

*Deutschlands Bildungspolitik ist auf dem Weg dahin, den Schulen mehr Gestaltungsfreiräume einzuräumen. Die Schulen haben damit die Chance, einen Teil ihres Modernitätsrückstandes, den sie gegenüber den Schulen der meisten entwickelten Länder haben, aufzuholen. Allerdings ist der Weg dahin noch weit und voller Hindernisse: Die selbstständige Schule stellt Anforderungen, denen sich die Lehrerinnen und Lehrer bisher genauso wenig wie die Schulleitungen stellen mussten.*

# Schulen werden selbstständiger

## Eigenständigeres Ressourcen- und Personalmanagement

Von Klaus Klemm und Frank Meetz

Wer das deutsche Schulsystem mit dem verfremdenden Blick des ausländischen Beobachters betrachtet, dem fallen im Vergleich zu den Systemen anderer Länder vier deutsche Besonderheiten auf:

- Deutschlands Schülerinnen und Schüler beginnen spät mit ihrer Schullaufbahn und verharren dann vergleichsweise lang – bis zu dreizehn und mehr Jahren – in den Schulen.
- Die Struktur dieser Schulen ist mit ihrer vertikalen Untergliederung durch das parallele Angebot unter-

schiedlich anspruchsvoller Bildungsgänge im Sekundarbereich und durch die überwiegend vorherrschende Halbtagsschule gekennzeichnet.

- In Deutschland vertraut man darauf, dass die Ergebnisse schulischer Arbeit – wenn nur genügend Ressourcen bereit gestellt werden und wenn der Prozess der Schularbeit hinreichend detailliert geregelt und überwacht wird – zu den erwarteten Ergebnissen führen. Eine regelmäßige Ergebniskontrolle findet gar nicht oder – in einzelnen Bundesländern – nur punktuell am Ende der

Schulzeit, durch das Zentralabitur, statt.

- Und schließlich: Die einzelnen Schulen sind in ihren Gestaltungsmöglichkeiten eingeschränkter als die Schulen der meisten anderen Länder.

### Schulentwicklung nach PISA: Felder der Veränderung

Mit diesen vier auffallenden Merkmalen, die die Schulen Deutschlands – bei allen Besonderheiten in den einzelnen Bundeslän-



Klaus Klemm. Foto: Max Greve

dern – verbinden, sind die Felder markiert, in denen nach den Ursachen für das allenfalls mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei den großen internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre gesucht wird und in denen die aktuellen ‚Therapievorschläge‘ ansetzen:

– Die Einschulungsmodalitäten werden in einer Reihe von Bundesländern, auch in NRW, geändert. Damit verbunden ist zugleich eine Erleichterung früherer Einschulungen.

– Die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf nur noch zwölf Jahre kann nahezu als Mainstream der aktuellen Schulentwicklung angesehen werden. Auch NRW plant dies inzwischen.

– Die Debatte darüber, ob das gegliederte Schulwesen mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien noch zeitgemäß ist, hat eingesetzt. Neu an dieser Debatte ist, dass sie auch in Kreisen, die der Wirtschaft nahe stehen, geführt wird: McKinsey Deutschland, die Bertelsmann Stiftung, die Industrie- und Handelskammer Baden-Württembergs stellen das tradierte System ebenso in Frage wie Wissenschaftler und Gewerkschaften.

– Die Einführung ganztägiger Schulen – gestern noch als familienfeindlich verschrien – ist bundesweit unstrittig und scheitert allenfalls am fehlenden Geld.

– Ebenso zügig fällt eine andere Bastion des überkommenen Schulstreits: Klarere Zielvorgaben (‚Bildungsstandards‘) und zentral arrangierte Lernstandskontrollen im Verlauf der Schullaufbahn sind inzwischen weitgehend unstrittig, zentrale Abschlussprüfungen werden zur Normalität.

Angesichts des Tempos der Veränderung – von Tempo darf gesprochen werden, wenn man die Veränderungsgeschwindigkeit der vergangenen fünfzig Jahre zum Maßstab wählt – muss man feststellen, dass im vierten der genannten Felder, in denen sich Deutschlands

Schulen von denen der meisten Länder unterscheiden, Wandel eher langsam in Gang kommt. Nach wie vor sind Deutschlands Schulen im hohen Maße unselbstständig. In der OECD-Veröffentlichung zur PISA-Studie, die unter der Ägide der OECD durchgeführt wurde, findet sich eine aufschlussreiche Übersicht über Aspekte der Schulpolitik und Schulverwaltung, in denen die Schulen der OECD-Mitgliedsländer ‚eine gewisse Verantwortung‘ tragen<sup>1</sup>. Aufgeführt werden dabei insgesamt zwölf Indikatoren aus folgenden Bereichen:

- solche des Personalmanagements (Einstellung, Entlassung, Bestimmung der Besoldung und Beförderungen von Lehrkräften),
- solche der Ressourcenbewirtschaftung (Festlegung des Schulbudgets und Verwendungsentscheidungen in den Schulen),
- schülerbezogene Indikatoren (Auswahl aufzunehmender Schülerinnen und Schüler, Festlegung von disziplinarischen Regeln, Festlegung der Kriterien der Beurteilung) und, nicht zuletzt,
- Indikatoren der curricularen Selbstständigkeit (Auswahl der Lehrbücher und der Lehrinhalte sowie Entscheidung über Fächer- und Kursangebote).

Betrachtet man das Ausmaß schulischer Selbstständigkeit, das nach dieser Übersicht anzutreffen ist, so bleibt Deutschland in neun der zwölf indikatorisierten Bereiche zum Teil deutlich unterhalb der im OECD-Durchschnitt an den Schulen anzutreffenden Selbstständigkeit. In drei Bereichen erreicht Deutschland den OECD-Durchschnitt:

- bei der Verwendung der den Schulen zur Verfügung stehenden Mittel (angesichts der Tatsache, dass die Schulbudgets in Deutschlands Schulen ausgesprochen klein sind, ist dies kaum bemerkenswert),
- bei der Auswahl der Schulbücher (eine leicht gewährte Selbstständigkeit, da die zur Auswahl stehenden Schulbücher zuvor von den zustän-

digen Ministerien genehmigt werden müssen) und

- bei der Festlegung von disziplinarischen Regeln für Schüler.

