



Holger Lindemann

Wie Schulentwicklung gelingt

Einschätzungen von Lehrern und
pädagogischen Mitarbeitern zu
Gelingensbedingungen von
Schulentwicklung an ihrer Schule

BELTZ JUVENTA

Holger Lindemann
Wie Schulentwicklung gelingt

Holger Lindemann

Wie Schulentwicklung gelingt

Einschätzungen von Lehrern und
pädagogischen Mitarbeitern zu
Gelingensbedingungen von
Schulentwicklung an ihrer Schule

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Holger Lindemann, Jg. 1970, Dr. phil., Dipl. Päd., Systemischer Supervisor (SG) und Organisationsberater, Mitarbeiter der Fachgruppe sonder- und rehabilitationspädagogische Psychologie der Universität Oldenburg, freiberufliche Tätigkeit als Supervisor, Organisationsberater und Fortbildner. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Beratung, Organisationsentwicklung, Schulführung und Schulmanagement, Trainings- und Förderverfahren.

Den Fragebogen der Untersuchung finden Sie zur eigenen Verwendung im PDF-Format auf der Homepage von Beltz Juventa:

<http://www.beltz.de/de/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm/detailansicht/titel/wie-schulentwicklung-gelingt-1.html>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5054-7

Nicht die Dinge selbst,
sondern die Meinungen von den Dingen
beunruhigen die Menschen.

*Epiktet: Handbüchlein der stoischen
Moral, S. 7.*

Inhalt

Kapitel 1	
Einleitung	11
Kapitel 2	
Schul- und Qualitätsentwicklung	14
2.1 Stand und Rahmenbedingungen von Schulentwicklung	14
2.1.1 Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen	14
2.1.2 Die Bedeutung von Lehrern, pädagogischen Mitarbeitern und Schulleitung für die Schulentwicklung	18
2.2 Schuleffektivität und Schulqualität	24
2.2.1 Schuleffektivität: Merkmale ‚guter Schulen‘	24
2.2.2 Schulklima und Schulkultur: Rahmenbedingungen effektiver Schule	35
2.2.3 Zusammenfassung: Schuleffektivität als schwer messbare Größe	38
2.3 Schulische Qualitätsmodelle und -managementsysteme	41
2.3.1 Allgemeine Modelle schulischer Qualität	42
2.3.2 Qualitätsmodelle der Bundesländer	54
2.3.3 Zusammenfassung und Gemeinsamkeiten der Qualitätsmodelle	58
2.4 Gelingensbedingungen von Schulentwicklung	63
2.4.1 Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung zu Faktoren auf Schulebene	64
2.4.2 Ergebnisse von Schulentwicklungsforschung und Implementationsstudien zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung	67
2.4.3 Zusammenfassungen von Gelingensbedingungen der Schulentwicklung in der Fachliteratur	75
2.4.4 Zusammenfassung der Gelingensbedingungen von Schulentwicklung	79
2.4.5 Schulführung und Schulgestaltung als zentrale Merkmale gelingender Schulentwicklung	83
2.4.6 Zusammenhänge der Gelingensbedingungen von Schulentwicklung	86

Kapitel 3

Begründung der Befragung

und Ergebnisse der Voruntersuchung

3.1	Begründung der Befragung	88
3.2	Inhalte der Befragung	90
3.3	Ergebnisse der Voruntersuchung	91

Kapitel 4

Befragungsinstrument und

Stichprobe der Hauptuntersuchung

4.1	Das Befragungsinstrument der Hauptuntersuchung	95
4.1.1	Informationen über die Schule (Block A)	95
4.1.2	Personenbezogene Informationen der Befragten (Block B)	97
4.1.3	Einschätzung motivationaler Aspekte und Kompetenzen (Block C)	98
4.1.4	Einschätzung der Ziel- und Ergebnisorientierung (Block D)	101
4.1.5	Einschätzung zum Entwicklungsstand von Bereichen Schulführung und Schulgestaltung: Effektivität der Abläufe und der Zusammenarbeit (Block E)	103
4.1.6	Einschätzung zum Entwicklungsstand von Bereichen der Schulführung und Schulgestaltung: Vorgehensweisen (Block F)	105
4.1.7	Einschätzung von Schulkultur und Schulklima (Block G)	115
4.1.8	Einschätzung der Schulleitung (Wertungsblock H)	118
4.1.9	Anmerkungen der Lehrer	121
4.2	Beteiligte Schulen und Umfang der Stichprobe	121
4.3	Rückmeldungen von Teilnehmern zum Fragebogen	123
4.3.1	Rückmeldungen zu Verständnisproblemen und weitere Anmerkungen	123
4.3.2	Rückmeldungen zum Interesse an der Befragung	125
4.4	Aufbereitung der Daten	126
4.4.1	Faktorenanalyse, Varianzaufklärung und Dimensionsreduzierung	126
4.4.2	Zusammenfassung der Items zu Hauptkomponenten	131
4.4.3	Sortierung der Hauptkomponenten	133
4.4.4	Einteilung der Schulen nach Größe	134

