

Technische Universität Dortmund

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie

Thema:

Schulleitungshandeln zur Verbesserung
der Unterrichtsqualität -
Untersuchungen zur Eigenverantwortlichen Schule
in Niedersachsen

Gutachter: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels
Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

vorgelegt von **Stefanie Harnitz**

eingereicht im Juli 2013

Disputation am 09. April 2014

„Es ist illusorisch, anzunehmen, dass alle Lehrpersonen einer Schule von Beginn an mitmachen - zu unterschiedlich sind die Berufsbiografien, Einstellungen und Ansichten innerhalb des Kollegiums. Unterrichtsentwicklung voranzutreiben, bedeutet daher einen Balanceakt zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit. Natürlich kann man Reformwillen und Lehroffenheit nicht von oben durch die Schulleitung anordnen, jedoch kann die strukturelle Verankerung kooperativer Arbeitsweisen und die vermehrte Begegnung am ‚Arbeitsplatz Schule‘ Unterrichtsentwicklung ermöglichen. Ist die unterrichtsbezogene [LehrerInnenkooperation] strukturell verankert, wird es schwieriger, ihr auszuweichen.“¹

Martin Bonsen

¹ Bonsen 2010a, S. 130.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
1 Was wissen wir über Eigenverantwortliche Schulen? - Informatives zur Autonomiedebatte	8
1.1 Definition des Autonomiebegriffs und der Autonomie der Schule.....	8
1.2 Beschreibung der Autonomiedebatte	9
1.3 Forschungsstand zur Autonomie der Schule.....	21
1.4 Entwicklungen in Niedersachsen.....	24
2 Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ in Niedersachsen	30
2.1 Projektziele	31
2.2 Beteiligte Schulen.....	32
2.3 Selbstständigkeitsstrukturen für die Projektschulen	34
2.4 Schulentwicklungsberatung.....	46
2.5 Systematische Unterrichtsentwicklung	48
2.6 Niedersächsische Schulinspektion	49
2.7 „Auftrag“ an die Schulleitung	52
3 Die lernende Organisation.....	57
3.1 Die Theorie der lernenden Organisation.....	57
3.2 Was kennzeichnet eine lernende Schule?.....	61
3.3 Rolle der Lehrkräfte	68
3.3.1 Teams	68
3.3.2 Steuergruppe.....	70
3.4 Rolle der Schulleitung.....	71
3.5 Die lernende Schule in Niedersachsen.....	74
4 Die Qualität von Schule	76
4.1 Was ist Qualität?	76
4.2 Pädagogische Debatten über Qualität.....	77
4.3 Verschiedene Dimensionen von Qualität.....	79
4.3.1 Schulqualität.....	80
4.3.2 Unterrichtsqualität	83
4.3.3 LehrerInnenqualität	87
5 Das Schulleitungshandeln zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.....	89
5.1 Geflecht von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung wie auch interner Qualitätssicherung.....	92
5.2 Die unterschiedlichen Facetten des Schulleitungshandelns.....	96
5.2.1 Schul- und Organisationsentwicklung	97
5.2.2 Personalentwicklung	98
5.2.3 Unterrichtsentwicklung	101
5.2.4 Interne Evaluation	105
6 Untersuchungen zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns in Bezug auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität	107
6.1 Forschungsstand	107
6.2 Fragestellung und Forschungsfragen	119
6.3 Stichprobe	120
6.3.1 Beschreibung der Zielgruppen	121
6.3.2 Phasen der Datenerhebung	122
6.4 Instrumente zur Einschätzung des Schulleitungshandelns.....	124
6.4.1 Schulleitungsfragebogen.....	128
6.4.2 LehrerInnenfragebogen.....	135

6.5	Methodisches Vorgehen.....	141
7	Ergebnisse der Befragungen zum Schulleitungshandeln und Schlussfolgerungen.....	148
7.1	Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Sicht der Schulleitungen	148
7.1.1	Allgemeine Informationen.....	149
7.1.2	Flexibilität	152
7.1.3	Zielorientierung.....	156
7.1.4	Kooperation	161
7.1.5	Personalentwicklung	171
7.1.6	Zufriedenheit	179
7.1.7	Kompetenzen der Schulleitung.....	182
7.1.8	Freie Aussagen der Schulleitungen.....	188
7.2	Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Sicht der LehrerInnen	189
7.2.1	Allgemeine Informationen.....	189
7.2.2	Zielorientierung.....	191
7.2.3	Unterrichtsentwicklung	194
7.2.4	Kooperation	196
7.2.5	Personalentwicklung	201
7.2.6	Zufriedenheit	206
7.2.7	Kompetenzen der Schulleitung.....	208
7.2.8	Freie Aussagen der Lehrkräfte	211
7.3	Überprüfung der Forschungsfragen.....	212
7.3.1	Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Schulleitung.....	212
7.3.2	Einschätzung des veränderten Schulleitungshandelns durch die LehrerInnenschaft	219
7.3.3	Veränderung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte	221
7.3.4	Überprüfung der Veränderungen durch eine interne Evaluation.....	225
7.3.5	Unterschiedliche Resultate durch schulspezifische Voraussetzungen.....	226
7.3.6	Auswirkungen der gestärkten Stellung der SchulleiterInnen auf ihre alltägliche Arbeit	229
7.4	Zusammenfassung und Diskussion.....	231
7.4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	231
7.4.2	Diskussion	234
7.4.2.1	Vorbemerkungen zur Methodik	234
7.4.2.2	Diskussion der zentralen Befunde.....	237
8	Resümee	262
	Literaturverzeichnis.....	262
	Anhang	293
	Abbildungsverzeichnis	341
	Tabellenverzeichnis	342
	Abkürzungsverzeichnis	343

Einleitung

„Schulen sind nicht nur Lernorganisationen, d. h. die Organisation systematischer Lernprozesse, sie sind als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen fähig und auch dazu aufgerufen.“²

Hans-Günter Rolff

In der vorliegenden Dissertation zum Thema „Schulleitungshandeln zur Verbesserung der Unterrichtsqualität - Untersuchungen zur Eigenverantwortlichen Schule in Niedersachsen“ soll das Agieren von Schulleitungen untersucht werden, wie sie mithilfe der Selbstständigkeitsstrukturen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“³ die Unterrichtsqualität an ihren Projektschulen zu verbessern versuchen. Gerade heutzutage ist diese Thematik von großer Bedeutung. In Niedersachsen - wie auch im gesamten Bundesgebiet - sind besonders in den letzten Jahren zunehmend Veränderungen im Schulsystem zu beobachten. Vor allem die Schulleitungen erhalten mehr Verantwortung und mehr Aufgaben, um die Qualitätsentwicklung an ihren Schulen voranzutreiben.⁴ Schließlich soll ein „erheblicher Teil der schulischen Leistungen von [Schülern/innen] [...] durch die Qualität der Schule und des Unterrichts selbst bestimmt“⁵ werden. Dies bedeutet, dass sich in Schulen generell ein Veränderungsprozess vollzieht. Ein Wandel im Miteinander - in der Arbeit der Lehrkräfte an sich, untereinander, mit den Schulleitern/innen wie auch mit dem Umfeld - prägt den Schulalltag. Dabei ist eine Unterstützung durch das Land Niedersachsen vorteilhaft. Durch den Einsatz von Schulentwicklungsberatern/innen, Qualifizierungsmaßnahmen und die Niedersächsische Schulinspektion (NSchl) ist ein externer Rahmen der alltäglichen Arbeit vor Ort geschaffen worden, der die Grundlage zur schulischen Qualitätsentwicklung darstellt. Auch innerhalb des Systems Einzelschule sollen die Schulleitungen und die neu etablierten Steuergruppen, bei denen der/die SchulleiterIn bereits gesetztes Mitglied ist,⁶ Motoren der Schulentwicklung sein. Es geht hierbei nicht nur um die Organisations- und Personalentwicklung gepaart mit Qualitätssicherung, sondern vor allem um die Unterrichtsentwicklung. Solche ist der Mittelpunkt der schulischen Qualitätsarbeit.⁷

Die Umstrukturierung des Schulsystems ist in Niedersachsen durch das Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ erprobt werden, auf das im Folgenden noch eingegangen wird. Eine Entwicklung der Qualität an Schulen scheint allerdings nur möglich, wenn alle Beteiligten Geschlossenheit zeigen und stets lernend Hand in Hand zusammenarbeiten. In dem Zusammenhang spielt der/die SchulleiterIn eine zentrale Rolle, wobei sie durch das Niedersächsische

² Rolff 1995a, S. 138.

³ „Eigenverantwortliche Schule“ ist als Kennzeichnung des niedersächsischen Projekts „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ zu einem feststehenden Begriff geworden.

⁴ Siehe u. a. Kapitel 1.

⁵ Kirchhoff 2002, S. 14.

⁶ Vgl. Rolff 2007a, S. 46.

⁷ Siehe u. a. Kapitel 5.

Schulgesetz festgelegt bzw. gefestigt worden ist.⁸ Unterstützend wirkt diesbezüglich die wachsende Autonomie der Schulen, was den einzelnen Schulleitungen zu den unterschiedlichen Instrumenten verhilft.

Neben dem Thema „Schulautonomie“ ist auch das Schulleitungshandeln bereits Inhalt diverser Veröffentlichungen. In den folgenden Ausführungen soll das Handeln nun konkreter und auf das niedersächsische Projekt bezogen aufgezeigt werden. Hierbei stehen nur Grundschulen im Fokus, da u. a. die Schulform bei Studien noch wenig Beachtung gefunden hat.⁹ Führungskräfte haben dort eine andere Stellung inne, denn sie sind im Grundschulbereich in Deutschland weiterhin eher Lehrpersonen. Die Aufgaben, die mit ihrer Funktion als Schulleitung einhergehen, werden neben der Lehrtätigkeit bewältigt.¹⁰ Schritte in die richtige Richtung zur Entlastung der Grundschulleitungen sind zurzeit durch die Gewährung von Leitungszeit¹¹ bzw. einzelnen Ermäßigungsstunden für Leitungsaufgaben und die Arbeit im Schulverbund in Niedersachsen zu beobachten.¹²

Um einen theoretischen Überblick geben zu können, ist diese Arbeit in zwei Teile gegliedert worden.

Zu Beginn wird im Theorieteil auf die Autonomiedebatte in Deutschland bzw. Niedersachsen eingegangen. Auf Basis dessen folgt daraufhin die Vorstellung des Projekts „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“. Im Anschluss daran steht der Begriff „lernende Organisation“¹³ im Mittelpunkt. In solchen Gruppen entfalten die Menschen kontinuierlich ihre Fähigkeiten, setzen Ziele um, unterstützen Denkformen und lernen, gemeinsam zu lernen.¹⁴ Diesbezüglich sind die Rolle der Lehrkräfte und die Stellung der SchulleiterInnen zu erörtern, um unterschiedliche Bereiche des Schulleitungshandelns konkret aufzeigen zu können.

Die bereits dargelegten Möglichkeiten des Handelns von Schulleitern/innen werden im zweiten Teil der Dissertation aufgegriffen und mithilfe von Befragungen auf deren realen Einsatz in der Grundschule untersucht. Auf Grundlage der Fragestellung „Wie versucht die Schulleitung von niedersächsischen Grundschulen vor dem Hintergrund der Selbstständigkeitsstrukturen der Eigenverantwortlichen Schule die Unterrichtsqualität zu verbessern?“ werden die Erhebungsinstrumente, die Rahmenbedingungen und das methodische Vorgehen bei der Untersuchung erläutert. Nicht nur die Schulleitungen, sondern auch die Lehrkräfte sind hierbei befragt worden, um eine möglichst objektive Beurteilung der Schulen zu ermöglichen.¹⁵ Die Ergebnisse werden zunächst separat dargestellt, um eine möglichst einheitliche Sichtweise der Sachverhalte gewährleisten zu können. Danach werden anhand von Forschungsfragen die wichtigsten

⁸ Siehe u. a. Kapitel 2.

⁹ Siehe Kapitel 6.1.

¹⁰ Vgl. Lankes et al. 2003, S. 32f.

¹¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012a, S. 364ff.

¹² Vgl. a. a.O. 2007d, S. 237; siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹³ Nach Argyris/Schön (2002) kann eine Organisation drei Kennzeichen vorweisen: 1. die gemeinsame Festlegung von Maßnahmen zur Entscheidungsfindung, 2. die Beauftragung von einzelnen mit Aufgaben und 3. die Unterscheidung zwischen den Mitgliedern der Organisation und dem restlichen Umfeld. (vgl. Argyris / Schön 2002, S. 24)

¹⁴ Vgl. Schratz 2001, S. 60.

¹⁵ Siehe oben.

Forschungsergebnisse beider Befragungsgruppen miteinander verknüpft und zusammengefasst. Neben zusätzlichen Untersuchungsbereichen seien folgende behandelte Fragestellungen¹⁶ beispielhaft erwähnt:

- Welche Selbstständigkeitsstrukturen nutzt der/die SchulleiterIn, um den Unterricht zu verbessern?
- Wie schätzt die LehrerInnenschaft das veränderte SchulleiterInnenhandeln ein?
- Wirkt sich dieses auf das LehrerInnenhandeln im Unterricht aus?

Abschließend werden die Befragungsergebnisse zusammengefasst, Schlüsse gezogen und mögliche Empfehlungen für das weitere Vorgehen gegeben.

Natürlich können Schulleitungen bei den von ihnen initiierten Veränderungsprozessen mit Gegenwehr konfrontiert werden - denn: „Menschen wehren sich nicht gegen Veränderungen, sondern dagegen, verändert zu werden.“¹⁷ Somit kann die Eigenverantwortliche Schule, die nun bereits für alle niedersächsischen Schulen verpflichtend eingeführt worden ist,¹⁸ als Herausforderung für SchulleiterInnen angesehen werden.

Dank

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist mein Wirken als Pädagogin. Die Einführung der Eigenverantwortlichen Schule in Niedersachsen habe ich durch meine Tätigkeit an Projektschulen hautnah miterlebt. Die einzelnen Prozesse konnte ich praxisnah als Mitglied bzw. Leitung von Projektgruppen, als Leiterin der schuleigenen Steuergruppe, Konrektorin, Schulleiterin und Stellvertreterin bzw. Vorsitzende des Schulverbundes mitgestalten. Es hat mein Interesse für diese Thematik geweckt und verstärkt, dass viele Veränderungen - teilweise auch in kürzester Zeit - auf die Schulen „eingestürmt“ sind.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Heinz Günter Holtappels, der mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat. Seine fachliche und praktische Kompetenz hat mir die Auseinandersetzung mit und die Arbeit an der Dissertation bzw. der Studie erleichtert. Mein Wirken hat er durch seine herausragende soziale Kompetenz unterstützt, durch die ich mich immer angenommen und unterstützt gefühlt habe. Durch seine stete Begleitung und Beratung hat er maßgeblich zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen.

Auch möchte ich dem Niedersächsischen Kultusministerium und den zuständigen Stellen der Niedersächsischen Landesschulbehörde danken, dass sie es mir ermöglicht haben, die Befragungen an den einzelnen Schulen durchführen zu können.

Ohne die Bereitschaft der befragten Projektschulen, an der Untersuchung teilzunehmen, wäre die Erstellung der Dissertation nicht möglich gewesen. Sie haben mir nicht nur Informationen, sondern auch Hinweise gegeben. Ihnen gebührt daher ebenfalls ein großer Dank.

Zum Schluss möchte meiner Familie - besonders meinem Mann wie auch meinem Sohn - und meinen Freunden danken, die mir bei meinem Vorhaben den Rücken gestärkt haben, immerfort Verständnis gezeigt und auch bei „Land unter“ das Licht am Horizont gewiesen haben.

Meppen, den 08.07.2013

¹⁶ Weitere Fragestellungen siehe Kapitel 6.2.

¹⁷ Senge 2006, S. 190.

¹⁸ Siehe Kapitel 1.4.

1 Was wissen wir über Eigenverantwortliche Schulen? - Informatives zur Autonomiedebatte

„Autonomie ist für pädagogische Arbeit in Schulen [...] konstitutiv. Sie ist zudem Voraussetzung für innere Schulreform. Deshalb ist auch die Schule die elementare Gestaltungseinheit der Schulreform und ist das Kollegium (einschließlich der Schulleitung) der Motor ihrer Entwicklung.“¹⁹

Hans-Günter Rolff

Es gibt viele Ansätze zur Definition des Begriffs „Schulautonomie“. So spricht Frister von relativer Autonomie und beschränkter Selbstverwaltung, Rolff von Gestaltungsautonomie der Einzelschule, die Arbeitsgruppe Schulautonomie von verstärkter Selbstständigkeit, die Freie Hansestadt Bremen von der Vergrößerung der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Einzelschule, die Bildungskommission NRW²⁰ von Teilautonomie und beim Berliner Modellversuch wird von erweiterter Eigenverantwortung gesprochen.²¹ Auch unter Zuhilfenahme verschiedener Wissenschaften ist zu erkennen, dass je nach Disziplin - ob Rechtswissenschaft, ob Psychologie, ob Theologie oder Pädagogik – unterschiedliche Akzente gesetzt werden.²²

1.1 Definition des Autonomiebegriffs und der Autonomie der Schule

Der Begriff „Autonomie“ setzt sich im Griechischen aus „autos“ (selbst) und „nomos“ (Gesetz) zusammen.²³ Asselmeyer (2007) verweist darauf, dass diese Begrifflichkeit vom altgriechischen „Autonomía“ abstammt.²⁴

Der Autonomiebegriff kann demnach mit Selbstständig- bzw. Unabhängigkeit übersetzt werden.²⁵ Saalfrank (2005) bezieht sich in seinen Ausführungen auf das Deutsche Fremdwörterbuch und erläutert den Begriff u. a. mit „sich selbst Gesetze/Regeln geben“ bzw. „unabhängig handeln“²⁶.

Rolff (1995) sieht es in Bezug auf den Begriff „Schulautonomie“ als unmöglich an, selbst die Gesetzmäßigkeiten festzulegen, da die Träger der Schulen für die Rahmengenbung verantwortlich sind. Aufgrund dessen wird von einigen AutorInnen der Begriff „erweiterte Autonomie“ und von BildungssoziologInnen die Begrifflichkeit „relative Autonomie“ verwendet.

Die pädagogische Gestaltungsmöglichkeit sei in einem größeren, aber abgesteckten Rahmen der Entwicklung der jeweiligen Schule angebracht,²⁷ so dass in dem Fall der Begriff der „Gestaltungsautonomie“²⁸ zur Anwendung kommt. Auch Harazd et al. (2009) nutzen diese Begrifflichkeit, bei der es „um die pädagogische Ausgestaltung eines erweiterten, gesetzten Rahmens von

¹⁹ Rolff 1995b, S. 36.

²⁰ Mit NRW ist das Bundesland Nordrhein-Westfalen gemeint.

²¹ Vgl. Avenarius et al. 1998, S. 12.

²² Vgl. Saalfrank 2005, S. 296.

²³ Vgl. Microsoft Corporation 2003, n. pag.

²⁴ Vgl. Asselmeyer 2007, S. 18.

²⁵ Vgl. Duden 2006, S. 220.

²⁶ Deutsches Fremdwörterbuch 1996, S. 595ff. Nach: Saalfrank 2005, S. 296f.

²⁷ Vgl. Rolff 1995b, S. 31f.

²⁸ A. a. O. 1993, S. 119. Zitiert nach: a. a. O., S. 31.

Schulentwicklung“²⁹ geht. Feldmann (2005) ergänzt, dass eine Organisation - die Personen - bzw. Schule autonom ist, wenn sie Macht erhält. Dieser Machteinfluss entwickelt prozessbezogen die schuleigene Qualität. Am wichtigsten ist hierbei die Autonomie der Lernenden.³⁰ In dem Zusammenhang verweist Saalfrank (2005) auf Meyer, der die Teilautonomie überwiegend mit der pädagogischen Einstellung verknüpft, diese mache die Flexibilität der Einzelschule aus.³¹ „Schulautonomie“ erläutert Mitter (1997) noch genauer als kreatives Engagement von Kollegien für ihre Schule und ihren Unterricht, das positiv innerhalb und außerhalb der Einzelschule aufgenommen wird.³²

Unterschiedliche Vorstellungen zum Schulautonomiebegriff listet Heinrich (2007) auf: Autonomie im administrativen Bereich, wie Personalentwicklung, verwaltungsmäßige und finanzielle Autonomie (Budget) bzw. Autonomie in Bezug auf das schuleigene Curriculum.³³ Schratz (2001) umreißt ebenfalls verschiedene Ebenen der Autonomie in der Schule - das heißt, wo autonome Entscheidungen ermöglicht werden. Er nennt z. B. organisatorische, personelle Autonomie oder auch Budgetautonomie.³⁴ Genauso unterteilt Dubs (2011) die „Autonomie“ in Finanz-, Organisations- und Lehrplanautonomie. Die finanzielle Autonomie untergliedert er erneut in Personal- sowie Investitions- und Betriebskostenautonomie,³⁵ denn „[eine] teilautonome Schule ist eine Schule, die die gesetzlich vorgegebenen erweiterten Handlungsspielräume voll ausschöpft und wesentliche Teile der pädagogischen Gestaltung, der Personalführung, der Finanzierung und der Fortbildung selbst verantwortet“³⁶. Hierfür fordert das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover (1995) eine Neudefinierung der staatlichen Aufsichtsführung über Einzelschulen, die mehr Gestaltungsfreiräume z. B. durch das Schulprogramm erhalten und die hierbei über mehr Kompetenzen verfügen müssen.³⁷

Trotz unterschiedlicher Betrachtungsweisen haben alle Definitionen zur Autonomie der Schule einen Aspekt gemeinsam: eine eingeschränkte „Entmachtung staatlicher Entscheidungseinheiten zugunsten der einzelorganisatorischen Ebene“³⁸.

1.2 Beschreibung der Autonomiedebatte

Anfänge der Autonomiedebatte

Die Thematik der selbstständigen Schule ist nicht nur in der letzten Zeit Teil der Autonomiediskussion. Es kann bereits auf das 19. Jahrhundert - im Besonderen auf das Ideal der „pädagogischen Autonomie“ - Bezug genommen werden.³⁹ Hiermit wird im Hinblick auf den Unterricht die pädagogische Eigenständigkeit

²⁹ Harazd et al. 2009, S. 53.

³⁰ Vgl. Feldmann 2005, S. 171.

³¹ Vgl. Saalfrank 2005, S. 297.

³² Vgl. Mitter 1997, S. 47.

³³ Vgl. Heinrich 2007, S. 34.

³⁴ Vgl. Schratz 2001, S. IV.

³⁵ Vgl. Dubs 2011, S. 14.

³⁶ Meyer 1997, S. 57. Zitiert nach: Saalfrank 2005, S. 297.

³⁷ Vgl. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Hannover 1995, S. 1.

³⁸ Timmermann 1995, o. S. Zitiert nach: Avenarius et al. 1998, S. 12.

³⁹ Vgl. Uhl 2012, S. 14.

der LehrerInnen⁴⁰, die Selbstständigkeit des Faches „Pädagogik“ an der Universität, die Eigenverantwortung der Schule als Bildungsorganisation sowie die Unabhängigkeit des Schulwesens von der Wirtschaft und der Weltanschauung bezeichnet.⁴¹

Zusätzlich hat es zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Privatschulfreiheit⁴² gegeben, so dass sich Alternativformen zum staatlichen Schulwesen, wie die Reformpädagogik oder auch die Waldorfschulen, entwickeln konnten.⁴³ Während der nationalsozialistischen Herrschaft war jedoch jegliches autonomes Handeln unerwünscht.

Nach dem Zweiten Weltkrieg haben die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland die volle Kulturautonomie erhalten, wobei annähernde Vereinheitlichungsversuche durch kultusministerielle Absprachen erfolgt sind.⁴⁴

In den vergangenen Jahrzehnten ist die Selbstständigkeit von Schule thematisiert worden.⁴⁵ So hat Becker bereits 1954 in seinem Vortrag „Verwaltete Schule“⁴⁶ größere Freiräume sowie die Möglichkeit, dass SchulleiterInnen ein Mitspracherecht bei der Personalauswahl erhalten sollten, für die Schulen gefordert.⁴⁷

In den 1960er Jahren und zu Beginn der 1970er Jahre hat auch die Politik die Thematik „Autonomie“ stärker in den Blick genommen. „Mehr Demokratie wagen“ hat sich beispielsweise Brandt 1969 in seiner Regierungserklärung auf die Fahnen geschrieben. Zentral war zu dem Zeitpunkt der Begriff „Partizipation“ im Hochschulbereich, was sich später ebenfalls auf den schulischen Sektor auswirken sollte.⁴⁸ Das Gesamtsystem und das jeweilige Kultusministerium waren im Mittelpunkt der Betrachtung, was von Bildungsökonomie wie auch -soziologie forciert worden ist. Hierbei haben vor allem Fragestellungen zur Schulstruktur sowie die Organisation der Schule im Vordergrund gestanden.⁴⁹

Noch in den 1970er Jahren ist im Zuge des Juristentages geäußert worden, es sei schwerlich vorzustellen, dass abhängige LehrerInnen SchülerInnen zu mündigen Bürgern/innen erziehen könnten.⁵⁰ In Kapitel V des Strukturplans des Ersten Deutschen Bildungsrates sind in den Jahren 1969/70 pädagogisch-wissenschaftliche Empfehlungen ausgesprochen worden, die Schule curricular, personell und finanziell selbstständig werden zu lassen.⁵¹

Der Zweite Deutsche Bildungsrat hat 1973 ein verändertes Steuerungssystem der Schulen gefordert, wodurch alle Schulmitglieder partizipieren könnten und somit eine Demokratisierung der Einzelschule entstehen könnte.⁵² Somit hat das Gremium mit einer gesellschaftlich-demokratischen Begründung den

⁴⁰ Vgl. Rux 2002, o. S. Nach: Uhl 2012, S. 14.

⁴¹ Vgl. Hehlmann 1931, S. 15. Nach: Uhl 2012, S. 14f.

⁴² Seit 1919 ist dies in der Weimarer Verfassung im Artikel 147 festgeschrieben worden und hat mit Art. 7 Abs. 4 auch Eingang in das heutige Grundgesetz gefunden. (vgl. Hasenclever 2012, S. 45)

⁴³ Vgl. a. a. O.

⁴⁴ Vgl. Geißler 1997, S. 98.

⁴⁵ Vgl. Hiller 2002, S. 7.

⁴⁶ Vgl. Recht der Jugend und des Bildungswesens 1993, S. 130ff. Nach: Füssel 1997, S. 17.

⁴⁷ Vgl. Becker 1993, S. 141f. Nach: Klein 2007, S. 13.

⁴⁸ Vgl. Richter 1995, S. 12ff.

⁴⁹ Vgl. Rolff 2007b, S. 53f.

⁵⁰ Vgl. Richter 1974 o. S. Nach: Klein 2007, S. 13.

⁵¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, o. S. Nach: Richter 1995, S. 12.

⁵² Vgl. Avenarius et al. 1998, S. 12.

Vorschlag gemacht, die Selbstständigkeit der Schule zu begrenzen, die Beteiligten jedoch mitbestimmen zu lassen.⁵³ Eine mögliche relative Autonomie der Beteiligten bzw. deren Einfluss auf Schulaufsicht sowie -politik ist in dem Jahr beschrieben worden. Anschließend hat sich der Bildungsrat aufgelöst, und die festgelegten Ideen sind nicht umgesetzt worden.⁵⁴ In den 1970er Jahren hat sich somit der Gedanke der „funktionalen Autonomie des Schulsystems“ erneut durchgesetzt, der in den 1980er Jahren weiter fortgesetzt worden ist.⁵⁵ Nun war die Einzelschule bezüglich der Schlagworte „Dezentralisierung“ bzw. „Subsidiarität“ im Mittelpunkt der Autonomiediskussion.⁵⁶

Tendenzen der 1980er und 1990er Jahre

Auch die Kommission des Deutschen Juristentages hat 1981 die Defizite zentraler staatlicher Steuerung erkannt und kritisiert.⁵⁷ Die Autonomie der Einzelschule war in der Pädagogik in den 1980er Jahren jedoch vorwiegend in England und den USA Gegenstand der Diskussionen. Diese Debatten haben Anfang der 1990er Jahre ebenfalls im deutschsprachigen Raum zunehmend häufiger stattgefunden.⁵⁸ Somit hat die Qualitätsdiskussion der einzelnen Schule bzw. generell von Schule aufgrund von Ergebnissen internationaler Forschung ihren Lauf genommen.⁵⁹ Dagegen führt Klein (2007) an, es hätte erste Reformbestrebungen bereits Ende der 1980er Jahre gegeben, die von den SchulleiterInnen- und DirektorInnenvereinigungen wie auch der Arbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft unter den Mottos „Schule braucht Management.“ sowie „Schule braucht Autonomie.“ vorangetrieben worden seien. Dabei seien geeignete Fortbildungen und Führungsmittel für Schulleitungen gefordert worden.⁶⁰ Des Weiteren sind im Jahre 1990 253 Umsetzungen und Vorgaben im Bereich „Schulautonomie“ in den Schulgesetzen der westdeutschen Bundesländer verankert gewesen.⁶¹

In den 1990er-Jahren hat sich die Entwicklung von Schulautonomie und -qualität u. a. wegen der steigenden Anzahl an Publikationen sowie der Ergebnisse der TIMSS-Studie⁶² zu einem der Schwerpunktthemen der Bildungspolitik entwickelt.⁶³ Böttcher (2007) beschreibt eine Veränderung der Steuerung von der Ebene des Systems zu der der Einzelschule, welche nun einer Organisation gleichgesetzt wird.⁶⁴ Diese Veränderung von der „Makro-“ zur „Mikropolitik“ setzt eine innere Schulreform vor dem Hintergrund von anvisierten Standards vorwiegend ausgehend von der jeweiligen Schule voraus.⁶⁵ Ein Wandel von vom Staat selbst geplanten Vorgängen hin zur

⁵³ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, o. S. Nach: Richter 1995, S. 12.

⁵⁴ Vgl. Gehrman 2003, S. 60.

⁵⁵ Vgl. Hörner 1991, o. S. Nach: Uhl 2012, S. 15; siehe unten.

⁵⁶ Vgl. Scholler et al. 2009, o. S. Nach: Uhl 2012, S. 15f.

⁵⁷ Vgl. Avenarius et al. 1998, S. 12.

⁵⁸ Vgl. Brüsemeister 2003, S. 129.

⁵⁹ Vgl. Gehrman 2003, S. 61.

⁶⁰ Vgl. Klein 2007, S. 13.

⁶¹ Vgl. Rürup / Heinrich 2007, S. 171.

⁶² Mithilfe der zyklisch durchgeführten TIMSS-Grundschuluntersuchung (Trends in International Mathematics and Science Study) sollen die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Viertklässlern/innen von 36 Staaten und sieben Regionen ermittelt werden, um danach Rückschlüsse auf Einflüsse, wie curriculare Vorgaben, und bessere Fördermöglichkeiten ziehen zu können. (vgl. Granzer / Bonsen 2009, S. 6)

⁶³ Vgl. Avenarius et al. 1998, S. 12.

⁶⁴ Vgl. Böttcher 2007, S. 194.

⁶⁵ Vgl. Döbert 1997, S. 126.

Gestaltungsautonomie der Einzelschule war zunehmend zu beobachten. Die Wichtigkeit der Qualitätsentwicklung vor Ort ist hierbei hervorgehoben worden, so dass die Reform der Schule stattfinden konnte.⁶⁶ Für das deutsche und österreichische Schulsystem kann eine Einteilung in drei Phasen der Autonomiediskussion seit dem Beginn der 1990er Jahre⁶⁷ skizziert werden:

1. Modernisierungsphase des Schulsystems zu Beginn der 1990er Jahre: Zentral war in dem Zusammenhang die Schulautonomie (Erweiterung der Handlungsspielräume der Einzelschule).
2. Modernisierungsphase des Schulsystems Mitte der 1990er Jahre: In dieser Phase ist vornehmlich der Bereich des Schulmanagements (Entwicklung eines neuen Instrumentariums zur Systemsteuerung vor Ort, neue Anforderungen durch die Bildungsadministration und -politik, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Herausstellung der Wichtigkeit der Schulleitung) diskutiert und modifiziert worden.
3. Modernisierungsphase des Schulsystems seit dem Ende der 1990er Jahre bis heute: Die Outputsteuerung gewinnt an Wichtigkeit (insbesondere durch den PISA⁶⁸-Schock Verbesserung der SchülerInnenleistungen durch die Eigenverantwortung der Einzelschulen, Vergleichbarkeit und Güte mithilfe von standardisierten Tests, Steigerung der Bedeutung der regionalen Bildungslandschaften).⁶⁹

Das Institut für Schulentwicklungsforschung hat zur Thematik „Schulautonomie“ 1993 eine repräsentative Meinungsumfrage durchgeführt, bei der die Wichtigkeit der Thematik für die Öffentlichkeit deutlich geworden ist. Es ist hierbei um die Forderung nach generellen Entscheidungsbefugnissen, das heißt beispielsweise in Bezug auf den Finanz-, Organisationsbereich oder auch den curricularen Bereich, gegangen. Somit kann festgestellt werden, dass sich 1993 ein Großteil der Bevölkerung - vor allem in Ostdeutschland - für eine stärkere Autonomie der Schulen ausgesprochen hat.⁷⁰ Auch von Hentig (2003) möchte eine Weiterentwicklung von Schule anstoßen:

„Die Schule als Erfahrungsraum wird nicht nur an den gedachten Beobachtungs- und Experimentalstationen vorgebracht. Das kann an jeder Schule geschehen, wenn man ihr die nötige Autonomie einräumt, nein zumutet. Das Befolgen der Anordnung von Schulverwaltung ist sehr bequem - das Neudenken der Schule ist höchst unbequem, verheddert sich in zeitverschlingenden Erörterungen, führt zu Konflikten, zieht unsichere Probeläufe nach sich. Es wird zudem nicht ausbleiben, dass die Autonomisierung mit pauschalen Zuweisungen von Stellen und Haushaltsmitteln an die jeweilige Schulgemeinde verbunden, und dass ein Mindestmaß an Mitbestimmung der Eltern und [SchülerInnen] festgesetzt wird. Spätestens[,] wenn die Schulen sich in ihrer Qualität erheblich voneinander zu

⁶⁶ Vgl. Rolff 2007b, S. 55; siehe oben.

⁶⁷ In der DIPF-Forschungsstudie „Innovationswege im deutschen Bildungssystem“ sind Daten zur Umsetzung von „Schulautonomie“ durch die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland erhoben worden. (vgl. Rürup / Heinrich 2007, S. 164)

⁶⁸ PISA ist die Abkürzung für Programme for International Student Assessment (vgl. Kramer 2002, S. 33) und testet die Bereiche „Lesekompetenz“, „mathematische Grundbildung“, „naturwissenschaftliche Grundbildung“ und „fächerübergreifende Kompetenzen“ bei 15-Jährigen Schülern/innen von 32 Staaten ab. (vgl. Baumert et al. 2002, S. 11f.)

⁶⁹ Vgl. Altrichter / Heinrich 2007, o. S. Nach: Harazd et al. 2009, S. 51.

⁷⁰ Vgl. Rolff 1995b, S. 31.

unterscheiden beginnen, wird es Aufnahme- und Abweisungsanordnungen geben - und Prozesse gegen den Staat, wenn er Ungleichheit[,] und d. h. immer auch Benachteiligung[,] zulässt [sic]. Ich halte diese folgende Autonomie letztlich für heilsam - aber sie ist zunächst auch mühsam, und darum habe ich das Verb ‚zumuten‘ gewählt.“⁷¹

Von 1994 bis 2004 hat sich die Vorstellung von „Schulautonomie“ bezogen auf den schulrechtlichen Bereich und die inhaltliche Ebene einem Prozess der Transformation unterzogen. Von einer Verteilung der Aufgabenbereiche auf mehrere Ebenen von Schule mit Herausstellung der Selbstverantwortung der Lehrkräfte im pädagogisch-unterrichtsorganisatorischen Bereich (1994) ist eine Entwicklung über die Betonung der Wichtigkeit der Organisationsentwicklung (OE) für jede einzelne Schule (1999) hin zu einem für alle Einzelschulen geltenden Konzept der Qualitätsentwicklung mit Eigenverantwortung und Rechenschaftslegung (2004).⁷²

Zu ihren Aufgabengebieten hat die Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft 1994 Schulleitungen befragt. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten haben den Wunsch geäußert, ein Mitspracherecht bei der Personalrekrutierung zu erhalten. Hingegen wollten fast alle (neun von zehn Schulleitern/innen) größere Freiheiten darin, MitarbeiterInnen in ihrem Tun zu honorieren.⁷³

Dieser Gedanke ist 1995 teilweise in der Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ (NRW) aufgegriffen worden, die als Angelpunkt des Strebens nach Schulautonomie zu bezeichnen ist. Dort wird die Abkehr von generell staatlicher Steuerung der Schulen angesprochen. Um der Ungleichheitsproblematik entgegenzutreten, sollte eine interne wie auch externe Evaluation stattfinden.⁷⁴ Die zuvor schulaufsichtlichen Entscheidungskompetenzen sollten an die Einzelschule und den jeweiligen Schulträger bzw. die Kompetenzen des Trägers an die Schule delegiert werden.⁷⁵

Rolff hat bereits 1995 eine veränderte Schulleitungsrolle im Zuge der Autonomisierung der Schule gefordert. Angesichts von Studien, bei denen erkennbar ist, dass gute Schulen mit guten Schulleitern/innen einhergehen, sieht er es als unumgänglich an, Schulleitungen in ihrem Handeln zu stärken. So sind neben den Fähigkeiten im pädagogischen und fachwissenschaftlichen Bereich die Budgetverwaltung sowie das Personal- und Projektmanagement anzuführen. Schulleitungen sollten die Teamentwicklung und Kommunikation im Kollegium vorantreiben, damit sich das Kollegium motiviert für die Weiterentwicklung der eigenen Schule engagiert. Am besten gelinge dies bei Schulleitungen, die auf Zusammenarbeit mit und in Teams Wert legen.⁷⁶ Gestaltungsautonomie⁷⁷ meint folglich, dass alle Bereiche der Schule - Kollegium, SchülerInnen- und Elternschaft, Schulleitung sowie Schulaufsicht und -träger - gestärkt werden und so gemeinschaftlich zusammenarbeiten.⁷⁸

⁷¹ Hentig, von 2003, S. 236.

⁷² Vgl. Rürup / Heinrich 2007, S. 178.

⁷³ Vgl. Klein 2007, S. 13.

⁷⁴ Vgl. Gehrman 2003, S. 62f.

⁷⁵ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 154.

⁷⁶ Weiteres siehe v. a. Kapitel 5.

⁷⁷ Siehe Kapitel 1.1.

⁷⁸ Vgl. Rolff 1995b, S. 44f.; siehe Kapitel 1.1, 2 und 5.

Zwei Jahre später hat die KultusministerInnenkonferenz (KMK) im „Konstanzer Beschluss“ festgeschrieben, die Qualitätssicherung durch die Teilnahme an nationalen und internationalen Vergleichsstudien zu gewährleisten und das Wettbewerbsverhalten zwischen den einzelnen Ländern weiter voranzutreiben. Ziel war es, daraus Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bestimmen zu können.⁷⁹

Neuere Entwicklungen

In ganz Deutschland wird seit Beginn des neuen Jahrhunderts die Eigenständigkeit der Einzelschule angestrebt. Erfahrungen mit einer „verstärkten Autonomie“ werden bzw. sind in einigen Bundesländern durch Schul- und Modellversuche gesammelt (worden). Andere haben hierzu bereits Ideen in Schulgesetzen und Schulgesetznovellen festgeschrieben.⁸⁰ Als Gründe für diese Entwicklung seien laut Hiller (2002) die Kassenlage der Nation, der schnelle Wandel im gesellschaftlich-ökonomischen Bereich und internationale Vergleichsstudien, wie TIMSS⁸¹ und PISA, anzuführen. Dadurch werde eine Veränderung der Schulen als Institution erforderlich.⁸²

In internationalen Studien, bei denen die SchülerInnenleistungen im Fokus gestanden haben, ist deutlich geworden, dass erfolgreiche Schulsysteme besonders zwei Merkmale besitzen: zum einen eine deutliche Eigenverantwortung der Einzelschulen und eine angemessene Unterstützung sowie zum anderen eine kontinuierliche Qualitätskontrolle - eine Kontrolle des Erfolgs bzw. Outputs des Unterrichts.⁸³ Die KMK hat in den Jahren 2003/04 zur Qualitätssicherung - intern wie auch extern - festgelegt, dass einheitliche Bildungsstandards für den Primarbereich und den SEK I⁸⁴-Bereich (Hauptschulabschluss bzw. mittlerer Abschluss) eingeführt werden.⁸⁵ Bei Betrachtung der TIMSS-, PISA- und IGLU⁸⁶-Studie, die SchülerInnenleistungen von Viertklässlern/innen aus dem Jahre 2001 untersucht hat,⁸⁷ können folgende Ergebnisse für Deutschland festgehalten werden:

- Die Kompetenzen der 15-Jährigen SchülerInnen sind im Vergleich zu anderen Industriestaaten durchschnittlich. Die meisten angloamerikanischen, ostasiatischen sowie skandinavischen Länder zeigen deutlich bessere Leistungen.
- Deutschland weist - wenigstens im Sekundarbereich - eine große Streuung der SchülerInnenleistungen vor, da besonders viele schwache und wenig starke SchülerInnen vorhanden sind. Ein Viertel aller 15-Jährigen werden Schwierigkeiten haben, die weiteren Bildungsstationen erfolgreich zu durchlaufen.
- Kein anderes Land zeigt ein so deutliches Zusammenspiel zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen.

⁷⁹ Vgl. Granzer 2008, S. 16.

⁸⁰ Vgl. Avenarius et al. 1998, S. 15.

⁸¹ TIMSS ist eine internationale Untersuchung der SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe II im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften. (vgl. Gerstner / Wetz 2008, S. 122)

⁸² Vgl. Hiller 2002, S. 7.

⁸³ Vgl. Uhl 2012, S. 21.

⁸⁴ Der Begriff „SEK I“ bedeutet Sekundarstufe I.

⁸⁵ Vgl. Granzer 2008, S. 16.

⁸⁶ Mit IGLU ist die „Internationale Grundschul-Leseuntersuchung“ gemeint. (vgl. Bos et al. 2003, o. S. Nach: Lankes et al. 2003, S. 32)

⁸⁷ Vgl. Gerstner / Wetz 2008, S. 122.

- Von 2000 bis 2006 hat es eine leichte Verbesserung im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich - aber überwiegend im SEK I-Bereich des Gymnasiums - gegeben. Die Ergebnisse zum Leseverständnis sind gleich geblieben.
- Die Leistungen von Grundschulern/innen lassen im internationalen Vergleich eine geringere Bandbreite erkennen als die der SekundarschülerInnen. Grundschulen erzielen somit bessere Ergebnisse und setzen die Integration von Schülern/innen besser um.⁸⁸

Die PISA-Untersuchungen erstrecken sich auf jeweils drei vierjährige Zyklen, wobei sich die Pretest-⁸⁹ und Auswertungsphasen überlagern. Hierbei sollen das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen „Leseverständnis“ (reading literacy), „Mathematik“ (mathematical literacy) und „Naturwissenschaften“ (scientific literacy) wie auch die fächerübergreifenden Kompetenzen beim „selbstregulierenden Lernen“ und der „Problemlösefähigkeit“ überprüft werden. Auf Basis der Ergebnisse von PISA⁹⁰ 2000 - Programme for International Student Assessment hat die KMK folgende Handlungsfelder identifiziert:

1. Sprachförderung im Elementarbereich,
2. intensivere Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, um die Kinder frühzeitig einzuschulen,
3. Optimierung der Bildung im Grundschulbereich, der Lesekompetenz und der Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften,
4. Unterstützung von bildungsfernen Kindern (vor allem mit Migrationshintergrund),
5. Qualitätsentwicklung und -sicherung von Unterrichts- und Schulqualität auf Grundlage von festgelegten Standards und Evaluationsmaßnahmen,
6. Personalentwicklung vor allem in Bezug auf Diagnostik und Methodik
7. und Ausbau der Ganztagschule mit der Erweiterung von Bildungsmaßnahmen besonders für schwache und überdurchschnittlich begabte SchülerInnen.⁹¹

PISA 2003 konnte einen konstanten Anstieg der Kompetenzen im mathematischen Bereich feststellen. Bei PISA 2009 ist genauso wie im Jahre 2000 von der OECD hauptsächlich das Fach „Deutsch“ (Leseverständnis) untersucht worden. Hierbei haben sich Schulen aller Schulformen beteiligt. Deutschland hat sich verbessert und befindet sich nun im Mittelfeld der Teilnehmerländer, wobei trotz gesteigener Lesefreude der 15 Jahre alten SchülerInnen die Mädchen immer noch wesentlich lieber lesen als die Jungen. Die Bereiche „Reflektieren und Bewerten“ sind stark verbesserungsbedürftig. Bei den Naturwissenschaften befinden sich die Leistungen in deutlichem

⁸⁸ Vgl. Gerstner / Wetz 2008, S. 124.

⁸⁹ Bei einem Pretest wird das Erhebungsinstrument im Vorfeld der Untersuchung mithilfe des gleichen Auswahlverfahrens auf dessen Passung überprüft. Wichtig sind hierbei die Kriterien Reliabilität (Zuverlässigkeit) wie auch Validität (Gültigkeit), die Nachvollziehbarkeit der Fragestellungen, die Kategorieneindeutigkeit sowie die genauen Probleme bei der Erhebung. (vgl. Atteslander 2006, S. 277f.)

⁹⁰ Die deutschen DurchschnittsschülerInnen haben in den getesteten Bereichen schlechtere Ergebnisse als andere auf internationaler Ebene gezeigt. Die Gruppe der schwächeren SchülerInnen überwiegt. Bei jedem/r Vierten ist festzustellen, dass er/sie starke Defizite beim Lesen und Rechnen hat. Die soziale Herkunft hat große Auswirkungen hierauf. Dies ist in den anderen Ländern in dem Maße nicht der Fall. (vgl. Kramer 2002, S. 33)

⁹¹ Vgl. Kirchhoff 2002, S. 12f.

Ausmaß über dem Durchschnitt der OECD. Immer noch sind die SchülerInnenleistungen abhängig von der sozio-ökonomischen Herkunft und der jeweiligen Schule mit ihren Gegebenheiten.⁹² Jude/Klieme (2011) heben die permanenten Fortschritte Deutschlands im Laufe der vergangenen Jahre bzw. der Testzeitpunkte in allen drei Bereichen (Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen) hervor. Eine solche Verbesserung der gemessenen Kompetenzen in kürzester Zeit gebe es bei Schulsystemen von Industrienationen selten.⁹³

Bei TIMSS 2007 hat sich bestätigt, dass Deutschland bezogen auf die naturwissenschaftliche Kompetenz von Viertklässlern/innen wie andere Länder Europas zum oberen Drittel der untersuchten Staaten zählt. Dies ist gut, jedoch nicht hervorragend.⁹⁴ Genauso sieht es in Mathematik aus, wo Deutschland auf dem 12. Platz liegt. Die Ergebnisse sind weit über dem internationalen Mittelwert für Mathematik anzusiedeln. Hier schneiden die Jungen besser als die Mädchen ab. Bei der zugrunde gelegten Studie, die auf die Berücksichtigung möglichst aller Curricula der teilnehmenden Staaten großen Wert legt und nicht wie bei PISA das Literacy-Konzept⁹⁵ als Richtschnur nimmt, wird deutlich, dass deutsche SchülerInnen seltener im Spitzenbereich vertreten sind. Des Weiteren sind relativ viele Kinder der Risikogruppe zuzuordnen. Dennoch zeigen SchülerInnen der vierten Klasse eine sehr positive Einstellung zum Fach Mathematik.⁹⁶ Bei TIMSS 2011 sind die Ergebnisse sowohl zur mathematischen als auch zur naturwissenschaftlichen Kompetenz im oberen Drittel der Teilnehmerländer anzusiedeln. Die Resultate sind im Großen und Ganzen vergleichbar mit TIMSS 2007.⁹⁷

Mithilfe von IGLU soll durch Testungen wie auch Befragungen die Qualität der Schule verbessert werden.⁹⁸ 2001 als auch 2006 hat Deutschland an der internationalen IGLU-Studie und an der nationalen Ergänzungsstudie IGLU-E teilgenommen, wobei es inhaltlich zusätzlich um die Rechtschreibung bzw. Orthografie gegangen ist.⁹⁹ Bezüglich des Lesens kann Deutschland trotz positiver Ergebnisse auch nach fünf Jahren nicht die Leistungen der Spitzenstaaten erreichen.¹⁰⁰ „Die Grundschulkinder an Schulen in Deutschland schneiden bei IGLU 2006 vergleichsweise gut ab und erzielen im Vergleich zu IGLU 2001 in allen wesentlichen Dimensionen der Lesekompetenz im Jahr 2006 signifikant bessere Ergebnisse. Dies zeigt, dass die deutsche Grundschule auf einem guten Weg ist. Damit sie [all solches] auch weiterhin sein kann, ist es allerdings notwendig, sich nicht mit den Erfolgen zufriedenzugeben, sondern an den festgestellten Förderbedarfen bzw. -bedürfnissen anzusetzen und an deren Verringerung zu arbeiten.“¹⁰¹ Bei IGLU 2011 hat sich leider herausgestellt, dass das Leistungsniveau im Lesen von IGLU 2001 wieder erreicht worden ist. Die Leistungen von deutschen

⁹² Vgl. Ruhnke 2011, S. 10.

⁹³ Vgl. Jude / Klieme 2011, S. 52.

⁹⁴ Vgl. Wittwer et al. 2009, S. 14f.

⁹⁵ Die angelsächsische Literacy-Konzeption, die u. a. für grundlegende Kompetenzen im muttersprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich steht, bedeutet in etwa Literalität bzw. Grundbildung. (Baumert et al. 2001, S. 20)

⁹⁶ Vgl. Walther / Bosen 2009, S. 18ff.

⁹⁷ Vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung 2012, S. 66f.

⁹⁸ Vgl. Granzer / Hornberg 2008, S. 6

⁹⁹ Vgl. a. a. O., S. 10.

¹⁰⁰ Vgl. Bos et al. 2008, S. 27.

¹⁰¹ A. a. O., S. 28.