### Deutschlands Schulen werden selbstständiger

Dieses geringe Ausmaß schulischer Selbstständigkeit (oder, wie es gelegentlich heißt: schulischer Autonomie) ist aus internationaler Sicht deshalb bemerkenswert und auch problematisch, weil für die Autoren der genannten OECD-Studie zu den internationalen PISA-Ergebnissen der Zusammenhang zwischen der Selbstständigkeit der Einzelschule und der Leistungsentwicklung in ihr unstrittig gegeben ist. Im OECD-Text heißt es, „dass eine größere Autonomie der Schulen und stärkere Einbeziehung der Lehrkräfte in die Entscheidungsprozesse in der Regel, zumindest im Ländervergleich, in einem positiven Zusammenhang mit den durchschnittlichen Ergebnissen im Bereich der Lesekompetenz stehen.“<sup>2</sup>

Nicht zuletzt angestoßen und angetrieben durch solche Hinweise werden in Deutschland ältere Ansätze, die auf eine Stärkung der Selbstständigkeit der einzelnen Schulen setzen, wieder aufgenommen und verstärkt. Das Land Nordrhein-Westfalen spielt dabei mit seinem Modellversuch ‚Selbstständige Schule‘ eine Vorreiterrolle. Im Rahmen dieses Versuchs erproben seit Beginn des Schuljahres 2002/03 zunächst 237 und inzwischen 278 Schulen – von den Grundschulen bis zu den Berufskollegs – in den Bereichen

- Personalbewirtschaftung,
  - Ressourcenbewirtschaftung,
  - Unterrichtsorganisation und
  - innerschulische Partizipation
- eine ihnen neu zugestandene Selbstständigkeit. In zweien dieser Bereiche, in dem der Personalbewirtschaftung und in dem der Ressourcenbewirtschaftung, können die Schulen auf breitere Erfahrungen, die in den letzten Jahren in Nordrhein-Westfa-

len und auch in anderen Bundesländern gemacht wurden, zurückgreifen<sup>3</sup>. Diese Bereiche, in denen der Eintritt in erhöhte Eigenverantwortung der einzelnen Schulen bundesweit am weitesten fortgeschritten ist, sollen im Folgenden differenzierter beschrieben werden: zum einen, um Schritte auf dem Weg zur selbstständigen Schule analytisch darzustellen, zum anderen, um exemplarisch Schwierigkeiten auf dem Weg in größere Selbstständigkeit zu skizzieren.

#### **Personalmanagement<sup>4</sup>: Neue Ansätze der Rekrutierung und Fortbildung von Lehrkräften**

Im Jahr 2002 – neuere Zahlen liegen noch nicht vor – unterrichteten insgesamt etwa 788.000 Lehrer und Lehrerinnen an Deutschlands Schulen. Die Mehrheit von ihnen arbeitete als Voll- oder Teilzeitbeschäftigte, eine Minderheit (etwa 66.000) erteilte lediglich als nebenamtlich Beschäftigte einige Wochenstunden Unterricht<sup>5</sup>. Der Umgang aus dem Blickwinkel des Personalmanagements mit den lehrenden Mitarbeitern erfolgte bis in die jüngste Vergangenheit und auch heute überwiegend noch ausgesprochen zentralistisch und bürokratisch: Lehrende werden den Schulen von der Behörde zugeteilt, ihre berufliche Weiterqualifizierung erfolgt nach einem von zentral gesteuerten Landesinstituten vorgegebenen Fortbildungsangebot.

Allmählich, aber doch unverkennbar gerät dieses Personalmanagement-Muster ins Wanken: In der Mehrheit der Bundesländer werden den Einzelschulen größere Gestaltungsfreiheiten im schulischen Personalmanagement eingeräumt<sup>6</sup>. Dies gilt, unterschiedlich ausgeprägt, insbesondere für die Bereiche der Personalrekrutierung und der Lehrerfortbildung. Veränderungen, die sich in den genannten Bereichen abzeichnen und die auf eine Ausweitung der Handlungsspielräume der einzelnen Schule abzielen, sollen im Folgenden skizziert werden. Dies

geschieht auf der Basis der jüngeren einschlägigen Fachliteratur und unter Einbeziehung erster Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des nordrhein-westfälischen Modellversuchs „Selbstständige Schule NRW“<sup>7</sup>. Durchgeführt wird die wissenschaftliche Begleitung von der ‚Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung‘ des Fachbereichs ‚Bildungswissenschaften‘ der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, gemeinsam mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS). Zum Verfahren der schulscharfen Einstellungen in NRW wurde insbesondere eine empirische Untersuchung der Universität Münster mit einbezogen. Diese Studie basiert auf einer zweimaligen Befragung sämtlicher Schulen in NRW, die im Frühjahr 2002 eine freie Lehrerstelle im Rahmen des Ausschreibungsverfahrens zu besetzen hatten. In den knapp 1.140 angeschriebenen Schulen wurden der Schulleiter, ein Mitglied der Auswahlkommission und die neu eingestellte Lehrkraft zweimal – im Jahr 2002 und 2003 – befragt. Die Rücklaufquote lag bei knapp 32 Prozent (1. Befragung 2002) sowie 35 Prozent (2. Befragung 2003)<sup>8</sup>.

#### *Personalrekrutierung: Schulen wählen Lehrkräfte selbst aus*

Deutschlands Schulen werden in den Jahren bis 2015 – folgt man der jüngst vorgelegten Modellrechnung der KMK – jährlich etwa 27.000 Lehrerinnen und Lehrer neu in den Schuldienst übernehmen; mit 26.400 Einstellungen wurde dieser Wert im Jahr 2003 bereits annähernd erreicht. Angesichts der damit verbundenen beachtlichen Personalerneuerungsquote (bezogen auf die hauptamtlich Lehrenden ist dies eine Jahresquote von knapp vier Prozent!) gewinnt die Art und Weise, wie diese Lehrenden ausgewählt und eingestellt werden, für die künftige Schulentwicklung eine zentrale Bedeutung.

Überall in Deutschland erfolgte die Einstellung von Lehrerinnen und

Lehrern bislang zentral gesteuert durch die Kultusministerien der Länder. Die zuständigen Einstellungs- und Versetzungsbehörden – in Nordrhein-Westfalen sind dies die Bezirksregierungen – ermitteln auf Grund der durch den Stellenplan des jeweiligen Landshaushaltes vorgegebenen Daten und der Entwicklung der Schülerzahlen die Zahl der Lehrerstellen, die den einzelnen Schulen zustehen und weisen denen dann – sofern dort freie Stellen existieren – neue Lehrkräfte zu. Ziel dieses Verfahrens ist es, eine landesweit gleichmäßige Verteilung mit Lehrkräften zu gewährleisten. Dabei gilt das Prinzip der Bestenauslese, ein im Beamtenrecht verankertes Prinzip, das sichern soll, dass die tüchtigsten Lehrenden aus der Zahl der Bewerberinnen und Bewerber ausgewählt werden. Die dafür erforderliche Rangliste der Bewerbungen – in der Regel auf der Grundlage der Noten im ersten und zweiten Staatsexamen erstellt – wird im Vollzug der Einstellungsentscheidungen ‚abgearbeitet‘. Die Examensnoten (gleichsam als Ausweis der individuellen Befähigung zum Lehramt) geben also den Ausschlag, wenn es um die Einstellungschancen geht.