Kapitel 5

Methodisches Vorgehen und Ergebnisse der Befragung

5.1	Analyse der Daten hinsichtlich schulbezogener Faktoren	136
5.1.1	Vergleich der Schulformen	136
5.1.2	Vergleich nach Größe des Kollegiums	144

5.1.3	Vergleich von Schulen mit besonders guten und besonders schlechten Gesamtbewertungen	147
5.2	Analyse der Daten hinsichtlich personenbezogener Faktoren	155
5.2.1	Vergleich nach Geschlecht	156
5.2.2	Vergleich nach Alter	158
5.2.3	Vergleich nach Jahren im Schuldienst und Arbeitszeit	164
5.2.4	Vergleich der Mitglieder von Schulleitung, Schulvorstand und Steuergruppe	164
5.2.5	Vergleich nach Berufsgruppen	172
5.2.6	Vergleich von Befürwortern und Gegnern der Schulentwicklung	175
Kapitel 6		
Zusammenfassung und Interpretation		183
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	183
6.1.1	Schulbezogene Faktoren	183
6.1.2	Personenbezogene Faktoren	184
6.2	Bezüge zum Forschungsstand	185
6.3	Interpretation und Fazit	187
Abbildungsverzeichnis		191
Tabellenverzeichnis		193
Quellenverzeichnis		197
Anhang		
Leitfaden zur Nutzung des Befragungsergebnisse für die praktische Schulentwicklung		205

Kapitel 1

Einleitung

Bezogen auf Schule ist die Idee der (Schul-)Organisationsentwicklung noch relativ neu. Erst seit Beginn der 90er Jahre, mit der schulpolitischen Abkehr von einer zentralen Steuerung der Schulentwicklung und der Hinwendung zur Entwicklung von Einzelschulen, werden Konzepte der Organisationsentwicklung vermehrt als Handlungsgrundlage genutzt (Rolff 2007, 13f.). Schulentwicklung wird zunehmend als gemeinschaftlicher Verständigungs- und Einigungsprozess konzipiert, deren zentralen Akteure die Lehrer und andere direkt an Schule beteiligte Personen sind. Die Sichtweisen gerade der Lehrkräfte und der pädagogischen Mitarbeiter zu Aspekten der Schulentwicklung sind hierfür zentral, da es zu einem großen Teil von ihrer Einschätzungen und ihrer Motivation abhängt, welche Veränderungen erfolgreich an ihrer Schule umgesetzt werden.

Die möglichen Handlungsfelder der Schulentwicklung sind zahlreich und die Entwicklung des Unterrichts, die Verbesserung der Schülerleistungen sowie Inklusion und Chancengleichheit sind zentrale Anliegen der Entwicklung. Bestehende Qualitätssysteme listen eine Vielzahl von Faktoren schulischer Qualität auf, die zudem noch auf die jeweilige Schule konkretisiert und erweitert werden können. Um in dieser Vielfalt von Ansatzpunkten der Schulentwicklung mit mehreren Akteuren zu gemeinsamen Entwicklungsschritten und Ergebnissen zu kommen, sind jedoch Faktoren entscheidend, die nicht direkt mit dem Unterricht oder der Schülerleistung, sondern mit der Organisation von Schule zu tun haben. Diese ‚Gelingensbedingungen von Schulentwicklung‘ sollen mit der hier vorliegenden Untersuchung in den Blickpunkt gerückt werden.

Nach einer Einführung in den aktuellen Stand und die Rahmenbedingungen von Schulentwicklung werden die aus Ergebnissen der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung entwickelten Qualitätsmodelle vorgestellt. Anschließend werden bezogen auf Schulentwicklungsforschung und Implementationsstudien diejenigen Aspekte schulischer Qualität herausgearbeitet, die als Grundlagen gelingender Schulentwicklung gelten können. Durch die darauf aufbauende und hier vorgestellte Befragung von 1847 Lehrern und pädagogischen Mitarbeiterin an 72 weiterführenden Schulen in der gesamten Weser-Ems Region, sollen diejenigen Gelingensbedingungen herausgestellt werden, die nach Einschätzung der Kollegien an ihrer Schule als gut bzw. weniger gut entwickelt erachtet werden. Diese Einschätzungen

sind für die einzelschulische Entwicklung bedeutsam, da die Lehrkräfte die zentralen Akteure der Entwicklung ihrer Schule darstellen. Aber auch für eine schulübergreifende Perspektive sind die Ergebnisse interessant, da sie Wertungsmuster von Schulen und Personengruppen in Kollegien erkennen lassen.