Viertklässlern/innen befinden sich im Vergleich zu den anderen Teilnehmerstaaten knapp im oberen Drittel. Verbesserungen hat es bei der Lesemotivation und dem außerschulischen Lesen gegeben.¹⁰²

Allgemein finden für den Grundschulbereich in einem Turnus von fünf Jahren Untersuchungen auf internationaler und nationaler Ebene statt (im SEK I-Bereich alle drei Jahre). Die Vergleiche innerhalb Deutschlands dienen als Grundlage des Länderberichts.¹⁰³

Abbildung 1: Nationale bzw. internationale Untersuchungen und Berichte (national) von 2007 bis 2017

Studien	2007	2009	2010	2011	2012		2013	2015	2016		2017
inter-national	TIMSS (GS)*	PISA		IGLU/TIMSS		PISA		PISA TIMSS (GS)		IGLU	
national Ländervergleich	-	Ländervergleich Sek. I Fächer: Deutsch Fremdsprachen (E/F)	Länderbericht Sek. I	Ländervergleich GS Fächer: Deutsch Mathe	Länderbericht GS	Ländervergleich Sek. I Fächer: Mathe Naturwissenschaft	Länderbericht Sek. I	Ländervergleich Sek. I Fächer: Deutsch, Fremdsprachen (E/F)	Länderbericht GS/Sek. I	Ländervergleich GS Fächer: Deutsch Mathe	Länderbericht GS
*Studien im Primarbereich sind fett gesetzt											

Quelle: Granzer 2008, S. 17.

Beim Vergleich internationaler Studien gibt es Anzeichen dafür, dass Grundschulen im Vergleich zu Schulen des Sekundarbereichs bessere Ergebnisse erzielen, da die Streuung der gemessenen Leistungen im Primarbereich nicht so deutlich ist. Folglich kommt die Grundschule ihrer notwendigen Aufgabe der Integration bzw. Inklusion nach.¹⁰⁴

Was bedeutet dies für die Einzelschule?

Die heutige Schule besitzt mehr Freiheiten im Vergleich zur vorigen Situation¹⁰⁵, was ebenfalls mehr Verantwortung beinhaltet. Eine solche selbstständige Schule bedarf zur permanenten Weiterentwicklung einer Schulverfassung.¹⁰⁶

Aufgrund der zunehmenden Qualitätsoffensive gestehen die Bundesländer den Schulleitungen hierfür mehr Kompetenzen und Aufgabenbereiche zu:

- Verantwortung, die Lehrkräfte zu führen und zu fördern,
- Verantwortung, gemeinsam eine schulische Strategie bzw. schulische Ziele zu entwickeln,
- Verantwortung, die angestrebten Abschlüsse zu erreichen

¹⁰² Vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung 2012, S. 66.

¹⁰³ Vgl. Granzer 2008, S. 18; an der Ländervergleichsstudie, die von den Kultusministern/innen der Bundesländer in Auftrag gegeben und vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) der Humboldt-Universität Berlin wissenschaftlich wie auch datenschutzrechtlich verantwortet worden ist, haben 2011 ViertklässlerInnen Tests zu den Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik absolviert. Außerdem haben diese SchülerInnen, deren Schulleitungen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte an einer Befragung zu den Lehr- und Lernbedingungen an der jeweiligen Schule teilgenommen (vgl. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen o. J., n. pag.); siehe Abbildung 1 und unten.

¹⁰⁴ Vgl. Gerstner / Wetz 2008, S. 124; siehe Kapitel 1.2 („Neuere Entwicklungen“).

¹⁰⁵ Siehe Kapitel 1.2 („Anfänge der Autonomiedebatte“).

¹⁰⁶ Vgl. Friederich 2005, S. 41.

- und die Verantwortung, das Budget angemessen zu verwalten.¹⁰⁷

In der Bundesrepublik werden zurzeit in der Bildungspolitik unterschiedliche Instrumente zur Qualitätsentwicklung eingesetzt. Auf Bundesebene werden Verfahren aus englischsprachigen Ländern, wie die Festlegung von Standards, genutzt. In Niedersachsen kommen Formen neuer Steuerung - die Eigenverantwortliche Schule - zum Einsatz.¹⁰⁸ Bremen und Hamburg haben als erste 1994 und 1997 den Schritt der Veränderung ihrer Schulgesetze hin zur selbstständigen Schule gewagt, was auf Basis einer internen und externen „Selbstbefragung“ im schulischen Bereich und Verwaltungsbereich umgesetzt worden ist. Zielvereinbarungen sollten die Realisierung begleiten.¹⁰⁹ Die Bildungskommission NRW hat bereits 1995 dafür eingestanden, dass die jeweilige Schule Gestaltungsfreiräume und Verantwortung erhält, die sich auf Inhalte, Angebots-, Organisations- und Bewirtschaftungsbereiche, Personalangelegenheiten wie auch auf Qualitätsentwicklung und Rechenschaftslegung beziehen.¹¹⁰

Von 1994 bis 2004 hat somit auf inhaltlicher Ebene ein Transformationsprozess bezogen auf die Entscheidungsspielräume und eine neue Steuerung stattgefunden.¹¹¹ Im Reformmonitor des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) wird beschrieben, wie reform- bzw. innovationsfähig die einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland sind. Vor allem stehen hier „bildungspolitische Ziele“, „Strategien und Instrumente der Qualitätssicherung“, „System- und Personalmanagement“, „Schulkultur“¹¹² und „Lernen und Lehren“ im Vordergrund. Die Umsetzung der Bildungsstandards, der Evaluationsvorhaben sowie der Autonomie von Schule wird bei einem Großteil der Bundesländer im angemessenen Maße praktiziert, wobei die Bereiche unterschiedlich gewichtet werden. Die meisten Bundesländer schreiben ihren Schulen die Entwicklung eines Schul- bzw. Unterrichtsprofils und eines Schulprogramms vor.¹¹³ Niedersachsen, Brandenburg, Hessen, Berlin und Bremen sollen allgemein am engagiertesten gewesen sein und als erste Bundesländer die Prinzipien der „Schulautonomie“ umgesetzt haben.¹¹⁴

Zwischen 1995 und 1998 hat Berlin den Modellversuch „Schule in erweiterter Verantwortung“ durchgeführt. In zwei Untersuchungen - zum einen durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das das Projekt wissenschaftlich begleitet hat, und zum anderen 1996 durch Klaus Riedel, der Schulleitungen befragt hat - werden die Ergebnisse des Modellversuchs jedoch kritisch gesehen.¹¹⁵ Die befragten SchulleiterInnen der DIPF-Studie haben festgestellt, dass auch ohne dieses Projekt Entwicklungschancen genutzt worden wären.¹¹⁶ Bei Riedel konnten bereits

¹⁰⁷ Vgl. Klein 2007, S. 15.

¹⁰⁸ Vgl. Kiper 2007, S. 258.

¹⁰⁹ Vgl. Gehrmann 2003, S. 62f.

¹¹⁰ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 156; siehe Kapitel 1 und 1.2 („Tendenzen der 1980er und 1990er Jahre“).

¹¹¹ Vgl. Rürup / Heinrich 2007, S. 178.

¹¹² Siehe Kapitel 5.1.

¹¹³ Vgl. Aktionsrat Bildung / vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) 2010, S. 80f.

¹¹⁴ Vgl. Rürup 2007, S. 267ff. Nach: a. a. O., S. 81.

¹¹⁵ Vgl. Gehrmann 2003, S. 69ff.

¹¹⁶ Vgl. Avenarius 1998, S. 64. Nach: a. a. O., S. 70.

vorhandene Grundeinstellungen der Schulleitungen, die im Allgemeinen eine erweiterte Autonomie der Einzelschule und des damit verbundenen Ressourcenmanagements befürworten, festgestellt werden. Die veränderte Steuerung hat die Betroffenen nicht in großem Maße beeinflusst.¹¹⁷

Das Schulentwicklungsprojekt „Schule & Co.“ bzw. „Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“, das durch die Bertelsmann-Stiftung und das Nordrhein-Westfälische Ministerium für Schule, Wirtschaft und Forschung im Landkreis Herford sowie der Stadt Leverkusen zwischen 1997 und 2002 umgesetzt worden ist, hat Wert auf eine Qualitätssteuerung durch die Schulen selbst und die Förderung regionaler Vernetzungs- wie auch Bildungsregionen gelegt.¹¹⁸ Im Anschluss daran hat sich NRW 2002 - wie bereits erwähnt - als erstes Bundesland dafür entschieden, das Modellprojekt „Selbstständige Schule“¹¹⁹ durchzuführen.¹²⁰ Hierbei hat sich gezeigt, dass die Nutzung der gebotenen Freiräume „Personal“ und „Budget“, die verwaltungstechnischer Art sind, reibungsloser als die pädagogischen Gestaltungsfreiräume umgesetzt worden ist.¹²¹

Schmidt (2003) zieht einen positiven Vergleich zwischen Befragungsergebnissen niedersächsischer und bayerischer Schulleitungen zu erweiterter Eigenständigkeit.¹²² „Die eingeschätzte Wichtigkeit eines Schulprofils ist dagegen in stärkerem Maße von den Schulqualitätskriterien ‚soziale Orientierung‘ und ‚Organisationsqualität‘ abhängig. Verbesserungen auf der Organisations- und der Beziehungsebene der Schulen mithilfe von Schulprofilen stehen für die Schulleitungen eher im Mittelpunkt als die Ebene des Unterrichts.“¹²³

Im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) hat das Institut der deutschen Wirtschaft Köln beim Bildungsmonitor 2010 bessere Bedingungen zur Förderung in den Schulen im Vergleich zu 2004 festgestellt.¹²⁴

Vor allem die Nutzung der Bildungszeit ist als positiv zu bewerten. Die Koppelung Bildungserfolg und Herkunft der SchülerInnen ist weiterhin ein wichtiger Entwicklungsschwerpunkt.¹²⁵ Auf den Grundschulbereich bezogen zeigt der IQB-Ländervergleich 2011, dass es keine einheitliche Ergebnisstruktur in den Bereichen „Lesen“, „Zuhören“ und „Mathematik“ zwischen den einzelnen Bundesländern gibt. Der Unterschied zwischen Bayern und hauptsächlich Berlin, Bremen und Hamburg ist groß.¹²⁶ Des Weiteren gibt es allgemein und genau wie beim Bildungsmonitor 2010 einen noch immer stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen der GrundschülerInnen.¹²⁷ Der Bildungsmonitor 2012 zeigt auf Grundlage der PISA-Ergebnisse von 2009 in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften

¹¹⁷ Vgl. Riedel 1998, S. 144ff. Nach: Gehrmann 2003, S. 70f.

¹¹⁸ Vgl. Bastian 2007, S. 86f.; siehe Kapitel 2.

¹¹⁹ „Selbstständige Schule“ ist als Kennzeichnung des gleichnamigen Projekts des Landes Nordrhein-Westfalen zu einem feststehenden Begriff geworden.

¹²⁰ Vgl. Klein 2007, S. 13.

¹²¹ Vgl. Aktionsrat Bildung / vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) 2010, S. 83.

¹²² Vgl. Schmidt 2003, S. 26.

¹²³ A. a. O.

¹²⁴ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft 2010, S. 3

¹²⁵ Vgl. a. a. O., S. 6.

¹²⁶ Vgl. Stanat et al. 2012, S. 292.

¹²⁷ Vgl. a. a. O., S. 294.

und Lesen eine Verbesserung der Schulqualität auf. Dabei bescheinigt er positive Entwicklungen in den Bereichen der Förderinfrastruktur (besonders im vorschulischen Bereich und im Ganztagsbereich), der Durchlässigkeit des Bildungssystems und der Eindämmung der Gefahr von Bildungsarmut.¹²⁸ Dennoch erscheint eine weitere Förderung - vor allem im Elementarbereich - erforderlich zu sein. Insgesamt ist in der Bundesrepublik Deutschland ein Aufwärtstrend bezüglich der Qualität von Schule zu beobachten, bei dem sich im Vergleich zu 2011 schwerpunktmäßig die Ergebnisse der Bundesländer Hamburg, Bremen, Brandenburg, Thüringen und Niedersachsen positiv entwickelt haben.¹²⁹

Zusammenfassend kann hierzu Lohmann (2006) angeführt werden:

„Schule ist nicht mehr von ‚oben‘ steuerbar, schon gar nicht regierbar. Der Trend der bildungspolitischen Neuorientierung in Deutschland geht in Richtung einer qualitätsbewussten, eigenverantwortlichen Ganztagschule! Die Einzelschule wird den Status einer selbstständigen Schule und weiterhin unter staatlicher Aufsicht haben - und sie rekrutiert nicht nur das eigene Personal, sondern hat wesentliche Bereiche des behördlichen Personalmanagements übernommen. [...] Damit stehen die Schulen vor einer neuen Herausforderung, nämlich die Qualität ihrer Arbeit an tatsächlich erreichten Bildungsergebnissen in ihrer Schule zu messen (Output-Orientierung). [...] Sie verlangt von ihnen und ihren [Schulleitern/innen] [...] die regelmäßige Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit und deren Wirkung.“¹³⁰

Die Abkehr von der „verwalteten Schule“ und die Einführung von Dezentralisierung wie auch Selbstorganisation ermöglicht den Schulen das Ausschöpfen von Gestaltungsfreiräumen (z. B. in Personalangelegenheiten bzw. der Sachmittelbewirtschaftung) und die Zusammenarbeit innerhalb des Schulumfelds (u. a. gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Bereiche). Außerdem ist die jeweilige Schule in stärkerem Maße für ihre Prozess- und auch Ergebnisqualität hinsichtlich ihres Bildungsauftrags und für die Erreichung der eigenen Ziele verantwortlich.¹³¹ Folgende Handlungsfelder von Gestaltungsautonomie von Schule können als notwendig angesehen werden:

- Lehrplanarbeit und Unterrichtsentwicklung,
- Schul- und Lernorganisation,
- innere Schulverfassung, Gremien und Partizipation,
- Schulbudget und Sachmittelbewirtschaftung
- sowie Personalorganisation, -bewirtschaftung und -entwicklung.¹³²

Die Autonomiedebatte hat sich in Deutschland - wie bereits die zuvor getätigten Ausführungen verdeutlichen - über einen sehr langen Zeitraum erstreckt. Vor allem am Anfang ist eine Autonomie der Einzelschule durch politische Veränderungen verhindert und Forderungen, wie beispielsweise vom Deutschen Bildungsrat, sind nicht sofort umgesetzt worden. Nach und nach haben die Bundesländer - auch aufgrund von Befunden aus dem Ausland - erkannt, dass

¹²⁸ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft 2012, S. 3f.

¹²⁹ Vgl. a. a. O., S. 12f.

¹³⁰ Vgl. Lohmann 2006a, S. 9.

¹³¹ Vgl. Arnold 2001, S. 3f.

¹³² Vgl. Holtappels 2005b, S. 5f.; siehe Kapitel 1.1.

Schulautonomie positiv für die Entwicklung von Schule ist, und haben im Rahmen von Projektvorhaben erste Schritte dorthin unternommen.

1.3 Forschungsstand zur Autonomie der Schule

Über die Jahre hat sich aufgrund der Diskussion zur Effektivität von Schule nun herauskristallisiert, dass gute SchülerInnenleistungen auf die Schulsysteme mit Autonomie zurückgeführt werden können. So belegt beispielsweise PISA im internationalen Vergleich, Schulen mit erweiterter Eigenverantwortung haben eine größere Wirksamkeit und Effizienz - auch in Bezug auf ihre Leistungen und Lehrkräfte.¹³³ Ein gutes Zusammenwirken hinsichtlich der Ausprägung der Autonomie der Einzelschule und den durchschnittlichen Leistungen der SchülerInnen ist somit festzustellen.¹³⁴ Nach Wößmann (2012) gibt ebenso positive und negative Auswirkungen von Schulautonomie auf die SchülerInnenleistungen: Auf der einen Seite kann durch Autonomie Lokalwissen als Vorteil zur Verbesserung der Leistungen der SchülerInnen genutzt werden. Auf der anderen Seite gibt es Arbeitsbereiche bzw. Verpflichtungen, wie die Bestimmung des Schulbudgets oder den zu erfüllenden Arbeitsumfang, die von den Schulen eigenmächtig nicht primär für die SchülerInnenförderung eingesetzt werden. Des Weiteren sind freie Entscheidungen im Prozessmanagement (z. B. die interne Budgetverwaltung) und bei der Personalauswahl vorteilhaft. Positive Effekte von Schulautonomie sind neben den Entscheidungsfeldern auch durch Rechenschaftslegung mithilfe externer Leistungsüberprüfungen herbeizuführen.¹³⁵

Grundlegend zur Thematik „Autonomie der Schule“ sind einheitliche Erkenntnisse einzelner Veröffentlichungen anzuführen:

- Schulsysteme wie auch die Schulen selbst müssen staatliche bzw. gesellschaftliche Vorgaben auf unterschiedlichen Ebenen beachten. Auf der anderen Seite werden ihnen Gestaltungsfreiheiten zugestanden.
- Die Art und Weise der (Teil-)Autonomie resultiert aus bildungspolitischen und gesellschaftlichen Einflussnahmen, z. B. durch die Historie, durch Entscheidungen der Rechtsprechung, die Administration, die Tradition oder durch politische Entscheidungen.
- Beim Vergleich der Entwicklungen in den verschiedenen Ländern kann eine Kombination verschiedener Ausgangspunkte bzw. können veränderte Autonomieformen identifiziert werden. Kontrollmechanismen der Ministerien werden implementiert. Überwiegend besteht Einigkeit darüber, beispielweise unterschiedliche Möglichkeiten und Voraussetzungen der SchülerInnen auszugleichen oder auch vergleichbare Bedingungen unterrichtlicher Art zu gewährleisten.¹³⁶
- Die Selbstständigkeitsbereiche von Einzelschulen sind die Budget-, Personalautonomie sowie die pädagogische Autonomie.
- Folgende unterschiedliche Meinungen können zu dieser Thematik aufgelistet werden, die nun idealtypisch formuliert werden:

¹³³ Vgl. Pfeiffer 2004, S. 53.

¹³⁴ Vgl. Klein / Hüchtermann 2003, S. 162. Nach: Feldmann 2005, S. 173.

¹³⁵ Vgl. Wößmann 2012, S. 63f.

¹³⁶ Vgl. Pfeiffer 2004, S. 53ff.

- Die demokratische Gesellschaftsstruktur muss auch auf das System Schule übertragen werden, das seine Vorhaben selbstständig verantwortet und durchführt.
- Zur Steigerung der Zufriedenheit aller sollen eine Deregulierung im jeweiligen Schulsystem und ein Beschluss, dass Entscheidungen in der Einzelschule selbst getroffen werden (Veränderung der Bedingungen für das Lernen und den Unterricht, Personalentscheidungen usw.), erfolgen.
- Die Einzelschule kann flexibler und umfassender auf globale Veränderungen reagieren als eine Steuerung von oben.
- Veränderungs-, Entwicklungs- und Anpassungsprozesse können bei der in Teilen eigenständigen Institution Schule nur mithilfe einer dem Einzelfall entsprechenden schulischen Organisationsentwicklung vonstatten gehen, bei der alle an der jeweiligen Einzelschule Beteiligten an einem Strang ziehen und die Schulziele gemeinschaftlich umsetzen.
- Vor dem Hintergrund negativer Erkenntnisse zur staatlichen Steuerung der Schulen sollten Einzelschulen durch einen Kriterien- bzw. Erwartungskatalog - die so genannte „Output-Steuerung“ - kontrolliert werden. Die Verantwortung für diesen Bereich wird auf die Schulen übertragen.¹³⁷

Noch konkreter zu beschreiben sind die Gestaltungsfreiheiten von Schulautonomie - wie folgt:

- Gewichtung des Einflusses der schuleigenen Verfassung und der Verfassungen der Gremien,
- Einfluss der Schulleitung z. B. in Personalangelegenheiten,
- Erarbeitung bzw. Strukturierung der Curricula,
- schulorganisatorische Maßnahmen, wie die Umstrukturierung der Stundentafel oder des Zeitrhythmus,
- und Umgang mit dem Schulbudget.¹³⁸

Hagen (2010) formuliert Erwartungshaltungen unterschiedlicher Gruppen in Bezug auf die Verwirklichung von „Schulautonomie“:

„Diese reichen von der Verbesserung der qualitativen Seite des Bildungsprozesses (für die [SchülerInnen] [...]), über eine Steigerung der Effizienz der investiven Ausgaben für das Bildungssystem, einem den angestrebten Zielen gerechter werdenden Ressourceneinsatz, einer besseren Berücksichtigung von standortspezifischen Bedürfnissen, einer Demokratisierung von schulischen Entscheidungsprozessen (im Gegensatz zu so genannten Top-down-Strukturen), einer Erhöhung pluralistischer Prozesse in Bezug auf die Gestaltung des Schulischen und des Unterrichts bis hin zu einer deutlichen Belebung („Empowerment“) und Motivation über die Delegation von Verantwortung für Abläufe und Ergebnisse.“¹³⁹

In sechs Reformprojekten sechs unterschiedlicher deutschschweizer Kantone (Ende der 1990er Jahre und um das Jahr 2005) konnten teilweise verschiedene Wirkungen der Autonomisierung von Schulen in den folgenden Bereichen festgestellt werden:

positive Wirkungen: - Organisation und Leitung der Schule,

¹³⁷ Vgl. z. B. Rittelmeyer 1997, o. S. Nach: Pfeiffer 2004, S. 55; siehe Kapitel 1.1.

¹³⁸ Vgl. Maritzen 1998, o. S. Nach: Pfeiffer 2004, S. 55.

¹³⁹ Hagen 2010, S. 3.

- Kooperation und Kommunikation¹⁴⁰,
 - Unterricht und Erziehung.
- ambivalente Wirkungen:
- Schulprofil und Lehrplan (Gefahr des Ignorierens bereits entwickelter Programme),
 - Qualitätsevaluation und Qualitätsmanagement (quantitativ gut umgesetzt, Systematik und Professionalität fehlen noch.).
- negative Wirkungen:
- Personalressourcen (zusätzliche Belastungen, Kompensationsversuche durch hohe Motivation und Freiwilligkeit).¹⁴¹

Maag Merki/Büeler (2002) beziehen sich bei ihren Ausführungen zur Autonomie der Schule auf Fullan/Watson, die strukturelle Veränderungen - wie beispielsweise die Errichtung autonomer Schulen - als notwendig ansehen. Dadurch könnten die Einzelschulen besser mit Anforderungen von innen und außen umgehen. Es müssten zusätzlich Reformen im kulturellen Bereich, wie die intensive Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, die Inanspruchnahme von externer Beratung und die Nutzung von Qualitätskontrolle sowie eine Innovationsförderung, vonstatten gehen.¹⁴² Weiter sollten feste Unterstützungsstrukturen sowie ein klarer politischer Rahmen vorhanden sein.¹⁴³ Dies beschreiben Fullan/Watson im Jahre 2000 folgendermaßen:

„In other words, strategies must focus directly on capacity building and other aspects of establishing a learning culture; new policies and structures may be necessary, but are not a sufficient step for reform.“¹⁴⁴

Pfeiffer (2004) vertritt auf Basis der bereits erwähnten Aussagen die Ansicht, die Autonomie von Schule trete in unterschiedlicher Art und Weise auf. Inwieweit sich erweiterte Handlungsmöglichkeiten in den Einzelschulen auswirken könnten, stehe in einem Abhängigkeitsverhältnis mit der „Tradition der Bildungsorganisation“ wie auch dem vorgegebenen Steuerungsrahmen von außen und den Handlungsspielräumen der Schule.¹⁴⁵ Günstig ist natürlich ein klarer Ordnungsrahmen für SchulleiterInnen und Schulaufsicht, den teilautonome Schulen von der Schulbehörde erhalten sollten. Hierbei geht es um den finanziellen, organisatorischen und unterrichtlichen Bereich. Dabei müsste die Einzelschule - ausgestattet mit genügend Ressourcen - zur Schul- bzw. Qualitätsentwicklung (Output-Orientierung) und Qualitätssicherung verpflichtet werden. Die Schulaufsicht wäre für Unterstützungsmaßnahmen, wie Beratung, und die Metaevaluation (internes und externe Qualitätsmanagement) zuständig.¹⁴⁶ Dennoch gibt es auch Gefahren von Autonomie für Schulen: die Orientierung am Markt, das Verschwinden von Standards und das Auseinanderdriften von Schulen in Elite- und VersagerInnenschulen.¹⁴⁷

¹⁴⁰ Negativ war in dem Zusammenhang die finanzielle Abhängigkeit bei einigen Projekten. (vgl. Maag Merki / Büeler 2002, S. 158)

¹⁴¹ Vgl. a. a. O., S. 158f.

¹⁴² Vgl. Fullan / Watson 2000, o. S. Nach: a. a. O., S. 134f.

¹⁴³ Vgl. Maag Merki / Büeler 2002, S. 161.

¹⁴⁴ Fullan / Watson 2000, o. S. Zitiert nach: a. a. O., S. 134.

¹⁴⁵ Vgl. Pfeiffer 2004, S. 55f.

¹⁴⁶ Vgl. Dubs 2005, S. 5.

¹⁴⁷ Vgl. Feldmann 2005, S. 171.

Mit der Zeit ist der Begriff des „Educational Governance“ entstanden. Die Governance-Forschung ist nach Kussau/Brüsemeister (2007) nicht mit der Analyse politischer Steuerung gleichzusetzen. Es geht um das Zusammenwirken aller Beteiligten, die dem Staat, der Gesellschaft sowie der Wirtschaft zuzuordnen sind.¹⁴⁸ Die Ergebnisse der Bildungssysteme resultieren aus der Arbeit vieler AkteurInnen, welche in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen und gemeinsame Netzwerke schaffen. Die Educational Governance-Forschung untersucht Koordinationsvorgänge von der niedrigeren (z. B. vom Unterricht ausgehend) zur oberen Ebene, die Steuerung nach unten sowie äußere Einflüsse.¹⁴⁹ Im Zuge von PISA hat im deutschsprachigen Raum der Einsatz von Steuerungselementen, die Schulen durch Tests beeinflussen, an Bedeutung gewonnen. Dabei wird die Autonomie der Einzelschule weiter intensiviert. Den Gestaltungsfreiräumen der einzelnen Schule soll ein Steuerungsmechanismus durch das Gesamtsystem über die Outputs entgegengesetzt werden.¹⁵⁰ Die erweiterte Eigenständigkeit der Einzelschule wird mit einem immer größer werdenden Streben nach systematischer Zielerreichung konfrontiert.¹⁵¹ Analysen dieses Zusammenwirkens werden dem Gebiet der Educational Governance zugeordnet.¹⁵² Derzeit verfolgt die Forschungsabteilung BEST am IAQ¹⁵³ eine wissenschaftliche Untersuchung, bei der u. a. die Strukturen von Educational Governance und die Qualitätsprogramme des vorschulischen und schulischen Bereichs analysiert werden sollen.¹⁵⁴

Heinrich (2007) führt den Begriff der „New Education Governance“ an: Wenn Autonomie erfolgreich genutzt wird, besteht zumeist ein Autonomiebewusstsein oder bestehen auch dessen strukturelle Einschränkungen bei den Handelnden. Die AkteurInnen sollten für Situationen - Konstellationen und Veränderungen - sensibilisiert und dazu befähigt werden, Bedürfnisse zu äußern. Die strukturellen Gegebenheiten treten im Rahmen von Entwicklungsprozessen und der Dauerhaftigkeit der Resultate in den Fokus. Eine solche Kultur der Reform kann als strukturelle Schulentwicklung (SSE) bezeichnet werden.¹⁵⁵

1.4 Entwicklungen in Niedersachsen

Entwicklungen bis zum Start des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“

Bereits im 1974 verabschiedeten Schulgesetz ist in § 21 NSchG¹⁵⁶ auf die schulische Selbstständigkeit in den Bereichen Unterricht, Erziehung und Verwaltungsarbeit hingewiesen worden. Dennoch war die Schule rechtlich nur eingeschränkt eigenverantwortlich. Sie war - wie in § 1 Abs. 3 Satz 2 NSchG beschrieben - eine Träger- bzw. Landesanstalt, die nicht rechtsfähig ist.

In den 1980er Jahren hat die Thematik „Schule ohne Verpflichtungen bzw. Erlasse“ zur Disposition gestanden. Diese Diskussion hatte jedoch keine

¹⁴⁸ Vgl. Kussau / Brüsemeister 2007, S. 25f.

¹⁴⁹ Vgl. a. a. O., S. 44f.

¹⁵⁰ Vgl. Altrichter / Heinrich 2005, o. S. Nach: Halbheer / Reusser 2008, S. 258f.

¹⁵¹ Vgl. Brüsemeister 2004, o. S. Nach: Halbheer / Reusser 2008, S. 259.

¹⁵² Vgl. Halbheer / Reusser 2008, S. 259; siehe oben.

¹⁵³ Das IAQ ist das Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen. (Institut Arbeit und Qualifikation o. J., n. pag.)

¹⁵⁴ Vgl. Stöbe-Blossey 2011, n. pag.

¹⁵⁵ Vgl. Heinrich 2007, S. 305ff.

¹⁵⁶ NSchG ist die Abkürzung für das Niedersächsische Schulgesetz.

erkennbaren Auswirkungen auf die Gesetzeslage.¹⁵⁷ Trotzdem ist etwas später - Anfang der 1990er Jahre - bereits die Eigenständigkeit der Schulen angestrebt worden, um Entscheidungsprozesse vor Ort bewältigen zu können.¹⁵⁸ Im Zuge dessen sind die Begrifflichkeiten „Auswertung“ wie auch „Organisation“ im Jahre 1993 in den § 32 NSchG aufgenommen worden, was eine erweiterte Eigenverantwortlichkeit der Schulen zur Folge hatte.¹⁵⁹ Manifestiert hat sich das Streben dann in einer Schulverwaltungsreform im Jahre 1995.¹⁶⁰ Dadurch haben die schulischen Einrichtungen mehr Eigenverantwortung erhalten.¹⁶¹

Neue Arten der Steuerung und Entwicklung der Einzelschulen sind daraufhin seit 1997 umgesetzt worden.¹⁶² Im Folgenden werden einzelne Projekte und Entwicklungen aufgelistet.

Döbert (1997) verweist in dem Zusammenhang auf die Modellversuche „Entwicklung pädagogischer Schulprofile - Öffnung von Schulen durch schlüsselproblembezogene Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich I“ und „Verbund selbstwirksamer Schulen“ sowie auf eine mögliche Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes.¹⁶³

Von 2002 bis 2005 haben 64 Schulen verschiedener Schulformen ihre Qualität in einem Modellprojekt in Netzwerken entwickelt. Hierbei ist der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“¹⁶⁴ der Jahre 2001 bzw. 2003 genutzt worden.¹⁶⁵ Die schulischen Prozesse haben sie mithilfe dieser Orientierung durch eine standardisierte Selbst- und eine externe Evaluation untersucht.¹⁶⁶ Die an dem Projekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ teilnehmenden Schulen, die eine besondere Kultur des Vertrauens entwickelt haben, mussten gewisse Verbindlichkeiten erfüllen:

- Eine Steuergruppe ist eingerichtet worden.
- Es ist eine Bestandsaufnahme (PEB¹⁶⁷ 2002) durchgeführt und daraus sind in Anlehnung an den Orientierungsrahmen Entwicklungsschwerpunkte festgelegt worden. Hierbei hat die Verpflichtung bestanden, zwei Qualitätsbereiche¹⁶⁸ - auf jeden Fall den Bereich „Unterricht“ - zu berücksichtigen.
- Ein Schulprogramm ist fokussiert auf den Qualitätsbereich „Lehren und Lernen“ entwickelt worden.
- Außerdem sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung umgesetzt worden.

Genauso haben die angeführten Projektschulen bereits Unterstützung durch die Schulentwicklungsberatung bzw. durch ProzessberaterInnen, FortbildungsanbieterInnen, die ersten Teams der Schulinspektion, eine regionale Steuergruppe und eine Landessteuergruppe von Kultusministerium

¹⁵⁷ Vgl. Bräth 2006, S. 72.

¹⁵⁸ Vgl. Kramer 2002, S. 28.

¹⁵⁹ Vgl. Bräth 2006, S. 72.

¹⁶⁰ Vgl. Döbert 1997, S. 135.

¹⁶¹ Vgl. Avenarius et al. 2003, S. 53.

¹⁶² Vgl. Kiper 2003, S. 97.

¹⁶³ Vgl. Döbert 1997, S. 138.

¹⁶⁴ Der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ wird vollständig oder in veränderter Form von vielen Bundesländern genutzt. (vgl. Hasenclever 2012, S. 45)

¹⁶⁵ 2005/2006 ist die Rahmensetzung neu überarbeitet worden. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006d, S. 6)

¹⁶⁶ Vgl. Lohmann 2006b, S. 349.

¹⁶⁷ PEB bedeutet pädagogische Entwicklungsbilanz. (vgl. Rolff 2007b, S. 228)

¹⁶⁸ Siehe unten.

und Bezirksregierung¹⁶⁹ erhalten.¹⁷⁰ Rolff (2007) ordnet dieses Projekt in die Forschung der Schulentwicklung ein. Das strukturierte Management und die Fokussierung auf den Unterricht als Kerngeschäft waren hier einzigartig. Es waren alle notwendigen Bereiche eines angemessenen Qualitätsmanagements vertreten: zielführendes Handeln, Teamentwicklung, Kultur des Feedbacks, Verzahnung von interner wie auch externer Qualitätssicherung, Orientierungsrahmen für Qualität, System von Steuerung und Lernen (z. B. durch die Steuergruppe) und Fokus auf das Lernen der SchülerInnen. Außerdem sind die wichtigen Schulsystemebenen - Schulbehörde (Verantwortung für die Rahmensetzung, Hilfe und Controlling), Einzelschule (generelle Unterstützung der Unterrichtsentwicklung) sowie Unterricht (Mittelpunkt der Arbeit) - anders als bei anderen Projektvorhaben berücksichtigt worden. Hier war die Schule als „Gestaltungseinheit“ involviert, so dass lernende Schulen bzw. Entwicklungsstätten und Schulbehörden, wie die Errichtung der Schulinspektion, entstanden sind. An diesen Einzelschulen identifizieren sich Lehrkräfte mit ihrer Schule und arbeiten in Teams gemeinsam an der Schulentwicklung.¹⁷¹

Einen weiteren Schritt in Richtung selbstständige Schule hat im Oktober 2002 das Niedersächsische Kultusministerium unternommen, indem hierzu ein bildungspolitisches Konzept vorgelegt worden ist. Hierbei ist auf die pädagogische, finanzielle, administrative bzw. organisatorische und personelle Eigenständigkeit sowie auf die Rolle der LehrerInnenkonferenz - vor allem der Gesamtkonferenz - und der Schulaufsicht wie auch auf die Maßnahmen der Qualitätssicherung eingegangen worden.¹⁷²

Das BLK¹⁷³-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS C/2002-2004) ist von einigen allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen unter Zuhilfenahme des EFQM-Modells¹⁷⁴ umgesetzt worden.¹⁷⁵

Seit 2003 hat sich Niedersachsen die Eigenverantwortung aller Schulen als Ziel gesetzt. Dabei sollten den niedersächsischen Schulen Gestaltungsfreiräume aber auch Verantwortlichkeiten gewährt werden.¹⁷⁶ Zusätzlich hat sich im Frühjahr 2003 nach einem Regierungswechsel und der Modifizierung des Schulgesetzes die Schulstruktur in Niedersachsen verändert. Die Orientierungsstufe ist aufgelöst, die Klassen 5 und 6 sind an die weiterführenden Schulen angebunden und der achtjährige gymnasiale Bildungsgang ist eingeführt worden. Des Weiteren gibt es seit Beginn des Jahres 2004 neue Erlasse, wie „Die Arbeit in der Grundschule“¹⁷⁷, um den Rahmen für die weitere pädagogische Arbeit geben zu können.¹⁷⁸

¹⁶⁹ Heute ist die Niedersächsische Landesschulbehörde die Schulbehörde, die dem Niedersächsischen Kultusministerium unterstellt ist. (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde 2013, n. pag.)

¹⁷⁰ Vgl. Rolff 2007b, S. 224f.

¹⁷¹ Vgl. a. a. O., S. 234ff.; siehe Kapitel 6.1.

¹⁷² Vgl. Avenarius et al. 2003, S. 53ff.

¹⁷³ BLK ist die Abkürzung für Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (Bund-Länder-Kommission 2008, n. pag.)

¹⁷⁴ EFQM bedeutet European Foundation for Quality Management. Dies meint häufig ein Konzept für „Business Excellence“ zur Selbstbewertung/-evaluation. (vgl. Nötzold 2002, S. 190)

¹⁷⁵ Vgl. Lohmann 2006b, S. 349.

¹⁷⁶ Vgl. Brockmann 2007, S. 33.

¹⁷⁷ Im Jahre 2012 ist der Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ neu erschienen. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012e, S. 404)

¹⁷⁸ Vgl. Kiper 2007, S. 256.

Zwischen 2003¹⁷⁹ und 2007 ist der Schulversuch „Projekt ‚Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren (ProReKo)“ durchgeführt worden.¹⁸⁰ Mithilfe des Qualitätsmanagementsystems EFQM - seit 2005 für alle berufsbildenden Schulen verpflichtend -¹⁸¹, eines veränderten Schulmanagements wie auch einer Steuerung des Personals sollten eine größere Eigenständigkeit und Gesamtverantwortung herbeigeführt werden. Letztendlich ist angestrebt worden, die Berufsschulen zu Qualifizierungszentren zu entwickeln.¹⁸² Es sollte somit hierfür modifizierte Unterstützungs- und Steuerungsmöglichkeiten geben, durch die sich die Projektschulen an der Region und den KundInnen orientierend zu Dienstleistungszentren der Berufsbildung weiterentwickeln und ihre Schulqualität steigern sollten.¹⁸³ Budgetierung sowie Personalmanagement haben beispielsweise zu den Gestaltungsfreiräumen der teilnehmenden Schulen gehört.¹⁸⁴

Als Möglichkeit der Einflussnahme des Landes auf die niedersächsischen Schulen kann die am 01.05.2005 errichtete Niedersächsische Schulinspektion (NSchl) angesehen werden, die Teil der Schulaufsicht ist bzw. der das Niedersächsische Kultusministerium vorsteht. So soll die Schul- und Unterrichtsqualität der Einzelschule vor Ort anhand eines Qualitätsprofils untersucht werden. Dazu gehört die Identifizierung der Stärken und Verbesserungsbereiche der jeweiligen Schule.¹⁸⁵

Mithilfe des Projekts „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ haben beteiligte Schulen im Zeitraum vom 01.08.2005 bis 31.07.2009 vor dem Hintergrund des staatlichen Bildungsauftrags Erfahrungen mit der schulischen Selbstständigkeit gesammelt.¹⁸⁶ Schließlich sollte das Projekt evaluiert werden.¹⁸⁷ Der neue Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“¹⁸⁸ war als Unterstützung in Bezug auf die hohe Qualitätsverantwortung der Schulen gedacht. Die Schule und die Leitung waren verpflichtet, permanent über die pädagogische Arbeit zu reflektieren. Anhand dieses Instruments konnten die SchulleiterInnen die schulische Qualität dementsprechend ausrichten. Sechs Qualitätsbereiche, die ein hohes Maß an Verbindlichkeit ermöglichen, haben dabei geholfen:

1. Ergebnisse und Erfolge,
2. Lernen und Lehren,
3. Schulkultur,
4. Schulmanagement,
5. LehrerInnenprofessionalität,

¹⁷⁹ Die Beschlussfassung ist durch den Niedersächsischen Landtag im Jahre 2001 gefasst worden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) o. J. (a), n. pag.), der den fünfjährigen Schulversuch 2002 gestartet hat. (vgl. Bräth 2006, S. 72)

¹⁸⁰ Vgl. Kloyer-Heß 2007, o. S.

¹⁸¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium o. J. (a), n. pag.

¹⁸² Vgl. Bräth 2006, S. 72.

¹⁸³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2008a, S. 10.

¹⁸⁴ Vgl. Fischer 2006, S. 8f.

¹⁸⁵ Vgl. Bräth 2006, S. 73; siehe Kapitel 2.6.

¹⁸⁶ Siehe Kapitel 2.

¹⁸⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 1.

¹⁸⁸ Der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ nimmt Bezug auf Qualitätskonzepte aus den Niederlanden, Schottland, auf EFQM und SEIS. Somit kann auf Entwicklungen nationaler und internationaler Art eingegangen werden. (vgl. Lohmann 2006b, S. 348)

6. Ziele und Strategien der Schulentwicklung.¹⁸⁹

Durch die dritte überarbeitete Fassung des Orientierungsrahmens der Jahre 2005/2006 erfolgt eine Beschränkung auf 25 Merkmale, die eine gute Schulqualität beschreiben und nach dem dreistufigen Prinzip „Teilmerkmale - Ziele und Anhaltspunkte - Beispiele für Nachweise“ noch genauer und detaillierter aufgeführt werden.¹⁹⁰

Entwicklungen seit der Einführung der Eigenverantwortlichkeit

Seit dem 01.08.2007¹⁹¹ ist die Eigenverantwortliche Schule landesweit in Niedersachsen eingeführt worden.¹⁹² Heister-Neumann (2008) fügt an, dieses Bundesland hätte als erstes mit der Einführung der schulischen Eigenverantwortlichkeit begonnen.¹⁹³ Das „Ziel der Eigenverantwortlichen Schule [...] ist [hierbei], dass sie im Rahmen der Vorgaben von Schulgesetz, Grundsatzverordnungen und Bildungsstandards ihre eigenen schulischen und unterrichtlichen Profile entwickeln, Personal auswählen und führen, eigene Wege zur Erreichung der Unterrichtsziele und Abschlüsse gehen und auf der Basis regelmäßiger Qualitätskontrollen eigenverantwortlich Wege zur Verbesserung ihrer Arbeit suchen kann“¹⁹⁴. Es sollen somit auf Grundlage des Orientierungsrahmens „Schulqualität in Niedersachsen“ die schuleigene Entwicklung gesteigert, der Unterricht verbessert, das individuelle und eigenverantwortliche Lernen der SchülerInnen gefördert und dadurch die SchülerInnenleistungen gesteigert bzw. die AbbrecherInnen- und WiederholerInnenquoten gesenkt werden. Des Weiteren sind auch ein professionelles Management wie auch eine Feedbackkultur mit Evaluation und Schulinspektion innerhalb der Schule notwendig. Trotzdem ist das Land weiterhin für das Bildungswesen und für die finanzielle wie auch personelle Versorgung der Einzelschulen verantwortlich und unterstützt diese in ihrem Vorankommen.¹⁹⁵

Busemann (2007) beschreibt die Zielrichtung der Reformbestrebungen folgendermaßen:

„Dass unsere Schulen in Niedersachsen möglichst alle ‚aktive Schulen‘ werden, dass in ihnen ein Arbeitsklima herrscht, das an der guten Qualität der Arbeit interessiert ist, bei dem Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gesucht und in eigener Verantwortung für alle [SchülerInnen] sowie für die Organisation der Schulen der beste Weg gesucht wird, das ist das, was wir mit der Eigenverantwortlichen Schule in Niedersachsen erreichen wollen.“¹⁹⁶

Im Zuge der Einführung der Eigenverantwortlichkeit soll auf Basis der in den Jahren zuvor bereits eingeleiteten Veränderungen, wie z. B. der Abschaffung der Orientierungsstufe, des Stärkens der Standorte im ländlichen Bereich oder auch des Ausbaus der Ganztagschulen, eine innere Reform des niedersächsischen Schulsystems vonstatten gehen. Hierbei gibt es drei Grundpfeiler: die Ausrichtung des Lernens nach dem Kompetenzerwerb der

¹⁸⁹ Vgl. Lohmann 2006b, S. 347ff.; siehe Kapitel 2 und 3.

¹⁹⁰ Vgl. a. a. O. 2006c, S. 209.

¹⁹¹ Lohmann (2010) nennt den 01.08.2008 als Datum der generellen Eigenverantwortlichkeit der niedersächsischen Schulen. (vgl. a. a. O. 2010, S. 34)

¹⁹² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2007a, n. pag.

¹⁹³ Vgl. Heister-Neumann 2008, S. 18.

¹⁹⁴ Bräth 2006, S. 74.

¹⁹⁵ Vgl. Lohmann 2006c, S. 209.

¹⁹⁶ Busemann 2007, S. 4.

SchülerInnen mithilfe der Bildungsstandards und der Kerncurricula, die Überprüfung der Zielerreichung und Gewährleistung einer Vergleichbarkeit durch landesweite Abschlussprüfungen mit einheitlichen Aufgabenstellungen, Vergleichsarbeiten und durch die Schulinspektion sowie die Übertragung von Gestaltungsfreiräumen zur Lernorganisation und zur Qualitätsverbesserung vor dem Hintergrund des Orientierungsrahmens und Freiräumen in Personal- und Budgetangelegenheiten an die eigenverantwortlichen Schulen.¹⁹⁷ Grundlegend für die generelle Einführung der Eigenverantwortlichen Schule waren bzw. sind - wie gerade teilweise bereits beschrieben: der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“, das veränderte Niedersächsische Schulgesetz, das Instrumentarium für Evaluationsvorhaben, die bestehenden Bildungsstandards, der Einsatz eines so genannten Qualitätsregelkreises und die Arbeit am Schulprogramm mit Meilensteinen bei der Qualitätsentwicklung.¹⁹⁸

Dadurch, dass die Verantwortung an die Beteiligten vor Ort übertragen worden ist und die Betroffenen möglichst selbstbestimmt handeln können, findet das Prinzip der Subsidiarität seine Anwendung. Dieses geht mit dem Konzept der Eigenverantwortlichen Schule konform.¹⁹⁹ Zum 01.08.2007 haben die Schulleitungen in Niedersachsen durch Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse nach Krohne (2007) die Stellung des Dienstvorgesetzten an ihrer Schule erhalten. Des Weiteren seien sie Vorgesetzte für die kommunalen Bediensteten.²⁰⁰ Auch § 43 NSchG beschreibt die Vorgesetztenfunktion der Schulleitung für alle in der Schule Tätigen.²⁰¹ Zu den wichtigsten Befugnissen, die zuvor die Niedersächsische Landeschulbehörde als Zwischenglied der Schulaufsicht inne hatte, gehören damit:

- das Recht, Weisungen zu erteilen,
- die Einstellung von Lehrkräften in das Eingangsamt,
- LehrerInnen auf Lebenszeit zu verbeamen,
- die Aussprechung von Beförderungen in das erste Beförderungsamt,
- Vertretungslehrkräfte befristet einzustellen,
- Beurteilungen auszusprechen.²⁰²

Ganztagsgrundschulen dürfen zusätzlich über den Einsatz von außerschulischen Kooperationspartnern/innen im Rahmen des Ganztags und die Änderung von Arbeitsverträgen entscheiden.²⁰³

Eine Verpflichtung der eigenverantwortlichen Schulen war die Durchführung einer Bestandsaufnahme als Grundlage für die Schulprogrammarbeit, die bis zum 31.07.2009 von allen niedersächsischen Schulen nachgewiesen werden musste. Diese hatten die Pflicht, spätestens bis zum 31.07.2011 die festgelegten Ziele und Maßnahmen durch zwei möglichst strukturierte Selbstevaluationen zu überprüfen (§ 178 NSchG).²⁰⁴

¹⁹⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2007a, n. pag.

¹⁹⁸ Vgl. Bussche, von dem 2010, S. 276.

¹⁹⁹ Vgl. Busemann 2007, S. 4f.

²⁰⁰ Vgl. Krohne 2007, S. 59; siehe Kapitel 2.3.

²⁰¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 24.

²⁰² Vgl. Kreuzahler / Jänen 2007, S. 231.

²⁰³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2011, S. 310.

²⁰⁴ Vgl. Lohmann 2010, S. 34.

2 Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ in Niedersachsen

„§ 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 SchülerInnenchaft [sic] 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 SchülerInnenbeförderung [sic] 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. Sie kann nach näherer Bestimmung des Kultusministeriums, die der Zustimmung des Finanzministeriums bedarf, Konten führen; dabei können Ausnahmen von den Vorschriften über Zahlungen, Buchführung und Rechtslegung (§§ 70 und 72, 75 bis 80 der Landeshaushaltsordnung) zugelassen werden.²⁰⁵

Niedersächsisches Schulgesetz

§ 32 Abs. 1 NSchG²⁰⁶ besagt, dass eigenverantwortliche Schulen in Niedersachsen vor dem Hintergrund der staatlichen Verantwortung sowie der Rechts- und Verwaltungsvorschriften gewisse Freiräume besitzen. So tragen sie die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie für die Erziehung und arbeiten selbstständig in Leitungs-, Organisations- und Verwaltungsangelegenheiten.²⁰⁷ Es soll eine regelmäßige Reflexion der pädagogischen Arbeit sowie deren Wirkungen stattfinden.²⁰⁸ Bei der stärkeren Selbstständigkeit der Einzelschule erfolgt eine auf den Prozess und das Ergebnis bezogene sowie steuernde Begleitung durch das Land, indem die Schulen zur Rechenschaftslegung verpflichtet werden. Der überwiegende Teil der Bundesländer nutzt die Vorgabe der Bildungsstandards, der Selbst- und Fremdevaluation wie auch die gestärkte Stellung der Schulleitung zur Steuerung.²⁰⁹ Die Beschreibung eines Steuerungssystems der

²⁰⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 18.

²⁰⁶ Siehe oben.

²⁰⁷ Vgl. Bräth et al. 2007, S. 149.

²⁰⁸ Vgl. Lohmann 2006a, S. 9.

²⁰⁹ Vgl. Doering 2006, S. 16f.; siehe Kapitel 1.2.

Schul- bzw. Qualitätsentwicklung nach Rolff (1999) verdeutlicht das Projektvorhaben angemessen:

„Für die Steuerung des Gesamtsystems muß [sic] schulübergreifendes Steuerungswissen erzeugt und verarbeitet werden. Die Koppelung zwischen Einzelschulen und Gesamtsystem ist zu klären. Denn Schulentwicklung muß [sic] gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her denken und konzipiert werden. [...] Hinsichtlich des Begriffsverständnisses sind - abgesehen von der alltäglichen Schulentwicklung - drei Ebenen zu unterscheiden:

1. Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Man könnte diese häufig vorkommende Form von Schulentwicklung *intentionale* Schulentwicklung nennen oder Schulentwicklung [erster] Ordnung.
2. Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern. Dies wird von den jüngsten Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, teilweise auch praktiziert. Dies könnte man als Schulentwicklung [zweiter] Ordnung oder *institutionelle* Schulentwicklung bezeichnen.
3. Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelne Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluations-System aufbaut (möglicherweise im Nachhinein) und auf Distanz korrigiert. Dies könnte man als Schulentwicklung [dritter] Ordnung oder als *komplexe* Schulentwicklung begreifen.“²¹⁰

Um die Schul- und Unterrichtsqualität verbessern zu können, hat sich das Land Niedersachsen dazu entschieden, die erweiterte Eigenverantwortung von Schulen anzustreben.²¹¹ Vor der landesweiten Einführung sollte in dem vierjährigen Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“²¹² den teilnehmenden Schulen die erweiterte Eigenständigkeit ermöglicht werden. Als äußerer Rahmen ist der staatliche Bildungsauftrag gesetzt worden.²¹³

2.1 Projektziele

Die Schulen wie auch die LehrerInnen hatten beim Projektvorhaben den Auftrag, die Qualität des Unterrichts wie auch der allgemeinen schulischen Arbeit zu steigern. Hierfür war es notwendig, konkrete Maßnahmen umzusetzen, um

- die Begabungen der SchülerInnen individuell zu fördern,
- das eigenverantwortliche Lernen und Handeln sowie die Leistungs- und Ergebnisverantwortung der SchülerInnenschaft zu stärken,
- die LehrerInnen zu professionalisieren bzw. fortzubilden vor allem in Bezug auf
 - ihre eigene Reflexionsfähigkeit zur verantwortlichen Umsetzung von

²¹⁰ Rolff 1999, S. 71f.