Bei diesem Verfahren haben die Schulen keinerlei Einfluss auf die Auswahl ‚ihrer‘ Lehrerinnen und Lehrer. Dieses zentralistische Zuteilungsverfahren ist in den vergangenen Jahren bundesweit in die Kritik geraten. In einer Zeit, in der die Schulen mehr Verantwortung übernehmen sollen – zum Beispiel durch die Erarbeitung eigener Schulprogramme – müssen sie auch die Möglichkeit haben, sich die Lehrenden auszusuchen, mit denen sie glauben, ihre schulindividuelle Konzeption am besten realisieren zu können. Vor diesem Hintergrund wird seit einigen Jahren in der Mehrheit der Bundesländer das Verfahren der Personalrekrutierung umgestellt. So hat Nordrhein-Westfalen, das hier wiederum exemplarisch herangezogen werden kann, bereits

1996 damit begonnen, Schulen die Möglichkeit zu bieten, im Rahmen des Verfahrens der ‚schulscharfen Einstellungen‘ ihre Lehrerinnen und Lehrer ihren Anforderungen entsprechend selbst auszuwählen. Inzwischen werden in Nordrhein-Westfalen 97 Prozent aller Einstellungen in den Schuldienst ‚schulscharf‘ durchgeführt.

Bei diesem Verfahren formuliert die Schule in Kooperation mit der jeweils zuständigen Bezirksregierung, sofern sie Stellen zu besetzen hat, einen Ausschreibungstext, aus dem das gewünschte Anforderungsprofil – gegebenenfalls mit über die Lehrbefähigung hinaus erwünschten möglichen Zusatzqualifikationen – hervorgeht. Die Bezirksregierung veröffentlicht die Ausschreibungen. Lehrerinnen und Lehrer können sich daraufhin direkt auf die ausgeschriebene Stelle bewerben. Die eingehenden Bewerbungen werden dann von der zuständigen Bezirksregierung gesichtet und nach Notengruppen sortiert. Eine Auswahlkommission der Schule – in der Regel zusammengesetzt aus der Schulleitung und jeweils einem Mitglied der Schul- und Lehrerkonferenz – wählt die Bewerber aus, die zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden sollen. Wenn die Schule nach Abschluss der Vorstellungsgespräche eine Bewerbung bevorzugt, die auf Grund der Examennoten weniger qualifiziert als eine konkurrierende Bewerbung ist, wenn also vom formal vorgegebenen Prinzip der Bestenauslese abgewichen werden soll, so muss dies durch die Auswahlkommission begründet werden: Diese Begründung muss zeigen, dass die über Lehramtsbefähigung hinausgehenden Qualifikationen des ausgewählten Bewerbers die besseren Noten eines Mitbewerbers mehr als ausgleichen<sup>9</sup>. Dass der Entscheidung der Auswahlkommission in den meisten Fällen gefolgt wird, belegen erste Befragungsergebnisse, die im Rahmen der Begleitung des

Modellversuchs ‚Selbstständige Schule‘ gewonnen wurden: 96 Prozent der befragten Schulleitungen gaben an, dass den schulischen Vorschlägen tatsächlich gefolgt wurde.

Hinsichtlich der Erfahrungen, die die Schulen Nordrhein-Westfalens mit diesem Einstellungsverfahren gemacht haben, liegt bisher wenig gesichertes Wissen vor. Die Schulleitungen der ‚selbstständigen Schulen‘ aus Nordrhein-Westfalen, die wie alle anderen Schulen des Landes ‚schulscharf‘ einstellen und die je Schule durchschnittlich 5,4 Lehrer und Lehrerinnen ‚schulscharf‘ eingestellt haben, bewerten die neuen Einstellungsmodalitäten überwiegend positiv: 59 Prozent bewerten ihre Erfahrungen mit sehr gut, weitere 36 Prozent mit gut. Ergänzt werden kann dieser erste Befund aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs durch weitere Erfahrungsberichte von Schulpraktikern, die im Rahmen einer kleineren Studie von Bellenberg/Böttcher/Klemm<sup>10</sup> zusammengetragen wurden. Bestätigt wird diese positive Einschätzung ebenso durch die Daten der Studie „Die Mitwirkung von Schulen bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Wirkungen“<sup>11</sup>. Die Daten der Münsteraner Forschergruppe zeigen, dass die drei befragten Gruppen (Schulleitung, Mitglied der Auswahlkommission und eingestellte Lehrkräfte) schulförmübergreifend dem Verfahren der schulscharfen Einstellung positiv gegenüberstehen und ihm eine positive Wirkung zusprechen. Allerdings beziehen sich die zugeprochenen positiven Wirkungen nicht primär auf den ursprünglich schulpolitisch intendierten Zweck, nämlich die Schulprogrammarbeit durch die Rekrutierung speziell geeigneter Lehrkräfte zu sichern, sondern überwiegend darauf, dass sich die Schulen im Unterschied zum Listenverfahren einen persönlichen Eindruck von den Bewerbern machen können:

– Knapp 94 Prozent der Schulleitungen nennen den persönlichen Eindruck als zentrales Auswahlkriterium für einen Bewerber.

– Als weitere bedeutsame Auswahlkriterien werden die Fächerkombination (90 Prozent), pädagogische Kompetenz (knapp 86 Prozent) und die Passung des Bewerbers ins Kollegium (knapp 69 Prozent) benannt.

– Lediglich 51 Prozent der befragten Schulleitungen maßen der Eignung des Bewerbers zum Schulprofil – wie es im Schulprogramm festgelegt ist – eine zentrale Bedeutung als Auswahlkriterium bei.

Die Erfahrungsberichte zum schulscharfen Einstellungsverfahren bei Bellenberg, Böttcher und Klemm heben allerdings neben dem unstrittigen Vorteil der Passung von schulindividuellen Anforderungen und lehrerindividuellem Profil auch deutliche Probleme hervor. Im Vordergrund stehen dabei drei Aspekte: – Zum einen klagen die Schulen darüber, dass die Auswahl unter den Bewerberinnen und Bewerbern eine beachtliche zusätzliche Belastung der beteiligten Lehrkräfte darstellt. Dieses identifizierte Problem wird durch die Münsteraner Studie gestützt. Hiernach stimmten 77,9 Prozent der Schulleitungen der Aussage zu, dass dieses „Ausschreiberverfahren sehr viel Arbeit und Organisation“ erfordere. Allerdings sahen knapp 70 Prozent der Schulleitungen ein „angemessenes Verhältnis von Aufwand und Resultat“<sup>12</sup>.

