (NRW) dargestellt, wie diese beiden Länder das Sonderungsverbot handhaben. Interessant war dabei zu erfahren, dass in Schleswig-Holstein keinerlei gesetzliche Regelungen zur Erhebung von Schulgeld vorhanden sind. SLH orientiert seine Verwaltungspraxis an den Grundsätzen aus der Rechtsprechung. In NRW ist bekanntlich das Erheben von Schulgeld zwar zulässig, aber sinnlos, weil es auf die örtliche Förderung angerechnet wird. Es ist aber auch in NRW zulässig und gängige Pra-

xis, dass Eltern aufgefordert werden, einen Betrag zur Erbringung der Eigenleistung zu leisten. Dabei muss in NRW aber dieser Beitrag freiwillig sein. Wird ein Konnex zwischen Schulbesuch und Beitragsleistung festgestellt, dann führt dies zu finanzrechtlichen Konsequenzen.

Im anschließenden Praxispanel: „Die Perspektive der Privatschulträger“ trugen Helgert, Hütten und Kern übereinstimmend vor, dass es nötig sei, ein Bekenntnis zu den Privatschulen abzugeben, diese seien im Grundgesetz ausdrücklich als Ergänzung des öffentlichen Schulwesens vorgesehen und bereicherten das öffentliche Schulwesen. Aus Artikel 7 ergäbe sich die Verpflichtung, die Privatschulen zu unterstützen, wo es nur gehe. Es ergäbe sich aus Artikel 7 nicht, dass die Privatschulen ein Spiegelbild der Gesellschaft darstellen müssten. Hütten wies darauf hin, dass bei „Waldorf“ Schulgelderhebung und Aufnahme streng getrennt seien. Erst werde in den Aufnahmegesprächen über die Aufnahme gesprochen und diese abschließend geklärt. Erst dann ginge es um die Finanzierung. Transparenz werde von „Waldorf“ gewährleistet. Am besten wäre es, wenn die Finanzierung voll durch den Staat erfolge, dann würde die Bildung dem Markt entzogen. Kern sprach sich demgegenüber dafür aus, die Handhabung der Schulfinanzierung ähnlich wie bei der Kindertagesstättenfinanzierung zu regeln. In der anschließenden Diskussion sprach sich auch Cremer für eine Vollfinanzierung der Ersatzschulen aus. Falls aber Schulgeld erhoben werde, solle die Höhe des Schulgeldes festgeschrieben werden.

Die Zusammenfassung von Wrase stellte als Ergebnis fest: Privatschulen seien fester Bestandteil des Schulwesens in Deutschland. Es gehe um eine vernünftige Regulierung dieses Bereichs. Die empirisch nachgewiesene hohe Selektivität stelle eine Aufgabe dar. Es gäbe wohl Einigkeit bei allen Teilnehmenden, dass Privatschulen für alle zugänglich sein müssten. Eine Ermittlung der durchschnittlichen Schulgeldhöhe sei ein wichtiges Mittel. Bei den Elternbeiträgen für Fördervereine stelle sich die Frage, ob eine Regulierung nicht doch möglich sei. Hier gehe es um Herstellung von Transparenz. Gleim aus Hamburg zweifelte den Ausgangspunkt an, die Ungleichheit an den Ersatzschulen sei kulturell nicht ökonomisch begründet. Eine Regulierung sei zurzeit untunlich. Es gebe zurzeit einen Waffenstillstand in Bezug auf die Privatschulfinanzierung. Wolle man darangehen, sei dies ein Öffnen der „Büchse der Pandora“.

Rezensionen

Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtapels (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Waxmann Verlag: Münster, New York 2017 (IFS-Bildungsdialoge; Bd. 1) 200 S., Euro 29,90

Nach Bewertung der Herausgeber/-innen nahm in den zurückliegenden Jahren das Thema „Flucht“ in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion und im bildungspolitischen Diskurs „eher eine untergeordnete Rolle ein“ (S. 7). Anliegen der Veröffentlichung ist es daher, die aktuellen Sichtweisen der Bildungsforschung, -praxis, -politik und -verwaltung gegenüberzustellen, um Ansätze, Strategien und Bedarfe der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen an Schulen auszuweisen. Als erkenntnisleitende Fragestellungen werden für das Buch genannt: „Welche Ansätze zur Integration bieten Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung und welche weiteren Bedarfe gibt es? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich in der pädagogischen Arbeit im Klassenzimmer? Wie kann die Förderung der Sprachkompetenzen am besten gelingen? Wie kann sich die Fluchterfahrung bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen in Traumata äußern und wie ist mit diesen umzugehen?“ (S. 8)

Die 15 Beiträge werden fünf Teilen zugeordnet, die erstens aktuelle Entwicklungen und strukturelle Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung an Schulen, zweitens die Integration in Regelklassen mit Konsequenzen für die pädagogische Arbeit, drittens den Erwerb sprachlicher Kompetenzen und viertens die Traumabewältigung thematisieren. Der letzte Teil der Veröffentlichung gehört den Perspektiven von Politik und Administration sowie von Forschung und Praxis auf das Thema der Veröffentlichung.

Das erste Kapitel des Buches versammelt Beiträge von P. Daschner, der in einem Überblick Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven zu Flüchtlingen in der Schule vermittelt, von N. von Dewitz und M. Massumi, die rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte aufzeigen, sowie von S. Fürstenau über Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung mit Blick auf heterogene Lerngruppen und Sprachbildung.

Die drei folgenden Kapitel wenden sich drei Schwerpunktthemen zu, denen eine besondere Bedeutung zugerechnet wird: Integration, Sprachkompetenzen und Traumabewältigung. Das zweite Kapitel zeigt Konsequenzen der pädagogischen Arbeit durch die Integration in Regelklassen auf, referiert sozialpsychologische Erkenntnisse und thematisiert interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften sowie pädagogische Integrationsarbeit. Das dritte Kapitel befasst sich mit der Sprachförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit, mit der Be-

deutung der Bildungssprache in Kindergarten und Schule, mit konzeptionellen und strukturellen Grundlagen für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Im letzten Kapitel nimmt S. Löhrmann, ehemalige Ministerin für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, eine „politische Einordnung von Schule und Bildung vor dem Hintergrund steigender Zuwanderung“ vor, W. Bos und A. Jungermann skizzieren Aufgaben der Bildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft und A. Heintze (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg) zeigt Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Bildungsadministration auf. Das Kapitel schließt mit einem Beitrag zur pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft von C. Bainski.

Schnittmengen der Beiträge dieses Sammelbands bestehen in den Erkenntnissen, dass einerseits die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung besondere Herausforderungen für die Akteure und Akteurinnen des Bildungssystems darstellen, dass andererseits die Aufnahme junger Menschen mit Fluchterfahrungen Impulse durch entsprechende Konzepte und Strategien für den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft setzt. Mit den Worten des Vertreters der Bildungsadministration „könnten die jetzigen Anstrengungen einen Modernisierungsschub für Schulen und das Bildungssystem insgesamt bewirken.“ (S. 189)

Christian Ernst

Dieter Smolka (Hrsg.): Integration als Leitungsaufgabe. Konzepte und Beispiele für Schulen. Carl Link, Wolters Kluwer Verlag: Köln 2017. 330 S., Euro 36,95

Der Begriff „Leitungsaufgabe“ im Titel der Veröffentlichung bezieht sich auf Schulleitungen und Lehrkräfte gleichermaßen, nicht zuletzt auf all jene, die schulische Integrationsaufgaben unterstützen und fördern. Mit rund 40 Beiträgen von mehr als 40 Autorinnen und Autoren aus Schule und Hochschule, Aus- und Weiterbildung, Medien, Kultur und Politik besitzt die Veröffentlichung den Charakter eines Handbuchs, das vielperspektivisch Themen zu Migration und Integration für den Schulalltag aufbereitet, um Empfehlungen, Ideen und Tipps für eine gelingende Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher aufzuzeigen. Dabei sind die zahlreichen Beiträge nicht immer frei von inhaltlichen Überschneidungen, auch erscheint bisweilen die Zuordnung der Beiträge zu einzelnen Kapiteln nicht zwingend.