²¹¹ Siehe Kapitel 1.4.

²¹² Siehe Kapitel 1.4.

²¹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 1.

- Lern- und Entwicklungsprozessen
- sowie die Vertiefung der verbindlichen Teamarbeit,
- die Qualität der Schulabschlüsse zu verbessern
- und die WiederholerInnen- und AbbrecherInnenquoten zu senken.

Außerdem sollte überprüft werden, inwieweit durch die Kooperation von Schulen mit erweiterter Eigenverantwortung sowie durch den „Qualitätsvergleich“ die Schulentwicklung positiv verstärkt wird.

Um diese festgelegten Zielsetzungen erreichen zu können, haben die teilnehmenden Schulen Freiräume zur selbstständigen Gestaltung erhalten.²¹⁴

Lohmann (2008) weist in dem Zusammenhang auf eine Verantwortung der lernenden Schule²¹⁵ bzw. der Lehrkräfte für die Entwicklung der SchülerInnen im Umgang mit diesen Gestaltungsfreiräumen hin.²¹⁶

2.2 Beteiligte Schulen

Schulen in Bildungsregionen

Zu den Bildungsregionen haben die Regionen Braunschweig und Emsland gehört. Mit dem Gedanken der gemeinsamen Förderung der Qualität von Bildung und Ausbildung in den Schulen durch diese Landesteile und das Land hat Niedersachsen im Rahmen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ mit der Bertelsmann-Stiftung kooperiert.²¹⁷ In den Regionen Emsland sowie Braunschweig haben im Jahre 2006 69 Schulen am Projektvorhaben teilgenommen. Weitere 57 Einzelschulen außerhalb dieser Bildungsregionen waren Teilnehmerinnen. Sie sollten möglichst in Netzwerken zusammenarbeiten.²¹⁸

Bis zum Jahr 2008 sollte überprüft werden, inwieweit Land und kommunale Schulträger gemeinsam die Entwicklung der Gesamtheit der Projektschulen vorantreiben und Möglichkeiten der Unterstützung und Betreuung implementieren konnten.²¹⁹

Bildungsregion Braunschweig

Zur Bildungsregion Braunschweig haben zu dem Zeitpunkt die Städte Braunschweig, Wolfsburg und Salzgitter gehört. Außerdem haben sich die Landkreise Peine, Helmstedt, Wolfenbüttel und Goslar dem Vorhaben angeschlossen.²²⁰

An der Bildungsregion waren nicht nur Schulen, das Land Niedersachsen und die zuständigen Schulträger, sondern auch Erziehungsberechtigte und die Wirtschaft beteiligt. Die regionale Steuergruppe, ein Projektbüro sowie die projekt Region Braunschweig GmbH (PRBS) waren ebenfalls involviert,²²¹ wobei die Träger ihre Verantwortung zur Koordinierung des Projekts auf die PRBS übertragen haben.

Ausgehend von 26 Einzelschulen waren es bis zum Ende des Projekts 88 Schulen aller Schulformen. Daran waren ca. 43.000 SchülerInnen und

²¹⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 1f.; siehe Kapitel 2.3.

²¹⁵ Siehe Kapitel 3.2.

²¹⁶ Vgl. Lohmann 2008b, S. 80; siehe Abbildung 18 und Kapitel 3.

²¹⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 2.

²¹⁸ Vgl. Minderop / Lohmann 2006, S. 83.

²¹⁹ Vgl. Bertelsmann-Stiftung Niedersachsen o. J. (b), n. pag.

²²⁰ Vgl. a. a. O.

²²¹ Vgl. Eichenlaub et al. 2008, S. 144ff.

25 Schulträger beteiligt. Besonders haben sich die Städte Wolfsburg mit sieben Schulen, Braunschweig mit vier Schulen sowie die Landkreise Helmstedt mit vier Schulen und Peine mit drei Schulen engagiert. Auch zwei Einzelschulen des Bereiches der Niedersächsischen Landesschulbehörde Lüneburg - die Realschule Burgstraße in Celle und die Grundschule Wathlingen - waren Mitgliedsschulen der Bildungsregion Braunschweig. Aufgrund mehrerer Faktoren, auch wegen der geringen Teilnahme von Schulen, konnte nach Projektende die Bildungsregion mit ihren Vernetzungen nicht mehr aufrechterhalten werden, obwohl einige Schulträger und Projektschulen dies nicht befürwortet haben.²²² Die PRBS ist am 01.01.2013 in die Allianz für die Region GmbH, bei der die Wolfsburg AG ein zusätzlicher Gesellschafter geworden ist, umgewandelt worden²²³ und setzt nicht nur Projekte im Bildungsbereich um.²²⁴

Bildungsregion Emsland

Die Gründung der Bildungsregion Emsland ist u. a. auch auf die Initiative des Landkreises Emsland zurückzuführen, der gemeinsam mit den unterschiedlichen Schulträgern, wie u. a. den Städten, Gemeinden und den kirchlichen Trägern, die Bewerbung für das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ abgegeben hat.²²⁵ Die Schulträger und das Land Niedersachsen fördern das Projektvorhaben durch einen regionalen Entwicklungsfond, der im Vorfeld des Vorhabens im Kooperationsvertrag von Niedersächsischem Kultusministerium und Bertelsmann-Stiftung vorgeschlagen worden war. Die regionale Steuergruppe, deren Mitglied auch die regionale Projektleitung ist, trifft die Entscheidung über die Verteilung der Mittel.²²⁶

Die Bildungsregion Emsland ist anfangs mit 42 Mitgliedsschulen - 34 allgemeinbildenden und acht berufsbildenden Schulen gestartet.²²⁷ Diese Zahl liegt nach Minderop (2010) hingegen bei 43 Einzelschulen. Danach waren es 95 emsländische Schulen mit ca. 49.000 Schülern/innen, die durch weitere sechs Schulen aus der Umgebung ergänzt worden sind. Insgesamt haben sich mehr als die Hälfte der örtlichen Schulen an dem Projekt beteiligt. Auch nach Projektende ist der Landkreis Emsland bestrebt, die Bildung in der Bildungsregion Emsland zu fördern. U. a. gibt es in keinem Teil Niedersachsens so viele Schulverbände kleiner Schulen - zwischen Grundschulen, Grund- und Hauptschulen und Kindertagesstätten.²²⁸ 2011 hat die Bildungsregion Emsland 130 Schulen umfasst.²²⁹ Im November des Jahres sind zusätzlich 135 Kindertagesstätten, ein Hochschulstandort und eine Berufsakademie in Lingen (Ems) Mitglieder der Bildungsregion Emsland geworden. In 2012 waren es schließlich 176 Schulen in der Region, die das Ausmaß und den Facettenreichtum dieses Zusammenschlusses demonstrieren.

Um einen Überblick über die Entwicklungen in der Region erhalten zu können, ist im Jahre 2008 in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale

²²² Vgl. Minderop / Lohmann 2009, S. 326; vgl. projekt Region Braunschweig GmbH o. J., n. pag.

²²³ Vgl. Allianz für die Region GmbH o. J. (a), n. pag.

²²⁴ Vgl. a. a. O. (b), n. pag.

²²⁵ Vgl. Hoffner et al. 2008, S. 95.

²²⁶ Vgl. a. a. O., S. 104.

²²⁷ Vgl. Bertelsmann-Stiftung Niedersachsen o. J. (b), n. pag.

²²⁸ Vgl. Minderop 2010, S. 38.

²²⁹ Vgl. Bildungsregion Emsland 2011, o. S.

Pädagogische Forschung der erste Bildungsbericht für den Landkreis Emsland entstanden. 2012 ist schließlich der zweite Bericht verfasst worden.²³⁰ Der erste Bildungsbericht bescheinigt, dass zu dem Zeitpunkt die emsländischen SchülerInnen überwiegend die Realschule und immer seltener die Hauptschule besuchen. Seit 2004 gibt es immer mehr Gymnasialempfehlungen.²³¹ Im zweiten Bericht bestätigt sich, dass die Realschule weiterhin die bevorzugte Schulform ist. Der Anteil der SchülerInnen, die zur Hauptschule gehen, ist über dem niedersächsischen Niveau. Der Anteil der RealschülerInnen und Gymnasiasten mit ausländischer Herkunft ist gestiegen. Etwas mehr Empfehlungen für das Gymnasium werden im Vergleich zum letzten Bildungsbericht erteilt.²³²

Schulen in Netzwerken und Einzelschulen

Projektschulen, die sich außerhalb der Bildungsregionen befinden, konnten ebenfalls im Rahmen ihrer Teilnahme an dem Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ den Status der Selbstständigkeit erlangen.²³³

Der Vorteil für diese Schulen hat darin bestanden, sich zu Netzwerken zusammenzuschließen. Auch sie konnten ihre Qualität vergleichen und die „Selbstevaluation in Schule“ (SEIS)²³⁴ nutzen.²³⁵

2.3 Selbstständigkeitsstrukturen für die Projektschulen

SchulleiterIn als Vorgesetzte/r

In § 43 NSchG ist gesetzlich verankert, dass der/die SchulleiterIn in der Schule die Gesamtverantwortung für die Einrichtung sowie für die Entwicklung und Sicherung der dortigen Qualität hat. Des Weiteren trifft er/sie alle Entscheidungen, die außerhalb der Aufgabengebiete des Schulvorstandes wie auch der Konferenzen liegen. Sitzungen des Vorstandes²³⁶ und der Gesamtkonferenz werden durch die Schulleitung geleitet. Die Position des/r Schulleiters/in kann als gestärkt bezeichnet werden, da er/sie Vorgesetzte/r aller an der Schule Arbeitenden ist sowie umfangreiche Befugnisse besitzt, was die administrative, organisatorische wie auch pädagogische Ebene betrifft.²³⁷ So ist durch das Gesetz zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule (ÄndG06) die Schulleitung nun anstelle der Gesamtkonferenz für Grundsatzbeschlüsse bezüglich der Unterrichtsverteilung sowie der Stundenpläne, für die Organisation der Vertretungsstunden und die Verteilung der Anrechnungsstunden verantwortlich.²³⁸ Zu ihren Aufgaben gehören des Weiteren im Zuge der Ausübung der Verwaltungsgeschäfte u. a. die Vertretung der Schule nach außen sowie die jährliche Erstellung eines Budgetplans und eines Plans zum Personaleinsatz.²³⁹

²³⁰ Vgl. Bildungsregion Emsland 2012b, n. pag.

²³¹ Vgl. a. a. O. 2008, o. S.

²³² Vgl. a. a. O. 2012c, S. 9f.

²³³ Siehe z. B. Kapitel 2.2.

²³⁴ Siehe z. B. Kapitel 2.3.

²³⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 2.; vgl. SEIS Deutschland 2012, n. pag.; siehe Kapitel 2.3.

²³⁶ Siehe unten („Schulvorstand“).

²³⁷ Vgl. Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.) 2007, S. 5; siehe Kapitel 1.4.

²³⁸ Vgl. Bräth et al. 2007, S. 157f.

²³⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 24f.; siehe unten.

Schulvorstand

Der Schulvorstand wird in § 38a NSchG erwähnt und ist neuer Bestandteil des Niedersächsischen Schulgesetzes. SchulleiterIn, VertreterInnen der LehrerInnenschaft, der Erziehungsberechtigten und der SchülerInnenschaft²⁴⁰ sollen als Mitglieder gemeinsam die Qualität an der Schule steigern.²⁴¹ Das Modell des Schulvorstandes ist folglich nach den Maximen einer gemeinschaftlichen Schule entwickelt worden. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass Eltern und SchülerInnen die Entwicklung der eigenen Schule stärker beeinflussen können.²⁴² Die SchülerInnen- und Elternschaft wird somit bei der schulischen Qualitätsverbesserung in die Verantwortung genommen.²⁴³ Weiterhin sollen das von allen angestrebte Ziel der guten und aktiven Schule durch die Bündelung der unterschiedlichen Kräfte realisiert und somit die Schulleitungen in ihrem Wirken unterstützt werden.²⁴⁴ Aufgrund der recht kleinen Größe des Gremiums hat eine ständige Reflexion des Selbstbilds der Schule stattzufinden. Dabei werden Stärken und Schwächen der fachlichen und pädagogischen Qualität an der Schule diskutiert. Gemeinsam wird über Maßnahmen gesprochen.²⁴⁵ Auch dadurch, dass der kommunale Schulträger ein Rede- und Antragsrecht besitzt und sich sachkundige BürgerInnen bei Diskussionen bzw. zur Beratung in den Schulvorstand einbringen können, werden Wissen und Fähigkeiten aller relevanten Gruppen der Schulgemeinschaft für Entscheidungen sowie für die Schulentwicklung genutzt.²⁴⁶ Der Schulvorstand nimmt als Kollegialorgan die frühere Position der Gesamtkonferenz ein.²⁴⁷ Er fungiert als entscheidendes Organ an der Schule.²⁴⁸

Die Zusammensetzung des Schulvorstandes variiert je nach Schulform und -größe. So liegt die Mitgliederzahl bei Schulen mit bis zu 20 Lehrern/innen bei acht, bei 21 bis 50 Lehrkräften bei 12 und bei über 50 Lehrern/innen bei 16.²⁴⁹ Der/die SchulleiterIn ist als VertreterIn der Lehrkräfte bereits gesetztes Mitglied und muss bei den Sitzungen anwesend sein. An Grundschulen sind die LehrerInnen und die Erziehungsberechtigten mit jeweils der Hälfte der Sitze vertreten.²⁵⁰ Pädagogische MitarbeiterInnen können an Primarschulen ebenfalls VertreterInnen der Lehrkräfte und folglich Mitglieder des Schulvorstandes werden.²⁵¹ An einer Schule mit Primar- und SEK I-Bereich (Grund- und Förderschule) wird die Hälfte der Sitze von Lehrern/innen und je ein Viertel von Erziehungsberechtigten wie auch Schülern/innen besetzt. In dem Zusammenhang können auch SchülerInnen des Primarbereichs vertreten

²⁴⁰ Siehe unten.

²⁴¹ Vgl. Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.) 2007, S. 5.

²⁴² Vgl. Hasenclever 2007a, S. 25.

²⁴³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2007a, n. pag.

²⁴⁴ Vgl. Hasenclever 2007a, S. 25.

²⁴⁵ Vgl. a. a. O. 2007b, S. 54.

²⁴⁶ Vgl. TIME for kids Informationstechnologien GmbH (Hrsg.) 2007, S. 21.

²⁴⁷ Vgl. Hasenclever 2007b, S. 54.

²⁴⁸ Vgl. a. a. O. 2007a, S. 24f.; da seit dem 01.08.2007 der Status der Eigenverantwortlichen Schule für alle Schulen in Niedersachsen verpflichtend ist, ist ab dem Zeitpunkt nicht nur für die Projektschulen ein Schulvorstand zu bestimmen gewesen. (vgl. a. a. O.)

²⁴⁹ Vgl. TIME for kids Informationstechnologien GmbH (Hrsg.) 2007, S. 21.

²⁵⁰ Vgl. Hasenclever 2007b, S. 54.

²⁵¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012d, S. 1.

sein.²⁵² Bei Schulen, an denen mehrheitlich volljährige SchülerInnen zur Schule gehen (Kollegs oder auch bestimmte Berufsschulen), nimmt die SchülerInnenschaft die Hälfte der Sitze ein. Des Weiteren kann der Schulvorstand ExpertInnen zu Einzelthemen bzw. Gäste permanent zur Beratung einladen.²⁵³

LehramtsanwärterInnen²⁵⁴, Lehrkräfte und pädagogische MitarbeiterInnen werden als Mitglieder dieses Gremiums von der Gesamtkonferenz, Erziehungsberechtigte vom Schulleiternrat und SchülerInnen vom SchülerInnenrat gewählt.²⁵⁵

Falls an einer Schule permanent weniger als vier VollzeitlehrerInnen arbeiten²⁵⁶, sind die Aufgaben des Schulvorstandes von der Gesamtkonferenz wahrzunehmen. Er ist dann nicht mehr existent (§ 38b Abs. 1 Satz 5 NSchG)²⁵⁷ - egal, ob die VertreterInnen der Erziehungsberechtigten ihre zweijährige Wahlperiode bereits vollendet haben.²⁵⁸

Der Schulvorstand trifft wesentliche Entscheidungen, die die schulische Arbeit an der betreffenden Schule beeinflussen. Aufgrund dessen ist es wichtig und notwendig, dass sich dieses Gremium eine eigene Geschäftsordnung gibt, worin die Häufigkeit und Art der Sitzungen sowie die Aufgabenbereiche festgehalten werden.²⁵⁹ In § 38a Abs. 3 NSchG werden die Aufgaben folgendermaßen umrissen:

- „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 [des/r Schulleiters/in],
3. die Beteiligung berufsbildender Schulen an Maßnahmen Dritter (§ 21 Abs. 3),
4. Anträge an die Schulbehörde auf Genehmigung einer besonderen Organisation (§ 23),
5. die Zusammenarbeit mit anderen Schulen (§ 25 Abs. 1),
6. die Führung einer Eingangsstufe (§ 6 Abs. 4),
7. die Vorschläge an die Schulbehörde zur Besetzung der Stelle [des/r Schulleiters/in] (§ 45 Abs. 1 Satz 3), der Stelle [des/r] ständigen [Vertreters/in] (§ 52 Abs. 3 Satz 1) sowie anderer Beförderungsstellen (§ 52 Abs. 3 Satz 2),
8. die Abgabe der Stellungnahmen zur Herstellung des Benehmens bei der Besetzung [des/r Schulleiters/in] (§ 45 Abs. 2 Satz 1 und § 48 Abs. 2 Satz 1) und bei der Besetzung der Stelle [des/r] ständigen [Vertreters/in] (§ 52 Abs. 3 Satz 3),
9. die Form, in der die Oberschule geführt wird (§ 10 a Abs. 2 Satz 1), und darüber, in welchen Fächern und Schuljahrgängen der Oberschule der

²⁵² Vgl. Müller 2008a, S. 37.

²⁵³ Vgl. Hasenclever 2007b, S. 54; siehe oben.

²⁵⁴ Vgl. Bade / Bräth 2007, S. 3.

²⁵⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012d, S. 4.

²⁵⁶ Bei der Bestimmung der Anzahl der VollzeitlehrerInneneinheiten wird nicht aufgerundet. (vgl. a. a. O., S. 3)

²⁵⁷ Vgl. Müller 2008b, S. 230.

²⁵⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012d, S. 3.

²⁵⁹ Vgl. Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.) 2007, S. 9.

- Unterricht jahrgangsbezogen und in welchen er schulzweigspezifisch erteilt wird,
10. die Ausgestaltung der Stundentafel,
 11. [SchulpartnerInnenschaften],
 12. die von der Schule bei der Namensgebung zu treffenden Mitwirkungsentscheidungen (§ 107),
 13. Anträge an die Schulbehörde auf Genehmigung von Schulversuchen (§ 22),
 14. Vorschläge der berufsbildenden Schulen an den Schulträger für Anträge auf Genehmigung schulorganisatorischer Entscheidungen sowie
 15. Grundsätze für
 - a) die Tätigkeit der pädagogischen MitarbeiterInnen [sic] 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. 3.²⁶⁰

Außerdem unterbreitet der Schulvorstand der Gesamtkonferenz in Bezug auf das Schulprogramm und die Schulordnung Vorschläge, die ihr zur endgültigen Entscheidung vorgelegt werden. Falls diese mit den Entwürfen nicht einverstanden ist, muss in gemeinsamer Absprache beider Gremien eine Lösung gefunden werden.²⁶¹

§ 38b Abs. 7 NSchG belegt, dass der/die SchulleiterIn mit gesetzter Mitgliedschaft²⁶² den Vorsitz bei den Sitzungen des Schulvorstandes einnimmt. Falls Stimmgleichheit bestehen sollte, trifft er/sie die Entscheidung²⁶³ unabhängig von dem Ergebnis seiner/ihrer ersten Abstimmung.²⁶⁴

Auch ist die Schulleitung für die Einberufung des Schulvorstandes zuständig. Zu den Aufgaben der SchulleiterIn gehört es des Weiteren, dass er/sie einen Haushaltsplan erstellt, den er/sie diesem Gremium vorstellt. Während die Schulleitung in diesem Punkt zu entlasten ist,²⁶⁵ entscheidet sie an anderer Stelle aufgrund der dienstrechtlichen Befugnisse über die im Zuständigkeitsbereich der Schule befindlichen Beförderungstellen hingegen eigenständig.²⁶⁶

Andere Gremien an der Schule

Da der Schulvorstand in der Eigenverantwortlichen Schule das Entscheidungsgremium ist, haben sich die Zuständigkeiten der anderen schulischen Gremien verändert.²⁶⁷

Es gilt zu beachten, dass bei Entscheidungen dieser Vertretungen und des/der Schulleiters/in auf die pädagogische Verantwortung der LehrerInnen - wie in § 33 NSchG beschrieben - geachtet werden muss. Dadurch wird ihnen ein unterrichtlicher und erzieherischer Gestaltungsspielraum um ihrer Aufgabe

²⁶⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012g, n. pag.

²⁶¹ Vgl. Bräth et al. 2007, S. 181.

²⁶² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2007a, S. 25; siehe oben („SchulleiterIn als Vorgesetzte/r“)

²⁶³ Vgl. Bräth et al. 2007, S. 188.

²⁶⁴ Vgl. Müller 2008b, S. 230; siehe oben.

²⁶⁵ Vgl. Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.) 2007, S. 8f.; siehe Kapitel 2.

²⁶⁶ Vgl. Müller 2008b, S. 230; siehe Kapitel 1.4 und 2.3.

²⁶⁷ Vgl. Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.) 2007, S. 7.

willen zugestanden. So ist die Lehrkraft alleinig für die Leistungsbewertung zuständig. Bei vorliegendem Zweifel ist es lediglich möglich, dass die zuständige Konferenz oder die Schulleitung die Schulbehörde informiert, um die vorgenommene Beurteilung zu überprüfen.²⁶⁸

Die Gesamtkonferenz - früher das höchste Beschlussgremium in einer Schule und neuerdings in § 34 NSchG verankert - hat von nun an einen festgelegten Aufgabenbereich. Die darin versammelten Personen, die an der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mitwirken, entscheiden über

- das Schulprogramm,
- die Schulordnung,
- die Geschäfts- und Wahlordnung der Konferenzen wie auch der zugehörigen Ausschüsse,
- die Grundsätze der Leistungsbewertung und -beurteilung,
- die Richtlinien für Klassenarbeiten und deren Umsetzung
- sowie die Organisation der Hausaufgaben²⁶⁹

und des Weiteren

- über den Vorschlag der Schule nach § 44 Abs. 3 (Bestellung von zusätzlichen Mitgliedern des Leitungskollegiums) an die Niedersächsische Landesschulbehörde.

Die Gesamtkonferenz wird von der Schulleitung über alles Wesentliche, was die Schule betrifft, in Kenntnis gesetzt.²⁷⁰ Dabei wird dieses Gremium auch über Angelegenheiten informiert, die nicht zu seinem Zuständigkeitsbereich gehören. Die Gesamtkonferenz kann jedoch stets Stellungnahmen und Empfehlungen aussprechen.

Über das Schulprogramm und die Schulordnung entscheidet das Gremium auf Basis eines Entwurfs des Schulvorstandes. Bei Änderungswünschen durch die Gesamtkonferenz muss eine Einigung mit dem Schulvorstand angestrebt werden, bei dem dieser ggf. eine Stellungnahme hierzu abgibt.²⁷¹

Für die Teilkonferenzen, beispielsweise die Klassen- und Fachkonferenzen, gibt es keine Veränderungen.²⁷² Die Gesamtkonferenz bestimmt für Fächer oder einen Verbund von Fächern Fachkonferenzen. Auf Klassenebene sind Klassenkonferenzen einzurichten. Weitere Teilkonferenzen können von der Gesamtkonferenz für vorher von ihr bestimmte Bereiche, wie z. B. für Jahrgänge, benannt werden. Des Weiteren ist es möglich, Aufgabenbereiche der Teilkonferenzen an deren Vorsitzende mit deren Zustimmung zur eigenverantwortlichen Bearbeitung abzutreten.²⁷³ Diese Art von Konferenzen ist eine Unterform der Gesamtkonferenz, da sie sich auch an deren rahmensetzenden Beschlüssen orientieren müssen. Die Aufgaben sind pädagogischer Art.²⁷⁴

²⁶⁸ Vgl. Bräth et al. 2007, S. 155f.

²⁶⁹ Vgl. Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.) 2007, S. 5.

²⁷⁰ Hierzu gehören die Themen: Qualitätssicherung und -entwicklung, Personalwesen, Haushaltsmittel, Eilmaßnahmen, Aktionen der Schulbehörde, des Schulträgers und des Schulvorstandes, die Ergebnisse der Schulinspektion und Beschlüsse des Schulelternrats wie auch SchülerInnenrats. Die Unterrichtung der Gesamtkonferenz kann auch durch ein allen zugängliches Mitteilungsblatt erfolgen. (vgl. Bräth et al. 2007, S. 159f.)

²⁷¹ Vgl. a. a. O., S. 156ff.

²⁷² Vgl. Hasenclever 2007a, S. 26.

²⁷³ Vgl. Bräth et al. 2007, S. 160f.

²⁷⁴ Vgl. Fischer 2006, S. 15.

Steuergruppe

Um den schulinternen Schulentwicklungsprozess steuern zu können, werden Steuergruppen eingesetzt. Der/die SchulleiterIn ist Mitglied dieser Projektgruppe, die ihn/sie unterstützen soll. Die Steuergruppe soll in dem Zusammenhang gemeinsam mit der Schulleitung den Qualitätsentwicklungsprozess an der Schule vorantreiben und ihn im Kollegium implementieren.²⁷⁵ Mit dem Grad der Offenheit schulischer Prozesse gewinnt auch die Strukturierung und Steuerung an Bedeutung. Folgende Aufgaben obliegen der schulischen Steuergruppe:

- die Entwicklung von klar definierten Zielen,
- die Steuerung des Prozesses der Schulentwicklung durch Vereinbarungen mit allen anderen Arbeitsgruppen,
- der Gesamtüberblick über die Aktivitäten der schulischen Projektgruppen,
- die Begleitung und Analyse von Evaluationen,
- das Festlegen von Strategien, wie die Ergebnisse der Projektgruppen bzw. des Projektmanagements zielgerichtet der Schulgemeinschaft zugute kommen können und dauerhaft der Prozess der Qualitätsentwicklung unterstützt bzw. nachhaltig verstärkt werden kann,
- die Herstellung von Transparenz, welche Veränderungen in der Schulentwicklung vonstatten gehen, und Information an alle Beteiligten - das Kollegium, den Schulvorstand, die Erziehungsberechtigten, die SchülerInnen sowie die außerschulischen KooperationspartnerInnen,²⁷⁶
- die Initiierung und Durchführung von Qualifizierungen (Qualitäts-/Projektmanagement),
- die Bestandsaufnahme und Organisation der Arbeitsstrukturen,
- die Entwicklung eines Aktionsplans für ein Schuljahr,
- die Sicherstellung von Verbindlichkeit, Controlling sowie Zeitmanagement
- und die Dokumentation durch ein Mitglied der Steuergruppe.²⁷⁷

Die Wichtigkeit der Steuergruppe beim Change Management²⁷⁸ innerhalb der Schule wird folglich durch ihre Aufgaben im Bereich der Organisation und Steuerung verschiedener Projekte und Gruppen deutlich. Dabei sollte sie als Team Prozesse begleiten, für die sich die Steuergruppenmitglieder als Lernende qualifizieren sollten.²⁷⁹

Bei der Bildung einer Steuergruppe sollte jede Schule für sich geeignete Kriterien der Zusammensetzung festlegen, wobei hierbei die Verteilung jedoch stets repräsentativ sein sollte:

- Mitgliederzahl entsprechend der Schulgröße zwischen drei und sieben maximal zehn Personen,

²⁷⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 5.

²⁷⁶ Vgl. Humpert 2007, S. 240ff.; siehe Kapitel 3.2.

²⁷⁷ Vgl. Reese 2007, S. 81.

²⁷⁸ Mit Change Management ist ein Managementhandeln, das bewusste, zielgerichtete und permanente Steuern von Veränderungsprozessen innerhalb einer Organisation auf Organisations- bzw. Aufbauebene und auf Prozessebene, gemeint. Es unterstützt den Erwerb von Kompetenzen und die Entwicklung eines strategischen und strukturierten Denkens, um entsprechend auf Veränderungen in jeglichen Situationen reagieren zu können. (vgl. Holtappels / Feldhoff 2010, S. 160)

²⁷⁹ Vgl. a. a. O., S. 163.

- SchulleiterIn bzw. Schulleitungsmitglied als festes Steuergruppenmitglied,
- ausgewogene Verteilung von Geschlechtern, Alter und Erfahrungsspektrum,
- Repräsentativität der ExpertInnen der verschiedenen Aufgabenfelder,
- Vertretung des Personalrats,
- Gleichgewicht von befürwortenden und skeptischen Meinungen (keine „BlockiererInnen“),
- und zeitbegrenzte wie auch rotierende Zugehörigkeit der Mitglieder von zwei bis drei Jahren zur konstruktiven Kooperation.²⁸⁰

Grundvoraussetzungen für eine effektive Arbeit der Steuergruppe sind ein Mandat und eine Aufgabenbeschreibung entweder durch die Schulleitung oder das entsprechende schulische Gremium (Kollegium, Konferenz mit Elternvertretern/innen usw.), so dass für alle an der Schule Beteiligten das Wirken des Teams deutlich wird.²⁸¹ Wichtig hierbei sind

- die konkrete Beauftragung durch das Kollegium,
- keine zwanghafte Verpflichtung von KollegInnen,
- die Vertretung aller Gruppen des Kollegiums innerhalb der Steuergruppe,²⁸²
- die Offenlegung der Arbeit gegenüber der Schulgemeinschaft,
- die Beteiligung aller Mitglieder an der Arbeit der Steuergruppe
- sowie ein geregelter Miteinander mit der Leitung.²⁸³

Budget

Für die Bewirtschaftung des Schulbudgets ist auf Basis des § 43 Abs. 4 Nr. 3 NSchG alleinig die Schulleitung verantwortlich. Dabei müssen die Regelungen des Erlasses „Haushaltswirtschaftliche Vorgaben für das Budget der Schule“ vom 01.01.2008 beachtet werden.

Zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung erhalten die Schulen in Niedersachsen zum einen ein Basis-Budget, das sich nach der Soll-VollzeitlehrerInneneinheit richtet, wobei kleinen Schulen mindestens 800 Euro zur Verfügung stehen. Dieses gilt nicht für Schulen, die Teilnehmerinnen des Modellversuchs „Personalkostenbudgetierung an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Niedersachsen“ (PKB-Schulen) sind.²⁸⁴ Dies bestätigen auch Horstmann/Brockmann (2008), die beispielhaft die Budgetsituation von kleinen Grundschulen mit ca. 1.000 Euro anführen, die die Landesmittel zu Qualifizierungs- und Beratungszwecken zur Verfügung haben.²⁸⁵ Des Weiteren gehören zu den Mitteln zur selbstständigen Bewirtschaftung ggf. ein erhöhtes Budget und die Einnahmen von Dritten.

Die größeren Finanzmittel gelten für

- Ganztagschulen, die die Möglichkeit der Kapitalisierung von LehrerInnenstunden genutzt haben,

²⁸⁰ Vgl. Humpert 2007, S. 241; auch mit 12 Lehrkräften wird an den Projektschulen mit einer Steuergruppe gearbeitet. Schulen, die kleiner sind, arbeiten in einem Schulverbund mit einer Gruppe. (vgl. Hasenclever 2007b, S. 52)

²⁸¹ Vgl. Holtappels 2007a, S. 28ff.

²⁸² Siehe oben.

²⁸³ Vgl. Rolff 2007a, S. 43.

²⁸⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2008b, S. 7.

²⁸⁵ Vgl. Horstmann / Brockmann 2008, S. 275f.

- Grundschulen (nicht „volle Halbtagschulen“²⁸⁶)
- sowie die PKB-Schulen und die eigenverantwortlichen Projektschulen.

Die Einnahmen von Dritten können die Schulen in Anspruch nehmen, sobald diese im Kassensystem des Landes verbucht werden.

Die Verwendung des Budgets sieht insgesamt folgende Bereiche vor:

- Landesaufgaben (beispielsweise für die Qualifizierung und für unterrichtsbezogene Maßnahmen),
- Reisekosten für Schulfahrten,
- schulinterne Fortbildung,
- Unterhaltung der Ganztagschule,
- Verlässlichkeit der Grundschule
- und die Unterstützung der PKB-Schulen wie auch das Projektvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“.²⁸⁷

Schulprogramm

Da Schulen zunehmend eigenständiger werden, ist das Schulprogramm ein wichtiges Instrument, die Entwicklung im System Einzelschule zu steuern.²⁸⁸ Dabei ist es notwendig, das Programm in festgelegten Abständen regelmäßig zu bilanzieren.

Die eigenverantwortlichen Projektschulen waren verpflichtet, ein Schulprogramm zu erstellen. Auf Basis von Ergebnissen der jeweiligen Projektschule, die durch regelmäßige interne und externe Evaluationen, wie SEIS wie auch die Schulinspektion, entstanden sind, sollte das Programm weiterentwickelt werden. Zu den Inhalten des Schulprogramms gehören:

- die Leitsätze der jeweiligen Schule,
- das pädagogische Profil, das auf Grundlage des Leitbilds und der Voraussetzungen der SchülerInnen Entwicklungsschwerpunkte wie auch Ziele beinhalten sollte,
- die aufgelisteten Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität,
- ein Umsetzungsraster mit Zeitplan,²⁸⁹
- ein angepasstes Qualifizierungs-/Fortbildungskonzept,²⁹⁰
- ein kontinuierlich aufgestellter Bilanzierungsplan für den Schulvorstand, um dort Rechenschaft abzulegen,
- sowie ein auf einen langen Zeitraum bezogenes Evaluationskonzept.²⁹¹

Qualifizierungs-²⁹²/Fortbildungskonzept

Die Projektschulen sollten ein Fortbildungskonzept erstellen, das sich auf die Zielsetzungen und Schwerpunkte des Schulprogramms bezieht. Des Weiteren erläutert es den Qualifizierungsbedarf der gesamten Schule, wobei es sich auf

²⁸⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2008b, S. 7; volle Halbtagschulen weisen eine gleichbleibende Unterrichtszeit vor, bei der die SchülerInnen einen Wechsel von Anspannung und Entspannung - eine kindgemäße Rhythmisierung - beim Lernen erleben. (vgl. Holtappels 1997, S. 42f.)

²⁸⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2008b, S. 7; siehe oben.

²⁸⁸ Vgl. Köller / Köller 2007, S. 79.

²⁸⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 5.

²⁹⁰ Siehe unten („Qualifizierungs-/Fortbildungskonzept“).

²⁹¹ Vgl. Hasenclever 2007b, S. 56.

²⁹² Im Jahre 2010 hat das Niedersächsische Kultusministerium Handreichungen zur Erstellung eines schuleigenen Qualifizierungskonzepts veröffentlicht, so dass eine Namensänderung von Fortbildungs- in Qualifizierungskonzept erfolgt ist. (vgl. Deffner 2010, n. pag.)

Schwerpunkte beschränken soll.²⁹³ Auf Grundlage des dokumentierten Qualifizierungsbedarfs und der bereits absolvierten Weiterbildungen muss eine Prioritätenentscheidung herbeigeführt werden, die sich u. a. auf das Schulprogramm bezieht. Hierbei sind außerdem Standards, wie die Anwendungsbezogenheit, zu beachten. Des Weiteren ist festzuhalten, wie das Wissen aus den besuchten Fortbildungen dem Kollegium zugänglich gemacht werden kann.²⁹⁴ Das Qualifizierungskonzept wird im Zuge der Schulprogramm- und Leitbildentwicklung erstellt. Es ist Teil der systematischen Qualitätsentwicklung und eine Möglichkeit, die LehrerInnenprofessionalität gezielt zu steigern, indem im Zuge der Personalentwicklung Qualifizierungsmaßnahmen umgesetzt werden. Dabei soll nach einem Qualitätszyklus niedersächsischer Schulen²⁹⁵ vorgegangen werden. Außerdem wird das Konzept durch die Niedersächsische Schulinspektion überprüft.²⁹⁶

Als Unterstützung kann bei der Umsetzung des Konzepts die regionale LehrerInnenfortbildung herangezogen werden. Diese soll nun schrittweise anstelle von z. B. abgeordneten Lehrkräften durch externe AnbieterInnen, wie Universitäten oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung, ersetzt werden, mit denen das Land Verträge abschließt. Auch haben mehrere Schulen die Möglichkeit, sich zur gemeinsamen Nutzung der Unterstützungsangebote zu vernetzen. Zusätzlich werden die Schulleitungen durch SchulleiterInnenqualifizierungen für die hier anstehenden Anforderungen fortgebildet.²⁹⁷ Ein Feedback zur schulischen Weiterentwicklung sollen die Einzelschulen durch die Niedersächsische Schulinspektion erhalten.²⁹⁸ Damit hat die Schulaufsicht vielmehr eine Beobachterinnen-, Beraterinnen- bzw. Begleiterinnenfunktion inne. BeraterInnen für Unterrichtsqualität, SchulentwicklungsberaterInnen sowie BeraterInnen z. B. für Umwelt, Medien, Arbeitssicherheit wie auch SchülerInnenvertretung unterstützen die Schulen in ihrer Arbeit.²⁹⁹

Finanziell werden Schulen in ihren Qualifizierungsvorhaben durch den regionalen Entwicklungsfond³⁰⁰ gefördert, der durch die Bertelsmann-Stiftung und das Niedersächsische Kultusministerium in einem Vertrag vereinbart worden ist und von den Schulträgern sowie dem Land Niedersachsen mit je einem Euro pro SchülerIn und Jahr finanziert wird. Die interessierten Schulen können dort eine finanzielle Unterstützung von Qualifizierungsmaßnahmen beantragen.³⁰¹ Die regionale Steuergruppe bestehend aus möglichst allen wichtigen Beteiligungsgruppen (Landkreis, Kommunen, Bertelsmann-Stiftung etc.)³⁰² legt die Verteilung der Mittel daraufhin fest.³⁰³

²⁹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 5.

²⁹⁴ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 206; siehe Kapitel 2.3 und 3.2.

²⁹⁵ Siehe Abbildung 16 und Kapitel 7.4.2.2.

²⁹⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium o. J. (c), S. 3ff.

²⁹⁷ Vgl. Horstmann / Brockmann 2008, S. 276f.; heute werden u. a. diese Qualifizierungen vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) veranstaltet (vgl. Brückner 2012, n. pag.); zusätzlich sollen demnächst stellvertretende Schulleitungen fortgebildet und Anreize für den „Beruf Schulleitung“ geschaffen werden, die Lehrkräfte interessieren und qualifizieren könnten. (vgl. Horstmann / Brockmann 2008, S. 277)

²⁹⁸ Siehe Kapitel 2.6. und oben.

²⁹⁹ Vgl. Horstmann / Brockmann 2008, S. 277ff.

³⁰⁰ Siehe Kapitel 2.2.

³⁰¹ Vgl. Hoffner et al. 2008, S. 104.

³⁰² Vgl. a. a. O., S. 95.

³⁰³ Vgl. a. a. O., S. 104.

Selbstevaluation

„Selbstevaluation bedeutet, dass die Verantwortung für die systematische Durchführung, Gestaltung und Auswertung einer Evaluation bei der Schule selbst liegt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für den schulischen Weiterentwicklungsprozess. Selbstevaluation dient also vorrangig der Selbstvergewisserung des eigenen Tuns, der Möglichkeit zur Selbststeuerung der eigenen Schule und eventuell auch der eigenverantwortlichen Rechenschaftslegung nach innen und nach außen.“³⁰⁴

Der Erlass „Projekt ‚Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken‘“ beschreibt die genauen Vorgaben, die die Projektschulen in Bezug auf die durchzuführende Selbstevaluation beachten sollten:

- Sie waren verpflichtet, das standardisierte Erhebungsinstrument „SEIS“ in Anspruch zu nehmen, um ihre Qualität ermitteln zu können. Dieses Instrument beruht auf Vergleichbarkeit und nimmt Bezug auf den Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“.³⁰⁵
- Auf Basis des von ausgebildeten Lehrkräften kommentierten Schulberichts sollten Ziele bzw. Entwicklungsschwerpunkte und Maßnahmen entwickelt werden.
- Zusätzlich zu EFQM sind berufsbildende Schulen dazu verpflichtet worden, dieses Erhebungsinstrumentarium zu nutzen.³⁰⁶

Das Qualitätsinstrument der Bertelsmann-Stiftung „SEIS“ fördert die zyklische Entwicklung der Qualität an den Schulen.³⁰⁷ Der SEIS-Zyklus ist in vier Phasen aufgeteilt:

- Phase 1: gemeinsames Qualitätsverständnis entwickeln,
- Phase 2: gemeinsame Datenerhebung,
- Phase 3: Interpretation des Schulberichts,
- Phase 4: datengestützte Schulentwicklung.

Zunächst werden die Qualitätskriterien bzw. -dimensionen nach SEIS in der Schule eingeführt und - auch vor dem Hintergrund des niedersächsischen Orientierungsrahmens³⁰⁸ - ein gemeinsames Qualitätsverständnis entwickelt, das sich auf das ggf. vorhandene Schulprogramm bzw. den Stand der Schulentwicklung bezieht.

Danach wird intern die Befragung gestartet, indem anhand von extern festgelegten Fragestellungen sowie Verfahren die Qualität bewertet wird. Diesbezüglich werden SchülerInnen, Eltern, Lehrkräfte, MitarbeiterInnen und die Schulleitung mit denselben Qualitätskriterien - entweder online oder in Papierform - befragt. Anhand der dadurch einhergehenden Perspektiventriangulation, das heißt durch die getätigten Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven, können die Aussagen validiert werden.

Im Anschluss daran erfolgt eine Auswertung der Fragebögen, und die Schule erhält die Befragungsergebnisse in Form eines Berichts. Mit dessen Hilfe

³⁰⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) 2005, S. 3.

³⁰⁵ Laut Huber/Schneider (2013) würde SEIS auf dem Verständnis von Qualität des Internationalen Netzwerkes Innovativer Schulsysteme (INIS) von acht Ländern basieren. (vgl. Huber / Schneider 2013, S. 503)

³⁰⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 5.

³⁰⁷ Siehe Kapitel 7.1.5 und Abbildung 3.

³⁰⁸ Siehe Kapitel 1.4.

analysiert sie selbst die Ergebnisse, die auf Vergleichbarkeit angelegt sind. Stärken, Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten werden aufgezeigt und die Resultate für die Qualitätsentwicklung genutzt. Diese werden gemeinsam interpretiert, Entwicklungsschwerpunkte benannt und Maßnahmen in einem Maßnahmenplan zur Umsetzung vereinbart.³⁰⁹

Mithilfe von SEIS können unterschiedliche Dimensionen von Qualität gepaart mit den für die schulische Qualitätsentwicklung günstigen Kriterien identifiziert werden. Die Qualitätsbereiche

- Bildung und Erziehung,
- Lern- und Lehrentwicklung,
- Führungsverantwortung und Schulmanagement,
- Klima und Kultur der Schule
- und Zufriedenheit aller Beteiligten sind nach Böhme (2008) damit gemeint.³¹⁰

Huber/Schneider (2013) hingegen identifizieren sechs Dimensionen von Qualität mit 29 Kriterien wie auch Items, welche an die Orientierungsrahmen der einzelnen Bundesländer angepasst sind. Als zusätzliche Bereiche werden Professionalisierung des Lehrpersonals sowie Zielsetzungen und Strategieentwicklungen der Qualitätsentwicklung genannt. Der letzte Qualitätsbereich von Böhme (2008) hat an dieser Stelle keine Erwähnung gefunden.³¹¹

Bis zum Ende des Schuljahres 2008/09 hatten alle Schulen die gesetzliche Vorgabe, eine Selbstevaluation durchzuführen.³¹² Generell verpflichtet nun das Niedersächsische Schulgesetz alle eigenverantwortlichen Schulen durch § 32 Abs. 3 NSchG zur Durchführung einer jährlichen Überprüfung und Bewertung der schulischen Arbeit³¹³ sowie durch § 43 Abs. 1 NSchG zu einem strukturierten, Ziele anvisierenden Entwicklungsprozess, der die Qualitätsentwicklung und -sicherung betrifft.³¹⁴

Ob SEIS für die Qualitätsüberprüfung geeignet ist, beleuchtet Böhme (2008) zunächst positiv:

„SEIS unterstützt Schulen umfassend bei der Selbstevaluation. Das differenziert ausgearbeitete, fünfdimensionale Qualitätskonzept und seine Operationalisierung stellen einen in sich schlüssigen Ansatz dar. Hilfreich sind die ausführliche Dokumentation und die zahllosen zur Verfügung gestellten unterstützenden Materialien. Es gibt Arbeitsblätter, Checklisten, Präsentationsvorlagen, Praxisbeispiele und einen umfassenden Praxisleitfaden [...]. Insbesondere die von SEIS geförderte Integration und Partizipation aller Beteiligten sind wünschenswerte Ansatzpunkte, die für einen Innovationsprozess in der Schulentwicklung wesentlich sind.“³¹⁵

³⁰⁹ Vgl. Reese 2007, S. 48ff.

³¹⁰ Vgl. Böhme 2008, S. 24.

³¹¹ Vgl. Huber / Schneider 2013, S. 503f.

³¹² Vgl. Hasenclever 2007b, S. 56; 2008 ist SEIS, dessen Verständnis von Qualität noch genauer dem Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ angepasst worden ist (vgl. Meier o. J., S. 4), bei mehr als 500 niedersächsischen Einzelschulen zum Einsatz gekommen. Deutschlandweit nutzen tausende von Schulen aus allen Schulformen dieses Instrument. (vgl. Lohmann 2008a, S. 294)

³¹³ Siehe Kapitel 2.

³¹⁴ Vgl. Lohmann 2008a, S. 294.

³¹⁵ Böhme 2008, S. 26.

Kritisch seien die Messung von nicht direkt zu erhebenden, aber trotzdem wichtigen Merkmalen bzw. Konstrukten, die fehlende deutliche Identifikation als gute Schule und die Nichteinbeziehung von SchülerInnenleistungen.³¹⁶

Entscheidungsbefugnisse der Schulen

Die eigenverantwortlichen Schulen haben erweiterte Entscheidungsbefugnisse erhalten. Die Einzelschule trifft dabei Entscheidungen über die Nutzung dieser Freiräume bzw. der dafür vorgesehenen Bezugserlasse.³¹⁷ Entschließt sie sich, die neuen Entscheidungsspielräume ganz oder teilweise anzuwenden, werden schuleigene Vereinbarungen bzw. Regelungen hierzu getroffen. Nach § 38a Abs. 3 Nr. 1 NSchG legt der Schulvorstand die generelle Nutzung dieser Freiräume fest. Über den Umgang mit den Entscheidungsspielräumen entscheidet - abhängig vom Regelungsgegenstand - gemäß den §§ 32ff. NSchG entweder die Lehrkraft, die Gesamtkonferenz, der Schulvorstand, die Teilkonferenz oder der/die SchulleiterIn.³¹⁸

Zu den Entscheidungsspielräumen gehören:

- die freie Ausgestaltung der Stundentafel der Primar- und Sekundarstufe I (Wichtig ist hierbei, dass am Ende der Grundschulzeit bzw. Sekundarstufe I-Zeit das Stundenvolumen jedes einzelnen Faches erreicht worden ist.),
- die freie Festlegung der Dauer der Unterrichtsstunden, wobei die Unterrichtsverpflichtung der LehrerInnen eingehalten werden muss,
- die freie Bestimmung der Art und Weise der Kooperation mit anderen Schulen, den Erziehungsberechtigten und den Schülern/innen,
- die Abweichung von Erlassen durch
 - die Festlegung des Zeitrahmens von Schulveranstaltungen und Schulfahrten,
 - die Vereinbarung des Zeitrahmens der auf der Basis des Qualifizierungs-/Fortbildungskonzepts festgelegten Fortbildungen mit der SchülerInnen- und Elternvertretung,
 - wie auch die Gestaltung der täglichen Unterrichtsverpflichtung der SchülerInnenschaft auf Grundlage der zur Verfügung gestellten Ressourcen und im Einverständnis mit dem Schulträger, dem Träger der SchülerInnenbeförderung und dem Schulelternrat,
- das Schließen von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde zu Gestaltungsfreiräumen, wobei dies mit der Maßnahmenplanung bzw. den geplanten Zielen vor dem Hintergrund interner (SEIS) und externer (Niedersächsische Schulinspektion) Evaluation im Einklang steht,
- der Abschluss von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde zu weiteren Erlassen, z. B. dem Einsatz von

³¹⁶ Vgl. Böhme 2008, S. 26.

³¹⁷ Hierzu gehören - wie im Erlass „Übertragung erweiterter Entscheidungsspielräume an Eigenverantwortliche Schulen“ beschrieben - beispielsweise „Die Arbeit in der Grundschule“, „Schriftliche Arbeiten in den allgemein bildenden Schulen“, „Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an den allgemein bildenden Schulen“, „Unterrichtsorganisation“ und „Hausaufgaben an allgemein bildenden Schulen“. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2007b, o. S.)

³¹⁸ Vgl. Hasenclever 2007a, S. 26; siehe oben („SchulleiterIn als Vorgesetzte/r“, „Schulvorstand“ und „Andere Gremien an der Schule“).

Berichts- an Stelle von Ziffernzeugnissen (Dadurch können Schulen selbstständig in den vereinbarten Bereichen agieren.)