– Des Weiteren wird deutlich, dass die Mehrheit der Schulleitungen und der Auswahlkommissionen zwar der Auffassung ist, die nötigen Kompetenzen für dieses Verfahren der Personalauswahl zu besitzen, allerdings hält die Hälfte der Befragten eine gezielte Fortbildung zur besseren Bewältigung der Aufgabe für notwendig.<sup>13</sup>

– Schließlich wird darauf aufmerksam gemacht, dass weniger attraktive Schulstandorte weniger oder unqualifiziertere Bewerbungen erhalten und dadurch bei diesem Verfahren direkt benachteiligt würden.<sup>14</sup>

Das Verfahren gerät so in Verdacht, systematische Ungleichheiten im Hinblick auf die Verteilung qualifizierten Personals zu forcieren. Dem könnte nur dadurch entgegen gewirkt werden, dass Anreize geschaffen würden, die auch wenig attraktiv erscheinende Schulstandorte für Bewerber reizvoll machen.

Die vorliegenden Erfahrungsberichte zeigen: Die mangelnde Vorbereitung der Auswahlkommissionen der Schulen und auch der Bewerberinnen und Bewerber stellen ein ernst zu nehmendes Problem des Verfahrens der ‚schulscharfen‘ Einstellung dar. Damit die Auswahlkommissionen zukünftig qualifiziert entscheiden können und damit sich die Bewerberinnen und Bewerber mit Bewerbungsunterlagen, die ihre individuelle Qualifikation adäquat spiegeln, präsentieren, bedarf es angemessener Maßnahmen der Personalentwicklung. Denkbar wären hier konkrete bedarfsorientierte Maßnahmen der Personalentwicklung, wie etwa Supervision, Verhaltenstraining und Coaching sowohl der Kommissionsmitglieder als auch der Bewerberinnen und Bewerber.

*Lehrerfortbildung: Die Nachfrageorientierung wird gestärkt*

Lehrerfortbildung ist ein zwar wichtiger, aber wenig wahrgenommener Teil der institutionalisierten Lehrerbildung, die sich in drei Phasen

- Hochschulstudium,
- Ausbildung an Studienseminaren und
- Fortbildung im Rahmen der Berufstätigkeit

vollzieht. In Nordrhein-Westfalen, über dessen Lehrerfortbildung eine von der Beratungsfirma Mummert & Partner durchgeführte Untersuchung fundiertes Material bietet, setzen die etwa 180.000 Lehrerinnen und Lehrer – je nach Schulform – durchschnittlich zwischen 90 und 175 Stunden je Jahr für Fortbildung ein. In diesen Stunden sind jedoch sowohl die Zeitaufwendun-

gen für institutionelle Fortbildung, etwa durch Teilnahme an Kursen des zuständigen Landesinstituts, als auch die für nicht institutionalisierte Fortbildung, etwa durch die Lektüre von Fachliteratur am häuslichen Schreibtisch, enthalten. Folgt man der Untersuchung der Unternehmensberater, so entfallen weniger als 50 Prozent der individuellen Weiterbildungszeiten auf institutionalisierte Fortbildung.

Dieser Teil der Fortbildung, der nur durch die Bildungsadministration steuerbar ist, vollzieht sich überwiegend nach dem Modell der Angebotssteuerung. Dabei wirken bei der Gestaltung des Angebots bezüglich seines Umfangs, seiner Inhalte und seiner organisatorischen Ausgestaltung mehrere Ebenen zusammen. Für Nordrhein-Westfalen, das hierbei für die anderen Bundesländer als weitgehend repräsentativ gelten kann, lässt sich dieses Zusammenwirken verschiedener Ebenen so beschreiben:

- Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) ist für die Qualität der Lehrerfortbildung verantwortlich und trifft Grundsatzentscheidungen auf Grundlage des Haushalts und gesetzlicher Regelungen.
- Das Landesinstitut für Schule in Soest als zentrale Einrichtung des Landes arbeitet an Grundsatzfragen der Lehrerfortbildung. Es entwickelt Fortbildungskonzepte für unterschiedliche Schwerpunkte, die teils schulintern oder als E-Learning-Angebote realisiert werden, bildet Trainer und Moderatoren aus und erstellt benötigte Materialien und evaluiert einzelne Fortbildungsangebote.
- Die Bezirksregierungen organisieren auf regionaler Ebene externe Angebote für Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs; vermitteln Moderatoren für schulinterne Fortbildungen und beraten Schulen bei der Evaluation ihrer Fortbildungsaktivitäten. Auch obliegt ihnen die Bewirtschaftung von Projektmitteln für selbst orga-

nisierte Fortbildungen der einzelnen Schulen.

– Die Schulämter organisieren auf lokaler Ebene Fortbildungsangebote für Grund-, Haupt-, und Sonderschulen, vermitteln Moderatoren für schulinterne Maßnahmen und beraten bei der Evaluation von Fortbildungsaktivitäten. Die Bezirksregierungen sind Beratungsinstanz für die Schulämter bei ihren Fortbildungsaktivitäten.

Diese am Prinzip der Angebotsorientierung ausgerichtete Lehrerfortbildung wird in Nordrhein-Westfalen wie auch in anderen Bundesländern derzeit einem fundamentalen Wandel unterzogen: Um auch im Bereich der Fortbildung die Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Schule zu stärken und um den Bedürfnissen, die in den einzelnen Schulen erwachsen, gerechter zu werden, wird das angebotsorientierte Fortbildungsmodell allmählich durch ein nachfrageorientiertes Modell abgelöst.

Schon seit 1997 können Schulen und Studienseminare Projektmittel für selbst initiierte schulinterne Fortbildungen beantragen. Auf dem damit eingeschlagenen Weg der Umorientierung hin zu einem nachfragegesteuerten Modell der Lehrerfortbildung geht Nordrhein-Westfalen derzeit einen Schritt weiter: Ab Mitte des Jahres 2004 bekommen alle Schulen ein eigenes Budget für Fortbildungen. Kleinere Schulen erhalten einen Sockelbetrag, größeren Schulen wird je Lehrendem und je Schuljahr ein Betrag (30 Euro) zugewiesen. Vom gesamten nordrheinwestfälischen Fortbildungsetat in Höhe von derzeit knapp zehn Millionen Euro fließen dann 4,4 Millionen in die Fortbildungsbudgets der einzelnen Schulen<sup>15</sup>. Dies gibt ihnen, auch wenn die verfügbaren Beträge insgesamt eher gering sind, Nachfragemacht. Die Anbieter der Lehrerfortbildung – in erster Linie das Landesinstitut in Soest – werden auf diese Weise stärker als bisher mit ihren thematischen Angeboten auf die Bedürfnisse der Schulen und

somit der Kunden der Fortbildungsveranstaltungen eingehen müssen, da ansonsten ein Abwandern der Schulen zu konkurrierenden Anbietern von Lehrerfortbildungen erwartbar ist.