Leitfragen zur Situation geflüchteter Kinder, zur Schulgestaltung unter Einbeziehung von Integration, Schulpflicht und individueller Förderung, zum Umgang mit Fluchterfahrungen und Traumata sowie zu künftigen Integrationschancen werden in den Beiträgen schulbezogen aufgegriffen und in den beiden Teilen des Buches zu den Grundlagen der Migration und Integration einerseits sowie zu Schul- und Praxisbeispielen der Integration andererseits ausgeführt.

Die Beiträge am Anfang des Buches befassen sich im Überblick mit Grundlagen der Thematik. Nach einer bildungspolitischen Standortbestimmung durch

S. Löhrmann als ehemaliger Ministerin für Bildung und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen wird informiert u.a. zu Menschen auf der Flucht, Fluchtursachen, Deutschland als Migrationsziel, Integration durch Bildung und Integrationsleistungen der Schulen unter Einbeziehung von Tipps und Empfehlungen, ferner zu Fragen des Asylrechts und zu hilfsbedürftigen Kindern. In drei weiteren Kapiteln des ersten Teils werden die Themen politische Bildung, Sprachförderung sowie unbegleitete und traumatisierte Kinder behandelt. Vor allem für den Unterricht in politischer Bildung bietet der Band auch Unterrichtsmaterialien, u.a. aktuelle Texte aus Zeitungen, Karikaturen zu Flucht und Vertreibung, statistisches Material sowie Berichte geflüchteter Jugendlicher.

Der zweite Teil des Buches dokumentiert in einem jeweils gesonderten Kapitel Integrationsbeispiele aus Grundschulen, ferner weiterführenden allgemeinbildenden Schulen mehrheitlich aus Gymnasien (von den neun Beiträgen befasst sich nur einer mit beruflicher Bildung), schließlich mit Kooperationspartnern, insbesondere aus dem kulturellen Bereich wie Theater, Museum oder Bibliothek. Ein Anhang umfasst u.a. Berichte über Fluchterfahrungen Jugendlicher, ein Literaturverzeichnis und eine Liste empfohlener Internetseiten zum Thema sowie ein Stichwortverzeichnis.

Als Schlussfolgerung sollten die Beiträge des Sammelbands nicht als Passepartout für alle schulischen Herausforderungen der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gelesen werden, auch wenn zweifellos in den Schulen „pragmatische Konzepte und praktische Antworten auf die Herausforderungen der Zuwanderung“ gegeben und „vielfältige pädagogische und organisatorische Handlungsmöglichkeiten (...) entwickelt“ werden, um das Fazit des Herausgebers in seinem einleitenden Beitrag anzuführen (S. 29).

Wiederholt werden in den Beiträgen Notwendigkeiten gelingender Integrationsarbeit an Schulen benannt, die (wie nicht selten) erforderliche Ressourcen ebenso wie die Professionalisierung der Lehrkräfte durch Fortbildungsangebote umfassen oder die auf eine hinreichende Durchlässigkeit und Integrationskraft des Bildungssystems verweisen. Darüber hinaus werden aber auch Voraussetzungen kenntlich gemacht, die absehbar in ihrem Prozess weder kurzfristig noch isoliert an der Einzelschule zu meistern sind oder mit den Worten von H. Engin, Professorin an der PH Heidelberg: „Benötigt wird (...) – sowohl in politischen als auch pädagogischen Diskursen – ein Perspektivwechsel, bei dem nicht mehr das althergebrachte Bild von ‚Integration als Bringschuld von Zuwandernden‘ gepflegt wird, auch weil Integration einen gesamtgesellschaftlichen Prozess darstellt, der nicht einseitig zu bewerkstelligen ist, sondern Mitglieder benötigt, die bereit sind, das künftige Zusammenleben gemeinsam auszuhandeln“ (S. 126).

Christian Ernst

Veronika Manitijs, Peter Dobbelstein (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Waxmann Verlag: Münster, New York 2017 (Beiträge zur Schulentwicklung) 320 S., Euro 34,90

Der Sammelband erscheint in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ der Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landesinstituts für Schule in Nordrhein-Westfalen und setzt sich als Ziel, den Erkenntnisstand zum Thema der Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen zu bündeln sowie aktuelle Ansätze und Projektbeispiele vorzustellen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, sondern um die Beiträge als Ansatzpunkte und Impulse für den weiteren fachlichen Diskurs einer doppelten Herausforderung auszuweisen, die einerseits Schulentwicklung, andererseits in herausfordernder Lage als „special needs“ fokussiert.

Im englischsprachigen Raum wird das Thema seit einigen Jahren unter dem Labeling der „failing schools“ betrachtet, bei denen externe wie interne Faktoren von Schulen einen Unterstützungsbedarf generieren. Varianten dieser Schulentwicklung wurden von der OECD zu „disadvantaged schools“ zusammengefasst. Im deutschsprachigen Raum hat sich eine Vielfalt an Begriffen gebildet, die in ihrem Begriffsverständnis jedoch nicht grundsätzlich deckungsgleich sein muss: schwache, belastete, scheiternde usw. Schulen; Schulen mit Entwicklungsbedarf in schwieriger, wenig begünstigter, kritischer usw. Lage oder auch Problemlage, Krisenlage, Schiefelage usw. Der einleitende Beitrag des Bandes präsentiert eine Synopse der Sprachvielfalt und Verständnisweisen jener Schulen, um die es in den folgenden Beiträgen geht.

Als grobes Gliederungsraaster des Bandes dienen Überschriften wie Grundlagen, Ansätze, Erfahrungen und Erkenntnisse, Diskussion und Perspektiven, um die 15 Beiträge zu ordnen. Im Kapitel der Grundlagen gehen H. G. Holtappels u.a. auf Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien von Schulen in „herausfordernden Problemlagen“ ein, S. G. Huber befasst sich mit Merkmalen, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten und gibt einen nationalen Überblick „besonders belasteter Schulen“. Der Abschnitt endet mit einem Beitrag von R. Mintrop und E. D. Klein zur Schulentwicklung in den USA, die mit der Fragestellung verbunden wird: „Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis?“

Der zweite Teil des Bandes rückt Aspekte von Ansätzen der Schulentwicklung in den Vordergrund, die mit empirisch und konzeptionell gestützten Überlegungen verknüpft werden: Hierzu zählen die Rolle der Schulleitung (mit Modellen zum „turnaround“), der Formen von Kooperation, der Lehrer-Schüler-Beziehungen aus der Sicht von Lehrkräften sowie externer Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. Ein weiterer Beitrag befasst sich mit dem Potenzial der Integration praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“.

Das dritte Kapitel bündelt Erfahrungen und Erkenntnisse zum Thema. Sieht man sich die regionalen Bezüge an, scheinen diese bisher nur in den Stadt-

staaten vorzuliegen. Je ein Beitrag befasst sich mit Bremen und Hamburg, zwei mit Berlin. Ein abschließender Beitrag stellt Überlegungen zu kooperativem Wissensmanagement als unterstützende Transferstrategie an. Die Beiträge mit regionalem Bezug präsentieren Maßnahmen und Projekte und damit verbundene Erfahrungen, die aufzeigen, welche Schwerpunktsetzungen erfolgt sind und wie die vorgestellten Programme konzipiert wurden. Im Einzelnen werden vorgestellt: das Berliner Bonus-Programm, das Bremer Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“, das Berliner Projekt „School Turnaround“ als Zwischenbilanz des Zeitraums von 2012-2015, schließlich das Hamburger Projekt „Schulentwicklung im System“ mit Erkenntnissen eines Dezenniums. Die letzten Beiträge des Sammelbands bilden das Kapitel Diskussion und Perspektiven. W. Böttcher titelt seinen Beitrag mit der Frage: „Schulen in schwieriger Lage: eine Herausforderung für wen?“ N. Berkemeyer sieht in „herausfordernden sozialen Lagen eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme“. Intendierte Zielsetzungen verschränkter Bildungs- und Sozialpolitik mit möglichen Unterstützungssystemen erscheinen im Fazit als kaum kurzfristig lösbare Herausforderungen.