- und die Beantragung eines Schulverfassungsversuchs nach § 22 Abs. 1 Satz 3 NSchG zur Erprobung neuer Formen schulischer Mitverantwortung.³¹⁹

Die Eigenverantwortliche Schule ist hauptsächlich für die Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität verantwortlich. Die niedersächsische Schulaufsicht hat neue Aufgabenbereiche und erhält - wenn angebracht und bereits erwähnt - die Möglichkeit des Abschließens von Zielvereinbarungen mit der jeweiligen Schule bzw. der gemeinsamen Bestimmung von Entwicklungszielen (situationsangemessen im Rahmen einer Nachinspektion bzw. bei eigenverantwortlichen Schulen im Allgemeinen). Im Rahmen der Beratungstätigkeit der Niedersächsischen Landesschulbehörde sollen sich Zielvereinbarungen als Instrumentarium erweisen, das steuert und wirkungsvoll ist.³²⁰

Zusätzlich haben die Schulen dienstrechtliche Befugnisse erhalten.³²¹ Auf die Grundschulen³²² wird

- die Einstellung von Lehrkräften,
- die Probezeitverlängerung und -herabsetzung (auch bei Angestellten),
- die Verleihung des Beamtenstatus,
- die höchstens auf ein Schulhalbjahr befristete Abordnung von Lehrkräften
- sowie der Abschluss von Arbeitsverträgen (Vertretungslehrkräfte bzw. pädagogische MitarbeiterInnen) und dessen Änderungsmöglichkeiten übertragen.³²³ Seit dem Jahr 2011 gelten etwas veränderte bzw. zusätzliche Vorgaben³²⁴:

- das Abschließen befristeter Arbeitsverträge mit Vertretungslehrkräften
- und die Abordnung pädagogischer MitarbeiterInnen bis zu einem Schulhalbjahr an eine andere Schule.³²⁵

2.4 Schulentwicklungsberatung

Den Projektschulen haben SchulentwicklungsberaterInnen zur Verfügung gestanden. Sie sollten den Prozess der Schulentwicklung begleiten, indem sie den Schulen beratend zur Seite gestanden haben.³²⁶ Dadurch sollte die Schul- und Unterrichtsqualität auf systematische und nachhaltige Art und Weise optimiert werden.³²⁷ Die Schulentwicklungsberatung zielt nicht darauf ab, den Schulen Wege des Vorgehens zu diktieren, sondern gemeinsam mit ihnen eine individuelle, erfolgversprechende Lösung zu finden. Wichtig sind hierbei ein umfassendes Qualitätsmanagement und eine Hilfestellung gebende

³¹⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 3f.

³²⁰ Vgl. Oldenburg / Mörking 2008, S. 73.

³²¹ Siehe Kapitel 1.4.

³²² Bei der vorliegenden Arbeit stehen nur Primarschulen im Fokus.

³²³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2007c, o. S.; siehe Kapitel 1.4.

³²⁴ Hierbei sind die Größe und die Zugehörigkeit der jeweiligen Schule zu einem Schulverbund relevant. (vgl. a. a. O. 2011, S. 310)

³²⁵ Vgl. a. a. O., S. 309f.

³²⁶ Vgl. a. a. O. 2006b, S. 6.

³²⁷ Vgl. Lohmann o. J., S. 4.

Begleitung.³²⁸ Grundlage für eine effektive Unterstützung im Prozess der Qualitätsentwicklung der jeweiligen Einzelschule ist die Grundüberzeugung des/der Beraters/in über die notwendige Entwicklung der Schulen zu lernenden Organisationen.³²⁹ Das meint

- die selbstständige Organisation von Entwicklungsprozessen,
- die Ermittlung von Verbesserungsbereichen,
- ein konsequentes Vorantreiben des Prozesses der Qualitätsentwicklung und Realisierung der Ziele,
- eine Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Kooperationspartnern/innen,
- die Vernetzung in „Bildungsregionen“
- sowie die Organisation von entsprechenden Unterstützungs- und Fortbildungsmöglichkeiten.³³⁰

Wenn lernende Organisationen beraten werden sollen, muss darauf geachtet werden, dass Prozesse sozialer und technischer Art gesteuert werden. Dadurch sollen die an Schule Beteiligten ihr Verhalten ändern. Es reicht nicht aus, inhaltliche Problemlösungen in die Schule zu tragen.³³¹ Die Schulentwicklungsberatung hilft dabei

- eine Akzeptanz der Beteiligten für eine systematische Schulentwicklung zu schaffen,
- Daten aus Bestandsaufnahmen zu analysieren,
- den richtigen Weg, die richtige Strategie zu planen,
- das notwendige Steuerungsinstrumentarium einzuführen,
- eine Steuergruppe zu bilden,
- ein Leitbild zu entwickeln,
- Zielsetzungen festzulegen,
- in das Projektmanagement einzuweisen,
- Teamentwicklung voranzutreiben,
- Kommunikation zu analysieren und Veränderungen zu empfehlen,
- Konflikte zu erkennen und als ModeratorIn beim Lösungsweg behilflich zu sein
- und Selbstevaluationen zu begleiten bzw. die Schule darin fortzubilden.

Hierfür werden bewährte Instrumente und Methoden empfohlen und eingesetzt. Die Beratung findet nach vereinbarter Dauer statt, so dass sie nicht fortwährend praktiziert wird. Die Einzelschule soll eigenständig den Qualitätsentwicklungsprozess gestalten können. Dabei unterstützt die Schulentwicklungsberatung abwechselnd klärend, beratend, moderierend und begleitend die Schule. Eine Wertschätzung wird der Einzelschule hierbei entgegengebracht, die als Motivationsimpuls dienen soll.³³²

Die Arbeitsbereiche und Fähigkeiten der SchulentwicklungsberaterInnen sind folgendermaßen zu skizzieren:

- Orientierung an der schuleigenen Bedarfssituation bzw. den durch die Schulinspektion identifizierten Entwicklungsbedarfen,

³²⁸ Vgl. Aschern / Winter 2011, S. 66.

³²⁹ Siehe Kapitel 3.

³³⁰ Vgl. Lohmann o. J., S. 4.

³³¹ Vgl. Saldern, von 2010, S. 204.

³³² Vgl. Winter / Berghaus 2007, S. 120ff.; siehe oben.

- verantwortungsvolle Begleitung von schulischen Entwicklungsprozessen (kritische/r FreundIn),
- Koordinierung von örtlichen Netzwerken,
- strukturierte und kontinuierliche (regionale) Hilfeleistung - ebenfalls unter Hinzuziehung von externen ExpertInnen, wie Fachberatung und Schulpsychologie,
- Teamfähigkeit und Offenheit für Feedback
- sowie bereits erworbenes Erfahrungs- und Kompetenzspektrum (Erfahrungen zur Unterrichts- und Schulentwicklung und Best practise-Kenntnisse).³³³

2.5 Systematische Unterrichtsentwicklung

Das „Niedersächsische Konzept zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“, das auf der von Klippert entwickelten Konzeption der „Pädagogischen Schulentwicklung“ basiert, ist seit 2003 in Projektvorhaben erprobt und dann ab dem Jahre 2007 für alle Schulen Niedersachsens freigegeben worden.³³⁴ Durch die Teilnahme am Programm der „Systematischen Verbesserung der Unterrichtsqualität“, das sich an den Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes, des Orientierungsrahmens „Schulqualität in Niedersachsen“, der Bildungsstandards der KMK und der Kerncurricula der Fächer orientiert, wird auf Basis einer guten Unterrichtsqualität vor allem das Ziel des Erwerbs von hohen Lernkompetenzen durch die SchülerInnen verfolgt. Im Einzelnen bedeutet dies:

- die Präsentation einer Vielzahl von Lernstrategien durch die Lehrkräfte, um die Lernkompetenz der SchülerInnen zu erhöhen, bzw. eine Befähigung der LehrerInnen zum vielseitigen Unterrichten, das auf die Entwicklung dieser Kompetenzen abgestimmt ist,
- eine Verbesserung der Lernkompetenz von Schülern/innen, um das selbstständige fachliche und fächerübergreifende Problemlösen zu fördern,
- die Verankerung des Konzepts in der Schule durch die Schulleitung
- und auf Schulebene eine Einbettung des Programms der Verbesserung der Unterrichtsqualität in das Schulprogramm.

Mithilfe eines Qualifizierungsprogramms werden die Lehrkräfte - wenn nicht das gesamte Kollegium profitieren kann - in Jahrgangsteams und innerhalb von zwei Schuljahren durch Seminare und Workshops fortgebildet. Das Programm findet in der Regel vor Ort statt. Den Lehrern/innen wird nach dem Prinzip „Learning by doing“ in kleinen Schritten ein Handlungsrepertoire dargeboten.³³⁵ Aufgrund fehlender Ressourcen werden zumeist nur Jahrgangsteams von ein bis zwei Jahrgängen in einem Set mit drei bis fünf anderen Schulen qualifiziert. Die beteiligten Lehrkräfte sollen im Nachhinein als MultiplikatorInnen an ihren Heimatschulen fungieren. Hierbei sollen sie die veränderte Unterrichtsgestaltung und die Materialien Revue passieren lassen, ggf. verändern und für andere LehrerInnen verschriftlichen. Der Entwicklungsprozess vor Ort an der Schule ist nach zwei Jahren Qualifizierung noch nicht abgeschlossen.

³³³ Vgl. Lohmann o. J., S. 4f.

³³⁴ Vgl. Schulz 2010, S. 262.

³³⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012c, S. 2f.

Das Programm besteht aus den Bausteinen „Lern- und Arbeitstechniken“, „Teamkompetenzen“, „Kommunikationskompetenzen“ und „selbstgesteuertes Lernen“.³³⁶ Innovative Veränderungen durch dieses Projekt entstehen auf unterschiedlichen, sich selbst bedingenden Ebenen:

- Unterrichtsentwicklung,
- Kompetenzerwerb bei den Lehrkräften,
- Teamentwicklung
- und Schulentwicklung.³³⁷

Die Niedersächsische Landesschulbehörde ist für den Einsatz der TrainerInnen zur systematischen Unterrichtsentwicklung an den Projektschulen zuständig.³³⁸

Das TrainerInnentandem - bestehend aus zwei Personen - unterstützt die Schulen durch Seminare, Workshops und die Betreuung der schuleigenen Projektgruppen, welche für die Organisation vor Ort in den Schulen und die Einbettung des Gelernten in den schulischen Alltag zuständig sind. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die Fachkonferenzen bzw. die professionellen Lerngemeinschaften³³⁹, die durch die schulischen Gremien beauftragte Steuer- bzw. Projektgruppe und die Schulleitung. Die Steuergruppe ist in dem Zusammenhang für die Aufgabenbereiche der

- Entwicklung der Ziele der Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- eigenen und schulischen Teamentwicklung,
- Organisation der Umsetzungsprozesse mit Verbindlichkeit und Selbstevaluation,
- Information innerhalb der Schulgemeinschaft und Entwicklungsdokumentation
- sowie der Begleitung der schulischen Entwicklung und des Konflikt- bzw. Widerstandsmanagements zuständig.³⁴⁰

Der/die SchulleiterIn hat hierbei die Aufgabe, die Einhaltung der Vorgaben zu überprüfen sowie die Lehrkräfte an der Schule praktisch und ideell zu unterstützen. Das bedeutet, dass die Schulleitung auf Basis eines vorbildlichen Verhaltens ihre MitarbeiterInnen wertschätzend lobt. Um eine hohe Qualität an der Schule erreichen zu können, ist es vonseiten der Leitung notwendig, zielbezogen und innovationsorientiert zu führen, „Organisationskompetenz“ vorzuweisen und das Kollegium angemessen mitbestimmen zu lassen.³⁴¹

2.6 Niedersächsische Schulinspektion

Die Einführung der Niedersächsischen Schulinspektion basiert zum einen auf einem Kooperationsprojekt in den Jahren 2002/03, auf einem Pilotprojekt (2003-2005)³⁴² sowie auf dem Beschluss der niedersächsischen

³³⁶ Vgl. Schulz 2010, S. 262; nach Klippert/Müller (2004) sind mit der Methodenschulung bzw. dem Methodenlernen die Aneignung und Vertiefung von elementaren Lern- und Arbeitstechniken sowie Kommunikations- und Kooperationstechniken gemeint. (vgl. Klippert / Müller 2004, S. 14)

³³⁷ Vgl. Schulz 2010, S. 262.

³³⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 6.

³³⁹ Professionelle Lerngemeinschaften sind Gruppen, in denen Lehrkräfte zur permanenten Qualitätsverbesserung gemeinsam über das Lernen reflektieren und das Gelernte durchführen. (vgl. Green 2002, o. S. Nach: Gathen, von der 2006, S. 25)

³⁴⁰ Siehe Kapitel 2.3.

³⁴¹ Vgl. Schulz 2010, S. 262; Weiteres siehe Kapitel 6.1.

³⁴² Vgl. Döbert et al. 2008, S. 99.

Landesregierung vom 19.04.2005. Dort sind folgende Eckpunkte umrissen worden:

1. Zum 01.05.2005 sollte die NSchl unter Aufsicht des MK³⁴³ und mit Sitz in Bad Iburg ihre Arbeit aufnehmen.
2. Zu ihren Aufgabenbereichen gehören
 - a) die Feststellung der Qualität der niedersächsischen Schulen durch eine Stärken-Schwächen-Analyse und die Bestimmung von Entwicklungsschwerpunkten, wobei die Ergebnisse den jeweiligen Schulen und der Niedersächsischen Landesschulbehörde übermittelt werden,
 - b) und die durch das MK in Auftrag gegebene Untersuchung von Teilbereichen des Schulwesens in Niedersachsen.
3. Für die Gewährleistung der für den Start der NSchl notwendigen Rahmenbedingungen (Organisation, Stellenvergabe und Personal- und Haushaltsrecht) waren das MK, das MI³⁴⁴ und das MF³⁴⁵ zuständig.³⁴⁶

Die Niedersächsische Schulinspektion nutzt den Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“, um an den Schulen herauszufinden, ob die dortige Qualität der Norm entspricht.³⁴⁷ Sechs Qualitätsbereiche, die durch 25 Merkmale und weitere Konkretisierungen (insgesamt ca. 100 Teilkriterien) aufgeschlüsselt werden, bilden den Rahmen.³⁴⁸ Die Unterrichtsqualität hat hierbei einen besonders hohen Stellenwert.

Die InspektorInnen bewerten das Datenmaterial, das mithilfe unterschiedlicher Verfahren gewonnen wird:

- schriftliche Befragungen,
- Analyse der Daten und Dokumente (statistische Daten der vergangenen Jahre, wie z. B. die SchülerInnen-/LehrerInnenzahlen, Resultate von Lernstandserhebungen, Schulprogramm, Informationen zu Selbstevaluationen und vorzuweisende Konzepte),
- Unterrichtsbeobachtungen,
- Schulbegehung (Beobachtung)
- und Interviews mit der Schulleitung, den Lehrern/innen, den Mitarbeitern/innen, den Erziehungsberechtigten und den Schülern/innen³⁴⁹ jeweils mithilfe eines Leitfadens.

Auf Grundlage eines Ablaufplans wird die Schulinspektion an der jeweiligen Schule durchgeführt. Schließlich wird anhand der gewonnenen Erkenntnisse und eines Bewertungsprofils ein Schulbericht für die Einzelschule erstellt.³⁵⁰

In § 123a Abs. 3 NSchG steht die Überprüfung der Qualität der Einzelschule auf Basis eines generell vereinbarten Qualitätsprofils im Blickpunkt des Wirkens, wobei sich einzelne LehrerInnen keinerlei Bewertung unterziehen müssen.³⁵¹

Es sollen Anregungen zur Qualitätsentwicklung der Einzelschule gegeben werden. Eine Rechenschaftslegungs- und Kontrollfunktion sind sekundär. Des

³⁴³ Mit der Abkürzung MK ist das Niedersächsische Kultusministerium gemeint.

³⁴⁴ MI bedeutet Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport.

³⁴⁵ MF ist die Abkürzung für das Niedersächsische Finanzministerium.

³⁴⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2005b, o. S.

³⁴⁷ Vgl. Lohmann 2006c, S. 209.

³⁴⁸ Siehe Kapitel 1.4.

³⁴⁹ Vgl. Döbert et al. 2008, S. 99ff.

³⁵⁰ Vgl. Lohmann o. J., S. 4.

³⁵¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 61.

Weiteren soll der Kenntnisstand vom niedersächsischen Schulsystem erweitert werden. Nicht angestrebt wird ein Vergleich von Schulen als auch ein Qualitätsranking der Einzelschulen. Die Schulauswahl erfolgt vor dem Hintergrund regionaler Besonderheiten und der Art des Evaluationsteams (Bezug zur Schulform) durch eine Zufallsauswahl, wobei zu dem Zeitpunkt angestrebt worden ist, alle Schulen möglichst alle vier Jahre zu inspizieren.³⁵²

In anderen Bundesländern, wie Sachsen, hat die Schulinspektion eine zusätzliche Beratungsfunktion inne. Generell sind die Zielbereiche beispielsweise mit Monitoring, Sicherstellung der Standards wie auch als Vergleichsmöglichkeit der Schulen zu benennen. So verfasst die Niedersächsische Schulinspektion periodische Berichte zu den Inspektionsergebnissen von Einzelschulen.³⁵³

Die Schulinspektionsteams bestehen aus externen Sachverständigen, die nichts mit der Schulaufsicht zu tun haben, so dass die Institution stärker akzeptiert wird und ihr mehr Vertrauen entgegengebracht wird.³⁵⁴ Ausdrücklich wird im Erlass „Schulinspektion in Niedersachsen“ betont, dass die InspektorInnen keine dienstaufsichtlichen Befugnisse innehaben.³⁵⁵ Somit werden die meisten Einzelschulen nicht im Zusammenhang mit der existierenden Schulaufsicht inspiziert. Auf Grund dessen kann die Inspektion im Aufgabenbereich der „Qualitätsagenturen“ angesiedelt werden, die unabhängig von den SchulaufsichtbeamtInnen die schulische Bildung sowie die Qualitätsentwicklung der Einzelschule und des Schulsystems voranbringen.³⁵⁶

Zu den Teams gehören entsprechend der Schulgröße zwei bis fünf InspektorInnen. Diese stammen aus den Bereichen Schulleitung, Schulaufsicht, schulpsychologischer Dienst bzw. Leitung der Studienseminare.³⁵⁷

Die Ergebnisse der Inspektion erhalten alleinig die Schule selbst, der zuständige Träger sowie die nachgeordnete Schulbehörde.³⁵⁸ Natürlich wird die Schulöffentlichkeit direkt nach der Inspizierung über die Ergebnisse mündlich informiert. Der Schulpersonalrat, der Schulleiternrat, der SchülerInnenrat und die anderen Gremien der Schule erhalten spätestens eine Woche nach Eingang der Ergebnisse Einblick in den Bericht. Allen Gruppen der Schule wird gleichzeitig ein Evaluationsbogen zur Art und Weise der durchgeführten Schulinspektion (Vorbereitungen der Schule, Akzeptanz der Verfahrensweise etc.) ausgehändigt. Üblich ist es des Weiteren, dass zwischen Schulleitung und zuständigem/r DezernentIn der Niedersächsischen Landesschulbehörde im Sinne der dialogischen Begleitung ein Analysegespräch zum Inspektionsbericht stattfindet. Bei Schulen, die die gestellten Erwartungen nicht erfüllen, erfolgen verpflichtende Vereinbarungen mit der Schulaufsicht mit einem Ziel-, Maßnahmen-, Zeit- und Unterstützungsplan zur Verbesserung der Qualität der Einzelschule. Außerdem folgt nach einiger Zeit eine Nachinspektion.³⁵⁹

Für die Realisierung der Verbesserungsmaßnahmen ist der/die SchulleiterIn verantwortlich. Bei den Maßnahmen, bei denen die Schule auf Hilfe von außen

³⁵² Vgl. Döbert et al. 2008, S. 99ff.

³⁵³ Vgl. Bos et al. 2006, S. 108.

³⁵⁴ Vgl. Lohmann o. J., S. 4; siehe oben.

³⁵⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006c, o. S.

³⁵⁶ Vgl. Ackeren, van / Klemm 2009, S. 168f.

³⁵⁷ Vgl. Döbert et al. 2008, S. 100.

³⁵⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 61.

³⁵⁹ Vgl. Döbert et al. 2008, S. 100ff.

angewiesen ist, wirkt die Schulentwicklungsberatung unterstützend.³⁶⁰ Auf Basis der internen (SEIS) und der externen Evaluation (Niedersächsische Schulinspektion) trifft die Einzelschule im Zuge der Maßnahmenplanung oder auch Zielerreichung Entscheidungen über Gestaltungsfreiräume³⁶¹ und/oder die (Weiter-)Entwicklung des Schulprogramms.³⁶²

Die Niedersächsische Schulinspektion erstellt als Metaevaluation in regelmäßigen Abständen einen Bericht über die angefertigten Inspektionsberichte - die Inspektionsergebnisse - für das Niedersächsische Kultusministerium.³⁶³ Van Bruggen (2002) beschreibt die Arbeit der Inspektorate als Fremdevaluation, als Evaluation „mit Druck“.³⁶⁴

Seit dem 01.01.2011 existiert das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), wobei das Niedersächsische Landesamt für LehrerInnenbildung und Schulentwicklung (NiLS) und die Niedersächsische Schulinspektion zusammengefasst worden sind. Das NLQ sitzt in Hildesheim und verfolgt die Aufgabenbereiche

- Inspektion der Einzelschulen sowie Durchführung von Evaluationsmaßnahmen,
- Weiterentwicklung der Qualität,
- Umsetzung von Qualifizierungsmaßnahmen für Führungskräfte
- und Sicherstellung des Informations- und Kommunikationsflusses inklusive Medienbildung.³⁶⁵

Im Schuljahr 2011/12 sollten alle noch nicht inspizierten, öffentlichen Schulen das erste Mal besucht werden, um deren Qualität zu überprüfen.³⁶⁶ Seit Januar 2013 befindet sich das neue Verfahren der Niedersächsischen Schulinspektion über einen mehrmonatigen Zeitraum in der Pilotphase. Hierbei stehen die Unterrichtsqualität und weitere Arbeitsschwerpunkte im Mittelpunkt. Die jeweilige Schule gibt im Vorfeld ihrer Inspektion eine Stellungnahme zum Ist-Zustand bzw. zu ihrer Qualität ab. Die SchulinspektoreInnen sollen für die Einzelschule zukünftig auf Grundlage der Inspektionsergebnisse schließlich beratend und unterstützend tätig werden.³⁶⁷

2.7 „Auftrag“ an die Schulleitung

Rolff (1995) weist darauf hin, dass eine autonome Schule und eine veränderte SchulleiterInnenrolle Hand in Hand gehen sollten.³⁶⁸ Zum einen sind die Schulleitungen gemäß § 43 NSchG für die Qualitätsentwicklung wie auch -sicherung verantwortlich.³⁶⁹ Des Weiteren sollen sie ausgehend vom

³⁶⁰ Vgl. Lohmann o. J., S. 4.

³⁶¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 3.

³⁶² Vgl. a. a. O., S. 5.

³⁶³ Vgl. Döbert et al. 2008, S. 103.

³⁶⁴ Vgl. Bruggen, van 2002, S. 17.

³⁶⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium o. J. (a), n. pag.

³⁶⁶ Vgl. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung o. J., n. pag.; die Verfahren und Instrumente der zukünftigen Schulinspektion sollen auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse modifiziert werden. Hierbei werden dann vorwiegend die schulische Ergebnis- und Erfolgsbilanz, die schuleigenen Besonderheiten (Schulform, Anlass) und die Unterrichtsqualität berücksichtigt. (Niedersächsisches Kultusministerium o. J. (a), n. pag.) Weitere Informationen sind dem Kapitel 7.4.2.2 zu entnehmen.

³⁶⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012f, n. pag.

³⁶⁸ Vgl. Rolff 1995b, S. 44; siehe Kapitel 1.2.

³⁶⁹ Siehe Kapitel 2.3.

Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ gemeinsam mit ihrer Schule ein einvernehmliches Qualitätsbild entwickeln.³⁷⁰ Aufgrund des zunehmenden Aufgabenspektrums³⁷¹ ist eine Stärkung der Leitungen notwendig. Da sie eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung zu einer guten Schule spielen, sollten sich dominante SchulleiterInnen zurückhalten und kooperierende Teams innerhalb des Kollegiums fördern. In der Schulleitungsforschung ist festgestellt worden, dass Schulleitungen am effektivsten eine Schule führen bzw. leiten, wenn sie ihre Arbeit mit Teams gestalten bzw. Mitglied eines Teams sind.³⁷²

Busemann (2007) sieht die Begriffe „Führung“ und „Leitung“ zur Beschreibung der Tätigkeit des/der Schulleiters/in in der Eigenverantwortlichen Schule als angemessen an.

So sollen Schulleitungen führen, indem sie mit der Schulgemeinschaft eine gemeinsame Zielentwicklung vorantreiben und die Zielerreichung kontrollieren. Gleichgesetzt ist hiermit die Verantwortungsübernahme für die Schulqualität und die Förderung der schulischen Kooperation im Zuge der Qualitätsentwicklung gemeint.³⁷³

Unter „Leitung“ ist zu verstehen, dass der/die SchulleiterIn auf die Funktionsfähigkeit des Systems Schule achten, vorausschauend Behinderungen ausschalten sowie das Gemeinschaftsgefühl stärken soll. Dabei soll die Schulleitung Vorgänge innerhalb der Schule realisieren und analysieren sowie durch Hilfen bzw. Kritik entsprechend agieren. Da der/die SchulleiterIn verantwortlich für sein/ihr Personal ist, somit rechtlich gesehen deren Vorgesetzte/r ist,³⁷⁴ soll die Schule angemessen und engagiert geführt werden.³⁷⁵

In dem Zusammenhang besteht die Notwendigkeit einer Veränderung der Rolle des/der Schulleiters/in innerhalb der Schulgemeinschaft vom „primus inter pares“ zur Schlüsselfigur, da die Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen eingeführt und die Stellung der Schulleitung gestärkt worden ist. Sie hat eine entscheidende Rolle bei der Qualitätsentwicklung.³⁷⁶ Die Aspekte bzw. Verantwortungsbereiche, die die zuvor erwähnten Inhalte aufgreifen, machen dies u. a. deutlich:

- Einmal im Jahr muss der/die SchulleiterIn Rechenschaft bezüglich des Umgangs mit dem Budget und der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen des Schulprogramms vor dem Schulvorstand ablegen.
- Auf Basis des Berichts der Niedersächsischen Schulinspektion müssen Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung beschlossen werden.

³⁷⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 4f.

³⁷¹ Hasenclever (2012) führt einige Verwaltungsaufgaben für die Schulleitung auf, die bei der Selbstständigkeit von Schule von Bedeutung sind: die personellen Gestaltungsmöglichkeiten (vertragsrechtliche Vorgaben), die politischen wie auch administrativen Vorgaben, die Budgetverwaltung (Einflussnahme auf den Schulträger), Einhaltung pädagogischer Vorgaben (Kerncurricula, Unterrichtsorganisation der Lehrkräfte, Vergleichsarbeiten etc.) und die zuvor dem Aufgabenbereich der Aufsichtsbehörde zugeschriebene Verwaltung des Personals (rechtliche Kenntnisse über die Vertragsgestaltung usw.). (vgl. Hasenclever 2012, S. 49f.)

³⁷² Vgl. Rolff 1995b, S. 44f.

³⁷³ Siehe unten und Kapitel 6.1.

³⁷⁴ Siehe Kapitel 2.3.

³⁷⁵ Vgl. Busemann 2007, S. 7f.

³⁷⁶ Siehe oben.

- Gegenüber ihren Mitarbeitern/innen besitzt die Schulleitung ein klares Weisungsrecht.³⁷⁷
- Leitbild und Schulprogramm werden erarbeitet und umgesetzt.
- Den Aufbau einer effektiven Organisation treibt der/die SchulleiterIn gezielt voran.
- Die Umsetzung des Personal-, PartnerInnen- und Ressourcenmanagements wird genau gesteuert.

Hierbei ist es wichtig, dass sich Führungskräfte als gute Vorbilder darstellen. Um die KollegInnen zu aktivieren, Verantwortung zu übernehmen, sind notwendige Verhaltensweisen von Schulleitungen unabdingbar:

- eine Vorbildfunktion bei der Umsetzung der Wertvorstellungen und Leitgedanken,
- das persönliche Engagement bei Verbesserungen,
- eine Selbstverantwortungs-, Kreativitäts- und Innovationsförderung der KollegInnen und Unterstützung von deren Teilhabe wie auch deren Eigenständigkeit,
- die Förderung des Lernens der MitarbeiterInnen,
- eine gezielte Prioritätensetzung in Bezug auf Verbesserungen,
- eine faire Berücksichtigung der Befindlichkeiten aller Beteiligten,
- das In-Einklang-Bringen des MitarbeiterInneneinsatzes mit den schulischen Zielen,
- die Beteiligung des Kollegiums am Personalmanagement,
- die Schaffung einer Gesprächsbasis mit den Mitarbeitern/innen,
- eine schuleigene, effektive und zusammen entwickelte Organisation,
- die Festsetzung von Zeiten für Team- und Einzelarbeit sowie Lob und Würdigung für Erfolge
- sowie die Wahrnehmung der Pflicht zur Fürsorge gegenüber den Mitarbeitern/innen.³⁷⁸

Dabei müssen die Werte und das Sinnbedürfnis des Kollegiums durch Angebote an dieses berücksichtigt werden. Die Wertigkeit des Engagements aller für die jeweilige Schule sollte in den Mittelpunkt rücken. Durch das Modellhandeln der SchulleiterInnen werden somit die Lehrkräfte motiviert und die Erziehung der SchülerInnen positiv beeinflusst.³⁷⁹ Schulleitungen sollen folglich nicht nur Moderation und Leitung, sondern auch Führung innerhalb der Schule umsetzen.³⁸⁰ Hierfür ist als Erstes die Glaubwürdigkeit der Person Grundvoraussetzung. Außerdem sind für den Erfolg ein strukturiertes Planen, die Bildung von Vertrauen, gute Verhaltensweisen, ein positiver Zuspruch, Motivationsfähigkeit in Bezug auf die MitarbeiterInnen sowie die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren und Vorgänge zu koordinieren, notwendig.³⁸¹ Vertrauen, Bindungen und individuelles Engagement zu fördern, ein System der Strukturen wie auch Angebote zu schaffen sowie Ziele und deren Umsetzungsmöglichkeiten gemeinsam zu finden, sind Prozesse, deren Initiierung mit Leadership gleichgesetzt werden kann.³⁸² Die Schulleitung besitzt

³⁷⁷ Vgl. Kreuzahler / Jänen 2007, S. 229f.

³⁷⁸ Vgl. Grimme et al. 2007, S. 192; siehe Kapitel 7.4.2.2.

³⁷⁹ Vgl. Kloft 2010, S. 41ff.; siehe Kapitel 3.4, 3.5, 4.3.1, 5.1, 5.2.2 und 6.1.

³⁸⁰ Siehe oben.

³⁸¹ Vgl. Kreuzahler / Jänen 2007, S. 230.

³⁸² Vgl. Schley / Schratz 2006, S. 95.

nun eine klare Führungsverantwortung (Leadership),³⁸³ bei der somit die Beziehungsarbeit und eine Ausrichtung der Arbeit an den Zielsetzungen der Schule im Mittelpunkt stehen.³⁸⁴ Bei diesem Miteinander mit den Lehrkräften soll jede/r motiviert werden, zum Wohle der Schule sein Bestes zu geben sowie die anvisierten schuleigenen und unterrichtlichen Ziele zur Verbesserung der Bildungsprozesse zu realisieren.³⁸⁵ Für das Qualitätsmanagement an der Schule ist es zu Beginn notwendig, dass der/die SchulleiterIn das Leitbild zu seiner/ihrer eigenen Person bzw. Arbeitsweise festlegt. Das bedeutet, er/sie führt Reflexionsprozesse über das eigene Verständnis und Handeln seiner/ihrer Führung durch und bestimmt Handlungsziele. Dieses „Leitbild Schulleitung“ sollte ebenso im Schulleitungsteam existieren und im Kollegium auf transparente und motivierende Art und Weise vertreten werden.³⁸⁶ An der Stelle ist der Gesamtüberblick über alle Entwicklungen von Nöten, aber auch

- die Großzügigkeit und Delegation von Aufgaben,
- die Wertschätzung der MitarbeiterInnen und ein konsequentes Miteinander,
- Diplomatie und Problemlösefähigkeit gegenüber Erziehungsberechtigten, Seminarleitern/innen und Schülern/innen,
- Überblickswissen über Entwicklungen der Schule,
- eine stringente Realisierung des Schulprogramms,
- Verhandlungsfähigkeit mit der Schulaufsicht und dem Schulträger,
- eine eindeutige Entscheidungsfindung, bei der Rücksicht auf das Leitbild und den Orientierungsrahmen genommen wird, und eine entsprechende Kommunikation dessen
- und eine Planung auf lange Sicht sowie eine ausdauernde und geduldige Umzsetzung dieser Vorhaben.³⁸⁷

Die Schulleitung muss klar Leistungsaufgaben im Kollegium benennen, bei den KollegInnen für die Schulqualität (Unterricht und Schulleben)³⁸⁸ werben und einen Prozess initiieren, bei dem Standards festgelegt werden. Hierbei geht es um die Arbeit mit dem Schulprogramm,³⁸⁹ die Bestandsaufnahme, die Analyse, die Festlegung von Zielen und Maßnahmen bzw. deren Überprüfung und Evaluation.³⁹⁰ Dennoch soll der/die SchulleiterIn Vertrauen in die Fähigkeiten seiner/ihrer MitarbeiterInnen und der schulischen Gremien setzen und sie mit Verantwortung betrauen. Die Schulleitungen nehmen in dem Fall dann die Stellung eines/r Moderators/in mit einem inhaltlich gesicherten und zielstrebigen Hintergrund ein, so dass Veränderungen an der Schule vonstatten gehen können. Dies wird auch Change Management genannt.³⁹¹ Hierbei sollen Schulvorstand und Gesamtkonferenz, beispielsweise bei der Arbeit am Schulprogramm, von Beginn an inhaltlich beteiligt werden.³⁹² Durch die Einrichtung einer Steuergruppe kann die gemeinsame Abstimmung

³⁸³ Siehe Abbildung 22.

³⁸⁴ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 81f.; siehe oben.

³⁸⁵ Vgl. Schratz 2010, S. 60.

³⁸⁶ Vgl. Scheile / Tränkmann 2008, S. 8.

³⁸⁷ Vgl. Kreuzahler / Jänen 2007, S. 230f.

³⁸⁸ Siehe Kapitel 4.3.1.

³⁸⁹ Vgl. Kiper 2003, S. 137.

³⁹⁰ Vgl. Posch / Altrichter 1997, S. 29ff. Nach: a. a. O., S. 137f.

³⁹¹ Vgl. Dubs 2005, o. S. Nach: Hasenclever 2007b, S. 51f.

³⁹² Vgl. Bade / Bräth 2007, o. S. Nach: Hasenclever 2007b, S. 52.

untereinander und die Anteilnahme aller Beteiligten an der schulischen Qualitätsentwicklung gewährleistet werden.³⁹³

Kiper (2003) sieht die Ausführungen kritisch. Sie führt an, auf Basis der rechtlichen Voraussetzungen sei es für die Schulleitungen schwierig, auf die Herstellung von Qualität einzuwirken. Natürlich besuche der/die SchulleiterIn die LehrerInnen im Unterricht und berate diese. Außerdem sei er/sie weisungsbefugt. Dennoch würden Konferenzen über die wichtigen Bereiche von Schule³⁹⁴ und zumeist tendenziell nicht qualitativ sinnvoll entscheiden. Deren Entscheidungen seien aufgrund dessen durch Beliebigkeit gekennzeichnet. Die Lehrkräfte könnten sich des Weiteren gegen quantitative und qualitative Leistungserwartungen an ihre Arbeit wehren, denn Erfolgskriterien seien hierfür nicht festgelegt worden.³⁹⁵ Außerdem seien die LehrerInnen arbeitsrechtlich abgesichert und hätten das Privileg der didaktischen und methodischen Freiheit in ihrem pädagogischen LehrerInnenhandeln, was in § 34 Abs. 3 NSchG festgeschrieben ist. Dadurch sei ein Einfluss der Schulleitung auf das Arbeitsverhalten der Lehrkraft schwierig. Schließlich würden SchülerInnen und Elternschaft kein Feedback zur Schulqualität geben.³⁹⁶ Durch den Einsatz des SEIS-Instrumentariums und die Niedersächsische Schulinspektion ist jedoch eine Rückmeldung solcher Art durch diese Gruppen gewährleistet.³⁹⁷

³⁹³ Vgl. Hasenclever 2007b, S. 52.

³⁹⁴ Vgl. Kiper 2003, S. 136.

³⁹⁵ Vgl. Wirries 1998, o. S. Zitiert nach: a. a. O.

³⁹⁶ Vgl. Kiper 2003, S. 136.

³⁹⁷ Siehe Kapitel 2.3 und 2.6.

3 Die lernende Organisation

„Gebt mir einen Hebel, der lang genug ist. [...] und eigenhändig bewege ich die Welt.“³⁹⁸

Archimedes

Im vorliegenden Kapitel wird auf Grundlage der Theorie der lernenden³⁹⁹ Organisation deren Umsetzung in der Schule bzw. in niedersächsischen Schulen unter Einbeziehung der AkteurInnen - der Lehrkräfte, der Steuergruppe und der Schulleitung - dargelegt.

3.1 Die Theorie der lernenden Organisation

Begrifflichkeit

Zur Begrifflichkeit „Lernende Organisation“ gibt es keine einheitliche Definition. Die meisten Verfasser sehen diese jedoch als eine Organisation an, welche sich immerfort in einem Weiterentwicklungsprozess befindet.⁴⁰⁰ In einer lernenden Organisation⁴⁰¹ erkennen die Beteiligten dabei fortwährend, dass sie ihre Wirklichkeit eigenverantwortlich gestalten und diese beeinflussen können.⁴⁰² Duncan und Weiss umreißen den Begriff „Organisationslernen“ genauer:

„Organizational learning is defined here as the process within the organization by which knowledge about action-outcome, relationships and the effect of the environment on these relationships is developed.“⁴⁰³

Das heißt, dass sich das Wissen über die organisationseigenen Zielvorstellungen und Gegebenheiten fortwährend weiterentwickelt.⁴⁰⁴ Senge (2006) beschreibt die lernende Organisation als Organisation, in der die Beteiligten kontinuierlich fähig sind, ihre festgelegten Ziele umzusetzen, die Verwirklichung von neuen Ideen unterstützt wird und Menschen angemessen zusammenarbeiten.⁴⁰⁵

Theorie

Bei der lernenden Organisation wird die Zielsetzung verfolgt, zur Steigerung des Leistungsvermögens der gesamten Organisation das Lern- und Wissensvermögen jedes/r Einzelnen und somit aller zu verbessern. Wissens- und Innovationsmanagement sind hierbei von besonderer Bedeutung.⁴⁰⁶ Lernen

³⁹⁸ Senge 2006, S. 23

³⁹⁹ Lernen meint die Wichtigkeit von Menschen in einer Organisation, die Veränderungsprozesse und Neuerungen umsetzen bzw. spontan auf etwas reagieren bzw. agieren. (vgl. Rolff 2010a, S. 15)

⁴⁰⁰ Das Werk „The Fifth Discipline“ von Peter Senge wird in dieser Quelle als Standardwerk bezeichnet; vgl. Online Lehrbuch o. J., S. 4.

⁴⁰¹ Eine Organisation (ein „Wir“) und nicht ein Haufen ist dann gegeben, wenn sich die Mitglieder „1. vereinbarte Maßnahmen ausdenken, um Entscheidungen [auszudenken], um Entscheidungen im Namen der Gesamtheit treffen zu können, 2. [Einzelnen] die Vollmacht [gegeben wird], für die Gesamtheit zu handeln, und 3. Grenzen zwischen der Gesamtheit und der übrigen Welt [festgelegt werden]“ (Argyris / Schön 2002, S. 24).

⁴⁰² Vgl. Senge 2006, S. 22f.

⁴⁰³ Duncan / Weiss 1979, S. 84. Zitiert nach: Holtappels 2007a, S. 15.

⁴⁰⁴ Vgl. Geißler 1995, S. 275.

⁴⁰⁵ Vgl. Senge 2006, S. 11.

⁴⁰⁶ Vgl. Online Lehrbuch o. J., S. 4.

sollte als gegeben - als Basis des menschlichen Agierens - angesehen werden. Lediglich die Art und Weise wie auch die Intensität sind in dem Zusammenhang unterschiedlich.⁴⁰⁷

Leithwood et al. (1996) beziehen sich in ihren Ausführungen zu den Charakteristika lernender Organisationen auf Stewart, der deren Grundzüge bei der First Global Conference on Life Long Learning 1994 in Rom vorgestellt hat: Qualifizierung aller Beteiligten, Erkennen ihrer eigenen Kapazitäten, Entwicklung einer gemeinsamen Vision, Verbindung von Arbeit und Lernen mit gleichzeitigem Qualitätsbewusstsein und Leistungswillen, Einbringen der Fähigkeiten aller, Erweiterung der Horizonte im Einklang mit Bewährtem, Schaffung vielfältiger Lernmöglichkeiten, angemessene Reaktion auf äußere Gegebenheiten und Aufgeschlossenheit für Neuerungen bzw. Flexibilität.⁴⁰⁸

Des Weiteren sind Innovationskraft, Strategiebildung, Nutzen des persönlichen Vorankommens für die Allgemeinheit und das Ausmaß des Interesses am Ganzen für die lernende Organisation relevant.⁴⁰⁹ Argyris/Schön (2002) umreißen die lernende Organisation mit folgenden Worten:

„Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozeß [sic] von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muß [sic] das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren (den Diagrammen, Speichern und Programmen), die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind.“⁴¹⁰

Organisationales Lernen meint somit nicht nur die Aneinanderreihung von Lernprozessen auf individueller Ebene, sondern es meint den gemeinsamen Austausch z. B. individueller Zielvorstellungen wie auch die Einigung auf Gesamtvorstellungen. Diese können sich auf das Handeln der Individuen auswirken.⁴¹¹ Feedback als Bestandteil von Evaluation ist notwendig für organisationales Lernen,⁴¹² um eigene Standards bilden, die Leistungsfähigkeit der Organisation diagnostizieren und die Verantwortungsübernahme innerhalb dieser fördern zu können.⁴¹³ Das sich dort permanent verändernde Steuerungspotential - die Entwicklung und Verwirklichung ziel- bzw. kriterienorientierter Umsetzungsverfahren oder auch die eigenständige Bestimmung derartiger Zielsetzungen und Kriterienkataloge - wird erhöht oder verringert.⁴¹⁴ Die Ergebnisse des Organisationslernens können mit

⁴⁰⁷ Vgl. Geißler 1998, S. 169.

⁴⁰⁸ Vgl. Leithwood et al. 1996a, S. 45f.

⁴⁰⁹ Vgl. a. a. O. 1996b, S. 692.

⁴¹⁰ Argyris / Schön 2002, S. 31f.

⁴¹¹ Vgl. Schüßler 2001, S. 63.

⁴¹² Vgl. Altrichter et al. 2011, S. 9

⁴¹³ Vgl. a. a. O., S. 11.

⁴¹⁴ Vgl. Geißler 1995, S. 10f.

Organisationswissen, welches gleichzeitig Grundlage für solche Lernprozesse ist, gleichgesetzt werden. Ein Beispiel für das Wissen sind geeignete Verfahrensweisen.⁴¹⁵ Verbreitert sich die organisationelle Wissensbasis, wird Organisationslernen positiv praktiziert, verringert sich diese, befindet sich die Organisation in einem Verlernenprozess.⁴¹⁶

Das organisationale Lernen bzw. die organisationale Kompetenz steht in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den in ihr handelnden Personen, denn die Basis dessen sind deren Fähigkeiten, Lernvermögen und Kenntnisse.⁴¹⁷ Organisationen sind folglich als Lernende sehr facettenreich und verschieden, was mit Personen gleichgesetzt werden könnte. Dadurch müsste individuell auf diese eingegangen und das dortige Lernen didaktisch organisiert werden,⁴¹⁸ denn das Organisationslernen setzt sich aus individuellen und kollektiven Konstruktionsprozessen zusammen, so dass ein organisationelles Erscheinungsbild entsteht.⁴¹⁹ Ein solches Lernen ist individuell und auf Reflexion bezogen, und die betreffenden Personen bilden eigene kognitive Landkarten.⁴²⁰ Somit ist die Organisation Schule nicht starr. Auf Basis der Besonderheiten der dort tätigen Menschen wird selbstständig die dortige Entwicklung vorangetrieben.⁴²¹

Senge (2006) sieht fünf Disziplinen in lernenden Organisationen als relevant an:

- Personal Mastery als Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentfaltung,
- gemeinsame Visionen,
- mentale Modelle,
- Teamlernen,
- und vor allem das Systemdenken, durch das alle Bereiche miteinander verbunden werden.

Das systemische Denken macht deutlich, dass Menschen sich und ihre Umwelt richtig erkennen und merken, dass sie selbst für die Gestaltung derer verantwortlich sind. Es ist das Herzstück einer lernenden Organisation, die Reflexion der eigenen und der umgebenden Situation. Ein Umdenken, das grundlegend ist, ist auf das Zusammenspiel der Disziplinen - gemeinsam entwickelte Vision, mentale Modelle,⁴²² Teamlernen wie auch Personal Mastery⁴²³ - angewiesen.⁴²⁴ Das Teamlernen ist beim Ideen- und Meinungs austausch in dialogischer und reflexiver Weise und bei der Verständigung auf eine Sichtweise gegeben.⁴²⁵ „[...] Menschen, die einen hohen Grad an Personal Mastery erlangen, erweitern beständig ihre Fähigkeit,

⁴¹⁵ Vgl. Holtappels 2010, S. 100.

⁴¹⁶ Vgl. Geißler 1995, S. 11.

⁴¹⁷ Vgl. Granzer 2010, S. 44.

⁴¹⁸ Vgl. Arnold / Pätzold 2006, S. 114f.

⁴¹⁹ Vgl. Holtappels 2007a, S. 15.

⁴²⁰ Vgl. Rolff 1995a, S. 139.

⁴²¹ Vgl. Schratz 2001, S. 54.

⁴²² Mentale Modelle bzw. Deutungsmuster sind bewährte Orientierungs-, Erklärungs- und Sichtmöglichkeiten, die das Grundgerüst des menschlichen Alltagsdenkens, -wahrnehmens und -handelns darstellen. (vgl. Schüßler 2001, S. V)

⁴²³ Das Personal Mastery, das Selbstführung bedeutet, bezieht sich auf die jeweilige Persönlichkeitsentfaltung u. a. in Bezug auf führungsbezogene Kompetenzen. Die Vorbildfunktion motiviert andere, wie Lehrpersonen und SchülerInnen, dies genauso umzusetzen. (vgl. a. a. O., S. 64)

⁴²⁴ Vgl. Senge 2006, S. 22.

⁴²⁵ Vgl. a. a. O., S. 19.

die Ergebnisse zu erzielen, die sie wahrhaft anstreben. Ihr kontinuierliches Streben nach Selbstschulung und Selbstführung prägt den Geist der lernenden Organisation.“⁴²⁶

Der Aufbau einer lernenden Organisation kann als Dreieck beschrieben werden. Dazu gehören die Aspekte: Visionen und Leitgedanken, Infrastruktur der Innovation sowie Methoden und Werkzeuge.⁴²⁷ Sechs Besonderheiten einer solchen Organisation können in diesem Zusammenhang angeführt werden: „Perspektivität“ (subjektive Sichtweisen), „Heterarchie“ (Organisation hat unterschiedliche Zentren.), „Komplexität“ (komplexe Prinzipien der Organisation), „Holographie“ (Ganzheitlichkeit, die als kognitive Landkarte bei jedem/r Einzelnen existiert), „wechselseitige Beeinflussung“ (Netzwerke) und „Gestaltwandel“ (permanente Weiterentwicklung).⁴²⁸

Fullan (1993) umreißt die lernende Organisation und deren Umwelt mit den folgenden Worten und verdeutlicht die Notwendigkeit der gemeinsamen Beziehungen:

„Learning organizations respect their environments because ideas are out there, politics and partners are out there, and ultimately we are all out there. Indeed the phrase ‚out there‘ is a misnomer for the learning individual and the learning organization. Learning organizations neither ignore nor attempt to dominate their environments. Rather, they learn to live with them interactively. Continuous change is built into the relationship because widespread interactions under conditions of dynamic complexity demand constant attention and movement. Change forces are seen as inevitable and essential to learning and growth.“⁴²⁹

Einer der wichtigen Aufgabenbereiche von Organisationslernen ist die Förderung der Kommunikation innerhalb der Organisation, der organisatorischen Regeln wie auch der standardisierten schuleigenen Verfahren bzw. Abläufe. Dadurch werden Problemlösungs- und Kommunikationslernen miteinander verknüpft.⁴³⁰ Hierbei ist es wichtig, dass die Problemlösungsfähigkeiten und -kapazitäten gesteigert werden.⁴³¹ Geißler (1998) vertritt die Theorie, dass mithilfe der auf einer „flachen“ Hierarchie basierenden Kleingruppen, die durch Metakommunikation ihre Prozesse reflektieren, die gesamte Organisation von deren Wissen profitiert und somit möglichst alle Mitglieder Teil des Organisationslernens sind.⁴³²

Argyris/Schön (2002) führen drei Niveaustufen von Organisationslernen an:

- Das Einschleifenlernen meint instrumentales Lernen, bei dem Strukturen und Annahmen bei Irrtum wie auch Abweichungen korrigiert werden, um die Philosophie der Organisation nicht zu verändern.
- Beim Doppelschleifen-Lernen steht die Philosophie (Strategien, Werte und Annahmen) auf dem Prüfstand und wird modifiziert.
- (Organisationales) Zweitlernen (nach Gregory Bateson von 1972) oder auch Lernen zweiter Ordnung besagt, das Lernen (Einschleifen- und Doppelschleifenlernen) zu lernen. Hierbei erkunden die Beteiligten das

⁴²⁶ Senge 2006, S. 173.

⁴²⁷ Vgl. a. a. O. o. J., o. S. Nach: Holtappels 2005b, S. 13; siehe Kapitel 3.2.

⁴²⁸ Vgl. Türk 1989, S. 27. Nach: Rolff 1995a, S. 139f.

⁴²⁹ Fullan 1993, S. 84.

⁴³⁰ Vgl. Geißler 2001, S. 86. Zitiert nach: Arnold / Pätzold 2006, S. 120.

⁴³¹ Vgl. Dalin et al. 1990, o. S. Nach: Rolff 1995a, S. 141.