Verbunden ist mit dieser Umorientierung eine wachsende Verantwortung der einzelnen Schule und insbesondere der jeweiligen Schulleitung. Die in den Schulen bisher eher beiläufig und oft genug auch unprofessionell wahrgenommene Aufgabe der Personalentwicklung und der dazugehörigen Fortbildungsplanung gewinnen an Bedeutung. Dies erfordert seitens der Schulleitungen Zeit für Beratungs- und Beurteilungsgespräche und zusätzliches Wissen im Bereich des Personalmanagements. In diesem Zusammenhang ist ein Detail aus der schon angeführten Begleitforschung zum Schulversuch ‚Selbstständige Schule‘ von Interesse: 83 Prozent der befragten Schulleitungen geben an, dass das Personalmanagement bei ihnen institutionalisiert ist. Zugleich sagen aber auch 64 Prozent aller Schulleitungen, auf „neue Formen des Personalmanagements“ vorbereitet zu sein, ohne aber deren Elemente benennen zu können. In den kommenden Jahren wird es darauf ankommen, ob es gelingt, die Schulen zu befähigen, mit ihrer Nachfragermacht im Bereich der Fortbildung so umzugehen, dass sie die Lehrerfortbildung als Instrument für die Verbesserung der Schulqualität nutzen können.

### **Budgetierung von Geld und Zeit: Neue Ansätze der Ressourcenbewirtschaftung**

Für die Schulen Deutschlands wurden 2001 insgesamt 56,9 Milliarden Euro ausgegeben. 55,4 Milliarden davon wurden öffentlich aufgebracht<sup>16</sup>. Etwa 80 Prozent dieser Gesamtausgaben waren Personalausgaben (überwiegend für Lehrerinnen und Lehrer), etwa elf Prozent wurden für Sachausgaben und weitere etwa neun Prozent für Investitionen (wie zum Beispiel den

Schulbau) erbracht. Mit diesen Mitteln bezahlt, sächlich ausgestattet und räumlich untergebracht werden Woche für Woche in Deutschlands Schulen etwa 17 Millionen Unterrichtsstunden erteilt. Dieser Aufwand finanzieller und zeitlicher Ressourcen wird bislang – ähnlich wie die Personalrekrutierung und die Fortbildung – zentral gesteuert und kontrolliert. Finanzielle Ressourcen werden überwiegend von den Schulträgern für die Schulen verwaltet und verausgabt, zeitliche Ressourcen werden den einzelnen Schulen über die Stellenzuweisung zugeteilt. In den Schulen werden die Zeitressourcen überwiegend nach Maßgabe der Arbeitszeitregelungen für Lehrerinnen und Lehrer, also auf der Grundlage der Unterrichtsdeputate, verteilt. In beiden Bereichen, bei der Bewirtschaftung der finanziellen Ressourcen ebenso wie bei der Bewirtschaftung der Zeitressourcen, bahnt sich derzeit ein Wandel an, ein Wandel, der auch in diesen Feldern die Selbstständigkeit der Schulen stärken soll.

#### *Sachmittelbudgetierung: Schulen führen ihren Haushalt in eigener Verantwortung*

Bei der Budgetierung der sächlichen Ausgaben, die zum Betrieb der Schulen laufend ausgegeben werden, geht es im Kern um die Frage, wie Mittel zugeteilt und wie sie verausgabt werden. Mit der budgetierten Zuweisung dieser Mittel, bundesweit geht es dabei um etwa sechs Milliarden Euro, verbindet sich die Erwartung, dass Ausgaben in den und für die Schulen zu der Praxis zentral gesteuerter Mittelverwendung effektiver (bezogen auf die pädagogischen Zielsetzungen) und effizienter (also stärker am Wirtschaftlichkeitsprinzip orientiert) getätigt werden. Diese Erwartung stützt sich zum einen darauf, dass den Akteuren in den Schulen eine höhere Kompetenz hinsichtlich eines zielgerichteten Mitteleinsatzes zugetraut wird

und dass diese Akteure, wenn sie Entscheidungskompetenzen beim Mitteleinsatz erhalten, ein bisher kaum vorhandenes Bewusstsein für Kosten- und Kostenwirksamkeit entwickeln<sup>17</sup>. Insgesamt setzt das Konzept der Budgetierung, bei denen die Schulen die für die jeweilige Schule vorgesehenen Mittel insgesamt zur selbstständigen Bewirtschaftung zugewiesen bekommen, auf die Elemente ‚Zusammenführung‘ und ‚Deckungsfähigkeit‘, ‚Übertragbarkeit‘ sowie ‚Ansparen‘ von Haushaltsmitteln.

Dadurch, dass einzelne Haushaltsstellen und ihre Unterabschnitte zusammengeführt und dadurch, dass die verbliebenen Haushaltspositionen für wechselseitig deckungsfähig erklärt werden, vergrößert sich der Gestaltungsraum der das Budget verwaltenden Schule. Werden beispielsweise im Bereich der Reinigungskosten durch eine Schule Mittel eingespart, können diese etwa für die naturwissenschaftliche Schulbibliothek ausgegeben werden. Die Befreiung von der Zweckbindung der den Schulen zustehenden Mittel gibt den Schulen den Freiraum, ihre Mittel zeitnah so auszugeben, dass sie den von den Schulen und ihren Beschlussgremien gewählten pädagogischen Zielen verstärkt gerecht werden. Diesem Ziel dient auch die Übertragbarkeit von Mitteln auf folgende Haushaltsjahre. Schulen bietet sich dabei die Möglichkeit, auf der Grundlage einer mittelfristigen Ausgabenplanung Mittel aus mehreren Haushaltsjahren für eine größere Anschaffung anzusparen. Die ökonomisch unsinnige Praxis, gegen Ende eines Haushaltsjahres verbliebene Mittel mehr oder weniger sinnvoll zu verausgaben, entfällt, wenn Schulen ein eigenes Girokonto führen dürfen, wenn sie auf einem solchen Konto Mittel über die Grenzen der Haushaltsjahre hinweg ansparen dürfen und – dies allerdings ist bei diesem Ansatz unverzichtbar – wenn ihr Konto vor dem Zugriff eines sich in Finanznöten wählenden Schulträgers sicher ist.