Die Befragung hat hierbei drei Zielrichtungen:

- Im zwischenschulischen Vergleich sollen Übereinstimmungen und Unterschiede in den Wertungen, beispielsweise bezogen auf Schulform, Größe und Zusammensetzung des Kollegiums herausgestellt werden. Auch werden Schulen mit den besten und schlechtesten Gesamtwertungen miteinander verglichen.
- Im Vergleich von Personengruppen, können personen- und haltungsbezogene Faktoren beschrieben werden, die der Einschätzung der Gelingensbedingungen zugrunde liegen. Dieser Vergleich wird zum einen hinsichtlich personenbezogener Merkmale wie Alter und Geschlecht gezogen und zum anderen anhand stark differenzierender Wertungen, etwa bezüglich der eigenen Motivation oder der Einschätzung der Wirksamkeit von Schulentwicklung.
- Das Befragungsinstrument kann als mögliche Form der Datenerhebung an Einzelschulen dienen, um diesen gezielt diejenigen Gelingensbedingungen von Schulentwicklung zurückzumelden, die aus Sicht des Kollegiums besonders gut, bzw. schlecht entwickelt sind. Der Einzelschule können somit die aus der Sicht der befragten Personen vorhandenen Ressourcen und Entwicklungsfelder der Gelingensbedingungen von Schulentwicklung gespiegelt werden. Auch ist es möglich, Übereinstimmungen und Unterschiede in den Wertungen aufzuzeigen, was Hinweise auf notwendige Diskurs- und Einigungsprozesse liefern kann.

Ich hoffe, dass die vorliegende Befragung einen Beitrag zur Diskussion um die Entwicklung von Schule leistet und würde mich freuen, wenn sie auch praktische Impulse für die Analyse und Veränderung schulischer Wirklichkeit liefert.

Oldenburg, im September 2012
Dr. Holger Lindemann

Danksagung: Ich danke Prof. Dr. Friedrich Linderkamp für die Betreuung meiner Forschungsarbeit und für seine kollegiale Unterstützung. Den Kollegen Timo Hennig, Thorben Wist und insbesondere Frederik Boshold und Satyam Antonio Schramm danke ich für ihre Anregungen und praktische Unterstützung. Sören Bellmer, Daniela Janzen, Dennis Jansen, Kai Leven und Olesja Litau danke ich für ihre Mitarbeit bei der Durchführung der Voruntersuchung. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern meiner Forschungsgruppe, Rieke Buse, Manuel Fürst, Claudia Henkel, Sarah Knispel, Eikke Seiboth, Miriam Thomanek und Timo Helms danke ich für ihren aktiven und unermüdlichen Einsatz und für das gute Arbeitsklima. Manuel Fürst, Claudia Henkel, Miriam Thomanek und Satyam Antonio Schramm danke ich für die Durchsicht des Manuskripts. Der Kollegin Prof. Dr. Heineke Röbbken danke ich für ihre Anregungen, dem Kollegen Prof. Dr. Martin Bensen für seine hilfreichen Hinweise und für seine Unterstützung meiner Forschung. Der Kollegin Prof. Dr. Hanna Kiper und dem Kollegen Dr. Wolfgang Mischke danke ich für ihre kritischen Anmerkungen. Den Schulentwicklungsberatern der Region Oldenburg Otto Börjes und Stefan Hühne danke ich für ihr Interesse und ihre Anregungen. Der Landesschulbehörde Osnabrück gilt mein Dank für die Genehmigung zur Durchführung der Befragung. Der Universitätsgesellschaft Oldenburg danke ich für die finanzielle Unterstützung des Forschungsprojektes. Nicht zuletzt gilt mein Dank allen Schulen und vor allem den Kolleginnen und Kollegen, die sich die Zeit für eine Beteiligung an der Befragung genommen haben.

Kapitel 2

Schul- und Qualitätsentwicklung

2.1 Stand und Rahmenbedingungen von Schulentwicklung

2.1.1 Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen

Betrachtet man Schulentwicklung und die damit zusammenhängende Forschung, lässt sich ein Wandel beobachten, der in den 1990er Jahren einsetzte und verstärkt auf die Output-Steuerung, denn auf die Input-Steuerung von Schulen fokussierte (vgl. Schwippert u. Goy 2008, 392). Anstatt Schulen maßgeblich von übergeordneter Ebene mit Reformen und Erlassen zu steuern, sollen Schulen individueller dabei unterstützt werden, guten Unterricht und gute Schülerleistung zu erreichen. Der Wandel hin zu einer Stärkung der Autonomie von Einzelschulen in der Schulentwicklung ging mit der Erkenntnis einher, dass ‚gute Schulen‘ nicht primär durch äußere Steuerung entstehen, sondern, dass die Gestaltbarkeit von Schule durch inner-schulische Akteure bedingt ist (vgl. Wenzel 2008, 425). Diese Feststellung wurde pointiert gar als ‚Krise der Außensteuerung‘ bezeichnet (vgl. Rolff 1998, 299).