⁴³² Vgl. Geißler 1998, S. 219.

vorgegebene Lernsystem und können es der Situation entsprechend verändern.⁴³³

Diese drei unterschiedlichen Lernebenen werden dort auch als Single-Loop- (Anpassungslernen), Double-Loop- (Veränderungslernen) und Deutero-Learning („Das Lernen lernen“) bezeichnet.⁴³⁴ Lindemann (2010) hingegen weist nach Becker/Langosch auf eine Aufteilung in die drei Lernebenen des individuellen, Gruppen- und Organisationslernens hin.⁴³⁵

3.2 Was kennzeichnet eine lernende Schule?

Schratz/Steiner-Löffel (1999) schätzen die Begrifflichkeit folgendermaßen ein:

„Der Terminus lernende Schule ist stilistisch betrachtet eine *contradictio in adiecto*, da ein logischer Gegensatz zwischen dem nominalen Bestandteil ‚Schule‘ im Sinne einer Institution, die lehrt, und dem Attribut ‚lernend‘ besteht. [...] Das Entwicklungsmodell, das damit beschrieben wird, halten wir für das zukunftsträchtigste, signalisiert es doch per *definitionem* weitgefaßte [sic] Lernfähigkeit und -willigkeit, somit genau jene ‚Schlüsselqualifikationen‘, die die Qualität der einzelnen Schule letztlich ausmachen werden; Lernfähigkeit und -willigkeit werden darüber hinaus das Schicksal der gesamten Institution Schule in Zukunft maßgeblich bestimmen.“⁴³⁶

Böttcher (2009) setzt Schulen aufgrund ihrer uneindeutigen Organisationsstruktur, wie ihr soziales System, gar nicht mit Organisationen gleich. Des Weiteren sei es schwierig, dass zusätzliche Aufgabenbereiche neuer Art zur täglichen Arbeit dazukämen, welche gar keinen oder lediglich einen geringen Bezug zum Wichtigsten - dem Unterricht - hätten.⁴³⁷

Aufgrund der zunehmenden Anforderungen, die an Schulen von außen herangetragen werden, reicht es nicht mehr aus, z. B. veraltete Kenntnisse lediglich zu ersetzen. Es muss ein Wandel der Lernkultur⁴³⁸ vonstatten gehen, wobei das Oberziel der Schule die Präsentation von Lernarrangements ist.

Besonders in Einrichtungen des Bildungssektors müssen lernende Organisationen - neben individualisiertem Lernen, Gruppenlernen und lernenden Regionen⁴³⁹ - entstehen. Um eine gute Schule zu sein bzw. zu werden, ist sie zuallererst eine lernende Organisation.⁴⁴⁰ Damit eine solche entstehen kann, sollte ein Grundkonsens unter allen an der Einzelschule Beteiligten bestehen, dass das schulische Team - natürlich auch jede/r Einzelne - permanent zur Steigerung des Schulerfolgs und unter Berücksichtigung der im Referenzrahmen vorgeschriebenen Qualitätsaspekte Lernprozesse eingeht und Vereinbarungen verbessert.⁴⁴¹ Die Schule reagiert bzw. agiert dabei auf die veränderten Umweltbedingungen und die veränderte Lebenswelt der SchülerInnenenschaft, indem die gemeinsamen Ziele realisiert werden. In dieser

⁴³³ Vgl. Argyris / Schön 2002, S. 35ff.

⁴³⁴ Vgl. Online Lehrbuch o. J., S. 4f.

⁴³⁵ Vgl. Becker / Langosch 2002, S. 200f. Nach: Lindemann 2010, S. 327.

⁴³⁶ Schratz / Steiner-Löffel 1999, S. 21.

⁴³⁷ Vgl. Böttcher 2009, S. 175.

⁴³⁸ Siehe Kapitel 5.1.

⁴³⁹ Zusammenschluss zu Kooperationsverbänden als Basis für Wissensmanagement, -transfer und Zusammenarbeit, wie es beispielsweise bei Bildungslandschaften der Fall ist. (vgl. Roff 2010a, S. 15f.)

⁴⁴⁰ Siehe Kapitel 4, 6.1, 7.4.2.1, 7.4.2.2 und 8.

⁴⁴¹ Vgl. Lohmann 2006a, S. 10.

„Problemlöseschule“ werden Problemsituationen als etwas angesehen, das alle betrifft und die Schule durch den Lerneffekt voranbringt.⁴⁴² Dadurch, dass die Problemlösekapazität, das Organisationslernen, erhöht wird, wird die Schulkultur verbessert. Somit werden die Qualität der Lehrkräfte und daraus resultierend die Kompetenzen der SchülerInnenenschaft vergrößert.⁴⁴³ Lernfähigkeit und -willigkeit können als Schlüsselqualifikationen angesehen werden, welche förderlich für die Schulqualität der Einzelschule sind.⁴⁴⁴ Rolff (1995) fasst die Ausführungen - wie folgt - zusammen:

„Schulen sind nicht nur Lernorganisationen, d. h. die Organisation systematischer Lernprozesse, sie sind als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen fähig und auch dazu aufgerufen.“⁴⁴⁵

Hierbei gibt es drei Lernanlässe, welche sich innerhalb der Schulentwicklung aufeinander beziehen: die zunehmende Selbstständigkeit von Schule, die Abkehr von der so genannten „Behaltensschule“ sowie die Entwicklung und Überprüfung der Schulqualität.⁴⁴⁶ Schüßler (2001) beschreibt u. a. in Anlehnung an die zuvor erwähnten Erkenntnisse folgende Lernbereiche der lernenden Organisation:

- Entwicklungsprozess der Schule als Ganzes,
- Organisation von Handlungsspielräumen, die durch mehr Selbstständigkeit entstanden sind,
- schulisches Qualitätsmanagement,
- strukturierte Entfaltung der Lern- und Schulkultur
- und Entwicklung von Schulmanagement.⁴⁴⁷

Der Aufbau einer lernenden Organisation wird - wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert - im Folgenden auf die lernende Schule übertragen:

- Neben der Berücksichtigung der Bedürfnisse, der Motivation für Neuerungen, der Innovationsbereitschaft, Leitbildentwicklung und Zielgerichtetheit müssen für alle Schulen gleiche Standards geschaffen werden (Vision und Motivation).
- Des Weiteren wird ein entsprechendes Schulleitungshandeln (effektiv und innovativ), eine gut arbeitende Steuergruppe, eine Einbeziehung aller an Schule Beteiligten, kollegiale Teambildungen, externe Beratungsmöglichkeiten, eine Netzwerkarbeit und externe Evaluationsmaßnahmen benötigt (Infrastruktur der Innovation).
- Notwendig sind systematische Verfahren der Schulentwicklung. Dazu gehören Verfahren der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Auf Organisationsebene finden Bestandsaufnahme, Bestimmung der Ziele, Analyse, Aktionsplanung wie auch Evaluation statt. In Anlehnung daran erfolgt die Leitbildentwicklung und Schulprogrammarbeit mit Entwicklungsschwerpunkten, mit Zielen und Aktionen/Maßnahmen, dem Qualifizierungs- bzw. Fortbildungskonzept wie auch den Evaluationsmaßnahmen. Die Unterrichtsqualität muss hierbei im Mittelpunkt stehen. Die Ziele müssen

⁴⁴² Vgl. Reese 2007, S. 86.

⁴⁴³ Vgl. Rolff 1995a, S. 142; siehe Kapitel 8.

⁴⁴⁴ Vgl. Schratz / Steiner-Löffler 1999, S. 21.

⁴⁴⁵ Rolff 1995a, S. 138.

⁴⁴⁶ Vgl. Arnold 2001, S. 2.

⁴⁴⁷ Vgl. Schüßler 2001, S. 63.

in einem systematischen Prozess durch interne und externe Evaluationen überprüft werden.⁴⁴⁸

Rolff (2013) verweist darauf, dass das Senge-Dreieck in der lernenden Schule durch den zentralen Punkt der Lernkultur, die bestenfalls mit einem Innovationen fördernden Klima, allgemein akzeptierten Verhaltensregeln und einer Austausch-, Beratungs- und Feedbackkultur versehen ist, vervollständigt werden müsste. Auch ein gemeinsames Organisationswissen sollte vorhanden sein, das sich durch Schulentwicklungsprozesse bildet und im Weiteren dort angewendet wird.⁴⁴⁹

Um eine lernende Organisation zu werden, vollzieht die Schule einen Wandel weg von einer belehrenden Anstalt. Sie soll systematisch Lernprozesse bei den Schülern/innen aber auch eigene Lernprozesse vorantreiben.⁴⁵⁰ Change Agents bzw. Moderatoren werden benötigt, die die Kinder und auch die Schule selber zum Lernen befähigen. Dabei sollen sich die LehrerInnen konstruktivistisch mit ihrem Fachwissen auseinandersetzen, damit die Veränderungen positiv beeinflusst werden können.⁴⁵¹ Um diese innere pädagogisch-organisatorische Wandlung der Schulkultur der Einzelschule voranzutreiben, sind - wie schon in der Implementationsforschung beschrieben - Druck und Zug wichtig, um schulische Innovationen voranzutreiben. An dieser Stelle sei auf zwei Theoriemodelle hingewiesen: zum einen das dialektische und zum anderen das gleichgewichtsorientierte Paradigma.⁴⁵² Das dialektische Paradigma baut auf Antinomien auf, welche das System Einzelschule betreffen (wie Förderung gegen „Auslese“) und im Schulalltag in Widersprüchen deutlich werden. Aufgrund dessen können Innovationsprozesse in Gang gesetzt werden, indem das Handeln offen mit den an der Schule gemeinsam vereinbarten Bildungs- und Erziehungszielen in einen Konsens gebracht wird. Ausgangspunkt für das gleichgewichtsorientierte Paradigma ist eine Belastungs- bzw. Unzufriedenheitssituation im Kollegium, die durch äußere und innere Faktoren entstanden ist. Die Störfaktoren werden dann im gemeinsamen Einklang analysiert und durch Handlungsstrategien beseitigt. Als weitere Druck- und Zugfaktoren sind⁴⁵³ wirtschaftliche Einschränkungen im Bildungssektor, neue Modelle der schulischen Autonomie und Steuerung bzw. schulische Konzepte sowie neue Aufgabenbereiche der Schule im sozialen Bereich und Bildungsbereich, wie die Betreuung der SchülerInnen oder auch die Umwelt- und Gesundheitsförderung, zu nennen.⁴⁵⁴ Um Innovationen sinnvoll umsetzen zu können, soll bei der Einzelschule angesetzt werden. Diese soll entsprechend ihrer schulischen Situation eine Auswahl bei allgemeinen Konzepten vornehmen. Innovative Ideen sollten aus der Schule heraus - in einem Wandel der Schulkultur - und nicht von oben entwickelt werden. Außerdem müssen die individuellen Gegebenheiten einer Einzelschule Beachtung finden, die eine Umsetzung von Modellen standardisierter Art unmöglich machen. Wenn die schulische Kultur ganzheitlich zu betrachten und durch Bildungsprozesse am

⁴⁴⁸ Vgl. Holtappels 2005, o. S. Nach: Holtappels 2005b, S. 13f.; siehe Abbildung 23 und Kapitel 5.

⁴⁴⁹ Vgl. Rolff 2013, S. 35.

⁴⁵⁰ Vgl. a. a. O. 1995a, S. 138.

⁴⁵¹ Vgl. Arnold 2000, S. 5ff. Nach: Brüggemann 2008, S. 4.

⁴⁵² Vgl. Holtappels 1997, S. 25f.

⁴⁵³ Vgl. Paulston 1976, o. S.; Schlömerkemper 1995, o. S.; Bauer / Rolff 1978, o. S.; Dalin 1986, o. S. Nach: a. a. O., S. 26.

⁴⁵⁴ Vgl. Holtappels 1997, S. 26

intensivsten wahrzunehmen ist, sind Curriculum und Unterricht der Kernbereich dieser. Dann ist solches der Schwerpunkt der schulischen Arbeit.⁴⁵⁵ Es gibt dabei drei Entwicklungsniveaus von Organisationslernen bzw. von Einzelschulen:

- Bei der fragmentierten Schule existiert keine echte Teamarbeit, es gibt keine gemeinsamen Ziele und keine für alle transparenten Organisationsstrukturen.
- Bei der Projektschule arbeiten fast alle Lehrkräfte in Teams. Die Projekte werden jedoch nicht vernetzt.
- In der Problemlöseschule wird Metalernen praktiziert. Das bedeutet, dass Organisationslernen sowie die Entwicklung der Schule im Mittelpunkt stehen. Personal- (Veränderung der kognitiven Landkarten der Beteiligten) und Organisationsentwicklung (Entwicklung der Organisationskultur⁴⁵⁶) gehen hier Hand in Hand.⁴⁵⁷

Aufgrund der Komplexität des sozialen Systems der Einzelschule muss personen- und organisationsbezogen vorgegangen werden, um die Entwicklung einer Schule zu fördern. Auf der einen Seite werden die Mitglieder dieser Organisation ernst genommen und an den Entscheidungen beteiligt, welche sie umsetzen sollen. Des Weiteren wird auf die Lernfähigkeit von sozialen Organisationsformen - hier die Schule - Bezug genommen. Folglich haben solche personen- und organisationsbezogenen Vorgehensweisen die Weiterentwicklung der LehrerInnen - das betrifft die Entwicklung fachlicher, pädagogischer und teambezogener Kompetenzen - und der Organisation zum Ziel.⁴⁵⁸

Bei einer lernenden Schule treibt die Einzelschule die Schulentwicklung mit der Zielsetzung, gut zu sein, entsprechend ihrer Gegebenheiten immerfort voran. Die Personalentwicklung orientiert sich am schulischen Leitbild und den Fortbildungsbedarfen.⁴⁵⁹ Die SchülerInnen werden kontinuierlich auf aktive Art und Weise an ihrer Entwicklung beteiligt. Sie tragen als Mitglieder einer Lerngemeinschaft Verantwortung für ihr Handeln und verfolgen organisationale wie auch persönliche Zielsetzungen. Hierbei ist die Schule für ihre Ergebnisse selbst verantwortlich, was ebenfalls die eigenverantwortliche Klärung von Interessenskonflikten intern und mit externen Partnern/innen durch SchülerInnen-, LehrerInnenschaft und SchulleiterIn beinhaltet.⁴⁶⁰ Folglich steht an dieser Stelle eine angemessene Organisationsentwicklung im Mittelpunkt, bei der in einem gemeinsamen Prozess Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten festgelegt werden und sich die Schule selbstreflexiv nach innen und außen sensibel ausrichtet. In dem Zusammenhang wird das Change Management von dem/der SchulleiterIn und ggf. einer Steuergruppe vorangetrieben.⁴⁶¹

Maag Merki (2005) formuliert treffend:

„Output-Steuerungsmodelle im Bildungsbereich nehmen Bezug auf dieses Konzept, indem nicht mehr nur die einzelne Lehrperson, sondern die Schule als Ganzes für die Qualität der Schule verantwortlich ist. Es wird also

⁴⁵⁵ Vgl. Holtappels 1997, S. 28.

⁴⁵⁶ Siehe Kapitel 5.1.

⁴⁵⁷ Siehe oben.

⁴⁵⁸ Vgl. Türk 1989, S. 23ff.; Rolff 1991, S. 871ff. Nach: Holtappels 1997, S. 27.

⁴⁵⁹ Vgl. Buhren / Rolff 2002, S. 28f.

⁴⁶⁰ Vgl. Dalin 1997, S. 233.

⁴⁶¹ Vgl. Schratz 1996, S. 27f.; siehe Kapitel 3.3, 3.4, 3.5 und 5.

davon ausgegangen, dass die Schule als Organisation bzw. ihre [AkteurInnen] grundsätzlich die Möglichkeiten haben, aufgrund der erhöhten Gestaltungsfreiheit eine kontinuierliche Verbesserung der schulischen Prozesse und damit der Leistungen der [SchülerInnen] zu erreichen.“⁴⁶²

Hierbei ist die innere und äußere Schulreform wichtig. Das bedeutet, dass die Vorgaben von „oben“ auf deren Realisierbarkeit überprüft werden, ein Feedback zu den möglichen Folgewirkungen von der Basis gegeben und eine Balance der Umsetzung gefunden wird.⁴⁶³

In Anlehnung an das Modell von Hameyer (2002)⁴⁶⁴, bei dem ein Bezug zu Erkenntnissen der Innovationsforschung (Fullan 1991), Schulforschung (Huber/Hameyer 2001; Hameyer et al. 1995) wie auch zu Forschungen zu der Thematik aus Schweden (Hameyer 2003) besteht, werden in den folgenden Abschnitten Kennzeichen einer lernenden Einzelschule vorgestellt, die Grundlage der weiteren Überlegungen sein werden. Diese fördern das Lernen des gesamten Kollegiums und nicht nur der Einzelperson. Unterrichtsentwicklung setzt auf jeden Fall eine lernfähige Schule voraus. Allen Beteiligten muss bewusst sein, dass die Schule nur gemeinsam über einen längeren Zeitraum verändert werden kann und Schwierigkeiten auftreten können.⁴⁶⁵ Dabei ist es notwendig, sich an den Möglichkeiten, Fähigkeiten und Idealen des Kollegiums zu orientieren, individuell nach dem eigenen Tempo mit allen Beteiligten voranzuschreiten und ihnen Wertschätzung entgegenzubringen. Auf die äußeren Anforderungen reagieren dann die Lehrkräfte zur Erreichung der schuleigenen Zielvorstellungen. Die lernende Schule als „Problemlöseschule“ nutzt gemeinsam Schwierigkeiten zur kontinuierlichen Weiterentwicklung - zum Lernen.⁴⁶⁶ Grundlage hierfür ist ein kollegiales Gedächtnis, das durch ein gemeinsames Lernen durch Wissensmanagement entsteht.⁴⁶⁷ Das organisationale Wissensmanagement, das wesentliche Element einer lernenden Organisation ist, ermöglicht den Beteiligten, im Rahmen einer Reflexion Verbesserungsmöglichkeiten und einen Weiterbildungsbedarf zu ermitteln.⁴⁶⁸ Es ist auf Basis von Kommunikation mithilfe von transparenten Vorgaben, Abfolgen und Organisationsstrukturen sicherzustellen (beispielsweise bei Teamarbeit, Kooperation mit Erziehungsberechtigten oder Durchführung neuartiger Unterrichtskonzepte). Formale Wissensnetzwerke, wie Konzepte sowie Leitbilder, und informelle Gespräche sind ebenfalls notwendig. Schließlich ist es wichtig, Erkenntnisse zu sichern und weiterhin zu thematisieren. Ein solcher Austausch über z. B. Leitbilder, Schulprogramme, Verabredungen, Abläufe, Unterrichtsideen bzw. Dokumente kann durch Intranet-Plattformen, Chats, Pinnboards und Ähnliches erfolgen.⁴⁶⁹ Des Weiteren benötigt eine lernende Organisation tertiäre Denkfähigkeiten. Das bedeutet, dass über Erkenntnisse und Erfahrungen reflektiert wird und diese bei Nichtaktualität oder Fälschlichkeit revidiert werden. Veränderungen werden daraufhin vor Ort umgesetzt. Dabei muss der äußere

⁴⁶² Maag Merki 2005, S. 6; siehe oben.

⁴⁶³ Vgl. Krainz-Dürr / Khan-Svik 2010, S. 41f.

⁴⁶⁴ Siehe Abbildung 24.

⁴⁶⁵ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 210.

⁴⁶⁶ Vgl. Reese 2007, S. 86ff.; siehe oben.

⁴⁶⁷ Vgl. Hameyer 2002, S. 8; siehe oben.

⁴⁶⁸ Vgl. Schüßler 2001, S. 166f.

⁴⁶⁹ Vgl. Lindemann 2010, S. 328.

Rahmen zur Umsetzung der Lernfähigkeit einer Organisation gewährleistet sein:

- Transparenz und Verständnis der Zielsetzungen der Organisation,
- zeitnahe Nutzung des Wissens,
- Möglichkeit des Informations- und Erfahrungstransfers,
- der bestmögliche zielgerichtete Umgang mit Wissen
- sowie ein angemessenes Instrumentarium hierfür.⁴⁷⁰

Holtappels (2007) beschreibt im Folgenden, welche Voraussetzungen vorhanden sein müssen, damit eine Schule eine lernende Schule werden kann:

„Eine Schule kann dann als lernende und selbstreflexive Organisation betrachtet werden, wenn sie in ihrer Organisationskultur ein System mit hoher Problemlösefähigkeit, flexibler Organisation und differenzierter Gestaltungskompetenz entwickelt hat. Innovationsbereitschaft, Organisations- und Gestaltungsbewusstsein des [LehrerInnenkollegiums] und die Entwicklung gemeinsamen Organisationswissens stellen Voraussetzungen dar. Entscheidend kommt es darauf an, dass Schulen pädagogische Selbsterneuerungsfähigkeit entwickeln. Damit ist ihre Fähigkeit zur ständigen Überprüfung ihres Entwicklungsstands und ihrer Wirksamkeit sowie zu notwendigen Korrekturen, Erweiterungen oder gar Neuanfängen gemeint, um auf neue oder veränderte Gegebenheiten innerhalb der Schule oder ihres sozialen Umfelds angemessen reagieren zu können.“⁴⁷¹

Die Schulen streben somit danach, ihr Handlungsrepertoire und die Problemlösekapazität zu erhöhen, indem sie über umsetzbare Zielsetzungen und Chancen nachdenken und systematisch ihre Weiterentwicklung vorantreiben.⁴⁷² Wichtig ist es außerdem, Gestaltungsfreiräume zu schaffen, um Informationen zu sammeln und zu verbreiten. Hierbei sind freie Lern- und Informationsprozesse von Vorteil, wobei die Kommunikation auf mündlicher Ebene gefördert werden sollte.⁴⁷³ Ein zielführendes Handeln, eine angemessene Teamentwicklung und eine Kultur des Feedbacks - kurz gesagt eine gute strukturelle Organisation - sind Motoren für eine positive Entwicklung einer Schule.⁴⁷⁴

Kohärenz

Kohärenz wird an einer Einzelschule praktiziert, wenn strukturiert (mithilfe „systemischen Denkens“) - im Wissen um unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten - Schwierigkeiten angemessen beseitigt werden. Es gibt Formen der Verständigung, welche mittelfristig festgelegt werden, so dass für das Kollegium Aufwand und Nutzen transparent sind. Des Weiteren werden Entwicklungsvorhaben innerhalb und außerhalb der Schule, wie z. B. ein Programm, ein Schulmanual, Informationsveranstaltungen zu den Qualitätsstandards bzw. die Personalauswahl, präsentiert.⁴⁷⁵ Als Möglichkeiten, die schulische Arbeit zu überprüfen, sind Feedback für Lehrkräfte und Teams, der im Schulprogramm enthaltene Bereich Qualitätssicherung (Controlling), empirische Methoden, Bilanzen, interne wie auch externe Rückmeldungen zu

⁴⁷⁰ Vgl. Hameyer 2002, S. 9f.

⁴⁷¹ Holtappels 2007a, S. 15.

⁴⁷² Vgl. Rolff 2002, o. S. Nach: Döbert / Dederling 2008, S. 13.

⁴⁷³ Vgl. Vahs 2007, S. 425f. Nach: Lindemann 2010, S. 328.

⁴⁷⁴ Vgl. Daschner 2011, S. 39; siehe Kapitel 2.7, 5 und 5.1.

⁴⁷⁵ Vgl. Hameyer 2002, S. 10.

gewonnenem Datenmaterial, regelmäßige SchulleiterInnen-/MitarbeiterInnengespräche, Teamtreffen, Unterrichtsbesuche, grobe Analysen der Protokolle der Arbeitsgruppen und der Klassenbücher, Kontrollbesuche der Fachbereiche und Jahrgänge sowie eine monatliche, gemeinsam mit dem/der KlassenlehrerIn stattfindende Besichtigung der Klassenräume zu nennen. Dadurch, dass formelle und informelle Kommunikationsabläufe im Wechsel sichtbar werden, ist es möglich, mit einer offenen, vertrauensvollen und mit Argumenten versehenen Art die Probleme zu beseitigen.⁴⁷⁶

Transparenz

Transparenz - das bedeutet in diesem Zusammenhang, zielklar zu arbeiten - ist u. a. Voraussetzung für den schulischen Erfolg. Dabei muss sich die Schule auf Veränderungen flexibel einstellen können. Transparenz ist dann gewährleistet, wenn öffentlich über Prozesse reflektiert und die Gründe für Vorhaben analysiert werden.⁴⁷⁷ Durch das Schulprogramm, das von allen und für alle verbindlich entwickelt wird, muss für alle Beteiligten transparent sein, was in Zukunft an der Schule in Angriff genommen wird. Auf Grundlage einer Bestandsaufnahme und Reflexion werden kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen gemeinsam bestimmt, so dass „eine“ Identität der Schulgemeinschaft entsteht. Durch diesen immerwährenden Prozess der Selbstgestaltung ist es möglich, dass die Schule eine lernende Organisation werden kann.⁴⁷⁸

Konsistenz

Mit Konsistenz ist der Balanceakt zwischen dem Energiehaushalt des Kollegiums und den Aufgaben innerhalb der Schule gemeint, die bewältigt werden sollen. Notwendig ist ein Gespür der Schulleitung, welche Anforderungen energetisch bzw. zeitlich zu bewältigen sind, damit die MitarbeiterInnen weiterhin gesund, motiviert und gerne in der Schule sind. In einer lernenden Organisation soll zwischen dem, was es an personellen wie auch organisatorischen Möglichkeiten gibt, und dem, was zusätzliche Zeit beansprucht, abgewogen werden.⁴⁷⁹ Es sollte im Blick behalten werden, was den Beteiligten an Entwicklungsprojekten wirklich zumutbar ist. Bei den Prozessen der Entwicklung und Weiterführung des Schulprogramms bzw. der Leitgedanken ist somit nicht nur darauf zu achten, was die eigentlichen Zielvorstellungen des Kollegiums sind.⁴⁸⁰

Kontingenz

Kontingenz setzt eine Reflexion der eigenen Arbeit wie auch ein verändertes Vorstellungsvermögen voraus und ist an einer Schule dann gegeben, wenn zur Ideenfindung in Bezug auf Qualitätsverbesserung von Unterricht sowie Zusammenarbeit unterschiedlichste Verfahren praktiziert werden. Hierbei kann auch von anderen Schulen gelernt werden.⁴⁸¹ Die vorgestellte Vorgehensweise bedeutet auch, dass die Schule in einem Prozess lernt, sich selbst zu befähigen, neue Strukturen - auch im Bewusstsein aller - zu schaffen. Dadurch kann das Lernen der SchülerInnen verbessert werden. Die Schulleitung ist

⁴⁷⁶ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 180ff.

⁴⁷⁷ Vgl. Hameyer 2002, S. 10.

⁴⁷⁸ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 177f.

⁴⁷⁹ Vgl. Hameyer 2002, S. 10f.

⁴⁸⁰ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 177; siehe u. a. Kapitel 7.1.6, 7.2.6, 7.3.2 und 7.4.2.2.

⁴⁸¹ Vgl. Hameyer 2002, S. 11.

hierbei dafür verantwortlich, dieses kooperative Lernen in der Schule zu implementieren und neues Wissen durch neue Projekte wie auch Inselversuche bei den Mitarbeitern/innen anzuhäufen.⁴⁸²

Kompetenz

An einer lernenden Schule ist die Verknüpfung von Wissen, Können und Wollen gegeben, die durch Projekte und Kooperation gleichzeitig zu entfalten sind.⁴⁸³ Durch die Bildung von Teams kann nicht nur ein Wir-Gefühl entstehen. Die Mitglieder können sich ebenfalls helfen, Veränderungsprozesse an der Schule und die Verantwortungsübernahme hierfür einzuleiten.⁴⁸⁴ Konsensbildung und Kooperation sind Grundvoraussetzungen, um neue Lernprozesse im Unterricht und in der Schule an sich umzusetzen. Konsensfindung benötigt eine partizipative Führung, bei der Entscheidungen alle beteiligend nicht nach Mehrheiten, sondern nach deren Notwendigkeit und Richtigkeit getroffen werden. Bei Widerstand sollten innerhalb einer Vertrauens- und Fehlerkultur dialogisch Lösungsstrategien ermittelt werden. Entscheidungsprozesse müssen konsequent und verbindlich umgesetzt werden.⁴⁸⁵

Konvergenz

Eine lernende Organisation fasst alle Ziele und Ideale der Beteiligten zusammen und richtet ihre Arbeit darauf aus. Ein Wissenstransfer innerhalb des Kollegiums ist hierbei ein wichtiges Aufgabenfeld. Das bedeutet, dass Wissen an andere weitergegeben, analysiert und fortwährend - entsprechend dem Forschungsstand - erweitert wird.⁴⁸⁶ Diese Leitgedanken werden auf Grundlage der Situation an der Schule umgesetzt. Eigenes Können und eigene Visionen kommen danach ins Spiel. In einem solchen Prozess sollte das gesamte Kollegium beteiligt, und die Ergebnisse sollten in einem Schriftstück festgehalten werden. Die Leitideen existieren neben den im Schulprogramm festgelegten Schulzielen bzw. -strategien. Auf Basis der dargelegten Gedanken kann eine neue Lernkultur entstehen, das Miteinander verbessert und eine besondere Ausstrahlung nach außen entwickelt werden.⁴⁸⁷

3.3 Rolle der Lehrkräfte

3.3.1 Teams

Lehrkräfte müssen die Position von aktiven Partnern/innen einnehmen. Sie kooperieren in den Bereichen „Schule“ und „Unterricht“ und sind bereit, ihre Unterrichtsgestaltung dadurch beeinflussen zu lassen.⁴⁸⁸ Senge (2006) erkennt die Potentiale, die dadurch entstehen:

„Wenn Teams wahrhaft lernen, erzielen sie nicht nur herausragende Ergebnisse, sondern die einzelnen Mitglieder entwickeln sich auch schneller, als es andernfalls je möglich wäre.“⁴⁸⁹

⁴⁸² Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 165.

⁴⁸³ Vgl. Hameyer 2002, S. 11.

⁴⁸⁴ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 173.

⁴⁸⁵ Vgl. a. a. O., S. 167ff.

⁴⁸⁶ Vgl. Hameyer 2002, S. 11.

⁴⁸⁷ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 170ff.

⁴⁸⁸ Vgl. Schratz / Steiner-Löffler 1999, S. 44.

⁴⁸⁹ Senge 2006, S. 19.

Durch die lernende Schule haben Teams eine Entlastungs- wie auch Lernfunktion für die Beteiligten: Es kann planerisch vorgegangen werden, so dass Unerwartetes meist ausgeschlossen wird. Hierbei arbeiten mehrere AkteurInnen zusammen, wodurch die Betroffenen entlastet werden und ihren Ideenreichtum preisgeben können. Dadurch wird das Lernen unterstützt, was wiederum eine Entlastung zur Folge hat.⁴⁹⁰

Die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften⁴⁹¹, die ebenfalls Teams von Lehrkräften sind und sich ein- bis zweimal verbindlich in zwei Wochen treffen, verstärkt die Konzentration auf Unterricht und das Lernen der SchülerInnen.⁴⁹² Sie werden mit den Begrifflichkeiten „professionell“, „Lernen“ und „Gemeinschaft“ definiert. Professionell meint jemanden, der Spezialwissen besitzt, sich in seinem Bereich permanent fortbildet und somit ExperteIn ist. „Lernen“ ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Vertiefung von Inhalten zur immerwährenden Entwicklungsarbeit. „Gemeinschaft“ kann mit einer Ansammlung von Menschen identischer Interessenslage gleichgesetzt werden, die sich gegenseitig - auch emotional - unterstützen. Hierbei entwickelt sich jede/r weiter.⁴⁹³ Besonders an solchen Teams sind die Kennzeichen

- festgelegter Werte- und Zielekonsens,
- Kooperation auf allen Ebenen,
- Unterricht als Mittelpunkt,
- Öffnung der Unterrichtsaktivitäten nach außen
- und selbstreflektierende Kultur des Gesprächs.⁴⁹⁴

Ihre Zielsetzungen sind das gemeinsame Lernen, die gemeinschaftliche Weiterentwicklung des Unterrichts und des/r Einzelnen sowie die Teilhabe aller Beteiligten an der Entfaltung der Schulkultur u. a. zur Teamkultur.⁴⁹⁵ Dadurch können LehrerInnen gemeinsam Anforderungen meistern, welche sie alleine nicht bewältigen könnten. Dies können Vorgaben zur Lehrplangestaltung von außen, Richtlinien zur Unterrichtsgestaltung, schuleigene Curricula und Reflexionsprozesse zu SchülerInnenarbeiten sein.⁴⁹⁶ Folglich können Lerngemeinschaften die Rahmenbedingungen schaffen, damit LehrerInnen und Einzelschulen auf Basis dessen selbstständig die Schul- und Unterrichtsqualität weiterentwickeln.⁴⁹⁷ ForscherInnen aus den USA haben zumeist das gesamte Kollegium (Lehrkräfte) bzw. die gesamte Schulgemeinschaft als Lerngemeinschaft angesehen. Es können sich jedoch bereits bestehende Teams, wie Fachkonferenzen und Jahrgangsteams, dahin entwickeln, wobei es - wie Rolff es 2001 berichtet - schwierig sein könnte, Innovationen deutlich zu machen und alle Fähigkeiten zu entfalten.⁴⁹⁸

In weiteren Teams können Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern zusätzlich z. B. an der Schulentwicklung durch ein adäquates Projektmanagement aktiv mitwirken.

⁴⁹⁰ Vgl. Hameyer 2002, S. 11; siehe Kapitel 5.2.1.

⁴⁹¹ Siehe Kapitel 2.5; bereits seit den 1990er Jahren wird die Konzeption der Lerngemeinschaften im Bereich des angloamerikanischen Sprachraums diskutiert und untersucht. (vgl. Fussangel / Gräsel 2009, S. 120)

⁴⁹² Vgl. Bensen 2010a, S. 124.

⁴⁹³ Vgl. DuFour / Eaker 1998, o. S. Nach: Gathen, von der 2006, S. 23.

⁴⁹⁴ Vgl. Bensen 2010a, S. 125.

⁴⁹⁵ Vgl. Fussangel / Gräsel 2009, S. 120.

⁴⁹⁶ Vgl. Bensen 2010a, S. 124.

⁴⁹⁷ Vgl. Fussangel / Gräsel 2009, S. 120.

⁴⁹⁸ Vgl. Lee et al. 1997, o. S.; Rolff 2001, o. S. Nach: a. a. O., S. 122.

Ständige und vorübergehende Projektgruppen entstehen situationsangemessen und werden nach Erledigung der Aufgabenstellung aufgelöst.⁴⁹⁹

3.3.2 Steuergruppe

Die Steuergruppe ist für die Steuerung der gesamten Schulentwicklung hin zu einer lernenden Schule, d. h. der Prozesse, der Motivation der KollegInnen, der Förderung von Akzeptanz, Reflexion und der Persönlichkeitsentwicklung der MitarbeiterInnen, zuständig.⁵⁰⁰ Neben einem/r effektiven SchulleiterIn sind sie grundlegend für das schulinterne Veränderungs- bzw. Steuerungsmanagement. Innovationsmanagement, Schulentwicklung, Zielorientierung und ein systematischer Ablauf bedürfen - wie in einer lernenden Organisation notwendig - der Führung und Steuerung durch professionelle Teams oder Steuergruppen.⁵⁰¹ Hierbei kann es zur Verbesserung der schulischen Arbeit günstig sein, diese als qualifizierte Change Agents⁵⁰² einzusetzen.⁵⁰³ Zu den wichtigen Aufgabenbereichen von Steuergruppen⁵⁰⁴ gehören daraufhin:

- Transparenz und Dokumentation von Maßnahmen bei der Schulentwicklung und Wissensmanagement: Sicherstellung von Entwicklungsprozessen, Untersuchung von schulischen Abläufen, Problemen usw., Materialsammlung, Vermittlung von angemessenen Forschungsergebnissen;
- ExpertInnendasein bei der Organisationsentwicklung und Change Management: Plan- und Konzeptentwicklung, Vorbereitung von Qualifizierungsmaßnahmen, Umsetzung und Analyse von Evaluationsmaßnahmen, Untersuchung von Datenmaterial und Erhebungen des Lernstands;
- zielgerichtete Begleitung der Schulleitung und von Projektgruppen: Entwicklung einer Teamkultur, Unterstützung der Projektarbeit, Hilfestellungen für den/die SchulleiterIn beispielsweise bei der Entwicklung von Konzepten oder der Personalentwicklung
- und Koordinierung von Schulentwicklungsprozessen: Steuerung der Arbeitsprozesse von Fachteams, Jahrgangsteams und Arbeitszirkeln, Koordinierungsmaßnahmen in Bezug auf die Arbeit am Schulprogramm bzw. die Unterrichtsentwicklung, Begleitung von Entwicklungsprozessen und des Konfliktmanagements, Qualitätssicherung hinsichtlich der gesetzten Ziele und des Programms.

Die „Educational Governance“-Forschung, die soziale Strukturen beobachtet und Steuerungsmechanismen favorisiert,⁵⁰⁵ vertritt hierzu die Ansicht, Steuergruppen sollten in so genannten Mehrebenensystemen Wissen im Sozialgefüge angemessen fördern, es verbreiten und Verantwortung bei Prozessen der Schulentwicklung übernehmen. Informelle Strukturen seien in dem Zusammenhang besonders von Bedeutung. Dabei seien lose Koppelungen als Stärken zu beachten.⁵⁰⁶

⁴⁹⁹ Vgl. Dubs 2012, S. 16f.

⁵⁰⁰ Vgl. Rolff 2010, S. 31.

⁵⁰¹ Vgl. Holtappels 2007a, S. 28f.

⁵⁰² Siehe Kapitel 3.2.

⁵⁰³ Vgl. Feldhoff 2011, S. 306f.

⁵⁰⁴ Siehe Kapitel 2.3.

⁵⁰⁵ Siehe Kapitel 1.3.

⁵⁰⁶ Vgl. Brüsemeister 2009, S. 116.

3.4 Rolle der Schulleitung

Da für eine lernende Schule das Kollegium mit seinen Bedürfnissen, Kompetenzen, Ressourcen wie auch Ideen zentral ist, richten der/die SchulleiterIn sowie alle an der Schule Beteiligten ihr Handeln danach aus. Nur auf Basis dessen können - entsprechend der Geschwindigkeit der AkteurInnen - Lösungs- und Veränderungsprozesse ermöglicht werden. Dadurch, dass das gesamte System Schule an Entscheidungen beteiligt wird, die Schulleitung auf die Wertschätzung der Aktivitäten der Schulgemeinschaft achtet und persönliche Erfahrungs- wie auch Interessensbereiche berücksichtigt werden, kann Schule als lernende Organisation bezeichnet werden.⁵⁰⁷ Deren Mitglieder besitzen die sinnhafte Offenheit und den Willen, sich Neuem zu stellen. Auf Basis von unbewusster Inkompetenz erlangen sie schrittweise die unbewusste Kompetenz.⁵⁰⁸

Die Effektivität der Schulleitungen ist abhängig von der Fähigkeit der Arbeit mit und in Teams. Sie motivieren ihre Schule, aktiv mitzugestalten. Visionen werden nicht vorgegeben, sondern entstehen aus dem Kollegium heraus. Folglich sollte der/die SchulleiterIn eine Kultur der Kooperation und Kommunikation im Kollegium implementieren bzw. fördern.⁵⁰⁹ Das Zusammenspiel zwischen Organisations- und Unterrichtsentwicklung steht in diesem Zusammenhang im Mittelpunkt der Betrachtung. Hierfür müssen Rahmenbedingungen bzw. Freiräume geschaffen werden, damit sich die Lehrkräfte Gedanken über Schule und Unterricht machen können und so der Unterrichtserfolg verbessert wird. Eine Wechselwirkung besteht zwischen Organisation und Unterricht, die so genannte „Unterrichtsschleife“ (persönliche Theorie über Unterricht - Reflexion - Aktion) wirkt sich dann auch auf die „OE-Schleife“ (Analyse - Hypothese - Intervention)⁵¹⁰ aus und umgekehrt.⁵¹¹ Es erfolgt folglich ein Paradigmenwechsel innerhalb des Kollegiums vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“. Unterschiedlichste Facetten der Kooperation werden nun praktiziert.⁵¹² Für die neuen Herausforderungen, die die Schulleitung bewältigen muss, ist Managementwissen die Voraussetzung. Die pädagogische Führung umfasst an der Stelle drei Führungsbereiche,⁵¹³ durch die die Schule gesteuert werden soll:

- Management-Aufgaben: Organisation und Bürokratie,⁵¹⁴
- Leadership-Aufgaben: besondere Wichtigkeit der Kommunikation und Zusammenarbeit⁵¹⁵ angesichts der Anforderungen und Konflikte innerhalb und außerhalb von Schule⁵¹⁶
- und pädagogische Aufgaben: pädagogische Beratung bezüglich der Unterrichtsarbeit und der Kooperation der Lehrkräfte (Inhalte bzw. Methodik).

⁵⁰⁷ Vgl. Reese 2007, S. 87f.

⁵⁰⁸ Vgl. Schratz 2010, S. 68f.

⁵⁰⁹ Vgl. Rolff 1995a, S. 185.

⁵¹⁰ Siehe Abbildung 25 und Kapitel 8.

⁵¹¹ Vgl. Schratz / Steiner-Löffler 1999, S. 42ff.

⁵¹² Vgl. Schratz 2001, S. 54; siehe Kapitel 3.1.

⁵¹³ Siehe Kapitel 5.1.

⁵¹⁴ Vgl. Schratz 2001, S. 60f.

⁵¹⁵ Vgl. Fischer / Schratz 1999, S. 191f.

⁵¹⁶ Vgl. a. a. O., S. 129.

Dennoch ist eine interne Qualitätskontrolle unumgänglich. Diese Aufgabenbereiche können durch

- Schulentwicklung,
- Personalentwicklung,
- Unterrichtsentwicklung
- sowie Qualitätssicherung und -entwicklung

umgesetzt werden, die zum Teil miteinander verschmelzen.⁵¹⁷ Wichtig ist hierbei vor allem, dass sich die Schulleitung zurücknimmt, die Lehrkräfte überzeugt, wie ein/e ModeratorIn leitet und somit das Kollegium motiviert, indem kein Zwang ausgeübt wird. SchulleiterInnen könnten Veränderungen nicht erzwingen, da die LehrerInnen laut Rolff (1995) in ihrem Handeln - genauso wie die Schulen - relativ autonom seien (z. B. hinsichtlich der Methodenfreiheit).⁵¹⁸ Folglich könne die Professionalität der Lehrkräfte und eine innovative wie auch reformorientierte Gestaltung der Schule mithilfe von Organisationsentwicklung dadurch erfolgen, dass persönliche Vorbehalte verringert werden und die Schulgemeinschaft gemeinsam lernt sowie dieses gleichzeitig reflektiert.⁵¹⁹

Die Schulleitung erhält ein neues Berufsprofil. Sie ist nicht mehr primär nur Lehrkraft, da Herausforderungen vielfältiger Art vor ihr stehen. Durch diesen Perspektivenwechsel ist es für die Beteiligten möglich, die Einzelschule als System zu sehen⁵²⁰ und somit „zu Lernenden im Kontext der Entwicklung der Schule als lernender Organisation zu werden“⁵²¹. Um das Kollegium vom Einzelkämpfertum zur Arbeit in und für die Gemeinschaft zu bewegen, ist es die Aufgabe der Führungskräfte, die ebenfalls Lernfähigkeit besitzen müssen, für eine gemeinsame Visionsentwicklung, eine Identifizierung und Analyse der mentalen Modelle im Kollegium sowie die Unterstützung einer Systematik im Denken zu sorgen.⁵²² Deal/Peterson (1999) beschreiben dieses Aufgabenspektrum genau:

„Cultural leaders reinforce the underlying norms, values, and beliefs. They support the central mission and purpose of the school. They create and sustain motivation and commitment through rites and rituals. It is not only the formal leadership of the principal that sustains and continuously reshapes culture but the leadership of everyone. Deep, shared leadership builds strong and cohesive cultures.“⁵²³

Hierbei sollte ein durch die Schulleitung gesteuertes Change Management⁵²⁴ stattfinden, bei dem sich alle Beteiligten eigenständig aktuellen Gegebenheiten entsprechend verhalten. Relevant für dessen Umsetzung ist

- das Lernen durch den handelnden Umgang (wobei eine positive Fehlerkultur besteht),
- die Arbeit in partnerschaftlicher Atmosphäre (wobei eine Reflexion über das Verhalten jedes Teammitglieds - auch der Schulleitung - möglich ist)

⁵¹⁷ Vgl. Schratz 2001, S. 62f.; siehe Kapitel 5.2.

⁵¹⁸ Siehe Kapitel 2.7.

⁵¹⁹ Vgl. Rolff 1995a, S. 192.

⁵²⁰ Vgl. Kiper 2003, S. 102.

⁵²¹ A. a. O.; siehe Kapitel 3.1 und 3.2.

⁵²² Vgl. Schratz / Steiner-Löffler 1999, S. 24.

⁵²³ Deal / Peterson 1999, S. 87.

⁵²⁴ Siehe z. B. Kapitel 2.3, 2.7 und 3.2.

- und die Übertragung der Verantwortlichkeiten für Entwicklungsvorhaben durch eigenverantwortliches Handeln auf alle Schultern (wobei in dem Zusammenhang Einsamkeit und Stress begünstigt werden könnten).⁵²⁵

Damit Lernprozesse in einer lernenden Organisation bzw. Schule⁵²⁶ ablaufen können, muss die Schulleitung nicht autoritär, sondern kooperativ und auf Teamarbeit ausgerichtet sein. Folgende Rahmenbedingungen sind hierbei erforderlich:

- Entwicklungen werden nicht durch Angst und Verslossenheit verhindert.
- Es existiert eine Kultur der Reflexion.
- Es besteht die Möglichkeit, in Inselversuchen ohne Schwierigkeiten Vorhaben auszuprobieren.
- Unterstützungssysteme für neue Projektmodelle werden installiert.
- Es werden systematische und bedürfnisgerechte Konzepte zum Bereich „Fortbildung“ entwickelt.⁵²⁷

Außerdem sollte die Führungskraft mit Überzeugungskraft Innovationen im Kollegium ermöglichen können und hierbei selbst in dem Bereich ein vorbildliches Verhalten zeigen. Sie sollte ein offenes Ohr für die Belange Ihrer MitarbeiterInnen haben, diese zu couragierten Handlungsmustern befähigen sowie ermutigen, gleichzeitig jedoch als Unterstützerin angemessen auf Verbindlichkeit achten und als strukturierte Wegbereiterin schulische Gestaltungsfreiräume erkennen.⁵²⁸

In dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ des Bundeslandes NRW⁵²⁹ wird der Schulleitung eine Schlüsselrolle in der lernenden Organisation bzw. Schule zugedacht. Sie hat eine Zielkonsens-, Beteiligungs- und Unterstützungsaufgabe inne und treibt ausgerichtet nach den schulischen Zielen die Schulentwicklung voran. Auf Basis von Managementkompetenzen der Schulleitung agiert die Steuergruppe als Change Agent, indem sie die schuleigenen Kommunikationsprozesse und die dortige Transparenz unterstützt sowie die Kooperation der Projektgruppen koordiniert.⁵³⁰ Blase/Blase (2004) bestätigen diesen Gedanken und gehen noch einen Schritt weiter, dass jede/r PädagogIn Academic Leader werden sollte:

„By developing cognitive knowledge about teaching and learning, practicing their leadership skills, and developing self-understanding, all educators can become academic leaders who

1. [challenge] others to develop a more collaborative, innovative community [,]
2. [assist] in the development of a sense of mission and purpose[,]
3. [facilitate] democratic, participative decision-making processes[,]
4. [motivate] others to achieve the school's goals[,]
5. [motivate] others to achieve their individual potential[,]
6. [promote] equity and social justice for all
7. [and foster] service to the community, state, and nation.“⁵³¹

⁵²⁵ Vgl. Doppler / Lauterburg 1994, S. 105f. Nach: Schratz / Steiner-Löffler 1999, S. 23f.

⁵²⁶ Siehe Abbildung 26.

⁵²⁷ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 167.

⁵²⁸ Vgl. Klippert 2008, S. 143; siehe Kapitel 2.5 und 2.7.

⁵²⁹ Siehe Kapitel 1.2.

⁵³⁰ Vgl. Feldhoff et al. 2008, S. 147; siehe Kapitel 3.3.2.

⁵³¹ Blase / Blase 2004, S. 196.

3.5 Die lernende Schule in Niedersachsen

Konzept der Eigenverantwortlichen Schule

Grundlage der Konzeption der Eigenverantwortlichen Schule in Niedersachsen ist die lernende Organisation. Der Grundgedanke besagt, der/die Einzelne wie auch das Kollegium müssten sich fortwährend Wissen aneignen und Vorgänge optimieren. Dabei werden die entsprechenden Qualitätsaspekte bedacht, um die Qualität an der eigenen Schule nachhaltig verbessern zu können. Folgende Bereiche können dem zugeordnet werden:

- das Schulleitungshandeln - die Schulleitung als vorbildliche Führungsfigur,
- die Personalentwicklung gepaart mit Teilhabe des Kollegiums,
- ein ordentliches Ressourcenmanagement und ordentliche Außenkontakte zu Kooperationspartnern/innen,
- die Ausrichtung der Arbeit an der SchülerInnen- und Elternschaft wie auch an den weiterführenden Einrichtungen, wie Betrieben,
- die Wichtigkeit der Leistungen und Fähigkeiten der SchülerInnen,
- die Bestimmung von Zielsetzungen lang- und kurzfristiger Art,
- die Ausrichtung auf Unterrichts- und Organisationsprozesse
- sowie die permanente Weiterentwicklung von Unterricht - Bildung und Erziehung.⁵³²

Zur Sicherstellung einer adäquaten Zukunft für SchülerInnen und Gesellschaft wird somit eine permanente Qualitätsentwicklung an der jeweiligen Schule in den Schulalltag integriert.⁵³³

Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“

Das Handeln in den niedersächsischen Einzelschulen wird durch ein gemeinsames Qualitätsverständnis - den Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ - bestimmt. Dieses Verständnis ist Grundvoraussetzung für alle Aktionen der lernenden Organisation „Schule“.⁵³⁴ Die Schulentwicklung bzw. die schulische Qualität wird dadurch kontinuierlich vorangetrieben.⁵³⁵ Bei diesem Prozess sind Grundregeln zu beachten, die sich auf den dritten Qualitätsbereich des Orientierungsrahmens beziehen.⁵³⁶ Schule soll hierbei zu einem Lern- und Lebensraum verändert werden. Das bedeutet, dass alle an der Schule Beteiligten einen Prozess des Lernens in Gang bringen sollen, der es ermöglicht, dass miteinander und voneinander profitiert wird. Hierbei sind Regeln wichtig:

- kein Lernen ohne Missverständnisse,
- Mut zu Neuem,
- Altbewährtes nutzen,
- Beteiligung aller,
- Verschriftlichung von Vorhaben, Entwicklungen und Ergebnissen,
- Bestätigung und Lob,
- zielgerichtetes Vorgehen,

⁵³² Vgl. Bertelsmann-Stiftung Niedersachsen o. J. (a), n. pag.

⁵³³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006d, S. 6.

⁵³⁴ Der Leitgedanke ist hierbei die Eigenverantwortliche Schule bzw. das Konzept der lernenden Organisation. (vgl. a. a. O.)

⁵³⁵ Vgl. Bertelsmann-Stiftung Niedersachsen o. J. (a), n. pag.

⁵³⁶ Siehe Kapitel 1.4.