Christian Ernst

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistungen fördern können. Berlin 2017. 92 S.

(unentgeltlich über <https://www.svr-migration.de/publikationen>)

Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu kultureller Vielfalt? Wird der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund durch Leistungserwartungen von Lehrkräften beeinflusst? Wie können Benachteiligungen durch negative Stereotype und Erwartungen vermieden werden? Diesen drei Fragen gehen die drei Teilprojekte der Studie nach.

Die Daten des ersten Teilprojekts sind dem Forschungsvorhaben „Deutschland postmigrantisch“ entnommen, bei dem circa 8.000 Personen zu Themen wie Zugehörigkeit und Religion telefonisch befragt wurden, darunter 540 Pädagoginnen und Pädagogen. Die Anzahl ausgebildeter Lehrkräfte dürfte noch kleiner sein. Konstatiert wird, dass dieser Personenkreis liberaler als die Allgemeinheit eingestellt sei. Ungeachtet dessen deuten ihre Überzeugungen auf Vorbehalte gegenüber Muslimen hin.

Die Daten des zweiten Teilprojekts stammen aus dem Forschungsvorhaben „Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen“, bei dem etwa 1.000 Schüler/-innen sowie deren Lehrkräfte über das erste Schuljahr begleitet wurden. Im Fazit wird festgestellt, dass Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (untersucht wurden türkischstämmige Schüler/-innen) geringere Leistungen als bei jenen ohne Migrationshintergrund erwarten, selbst

wenn sie ähnliche Leistungen erbrachten, was ihr Verhalten im Unterricht bestimmt und dadurch Auswirkungen auf die Leistungszuwächse dieser Kinder haben kann. Die gemessenen Effekte waren allerdings gering. Eingesetzt wurden Leistungstests und Befragungen, ergänzt durch Unterrichtsbeobachtungen. Zu den weiteren Erkenntnissen zählt: Wenn Lehrkräfte zu Beginn des Schuljahres Leistungen hoch einschätzten, lernen diese Schüler/-innen im Verlauf des Schuljahres auch mehr. Zudem riefen Lehrkräfte Schüler/-innen mit Migrationshintergrund seltener auf als solche ohne, beschäftigten sich auch seltener mit ihnen.

Die Daten der dritten Untersuchung, einer Interventionsstudie, wurden in Berlin erhoben. In dem Teilprojekt „Wider die Stereotypisierung – bessere Schulleistungen durch Selbstbestätigung“ wurden 820 Jugendliche in der siebten Jahrgangsstufe an rund einem Dutzend integrierter Sekundarschulen im Herbst 2016 untersucht. Das zentrale Ergebnis hier: Wenn Schüler/-innen sich mit Themen befassen, die ihnen wichtig erscheinen, lernen sie mehr und nachhaltiger. Daraus wird insgesamt abgeleitet, dass Lehrkräfte Selbstbestätigungsinerventionen gezielter einsetzen sollten, um negative Effekte wie verinnerlichte Stereotype auf Schulleistungen abschwächen zu helfen und die Aktivierung eines positiven Selbstbilds zu befördern.

Nach Ansicht der Studie zeigen die Forschungsergebnisse, dass es notwendig sei, Lehrkräfte in der Aus- und Fortbildung für gesellschaftliche Vielfalt zu sensibilisieren sowie entsprechende Kompetenzen zu vermitteln und zu vertiefen. Denn nur auf diese Weise lassen sich negative Erwartungseffekte und „die negativen Folgen einer gefühlten Bedrohung durch Stereotype vermeiden“ (S. 64). Zu weiteren Forderungen der Studie zählen, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen, Stereotype in Schulbüchern zu vermeiden, schließlich Eltern für die Wirkung stereotyper Erwartungen zu sensibilisieren. Bei der Lektüre der Studie, bei ihren Fragestellungen und Untersuchungsmethoden darf man nicht überrascht sein, mit einem bunten Strauß an Erkenntnissen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik der letzten 50 Jahre konfrontiert zu werden: vom sog. Pygmalion-Effekt (Rosenthal/Jacobson veröffentlichten Mitte der 1960er-Jahre Studien, die nachwiesen, dass positive Einschätzungen der Schüler/-innen durch Lehrkräfte sich im Verlauf der Bildungsbiografie bestätigen.), über Erkenntnisse der Motivationsforschung einschließlich des Phänomens der „self-fulfilling-prophecy“ bis hin zu Forschungsergebnissen der ausgehenden 1980er- bis 1990er-Jahre zu „self-affirmation“, zum „stereotype threat“ und dem Konzept des „wise schooling“ oder der persönlichen Werte („values affirmation“) aus der Mitte des letzten Jahrzehnts.

Christian Ernst

Aaron Löwenbein, Frank Sauerland, Siegfried Uhl (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Waxmann Verlag: Münster, New York 2017, 224 S., Euro 29,90

„Sich auf dem unübersichtlichen Feld der Berufsorientierung zurechtzufinden“ (S. 12), ist die ausgewiesene Zielsetzung der drei Herausgeber in den einleitenden Anmerkungen zu den Herausforderungen der Berufswahl- und -orientierung. Als Berufsorientierung werden all jene Maßnahmen zusammengefasst, „mit denen die Berufswahl der Jugendlichen unterstützt und Fehlentwicklungen verringert werden sollen“ (S. 11). Trotz vielfältiger Bemühungen erscheinen zentrale Herausforderungen der Berufsorientierung ungelöst, dass sich also junge Menschen „rechtzeitig Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen und sich für einen Ausbildungsweg entscheiden, der zu ihren Fähigkeiten und Neigungen ebenso wie zum voraussichtlichen Bedarf passt“ (S. 10), denn Wissen über die erforderlichen Voraussetzungen der Ausbildung, über eigene Stärken und Schwächen, nicht zuletzt berufspraktische Erfahrungen, die in der Schulzeit gesammelt werden, müssen bekanntlich gleichsam mit dem Arbeitsmarkt übereinstimmen. Gerne werden in diesem Zusammenhang Begriffe angeführt wie Berufs-, Berufswahl- und Ausbildungsreife bzw. Berufswahlkompetenz.

Zugänge zum Thema sind auch über statistische Evidenzen möglich: zum Beispiel über den Anstieg der Abiturientenzahl und der Aufnahme eines Studiums, über den Mangel an Facharbeitskräften potenziert durch den demografischen Wandel, bemerkenswert hohe Quoten des Ausbildungsabbruchs und ihre ökonomischen Folgen, die Wahl von Studiengängen in den Geistes- und Sozialwissenschaften zuungunsten der Natur- und Ingenieurwissenschaften mit entsprechenden Allokationsschwierigkeiten.

Die ersten Beiträge der insgesamt 14 befassen sich mit Übergängen, und zwar mit dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung aus berufspädagogischer Sicht, von einer Ausbildungs- und Arbeitsstätte zur nächsten im lernorganisatorischen Problemzusammenhang sowie von der Berufsausbildung in die Arbeitswelt. Ergänzt werden die Darstellungen der Übergänge durch Beiträge zum Berufswahlverhalten von Ausbildungsaspiranten und „eine Analyse der Entwicklungen in den neuen Bundesländern“.

Es folgen Beiträge zu einzelnen Aspekten des Themas. Hierzu zählen die Weiterentwicklung des Berufswahlpasses zu einem E-Portfolio-Konzept für die Berufsorientierung, innovative Ansätze in der vorberuflichen und beruflichen Bildung und ihre Verwirklichung in nationalen und übernationalen Förderprogrammen, ferner Projekte und Programme zur Bereicherung und Unterstützung schulischer Angebote zur Förderung politischer Handlungsfähigkeit und Motivation der Schüler/-innen. Zwei weitere Beiträge befassen sich mit den Fragestellungen, was Studienseminare zur Förderung der Schüler/-innen beitragen können bzw. wie in berufsorientierenden Maßnahmen mit der Genderfrage umgegangen wird. Während die Qualifizierung der Lehrkräfte eine

Schlüsselrolle bei der Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung einnimmt, erscheint die geschlechtersensible Berufsorientierung als weitgehende Fehlanzeige.