Der Wirkungsgrad eingesetzter Mittel für die Erreichung von Bildungszielen steht hierbei im Zentrum der Forschung und Steuerung. Die zahlreichen Leistungsvergleichs- und Schulqualitätsuntersuchungen stellen hierzu sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene Daten zur Verfügung, die beispielsweise das mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Verständnis oder die Problemlösekompetenz und Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern vergleichen (vgl. Schwippert u. Goy 2008, 400–416). Die darauf aufbauende Fragestellung befasst sich damit, wie es einzelnen Schulen gelingt, gute Ergebnisse zu erzielen. Die Herangehensweisen und Konzepte ‚guter Schulen‘ sind hierbei vielfältig und lassen sich weder verallgemeinern, noch als funktionierende Modelle für alle Schulen standardisieren.

Die mit diesen Erkenntnissen einhergehende *Fokussierung auf die Entwicklung von Einzelschulen* schlägt sich auch in den Steuerungsmodellen der Landesregierungen nieder, die Formen eigenständiger, selbstständiger oder (teil-)autonomer Schulen etabliert haben und somit vermehrt auf eine Eigensteuerung der Schulen setzen (vgl. Rolff 2005, 49; Klieme u. a. 2005, 68; Holtappels 2003, 103f.; Fend 2008, 202). Schulorganisationsentwick-

lung als Entwicklung von Einzelschulen bedeutet jedoch für Schulleitungen, Lehrer, pädagogische Mitarbeiter und nicht zuletzt für Eltern und Schülerschaft einen großen Wandel zu vorherigen Ideen schulischer Entwicklung und erfordert erweiterte Kompetenzen in der organisatorischen Gestaltung der Schule. Frühere Vorstellungen schulischer Organisation wandelten sich von „Schule als Bürokratie (...), die im Wesentlichen durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Anweisungen ‚von oben‘ gestaltet und gesteuert wird, hin zu einer Vorstellung von Schule, innerhalb derer die Akteure von Ort – also Lehrer, Schulleitungen, Eltern und Schüler – in eigener Verantwortung erforderliche Maßnahmen der Konflikt- und Problemlösung, der Entwicklung und Profilierung, der Modernisierung und eventuell auch der Haushaltsgestaltung und der Personalentscheidung selbst treffen – natürlich innerhalb des gesellschaftlich verantworteten Rahmens.“ (Wenzel 2008, 427)

Der Wandel von einer ‚außengesteuerten Bürokratie‘ zu einem ‚eigenständigen Unternehmen‘ ist jedoch – abgesehen von Reformschulen und einzelnen ‚Leuchttürmen‘ – in der Breite weitgehend spurlos an vielen Schulen vorbei gegangen. Zwar werden Leistungen und teilweise auch Qualität von Schulen überprüft und verglichen, eine unternehmerische Sichtweise von Schule und die dafür notwendigen Kompetenzen sind jedoch noch lange nicht in den Schulen angekommen. „Schülerleistungserhebungen und Vergleichsstudien mit bloßen Leistungsdaten haben vornehmlich Bedeutung für die Einschätzung der Ergebnisqualität im Bildungssystem, sie bringen jedoch keineswegs schon Schulentwicklung in Gang.“ (Holtappels 2003, 39) Das Wissen um die geforderte ‚Output-Qualität‘ gibt zum einen keine Hinweise über die dazu notwendige ‚Struktur- und Prozessqualität‘, zum anderen kann ein definierter Output durch verschiedene Formen der Struktur- und Prozesssteuerung erreicht werden. Letztlich sind auch organisationsexterne Faktoren bedeutsam, deren Auswirkungen auf die Organisation bedacht werden müssen und die für jede einzelne Schule sehr unterschiedlich sein können.

Bezogen auf den weltweit festzustellenden Trend einer *Dezentralisierung im Bildungswesen* und einer zunehmenden Autonomie von Schulen müssen zudem noch weitere Aspekte kritisch angemerkt werden:

1. Zum einen existieren sehr unterschiedliche Modelle und Vorstellungen davon, welche Handlungsspielräume den einzelnen Schulen eingeräumt werden sollen (vgl. Barrera-Osorio, Fasih u. Patrinos 2009, 17 ff.). Zentralisation und Dezentralisation sind hierbei keine Entweder-oder-Kategorien, sondern bilden vielmehr ein Kontinuum aus quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Barrera-Osorio, Fasih u. Patrinos 2009, 22; Zajda u. Gamage 2009, XVII).
2. Zum anderen handelt es sich bei diesem Trend um eine sehr ambivalente Entwicklung, die sowohl demokratische und partizipative Bestrebungen

reflektiert, als auch ökonomische, wenn nicht sogar neoliberale Strömungen in der Bildungspolitik, die maßgeblich auf die Effizienz von Bildung ausgerichtet sind (vgl. Zajda u. Gamage 2009, XV f.). Es müssen somit auch verschiedene treibende Kräfte differenziert werden, die Dezentralisation und Schulautonomie vorantreiben (vgl. Caldwell 2009, 56):