- die angemessene Abstimmung von Vorgefertigtem, wie SEIS, Niedersächsische Schulinspektion oder Orientierungsrahmen und schulischen Besonder- bzw. Gegebenheiten
- sowie ausdauerndes Engagement.⁵³⁷

Systematischer Qualitätsentwicklungsprozess

Minderop/Lohmann (2006) skizzieren den intensiven Zusammenhang zwischen dem Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ und der Eigenverantwortlichen Schule, wobei sie auf die oben bereits angeführten Qualitätsaspekte Bezug nehmen.⁵³⁸ Die Arbeitsgruppe „Eigenverantwortliche Schule“ beschreibt 2005 in ihrem Abschlussbericht diese umfassende Qualitätsarbeit⁵³⁹ mit acht Begriffen, die in einen direkten Zusammenhang mit den zuvor erwähnten Punkten gebracht werden können: Führungshandeln, die Orientierung an den Mitarbeitern/innen bzw. Personalentwicklung, die Ausrichtung nach den Schülern/innen, überlegtes Handeln in Bezug auf KooperationspartnerInnen und vorhandene Ressourcen, Festlegung von Zielsetzungen, Ergebnis- und Prozessorientierung sowie permanente Lernprozesse.⁵⁴⁰ Fundament der Arbeit einer lernenden Organisation ist folglich ein fortwährender Qualitätsentwicklungsprozess, der durch Zielbildung, Analyse und Bewertung, Maßnahmenplanung sowie Umsetzung gekennzeichnet ist und sich als Zyklus permanent wiederholt.⁵⁴¹

⁵³⁷ Vgl. Korte 2007, S. 254f.

⁵³⁸ Vgl. Minderop / Lohmann 2006, S. 81.

⁵³⁹ Siehe Kapitel 4.

⁵⁴⁰ Siehe oben („Konzept der Eigenverantwortlichen Schule“).

⁵⁴¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2005a, S. 7; siehe auch Abbildung 3 und u. a. Kapitel 5.

4 Die Qualität von Schule

„Die Praxis sollte das Ergebnis des Nachdenkens sein, nicht umgekehrt.“⁵⁴²

Hermann Hesse

Die Qualität von Schule⁵⁴³ ist für eine Region aus Gründen der Standortsicherung wichtig, da durch die in hohem Maße qualifizierten Kräfte für die Attraktivität eines Wirtschaftsstandortes gesorgt wird. Somit ist es notwendig, aufgrund der sinkenden Zahl der Geburten den Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Aufgrunddessen wird die Wichtigkeit des Bildungssystems zunehmend herausgestellt. Als Basis für wissenschaftliches und wirtschaftliches Wachstum sowie eine fortschreitende, alle Schichten umfassende Konstruktion der Gesellschaft wird die Bildungsqualität angesehen. Deshalb soll die Schule ihre Zielsetzungen verändern und durch Selbstevaluation ihre Qualität verbessern.⁵⁴⁴

4.1 Was ist Qualität?

Die Begrifflichkeit „Qualität“ stammt vom lateinischen Wort „qualis“⁵⁴⁵ und kann mit „wie beschaffen“ übersetzt werden. Verschiedene Bedeutungsvarianten des Begriffes werden in der Praxis genutzt. Ein Grund hierfür ist die Unterscheidung zwischen Merkmalen subjektiver und objektiver Art.⁵⁴⁶ Ursprünglich ist die angeführte objektive Qualität wertneutral. Ab dem Zeitpunkt, wenn genau definierte Ansprüche benannt werden, erfolgt eine Wertung.⁵⁴⁷ Eine branchenübergreifende und international anerkannte Norm zur Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen ist ISO 9000:2000 aus dem Jahre 2000.⁵⁴⁸ Hier wird „Qualität“ genauso wie nach DIN EN ISO 8402⁵⁴⁹ als „Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf die Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“⁵⁵⁰, beschrieben. Von den Instituten, die für Normen und Qualitätssicherung zuständig sind, wird nach Kempfert/Rolff (2002) Qualität mit den Resultaten gleichgesetzt, die gestellte Anforderungen erfüllen. Die Produkt- weicht zunehmend der Prozessorientierung, die diese teilweise ergänzt.⁵⁵¹ Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2005) beschreibt die Begrifflichkeit „Qualität“ folgendermaßen:

„Qualität ist ein relativer Begriff, der nur in Bezug auf Funktionen und Ziele definiert und beurteilt werden kann. Er kann deskriptiv im Sinne von Beschaffenheit oder normativ im Sinne von Güte, von Niveau gebraucht

⁵⁴² Literaturreisen o. J., n. pag.

⁵⁴³ Der Begriff „Schule“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Muße“. Damit ist die freie Zeit gemeint, welche nicht dem Nutzen verpflichtet ist. (vgl. Gerstner / Wetz 2008, S. 19)

⁵⁴⁴ Vgl. Expertengruppe des Forums Bildung 2001, S. 5f. Nach: Kiper 2003, S. 139.

⁵⁴⁵ Huber (2010) nennt den Begriff „qualitas“. (vgl. Huber 2010, S. 179)

⁵⁴⁶ Vgl. Stockmann 2006, S. 23.

⁵⁴⁷ Vgl. Huber 2010, S. 179.

⁵⁴⁸ Vgl. Nötzold 2002, S. 190.

⁵⁴⁹ Vgl. Grüne Werkstatt o. J., n. pag.

⁵⁵⁰ Nötzold 2002, S. 191.

⁵⁵¹ Vgl. Kempfert / Rolff 2002, S. 14.

werden. Im letzteren Sinne beruht er auf vereinbarten Kriterien und Qualitätsstandards.“⁵⁵²

Bei „Qualität“ geht es um Sachen, Menschen, Systeme, Prozesse bzw. Produkte, denen gewisse Gütekriterien - d. h. Merkmalsausprägungen, wie etwas ist - zugeschrieben werden. Entsprechend dem Herangehen sind Kriterien oder auch Indikatoren Grundlage der Beschreibung, so dass sich die Qualität beurteilen lässt.⁵⁵³ Diese hängt von dem jeweiligen Kontext ab. Zumeist werden mehrere Produkte gleicher Güte miteinander verglichen. Eine zuvor vereinbarte Anforderung ermöglicht es, dass ein Qualitätsmerkmal herausgebildet und eine inhaltliche Aussage zum Qualitätsbereich getroffen werden kann. Qualität, Beschaffenheit, Güte und Wert einer Ware oder Dienstleistung stehen hierbei im Mittelpunkt.⁵⁵⁴

Auf die verschiedenen Bereiche von Qualität, wie die Schul- und Unterrichtsqualität, wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.

4.2 Pädagogische Debatten über Qualität

Die Diskussion über Qualität wird in der letzten Zeit zumeist in Teilbereichen der Gesellschaft geführt.⁵⁵⁵ Dabei gibt es verschiedene Sichten in Bezug auf Qualität: die transzendente, die produktbezogene, die anwenderbezogene sowie die wertbezogene Betrachtungsweise.⁵⁵⁶ Hierbei ist die Qualität eines Systemzusammenhangs in die Bereiche Ergebnis- (Effekte), Prozess- (Effizienz) wie auch Strukturqualität (Rahmenbedingungen, Leistungsvermögen der MitarbeiterInnen) aufgesplittet,⁵⁵⁷ wobei „Qualität“ unterschiedlich beschrieben wird: als kein permanenter Zustand, als Genauigkeit und Beschaffenheit, als Notwendigkeit, als angemessenes Gegenstück sowie als zielgerichtete Befähigung von Menschen zur Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Daraus folgernd ist Qualität nicht einheitlich zu definieren, sondern auf verschiedene Art und Weise - entsprechend der zuvor angeführten bzw. dem Einzelfall entsprechend festgelegten Kriterien - zu umschreiben.⁵⁵⁸ Wichtig ist an der Stelle, dass inhaltliche Anmerkungen zur Qualität abhängig von dem Kontext sind. Wenn z. B. nun eine Bildungsinstitution beurteilt werden muss, sollte auf die jeweilige Perspektive der Betrachtung geachtet werden, denn einige Facetten der Einrichtung könnten gut und andere verbesserungsbedürftig sein. Es gibt die Blickwinkel der AnbieterInnen (Kultusministerium und Schulen), der ExpertInnen (BildungsforscherInnen) und AbnehmerInnen (SchülerInnen, Erziehungsberechtigte, andere schulische Einrichtungen sowie die Gesellschaft). Die entsprechenden Qualitätskriterien sollten genau beschrieben und transparent gemacht werden, damit die Ergebnisse entsprechend richtig angesiedelt werden können. In Anlehnung an die DIN EN ISO 8402-Definition sind von der Schule entsprechende Anforderungen - festgelegte, wie Curricula und Erlasse, oder stellenweise implizierte (von SchülerInnenschaft bzw. Gesellschaft) - zu bewältigen, denen Qualitätsmerkmale zur Messung der

⁵⁵² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) 2005, S. 3.

⁵⁵³ Vgl. Schratz 2001, S. VI.

⁵⁵⁴ Vgl. Microsoft Corporation 2003, o. S.

⁵⁵⁵ Vgl. Kiper 2003, S. 140.

⁵⁵⁶ Vgl. Riecke-Baulecke 2001, S. 114. Nach: Kiper 2003, S. 140.

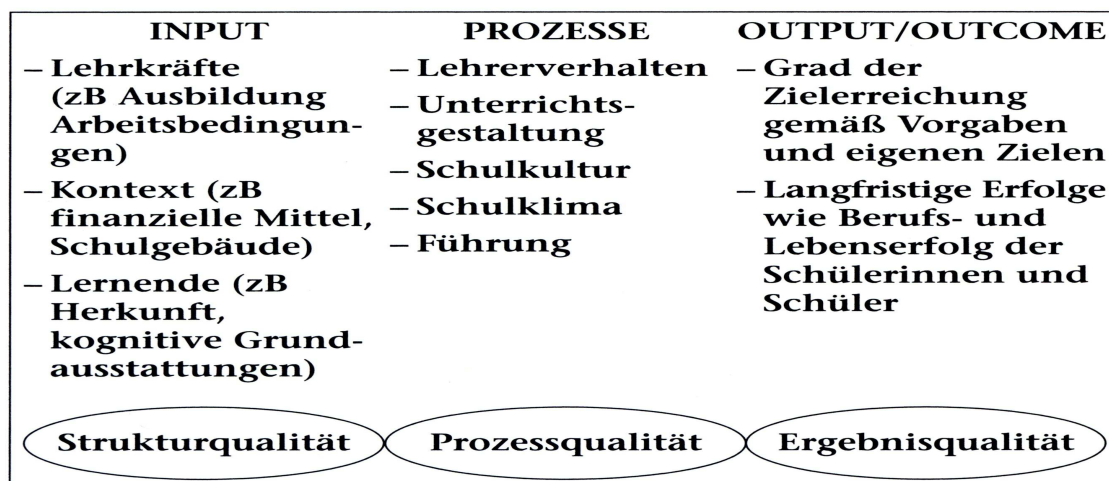
⁵⁵⁷ Vgl. a. a. O., S. 119. Nach: a. a. O.

⁵⁵⁸ Vgl. Harvey / Green 2000, o. S. Nach: Reimann 2004, S. 150; siehe Kapitel 4.3.

Qualität zugeordnet werden. Ziele und Merkmale sind beispielsweise in den Bildungsstandards gebündelt.⁵⁵⁹ Natürlich ist die Beurteilung abhängig von dem/der BeobachterIn.⁵⁶⁰ Kempfert/Rolff (2002) sehen einen Unterschied zwischen dem individuellen Lernen und der Schulqualität an sich. Das kulturelle Umfeld der Bildungseinrichtungen ist für deren Qualität mit entscheidend. Außerdem wird in guten Einzelschulen der Qualitätsbegriff thematisiert, und es werden gemeinsame Entscheidungen getroffen.⁵⁶¹

Das Drei-Säulen-Modell zur Qualitätsanalyse von Donabedian, das bereits auf die 1960er Jahre zurückgeht, unterscheidet die Bereiche Struktur- (gelingende Rahmenbedingungen für das Lernen), Prozess- (alle Aktionen im Unterricht) und Ergebnisqualität (Lernzuwachs). Mehrere Erscheinungen gliedern die Qualität in Input-Process-Output und ergänzend Outcome (längerfristige Wirkungen von Vorhaben; CIPP⁵⁶²-Modell für Qualitätssicherung von Stufflebeam, das ebenfalls aus den 1960er Jahren stammt).⁵⁶³ Diese Dimensionen können auf Schule bezogen folgendermaßen dargestellt werden:

Abbildung 2: Dimensionen von Qualität



Quelle: Dubs 1999, o. S. Nach: Reese 2007, S. 19.

Zusätzlich gibt es eine mehrebenenanalytische Sichtweise bezogen auf das Schulsystem wie auch auf seine Qualität, wobei sich die Ebenen des Unterrichts, der Schule und des Systems ergänzen sollen:

- Die Systemebene - Makrostruktur - umfasst das Miteinander zwischen Bildungssystem und Gesellschaft, was u. a. die Normen und Werte meint.
- Die Qualität des Gesamtsystems, das ebenfalls als Makrostruktur zu bezeichnen ist, steht z. B. für das Miteinander von Einzelschule und Schulaufsicht.
- Auf der regionalen Ebene - als Exosystem beschrieben - könnte in Bildungsregionen in einem Netzwerk von Institutionen eine entsprechende Bildungs- und Schullandschaft präsentiert werden.

⁵⁵⁹ Vgl. Reese 2007, S. 17f.

⁵⁶⁰ Vgl. Terhart 2000, S. 814f. Nach: Reimann 2004, S. 150.

⁵⁶¹ Vgl. Kempfert / Rolff 1999, S. 15.

⁵⁶² CIPP bedeutet Context - Input - Prozess - Produkt. (Universität Landau 2004, n. pag.)

⁵⁶³ Vgl. Reese 2007, S. 18f.; siehe Abbildung 2.

- Das Mesosystem - die Einzelschule - weist häufig einen unterschiedlichen Grad an Eigenständigkeit auf.
- Die Schulklasse und der Unterricht (Mikrosystem) bedingen den Lernerfolg.⁵⁶⁴

Auf Basis von Erkenntnissen der Schulforschung und des Total Quality Managements (TQM)⁵⁶⁵ haben die Bundesländer eigene Orientierungsrahmen für Schulqualität entwickelt, um die Besonderheiten einer guten Schule zu kennzeichnen.⁵⁶⁶ Die schulischen Qualitätsbereiche werden beispielsweise durch das Niedersächsische Kultusministerium mithilfe von Dimensionen und Merkmalen umrissen.⁵⁶⁷ Auffällig ist hierbei, dass sich die Qualitätsbeschreibung auf die Einzelschule und nicht auf den Staat bzw. die Schulaufsicht bezieht, die ebenfalls Qualität sichern sollen.⁵⁶⁸ Dieses Gesamtkonzept, das im Laufe der Zeit evaluiert bzw. modifiziert werden sollte, soll den verantwortlichen Stellen zusätzlich zu den bundesweit geltenden fachlichen Standards als Orientierung für gute Schulqualität dienen. Ob sich die Einzelschule in ihrem Handeln bewährt, wird schließlich durch die Niedersächsische Schulinspektion auf Basis des Orientierungsrahmens „Schulqualität in Niedersachsen“ identifiziert.⁵⁶⁹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Miteinander zwischen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität besteht, deren Facetten sich gegenseitig bedingen. Außerdem gibt es verschiedene Ebenen im Schulsystem, auf denen Qualität entsteht.⁵⁷⁰

4.3 Verschiedene Dimensionen von Qualität

In Niedersachsen werden Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität als vorrangige Zielsetzungen angesehen. Dadurch, dass die Eigenverantwortliche Schule somit eingeführt worden ist, haben die Schulen dahingehend neue Spiel- und Freiräume erhalten. Dennoch sind die folgenden Vorgaben weiterhin zu beachten:

- das Niedersächsische Schulgesetz,
- der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“,
- die Bildungsstandards, die von der KMK festgelegt worden sind,
- wie auch die niedersächsischen Kerncurricula der Unterrichtsfächer.⁵⁷¹

Es gibt - wie bereits beschrieben - verschiedene Dimensionen von Qualität.⁵⁷² Im Folgenden wird der Qualitätsbegriff in Anlehnung an Kiper (2003) in Schul-, Unterrichts- und LehrerInnenqualität unterschieden.⁵⁷³

⁵⁶⁴ Vgl. Fend 1998, o. S.; Fend 2000, o. S. Nach: Kiper 2003, S. 142f.; siehe Kapitel 4.3.1.

⁵⁶⁵ Das Total Quality Management ist als immerwährender Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu beschreiben. Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sind hierbei relevant. Es werden die Institution als Ganzes, das Drumherum (Systemebenen) wie auch jeder Einzelne, der involviert ist, überprüft. (vgl. Reese 2007, S. 25f.)

⁵⁶⁶ Vgl. a. a. O., S. 19f.

⁵⁶⁷ Siehe u. a. Kapitel 1.4, 2 und 3.5.

⁵⁶⁸ Vgl. Kiper 2003, S. 143.

⁵⁶⁹ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 185f.; siehe Kapitel 2.6.

⁵⁷⁰ Siehe Kapitel 4.3.1.

⁵⁷¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012c, S. 2; siehe Kapitel 2.5.

⁵⁷² Siehe Kapitel 4.2.

⁵⁷³ Vgl. Kiper 2003, S. 139ff.

4.3.1 Schulqualität

Nach Aussage der Initiative Qualität in Schulen (Q.I.S) des damaligen Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur „[bildet] Schulqualität [...] ein Spannungsfeld von zum Teil widersprüchlichen Zielvorstellungen“⁵⁷⁴. Deswegen werden nun unterschiedliche Ansätze gegenübergestellt.

Posch stützt sich auf Fallstudien und nennt die wichtigen Besonderheiten guter Schulen: eine Berücksichtigung von hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards, eine hohe Achtung und Lob von bzw. bei Wissen und Kompetenz, deutliche Leistungserwartungen an die SchülerInnen - auch Pygmalion-Effekt genannt, ein Mitspracherecht der SchülerInnen und Übernahme von Verantwortung durch die SchülerInnenschaft, eine gemeinsame Bestimmung und konsequente Handhabung von Regeln (Berechenbarkeit des Verhaltens), ein abwechslungsreiches Schulleben und umfangreiche Möglichkeiten der Entfaltung (u. a. im musisch-kreativen Bereich) für LehrerInnen und SchülerInnen, eine kooperative, aber deutlich wahrgenommene und zielbewusste Schulleitung, ein Beziehungsgeflecht zwischen Schulleitung und Kollegium bzw. Lehrkräften und SchülerInnenschaft, das auf Wertschätzung basiert, sowie eine adäquate Elternarbeit (Teilhabe am Schulleben).⁵⁷⁵ Der OECD-Bericht „Quality of Schooling“ aus dem Jahre 1989 beschreibt Merkmale guter Schulen: deutliche und akzeptierte Zielvorstellungen, Planungs-, Entscheidungs- und Teamprozesse in gemeinsamer Runde bei (Evaluations-)Vorhaben, gute Führungsverantwortung bei einer steten Qualitätsverbesserung, stabile Strukturen im Kollegium, strategische Qualitätsentwicklung des Kollegiums bezüglich der pädagogischen und organisatorischen Notwendigkeiten, strukturiertes, jedem/r SchülerIn entsprechendes Curriculum, engagierte und motivierte Erziehungsberechtigte, Bestimmung von schuleigenen Zielvorstellungen unabhängig von den eigenen, optimale Verwendung der Lernzeit und ein abgestimmtes Miteinander mit der Schulaufsicht.⁵⁷⁶ Fend (1994) bezeichnet gute Schulen des Weiteren mit den Attributen: gegenseitige Kenntnis und Toleranz der Eigenarten des anderen, Kollegialität der LehrerInnenschaft, keine Dominanz von einigen LehrerInnengruppen, Strukturiertheit, auf der sozialen wie auch der räumlichen Ebene gestaltete Schulen, viele Aktivitäten, gutes Schulklima, keine Überbürokratie und Einsatzbereitschaft der LehrerInnenschaft.⁵⁷⁷ In Niedersachsen existiert - wie bereits erwähnt - der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“. Hierbei wird der niedersächsische Qualitätsbegriff in sechs Qualitätsbereiche, die mit 25 Qualitätsmerkmalen und einer dreistufigen Differenzierung jedes einzelnen Merkmals „Teilmerkmale - Ziele und Anhaltspunkte - Beispiele für Nachweise“ versehen sind, unterteilt.⁵⁷⁸ Holtappels/Voss (2008) beschreiben das zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ NRW ausgewählte „Rahmenmodell zur Schulqualität“. Hierbei wird zwischen den Ebenen Input - Prozess - Output unterschieden. Weitere Einflussfaktoren sind die Schulentwicklungsarbeit vor Ort mit dem Geflecht von

⁵⁷⁴ Vgl. Qualität in Schulen o. J., S. 6.

⁵⁷⁵ Vgl. Posch o. J., S. 3f.; siehe Kapitel 6.1.

⁵⁷⁶ Vgl. Lang 1991, S. 187.

⁵⁷⁷ Vgl. Fend 1994, S. 18f.

⁵⁷⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006d, S. 9; Qualitätsbereiche siehe Kapitel 1.4, 2.3, 2.6, 3.5 und 4.2.

Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, Arbeit mit dem Schulprogramm bzw. Qualitätssicherung und der soziale Kontext.⁵⁷⁹ Holtappels (2007) unterscheidet hierbei grundlegend zwei Felder der Schulqualität, die sich teilweise auch auf die Kapitel „LehrerInnenqualität“ und „Unterrichtsqualität“ beziehen. Zum einen ist eine Organisationskultur zu nennen, die

- wert-, ziel- und schuleigene Normenvorstellungen, wie Leitgedanken,
- die Bereitschaft und das Klima für Innovationen,
- ein Zeitmanagement,
- die Organisation der Raumsituation und der Raumeinrichtung,
- Organisationsformen für Lernmöglichkeiten, wie die Bildung von Lerngruppen,
- das Verständnis von Leistung und eines entsprechenden Handelns,
- die Organisation des Personaleinsatzes,
- die Bildung von Teams und die Kooperationsbereitschaft,
- ein Klima des Arbeitens und Miteinanders,
- Anforderungen an die eigene Arbeit bzw. Belastungssituationen,
- ein Miteinander zwischen Eltern und Schule,
- die Teilhabe der Erziehungsberechtigten,
- den Umgang mit außerschulischen Kooperationspartnern/innen
- sowie eine angemessene Öffentlichkeitsarbeit beinhaltet.

Zum anderen werden eine schulübergreifende Lernkultur und eine auf den Unterrichtsbereich ausstrahlende, soziale Kompetenzen vermittelnde Kultur skizziert, bei denen das Schulleben durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Lernarrangements im Schulalltag,
- Projektvorhaben, die klassenübergreifend außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden,
- gute Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen für ein adäquates Schulleben
- und ein gutes, schulisches Sozialklima.⁵⁸⁰

Die Bildungskommission NRW skizziert mit dem „Haus des Lernens“ ein entsprechendes Leitbild, das geistvollen Unterricht, eine pädagogische Lernkultur und anspruchsvolle SchülerInnenleistungen als gleichfalls wichtig ansieht.⁵⁸¹ Schratz et al. (2000) umreißen hingegen fünf Qualitätsbereiche. Dazu gehören das Lehren und Lernen von Lehrern/innen und Schülern/innen, der Lebensraum Klasse und Schule, was Klima und Angebote betrifft, SchulpartnerInnenschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement und Professionalität sowie Personalförderung.⁵⁸² Zusätzlich kann eine Unterscheidung in Zielvorstellungen, Aufbauorganisation, Prozessstrukturen, Schulklima, äußere Einflüsse und primäre Abläufe erfolgen.⁵⁸³ Klassen- und LehrerInneneffekte werden eher deutlich als Effekte auf Schulebene. Die Prozesse der Klassen- und Schulebene können getrennt werden: Diese weisen

⁵⁷⁹ Vgl. Holtappels / Voss 2008, S. 66f.

⁵⁸⁰ Vgl. Holtappels 2007b, S. 508; siehe Kapitel 4.3.2.

⁵⁸¹ Vgl. Kempfert / Rolff 1999, S. 14.

⁵⁸² Vgl. Schratz et al. 2000, S. 36.

⁵⁸³ Vgl. Scheerens / Bosker 1997, S. 12ff. Nach: Holtappels / Voss 2006, S. 252.

Besonderheiten der Organisationskultur⁵⁸⁴, wie „degree of achievement-oriented policy, educational leadership, consensus, kooperative planning of teachers, evaluative potential“⁵⁸⁵, vor. Das Fünf-Faktoren-Modell von Edmonds von 1979, das die schulische Qualität kennzeichnet, beinhaltet eine deutliche Führungsverantwortung im pädagogischen Bereich, die Wichtigkeit der Aneignung der Basiskompetenzen, ein strukturiertes und sicheres Lernumfeld, hohe Leistungsanforderungen sowie permanente Lernkontrollen.⁵⁸⁶ Seydel (2009) nennt genauso mehrere Gelingensbedingungen auf Grundlage von Erfahrungen des Deutschen Schulpreises, damit Schulen erfolgreich werden können: die Implementation von stabilen, kollegialen Teamstrukturen, eine andere Gestaltung des Unterrichts in Anlehnung an das Lernen der SchülerInnen (u. a. SchülerInnenaktivierung), die Forderung im außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Bereich, die Förderung der Unterschiedlichkeit der Kinder durch Differenzierung, die Gestaltung der Lernumwelt, in der die SchülerInnen gerne lernen und leben, sowie eine regelmäßige Evaluation - interne und vor allem externe, was für den Fortschritt der Schule genutzt werden kann.⁵⁸⁷ Auch Frey (2010) führt Prinzipien einer guten Schule an, die durch die Führung der Schulleitung und das Miteinander mit den Lehrkräften geprägt ist: die Vermittlung einer Vision, die Existenz entsprechender Fähigkeiten, die Offenlegung durch Mitteilungen und Miteinbeziehung, die Unabhängigkeit und Teilhabe, die Vereinbarung von Zielsetzungen, das Lob und die Anerkennung, das faire Verhalten gegenüber dem Nächsten, die Integration ins soziale Umfeld, die Entwicklung und das Wachstum, die situative Führung sowie ein vorbildliches Verhalten.⁵⁸⁸ Dabei ist es wichtig, die SchülerInnen vielfältig durch zusätzliche Angebote und zusätzliches Personal, wie Mentoring, Patenschaften und Nachmittagsangebote, zu fördern. Dies betrifft vor allem SchülerInnen aus Familienstrukturen, die bildungsfern sind.⁵⁸⁹ Außerdem kann nach Fend (1998) zwischen Schul- und Systemqualität (Bildungswesen) unterschieden werden, wobei die Schulqualität in die Schul-, Klassen- und Personenebene gegliedert wird.⁵⁹⁰ Auf der Schulebene zeigen sich folgende Charakteristika:

- eine Lernkultur und ein soziales Klima in allen schulischen Bereichen,
- pädagogische Wertvorstellungen der KollegInnen,
- Offenheit für Neues,
- Antrieb zur Gestaltung und die Fähigkeit, Probleme angemessen zu lösen,
- Klima der Zufriedenheit und Zusammenarbeit,
- ein gutes Organisations- und Verwaltungsmanagement,
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern/innen,
- Beteiligung der SchülerInnen- und Elternschaft,
- Verbundenheit der Schulgemeinschaft mit der eigenen Schule.⁵⁹¹

⁵⁸⁴ Vgl. Scheerens 1990, o. S. Nach: Holtappels / Voss 2006, S. 252.

⁵⁸⁵ A. a. O.

⁵⁸⁶ Vgl. Edmonds 1979, o. S. Nach: Rolff 2011a, S. 19.

⁵⁸⁷ Vgl. Seydel 2009, S. 27ff.; siehe Kapitel 4.3.2.

⁵⁸⁸ Vgl. Frey 2010, S. 26; siehe Kapitel 2.7, 4.3.3, 5 und 6.

⁵⁸⁹ Vgl. a. a. O., S. 25.

⁵⁹⁰ Siehe Kapitel 4.2.

⁵⁹¹ Vgl. Fend 1998, S. 200f.

Die angeführten Ansätze stimmen bezüglich der Qualitätsbereiche überwiegend überein. Jede Schule sollte „Schulqualität“ für sich selbst definieren. Die Qualitätsentwicklungskonzepte müssen speziell auf die Einzelschule zugeschnitten sein. Somit sollte jede Schule ihr Konzept selbst erarbeiten. Die Fragestellung „Was ist eine gute Schule?“ kann sich nur die jeweilige Einzelschule selbst stellen.⁵⁹² Sie entscheidet, was sie unter Qualität versteht. Der Qualitätsbegriff wird in einer qualitätsbewussten Schule kontinuierlich thematisiert und darüber im Konsens entschieden.⁵⁹³ So resümieren Ditton/Müller (2011), Schulqualität sei ein Mehrdimensionen umfassendes Gebilde aus Kontext-, Unterrichts- und Zielgruppenfaktoren,⁵⁹⁴ das bzw. dessen prozessuales Wechselspiel der Situation angemessen bewertet wird.⁵⁹⁵ Damit nachhaltige Bildungsprozesse gefördert werden können, ist ein breites Verständnis von Schulqualität sowie ihren Bedingungen eine notwendige Voraussetzung.⁵⁹⁶ Gute Schulen haben gemeinsame pädagogische Zielvorstellungen innerhalb des Kollegiums, die sich im Schulprogramm für alle Beteiligten offen und verbindlich manifestieren. Reflexions- und Anpassungsprozesse zur Qualitätssicherung finden hierbei auf Basis von Evaluationen statt.⁵⁹⁷ Zur Definition von Schulqualität können drei Kriterien herangezogen werden, anhand derer die Begrifflichkeit näher erläutert werden kann: die Zugangsweise, die Inhaltsbereiche und die Referenzebenen.⁵⁹⁸ Schulqualität kann somit als facettenreich beschrieben werden. Mehrere Ebenen und Bereiche sind hiermit gemeint. Dies beinhaltet entsprechende Anforderungen an alle an Schule Beteiligten und besonders an die Schulleitung. Grundlage des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ war der Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“, der als gute Orientierung dient. Das Verständnis von „Schulqualität“ nach Fend (1998) wird in der vorliegenden Arbeit jedoch als Basis genommen.

4.3.2 Unterrichtsqualität

Nach Angabe der empirischen Unterrichts- und Schulforschung würden die Leistungen der SchülerInnen besonders durch den Unterricht und nicht von der Schulorganisation beeinflusst werden. Bildungs- und Reformorientierung seien hier nicht angebracht.⁵⁹⁹ Es müssten die didaktischen Ansätze hierfür herangezogen werden, die auch das Problem- und Transferverständnis zusätzlich zum Wissenserwerb wie auch zur Umsetzung von Fertigkeiten als wichtig ansehen, das individuelle Lernen permanent begleiten und behilflich sind und die selbststeuernde Lernprozesse entwickeln, die das Lernenlernen begünstigen.⁶⁰⁰

Es gibt mehrere Beschreibungen zur Thematik „Guter Unterricht“. Dies ist abhängig von den jeweiligen unterrichtsbezogenen Erwartungen und Zielen.⁶⁰¹

⁵⁹² Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 13.

⁵⁹³ Vgl. Kempfert / Rolff 1999, S. 15.

⁵⁹⁴ Vgl. Ditton / Müller 2011, S. 104.

⁵⁹⁵ Vgl. a. a. O., S. 108.

⁵⁹⁶ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 15.

⁵⁹⁷ Vgl. Schüßler 2001, S. 80.

⁵⁹⁸ Vgl. Dederling 2007, S. 22.

⁵⁹⁹ Vgl. Giesecke 1998, o. S. Nach: Kiper 2003, S. 146.; konträre Meinungen hierzu in Kapitel 6.1.

⁶⁰⁰ Vgl. Prell 2000, S. 232. Nach: Kiper 2003, S. 146f.

⁶⁰¹ Vgl. Fölling-Albers / Richter 1999, o. S. Nach: Heckt 2002, S. 10.

In unterschiedlichen Studien werden Rahmenbedingungen bzw. Kriterien eines Unterrichts beschrieben, die leistungsförderlich sind:

- eine ideale Führung einer Klasse,
- die Fähigkeit der Motivation durch die jeweilige Lehrkraft,
- die Deutlichkeit der LehrerInneninstruktion aus SchülerInnen­sicht,
- Hilfestellungen fachlicher Art vonseiten des/der Lehrers/in,
- die Strukturierung der Instruktion,
- der Einsatz verschiedener Unterrichtsformen,
- die Wichtigkeit von Förderung für die Lehrkraft,
- ein gutes Miteinander in der Klasse,⁶⁰²
- der Anstieg des Lernzuwachses bei allen Schülern/innen,
- die Unterstützung von SchülerInnenaktionen, die direkt auf Aufgaben bezogen sind,
- und ein hohes, von der Lehrkraft erwartetes Leistungsniveau in den Klassen, wobei die SchülerInnen bei dessen Erreichung speziell gefördert werden.⁶⁰³

Unterrichtsbezogene Merkmale für Qualität sind somit u. a. die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die stabile Klassenbildung, die Beteiligung der SchülerInnen­schaft sowie eine Wohlfühlumgebung für SchülerInnen.⁶⁰⁴ Weiterhin ist eine individuelle Förderung von Schülern/innen notwendig, bei der starke aber auch schwache entsprechend ihrer Entwicklung unterstützt werden. Hierbei sind nicht nur Wissen und Kompetenzen beim Handeln wichtig. Die Persönlichkeit sowie Werte und Grundprinzipien ethischer Art und Weise müssen hier gefördert bzw. vermittelt werden. Die Schule soll die SchülerInnen fit machen für die Herausforderungen des Lebens und für Thematiken, wie beispielsweise die Verantwortungs- und Zivilcourageübernahme und ein lebenslanges, selbstverantwortetes Lernen. Dies soll nicht mithilfe von Frontalunterricht, sondern durch z. B. PartnerInnenarbeit und durch einen Unterricht mit Projektcharakter geschehen. Dabei sollen die SchülerInnen Freude an der Schule und am Lernen haben.⁶⁰⁵ Die optimale Unterrichtsqualität wird erreicht durch eine konsequente Realisierung eines deutlichen, mit allen vereinbarten Regelkatalogs durch die Lehrkraft, die Nutzung der vollständigen Unterrichtszeit für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten, die Durchführung von Lernprozessen in Kleingruppenarbeit, die Variierung des Schwierigkeitsgrads von herausfordernden Aufgabenstellungen angepasst an das Leistungsvermögen der SchülerInnen, einen dosierten Einsatz anspruchsvoller Fragestellungen, damit die SchülerInnen nicht überfordert werden, die besondere Förderung schwächerer SchülerInnen, die Toleranz der Lehrkräfte gegenüber langsameren Schülern/innen und Problemsituationen beim Lernen, den Einsatz einer diagnostischen Kompetenz der LehrerInnen besonders bei affektiven Charakterzügen der SchülerInnen, wie Ängsten zu versagen, die Etablierung eines positiven Klassenklimas, das durch Bestärkung und Witz der Lehrkräfte gekennzeichnet ist, und die Anpassung der leistungsorientierten

⁶⁰² Vgl. Weinert / Helmke 1997, S. 470. Nach: Kiper 2003, S. 145.

⁶⁰³ Vgl. Weinert / Helmke 1997, o. S. Nach: Heckt 2002, S. 10.

⁶⁰⁴ Vgl. Rutter et al. 1979, o. S. Nach: Holtappels 2003, S. 79.

⁶⁰⁵ Vgl. Frey 2010, S. 25.

Kriterien des Unterrichts an die Gegebenheiten und dabei kein Unter-Druck-Setzen der SchülerInnen.⁶⁰⁶

Huber (2010) verweist auf Mortimore, der die Wirksamkeit von Schule lediglich über die SchülerInnenleistungen skizziert. Er führt an, dass Entwicklungen und durch Noten ermittelte Leistungen der SchülerInnen besser als entsprechend der Voraussetzungen ermittelten Annahmen ausfallen.⁶⁰⁷ Outcomes des Unterrichts, die zunehmend durch PISA und TIMSS gemessen werden,⁶⁰⁸ können anhand der von Weinert formulierten so genannten Bildungsziele verdeutlicht werden: den Erwerb von intelligentem und anzuwendendem Wissen, Schlüsselqualifikationen, welche unterschiedlich einsetzbar sind, Lernkompetenz (Lernenlernen), Kompetenzen im Miteinander sowie von sozialen, demokratischen sowie persönlichen Werten.⁶⁰⁹ Zur Weiterentwicklung des Unterrichts sind die Offenlegung von Zielsetzungen, Inhalten sowie Kriterien für die Leistungsfeststellung, das Erkennen des Zusammenhangs der Lerninhalte auf vertikaler und horizontaler Ebene, die frühzeitige Benennung von Lernschwierigkeiten im Allgemeinen, die Entwicklung von auf verschiedene Lerngegenstände und Lösungswege ausgerichtete Aufgabenstellungen, die Erprobung von Unterrichtsmethoden und anderen Arbeitsformen, welche das selbstständige Lernen der SchülerInnenschaft unterstützen, und die Trennung wie auch unterschiedliche Gewichtung von Lern- und Leistungssituationen zentral.⁶¹⁰ Bastian (2007) führt an, generell müssten im Unterricht die Bestandteile Selbstregulation - Individualität - Teamorientierung vertreten sein, welche mithilfe von erworbenen Kompetenzen sozialer, methodischer und daraus folgernd fachlich-inhaltlicher Art umgesetzt werden. Das Unterrichtsgeschehen, das meint den Erwerb der Kompetenzen, soll geprägt sein von einem Gleichgewicht zwischen Moderation und Instruktion.⁶¹¹ Hattie (2009) spricht sich bei der Unterrichtsgestaltung ebenfalls gegen eine Unvereinbarkeit von direkter Instruktion durch den/die LehrerIn und Konstruktivismus, d. h. schülerorientierte Lernarrangements, aus.⁶¹² Steffens/Höfer (2012) beschreiben dies darauf bezugnehmend als Konzept des sichtbaren Lernens. Lehrkräfte seien hierbei aktive UnterrichtsgestalterInnen mit vielfältigen Verhaltensmustern, und SchülerInnen seien aktiv, selbstorganisiert und -verantwortet.⁶¹³ Zu Dittons Gütekriterien des Unterrichts von 2000 gehören als grobe Eckpfeiler die Qualität, die Motivation, das Angemessensein und die Zeit für den Unterricht.⁶¹⁴ Meyer (2004) setzt zehn Besonderheiten guten Unterrichts an:

- die deutliche Strukturiertheit des Unterrichtsgeschehens,
- möglichst viel Lernzeit,
- ein lernbegünstigendes Klima,
- die Deutlichkeit der Inhalte,
- sinnvolle Kommunikationsstrukturen,

⁶⁰⁶ Vgl. Riecke-Baulecke 2001, S. 141. Nach: Kiper 2003, S. 146.

⁶⁰⁷ Vgl. Mortimore 1991, o. S. Nach: Huber 2010, S. 180.

⁶⁰⁸ Vgl. Helmke 2003, o. S.; Burkhard / Eikenbusch 2003, o. S. Nach: Rahm 2005, S. 75.

⁶⁰⁹ Vgl. Weinert 2000, o. S.; Helmke 2003, S. 25. Nach: Rahm 2005, S. 75.

⁶¹⁰ Vgl. Riecke-Baulecke 2001, S. 289. Nach: Kiper 2003, S. 146.

⁶¹¹ Vgl. Bastian 2007, S. 28; siehe z. B. Kapitel 3, 4.3.1 und 4.3.3.

⁶¹² Vgl. Hattie 2009, S. 26.

⁶¹³ Vgl. Steffens / Höfer 2012, S. 92.

⁶¹⁴ Vgl. Ditton 2000, S. 82. Nach: Rahm 2005, S. 75f.

- ein vielfältiger Methodeneinsatz,
- eine Individualisierung (Fördern und Fordern),
- sinnvolles übendes Lernen,
- Leistungserwartungen an die SchülerInnen, die transparent gemacht sind,
- und eine lernförderliche Lernumgebung.⁶¹⁵

Holtappels/Voss (2008) wenden das „Rahmenmodell für Schulqualität“ an und beziehen die Prozessqualität auf die unterrichtliche Lernkultur. Dabei ergeben sich die Merkmale pädagogische Überzeugungen, wie adäquate Leistungsanforderungen und -bewertung, zu vermittelnde Inhalte in Bezug auf die Bildungsstandards und die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen, eine jeweils angepasste Differenzierung von Unterrichtsmaterial, eine qualitative Gestaltung des Unterrichts und der Lernaktivitäten sowie ein angemessenes Klima beim Lernen.⁶¹⁶ Helmke (2011) nennt zehn notwendige fächerübergreifende Merkmalsbereiche, die die Unterrichtsqualität beschreiben, jedoch noch nicht alle erforscht sind. Hierzu gehören⁶¹⁷ eine angemessene Führung der Klasse, eine klare und strukturierte Gestaltung, die Zusammenfassung und Festigung, die SchülerInnenaktivierung, die Motivation der SchülerInnen, ein Klima, das Lernen fördert, die Orientierung an der SchülerInnenschaft, die Orientierung an den notwendigen Kompetenzen, die Reaktion auf heterogene SchülerInnengruppen sowie die Präsentation unterschiedlicher Angebote.⁶¹⁸ Bauer (2008) setzt als Standards für eine gute Unterrichtsqualität die Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts, eine effiziente Klassenführung, die didaktisch-methodische Stimmigkeit und Differenzierung, die Unterstützung des aktiven Lernprozesses oder auch das pädagogische Klima fest.⁶¹⁹ Gräsel/Göbel (2011) nehmen hierbei in ihren Ausführungen Bezug auf die klassische Prozess-Produkt-Forschung sowie auf aktuelle Erkenntnisse der Unterrichtsforschung. Sie identifizieren die Ausschöpfung der Unterrichtszeit, ein gutes Classroom Management, das Feedback durch die SchülerInnenschaft, die Möglichkeit für die SchülerInnen, Inhalte angemessen zu verstehen, eine klare Struktur des Unterrichts, offengelegte und herausfordernde Leistungsanforderungen, angemessene, das Schülervorwissen einbeziehende Unterrichtsmethoden und ein positives Miteinander zwischen Lehrkraft und Schülern/innen als die wichtigen Merkmalsausprägungen der Unterrichtsqualität.⁶²⁰ Bei der Konzentration auf die Fachleistungen zur Bildung kognitiver Leistungen wird dann ein direktes, auf die Lehrkraft bezogenes Unterrichten favorisiert. Unterschiedliche Methoden einzusetzen ist hierbei sehr angebracht.⁶²¹ Es scheint in dem Zusammenhang unabdingbar, großen Wert auf Wertschätzung und eine harmonische Atmosphäre in der Schule zu legen, um ein Lernen ohne Angst möglich zu machen.⁶²²

⁶¹⁵ Vgl. Meyer 2004, S. 25ff.

⁶¹⁶ Vgl. Holtappels / Voss 2008, S. 69f.

⁶¹⁷ Vgl. Helmke 2011, S. 324.

⁶¹⁸ Vgl. a. a. O. 2009, o. S. Nach: a. a. O.

⁶¹⁹ Vgl. Bauer 2008, S. 57.

⁶²⁰ Vgl. Gräsel / Göbel 2011, S. 92ff.

⁶²¹ Vgl. Rahm 2005, S. 76.

⁶²² Vgl. Holtappels 2003, S. 62ff.

Auf Basis der verschiedenen Ansätze sind als Grundlage dieser Arbeit die Kriterien für eine gute Unterrichtsqualität von Meyer (2004) herangezogen worden. Sicherlich ist ebenso der Kriterienkatalog, den die Niedersächsische Schulinspektion in Anlehnung an den Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ - vor allem den Qualitätsbereich „Lernen und Lehren“ - verwendet, hilfreich.⁶²³

4.3.3 LehrerInnenqualität

Vor dem Hintergrund der Unterrichtsqualität ist die LehrerInnenqualität - das heißt das Können der LehrerInnen - genauer zu betrachten. Auch aufgrund der Forderung der Öffnung zum außerschulischen Umfeld sei deren Professionalität zu steigern und seien sie durch die Gesellschaft zu stärken.⁶²⁴

In einer Untersuchung der OECD konnten acht Dimensionen von „Teacher Quality“ identifiziert werden:

- Kenntnis des Curriculums,
- Kompetenzen im pädagogischen Bereich,
- Reflexions- und Selbstkritikkompetenz,
- Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen,
- Organisationskompetenz im Unterricht und im Schulalltag,
- positive Einstellung und Verantwortungsgefühl zum LehrerInnenberuf,
- Verantwortungsübernahme bezüglich der Heterogenität der SchülerInnenenschaft
- sowie Kooperation mit verschiedenen Gruppen (Lehrkräfte, Schulleitung, Erziehungsberechtigte, Schulträger usw.).⁶²⁵

Basis für die Verbesserung der LehrerInnenqualität sind Reflexionsprozesse auf eigener Ebene, Teamebene und von außen, bei denen es um die Thematik „Gute Schule“ geht. Auf Grundlage dessen können Entwicklungsprozesse stattfinden, die Schwächen beseitigen und Stärken fördern. Damit sind Prozesse auf Schul-, SchülerInnen- und LehrerInnenebene gemeint.⁶²⁶

Außerdem agiert ein/e gute/r LehrerIn durch Verfolgung klarer Unterrichtsziele, Einsatz entsprechender Methoden, Vermittlung der notwendigen Inhalte mit Begründung, erfahrene Nutzung von Unterrichtsmaterial zur Gewinnung von Zeit zum Einsatz von Übungsformen, Förderung der SchülerInnen auf Basis der Kenntnis ihrer Fähigkeiten, Einführung und Übung neuer Lernstrategien und -methoden, Thematisierung von Anspruchsvollem und weniger Anspruchsvollem, Überprüfung des Lernzuwachses mithilfe eines permanenten SchülerInnenfeedbacks, fächerübergreifendes Arbeiten, Erkennen der eigenen hohen Verantwortung für die Leistungsergebnisse der SchülerInnen und Reflexion der eigenen Arbeit.⁶²⁷ Erfolgreiche LehrerInnen zeigen ein besonderes Verhalten. Es ist wichtig, von sich aus zu agieren, Mut zu zeigen, mit sich selbst gesteckten Zielen flexibel umzugehen, in Netzwerken sowie transparent und ehrlich mit Leidenschaft zu arbeiten, eine positive Grundstimmung zu besitzen, persönliche Ideale realistisch umzusetzen, ausdauernd und präsent zu sein sowie mit Entscheidungsfreude Dinge in

⁶²³ Siehe Kapitel 1.4 und 2.6.

⁶²⁴ Vgl. Kiper 2003, S. 147f.

⁶²⁵ Vgl. Altrichter 1998, S. 124. Nach: a. a. O., S. 148.

⁶²⁶ Vgl. Frey 2010, S. 25.

⁶²⁷ Vgl. Porter / Brophy o. J., o. S.; Leuders 2001, S. 26f. Nach: Kiper 2003, S. 148f.

Angriff zu nehmen.⁶²⁸ Pädagogische Basiskompetenzen bei den Lehrkräften müssen hierbei vorhanden sein, wie

- Zielsetzungen zu thematisieren sowie Inhalte zu ordnen,
- planerisch und organisatorisch tätig zu sein,
- die Lernumgebung entsprechend gestalten zu können,
- mit anderen zu kommunizieren und auch informieren zu können,
- die Gesprächsführung zu beherrschen
- und soziale Strukturgebilde zu schaffen.⁶²⁹

Weitere Kompetenzen sind

- die Fachkompetenz,
- die (fach-)didaktische Kompetenz (u. a. Umgang mit Lehrplänen),
- die Kompetenzen im pädagogisch-psychologisch-diagnostischen Bereich,
- die sozial-personellen Kompetenzen in Bezug auf das Umfeld (Lehrpersonen, SchülerInnen, Erziehungsberechtigte, Behörden),
- die sozial-institutionelle Kompetenz (Entwicklung des Bildungssektors)
- und die psychologische Kompetenz bzw. Eigenkompetenz (emotionales und strukturiertes [Berufs-]Management).⁶³⁰

Pädagogische OptimistInnen praktizieren somit einen Unterricht, der durch Differenzierung, Abwechslungsreichtum und auch Selbsttätigkeit der SchülerInnen gekennzeichnet ist.⁶³¹ Eine/n gute/n LehrerIn beschreibt Kahl (2007) mit folgenden Worten:

„Gute [LehrerInnen] müssen natürlich von ihren Fächern was verstehen. Aber viel mehr müssen sie vom Lernen der Kinder und Jugendlichen verstehen. Lernen können die [SchülerInnen] ja nur selber. [...] Diesen Schatten werfen [LehrerInnen], die glauben, alles zu wissen, und nicht in der Lage sind, sich mit der Neugier und Begeisterungsfähigkeit der Kinder zu verbünden. [...] Wenn Lernen so individuell ist, so individuell wie die Liebe, dann ergibt sich daraus ein weiteres Argument dafür, dass gute [Lehrkräfte] wirkliche Individuen sein müssen, keine [UnterrichtingenieurInnen], die mit Lückentests und einem desinfizierten und in Klarsichtfolie eingewickelten Wissen die Neugierde vertreiben. [...] Sie haben Respekt vor dem Wissen der Kinder. Denn Lernen knüpft ja immer an bereits erworbenem Wissen und schon eingeübten Fähigkeiten an. [...] Ängstliche [LehrerInnen] - und leider haben viele [Lehrpersonen] Angst - versuchen Wissen zu übertragen, als wäre es ein Kopiervorgang. [...] Aber zu selten schaffen sie Gelegenheiten zum Erkennen und zum Verstehen. Dann stehen sie dem Lernen im Wege. Dieser Effekt wächst noch, wenn [LehrerInnen] unter Druck stehen, ein dichtes Pensum schaffen müssen.“⁶³²

Die Qualität der Lehrkräfte ist folglich als ein Gebilde unterschiedlicher Kompetenzen, wie z. B. der Gesprächsführung, zu umschreiben. Hierbei ist eine notwendige Verknüpfung mit der Schul- und Unterrichtsqualität erkennbar.

⁶²⁸ Vgl. Hubbes 2008, S. 13ff.

⁶²⁹ Vgl. Bauer 2005, S. 13.

⁶³⁰ Vgl. Fend 2008, S. 330.

⁶³¹ Vgl. Bauer 2005, S. 20.

⁶³² Kahl 2007, S. 2f.