A. Plünnecke vertritt die Sicht der Wirtschaft bei der Analyse des Verhältnisses der beruflichen und akademischen Bildung und sieht angesichts des demografischen Wandels Engpässe bei beruflich qualifizierten Fachkräften, sodass attraktive Arbeitsmarktchancen der beruflichen Bildung stärker im Rahmen der Berufsorientierung an Gymnasien kommuniziert werden sollten (S. 188), E. Hannack referiert DGB-Vorschläge für einen besseren Übergang von der Schule in die Ausbildung und kommt zu dem Fazit einer „verbindlichen Ausbildungsgarantie“, da „Ausbildungslosigkeit unter jungen Menschen einen erheblichen sozialen Sprengstoff birgt“ (S. 196). Die letzten beiden Beiträge des Bandes befassen sich mit der Entwicklung der „Industriegesellschaft 4.0“ sowie mit den Herausforderungen der Digitalisierung und dem Zuzug Geflüchteter.

Stärken der Veröffentlichung liegen in der Auswahl systematisierender Beiträge und Fallstudien, aber auch der Einbeziehung empirischer Forschungsergebnisse, wenngleich die Frage des Buchtitels mit Blick auf die Inhalte der Beiträge eher zugespitzt erscheint.

Christian Ernst

Institut für Sozialforschung der PROSOZ: LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern. Herten 2016. 240 S., Euro 14,80

Seit nunmehr 20 Jahren werden vom Institut für Sozialforschung PROSOZ 9- bis 14-jährige Kinder zu Familie, Schule, Wohnumfeld, Freizeit, aktuellen Geschehnissen und Politik befragt. Seit rund zehn Jahren wird die Befragung bundesweit durchgeführt. Mit der Ausgabe 2016 werden zum fünften Mal die Ergebnisse der Befragung, die unter der Schirmherrschaft der ehemaligen Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Manuela Schwesig, stand, von fast 11.000 Kindern in 690 Schulklassen über alle Schularten vorgelegt, um Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention, nämlich die Berücksichtigung des Kindeswillens, systematisch aufzugreifen und zu erfassen. Der genannte Altersabschnitt wurde gewählt, um den Bereich der Jugendforschung (wie zum Beispiel in der Shell-Studie) mit dem darunterliegenden Alterssegment zu erweitern. Der Fragebogen besteht aus einem Set an Items, die in der Regel mit einer Häufigkeits- oder Zustimmungseinschätzung in geschlossener Form abgefragt werden.

Zur Stichprobenbeschreibung 2016 zählt, dass 28 % der Kinder einen Migrationshintergrund haben, ein knappes Viertel getrennt lebende Eltern und 13 % der Kinder von Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen sind. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Kinder bezeichnen ihren Wohnort als eher dörflich, 39 % als eher städtisch und sieben Prozent als eher großstädtisch.

Als zentrale Variable des LBS-Kinderbarometers wird das Wohlbefinden ausgewiesen. Nach wie vor haben das Wohlbefinden in Schule und Familie den größten Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden der Kinder. Und nach den Ergebnissen der Befragung des Kinderbarometers 2016 fühlen sich die meisten Kinder in Deutschland ziemlich wohl.

Zu den weiteren Ergebnissen der Studie zählen (in Auswahl), dass Kinder von einem guten eigenen Leben in der Zukunft ausgehen, ihre Eltern als achtsam und sensibel empfinden, ihre Schulkompetenzen positiv bewerten und jedes zweite Kind Nachmittagsangebote der Schule wahrnimmt. Demgegenüber sind fachbezogene Angebote wie die Vertiefung von Unterrichtsinhalten aus dem Vormittagsbereich oder Nachhilfe weniger beliebt. Zu den drei beliebtesten Freizeitaktivitäten zählen Verabredungen mit dem Freundeskreis, Fußball und „Zocken“.

Nur noch fünf Prozent der Kinder haben zu Hause keinen Zugriff auf das Internet. 80 % besitzen ein eigenes Smartphone (in der siebten Jahrgangsstufe liegt der Anteil deutlich über 90 %), das auch ganz überwiegend für Internetverbindungen verwendet wird.

Besonders häufig nutzen Kinder das Internet, um sich Videos anzuschauen oder Mitteilungen an den Freundeskreis zu schreiben. Über 40 % der Kinder sind oft oder sehr oft online. Insgesamt hängt das Wohlbefinden der Kinder nicht mit ihrer Medienausstattung zusammen. Die Häufigkeit der Internetnutzung steht jedoch in einem negativen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Schule.

Erstmals wurden Kinder über Europa befragt und zumindest in dieser Altersstufe erscheinen Einschätzungen zu Europa als eher positiv. Mehr als die Hälfte der befragten Kinder findet es gut, dass die Länder in Europa zusammenarbeiten und dass man innerhalb Europas ohne Grenzkontrollen verreisen kann. Auch an den Möglichkeiten demokratischer Partizipation hat diese Altersgruppe ungebrochen Interesse. Über die Hälfte der Kinder würde gerne bei Entscheidungen auf lokaler Ebene mitbestimmen. Damit liegt der Wert über der letzten Ausgabe des Kinderbarometers. Die aktive Haltung korrespondiert mit der Überzeugung, dass Kindermeinungen in Städten und Gemeinden ernst genommen werden. Gleichsam steigt der Prozentsatz befragter Kinder, die schon einmal von der UN-Kinderrechtskonvention gehört haben, auch wenn der Bekanntheitsgrad innerhalb der Länder variiert. Während in Brandenburg über 60 % der Kinder Kenntnis der UN-Konvention über die Rechte des Kindes haben, sind es in Hessen lediglich 36 %. Schließlich fühlen sich Kinder im Allgemeinen wohler, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre eigene Meinung zählt.

Christian Ernst

Bernd Groot-Wilken, Kevin Isaac, Jörg-Peter Schräpler (Hrsg.): Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung. Waxmann Verlag: Münster, New York 2016 (Beiträge zur Schulentwicklung) 216 S., Euro 29,90

Akteure und Akteurinnen aus Schule, Bildungsadministration und Bildungsforschung nimmt diese eher wissenschaftsnahe Publikation in den Blick, um ihnen ein Angebot zu unterbreiten, sich mit Fragen der Berechnung und Anwendung von Sozialindices für Schulen zu befassen. Nach Ansicht der Herausgeber setzte mit der Ergebnisveröffentlichung von PISA 2000 die bildungspolitische Diskussion ein, mithilfe von Sozialindices als Steuerungsinstrument sozialen Benachteiligungen auf individueller oder kollektiver Ebene Rechnung zu tragen. Dabei geht inzwischen die Anwendung von Sozialindices über den Kontext der Bewertung von Ergebnissen zur Kompetenzmessung bei Schülerinnen und Schülern hinaus.

Im einleitenden Beitrag von H. Weishaupt zum Sozialindex als einem Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche wird resümiert, dass Bestrebungen, über Sozialindices faire Leistungsvergleiche zu ermöglichen, als sinnvoll erscheinen, da sie Verständnis für unterschiedliche Lernausgangslagen an Schulen wecken und die Aufmerksamkeit auf die pädagogische Arbeit und den Lernzuwachs der Schüler/-innen lenken. Ferner erscheint Weishaupt eine unterschiedliche Ausstattung der Schulen mit Finanzen über eine durch den Sozialindex gesteuerte Mittelzuweisung ebenso für sinnvoll, wenn sie dann an pädagogische Programme gebunden, wichtiger noch mit Erfolgskontrollen verknüpft wird, um sicherzustellen, dass intendierte Wirkungen auch erreicht werden. Bisherige Ansätze werden allerdings von ihm als völlig unzureichend eingeschätzt, sodass aus seiner Sicht Mittelzuweisungen, die sich auf den Sozialindex beziehen, gegenwärtig eine eher „problemverschleiende als chancenausgleichende Wirkung“ (S. 23) erzielen. Wünschenswert erscheint ihm, dass künftig Berechnungen mit wenigen Kennziffern auskommen, der Sozialindex Merkmale der Schüler/-innen differenziert erfasst und Maßnahmen der Länder mit den kommunalen zur Gewährleistung pädagogischer Vorhaben gekoppelt werden.