- Bestrebungen nach weniger Kontrolle und Uniformität, und nach mehr Freiheit und Differenzierung.
- Interesse an der Verringerung der Größe und damit auch der Kosten für die Aufrechterhaltung einer großen zentralen Bürokratie.
- Versuche zur Erhöhung der Einflussnahme und Einbindung lokaler Gruppen und der Region.
- Der Wunsch nach Professionalisierung auf Schulebene durch die Einbindung der Lehrkräfte in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse.
- Die Erkenntnis, dass unterschiedliche Schulen mit unterschiedlicher Schülerschaft und unterschiedlichen Bedürfnissen jeweils individuelle Strategien entwickeln müssen, um diesen gerecht zu werden. Verbunden hiermit zeigen sich Tendenzen, den Wettbewerb zwischen Schulen und somit deren Marktausrichtung zu intensivieren.

Die Idee von Schulentwicklung als Aufgabe der Einzelschule verlangt ein *anderes Grundverständnis von Schule*, unabhängig davon, auf welche treibenden Kräfte diese Bestrebungen um mehr Eigenverantwortung zurückgeführt werden. Dieses andere Verständnis betrifft die Art der Führung von Schulen ebenso, wie ihr Selbstbild, die von ihnen zu erledigenden Aufgaben und die Art und Weise ihrer Zusammenarbeit. Schule muss sich im Zuge der – auch bildungspolitisch vorgegebenen – Veränderung zu mehr Eigenständigkeit und Verantwortung vermehrt als Organisation begreifen, deren Entwicklung eine zentrale Aufgabe aller Beteiligten ist. Mit der Propagierung der ‚eigenständigen‘, ‚eigenverantwortlichen‘ oder ‚selbstständigen‘ Schule durch die Länder nimmt die Bedeutung von Modellen der Schulführung, Schulgestaltung und Organisationsentwicklung – als Strategien der Gesamtentwicklung einer Schule – zu (vgl. Rolff 2007, 13 f.). Dieses gesamtschulische Denken geht mit einer ‚Entprivatisierung der Lehrerrolle und des Unterrichts‘ einher, da sowohl die schulische als auch die unterrichtliche Weiterentwicklung als gemeinschaftliche und auf verbindende Zielvorstellungen ausgerichtete Aufgabe betrachtet wird.

Ein umfassender und organisationsorientierter Blick auf Schule erfordert ein anderes Wissen, andere Kompetenzen und ein anderes Selbstverständnis von den an Schule beteiligten Personen, als dies in einem klassischen Verständnis von Schule der Fall war. In einer solchen erweiterten Sichtweise auf Schule müssen die verschiedensten Struktur-, Ergebnis- und Prozessfaktoren der Schule gleichermaßen zum Gegenstand der Evaluation und

Weiterentwicklung gemacht werden (vgl. Klieme u. a. 2005, 72). Diese Tendenzen zu einzelschulischer Entwicklung und zu einem umfassenden Blick auf die verschiedensten Qualitätsfaktoren zeigt sich nicht zuletzt in den schulpolitischen Entscheidungen der Bundesländer, die mittlerweile alle auf eine einzelschulische Entwicklung zur Qualitätsverbesserung von Schule setzen und hierfür umfassende Qualitätsrahmen definiert haben (siehe Kapitel 2.3.2).

In der Entwicklung von Schulen zu ihrer je eigenen „(...) individuellen Werte-, Kooperations- und Führungskultur, ihrem Schulklima, ihren Partizipationsmöglichkeiten, ihren curricularen Schwerpunkten und spezifischen Unterrichtsangeboten“ (Klieme u. a. 2005, 68), werden hierbei weit umfassendere Anforderungen an Schule gestellt, als dies in dem alleinigen Fokus auf Schülerleistung und Unterrichtsentwicklung der Fall ist. Im Gegensatz zu einer eher individuellen Entwicklung des eigenen Unterrichts und der Förderung einzelner Schüler wird hierbei vermehrt eine gemeinsame Entwicklung und auch Abstimmung von Entwicklungsprozessen gefordert, die zu einer Gesamtentwicklung der Schule als Organisation führen sollen.