*Personalbudgetierung: Schulen bezahlen ihre Lehrkräfte in Eigenverantwortung*

Die frühen Ansätze zur Haushaltsbudgetierung im Schulbereich beschränkten sich auf den Sachmittelhaushalt – gelegentlich bezogen sie die Haushaltsmittel für das nicht lehrende Personal ein (also insbesondere für die Hausmeister und für die Schulsekretariate). Inzwischen werden in einzelnen Bundesländern auch die Mittel für das lehrende Personal in die Budgetierungskonzepte eingeschlossen. Dabei bekommen die Schulen Teile ihrer Personalmittel nicht mehr als Stellen, sondern als Haushaltsmittel zugewiesen. Mit diesen Mitteln können sie im Bedarfsfall Lehrerinnen und Lehrer, auch solche ohne Lehrbefähigung, „einkaufen“ und für ihre Unterrichtszwecke einsetzen. Solche Möglichkeiten finden sich, um einige Beispiele zu nennen, in Hessen<sup>18</sup> oder auch – unter der Bezeichnung ‚Geld statt Stellen‘ – in Nordrhein-Westfalen. Von den Schulen im Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“ haben bereits 85 Prozent der Schulleitungen Erfahrung mit diesem Instrument der Personalbudgetierung gesammelt; der Durchschnitt dieser Schulen hat dieses Instrument bisher 5,3-mal eingesetzt. Der Einsatz des Konzepts „Geld statt Stellen“ entlastet einerseits die Landeshaushalte, weil eine Dauerbeschäftigung neuer Lehramtsanwärter hinausgezögert werden kann und weil die Ausgaben für die Unterrichtsstunde eines beamteten Vollzeitlehrers bei 200 Prozent der Ausgaben, die je Arbeitsstunde einer Aushilfskraft zu leisten sind, liegen<sup>19</sup>. Vor diesem Hintergrund wird das Modell gelegentlich – insbesondere auch bei den Lehrerverbänden und in Lehrerkollegien – als Sparmodell kritisiert, zum Teil auch abgelehnt. Zugleich gilt aber auch, dass – unbeschadet dieser Kritik – die Personalmittelbudgetierung den Schulen mehr Möglichkeiten gibt, auf unvorhergesehene Situationen schnell

und angemessen zu reagieren – etwa bei unerwartet anfallendem längerfristigen Vertretungsbedarf<sup>20</sup>. Eine Ausweitung des Ansatzes ‚Geld statt Stellen‘ stellt im Rahmen der Konzepte zur Personalbudgetierung der Ansatz ‚Geld aus Stellen‘ dar. Dabei werden den Schulen Mittel aus einer nicht besetzten Lehrerstelle zugewiesen. Zentrale Idee dieser Art der Budgetierung ist es, Mittel einer nicht genutzten Lehrerstelle an einer Schule für den Einkauf von vielfältigen Tätigkeiten zu nutzen, die klassische Lehrerarbeit entlastet, vorbereitet und abrundet. Den Schulen wird es so ermöglicht, zusätzliche Aufgaben, wie etwa sozialpädagogische Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, durch die Einstellung von Fachkräften wahrzunehmen. In Nordrhein-Westfalen wurde dieses Instrument im Schuljahr 1999/2000 erstmals im Rahmen des Modellversuchs „Personalbudgetierung an Schulen“ erprobt. Die Modellschulen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ haben dieses Instrument im Mittelwert 18,9-mal eingesetzt; sie bewerten ihre Erfahrungen durchweg positiv.

*Zeitbudgetierung: Schulen regeln den zeitlichen Einsatz der Lehrenden autonomer*

Überall in Deutschland – sieht man von der jüngsten Entwicklung in Hamburg ab – wird der Einsatz von Lehrenden über Pflichtstunden-deputate gesteuert: In Abhängigkeit vom studierten Lehramt und der Schulart, an denen die Lehrenden eingesetzt werden, sind diese zur Erteilung einer jeweils festgesetzten Zahl von Unterrichtsstunden verpflichtet. Diese Deputate reichen, je nach Lehramt, Schulart und Land von 23,5 bis zu 28 Unterrichtsstunden; in der Regel sind die Deputate an den Gymnasien am geringsten und an den Grundschulen am höchsten.

Wie Arbeitszeitstudien der Vergangenheit zeigen – zuletzt die schon herangezogene Untersuchung von

Mummert & Partner – macht die ‚reine‘ Unterrichtszeit der Lehrenden, je nach Schulart, nur 27 bis 40 Prozent der tatsächlichen Arbeitszeit aus<sup>21</sup>. Die für das Publikum sichtbare Lehrerarbeit im Unterricht wird begleitet von im engeren Sinne unterrichtsbezogenen Tätigkeiten, wie dem Vor- und Nachbereiten sowie dem Korrigieren (30 Prozent bis 40 Prozent) und von Tätigkeiten, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang zum Unterricht stehen – wie zum Beispiel Beraten, Verwalten, Entwickeln sowie die Teilnahme an Fortbildungen. Die Summe dieser letzten Gruppe von Tätigkeiten nimmt bei allen Lehrämtern und Schulformen immer zumindest 30 Prozent der Arbeitszeit in Anspruch.

Die geltende Art des Einsatzes der Lehrerarbeit ist in den vergangenen Jahren verstärkt in die Kritik geraten: Sie sei, so wird vorgebracht, weder gerecht, was Belastungsunterschiede zwischen den Lehrämtern und zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsfächern innerhalb der Lehrämter angehe, noch sei sie transparent, da dem ‚Publikum‘ das Ausmaß der außerunterrichtlichen Tätigkeiten in der Regel verborgen bleibe. Vor diesem Hintergrund werden Modelle diskutiert und – neuerdings in Hamburg – auch umgesetzt, die von der Orientierung an Deputatsfestsetzung abgehen. Diese Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass den Schulen mit den ihnen zugewiesenen Stellen wie schon bisher ein Arbeitszeitvolumen zugewiesen wird und dass ihnen zugleich weitgehende Freiheitsräume bei der Nutzung dieser Arbeitszeit zugestanden werden. Sie können die Arbeitszeit des einzelnen Lehrers – viel autonomer als bisher – für Unterricht oder für Verwaltungsaufgaben oder auch für Aufgaben in der Schulentwicklung einsetzen. Auch sind sie freier dabei, die höhere Arbeitsbelastung eines Lehrenden mit Korrekturfächern in der gymnasialen Oberstufe durch ein geringeres Unterrichtsvolumen auszugleichen



und zugleich die geringere Belastung eines Lehrers oder einer Lehrerin, der oder die in der Unterstufe ein Fach ohne Korrekturbelastungen unterrichtet, durch ein höheres Unterrichtsvolumen zu belasten, um auf diese Weise mehr Zeitgerechtigkeit herzustellen. Bei diesem Modell wird – ähnlich wie bei der Mittelbudgetierung – Arbeitszeit budgetiert. Auch hier geht es darum, den Schulen die Möglichkeit einzuräumen, ihre ‚vor Ort‘ gewonnenen Kenntnisse in einer den Zielen der Schulen angemessenen Weise zu nutzen<sup>22</sup>.