Die folgenden Beiträge thematisieren zum Teil spezielle Fragestellungen und sind auch häufig regional begrenzt: Über Nordrhein-Westfalen wird die Bildung von Schulstandorttypen berichtet, die über die Anzahl von Sozialgesetzbuch-II-Empfängern von 18 Jahren und jünger (2007 waren es rund 575.000) und den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Schulen festgelegt werden. In einem weiteren Beitrag zur Beurteilung fairer Vergleiche anhand eines Rückmeldepassungskoeffizienten wird ein Modell vorgestellt, das nicht nur die Leistungen der Schüler/-innen, sondern ebenso den Einfluss der Lehrkraft auf das Klassenergebnis widerspiegeln soll. Im Ergebnis wird der Beitrag als Annäherung an die komplexe Realität der Determinanten von Schulleistungen und die damit verbundenen Ergebnisrückmeldun-

gen bewertet. Ein dritter Beitrag befasst sich mit unterschiedlichen Adjustierungsverfahren bei Vergleichsarbeiten in den Ländern und geht auf folgende drei Fragen ein: Wie sind faire Vergleiche definiert? Wie werden im Kontext von Vergleichsarbeiten faire Vergleiche erstellt und welche Bedeutung hat das fachspezifische Vorwissen bei der Berechnung fairer Vergleiche?

Weitere Beiträge befassen sich mit fairem Vergleich und Sozialindex in österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen, der theoretischen Fundierung und forschungspraktischen Relevanz des Sozialindex für die Erfassung der Schülerkomposition an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen oder für den Einfluss der sozialen Zusammensetzung von Klassen auf das Abschneiden bei Lernstandserhebungen bzw. auf die Prüfungsleistungen in der zehnten Jahrgangsstufe. In weiteren Beiträgen werden Berechnung und Weiterentwicklung des Sozialindex für Hamburger Schulen, die Entwicklung von Schulindices auf der Grundlage der Schuleingangsuntersuchung in Nordrhein-Westfalen, schließlich die Auswirkungen des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts auf amtliche Schulstatistiken dargelegt.

Der Verdienst der Veröffentlichung liegt in ihrer Zielsetzung, eine komprimierte Bestandsaufnahme zur aktuellen Diskussion über Sozialindices für Schulen im deutschsprachigen Raum vorzunehmen.

Christian Ernst

Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Johannes Haselhorn, Annika Ohle (Hrsg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. Waxmann Verlag: Münster, New York 2017 (Dortmunder Symposium der empirischen Bildungsforschung; Bd. 2) 158 S., Euro 27,90

Das Dortmunder Symposium der empirischen Bildungsforschung fand 2017 zum dritten Mal statt: Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (2015), Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse (2016) und Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität (2017) waren die bisherigen Themen. Während Bd. 1 dieser Reihe, die in Begleitung zum Dortmunder Symposium erscheint, aus Sicht unterschiedlicher Fachdisziplinen die Bedeutung von Unterrichtsqualität für den schulischen Erfolg fokussiert, wird im zweiten Band das thematische Spektrum durch individuelle sowie institutionelle Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse vergrößert, um einerseits kognitive bzw. motivationale Voraussetzungen der Schüler/-innen, andererseits strukturelle Merkmale des Bildungssystems als Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg einzubeziehen.

Die elf Beiträge der Veröffentlichung werden drei Abschnitten zugeordnet: aktueller Stand der empirischen Bildungsforschung, aktuelle Forschungsarbeiten sowie Implikationen für die empirische Bildungsforschung. Im ersten Teil werden grundlegende Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zu Be-

dingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse aus psychologischer (M. Hasselhorn), erziehungswissenschaftlicher mit interkultureller Akzentuierung der Mehrsprachigkeitsentwicklung (I. Gogolin), aus didaktischer, vor allem mathematikdidaktischer Sicht (K. Reiss), schließlich aus der Perspektive des lebenslangen Lernens anhand der Ergebnisse des nationalen Bildungspanels (C. Artelt) präsentiert.

Der zweite Teil des Bandes gehört dem wissenschaftlichen Nachwuchs. In den Forschungsarbeiten stehen vor allem Lehrkräfte im Mittelpunkt. Zu den Forschungsfragen zählen: Auswirkungen des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften im berufsbildenden Rechnungswesen auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen der Schüler/-innen, ferner Überzeugungen zu multiprofessioneller Kooperation in der Schule bei angehenden Lehrkräften als eine Facette inklusionspädagogischer Kompetenz, schließlich Lehrereinschätzungen sozialer Integration und sozialer Kompetenz in inklusiven Schulklassen. Der letzte Beitrag dieses Abschnittes erläutert empirische Erkenntnisse zum „historischen Denken“ von Grundschulkindern.

Der dritte Teil des Buches widmet sich den Implikationen empirischer Bildungsforschung, die durchaus kontrovers erscheinen. B. Spinath befasst sich mit motivationalen Voraussetzungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse, um zu dem Schluss zu gelangen, „dass gelungene Bildungsprozesse beides erfordern: Motivation und Intelligenz“ – und zudem: „Bislang gibt es wenig Evidenz dafür, dass habituelle Motivation langfristig leichter zu beeinflussen ist als Intelligenz.“ (S. 134) Zum Abschluss folgen zwei Beiträge zur Schulstruktur als Fragestellungen: Was spricht für ein integriertes Schulsystem? (K.-J. Tillmann) Und zweitens: Mehrgliedrigkeit versus Eingliedrigkeit, eine unnötige Debatte? (K. Maaz) Der interessantere Beitrag zum Thema ist der zweite, da er differenziert auf Herausforderungen eingeht, die sich auch nicht von selbst durch eine Eingliedrigkeit des Schulsystems lösen, da „sowohl im Zwei-Säulen-Modell als auch in einem eingliedrigen Modell nicht intendierte, insbesondere soziale und leistungsbezogene, negativ konnotierte Homogenisierungen“ auszuschließen sind und „da schulische Segregationstendenzen in besonderer Weise an die wohnliche Segregation gekoppelt sind.“ Maaz kommt zu dem Fazit: „Von zentraler Bedeutung sind (...) die Prozesse des Lernens (...) Struktur- und Prozessebene sind zusammen verantwortlich für den Bildungserfolg.“ (S. 151 f.)

Auch wenn man gegenüber Tagungsbänden mit Blick auf die Halbwertszeit eher skeptisch eingestellt sein sollte, die Auswahl der Beiträge dieser Veröffentlichung gibt einen lohnenswerten Einblick in aktuelle Debatten und Forschungsaktivitäten zu Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse.

Christian Ernst

Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Waxmann Verlag: Münster, New York 2017. 264 S., Euro 34,90

Einer Ringvorlesung zum Thema „Schulsystem auf dem Prüfstand – Systemqualität in Deutschland“ am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund verdankt dieses Buch seine Entstehung. Nach Ansicht des Herausgebers ist „die Zeit (...) reif für Beiträge der Bildungsforschung, um mit Zwischenbilanzen und Analysen die Entwicklung des Schulsystems erneut kritisch zu beobachten und zu begleiten.“ (S. 7) Als Ausgangspunkt eines „unübersehbaren Umbruchs“ (ebd.) wird einmal mehr PISA 2000 bemüht. Zu den Bestandteilen des „unübersehbaren Umbruchs“ gehören: Schulstruktur, Schulzeitveränderungen, Ganztagschulen und Inklusion, ferner als „ungelöste“ Probleme Bildungschancen und wirksame Steuerung des Schulsystems. Die zehn Beiträge des Buches befassen sich auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse und empirischer Befunde deutscher und internationaler Forschung mit Herausforderungen im Schulsystem, die aber „nur einen Ausschnitt der Entwicklungs- und Problemfelder darstellen“ (S. 8).