In einer differenzierten Beschreibung der Bedeutung von Schulentwicklung müssen viele einzelne Dimensionen in Betracht gezogen werden, die in der Vielfalt aktueller Definitionen von Schulentwicklung zum Ausdruck kommen (vgl. Maag Merki 2008, 25 ff.). Als *Definition von Schulentwicklung im Rahmen dieser Arbeit* soll jedoch eine möglichst einfache und zusammenfassende Formulierung Verwendung finden, die auch den befragten Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern als Grundlage diene. Hierzu wurde auf eine allgemeine Definition von Organisationsentwicklung von Lutz von Rosenstiel zurückgegriffen, die er aufbauend auf der Analyse von fünfzig Einzeldefinitionen durch Karsten Trebesch formuliert hat: „Organisationsentwicklung zeigt sich dann als eine Veränderungsstrategie, die aus dem Gesamtsystem der Organisation heraus verstanden werden muss, sich unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzieht, dabei aber mit der Zielsetzung geplant ist, einerseits der Leistungsfähigkeit der Organisation und andererseits der Entfaltung des einzelnen Organisationsmitgliedes zu dienen.“ (Rosenstiel 2007, 459; mit Bezug auf Trebesch 1982)

Die Verwendung einer allgemeinen und nicht explizit schulbezogenen Definition bezweckte, dass die beteiligten Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter eine möglichst widerspruchsfreie und von direkten schulischen Implikationen freie Basis zur Bearbeitung des Fragebogens zur Verfügung hatten. Aus der Definition von Rosenstiel wurde folgende Formulierung entwickelt:

Schulentwicklung ist eine auf die gesamte Schule bezogene Veränderungsstrategie, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird und das Ziel verfolgt sowohl der Leistungsfähigkeit der Schule als auch der Entfaltung der einzelnen Schulmitglieder (vor allem Schülern und Lehrern) zu dienen.

2.1.2 Die Bedeutung von Lehrern, pädagogischen Mitarbeitern und Schulleitung für die Schulentwicklung

Mit der Entwicklung der Außensteuerung von Schulentwicklung zu einer stärkeren Eigenverantwortung der Einzelschule wächst nicht nur die Bedeutung der einzelnen Schule, sondern vor allem der in ihr tätigen Akteure. Zu diesen zählen in erster Linie die Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter, aber auch Eltern und Schüler sowie externe Interessengruppen und Organisationen die an Schulentwicklung interessiert sind und beteiligt sein können. „Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als ‚Motor der Schulentwicklung‘, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktion ausüben.“ (Rolff 2007, 22)

Die Mitwirkung und das Engagement der Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter waren aber auch schon unter den vorherigen Bedingungen einer Außensteuerung von großer Bedeutung für den Erfolg und auch Misserfolg von Schulentwicklung. „Die Entscheidung, ob und wie eine entsprechende Anordnung ‚von oben‘ im Schulalltag Anwendung findet, hängt nicht unerheblich von den Vorstellungen der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer ab.“ (Müller 1996, 18) Die Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter sind dementsprechend auch die primäre Zielgruppe von Strategien der Schulentwicklung. Dass Lehrer und pädagogische Mitarbeiter die entscheidenden Akteure – sowohl als Beförderer als auch als Verhinderer – von Schulentwicklung sind, wird auch durch eine Studie von Markus Ammann belegt, der die Partizipation verschiedener Anspruchsgruppen an Schulentwicklungsprozessen untersuchte (Ammann 2009).

Letztlich schlägt sich diese Einsicht auch in den Schulgesetzen nieder. In Niedersachsen ist die Eigenverantwortlichkeit der Schule in § 32 des Niedersächsischen Schulgesetzes geregelt:

§ 32 Eigenverantwortung der Schule

(1) Die Schule ist im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften eigenverantwortlich in Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, in der Erziehung sowie in ihrer Leitung, Organisation und Verwaltung. Die Rechte des Schulträgers bleiben unberührt.

(2) Die Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt sie in Grundsätzen fest, wie sie den Bildungsauftrag erfüllt. Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen. Der Zusammensetzung der Schülerschaft und dem regionalen Umfeld ist in dem Schulprogramm und in der Unterrichtsorganisation Rechnung zu tragen. Die Schule beteiligt bei der Entwicklung ihres Schulprogramms den

Schulträger und den Träger der Schülerbeförderung sowie die Schulen, mit denen sie zusammenarbeitet (§ 25 Abs. 1).

(3) Die Schule überprüft und bewertet jährlich den Erfolg ihrer Arbeit. Sie plant Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer von ihr festgelegten Reihenfolge durch.

(4) Die Schule bewirtschaftet ein Budget aus Landesmitteln nach näherer Bestimmung im Haushaltsplan des Landes. (...).

Interessant an den Formulierungen dieses Paragraphen ist, dass die festgelegte Eigenverantwortung nicht bestimmten Personen zugeschrieben wird, sondern ‚der Schule‘. Um die, für die Eigenverantwortung der Schule und damit für die Schulentwicklung relevanten Personen genauer zu fassen, müssen die Entscheidungsbefugnisse der an Schule beteiligten Personen genauer beleuchtet werden.