### Schwierigkeiten unterwegs

Schulen werden selbstständiger. Dies hat die hier gegebene Übersicht und Analyse der Autonomisierungsprozesse in den Feldern der Personalwirtschaft sowie der Budgetierung von Geld- und Zeitressourcen deutlich gemacht. Deutschlands Bildungspolitik ist auf dem Weg dahin, den Schulen mehr Gestaltungsfreiräume einzuräumen. Die Schulen des Landes haben damit die Chance, einen Teil ihres Modernitätsrückstandes, den sie gegenüber den Schulen der meisten entwickelten Länder haben, aufzuholen. Allerdings ist der Weg dahin noch weit und voller Hindernisse: Die selbstständige Schule stellt Anforderungen, denen sich die Lehrerinnen und Lehrer bisher genauso wenig wie die Schulleitungen stellen mussten, auf die beide Gruppen bisher auch wenig oder gar nicht vorbereitet wurden. So zeigte sich in der Begleituntersuchung des Schulversuchs ‚Selbstständige Schule‘, dass 70 Prozent der befragten Schulleitungen keine formalisierte Vorbereitung auf neue Formen der Sachmittelbudgetierung erhalten hatten – und dies, obwohl 89 Prozent mit diesem neuen Instrument arbeiten. Aber nicht nur die Profession der Lehrenden ist herausgefordert: Wenn Schulen selbstständiger werden und selbstbewusster agieren, so lösen sie sich zugleich vom Zügel der Schul-

verwaltung. Die klassische Schulaufsicht verliert dabei einen Teil ihrer tradierten Macht, sie muss ihre Aufseher- gegen eine Beratungsrolle eintauschen. Nicht zuletzt geraten auch die Schulträger unter Veränderungsdruck: Je weitgehender sie den Schulen ihr eigenes Budget zur autonomen Bewirtschaftung überlassen, um so mehr geben sie ihren ‚goldenen Zügel‘ aus der Hand. Wie lange es dauern wird, bis aus dem mit dem Autonomisierungsprozess der Schulen eine neue Balance zwischen Schulen, Schulaufsicht und Schulträgern erwächst, darüber lässt sich derzeit nicht einmal begründet spekulieren. Aber immerhin: Ein Anfang ist gemacht.

---

### Summary

In international comparison with other school systems, German schools lack a sufficient level of autonomy and independence. According to the OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) publication of 2001: *Knowledge and Skills for Life – First results from PISA 2000*, the level of school autonomy can be graded by twelve indicators, based on school policy and school administration. Viewed internationally, German schools reach an average level of autonomy in only three out of twelve indicators. The comparatively small degree of autonomy is significant, because the OECD publication concludes that it is “hard to link levels of autonomy with performance but students tend to do better on average in countries with more autonomy, particularly in choice of courses and in budget allocation” (OECD 2001, 177, English report). In Germany, influenced by these results of international investigation, previous plans to strengthen school’s independence are being revisited and are set in motion in some cases. This paper shows some strategies in personnel management and management of resources, especially teacher’s

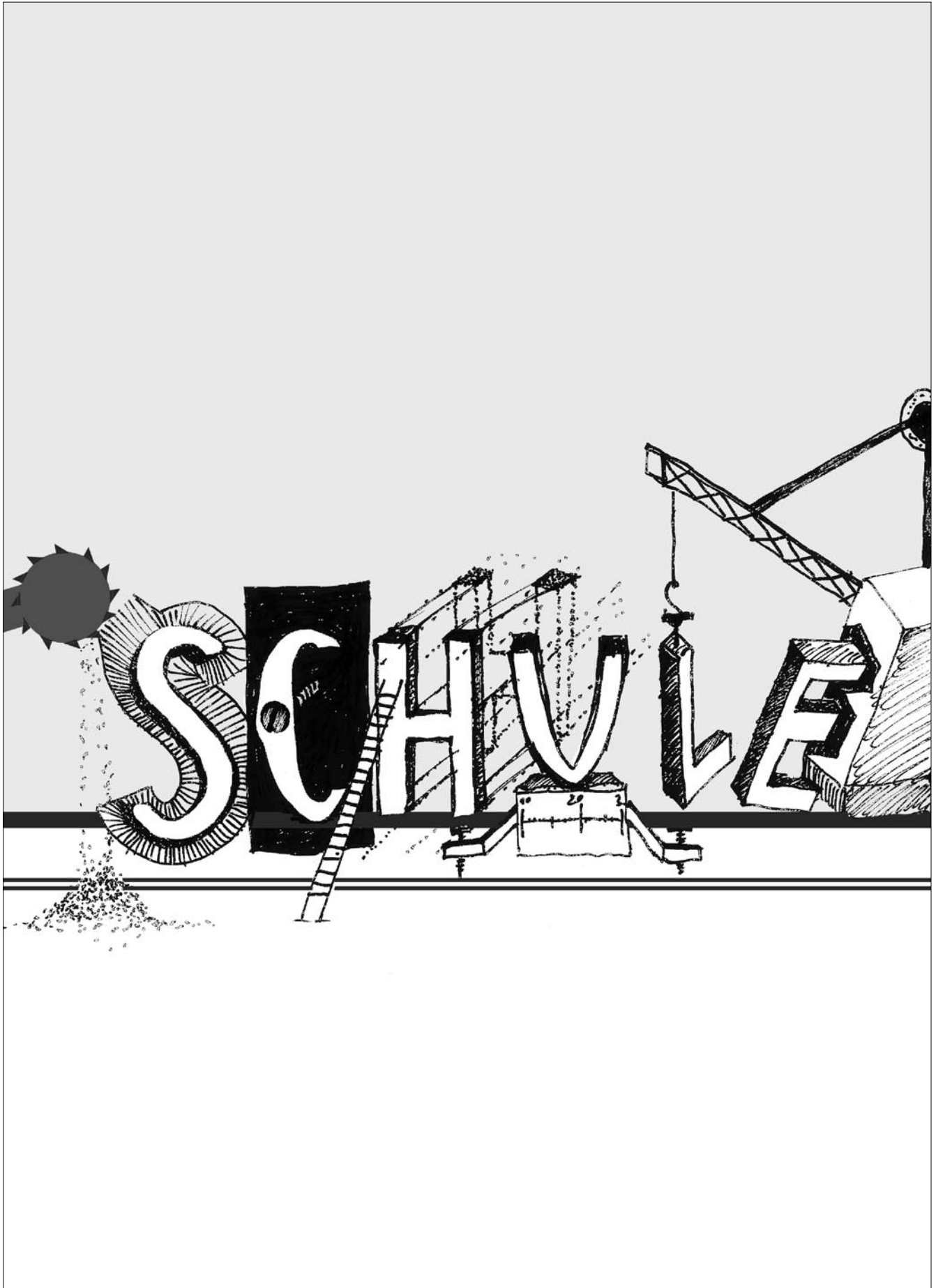
working hours and school budgets, which aim at an increase in school autonomy.