Der einleitende Beitrag „Schulsystem im Umbruch“ von G. H. Holtappels fokussiert schulstrukturelle Fragen im allgemeinbildenden Schulsystem mit Blick auf Bildungsbeteiligung, den Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich, die Entwicklung der Schulformen sowie Veränderungen durch Ganztagschulen unter Einbeziehung von Bildungsertrag und Chancengleichheit. D. Reynolds gibt einen Überblick der Bemühungen um Reformen des Bildungssystems und rückt in den Mittelpunkt seiner Ausführungen Erkenntnisse der Forschung zur „educational effectiveness“, der Verbesserung von Schule und Schulsystem einschließlich Gelingensbedingungen wirksamer Schulentwicklung.

Drei Beiträge zur Schulstruktur folgen: K. Maaz u.a. präsentiert ausgewählte Befunde der Berlin-Studie zur Evaluation der Zweigliedrigkeit der Berliner Schulstruktur seit 2010, K. J. Tillmann stellt die Frage nach der Gleichwertigkeit im Zwei-Säulen-Modell am Beispiel der Gemeinschaftsschule im Saarland und K. Averbek u.a. referieren Ausgangsbedingungen und Entwicklungschancen des Schulversuchs Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen.

Die Längsschnittstudie „Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem“ (KOALA-S; H. Ditton u.a.) in bayerischen und sächsischen Grundschulen geht sozialen Disparitäten im Bildungsverlauf nach und thematisiert u.a. soziale Herkunftseffekte sowie Selektions- und Bildungswahlprozesse. Weitere Beiträge der Veröffentlichung befassen sich mit dem Thema der Inklusion im Schulsystem (A. Hinz); mit Entwicklungslinien, Zeitstrukturen und dem Forschungsstand zum Abitur nach zwölf oder 13 Schuljahren (S. M. Kühn) sowie mit Befunden zur Einführung des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen zur Sicherung der Qualität des Schulsystems (R. Lorenz).

Der letzte Beitrag des Buches (I. van Ackeren u.a.) gibt einen systematisierenden Überblick zu Entwicklungsproblemen neuer Steuerung im Schulsystem einschließlich einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Evidenzbasierung. Aus Sicht der Autorinnen „bedarf es einer neuen Balance zwischen interner und externer Evaluation sowie zwischen Erkenntnisgewinnung und Unterstützung der Schulen bei der Rezeption und Nutzung der Daten einschließlich einer stärkeren Hinwendung zur Handlungsebene (Unterricht) und zur Steuerungsebene (Schulleitung).“ (S. 256) Und schließlich „für die Bildungsforschung sind die Stärkung der Implementationsforschung und der Forschungstransfer (...) in den Blick zu nehmen.“ (ebd.) Insgesamt sehen die Autorinnen, dass angesichts der 2015 novellierten KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring in Deutschland eine transfer- und entwicklungsorientierte Weiterentwicklung „neuer Steuerung“ im Schulsystem zu erwarten sei.

Die Veröffentlichung richtet sich an jenen Personenkreis in Wissenschaft und Bildungsadministration, der mit „der Analyse, der Gestaltung und der Entwicklung des Schulsystems befasst“ ist (S. 10), auch Aus- und Weiterbildung sowie Unterstützungssysteme im Schulbereich werden als Zielgruppen genannt. Wer sich diesen Arbeitsfeldern zurechnet und eigene Defizite im Bereich neuester Forschungsbefunde fürchtet, sollte die Vorträge der Ringvorlesung zur Hand nehmen.

Christian Ernst

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen. Berlin 2016. 260 S. (Bildungsforschung; Bd. 43) (unentgeltlich über: publikationen@bundesregierung.de)

Im Mittelpunkt der Veröffentlichung stehen Untersuchungsergebnisse zur Nutzung von Test- und Prüfungsleistungen von Schülerinnen und Schülern für evidenzbasiertes Handeln, zur Wirkung und Rezeption externer Evaluation durch Schulinspektion, zur Qualitätsentwicklung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sowie zu Steuerungsaktivitäten von Schulleitungen, Fachkonferenzleitungen und Lehrkräften als Akteure einer neuen Steuerungsphilosophie. Die vier genannten Forschungsthemen gliedern den Band mit Beiträgen zu den zehn Projekten des in der ersten Hälfte dieses Jahrzehnts vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis).

Der erste Beitrag im Kapitel zur Nutzung von Test- und Prüfungsergebnissen untersucht schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen, im zweiten Beitrag steht im Mittelpunkt datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzen, Schulleitungen und Schulaufsicht in Brandenburg, Baden-Württemberg, Berlin und Thüringen. In der Gesamtschau kann festgestellt werden, dass der bildungspolitisch bzw. bildungs-

administrativ angestrebte Wissenstransfer in die Schulpraxis oft nicht hinreichend gelingt, eine Nutzung von Daten sich eher erfolgreich oder weniger erfolgreich vollzieht und Unterschiede in den Bundesländern deutlich werden. Der dritte Beitrag befasst sich mit Arbeitsmarkteffekten und Wirkungsmechanismen zentraler Abschlussprüfungen.

Im zweiten Forschungsschwerpunkt wird der Umgang von Schulen mit Schulinspektion sowie die Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene reflektiert. Positive Effekte der Schulinspektion bedürfen offenbar der Einrichtung von Strukturen für die Schulentwicklungsarbeit, da sonst – so die Darlegung im zweiten Beitrag – die Frage, ob Schulinspektionen die Schulentwicklung befördern, offen bleibt.

Zur Qualitätsentwicklung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage werden Befunde zu Herausforderungen und Bewältigungsstrategien aus der Sicht von Lehrkräften präsentiert und in einem zweiten Beitrag die schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation im Rahmen einer fallvergleichenden Studie zu zwei benachteiligten Stadtteilen aufgezeigt. Dargelegt wird das Potenzial einer systematischen datengestützten Analyse auf der Ebene der Einzelschule, die eine wichtige Grundlage für langfristige Veränderungen bieten kann.

Der letzte Forschungsschwerpunkt thematisiert datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive von Schulleitungen, Fachkonferenzleitungen und Lehrkräften, ferner Nebenfolgen neuer Steuerung unter Bedingungen von „low-stakes“ und „no-stakes“ in Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen. Auch hier erscheint in einem Fazit ein eher differenziertes Bild: Schulen nutzen Evaluationsdaten für ausgewählte Entwicklungsaktivitäten, allerdings keinesfalls flächendeckend. Ein weiterer Befund lautet, dass Kommunikation und kollegiale Auswertung die Nutzung erhöhen, und legt nahe, für Schulen Anreizstrukturen und ein praktikables Prozedere der Datenauswertung zu entwickeln, das einen intensiven Austausch über Evaluationsergebnisse einschließt.

Auch wenn die Projekte sich auf die KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring aus dem Jahr 2006 beziehen, die bekanntlich im Jahr 2015 novelliert und erweitert wurde, und den Stand der Umsetzung beschlossener Maßnahmen der ersten Hälfte dieses Jahrzehnts in den Ländern reflektieren, stellt die Veröffentlichung einen Fundus an Ergebnissen bereit, die nützlich sein können, wenn es gilt, die Implementierung administrativer Steuerungsinstrumente zu bilanzieren, um sie weiterzuentwickeln.

Christian Ernst

Annotationen

Thomas Philipp (Hrsg.): Welche Bildung braucht die Wirtschaft? Antworten aus Wirtschaft, Pädagogik, Wissenschaft, Spiritualität und Politik. Bern 2017: Hep Verlag. 212 S., Euro 29,00.