Der Schulvorstand

§ 38 a Aufgaben des Schulvorstandes

(1) Im Schulvorstand wirken der Schulleiter oder die Schulleiterin mit Vertreterinnen oder Vertretern der Lehrkräfte, der Erziehungsberechtigten sowie der Schülerinnen und Schüler zusammen, um die Arbeit der Schule mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung zu gestalten.

(2) Die Schulleiterin oder der Schulleiter unterrichtet den Schulvorstand über alle wesentlichen Angelegenheiten der Schule, insbesondere über die Umsetzung des Schulprogramms sowie den Stand der Verbesserungsmaßnahmen nach § 32 Abs. 3.

(3) Der Schulvorstand entscheidet über

1. die Inanspruchnahme der den Schulen im Hinblick auf ihre Eigenverantwortlichkeit von der obersten Schulbehörde eingeräumten Entscheidungsspielräume,
2. den Plan über die Verwendung der Haushaltsmittel und die Entlastung der Schulleiterin oder des Schulleiters,
3. Anträge an die Schulbehörde auf Genehmigung einer besonderen Organisation (§ 23),
4. die Zusammenarbeit mit anderen Schulen (§ 25 Abs. 1),
5. die Führung einer Eingangsstufe (§ 6 Abs. 4),
6. die Vorschläge an die Schulbehörde zur Besetzung der Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters (§ 45 Abs. 1 Satz 3), der Stelle der ständigen Vertreterin oder des ständigen Vertreters (§ 52 Abs. 3 Satz 1) sowie anderer Beförderungsstellen (§ 52 Abs. 3 Satz 2),
7. die Abgabe der Stellungnahmen zur Herstellung des Benehmens bei der Besetzung der Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters (§ 45 Abs. 2 Satz 1 und § 48 Abs. 2 Satz 1) und bei der Besetzung der Stelle der ständigen Vertreterin oder des ständigen Vertreters (§ 52 Abs. 3 Satz 3),

8. die Ausgestaltung der Studentafel,
9. Schulpartnerschaften,
10. die von der Schule bei der Namensgebung zu treffenden Mitwirkungsentscheidungen (§ 107),
11. Anträge an die Schulbehörde auf Genehmigung von Schulversuchen (§ 22) sowie
12. Grundsätze für
 - a) die Tätigkeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Grundschulen,
 - b) die Durchführung von Projektwochen,
 - c) die Werbung und das Sponsoring in der Schule und
 - d) die jährliche Überprüfung der Arbeit der Schule nach § 32 Abs. 3.

(4) Der Schulvorstand macht einen Vorschlag für das Schulprogramm und für die Schulordnung. Will die Gesamtkonferenz von den Entwürfen des Schulvorstandes für das Schulprogramm oder für die Schulordnung abweichen, so ist das Benehmen mit dem Schulvorstand herzustellen.

(5) Vertreterinnen und Vertreter der Lehrkräfte nach Absatz 1 sind die Schulleiterin oder der Schulleiter und die übrigen durch die Gesamtkonferenz bestimmten Lehrkräfte oder pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

(6) Es werden gewählt die Vertreterinnen und Vertreter

1. der Erziehungsberechtigten vom Schulelternrat,
2. der Schülerinnen und Schüler vom Schülerrat,
3. der Lehrkräfte und der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Gesamtkonferenz; dabei haben Stimmrecht nur die Mitglieder der Gesamtkonferenz nach § 36 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 Buchst. a bis e.

(7) Den Vorsitz im Schulvorstand führt die Schulleiterin oder der Schulleiter. Sie oder er entscheidet bei Stimmgleichheit.

(8) Der Schulvorstand kann weitere Personen als beratende Mitglieder berufen.

Überprüft man die Zusammensetzung des Schulvorstandes nach § 38b NSchG besteht dieser, unabhängig von der Größe, zu 50% aus der Schulleitung und Vertretern der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter der Schule, zu 25% aus Vertretern der Elternschaft und zu 25% aus Vertretern der Schülerschaft. Ein Vertreter des Schulträgers kann ohne Stimmrecht an den Sitzungen teilnehmen. Entscheidungen werden üblicherweise – wie auch bei Schulkonferenzen – mit einfacher Mehrheit getroffen. Die zentrale Entscheidungsgruppe wird in diesem Gremium, wie in allen anderen Schulgremien auch, durch die Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter gebildet. Dennoch können je nach Meinungsbildung und Einigkeit schnell die unter-

schiedlichsten Machtverhältnisse entstehen. Entscheidend ist der Schulvorstand für die Schulentwicklung vor allem bezogen auf § 38 (3) 1: „(...) die Inanspruchnahme der den Schulen im Hinblick auf ihre Eigenverantwortlichkeit von der obersten Schulbehörde eingeräumten Entscheidungsspielräume“, aber auch bezogen auf den Schulhaushalt, bei „besonderer Organisation“, der Genehmigung von Schulversuchen oder der jährlichen Überprüfung.