In assessing school independence, North Rhine-Westphalia plays a central role. In the context of “Selbstständige Schule NRW” (Independent School NRW) 278 schools are examined in their attempt to extend their level of autonomy in the fields of personnel management, management of schools resources, development of schools instruction and participation of staff in school management. Additionally, the results of the interviews with the 278 school heads have been used as an empirical basis for this paper.

---

### Anmerkungen

- 1) OECD 2001, 349
- 2) OECD 2001, 209 – Der Bezug zur Lesekompetenz wird hier gewählt, weil ‚Leseverständnis‘ im Mittelpunkt der Studie PISA 2000 stand.
- 3) vgl. dazu Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, 35ff und 91ff.
- 4) Die Begriffe „Personalwirtschaft“ und „Personalbewirtschaftung“ finden sich in den Publikationen der OECD und im Modellversuch selbstständige Schule NRW wieder. In der deutschsprachigen betriebswirtschaftlichen Managementliteratur gibt es keine einheitliche Begriffsauffassung: Gleiche Begriffe kennzeichnen mitunter verschiedene Gegenstände und gleiche Sachverhalte werden – je nach Autor – mit unterschiedlichen Begriffen belegt. In diesem Aufsatz beschreibt der Begriff Personalmanagement den gesamten Aufgabenbereich, der sich mit der Theorie und Praxis personeller Fragen im Schulbereich befasst. Vgl. z. B. Hentze/Kammel 2001, 3
- 5) vgl. Statistisches Bundesamt 2004
- 6) vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, 95
- 7) Nähere Informationen finden sich im Internet unter [www.selbststaendige-schule.nrw.de](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de) und [www.begleitforschung-selbststaendige-schule-nrw.de](http://www.begleitforschung-selbststaendige-schule-nrw.de)
- 8) vgl. Hercher u.a. 2004
- 9) vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, 100ff.
- 10) Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, 102ff.
- 11) vgl. Hercher u.a. 2004
- 12) vgl. Hercher u.a. 2004
- 13) vgl. Hercher u.a. 2004, 29
- 14) vgl. Hercher u.a. 2004, 31
- 15) vgl. Christiani 2004, 3
- 16) vgl. Statistisches Bundesamt 2004
- 17) vgl. Weiß 1998, 25
- 18) vgl. Weiß 1998, 20





Frank Meetz. Foto: Timo Bobert

- 19) vgl. Koetz 1997, vgl. Weiß 1998, 29, nach Meetz 1997  
 20) vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, 120  
 21) vgl. Mummert & Partner 1999 Band 2, Anlage 4.1-1  
 22) vgl. auch Avenarius u.a. 2003, 85f.

### Literatur

- Avenarius, H. u.a.: Bildungsbericht für Deutschland, Erste Befunde, Opladen 2003.
- Bellenberg, G., Böttcher, W., Klemm, K.: Stärkung der Einzelschule, Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal, Neuwied 2001
- Christiani, R.: Ein Fortbildungsbudget für jede Schule, in: Schulverwaltung NRW, 1/2004, 3
- Hentze, J., Kammel, A.: Personalwirtschaftslehre 1.7 Bern, Stuttgart, Wien 2001
- Hercher, J., Schaefer, C., Treptow, E., Terhart, E.: Die Mitwirkung von Schulen bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern, Erfahrungen und Wirkungen, Ein Bericht an das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Münster im März 2004
- Koetz, A.G.: Schule und ökonomische Vernunft, in: Böttcher, W., Weishaupt, H., Weiß, M.: Bildung und Finanzkrise, Weinheim 1997
- Mummert & Partner: Untersuchungen zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen, Arbeitsstab Aufgabenkritik beim Finanzministerium Nordrhein-Westfalen, Band I Bericht, Hamburg 1999
- Mummert & Partner: Untersuchungen zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen, Arbeitsstab Aufgabenkritik beim Finanzministerium Nordrhein-Westfalen, Band II Anlagen. Hamburg 1999
- OECD: Lernen für das Leben, Erste Ergebnisse von PISA 2000, Paris 2001
- Weiß, M.: Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung, in: Weizsäcker, von, R.K.: Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Berlin 1998, 15-46

### Die Autoren

Klaus Klemm, Jahrgang 1942, absolvierte ein Lehramtsstudium in München und Bonn und promovierte in Bonn in Germanistik; parallel zur Promotion studierte er im Zweitstudium Wirtschaftswissenschaften mit einer bildungsökonomischen Schwerpunktsetzung. 1972 arbeitete er zunächst als Planungsreferent in der Verwaltung der Universität Dortmund und dann im Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund. 1977 wurde er auf eine erziehungswissenschaftliche Professur (mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsplanung) an die Universität in

Essen berufen. Da er den 1992 an ihn ergangenen Ruf auf einen Lehrstuhl der Humboldt Universität zu Berlin nicht annahm, lehrt und forscht er bis heute im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. Klemm leitet dort die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung. Neben seinen Veröffentlichungen in den Bereichen der empirischen Bildungsforschung und der Bildungsplanung und neben seiner Mitherausgeberschaft der ‚Jahrbücher der Schulentwicklung‘ ist er durch seine Tätigkeit in Beratungsgremien, so z. B. in der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages ‚Zukünftige Bildungspolitik‘, und in Beiräten, so z. B. im PISA-Beirat, hervorgetreten.

Frank Meetz, Jahrgang 1976, beendete im November 2001 ein Lehramtsstudium in den Fächern Wirtschaftswissenschaften und Sport an der Universität in Essen mit dem Staatsexamen. Von April 2002 bis Juli 2003 war er Mitarbeiter im Fachgebiet Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre im Fachbereich 5 in Essen. Seit August 2003 ist Frank Meetz wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung und Bildungsplanung des Fachbereiches Bildungswissenschaften am Campus Essen. Er ist eingebunden in die wissenschaftliche Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“. Seine Forschungsinteressen sind das duale Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Ressourcenmanagement an Schulen (Geld, Zeit und Personal) und der Bereich Bildungsfinanzierung. Das empirische Promotionsvorhaben thematisiert die Personalentwicklung von Lehrkräften in Deutschland im Kontext der Schulentwicklung.

## **Schulen werden selbstständiger**

Klemm, Klaus; Meetz, Frank

In: UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre / Heft 24 (2004)

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

URN: [urn:nbn:de:hbz:464-20190306-121945-5](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20190306-121945-5)

Link: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de:443/servlets/DocumentServlet?id=48291>

Rechtliche Vermerke:

Sofern nicht im Inhalt ausdrücklich anders gekennzeichnet, liegen alle Nutzungsrechte bei den Urhebern bzw. Herausgebern. Nutzung - ausgenommen anwendbare Schrankenregelungen des Urheberrechts - nur mit deren Genehmigung.

Quelle: Druckausg. erschienen bei ESSENER UNIKATE 24, 2004, ISBN 3-934359-24-8