5 Das Schulleitungshandeln zur Verbesserung der Unterrichtsqualität

„Keine gute Schule ohne gute Schulleitung.“⁶³³

Hans-Günter Rolff

Qualitätsmanagement bzw. -entwicklung meint die planvolle wie auch systematische Entwicklung wie auch Anwendung eines konzeptionellen Rahmens zur Ermöglichung von Lehr-Lern-Prozessen.⁶³⁴ Somit zielt Schulentwicklung immer auf die Gestaltung einer lernförderlichen Schul- und Unterrichtskultur ab. Diese wird auch schulische Lernkultur genannt.⁶³⁵ Bei der Qualitätsentwicklung können durch ein ganzheitliches Qualitätsmanagement schulische Qualitäten weiterentwickelt und Innovationen in Gang gesetzt werden.⁶³⁶ Die Leitung hat dabei den Qualitätsentwicklungsprozess in jeglichen Bereichen im Blick und koordiniert alle wichtigen Aktivitäten an der Schule. Dabei fungiert sie ebenso als entscheidendes Bindeglied zwischen staatlichen Reformvorgaben und innerschulischen Innovationsprozessen.⁶³⁷ Die Qualität müssen dennoch alle - u. a. SchulleiterInnen, Erziehungsberechtigte und SchülerInnen - an der Schule vorantreiben. Das Qualitätsmanagement bedarf hierbei des Zusammenspiels verschiedener Komponenten:

- der Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes,
- der Leitbild- und Schulprogrammentwicklung,
- der Bestimmung von Entwicklungsschwerpunkten,
- des strukturierten, an Zielen ausgerichteten Agierens,
- einer Kultur des Feedbacks,
- der internen Evaluationsmaßnahmen,
- der Begutachtung durch Externe,
- der Dokumentation der Qualitätsentwicklung,
- der (externen) Analyse der Qualität (Schulinspektion),
- der Festlegung der Ziele und Planung der Maßnahmen zum Inspektionsbericht,
- der Erstellung von Unterstützungs- und Qualifizierungskonzepten für Lehrkräfte,
- die Vereinbarung von Zielen
- sowie die Existenz einer Steuergruppe, welche gemeinsam mit dem/r SchulleiterIn für das Qualitätsmanagement und dessen Dokumentation verantwortlich ist.⁶³⁸

Damit es erfolgreich sein kann, müssen einige Voraussetzungen, die notwendig sind, umgesetzt werden:

- Ausgangsbasis ist ein gemeinsames Qualitätsverständnis.
- Das Kollegium muss qualifiziert sein (werden).
- Eine große Zustimmung für Vorhaben muss bei den KollegInnen existieren.

⁶³³ Rolff 2013, S. 154.

⁶³⁴ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. VIII.

⁶³⁵ Vgl. Schüßler 2001, S. 83.

⁶³⁶ Vgl. Reimann 2004, S. 154.

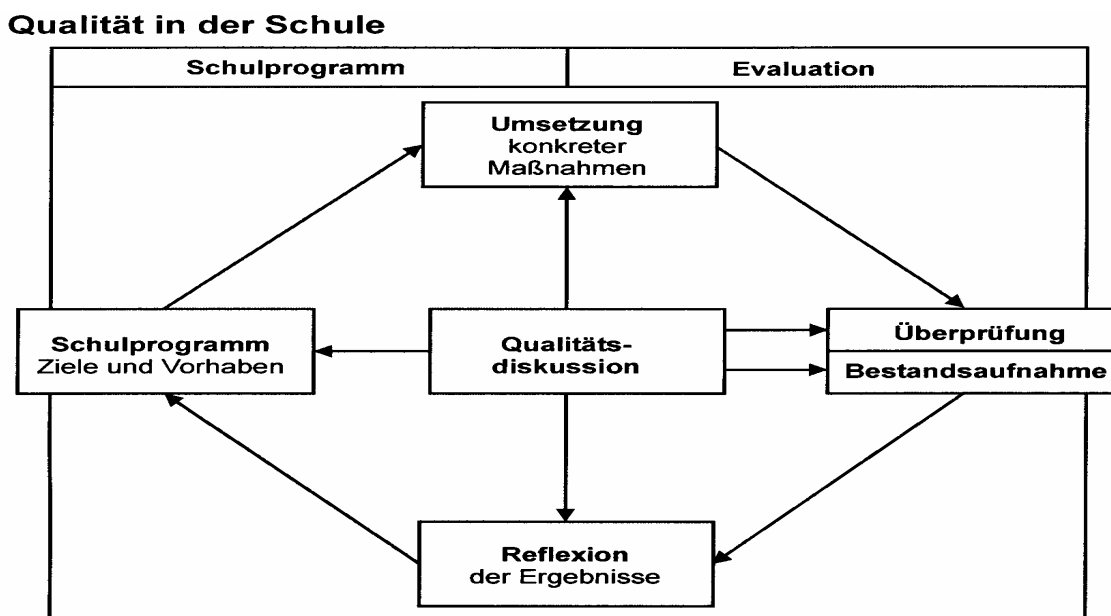
⁶³⁷ Vgl. Huber 2013a, S. 6.

⁶³⁸ Vgl. Daschner / Rolff 2011, S. 4f.

- Zielsetzung und Evaluation müssen aufeinander bezogen sein.
- Evaluationsmaßnahmen müssen zur Schul- bzw. zur Organisationskultur, zum sozialen Zusammenhang und den Menschen in der Organisation passen.
- Transparenz fördert die Akzeptanz der Instrumente. Dies ist auch abhängig von den beiden zuvor genannten Punkten.
- Die Einzelschulen ermitteln ihren Unterstützungsbedarf selbstständig und suchen sich Unterstützung, z. B. durch externe BeraterInnen.
- Evaluation und Qualitätsmanagement sollen die Erreichung allgemeiner Zielsetzungen, wie Teamfähigkeit oder vertrauensvolles Miteinander, unterstützen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben relevant sind.
- Innerhalb und außerhalb der Einzelschule muss ein Klima des Vertrauens herrschen, bei dem sich alle Beteiligten weiter adäquat qualifizieren, diese durch Unterstützungssysteme gefördert werden und eine angemessene Personalauswahl getroffen wird.⁶³⁹

Schulentwicklung ist folglich auf die ganze Schule - nicht nur bzw. nicht primär auf den Unterricht - ausgerichtet.⁶⁴⁰ Sie bewegt sich in einem Gesamtzusammenhang von Schul- bzw. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.⁶⁴¹ Da auch Qualitätsentwicklung nach und nach ganzheitlich in den Arbeitsalltag aller Beteiligten, das heißt in die bereits angeführten Bereiche integriert werden soll, wird deutlich, dass sie die gleichen Ziele wie auch die Schulentwicklung verfolgt.⁶⁴² Deshalb werden die Begrifflichkeiten Schul-, Organisations- und Qualitätsentwicklung im Folgenden synonym verwendet.

Abbildung 3: Zyklus der Qualitätsentwicklung



Quelle: Schratz et al. 2000, S. 10.

⁶³⁹ Vgl. Huber 2010, S. 192ff.

⁶⁴⁰ Vgl. Kempfert / Rolff 1999, S. 20.

⁶⁴¹ Vgl. Rolff 2002, S. VI f.; siehe Abbildung 2 und Kapitel 2.3.

⁶⁴² Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 94f.; siehe Abbildung 3.

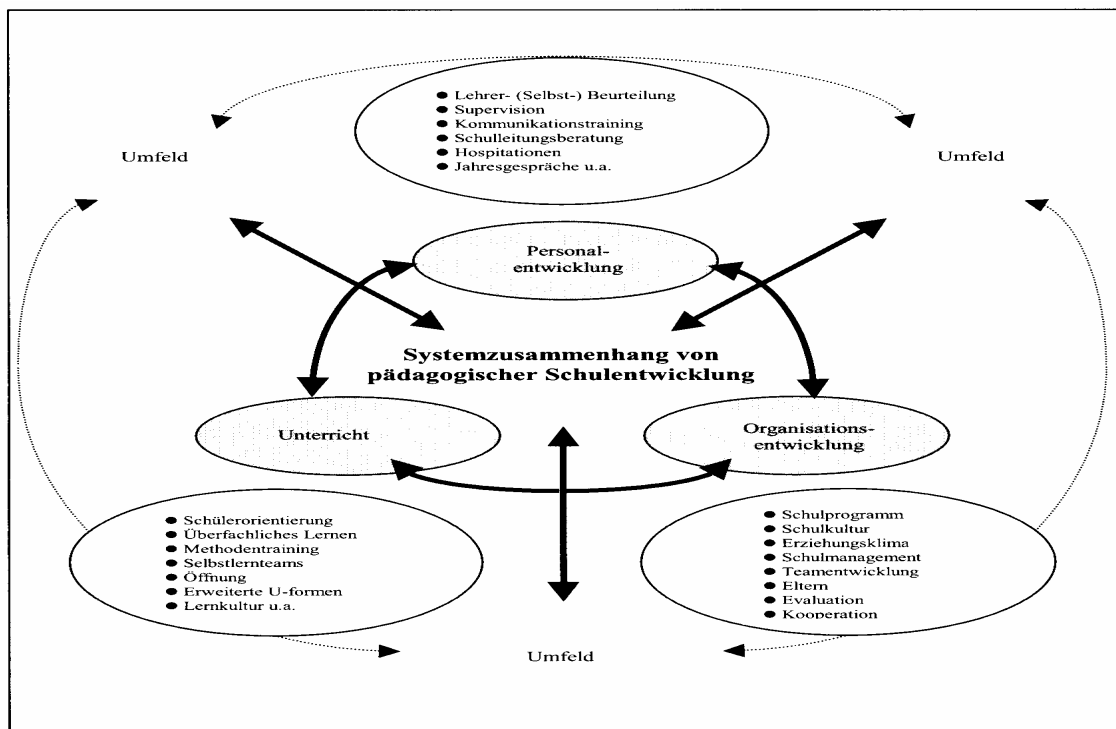
Beim „Zyklus der Qualitätsentwicklung“⁶⁴³ werden die Phasen der Planung, Umsetzung, Bewertung und Reflexion aufeinander folgend fließend miteinander verknüpft. Dabei ist das Schulprogramm das zentrale (Planungs-)Dokument und der Angelpunkt der Schulentwicklung. Es werden dort die Ziele und Vorhaben in unterschiedlichen Qualitätsbereichen bestimmt, so dass sich daran mithilfe einer Evaluation eine solche Schul- bzw. Qualitätsentwicklung messen lassen kann.⁶⁴⁴

Entsprechend dem Drei-Wege-Modell nach Rolff (2002) ist ein Zusammenhang zwischen Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) zu beobachten,⁶⁴⁵ welcher - wie folgt - beschrieben wird:

„Man könnte diesen Systemzusammenhang auch bündiger formulieren: Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE. Das Neue und Besondere in diesem Systemzusammenhang stellt allerdings OE dar: Ohne OE würde UE ebenso wenig wie PE auf das Ganze der Schule zielen und bliebe es bei modernisierter [LehrerInnenfortbildung] und renovierter Schulpsychologie.“⁶⁴⁶

Wichtig ist hierbei, dass die Unterrichtsentwicklung als Bezugspunkt jeglicher Arbeit an der Schule der Motor für die Entwicklung der Schule in allen Bereichen ist.⁶⁴⁷ Die Sinnhaftigkeit von Maßnahmen in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung muss dabei erkannt werden.⁶⁴⁸

Abbildung 4: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung



Quelle: Rolff 2002, S. 11.

⁶⁴³ Siehe Abbildung 3.

⁶⁴⁴ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 109.

⁶⁴⁵ Vgl. Rolff 2002, S. 11f.; siehe Abbildung 4.

⁶⁴⁶ A. a. O., S. 12.

⁶⁴⁷ Siehe oben.

⁶⁴⁸ Vgl. Jünke 2011, S. 243.

Der/die SchulleiterIn hat an der Schule bei der Realisierung von Entwicklungsprozessen eine entscheidende Rolle inne. Er/sie hat durch die eigene Überzeugung einen großen Einfluss darauf, ob neue Prinzipien der Unterrichtsentwicklung umgesetzt werden. Auch werden durch die Schulleitung Rahmenbedingungen, wie die Unterstützung von Fachkonferenzarbeit oder auch gemeinsame Planungsstunden im Stundenplan, geschaffen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität haben.⁶⁴⁹

Mögliche Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung im System Schule, für deren Einsatz - wie im Niedersächsischen Schulgesetz bereits beschrieben - die Schulleitung verantwortlich ist, sind

- die Diskussion über die Zielsetzungen der Arbeit an der Schule,
- die Abstimmung und Verknüpfung der schulischen Arbeitspläne,
- der Konsens über Verhaltensregeln, Sprache sowie die fachliche Seite der Qualität von Unterricht,
- die kollegiale Hospitation und Reflexionsprozesse über den Unterricht anhand von Kriterien,
- die Schaffung von Freiräumen zur Weiterentwicklung des Unterrichts durch die Lehrkräfte bei der Stundenplangestaltung,
- der angemessene Einsatz der LehrerInnen (beispielsweise bei Berufseinsteigern/innen, die mit erfahrenen Lehrkräften in zwei Parallelklassen ein Team bilden)
- und die wöchentliche Anwesenheitspflicht aller LehrerInnen an einem Nachmittag zur Planung des Unterrichts.⁶⁵⁰

5.1 Geflecht von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung wie auch interner Qualitätssicherung

Laut Holtappels (1997) sei die Schulkultur⁶⁵¹ dreifach aufzuschlüsseln:

- in die Lernkultur: gezieltes Handeln wie auch Lernen in einer Schule,
- in die Erziehungskultur: Wichtigkeit der Beziehungen und des Umgangs der Schulmitglieder miteinander (Sozialklima),
- und in die Organisationskultur der schulischen Einrichtung: organisatorische Strukturen, Entwicklungsprozesse sowie das Organisationsklima.

Die Schulkultur wie auch ihre Auswirkungen im pädagogischen Bereich entstehen in einem Zusammenspiel von schulexternen und -internen Bedingungsfaktoren, die durch das autonome Wirken der Einzelschule selbst geschaffen werden (organizational identity).⁶⁵² In Schulen, die teilautonom bzw. lernend sind, folglich vermehrt Wert auf Selbststeuerung, Selbstorganisation wie auch Schulentwicklung legen, hat die Wichtigkeit des pädagogischen Managements bei Schulleitern/innen an Bedeutung gewonnen. Dieses steht im Wechselspiel zur Führung sowie zur Moderation.⁶⁵³

⁶⁴⁹ Vgl. Helmke 2010, S. 318; siehe Kapitel 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.4, 7.4.1, 7.4.2 und 8.

⁶⁵⁰ Vgl. Kiper 2004, S. 168ff.

⁶⁵¹ Siehe Abbildung 27.

⁶⁵² Vgl. Holtappels 1997, S. 28ff.

⁶⁵³ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 258; siehe Kapitel 2.7.

Kirchhoff (2002) beschreibt, dass es zur Entwicklung des Unterrichts notwendig ist, die PISA-Ergebnisse in das Handeln an der Schule zu integrieren: u. a. lernschwache SchülerInnen zu fördern, indem neue Unterrichtskonzepte entwickelt werden, verbindliche Lernziele zur Qualitätssicherung des Unterrichts festzulegen und die Lernzeit effektiver zu nutzen. Abwehrreaktionen gegen Neuerungen, die oftmals als Kritik von außen an der Arbeit angesehen werden, sollte mit einem angemessenen Schulmanagement - einem sensiblen Handeln und einem Anbieten von Hilfestellungen - begegnet werden.⁶⁵⁴ Die Unterrichtsentwicklung, womit die Verbesserung der Qualität des Unterrichts gleichgesetzt werden kann, ist das Kerngeschäft der Schule und somit auch das der Schulentwicklung.⁶⁵⁵ Nach Mau/Schack (2007) ist dies nur umzusetzen, indem ein systematisches Vorgehen sowie eine Verzahnung mit dem Management des Schulentwicklungsprozesses vonstatten geht. Um solches umsetzen zu können, bedarf es Umwälzungen bei verschiedenen Personengruppen: den Schülern/innen, den Lehrern/innen sowie der Schulleitung.

Den Schulleitern/innen obliegt die Aufgabe der allumfassenden Steuerung der Unterrichtsentwicklung - der systematischen Implementierung, Begleitung und Evaluation.⁶⁵⁶ Es ist folglich ein wichtiger Aufgabenbereich des/der Schulleiters/in, eine gute Unterrichtsqualität zu schaffen, wobei eine Sicherung und eine Verbesserung derer auch wegen der veränderten Gesellschaftsbedingungen unumgänglich ist. Natürlich soll jede einzelne Lehrkraft dieses Vorhaben durch ihren Einsatz vorantreiben. Notwendig ist es in diesem Zusammenhang, dass die Schulleitung für eine klare Richtung der Vorgehensweise - für ein Gesamtkonzept für Schule und alle LehrerInnen - sorgt. Solches kann nur mithilfe einer organisiert-kritischen Steuerung der Prozesse durch die Leitung und am besten durch eine Steuergruppe geschehen.⁶⁵⁷ Somit gibt es verschiedene Aufgabenfelder, die die Schulleitung innehat, wenn sie die Unterrichtsentwicklung vorantreiben möchte:

- Zum einen ist der/die SchulleiterIn dafür zuständig, dass das Kollegium von Fortbildungen profitiert. Wissen soll vernetzt werden.
- Dann müssen die institutionellen Rahmenbedingungen für Zusammen-/ Teamarbeit geschaffen werden.
- Schulinterne LehrerInnenfortbildungen bzw. pädagogische Tage müssen organisiert werden, um gemeinsam das schuleigene Leitbild von gutem Unterricht entwickeln zu können.
- Um die fachliche Qualität des Unterrichts verbessern zu können, ist ein Prozessmodell zur Planung von Unterrichtsentwicklung vorteilhaft. In Anlehnung an das zyklische Modell der Organisationsentwicklung⁶⁵⁸ sind folgende Schritte zu beachten: Bestandsaufnahme - Ziele - Maßnahmenplanung - Durchführung der Maßnahmen - Evaluation.⁶⁵⁹

Da die Schule als pädagogische und soziale Organisation gekennzeichnet werden kann, besteht ein Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen

⁶⁵⁴ Vgl. Kirchhoff 2002, S. 15.

⁶⁵⁵ Siehe Kapitel 5.

⁶⁵⁶ Vgl. Mau / Schack 2007, S. 204.

⁶⁵⁷ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 182; siehe Kapitel 2.3 und 2.6.

⁶⁵⁸ Siehe „Zyklus der Qualitätsentwicklung“; siehe Abbildung 3.

⁶⁵⁹ Vgl. Bauer 2008, S. 51f.; siehe Abbildung 28 und Kapitel 5.2.3.

Dimensionen⁶⁶⁰ „Umfeld, Ziele/Werte, Struktur, (zwischenmenschliche) Beziehungen, Strategien/Methoden und Unterricht“⁶⁶¹.

Im Zuge der zunehmenden Eigenständigkeit der einzelnen Schulen sind die Schulleitungen vor allem dafür verantwortlich, den Wandel zu initiieren, zu gestalten bzw. zu begleiten. Hierfür ist ein neues Führungsverständnis - das pädagogische Leadership⁶⁶² - notwendig.⁶⁶³ Harazd (2010) führt einige konzeptionelle Beiträge zur Thematik „Leadership“ der letzten Jahrzehnte an: „instructional leadership, transformational leadership⁶⁶⁴, moral leadership, cultural leadership, distributed leadership, sustainable leadership, konfluente Leitung etc.“⁶⁶⁵

Am wichtigsten erscheinen in dem Zusammenhang die Theorien des instructional leaderships (Entwicklung ab den späten 1970er Jahren), damit ist die unterrichtsbezogene Führung gemeint, und der transformationalen Führung nach Burns von 1978, bei der es um das Beziehungsgeflecht zwischen LehrerIn und Schulleitung geht.⁶⁶⁶ Die Konzeption des instructional leadership ist im Primärbereich entwickelt worden. Bei ihr steht die Schulleitungsrolle zur Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrkräfte und der Führungsverantwortung für den Unterricht bzw. die Unterrichtskontrolle im Fokus. Das transformational leadership bezieht sich auf die schulischen Organisationsstrukturen.⁶⁶⁷ Die ziel- und unterrichtsbezogene Führung (Gespräche und Sitzungen mit pädagogischer Ausrichtung) ist gepaart mit gezielter Steuerung (Steuergruppe, Verbindlichkeit), der Förderung von Teamarbeit wie auch von professionellen Lerngemeinschaften durch Teambildung, -zeiten, Hospitation sowie MitarbeiterInnen- und Zielvereinbarungsgespräche und ggf. mit horizontalen wie auch vertikalen Lerngemeinschaften (Klassen-, Jahrgangs- bzw. Bildungsgangsteams mit den Fachkonferenzen). All solches soll im Hinblick auf die Fortbildungsplanung miteinander verknüpft werden.⁶⁶⁸

Eine unterrichtsbezogene Führung (instructional leadership), bei der sich die Schulleitung stark auf das Unterrichtsgeschehen in der Schule konzentriert, ist beispielhaft nach den Charakteristika von Hallinger/Murphy zu skizzieren: die Formulierung von Schulzielen, das Organisieren von Bildungsprozessen mithilfe von z. B. Evaluationsvorhaben, die Förderung wie auch Entwicklung eines lernfördernden und auf Wissensgewinn ausgerichteten Klassen-/Lernklimas mithilfe einer maximalen Nutzung der Unterrichtszeit, Transparenz von Unterrichtsvorhaben oder die Unterstützung unterrichtsbezogener Zusammenarbeit.⁶⁶⁹ Außerdem wird von der Schulleitung die Wichtigkeit des

⁶⁶⁰ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 59.

⁶⁶¹ A. a. O.

⁶⁶² Mit pädagogischem Leadership ist ein motivierendes Verhalten von Führungskräften gegenüber ihren Mitarbeitern/innen gemeint. Die Führungspersonen greifen im Bildungswesen alltägliche Konfliktsituationen für Innovationen und das Vorankommen aller Beteiligten auf. (vgl. Schratz 2001, S. V)

⁶⁶³ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 111f.

⁶⁶⁴ „Transformational leadership“ (transformationale Führung) und „transformative Führung“ werden im Folgenden gleichgesetzt.

⁶⁶⁵ Harazd 2010, S. 264.

⁶⁶⁶ Vgl. a. a. O., S. 264f.

⁶⁶⁷ Vgl. Wissinger 2007, S. 115.

⁶⁶⁸ Vgl. Hübner 2009, S. 82f.; siehe Kapitel 5.1.

⁶⁶⁹ Vgl. Hallinger / Murphy 1985, o. S. Nach: Harazd 2010, S. 271.

Unterrichts herausgestellt und die Unterrichtsarbeit generell beaufsichtigt. Zusätzlich sind die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie deren angemessene Beratung relevant.⁶⁷⁰

Allgemein sollte der/die SchulleiterIn zur Verbesserung der Schulqualität vor allem eine Managementkompetenz bzw. ein zielbezogenes Führungsverhalten und eine Innovationsorientierung sowie eine Organisationskompetenz besitzen.⁶⁷¹ Die Leitung muss dabei vorrangig die Unterrichtsentwicklung mit der Organisationsentwicklung in ihrem Vorgehen verknüpfen.⁶⁷² Da die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Mittelpunkt des Handelns steht, sind die Personalentwicklung und ein entsprechendes Schulleitungshandeln vonnöten. Das bedeutet, dass sich lernende LehrerInnen auch im Schulalltag weiter entwickeln. Nur dann können Maßnahmen, wie z. B. die Einstellung des Personals durch die Schule oder die Hospitation durch die Schulleitung, auch wirklich fruchten. Förderlich sind des Weiteren Netzwerke in und zwischen den Schulen, Fortbildungen und eine einheitliche Sichtweise der LehrerInnenschaft zur Qualität von Unterricht. Besonders das Coaching führt zu einer Verbesserung des eigenen Unterrichtens. Dabei sollte der/die SchulleiterIn ein solches Lernen unterstützen sowie diese positiven Veränderungen für sich erkennen.⁶⁷³ Organisationsentwicklung ist dabei ohne Personalentwicklung nicht möglich. Das bedeutet, eine gut funktionierende Schulkultur sei z. B. durch gemeinsame Zielklärungen oder auch Planungen zu fördern. Dabei zielt die transformationale bzw. transformative Schulleitung auf Selbstorganisation ab. Teams bearbeiten besondere Aufgaben - ggf. Teilbereiche des Schulmanagements.⁶⁷⁴ Im Sinne von Leadership⁶⁷⁵ sollen SchulleiterInnen als verantwortungsvolle Führung vor allem im Miteinander und zielorientiert agieren.⁶⁷⁶ Somit sind Innovationsförderung, Leadership-Kompetenzen sowie die Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren, Kennzeichen des transformational leadership.⁶⁷⁷ Hierbei gibt es drei Facetten der Förderung durch die Schulleitung:

- Lernkultur, die durch Kooperation und Professionalität gekennzeichnet ist (Zeit für Unterricht schaffen, Teams für festgelegte Bereiche, gemeinsame Diskussion der Visionen der Schule, Vorbildfunktion des/r Schulleiters/in vor den Schülern/innen und Lehrkräften),
- Personalentwicklung (Etablierung von Feedbackstrukturen, zur Unterstützung Ziele gemeinsam vereinbaren)
- und Problemlösungen im gemeinsamen Dialog (Entwicklung von Strategien und mehreren Möglichkeiten im Kollegium).⁶⁷⁸

Dubs (2005) nennt hingegen zwei Aufgabenbereiche der Schulleitung einer teilautonomen Schule: das Schulmanagement als Führung bzw. Leadership mit betriebswirtschaftlichem Agieren (managerial bzw. transactional leadership) und die Schulentwicklung als zielgerichtete, identifikationsbildende,

⁶⁷⁰ Vgl. Scheerens et al. 2003, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 212.

⁶⁷¹ Vgl. Bonsen et al. 2002b, S. 173.

⁶⁷² Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 182.

⁶⁷³ Vgl. Oelkers 2007, S. 19.

⁶⁷⁴ Vgl. Rolff 1995a, S. 186f.

⁶⁷⁵ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 72.

⁶⁷⁶ Vgl. a. a. O., S. 80.

⁶⁷⁷ Vgl. Fischer / Schratz 1999, S. 192; siehe oben.

⁶⁷⁸ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 523f.

potentialfördernde sowie problemlösende Führung mit Ausstrahlung und der Einbeziehung aller Beteiligten (transformational leadership).⁶⁷⁹

Beim Controlling, bei dem u. a. unterschiedlichste Überzeugungen und Strömungsrichtungen im Kollegium durch die Schulleitung aufgenommen und analysiert werden, ist die AMC-Regel, das bedeutet Analyse - Maßnahme - Controlling, anzuwenden, so dass Problemlagen deutlich, Potentiale wiederum untersucht, Aufgabenbereiche innerhalb der Schule im Rahmen der Qualitätsentwicklung delegiert, Teamstrukturen gefördert sowie Zielvereinbarungen jährlich geschlossen und evaluiert werden.⁶⁸⁰

5.2 Die unterschiedlichen Facetten des Schulleitungshandelns

Das Schulleitungshandeln weist unterschiedliche Facetten auf, die im Folgenden - gegliedert in Schul- und Organisations-, Personal- bzw. Unterrichtsentwicklung sowie interne Evaluation - näher erläutert werden. Die Inhalte dieser Kapitel greifen in einander über, da ein Zusammenhang zwischen ihnen besteht.⁶⁸¹

Huber (2012) führt hierzu zwölf Kennzeichen für eine gute Schulleitung an:⁶⁸²

- die angemessene Aufgabenerfüllung und angemessener Umgang mit Belastungen,
- kooperative Führungsstrukturen innerhalb des Kollegiums⁶⁸³,
- die Strukturierung von komplexen Zusammenhängen,
- die Passung der Schulleitung zur Einzelschule,
- situationsangemessene Reaktionen auf Zusammenhänge vor Ort und Optimierung,
- Change Agents (Setzung von gemeinsamen Zielen, Schaffung der Rahmenbedingungen, Wahrung von Bewährtem und Arbeit an Entwicklungsbedarfen),
- pädagogische Kompetenzen im kinderpädagogischen und erwachsenenpädagogischen Bereich, was Auswirkungen auf Schulkultur, LehrerInnen, Unterrichtsentwicklung und SchülerInnen⁶⁸⁴ hat,
- Managementkompetenzen,
- die Abwägung von Aufwand und Nutzen von Vorhaben mit gleichzeitiger wertschätzender Förderung bzw. Forderung der MitarbeiterInnen zur Nutzbarmachung von deren Potenzialen für die Schulgemeinschaft,
- die Fairness und Integrität als anerkannte Führungskraft
- sowie die Nutzung von Vertrauen und Zutrauen durch ein gutes Gesundheitsmanagement, eine kooperative Führungsstruktur und ein adäquates Schulmanagement mit Blick auf die Förderung des Lernens

⁶⁷⁹ Vgl. Dubs 2005, S. 8f.

⁶⁸⁰ Vgl. Lohmann / Minderop 2004, S. 182f.

⁶⁸¹ Siehe Kapitel 5 und 5.1.

⁶⁸² Siehe Kapitel 5.1, 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4, 6.1.

⁶⁸³ Ein kooperativer Führungsstil, bei dem die Leitung die MitarbeiterInnen durch eine hohe Aufgaben- und Mitwirkungsorientierung zielgerichtet fördert und fordert, ist am ausgewogensten und bringt eigene Führungskompetenzen zur Entfaltung. (vgl. Müller 2012, S. 34f.)

⁶⁸⁴ Siehe Kapitel 6.1 und 7.4.2.

der SchülerInnen durch eine angemessene Unterrichts- und Personalentwicklung.⁶⁸⁵

5.2.1 Schul- und Organisationsentwicklung

Der Schwerpunkt der Arbeit der Schulleitung - des pädagogischen Leaderships - liegt bei der Politik- und Strategieentwicklung der Einzelschule:

- der gemeinsamen Visions-, Leitbild- und Schulprogrammentwicklung,
- der strategischen Teambildung,
- der Gruppenmotivation und -moderation
- und der Festlegung und Evaluation von Zielsetzungen.

Am besten ist es hierbei, wenn der/die SchulleiterIn den Rahmen so gestaltet, dass Entscheidungen gemeinsam mit dem Kollegium - den Gremien und Teams - getroffen werden, was von Offenheit, Vertrauen, Information, Kommunikation und Kooperation gekennzeichnet ist. Somit fungiert die Schulleitung begleitend und steuernd.⁶⁸⁶ Wichtig ist in dem Zusammenhang, nicht nur auf die Initiierung von äußeren Prozessen, wie der Entwicklung eines Profils einer Schule, sondern auch auf die von inneren zu achten. Leadership⁶⁸⁷ meint, auf Basis von Vertrauen in sich und das Kollegium in die adäquate Arbeitsrichtung zu führen, freiere Arbeitsmöglichkeiten für Aktionen bzw. Prozesse zu eröffnen wie auch Kräfte und Ressourcen zu mobilisieren. Dies kann durch eine größere Verantwortungsübernahme und größere Freiräume von Teams (z. B. Klassenteams und Projektgruppen) innerhalb der Schule geschehen. Mithilfe von MitarbeiterInnengesprächen ist es möglich, die Talente von Lehrkräften zu identifizieren, diese zu motivieren und in den Prozess der Entwicklung mit einzubeziehen.⁶⁸⁸ Hierbei sollten nicht erkennbare bzw. nicht bewusste Ritualisierungen wie auch Verhaltensstrategien transparent gemacht werden. Dieser „organisatorische Eisberg“ bzw. dieses „Titanic-Phänomen“ verdeutlicht den verdeckten Teil des Organisationslebens, der sich „unter der Oberfläche“ befindet. Nach gemeinsamer Klärung können dann konstruktive Arbeitsabläufe auf der Sachebene vonstatten gehen.⁶⁸⁹ Horster/Rolff (2001) unterstreichen hierbei die Wichtigkeit einer Evaluationskultur:

„Schließlich muss die Schulleitung dafür sorgen, dass eine Kultur der Evaluation entsteht. Nur eine Schule, die ihre Arbeitsgrundlage und ihre Lernergebnisse fortlaufend überprüft, die ihre Stärken und Schwächen analysiert und diagnostiziert, kann ihren Unterricht im Sinne einer lernenden Schule selber weiterentwickeln.“⁶⁹⁰

Bei dem Aufbau und der Pflege einer Kultur des Feedbacks bzw. der Evaluation ist darauf zu achten, dass die Kommunikation dialogisch verläuft und Transparenz bzw. Akzeptanz im Kollegium besteht. Hierbei hat der/die SchulleiterIn - wie bereits in den Kapiteln zuvor verdeutlicht - Führungs-, Management- und Moderationsaufgaben inne. Unterrichtsentwicklung soll dadurch vorangetrieben werden, indem an der Schule geschoben (Initiierung und Fortführung von Prozessen), geschätzt (Selbstevaluation und Würdigung

⁶⁸⁵ Vgl. Huber 2012a, S. 8ff.; siehe Kapitel 6.1.

⁶⁸⁶ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 112.

⁶⁸⁷ Siehe Kapitel 5.1.

⁶⁸⁸ Vgl. Moser 2006, S. 34; siehe Kapitel 3.3.1, 3.4, 5.2, 5.3 und 5.4.

⁶⁸⁹ Vgl. Philipp 2006, S. 49.

⁶⁹⁰ Horster / Rolff 2001, S. 207.

der Leistung anderer) und geschont (Schutz der körperlichen Gesundheit des Kollegiums) wird.⁶⁹¹ Um eine Reflexionskultur aufzubauen und Feedback zu implementieren, ist es notwendig, bei den Lehrkräften die Bereitschaft zur eigenen Selbstevaluation bzw. -kontrolle und Offenheit, das eigene Handeln zu präsentieren, zu wecken. Die Schulleitung sollte die Rahmenbedingungen für intensive Gespräche schaffen und - genau wie die anderen - diesen beiwohnen. So kann Aktuelles, wie Entwicklungen, Hindernisse oder Erlebnisse, besprochen, können Vorgänge bzw. Fakten analysiert und kann über die Ergebnisse von Evaluationen diskutiert werden.⁶⁹²

Das Konzept der Organisationsentwicklung ist mit der Zeit zur Konzeption des Change Managements⁶⁹³ modifiziert worden. Das bedeutet, dass die Position der Führung stärker herausgestellt wird und Qualitätsentwicklung und -sicherung an Bedeutung gewonnen haben. Anstelle von Initiierung, Realisierung und Einverleibung bzw. Zusammenführung aller Beteiligten zu einer festen Einheit (Organisationsentwicklung) sind beim Change Management eine Strategieentwicklung mit mittelfristigen Zielsetzungen und Realisierungsmöglichkeiten, festgelegte Organisationsstrukturen, wie Teams, sowie eine Norm- und Wertekultur in der Schule angedacht.⁶⁹⁴ Um jedoch ein ganzheitliches Qualitätsmanagement praktizieren zu können, wird zusätzlich der Bereich „Steuerung“ hinzugefügt. Dies meint, dass Steuergruppe und Schulleitung vor dem Hintergrund z. B. der Einflussinstanzen Konferenzen, Elternvertretung und Schulaufsicht gemeinsam Gestaltungs- und Evaluierungsprozesse initiieren und umsetzen. Diese vier Elemente des Change Managements sind allesamt notwendig und auf einander bezogen.⁶⁹⁵

5.2.2 Personalentwicklung

Die „Schulleitung ist verantwortlich für eine systematische Personalauswahl, -planung, -führung und -förderung“⁶⁹⁶, wobei die Lehrkräfte zusätzlich selbst die Verantwortung für ihre permanente Qualifizierung tragen.⁶⁹⁷ Das pädagogische Leadership wird praktiziert, wenn in Bezug auf gemeinsame Strategien, wie Schulprogramm bzw. Vision, Entscheidungen in Personalangelegenheiten getroffen werden. Somit ist es notwendig, LehrerInnen in ihrem engagierten Bestreben zu unterstützen und voranzubringen.

So sollen Lehrkräfte zu Fortbildungen, durch die sie in ihrer beruflichen Entwicklung gefördert werden, ermutigt und die Rahmenbedingungen der Teilnahme geschaffen werden.⁶⁹⁸ Die Eigenmotivation der LehrerInnen spielt hierbei ebenfalls eine Rolle, um ihre verschiedenen Kompetenzen, wie die Methodenkompetenz, und die Professionalität ihrer Person zu entwickeln.⁶⁹⁹ Die Schulleitung hat in dem Zusammenhang die Aufgabe, die Fortbildungen vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Schule, des Schulprogramms und der

⁶⁹¹ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 208ff.

⁶⁹² Vgl. Lohmann / Boomgaarden 2007, S. 141.

⁶⁹³ Siehe u. a. Kapitel 3.2.

⁶⁹⁴ Vgl. Rolff 2008, S. 6ff.

⁶⁹⁵ Vgl. a. a. O. 2011b, S. 189.

⁶⁹⁶ Arnold / Faber 2004, S. 113.

⁶⁹⁷ Vgl. Buhren / Rolff 2002, S. 13f.; es gebe bei den Schulleitungen aufgrund der fehlenden Qualifikation und ihrer Stellung als „primus inter pares“ Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Personalentwicklung. (vgl. a. a. O.)

⁶⁹⁸ Vgl. Rolff 2011b, S. 189.

⁶⁹⁹ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 205.

systematischen Personalqualifizierung bzw. -entwicklung zu koordinieren. Der/die SchulleiterIn soll zunächst den Fortbildungsbedarf und die absolvierten Fortbildungen ermitteln sowie diese schriftlich festhalten. Das Schulinteresse, das z. B. im Schulprogramm festgeschrieben worden ist, steht bei der nachfolgenden, gemeinsamen Priorisierung der Bedarfe im Vordergrund. Wichtig ist an dieser Stelle eine Orientierung an Standards, wie z. B. Teamorientierung oder die Unterrichtsnähe. Nach Teilnahme an einer Fortbildung muss sichergestellt sein, dass diese Ergebnisse allen an der Schule entsprechend mitgeteilt werden. Außerdem ist es möglich, Zielvereinbarungen zwischen der Schulleitung und beispielsweise einer Fachkonferenz zum Methodentraining bzw. -lernen⁷⁰⁰ zu schließen. Durch eine entsprechende Koordination können Prozesse weitergeführt und die Garantie der Verbindlichkeit gegeben werden. Des Weiteren können Fortbildungen gemeinsam mit außerschulischen Partnern/innen, beispielsweise durch ein Fortbildungsnetzwerk mit anderen Schulen, verwirklicht werden.⁷⁰¹ Durch eine schulinterne Qualifizierung wird die kollegiale Unterrichtsentwicklung ebenfalls vorangetrieben, da Lehrkräfte nun selbst zu Lernenden werden. Sie übernehmen Verantwortung und reagieren nicht auf „Anordnungen“ der Schulverwaltung, so dass ein grundlegender Wandel erfolgt. Die Flexibilität ist beim Kollegium als professioneller Lerngemeinschaft gegeben, wobei schuleigene Fortbildungen hierbei unterstützend wirken.

Kollegiale Hospitationen tragen genauso zu kollektiven Lernprozessen und zu Kooperation zwischen KollegInnen bei.⁷⁰²

Sinnvoll ist es, eine Steuergruppe zu bilden, die als Vorbild für Zusammenarbeit in der Schule dienen sollte. Wichtig hierbei ist das Festlegen von Interaktions- und Verhaltensregeln sowie deren Einhaltung. Dadurch, dass in dieser Projektgruppe Teamentwicklung vonstatten geht, soll sich dies in Teams innerhalb der ganzen Schule vollziehen. Zu Beginn und evtl. auch später sollten Mitglieder der Steuergruppe als AnsprechpartnerInnen für andere Projektgruppen fungieren.⁷⁰³ Diese Teams benötigen ein hohes Maß an Selbstständigkeit und müssen eine klar skizzierte Entscheidungsbefugnis besitzen, um Zielvereinbarungen und Prozesse in die Wege leiten bzw. umsetzen zu können. An dieser Stelle ist es vonseiten der Schulleitung notwendig, dass geeignete MitarbeiterInnen mit Schlüsselstellen betraut werden. Damit eine adäquate Teamentwicklung praktiziert wird, sollte die Schulleitung dementsprechend auf die Teams einwirken bzw. angemessene Rahmenbedingungen schaffen, wie

- die Vermittlung der Sinnhaftigkeit,
- das Anbieten geeigneter Aufgaben für Teams und Möglichkeiten der Reflexion des eigenen Handelns und der Weiterentwicklung,
- die Schaffung von generellen Voraussetzungen für die Entfaltung der Teampersönlichkeit jedes/r Einzelnen,
- die Bestimmung von Grundvoraussetzungen, wie Zeit und Ressourcen, zur Teamentwicklung sowie die Verpflichtung, eine/n TeamleiterIn zu nennen,

⁷⁰⁰ Siehe Kapitel 2.5.

⁷⁰¹ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 206.

⁷⁰² Vgl. Reese 2007, S. 75; Weiteres hierzu siehe Kapitel 3, 4.3 und 5.2.3.

⁷⁰³ Vgl. Dalin et al. 1996, S. 198ff.

- sowie das Festlegen von klaren Zuständigkeiten bzw. Rollen.⁷⁰⁴

Nach Rolff (1995) kommen Schulleitungen der Führungsverantwortung am besten nach, wenn sie mit Teams zusammenarbeiten bzw. selbst Mitglied eines Teams sind.⁷⁰⁵

Bei den so genannten Zielvereinbarungsgesprächen⁷⁰⁶, die die Schulleitung zumeist mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Leitern/innen der Fachbereiche bzw. Teams führt, werden zu erreichende Ziele nach der „SMART“-Vorgabe⁷⁰⁷ bestimmt. Diese stehen im Einklang mit dem allgemeinen Schulziel und dienen der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Die TeamleiterInnen sind für deren Erreichung verantwortlich. Kernpunkte von Zielvereinbarungen sind beispielsweise weniger WiederholerInnen oder bessere Ergebnisse bei den Vergleichs- bzw. Abschlussarbeiten.⁷⁰⁸ Zielvereinbarungen haben einen informellen Charakter. Sie sind nicht als dienstliche Anordnungen anzusehen. Mit der Zielsetzung der Förderung der MitarbeiterInnen kommen solche Gespräche zum Einsatz, um sicherzustellen, dass sie ihre Aufgaben besser erledigen und sich weiterentwickeln können. Somit kann hierbei von einem Steuerungsinstrumentarium innerhalb der Schule gesprochen werden, bei dem Ziele bestimmt und die Art und Weise der Umsetzung dem Kollegium überlassen bleibt.⁷⁰⁹

Der Kern der Personalentwicklung ist die Fürsorge für die MitarbeiterInnen. Das bedeutet, dass die Schulleitung ein offenes Ohr für die Belange des Kollegiums hat und die KollegInnen in ihren Vorhaben (z. B. Teamentwicklung, Bereiche des Schulprogramms oder auch Zielvereinbarungen) unterstützt und wertschätzt. An dieser Stelle sind eine regelmäßige Rückmeldung und eine Würdigung durch Erfahrungsaustausch bei Sitzungen notwendig. Dadurch können LehrerInnen und Teams ihre Errungenschaften, wie pädagogische Konzepte oder Erfolge, darstellen.⁷¹⁰

Zur Verbesserung des Unterrichts jeder einzelnen Lehrkraft sollte im Zuge einer allgemeinen Personalentwicklung folgendes Schulleitungshandeln erfolgen:

- die gemeinsame Planung (mit Steuergruppe und schulischem LehrerInnenrat) eines mittelfristigen, der kollegialen Belastungssituation entsprechenden Prozesses zur Unterrichtsentwicklung,
- eine jährliche schulinterne LehrerInnenfortbildung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, wobei diese zusammen mit der Steuergruppe vorbereitet wird,
- die Miteinbeziehung von Kooperationspartnern/innen und Eltern in Prozesse im unterrichtlichen Bereich
- und Unterstützungsmaßnahmen, beispielsweise Qualifizierungen, bei den dafür zuständigen Institutionen (u. a. Kultusministerium, Berufsverbände).⁷¹¹

⁷⁰⁴ Vgl. Eickmann 2009, S. 294

⁷⁰⁵ Vgl. Rolff 1995b, S. 45.

⁷⁰⁶ Zielvereinbarungsgespräche sind keine Gespräche, die lediglich die Weiterentwicklung des/der einzelnen Mitarbeiters/in zum Zwecke haben. (vgl. Eickmann 2009, S. 294)

⁷⁰⁷ „S = spezifisch, M = messbar, A = angemessen, R = realistisch, T = terminiert“. (a. a. O.)

⁷⁰⁸ Vgl. Lohmann / Boomgaarden 2007, S. 144f.

⁷⁰⁹ Vgl. Eickmann 2009, S. 294.

⁷¹⁰ Vgl. Lohmann / Boomgaarden 2007, S. 146.

⁷¹¹ Vgl. Hübner 2009, S. 84.

Grundkonsens sollte auf jeden Fall sein, dass das Unterrichten nicht alleinige Angelegenheit der Lehrkraft, sondern aller ist. Somit werden solche Entwicklungen durch systematische Koordinierung und Unterstützung, wie beispielsweise durch schuleigene Qualifizierungen wie auch ein entsprechendes Qualitätsmanagement, gefördert.⁷¹²

Kiper (2003) prognostiziert, es müsse einen gemeinsamen Vorgang der Qualitätsverbesserung bei den Lehrkräften geben. Das LehrerInnenhandeln an sich (beispielsweise bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, beim allgemeinen Engagement oder auch der Zusammenarbeit bzw. bei Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen) könnte so neu strukturiert und optimiert werden.⁷¹³ Auch in der McKinsey-Studie „How the world's best performing schools systems come out on top.“ („Wie die besten Schulsysteme an die Spitze gekommen sind.“)⁷¹⁴ wird klar deutlich, dass es nicht unbedingt auf die strukturellen Reformen ankommt, ob ein Land bessere Leistungen bei PISA oder TIMSS erzielt. Die Qualität der Lehrkräfte sei vorwiegend hierfür ausschlaggebend. Somit müsse die LehrerInnenaus- und -weiterbildung intensiviert und gefördert werden.⁷¹⁵ Innerhalb der Schule bedarf es offener Kommunikationsstrukturen, gesteigerter Teamarbeit und einer veränderten Führungskultur im Zusammenspiel innerhalb des Kollegiums, mit den Erziehungsberechtigten und der SchülerInnenenschaft.⁷¹⁶ Mit dem pädagogischen professionellen Selbst ist das erfahrene berufliche Selbst (Kompetenzen, Handlungsstrategien, Wert- und Zielvorstellungen, Überzeugung über die eigene Wirksamkeit, Selbstkonzept, Sprache im Beruf sowie subjektive Theorievorstellungen) einer Lehrkraft auf Basis von Selbst- und Fremdrelexion gemeint.⁷¹⁷ Dieses kann in ihrer Entwicklung durch

- strukturierte Rückmeldungen,
- ein Üben von Grundkompetenzen im pädagogischen Bereich,
- die Verbesserung von Charaktereigenschaften,
- die Stärkung der kollegialen Beratung,
- die Aneignung von Flexibilität im Beruf,
- die Konzentration auf die eigene Wirksamkeit,
- das Erkennen der derzeitigen Phase des Lebens mit ihren Kennzeichen
- und die berufliche Selbsterfüllung durch die Entwicklung des professionellen Selbst gefördert werden.⁷¹⁸

Schelle (2010) hingegen berichtet, Erkenntnisse der (Fach-)Unterrichtsforschung würden verdeutlichen, dass das Agieren von Lehrkräften von Situation zu Situation variieren könne. Es sei Risiken ausgesetzt. Gewonnene Erkenntnisse könnten nicht immer vollends von dem/r LehrerIn in einer anderen Unterrichtsstunde - wie auch von Schule zu Schule - genutzt werden.⁷¹⁹

⁷¹² Vgl. Bastian 2007, S. 28f.; siehe Kapitel 4.3.2.

⁷¹³ Vgl. Kiper 2003, S. 149.

⁷¹⁴ UnternehmensberaterInnen von McKinsey wollten im Zeitraum eines Jahres durch die Befragung von 100 ExpertInnen aus 24 Ländern den Grund für den Erfolg bei den OECD-Vergleichstests PISA und TIMSS herausfinden. (vgl. Hennert 2007, S. 1)

⁷¹⁵ Vgl. a. a. O., S. 1f.

⁷¹⁶ Vgl. Frey 2010, S. 25f.

⁷¹⁷ Vgl. Bauer 2005, S. 5ff.

⁷¹⁸ Vgl. a. a. O., S. 21; siehe Kapitel 4.3.3.

⁷¹⁹ Vgl. Schelle 2010, S. 315f.

Die LehrerInnenqualität ist somit durch ihre zuvor angeführten Kompetenzen⁷²⁰ und inneren Veränderungsprozesse, die u. a. durch schulische Strukturen begünstigende Teamarbeit und permanente Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt werden, gekennzeichnet.

5.2.3 Unterrichtsentwicklung

Unterricht ist vor allem das, worauf Schulentwicklung abzielt. Deshalb ist der/die SchulleiterIn dazu verpflichtet, eine Veränderung der Lernkultur⁷²¹ voranzutreiben. Weil die Entwicklung der Schule alles umfassend anzusehen ist, bedarf folglich ebenso die Unterrichtsentwicklung eines allgemeinen Lernkulturwandels.⁷²² Dadurch, dass z. B. Teams von Lehrkräften und ähnliche Gruppen gebildet werden, um den Unterricht beurteilen zu können, Supervision erfolgt bzw. Qualitätszirkel⁷²³ zum Einsatz kommen, kann solches vonstatten gehen.⁷²⁴ Das Handeln der Schulleitung, d. h. das Miteinander mit dem Kollegium, kann dabei als Modellhandeln bezeichnet werden, da dieses Führungshandeln mit dem pädagogischen Handeln der LehrerInnen - dem Umgang mit den Schülern/innen - besonders verglichen werden kann.⁷²⁵

Allgemein können die Funktionen der Leitung mit Führung, Management sowie Moderation umschrieben werden.⁷²⁶

Mit „Führung“ ist die Führung des Personals - die auf Ziele bezogene Beeinflussung des Verhaltens anderer, die dazu bereit sind - gemeint. Dabei muss sich die Schulleitung in ihrem Führungsstil auf die jeweilige Situation einstellen. Zu den Bereichen, in denen „Führung“ zum Einsatz kommt, gehören

- motivierende und innovationsfördernde Arbeitsbedingungen,
- gemeinsame Zielentwicklung,
- Initiierung und Unterstützung von Prozessen und Umsetzungsmöglichkeiten,
- Förderung der MitarbeiterInnen in ihren Fähigkeiten, so dass diese eigenständig agieren können,
- und Lob wie auch Wertschätzung der KollegInnen.⁷²⁷

Anhand von Standards zur Unterrichtsqualität kann die Qualität des Unterrichts überprüft und gesteigert werden, was immerfort geschehen soll.⁷²⁸ Außerdem können auf Schulebene neue, qualitativ hochwertige Formen des Unterrichts überprüft und generell für alle Lehrkräfte verpflichtend eingeführt werden.⁷²⁹

Das Interesse für das Unterrichtsgeschehen und die Bereitschaft, den Unterricht der KollegInnen zu unterstützen (beispielsweise durch Hospitationen oder durch das Zur-Verfügung-Stehen für Unterrichtsfragen), sind Möglichkeiten der Förderung der Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung. Nach und

⁷²⁰ Siehe Kapitel 4.3.3.

⁷²¹ Vgl. Arnold / Schüßler 1998, o. S. Nach: Arnold / Faber 2004, S. 114; siehe Kapitel 5.1.

⁷²² Vgl. Arnold et al. 2013, S. 486.

⁷²³ Schuleigene, alle Facetten des Personals betreffende, ohne Leitung versehene und entsprechend der Problematik zusammengesetzte Projektgruppen werden zur Qualitätsentwicklung im Rahmen von Selbstevaluation mit einer Mitgliederzahl von fünf bis zehn Mitarbeitern/innen gegründet (vgl. Nötzold 2002, S. 192); siehe Kapitel 5.2.1 und 5.2.2.