In diesem Tagungsband suchen Autoren unterschiedlicher Fachrichtungen nach Antworten auf die Frage, wie sich eine menschengerechte Bildung und nachhaltige Wirtschaft vereinbaren lassen. Thomas Philipp präsentiert wirtschaftliche Stimmen, studentische Stimmen, philosophische und pädagogische Stimmen, bildungspolitische Stimmen sowie einen Ausblick. Zu den wirtschaftlichen "Blicken" gehören Beiträge wie: Kreation und Transformation statt Ökonomisierung und Anpassung, die Fähigkeit zum Widerspruch in großen Hierarchien, Erfahrungen mit Bologna-Absolventinnen und -Absolventen. Studentischen "Blicke" sind u. a. "Bologna als Freiheit zur Unfreiheit" gerichtet. Philosophische und pädagogische Stimmen fordern z.B. ein neues Menschenbild oder eine konkrete Bildungsethik. Bildungspolitiker beschäftigen sich u. a. mit Zusammenhängen von Bildung, Institution und Steuerung.

Kirsten Herger: Spiel- und Lernbegleitung. Offene Unterrichtssequenzen im Kindergarten und in der Unterstufe. Bern 2017: Hep Verlag. 62 S., Euro 13,00.

Die Autorin beschreibt zwei Beispiele eines Forschungsprojekts zu offenen Unterrichtssequenzen: Kindergarten und eine 2. Klasse. Die Rolle der Lehrperson während der Spiel- und Lernbegleitung steht im Fokus. Es werden Fragen beantwortet, welche Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrperson wichtig sind, damit Spiel- und Lernbegleitungen während des Unterrichts möglich sind und welche Formen der Spiel- und Lernbegleitung während offener Lernsequenzen bei den Lehrpersonen zu beobachten sind. Im Rahmen eines Forschungsprojekts „Classroom Management in der Schuleingangsstufe“ wurden die Daten einer qualitativen Untersuchung mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung und anschließendem fokussierten Interview für den Beitrag erhoben. In einem Schlussfazit werden die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst. Es wird aufgezeigt, wo Chancen und Herausforderungen in Bezug auf die Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe bestehen.

Maja Lunde: Die Geschichte der Bienen. Aus dem Norwegischen von Ursel Allenstein. München 2017: btb. 512 S., Euro 20,00

Drei Erzählstränge auf unterschiedlichen Zeitebenen, die sich um das Leben mit, von Bienen und deren beunruhigendem Verschwinden drehen, werden von der Autorin nach und nach verwoben: 1852 in England - Biologe und Samenhändler William kann sich erst aus einer tiefen Lebenskrise befreien, als

er auf die Idee kommt, einen neuartigen Bienenstock zu konstruieren. Imker George, der in Ohio/USA im Jahr 2007 hart arbeitet, um den Betrieb zu optimieren, muss miterleben, wie immer mehr Bienenvölker verschwinden. Dann 2098 in China: die Bienen sind längst verschwunden. Die Blütenbestäuberin Tao kämpft für ein besseres Leben für ihren Sohn Wei-Wen. Doch er stirbt und Tao macht sich auf die Suche nach den Ursachen. Der Leser wird unaufhörlich in diese spannende Erzählung hineingezogen.

Julia Corbin: Die Bestimmung des Bösen. Thriller. München 2017: Diana Verlag. 416 S., Euro 9,99

Die Autorin hat Biologie studiert, was sie zu ihrem ersten Kriminalroman inspirierte, in dem Insekten eine bedeutsame Rolle spielen, um eine brutale Mordserie aufzuklären. „Schließ die Augen und zähl bis hundert.“ Dies sind die letzten Worte, die Alexis von ihrem Vater hört. Kurz darauf sind ihre Eltern tot, und das kleine Mädchen bleibt als Waise zurück, verfolgt von traumatischen Erinnerungen. Dreiundzwanzig Jahre später ist Alexis Hall Kommissarin bei der Mannheimer Kripo. Als mehrere brutal ermordete Frauenleichen auftauchen, holt sie die Vergangenheit ein.

Affinity Konar: Mischling. Roman. München 2017: Carl Hanser Verlag. 360 S., Euro 24,00

Perle und Stasia sind zwölf, ein Zwillingsspaar und unzertrennlich, als sie 1944 deportiert werden und als Versuchsobjekte nach Auschwitz kommen, wo Mengele eineiige Zwillinge in seinem "Zoo" sammelt. Die 39-jährige Kalifornierin Affinity Konar ist nicht die erste Autorin, die einen Roman über Auschwitz schreibt, aber ihr ist es in erstaunlicher Weise gelungen, den Leidensweg der von Josef Mengele gequälten Kinder und Jugendlichen sowie deren unterschiedliche Überlebensstrategien zu erzählen. Eine fesselnde, aber auch an die Grenzen des Ertragbaren gehende Lektüre.

Jeffrey A. Wolin: Pigeon Hill: Then + Now. Texte von Keith F. Davis, Jean-Louis Poitevin, Jeffrey A. Wolin. Englisch. 96 S., 58 Duplexabbildungen. Verlag Kehr: Heidelberg 2016. Euro 29, 90.

Dieser beeindruckende Fotoband versammelt Porträts von Bewohnern einer Sozialbausiedlung in Indiana, aufgenommen im Abstand von 30 Jahren zuerst zwischen 1987 und 1991. Nachdem der Fotograf Jeffrey Wolin in einer Lokalzeitung dann 2010 ein früheres Modell entdeckte, eine Frau, die von einem Meth-Dealer ermordet worden war, entschloss er sich, jene Bewohner wieder ausfindig zu machen. So hat er in den letzten fünf Jahren über hundert Menschen aufgespürt und erneut fotografiert. Wolin hat jeweils die Poträts als Bildpaare zusammgefügt. Wir blicken vor allem in Gesichter, die von unterschiedlichen Lebenserfahrungen zeugen und Facetten der sozialialen Wirklichkeit in den USA dokumentieren.

Jonathan Elphick: Vögel – Geschichte und Meisterwerke der Vogelillustration. Schätze aus der Bibliothek des Natural History Museum, London. Bern 2017: Haupt Verlag. 124 S., 160 Farbabbildungen, gebunden und 36 Drucke. Euro 59, 00.

Der Autor stellt hier „das große Spektrum der Vogelillustrationen“ vor. „So ist die Bandbreite der künstlerischen Stile, aber auch die Vielfalt der Vogelarten groß“ (S. 5). In chronologischer Reihenfolge werden in diesem Band fantasievolle Darstellungen exotischer Vögel in früheren Zeiten bis hin zu wissenschaftlichen Illustrationen der Moderne gezeigt. Mit diesem Band soll die Vielfalt der Tierwelt gewürdigt und zu ihrem Schutz beigetragen werden. Die hervorragende Auswahl an Bildern aus der Sammlung des Natural History Museum in London beinhaltet exquisit gestaltete Werke von einigen berühmten Künstlern, darunter James Audubon, John Gould, William MacGillivray und Ferdinand Lucas Bauer. 36 Drucke liegen dem Band bei, die zeigen, wie die Entdeckungen der Ornithologie im Verlauf der vergangenen Jahrhunderte einem wachsenden Publikum zugänglich gemacht wurden.

Serge Schall: Parfümpflanzen. Eine kleine Geschichte der Parfümerie. Bern 2017: Haupt Verlag. 152 S., Euro 26,00

In einer kleinen Geschichte der Parfümerie werden das Eau de Cologne als Parfüm für alle, die Aromatherapie in der Antike, Parfüm im Mittelalter, die Renaissance der Parfümerie sowie die industrielle Parfümherstellung beschrieben. In 47 Pflanzenportraits von Basilikum über Bitterorange, Jasmin, Lavendel, Minze und Rose bis hin zu Vanille, Weihrauch oder die Zypresse werden Parfümpflanzen und ihre Geschichte, Bedeutung und Verwendung in heutigen Parfüms vorgestellt. Nachgebildete Duftstoffe auf Basis von natürlichen oder synthetischen Komponenten gibt es unzählige, am Beispiel der Nelke wird aufgezeigt, wie viele verschiedene Nelkendüfte es gibt: die Guerlain-Nelke, die Coty-Nelke, die Nelke bei Nina Ricci.