Die Gesamtkonferenz

§ 34 Gesamtkonferenz

(1) In der Gesamtkonferenz wirken die an der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule Beteiligten in pädagogischen Angelegenheiten zusammen.

(2) Die Gesamtkonferenz entscheidet, soweit nicht die Zuständigkeit einer Teilkonferenz gegeben ist, über

1. das Schulprogramm,
2. die Schulordnung,
3. die Geschäfts- und Wahlordnungen der Konferenzen und Ausschüsse,
4. den Vorschlag der Schule nach § 44 Abs. 3 sowie
5. Grundsätze für
 - a) Leistungsbewertung und Beurteilung und
 - b) Klassenarbeiten und Hausaufgaben sowie deren Koordinierung.

(3) Die Schulleiterin oder der Schulleiter unterrichtet die Gesamtkonferenz über alle wesentlichen Angelegenheiten der Schule.

Überprüft man die Zusammensetzung der Gesamtkonferenz nach § 36 NSchG besteht diese, je nach Größe, zu 84 % bis 65 % aus Schulleitung, Lehrern, Referendaren, pädagogischen und sonstigen Mitarbeitern der Schule und entsprechend zu 16 % bis 35 % aus Vertretern der Eltern- und Schülerschaft. Ohne Stimmrecht können weitere Lehrer und pädagogische Mitarbeiter teilnehmen, sowie ein Vertreter des Schulträgers und an Berufsschulen je ein Vertreter der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer. Die Gesamtkonferenz ist nach wie vor das entscheidende Gremium der Unterstützung und auch Verhinderung von Schulentwicklungsprozessen, da hier die Meinungsbildung aller Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter entscheidet.

Die Schulleitung

§ 43 Stellung der Schulleiterin und des Schulleiters

(1) Jede Schule hat eine Schulleiterin oder einen Schulleiter, die oder der die Gesamtverantwortung für die Schule und für deren Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung trägt.

(2) Die Schulleiterin ist Vorgesetzte und der Schulleiter ist Vorgesetzter aller an der Schule tätigen Personen, besucht und berät die an der Schule täti-

gen Lehrkräfte im Unterricht und trifft Maßnahmen zur Personalwirtschaft einschließlich der Personalentwicklung. Sie oder er sorgt für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Schulordnung.

(3) Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet in allen Angelegenheiten, in denen nicht eine Konferenz oder der Schulvorstand zuständig ist. Sie oder er trifft die notwendigen Maßnahmen in Eilfällen, in denen die vorherige Entscheidung der zuständigen Konferenz, des Schulvorstandes oder des zuständigen Ausschusses nicht eingeholt werden kann, und unterrichtet hiervon die Konferenz, den Schulvorstand oder den Ausschuss unverzüglich.

(4) (...).

(5) (...).

Zwar wird der Schulleitung keine weitreichende Führungsautonomie eingeräumt, wie dies etwa in Wirtschaftsunternehmen der Fall ist, es wird ihr aber klar die Gesamtverantwortung für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zugeschrieben. Die Bedeutung der Schulleitung für das Gelingen von Schulentwicklung wird in der Literatur ausführlich belegt (vgl. Bensen, Gathen, Iglhaut u. Pfeiffer 2002; Bensen 2006, 195; Berman u. McLaughlin 1974).

Der einzelne Lehrer

Für die Position der Lehrkräfte als Einzelperson ist jedoch in § 33 NSchG ebenfalls eine starke Position festgeschrieben.

§ 33 Entscheidungen der Schule

Die Konferenzen, der Schulvorstand und die Schulleitung haben bei ihren Entscheidungen auf die eigene pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte Rücksicht zu nehmen.

In diesem Paragraphen ist zwar nur die Notwendigkeit einer Rücksichtnahme auf die ‚eigene pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte‘ festgeschrieben, er bietet den Lehrkräften aber aufgrund der eingeschränkten Weisungsbefugnis der Schulleitung und seiner unklaren Formulierung die Möglichkeit, sich argumentativ auf diese Form der Eigenverantwortung zurückzuziehen, wenn Entscheidungen im Rahmen der gesamtschulischen Eigenverantwortungen der einzelnen Person zuwiderlaufen. Aller Orientierung an gesamtschulischen Entwicklungsstrategien zum Trotz wird hier viel Spielraum für den guten Willen und die Freiwilligkeit der einzelnen Lehrkraft eingeräumt.

Gemäß Hans-Günter Rolff ist trotz aller Veränderungsschritte zu mehr Eigenverantwortung festzustellen, dass weithin noch eine ‚Beamtenmentalität‘ herrscht, die einzelschulische Entwicklungen eher verhindert (vgl. Rolff