Jörg Ehrnsberger, Katrin Hille: Ein Blick in die Schule und zwei dahinter. Geschichten aus dem Schulalltag – wissenschaftlich erklärt. Bern 2017: Hep Verlag. 120 S., Euro 24, 00.

Die Autoren geben in diesem Band mit Hilfe von Kurzgeschichten Einblicke in Schulsituationen. In 10 Kapiteln wird je eine Geschichte beschrieben, mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Bildungsforschung erklärt, was dahinter steckt, und Literatur zum Nachlesen und Weiterlesen empfohlen. Beispiele für Geschichten sind: „Warum Meike plötzlich gut in Bio ist“, „Wie ein Elterngespräch gelingt“, „Warum es bei Sammi mit den Hausaufgaben nicht klappt“. Dieses Buch wendet sich an Lehrerinnen, Lehrer und Eltern, die auf der Suche nach Erklärungen und Handlungsalternativen zum effektiven Lehren und Lernen sind.

Beatrix Schulte: Die Seelenfeder. Wie wir durch Schreiben wieder in Kontakt mit uns selbst kommen. Köln 2017: Helmut Lingen Verlag. 143 S., Euro 9,95.

Jeder kann schreiben, so die Autorin. Als Voraussetzung bezeichnet sie: „sich selbst für so wichtig und wertvoll zu erachten, dass man sich diese Zeiten der Ruhe, Muße, Einkehr gönnt“ (S. 8). Als zweite Voraussetzung nennt die Autorin Disziplin: „Schreiben hat immer auch etwas mit Disziplin zu tun! Ohne eine Verpflichtung zum regelmäßigen Schreiben wird sich keine positive Wirkung zeigen“ (S. 8). Als positive Wirkungen des Schreibens nennt die Autorin: Nähe, Ordnung, Freiheit, Kreativität, Klarheit, Gesundheit und Lebendigkeit. Sie sieht das Schreiben als Voraussetzung, „um am Leben teilzunehmen, mehr noch: es anzunehmen und durch und durch zu bejahen“ (S. 13). Das Vertrauen in den eigenen Lebensweg wird so gestärkt. Dieses Buch gehört zu einer Reihe von Veröffentlichungen, die dem neueren Trend folgen, "Wege zu mehr Achtsamkeit" zu suchen.

Autor*innen/Rezendent*innen

PROF. DR. EM. MANFRED BÖNSCH – Leibniz Universität Hannover

CHRISTIAN-MAGNUS ERNST – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Referat Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Berlin

JOACHIM FEHRMANN – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

UWE HBARICHT – Erziehungswissenschaftler, Soziologe und Systemischer Therapeut, Einhorn gGmbH, Berlin

PD DR. INES OLDENBURG – Carl- von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik

PROF. DR. HEINKE RÖBKEN – Carl- von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Bildungsmanagement

DR. TILO ROSENKRANZ – Pädagoge, Psychologe und Buchautor

DR. ANDREAS SCHMITT – Carl- von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik

DR. SEBASTIAN SCHMUCK – Rechtsanwalt, Lehrbeauftragter an der Juristenfakultät der Universität Leipzig

PIA WACHENFELD (BA) – Carl- von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik

Impressum

Die Zeitschrift (ZBV) für Bildungsverwaltung wird herausgegeben von der *Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV)*. Die *DGBV* wurde 1979 als unabhängiges und übergreifendes Forum für Fragen der Bildungsverwaltung gegründet. Sie versteht sich als eine Vereinigung, in der Praktiker aller Sparten und Stufen der Bildungsverwaltung wie auch Wissenschaftler miteinander über ihre Aufgaben in einem sich ändernden Umfeld diskutieren und Konsequenzen für ihr eigenes Tun entwickeln. Interessenten erhalten weitere Informationen bei der:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.,
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche,
Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26,
e-mail: krueger-dgbv@web.de
Internet: www.dgbv.de.

Herausgeberin:

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV)
Vorsitzender: Prof. Dr. Kai Maaz, Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin

Redaktion:

apl. Prof. Dr. Christiane Griese (verantwortlich) und Bernd Frommelt,
c/o Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft
Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin
Tel.: (030) 314 73 669
E-Mail: christiane.griese@tu-berlin.de

Rezensionen:

Christian-Magnus Ernst, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

Redaktionsbüro:

Sibylle Krüger

Erscheinungsweise

jährlich zwei Ausgaben

© 2018 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Druck: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

ISSN 0179-5465

Antrag auf Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Ich/wir beantrage(n) die Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für
Bildungsverwaltung e.V.

(Name, Titel/Amtsbezeichnung)

(Beruf, Funktion)

(Arbeits- bzw. Dienststelle, Institution)

Es handelt sich um eine korporative Mitgliedschaft der genannten
Institution.

Eingetragen ist der/die Vertreter(in), der/die im Rahmen der Mitgliedschaft
handelt.

Privatanschrift

Dienstanschrift

(Straße und Hausnummer)

(Straße und Hausnummer)

(PLZ, Ort)

(PLZ, Ort)

(Telefon, Fax, e-mail)

(Telefon, Fax, e-mail)

Die Post wird grundsätzlich an die Privatanschrift verschickt. Wird dies nicht
gewünscht, dann bitte ankreuzen: Post bitte an Dienstanschrift.

Hiermit *ermächtige* ich die DGBV widerruflich, den von mir zu entrichtenden Jahresmitgliedsbeitrag (Einzelmitglieder 60,00 Euro, korporative Mitglieder 120,00 Euro) zu Beginn eines Jahres (in der Regel im Mai) zu Lasten meines Kontos durch *Lastschrift* einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des Geldinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung. Wir bitten zur Erleichterung unserer Arbeit nachdrücklich um die Erteilung der Einzugsermächtigung. Verbindlichen Dank.

(Geldinstitut)

(Bankleitzahl)

(Kontonummer)

(Kontoinhaber/in, sofern abweichend)

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung ist als *gemeinnützig* anerkannt; Mitgliedsbeitrag und Spenden sind somit steuerlich abzugsfähig. Bescheinigungen werden nach Eingang der Zahlungen unaufgefordert ausgestellt und zugesandt bzw. sind bei den Einzelmitgliedern auf den Lastschriftträgern aufgedruckt.

Ihre *Daten* werden im Rahmen und zum Zwecke der Mitgliedschaft gespeichert, eine Weitergabe erfolgt nicht, und die Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes werden eingehalten.

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche
Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26
e-mail: krueger-dgbv@web.de

Postbank Frankfurt am Main
IBAN DE81 5001 0060 0036 8786 08
BIC PBNKDEFF

Bestell- und Abonnementformular für Publikationen

(Name bzw. Institution)

(Straße und Nummer oder Postfach)

(PLZ, Ort, Zustellpostamt)

I. Hiermit abonniere(n) ich/wir

___ Ex. der zweimal jährlich erscheinenden *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* ab Heft __ des Jahrgangs 19___ zum Preis von 15,- Euro jährlich (fällig mit dem ersten Heft des entsprechenden Jahrgangs).

Das Abonnement kann zum Ende eines Jahres unter Einhaltung einer Frist von drei Monaten schriftlich gekündigt werden.

II. Ich/Wir interessiere(n) mich/uns für eine *Mitgliedschaft* in der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Ich/Wir erhalte(n) dadurch zukünftig u.a. die Tagungsbände und die Zeitschrift kostenlos.

O Bitte senden Sie mir/uns Informationsmaterial.

Ort/Datum

Unterschrift

Mir/Uns ist bekannt, dass ich/wir die Abonnementsvereinbarung(en) innerhalb einer Woche durch Mitteilung an die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung *widerrufen* kann/können. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des *WiderrufS*. Ich/Wir bestätige(n) die Kenntnisnahme durch meine/unsere zweite Unterschrift.

Ort/Datum

Unterschrift

Bestellungen richten Sie bitte an:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche

Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26, e-mail: krueger-dgbv@web.de