⁷²⁴ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 114.

⁷²⁵ Vgl. Bartz 2013, S. 327.

⁷²⁶ Weiteres hierzu siehe Kapitel 2.7, 3.4 und 5.1.

⁷²⁷ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 183.

⁷²⁸ Siehe Kapitel 5.2.4, 5.1 und 5.3.

⁷²⁹ Vgl. Bauer 2008, S. 57.

nach soll ein Gesamtkonzept zum Unterricht an der Schule entwickelt werden. „Management“ meint die gezielte Gestaltung der Schule und der dort zu leistenden Arbeit mit personellen und sächlichen Ressourcen. Die Unterrichtsentwicklung ist eine der wichtigen Aufgabenbereiche des Managements einer Schule. Dazu gehört es, dass die Ressourcenlage gesichert und entlastender Schulbetrieb gewährleistet wird. Die Schulleitung soll Arbeitsstrukturen schaffen, durch die die Abläufe ermöglicht werden und die Unterrichtsqualität weiterentwickelt wird.⁷³⁰ Dies sind u. a. Fach- und Klassenkonferenzen bzw. Projekt- und Steuergruppen.⁷³¹ Das beinhaltet einen größeren Umfang an Koordinierungsaufgaben, z. B. bezüglich der Ergebnisse der Unterrichtsentwicklung, für die Schulleitung. In dem Zusammenhang müssen Moderationsaufgaben von dem/der SchulleiterIn gemeistert werden.⁷³² Arbeitsprozesse sollen auf Basis gemeinsam festgelegter Zielsetzungen und den Interessen der Gruppenmitglieder geleitet werden.

Mit „Moderation“ ist eine in verschiedenen Bereichen notwendige Fähigkeit gemeint, die besonders in Lernsituationen zum Einsatz kommt. In diesen Situationen sollen Prozesse des Voneinander- und Miteinanderlernens mithilfe von Moderationstechniken - von Kenntnissen bezüglich der Abläufe von Prozessen - initiiert werden, wobei nicht der/die ModeratorIn, sondern die Gruppe selbst über die Ergebnisse entscheidet.⁷³³ Anderson/Cawsey (2008) sehen weitere Bereiche des Schulleitungshandelns als sinnvoll an, um die Unterrichtsqualität zu verbessern:

„1. Providing a moral reason and obligation to change teaching and learning practices[,] 2. Creating a commitment to the school’s vision[,] 3. Expertise and courage in making changes to improve learning[,] 4. Reculturing the school to focus on pedagogy[,] 5. Engaging stakeholders, especially staff[,] 6. Balancing administrative and pedagogical roles[,] 7. Modelling expert pedagogical knowledge[,] 8. Actively sharing pedagogical knowledge[,] 9. Distributing pedagogical leadership[,] 10. Developing a pedagogic professional community [and] 11. Setting high pedagogical standards for students and teachers.“⁷³⁴

Laut Dalin et al. (1996) sei es jedoch für viele LehrerInnen schwierig, anderen KollegInnen den eigenen Unterricht zu präsentieren. Da die Teamarbeit in Fachgruppen bei ihnen auf weniger Skepsis stieße und wenn dort der Erfolg zu beobachten sei, könnte dadurch die Bereitschaft zu intensiverer Kooperation entstehen. Lehrkräfte solcher Gruppen seien dann zu einer kollegialen Hospitation bereit. Bei zunehmender Diskussion innerhalb des Kollegiums entstehen ein gemeinsames Ziel und ein gemeinsamer Planungsprozess. Die Zielvorstellungen der Schule gewinnen an Bedeutung, wenn KollegInnen im Unterricht von den Erfahrungen anderer profitieren und Neues erlernen, was sich jedermann zu Eigen macht.⁷³⁵ Bensen et al. (2002), die die Wirksamkeit von Schulleitung untersucht haben, zeigen, dass SchulleiterInnen zwei Möglichkeiten nutzen, die Unterrichtsqualität positiv voranzutreiben. Zum einen finden auf Schulebene pädagogische Zielklärungen statt, auf deren Basis

⁷³⁰ Siehe Kapitel 5.2.

⁷³¹ Siehe Kapitel 2.

⁷³² Siehe unten.

⁷³³ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 183ff.

⁷³⁴ Anderson / Cawsey 2008, S. 47; siehe Kapitel 5.2.1 und 5.2.2.

⁷³⁵ Vgl. Dalin et al. 1996, S. 201f.

Zielvereinbarungen getroffen werden.⁷³⁶ Zum anderen müssen Strukturen an der Schule geschaffen werden, welche die Kooperationen der LehrerInnen in jeglicher Art und auf unterschiedlichen Ebenen fördern.⁷³⁷ Die Steuergruppe ist ein wichtiges Mittel für die Schulleitung, dass alle an Schule Beteiligten die schulische Qualitätsentwicklung anerkennen, sich diese zu Eigen machen und den/die SchulleiterIn hierbei unterstützen. Davon profitiert u. a. auch der Unterricht der Lehrkräfte.⁷³⁸ Die Handlungsformen bzw. Charakterzüge von Schulleitung, um Unterrichtsentwicklung zu initiieren, sind: die Information, die Interpretation, das Interesse, die Inspiration, die Integration sowie die Intervention. Hierbei ist es vorteilhaft, wenn Fachkonferenzen bzw. Steuergruppen, in denen Mitglieder des Kollegiums vertreten sind, Aufgabenbereiche übernehmen.⁷³⁹ Auch hier ist ein Change Management⁷⁴⁰ vonnöten, das an der gesamten Schule z. B. durch die Steuergruppe praktiziert wird. Der/die SchulleiterIn nimmt dabei die Rolle des/der Machtpromotors/in und des/der Unterstützers/in ein.⁷⁴¹

Mehrere Aufgabenbereiche der Schulleitung sind in Abstimmung mit dem Kollegium zur Verbesserung der Unterrichtsentwicklung zu bearbeiten:

- die Vorbereitung von Fortbildungen und Beratung,
- die gemeinsame Arbeit an einem „Leitbild“ für den guten Unterricht (Planung von schulinternen LehrerInnenfortbildungen und/oder pädagogischen Arbeitstagen),
- und die Schaffung eines institutionellen Rahmens für Kooperation und Teamarbeit.⁷⁴²

Dabei sind notwendige Zonen der Unterrichtsentwicklung, wie schuleigene Curricula, Differenzierung oder auch offene Unterrichtsformen, die sich im Unterrichtsgeschehen auf einander beziehen, zu berücksichtigen. Die AkteurInnen - beispielsweise Lehrkräfte, SchülerInnen, SchulleiterInnen und Kollegien - sind hierbei ebenfalls gemeint. Ebenso gehört das äußere Umfeld, z. B. die Lernumgebung, das Schulgebäude und der Klassenraum, hierzu. Solches ermöglicht gewisse Formen des Arbeitens, wie Präsentationen.⁷⁴³ Bastian (2006) sieht eine angemessene Lern- und Arbeitskultur, das heißt ein schuleigenes Methodencurriculum, die Entfaltung einer Fachkultur und eine Feedbackkultur als hierfür notwendig an. Regionale Netzwerke würden eine angemessene Verwirklichung dessen unterstützen.⁷⁴⁴

Zusammenfassend betrachtet kann die Unterrichtsentwicklung in der Schulpraxis beispielsweise im Miteinander mit Organisations- und Personalentwicklung erfolgreich umgesetzt werden durch

- das Lernen als Zentrum der Arbeit,
- die Steuergruppe als Motor der Unterrichtsentwicklung,
- die Thematisierung des Miteinanders von SchülerInnen- und LehrerInnenschaft,

⁷³⁶ Siehe Kapitel 5.4.

⁷³⁷ Vgl. Bonsen et al. 2002b, S. 92.

⁷³⁸ Vgl. Hasenclever 2007b, S. 52f.; siehe Kapitel 2.3 und 3.3.2.

⁷³⁹ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 186ff.

⁷⁴⁰ Siehe Kapitel 5.2.1.

⁷⁴¹ Vgl. Rolff 2011b, S. 192f.

⁷⁴² Vgl. Bauer 2008, S. 51f.; siehe Kapitel 2.7 und 3.4.

⁷⁴³ Vgl. Schelle 2010, S. 316f.

⁷⁴⁴ Vgl. Bastian 2006, S. 158.

- die Verabredung klarer Zielsetzungen,
- die Schaffung einer Kultur des Feedbacks,
- die Vertiefung der Personalentwicklung durch Coaching, Qualifizierung der Vorsitzenden von Fachkonferenzen, von Steuergruppenmitgliedern usw.
- sowie die Einrichtung und Entwicklung von Teams, um eine kooperative Unterrichtsentwicklung - vorzugsweise als professionelle Lerngemeinschaften - fördern zu können.⁷⁴⁵

5.2.4 Interne Evaluation

Eine Evaluationskultur, die selbstverständlich ist, ist durch ein transparentes, zuverlässiges und vertrauensvolles Agieren gekennzeichnet. Zur Implementation einer solchen Kultur sollte die Schulleitung auch hier die Prinzipien des Führens, Managens und Moderierens - oder auch des Schiebens (Initiierung und Umsetzung mit allen Beteiligten), Schätzens (Kultur der Selbstevaluation und Lob-, Vertrauens- und Beteiligungskultur) und Schonens (Kultur der Offenheit, Sensibilität und Gesunderhaltung) - verfolgen.⁷⁴⁶

Pädagogisches Leadership soll der externen Evaluation kritisch gegenüberstehen und diese Evaluationsmaßnahmen entsprechend der Situation an der jeweiligen Schule nutzen. Verfahren der Selbstevaluation sind dem Kollegium zu präsentieren. Außerdem sollte bei den Lehrkräften für deren Einsatz geworben bzw. dafür gesorgt werden, dass sie sich diese zu Eigen machen.⁷⁴⁷ Eine Feedbackkultur bzw. eine Kultur der Offenheit, die auf Normen und Werten der jeweiligen Schule basiert und positiv für die schulischen Entwicklungsprozesse ist, ist wesentlich für lernende Organisationen und Bestandteil der Organisationskultur.⁷⁴⁸ Diese Reflexionskultur kann nur dann entstehen, wenn Bestandsaufnahmen und Verfahren der Evaluation in Teams und Fachkonferenzen implementiert worden sind. So könnten FachlehrerInnen im Anschluss an jede absolvierte Unterrichtseinheit ihren Unterricht reflektieren und die schuleigenen Arbeitspläne überarbeiten.⁷⁴⁹ Auch das Feedback von Schülern/innen ist hierbei sehr voranbringend. Dadurch kann der eigene Unterricht verbessert werden, und es können Kenntnisse gewonnen werden, in welchen Fächern bzw. Fachkonferenzen ein Qualifizierungs-/Fortbildungsbedarf besteht.⁷⁵⁰ Genauso könnte das gemeinsame Korrigieren von Lernzielkontrollen zu einem festen Bestandteil des Arbeitsalltags werden.⁷⁵¹ Selbstevaluation als Teil der Fachkonferenzkultur schafft Möglichkeiten, Zielvereinbarungen über das Festlegen von Parallelarbeiten - auch bei Abschluss- und Vergleichsarbeiten - und Hospitationszirkeln, wo Lehrkräfte vom Unterricht anderer profitieren, zu treffen. Dadurch können sich die Fachkonferenzen schließlich zu Qualitätszirkeln entwickeln. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Verbindlichkeit im Handeln, die durch das Schulprogramm festgelegt wird. Dort ist festgeschrieben, dass der Unterricht das Kerngeschäft der Schule ist und die SchülerInnen in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen sind.

⁷⁴⁵ Vgl. Rolff 2011a, S. 22f.

⁷⁴⁶ Vgl. a. a. O. 2001, S. 106f.; siehe Kapitel 5.2.1.

⁷⁴⁷ Vgl. Arnold / Faber 2004, S. 114.

⁷⁴⁸ Vgl. Altrichter et al. 2011, S. 9ff.; siehe oben, Kapitel 3 und 5.1.

⁷⁴⁹ Vgl. Lohmann 2003, o. S. Nach: Vietze 2007, S. 115.

⁷⁵⁰ Vgl. Lohmann / Boomgaarden 2007, S. 141.

⁷⁵¹ Vgl. Lohmann 2003, o. S. Nach: Vietze 2007, S. 115.

Hiervon lässt sich dann die Notwendigkeit der regelmäßigen Evaluation des Unterrichts der Lehrkräfte ableiten. Notwendig ist hier, nicht „top-down“ dem Kollegium eine Reflexionskultur anzuordnen, sondern den Nutzen von solchem Vorgehen erkennen zu lassen.⁷⁵²

MitarbeiterInnengespräche dienen der Weiterentwicklung der Lehrkräfte in Bezug auf die schulische Qualitätsentwicklung.⁷⁵³ Eine solche Art von Gespräch findet einmal im Jahr statt, ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung gekennzeichnet und ist auf ein gegenseitiges Feedback - Lehrkraft und SchulleiterIn - ausgerichtet. Zusammen wird über die Ergebnisse der Arbeit gesprochen, und es werden zukünftige Entwicklungsschwerpunkte festgelegt, wie weiter zusammengearbeitet werden soll.⁷⁵⁴

Demgegenüber werden Zielvereinbarungsgespräche, die ebenfalls meist jährlich terminiert werden, in Abstimmung mit den Zielen der Einzelschule durchgeführt. Die MitarbeiterInnen sind hierbei persönlich für die Erreichung der anvisierten Zielsetzungen verantwortlich.⁷⁵⁵

⁷⁵² Vgl. Vietze 2007, S. 116f.; siehe Abbildung 21.

⁷⁵³ Vgl. Lohmann / Boomgaarden 2007, S. 145; siehe Kapitel 5.2.2.

⁷⁵⁴ Vgl. a. a. O., S. 142.

⁷⁵⁵ Vgl. a. a. O., S. 145; siehe Kapitel 5.2.2.

6 Untersuchungen zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns in Bezug auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität

„Für das Management einer Schule sind vor allem Merkmale des Schulleitungshandelns und dessen Wahrnehmung in der [LehrerInnenschaft] in den Blick zu nehmen. In einer teilautonomen und lernenden Schule, die in stärkerem Maße als bisher Selbststeuerung, Selbstorganisation und Schulentwicklung verantwortlich praktiziert, gewinnen die Aufgaben des pädagogischen Managements für die Schulleitung an Bedeutung.“⁷⁵⁶

Heinz Günter Holtappels

6.1 Forschungsstand

Die Bildungs- und Schulentwicklungsforschung bzw. die Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung im deutschsprachigen Raum kann in folgende Phasen untergliedert werden:

„Phase I: Forschung über Schulentwicklung als Systemreform ([1970er] Jahre) und über die analytische Beobachtung struktureller Entwicklung (seit Anfang [1980er] Jahre)[,]

Phase II: Forschung über innere Schulentwicklung pädagogischer Innovationen (Ende [1970er] Jahre bis Mitte [1990er] Jahre)[,]

Phase III: Forschung über qualitätsorientierte Schulentwicklung im Organisationszusammenhang der Einzelschule (seit Mitte der [1990er] Jahre)[,]

Phase IV: Forschung über qualitätsorientierte Schulentwicklung in Systemzusammenhängen (seit 2000)[.]

Phasen der Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung

Phase I: Forschung über Schulsystemqualität und über die Qualität des Sozialisationsraums Schule (seit Beginn der [1970er] Jahre)[,]

Phase II: Forschung über einzelne Teilbereiche von Schulqualität und pädagogischer Innovationen sowie Lehr-Lern-Forschung ([1980er] bis Mitte [1990er] Jahre)[,]

Phase III: Forschung über Schulqualität im Rahmen von Qualitätsmodellen sowie Forschungen zur Bildungsqualität auf System- sowie Individualebene im Zusammenhang mit [SchülerInnenLeistungsvergleichen] (seit Mitte der [1990er] Jahre)[,]

Phase IV: Forschung über Schul- und Unterrichtsqualität in Verbindung mit [SchülerInnenLeistungsstudien] - wie MARKUS⁷⁵⁷, SCHOLASTIK⁷⁵⁸, IGLU, Selbstständige Schule NRW - (seit Ende der [1990er] Jahre).“⁷⁵⁹

⁷⁵⁶ Holtappels 2003, S. 74.

⁷⁵⁷ In Rheinland-Pfalz ist der Mathematikunterricht hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und der Unterrichtsgestaltung im Gesamtzusammenhang untersucht worden. (vgl. a. a. O. 2005a, S. 287)

⁷⁵⁸ Die Daten zu dieser Studie sind im Grundschulbereich erhoben worden. (vgl. Helmke et al. 2008, S. 348)

⁷⁵⁹ Holtappels 2005a, S. 31.

Durch Studien der letzten mehr als 25 Jahre, die im Rahmen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung durchgeführt worden sind, hat sich gezeigt, dass die SchulleiterInnen mithilfe von prozess- und outputbezogenen Einflussfaktoren und Merkmalen einen zentralen Einfluss auf die Qualitätsentwicklung ihrer Schulen haben.⁷⁶⁰ Die Schulqualitätsstudien im englischsprachigen Raum, die Untersuchungen von Rutter et al. aus dem Jahre 1979 und von Mortimore et al. von 1988 sowie die kontextbezogenen Klima-Ansätze scheinen dabei Forschungsvorhaben zur Schulentwicklung angestoßen zu haben.⁷⁶¹

Für Manasse ist 1985 die Kennzeichnung der Schulleitungseffektivität schwieriger zu umreißen als die der Schuleffektivität, weil die abgesicherte Definition eines/r „guten“ Schulleiters/in zu dem Zeitpunkt noch nicht existiert hätte.⁷⁶² Er beschreibt jedoch drei Besonderheiten „effektiver“ Schulleitungen, die mit „Weitblick“, „Initiative“ und einem professionellen Verhalten, vorhandene Ressourcen zu nutzen, ausgestattet sind.⁷⁶³ Haenisch beschreibt jedoch 1987 vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungen zum Schulleitungshandeln die Strategien guter SchulleiterInnen als Formulierung eindeutiger Schulziele, Initiierung klassenübergreifender und verbindlicher Verabredungen, permanente Kontaktaufnahme zu Lehrern/innen mit Information über Problemlagen, Würdigung der Arbeit sowie Unterstützung bei Vorhaben, Ideenvermittlung bzw. -förderung, als Kooperation mit externen Partnern/innen, Zusammenarbeit mit anderen Schulen und als intensive Elternarbeit.⁷⁶⁴ In dem Zusammenhang erwähnen Fend und Manasse Ähnliches. Zusätzlich sei es wichtig, dass Schulleitungen Erwartungshaltungen gegenüber KollegInnen artikulieren und Kooperation zwischen Lehrkräften vorantreiben.⁷⁶⁵ Baumert hat 1990 auf Basis von Effective-School-Studien Kennzeichen für es erfolgreiches Schulleitungshandeln zusätzlich zu den anderen Einflussmöglichkeiten identifiziert: die Verbesserung des Miteinanders im Kollegium durch proaktives und konstruktives Verhalten in Problemsituationen, das Erkennen von Problemen und rechtzeitiges Eingreifen z. B. durch Präsenz und Visibilität („management by wandering around“), die Balance zwischen Kontrollverzicht und gezielten Kontrollen an Gelenkstellen und die Förderung eines gemeinsamen Verständnisses der schulischen Arbeit, das das individuelle Engagement und Bewusstsein der Zusammengehörigkeit stärkt (symbolisches Management).⁷⁶⁶ Merkmale von Schulleitungen guter Schulen sind außerdem u. a.:

- Vision und zielbezogene Führung („transformational leadership“⁷⁶⁷),
- Verbesserung der Unterrichtsqualität als „Kerngeschäft“ (Schulprogrammarbeit),
- Delegieren von organisatorischen Aufgaben (dadurch Raum für schulentwicklungsbezogene Aufgaben),
- Auseinandersetzung mit neuen Schulentwicklungskonzepten,

⁷⁶⁰ Vgl. Rolff 2011a, S. 18.

⁷⁶¹ Vgl. Holtappels 2005a, S. 34f.

⁷⁶² Vgl. Manasse 1985, S. 440. Nach: Bonsen et al. 2002b, S. 198.

⁷⁶³ Vgl. Manasse 1985, o. S. Nach: Holtappels / Voss 2006, S. 258.

⁷⁶⁴ Vgl. Haenisch 1987, S. 47. Nach: Holtappels 2003, S. 74.

⁷⁶⁵ Vgl. Fend 1998, o. S.; Manasse 1985, S. 447. Nach: Holtappels 2003, S. 74.

⁷⁶⁶ Vgl. Baumert 1990, o. S. Nach: Holtappels 2003, S. 75.

⁷⁶⁷ Siehe Kapitel 3. 4 und 5.1.

- Schaffung einer professionellen Arbeitsatmosphäre und eines Klimas des Vertrauens, um kurze informelle Unterrichtsbesuche durchzuführen („instructional leadership“⁷⁶⁸),
- Partizipation und eine Stärkung der sozialen Beziehungen,
- (Beratungs-)Angebote und Hilfestellungen für LehrerInnen
- sowie bei besonders guter Schulqualität („leadership towards excellence“) hauptsächlich die zielbezogene Führung⁷⁶⁹, die Innovationsbereitschaft der Schulleitung und deren Organisationskompetenz.⁷⁷⁰

In einer empirischen Studie zu den Bereichen „Schule“, „Führung“ und „Organisation“, bei der Schulleitungen aus NRW und der Schweiz zu ihrem Organisations- und Führungsverständnis befragt worden sind, hat sich herauskristalliert, dass Schulleitungen an guten Schulen einen größeren Wert auf symbolische, Traditionen und Rituale berücksichtigende und strukturelle⁷⁷¹ Bereiche der Führung legen.⁷⁷² Günstig für erfolgreiche Schulen sei laut Holtappels et al. (2008) die Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleitung. Mithilfe eines kooperativen oder auch delegativen Führungsstils könnten innerhalb der Steuergruppe bzw. im Kollegium gemeinsam Entscheidungen getroffen werden. Auf deren Grundlage würde der/die SchulleiterIn zielgerichtet, aber dennoch zurückhaltend agieren, Aufgabenbereiche delegieren, eine intensive Kommunikation mit den Gremien pflegen, seine/ihre KollegInnen im Unterricht beraten, Zielvereinbarungsgespräche durchführen, die Schule repräsentieren und Verantwortung wie auch Kontrollaufgaben wahrnehmen.⁷⁷³

In einer Untersuchung über Schulprogrammarbeit und Schulentwicklungsverläufe in niedersächsischen Pilotschulen der Primar- und Sekundarstufe aus dem Jahre 2002 sind u. a. LehrerInnen der Sekundarstufe zum Schulleitungshandeln befragt worden. Hierbei sind die Handlungsbereiche bei den Kompetenzbereichen Führung, Management, Moderation bzw. Partizipation, unterrichtsbezogene Führung, Begleitung der Lehrkräfte und Innovationsförderung angesiedelt worden.⁷⁷⁴ Holtappels (2004) sieht in seiner Begleitstudie zum niedersächsischen Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation“ einen starken Zusammenhang zwischen der LehrerInnenpartizipation, den frühen Schulprogrammwirkungen und einem effektiven Handeln der Schulleitung. Dies hänge ebenfalls mit der Intensität der Zusammenarbeit der Lehrkräfte zusammen. Auffällig war bei der Untersuchung, dass bei einer positiven Beurteilung des Schulleitungshandelns (Innovationsorientierung, unterrichtsbezogene Führung, Begleitung der Lehrkräfte, Führungskompetenz, Managementkompetenz, Moderationskompetenz sowie Ziel- und Konsensorientierung) durch die LehrerInnen Entwicklungswirkungen des Schulprogramms von den Befragten identifiziert worden sind und die Qualität externer Beratung als positiver angesehen worden ist. Besonders die letztgenannten vier Kompetenzen sind

⁷⁶⁸ Siehe Kapitel 3.4 und 5.1.

⁷⁶⁹ Siehe oben.

⁷⁷⁰ Vgl. Bonsen et al. 2002b, S. 170ff.

⁷⁷¹ Dies betrifft die Verwaltung und die Arbeitsbereiche. (vgl. Bonsen 2004, S. 144ff.; Bonsen 2003, S. 290. Nach: Rahm 2005, S. 80)

⁷⁷² Vgl. a. a. O.

⁷⁷³ Vgl. Holtappels et al. 2008, S. 281.

⁷⁷⁴ Vgl. Holtappels 2007a, S. 26f.

womöglich für eine stärkere Akzeptanz des Schulprogramms im LehrerInnenkollegium verantwortlich. Konflikte im Kollegium und Arbeitsbelastungen, die beiden problematischen Wirkungsbereiche der Schulprogrammarbeit, würden in einem Zusammenhang mit schwachen Leitungskompetenzen stehen.⁷⁷⁵ Die bereits genannten Faktoren des Schulleitungshandelns sind dabei eng mit den organisationsspezifischen Qualitätsmerkmalen Innovationsorientierung, Klima des Arbeitens, Elternkooperation sowie Besonderheiten bezüglich des Unterrichts und des Miteinanders aus Sicht der Lehrkräfte (Engagement, die SchülerInnen zu fördern und den Unterricht entsprechend der Bedürfnisse der SchülerInnenschaft zu gestalten, Teilhabe der SchülerInnen, geringere Beschränkung) verzahnt. Ein schwach positiver Zusammenhang hat darin bestanden, wie intensiv die Kooperation der Lehrkräfte ist.⁷⁷⁶ Das Handeln von Schulleitungen, welche Kompetenzen in den Bereichen des Führungs- und Managementhandelns, der Förderung von Innovationen und der Moderation besitzen, könnte somit positiv für die Qualitätsentwicklung sein.⁷⁷⁷ Faidley (2008) führt hierzu wichtige Ergebnisse seiner Studie an:

„This research study suggests that principals should focus their attention on developing the six characteristics of leadership: providing vision, modeling appropriate behavior, fostering commitment to goals, providing individualized support, providing intellectual stimulation, and holding high expectations.“⁷⁷⁸

Es gibt nur wenige Studien zur Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. Bei Horster/Rolff (2001) wird dieses Schulleitungshandeln folgendermaßen beschrieben⁷⁷⁹:

- Führen, Managen und Moderieren,⁷⁸⁰
- Initiierung von Unterrichtsentwicklung,
- Nutzung und Schaffung von Arbeitsstrukturen,
- stringentes Voranschreiten nach einem Gesamtkonzept,
- Stimulierung und Koordinierung von Fortbildungen,
- sowie Aufbau einer Evaluationskultur.⁷⁸¹

SchulleiterInnen erfolgreicher Schulen sind besonders reformbereit und offen für Neuerungen auch von außen, um ebenfalls sich selbst weiterzubilden, wobei sie auf die LehrerInnen souverän, sozial kompetent und mit Autorität versehen wirken. An schlechten Schulen seien resignierende und Innovationen bremsende Leitungen vertreten.⁷⁸²

Die Unterrichtsentwicklung beeinflussen Schulleitungen nach einer Untersuchung aus den Niederlanden durch eine Herausstellung der Wichtigkeit des Unterrichts gegenüber Verwaltungsaufgaben durch die Lehrpersonen, eine Beratungs- und Aufsichtsfunktion in Unterrichtsangelegenheiten mit gleichzeitiger Anerkennung der Lehrkräfte, eine Förderung der Teamarbeit zwischen den Lehrern/innen und durch Fördermaßnahmen zur Qualifizierung

⁷⁷⁵ Vgl. Holtappels 2004, S. 189f.

⁷⁷⁶ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 260.

⁷⁷⁷ Vgl. Holtappels 2002, S. 16.

⁷⁷⁸ Faidley 2008, S. 74.

⁷⁷⁹ Vgl. Bensen et al. 2002b, S. 63f.

⁷⁸⁰ Siehe u. a. Kapitel 5.2.1 und 5.2.4.

⁷⁸¹ Vgl. Horster / Rolff 2001, S. 183ff.

⁷⁸² Vgl. Fend 1986, S. 286. Nach: Holtappels / Voss 2006, S. 258.

der Lehrkräfte.⁷⁸³ Unterrichtswirksame SchulleiterInnen zeichnen sich bei Bensen (2009) genauso wie bei Rolff (2011), der die Ergebnisse einer am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchgeführten Studie zusammenfasst, durch eine zielgerichtete Führung und ein adäquates Organisationsmanagement aus.⁷⁸⁴ Zusätzlich können die Förderung von strukturierten, auf lange Zeiträume ausgerichteten Arbeitsprozessen im Kollegium sowie einer angemessenen Zusammenarbeit (kollegiales Lernen)⁷⁸⁵ bzw. die Unterstützung von Innovationen und demokratischen Entscheidungsprozessen und die Präsenz der Schulleitung wie auch ein vorbildliches Handeln ihrerseits hierzu angeführt werden.⁷⁸⁶ Auch Thiel/Thillmann (2009) bestätigen durch die Befragung Berliner Schulleitungen zu den neuen Managementaufgaben, dass die SchulleiterInnen eine Schlüsselposition bei der Aufgabenverteilung bei Schulentwicklungsprozessen einnehmen.⁷⁸⁷ Eine Meta-Studie des Institute of Education London weist darauf hin, dass eine Schulgemeinschaft als lernende Organisation, wie beispielsweise durch schulinterne LehrerInnenfortbildungen, für die Wirksamkeit der Schulleitung günstig ist.⁷⁸⁸ In dem Zusammenhang nehmen Feldhoff/Rolff (2009) auf Basis der Begleitforschung zum Modellprojekt „Selbstständige Schule“ NRW den Einfluss von Schulleitungswirken auf die Entwicklung der Einzelschule noch genauer unter die Lupe. Sie bescheinigen Schulleitungen auf Basis deskriptiver Ergebnisse eine Schlüsselposition in der lernenden Organisation, bei der die Schulorganisation beispielsweise durch Kooperationsformen und Innovationsbereitschaft weiterentwickelt worden ist. Dabei nehmen die SchulleiterInnen verstärkt die Leitungsrolle an und sehen sich immer weniger als KollegInnen der LehrerInnen. Interessant ist des Weiteren, dass die Lehrkräfte der Grundschulen den Leitungen größere Fähigkeiten - ausgenommen die unterrichtsbezogene Führung - aussprechen als LehrerInnen anderer Schulformen und größerer Systeme. Der Einsatz von Steuergruppen hatte hierbei einen positiven Einfluss auf die Verbesserung der schulischen Unterrichtsqualität.⁷⁸⁹

Laut Bensen et al. (2002) sei seit TIMSS wie auch anderen Schulleistungsstudien in Deutschland das Interesse an der Verbesserung des Unterrichts gestiegen. Der vorige Ansatz des direkten Einflusses des/r Schulleiters/in auf die Unterrichtsqualität und infolge dessen auf die Lernleistungen der SchülerInnen, der gegensätzlich zum indirekten Einwirken der Schulleitung auf den Unterricht sei, sei auch durch die anglo-amerikanische Forschung revidiert worden. Es hätte sich herauskristallisiert, dass dabei ein Zusammenhang zwischen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung bestehe.⁷⁹⁰ Ebenso führt Holtappels (2003) ähnliche Ergebnisse wie Bensen et al. an und verweist darauf, dass die Schulleitung indirekt auf die LehrerInnenkooperation mithilfe eines angemessenen

⁷⁸³ Vgl. Scheerens et al. 2003, S. 170ff. Nach: Rolff 2011a, S. 20.

⁷⁸⁴ Vgl. Bensen 2009b, S. 56; vgl. Rolff 2011a, S. 19.

⁷⁸⁵ Vgl. Bensen 2009b, S. 56.

⁷⁸⁶ Vgl. Rolff 2011a, S. 19.

⁷⁸⁷ Vgl. Thiel / Thillmann 2009, S. 36.

⁷⁸⁸ Vgl. Sammons et al. 1995, o. S. Nach: Holtappels 2003, S. 79; siehe Kapitel 3.

⁷⁸⁹ Vgl. Feldhoff / Rolff 2009, S. 27ff.

⁷⁹⁰ Vgl. Bensen et al. 2002b, S. 57; siehe Kapitel 5.

schulischen Innovationsmanagements bzw. -klimas Einfluss nimmt.⁷⁹¹ Auch Rolff (2011) resümiert, dass SchülerInnenleistungen bzw. deren Lernprozesse mithilfe einer Setzung des schulorganisatorischen Rahmens durch die Führungskräfte indirekt positiv verändert werden.⁷⁹² Die nach Schley/Schratz (2010) alleinig indirekte Einflussnahme der Schulleitungen auf den Unterricht ermöglicht nur dann eine Systementwicklung, wenn die Lehrkräfte in die Entwicklungsprozesse miteinbezogen werden. Dadurch können positive Maßnahmen eingeleitet werden, die die Bildungsprozesse der SchülerInnenschaft verbessern.⁷⁹³

In unterschiedlichen amerikanischen Studien wird jedoch von einem direkten und indirekten Wirkzusammenhang zwischen der Schulleitung und den kontinuierlichen Merkmalen einer effektiven Schule berichtet.⁷⁹⁴ Heck et al. unterstützen 1990 diese Aussagen:

„Principals instructional leadership behaviors do not appear to affect the academic achievement of students directly. Rather, the relationship has been viewed as indirect.“⁷⁹⁵

Die indirekte bzw. die strukturell-systematische Führung ist hierbei durch Herstellung der Rahmenbedingungen zur Realisierung der pädagogischen Vision bzw. des Profils, die Errichtung einer schulischen Organisationsstruktur und eine permanente Weiterentwicklung einer gemeinsamen Schulkultur, mit der sich alle Beteiligten identifizieren, die motiviert, Sicherheit gibt und mit der alle zufrieden sind, zu realisieren. Die Schulleitung informiert im Sinne der direkten bzw. personal-interaktiven Führung zielgerichtet in einem gemeinsamen Dialog, fördert eine strukturierte Zusammenarbeit aller ohne Zwang und zur Qualitätsverbesserung, unterstützt qualitätsorientiert immerfort die alltägliche Motivation, Zufriedenheit und Identifikation des Kollegiums und ermöglicht ein ehrliches Feedback an alle. Durch das Zusammenspiel von indirekter und direkter Führung ist Leadership nach Dubs (2009) erst richtig möglich.⁷⁹⁶ Pfeiffer (2005) sieht genauso einen Zusammenhang zwischen dem Handeln von Schulleitungen und der Entwicklung der Schulen. Die SchulleiterInnen könnten - wie oben erwähnt - auf direkte und indirekte Art und Weise die Schulentwicklung beeinflussen. Folgende Erkenntnisse sind für das positive Verhalten von Schulleitungen kennzeichnend:

- mehr Zeit für die auf Entwicklung ausgerichtete, direkte Unterrichtsführung durch beispielsweise Delegation vieler administrativer Tätigkeiten,
- Evaluation der Unterrichtsgestaltung, die öffentlich und positiv ist,
- regelmäßige Unterrichtsbesuche mit Beratung,
- Feedbackkultur bezüglich der Unterrichtsarbeit, z. B. Zielvereinbarungsgespräche oder Rückmeldungen durch SchülerInnen,
- zielgerichtete Führung zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität,
- Innovationsförderung

⁷⁹¹ Vgl. Holtappels 2003, S. 73.

⁷⁹² Vgl. Rolff 2011a, S. 22.

⁷⁹³ Vgl. Schley / Schratz 2010, S. 23.

⁷⁹⁴ Vgl. Bonsen et al. 2002b, S. 198.

⁷⁹⁵ Heck et al. 1990, S. 95. Zitiert nach: a. a. O., S. 57.

⁷⁹⁶ Vgl. Dubs 2009, S. 125f.

- und LehrerInnenkooperation.⁷⁹⁷

Huber/Niederhuber (2004) haben im Rahmen einer LehrerInnenbefragung solche Aspekte des Schulleitungshandelns herausgestellt. Hiermit sind die kooperative Haltung, die Anerkennung der Leistungen, das Engagement auch in den Bereichen außerhalb des Unterrichts, die Wertschätzung der Leistungen über den Unterricht hinaus und die Schaffung eines positiven Bildes der Schule nach innen und außen gemeint. Eine ideale Schulleitung hätte demzufolge besondere Züge:

- Herausstellung der Wichtigkeit von Unterricht und Erziehung bzw. pädagogischer Visionen,⁷⁹⁸
- Identifizierung mit der Schule,
- Schaffung optimaler Arbeitsbedingungen für die LehrerInnen,
- Besitz der Eigenschaften Persönlichkeitsstärke einer Führungskraft, Courage, Spontanität, Kooperationsbereitschaft, Wertschätzung sowie Anerkennung,
- Verständnis für die Arbeit der Lehrkräfte mit all ihren Besonderheiten und Problemen,
- Besitz von grundlegendem und innovativem Wissen zu Methoden,
- und gute Öffentlichkeitsarbeit.

Einen Einfluss auf die Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte ist den Schulleitern/innen von einem Großteil der Befragten nicht bescheinigt worden. Wenn vorhanden, dann sei die Einflussnahme jedoch indirekter Art durch die Arbeitsatmosphäre und das Schulklima (Pünktlichkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit) festzustellen. Direkt könne die Schulleitung lediglich z. B. durch die dienstliche Beurteilung auf junge Lehrkräfte bzw. „Anfällige“ und deren Unterrichtsgestaltung wie auch deren Engagement einwirken.⁷⁹⁹ Little weist bereits 1982 auf die für eine gute Zusammenarbeit der LehrerInnen notwendige Kultur der Offenheit bzw. eine dementsprechende gemeinsame Erwartungshaltung der KollegInnen hin, die von der Schulleitung initiiert werden sollte.⁸⁰⁰

Als Quintessenz hat sich bei der empirischen Untersuchung zum Modellprojekt „Selbstständige Schule“ NRW herausgestellt, dass sich das Schulleitungshandeln - die Führungskompetenz - direkt auf die Ziel- und Konsensorientierung und das Arbeitsklima (als Wohlbefinden) auswirkt. Über den Bereich „unterrichtsbezogene LehrerInnenkooperation“ ist ein indirekter Einfluss auf die effiziente Klassenführung - die Unterrichtsqualität - beobachtbar. Lediglich die Ergebnisse zum Untersuchungsbereich „Kooperation der Lehrkräfte“ bestätigen die Vermutung, dass ein Einfluss der Organisationskultur besteht.⁸⁰¹ Auch die niederländische Studie „Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultate“ von Ten Bruggencate aus dem Jahre 2009 verdeutlicht,⁸⁰² „dass eine aktive und herausfordernde Schulleitung einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Schuleffektivität hat“⁸⁰³.

⁷⁹⁷ Vgl. Pfeiffer 2005, S. 96ff.

⁷⁹⁸ Siehe oben.

⁷⁹⁹ Vgl. Huber / Niederhuber 2004, S. 44ff.

⁸⁰⁰ Vgl. Little 1982, o. S. Nach: Holtappels 2003, S. 74.

⁸⁰¹ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 272f.

⁸⁰² Vgl. Bonsen 2009a, S. 52.

⁸⁰³ A. a. O., S. 53.

Die Einflussnahme des Schulleitungshandelns auf den Unterricht (Deutsch und Mathematik) sei nach Rolff (2011) groß. Struktur und Verständlichkeit seien entscheidend für die Qualitätsentwicklung des Fachunterrichts, wobei die Leitung durch Förderung der auf den Unterricht bezogenen Teamarbeit und der Bereitschaft, Innovationen zu unterstützen, darauf einwirkt.⁸⁰⁴ Bereits bei der Abschlussevaluation des Projekts „Schule & Co.“ resümiert Rolff 2002 gemeinsam mit Bastian:

„Schule & Co. hat konsequent und systematisch zur Unterrichtsverbesserung beigetragen, indem es Unterrichtsentwicklung mit Schulentwicklungsmanagement verbunden hat.“⁸⁰⁵

Bonsen (2009) führt unterschiedliche Resultate von Studien der Schulforschung zum Wirkungszusammenhang von Schulleitungshandeln und den entwickelten Kompetenzen von Schülern/innen (Witziers et al. von 2003, Leithwood et al. von 2004 und Marzano et al. von 2005) an.⁸⁰⁶ Witziers et al. bescheinigen keinen Einfluss der Schulleitung auf die SchülerInnenleistungen. Hingegen hätten sich Leithwood et al. mit mehreren Untersuchungen hierzu beschäftigt und einen mittleren Effekt identifiziert, Marzano et al. sogar einen großen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen. Schließlich würde sich trotz unterschiedlicher Erkenntnisse hierzu der Gedanke manifestieren, dass SchulleiterInnen zusätzlich zu anderen Schulmerkmalen durch ihr Handeln einen besonderen Einfluss auf die Effektivität ihrer Schulen haben.⁸⁰⁷ Laut Holtappels/Voss (2006) könne in mehreren Studien, wie bei van de Grift/Houtveen von 1999, die direkte Einflussnahme der Schulleitungen auf die Leistungen der Lernenden schwerlich nachgewiesen werden.⁸⁰⁸ Hallinger/Heck resümieren 1998 vor dem Hintergrund von empirischen Untersuchungen, dass sich Schulleitungshandeln auf die Schule in diesen Bereichen auswirkt: auf die Schule bzw. das Schulumfeld, wie die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten, auf innere Abläufe, beispielsweise die Einstellungen der Lehrkräfte, die Abstimmungen zum Lehrplan oder auch den Unterricht, sowie auf SchülerInnen, z. B. die Meinungen wie auch die Leistungsergebnisse.⁸⁰⁹ Hierbei ist die Einflussnahme der Schulleitung auf die SchülerInnenleistungen eher indirekter Art.⁸¹⁰ Heck et al. verdeutlichen „auf der Basis eines theoretisch fundierten Modells jedoch, dass vermittelnde und direkte Wirkungen auf Leistungen durchaus nachweisbar sind: Schulleitungen gestalten unmittelbar die auf den Unterricht bezogenen Handlungs- und Arbeitsstrukturen, die Unterrichtsorganisation sowie das Schulklima im Sinne eines positiven Lernklimas gemeinsamer Zielvorstellungen im Kollegium; durch diese Merkmale werden wiederum die [SchülerInnenleistungen] beeinflusst“⁸¹¹. Eine „entwicklungsorientierte Schulkultur“ wird folglich durch genaue Ziele (dennoch Flexibilität), Kooperations-, Fortbildungs- sowie Innovationsförderung von dem/r SchulleiterIn geschaffen, was sich auf eine Verbesserung der unterrichtlichen Lernumgebungen und infolge dessen der

⁸⁰⁴ Vgl. Rolff 2011a, S. 19.

⁸⁰⁵ Bastian / Rolff 2002, S. 62. Zitiert nach: Bastian 2007, S. 27.

⁸⁰⁶ Vgl. Bonsen 2009a, S. 50.

⁸⁰⁷ Vgl. a. a. O. 2010b, S. 191.

⁸⁰⁸ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 259.

⁸⁰⁹ Vgl. Hallinger / Heck 1998, o. S. Nach: a. a. O.

⁸¹⁰ Vgl. Hallinger / Heck 1998, o. S. Nach: Harazd et al. 2008, S. 227.

⁸¹¹ Heck et al. 1990, o. S. Zitiert nach: Holtappels / Voss 2006, S. 259.

SchülerInnenleistungen auswirkt.⁸¹² Besser nachzuweisen ist jedoch die in allgemeinen Studien (Leithwood et al. 1993) vertretene Auffassung, dass von einem indirekten Einfluss der Schulleitung auf die Leistungen der SchülerInnen auszugehen ist. So verdeutlichen dies ebenfalls 1996 Hallinger et al. bezüglich der unterrichtsbezogenen Führung⁸¹³ der Schulleitung. Die Bereiche, die der/die SchulleiterIn beeinflusst, bedingen sich dann gegenseitig bzw. nachfolgend:

- die Beeinflussung des Unterrichtsklimas,
- die Förderung klarer Leitideen der Schule,
- dadurch die Eröffnung vielfältiger Lernanlässe im Unterricht
- und die Definition der Leistungserwartungen an die Lernenden, so dass die SchülerInnenleistungen (Leseleistungen der SchülerInnen) verbessert werden können.⁸¹⁴

Folglich sind Merkmale einer unterrichtsbezogenen Führung, wie Unterrichtsbesichtigungen, Beratungsgespräche oder auch die Planung des Curriculums, relevant für eine positive Entwicklung der Unterrichtsqualität. Genauso wie Fend 1986 sind Bensen et al. (2002) zu dem Ergebnis gelangt, dass die Lehrkräfte guter Schulen den Schulleitungen ein gutes Führungsverhalten aussprechen, was bei den verbesserungsbedürftigen Einzelschulen nicht der Fall gewesen ist.⁸¹⁵ Bei PISA 2003 konnte nach Aussage der befragten Schulleitungen selten eine unterrichtsbezogene Führung des/der Schulleiters/in festgestellt werden. Sie besuchen kaum den Unterricht ihrer KollegInnen. Nur selten nehmen Schulleitungen an Fachkonferenzen teil, führen MitarbeiterInnengespräche und Zielvereinbarungen mit den Fachkonferenzen durch. Auch werden Aspekte der Unterrichtsgestaltung kaum im Schulprogramm, das als notwendiges Mittel der Steuerung im Rahmen der Selbstständigkeit der Schulen angesehen werden kann, festgeschrieben.⁸¹⁶ Um eine die SchülerInnenleistungen fördernde Lernkultur zu schaffen, ist neben dem zielstrebigem Handeln und der Entwicklung der Teamarbeit eine Feedbackkultur, die sich auf SchülerInnenfeedbacks bezüglich des Unterrichts und Feedbacks innerhalb der Schulgemeinschaft bezieht, grundlegend.⁸¹⁷ Hattie (2009) beschreibt das Zusammenspiel zwischen Leitung und SchülerInnenleistungen mit den folgenden Worten:

„Conclusions from the more general management literature (with some inclusion of effects on students' achievement in school) show similar positive effects on student outcomes for more instructional and purposeful leadership, compared with transformational leadership (where the latter effect is more on the satisfaction and teacher outcomes).“⁸¹⁸

Dabei sind instructional und transformational leadership zwei wichtige Formen der Führung. Das unterrichtsbezogene Führungsverhalten soll ein störungsfreies Lernklima schaffen, klare curriculare Vorgaben setzen und hohe Leistungsansprüche an Lehrkräfte und SchülerInnen transportieren. Die transformative Führung soll die LehrerInnen inspirieren, Motivation, Engagement und die kollegiale Zusammenarbeit zu intensivieren, um

⁸¹² Vgl. Bensen 2009a, S. 53; siehe Kapitel 7.4 und 8.

⁸¹³ Siehe Kapitel 5.1.

⁸¹⁴ Vgl. Hallinger et al. 1996, o. S. Nach: Holtappels / Voss 2006, S. 259.

⁸¹⁵ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 260.

⁸¹⁶ Vgl. Senkbeil et al. 2004, S. 310. Nach: Köller / Köller 2007, S. 80.

⁸¹⁷ Vgl. Bensen et al. 2008, S. 24ff.

⁸¹⁸ Hattie 2009, S. 85.

Herausforderungen bewältigen und hochgesteckte Zielsetzungen erreichen zu können.⁸¹⁹

Die wichtigen Ergebnisse des dreijährigen Forschungsprojekts „Leitungskonzepte an guten und gesunden Schulen“ (2007-2010) des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) sowie der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)⁸²⁰ zeigen, dass ein „[enger] Bezug zwischen der Führung einer Schule und den Qualitätsmerkmalen auf Prozessebene [besteht]. So findet sich in Schulen mit einem ausgeprägten transformationalen Schulleitungshandeln, unterrichtsbezogener Führung und einer hohen Organisationskompetenz mehr Kooperation, eine höhere subjektive Unterrichtsqualität, ein stärkeres [LehrerInnencommitment] und eine intensivere Bemühung, die Schule bzw. den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Gerade im Hinblick auf die erweiterte Gestaltungsautonomie sind diese Schulqualitätsmerkmale umso bedeutsamer, da diese zentrale Kennzeichen in gelingenden Schulentwicklungsprozessen sind“⁸²¹. Vor allem in großen Schulen werden Schulleitungen zukünftig den Rahmen für Unterrichtsentwicklung gestalten, wobei alle Aktivitäten der Schule auf die Schulziele bezogen werden müssen. Dadurch können Schulqualitätsmerkmale, wie SchülerInnenleistungen, beeinflusst werden. Die Management- bzw. Organisationskompetenz und die transformative Führung⁸²² von Schulleitungen werden bei der vorliegenden Befragung besonders herausgestellt. Hingegen werden Leitungen in Bezug auf Unterricht nicht als ExpertInnen bzw. Entwicklungsmotor angesehen.⁸²³

Harazd (2010) bescheinigt die Möglichkeit des Halo-Effekts, so dass automatisch Erfolg mit einem erfolgreichen Führungsverhalten gleichgesetzt wird.⁸²⁴ Auch Harazd et al. (2008) sehen die Wichtigkeit - die Schlüsselposition - der Schulleitung für die Entwicklung der selbstständigen Einzelschule. Es müssten vor Ort Strukturen geschaffen und Schulentwicklungsmaßnahmen vor allem im Hinblick auf die Verbesserung der SchülerInnenleistungen umgesetzt werden.⁸²⁵ Auf Basis der Erkenntnisse der Schulforschung kann somit nun herausgestellt werden, dass Schulleitungen indirekt die Leistungen der SchülerInnen beeinflussen. Wenn das Ausmaß der direkten Steuerung des Schulklimas sowie der inneren Organisationsformen durch Systemkompetenz gesteigert wird, steigt auch die indirekte Wirkung an. Gute SchulleiterInnen sollen die Bereiche identifizieren, bei denen sie durch eine indirekte Rahmensetzung direkt die Schulentwicklung beeinflussen können.⁸²⁶

Zum Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ existiert die Projektevaluation „Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen - neue

⁸¹⁹ Vgl. Hattie 2009, S. 83; siehe Kapitel 5.1.

⁸²⁰ Das Projektvorhaben ist von der Unfallkasse NRW wie auch der Technischen Universität Dortmund finanziell unterstützt worden. (vgl. Harazd 2010, S. 268)

⁸²¹ A. a. O., S. 282.

⁸²² Siehe Kapitel 5.1.

⁸²³ Vgl. Harazd 2010, S. 281.

⁸²⁴ Vgl. a. a. O., S. 283; siehe Kapitel 6.2.

⁸²⁵ Vgl. Harazd et al. 2008, S. 228; bezüglich der Lernleistungen der SchülerInnen der selbstständigen Grundschulen ist auf Grundlage der 2003 und 2005 durchgeführten Leistungstests in Klasse 4 eine Steigerung zu verzeichnen. Hierbei sind die Gründe hierfür von der wissenschaftlichen Begleitforschung nicht genannt worden (vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung / Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Bildungsplanung 2006, S. 93); siehe u. a. Kapitel 5, 5.1 und 5.2.

⁸²⁶ Vgl. Rolff 2011a, S. 22f.

Steuerung im Schulsystem des Landes Niedersachsen“ aus dem Jahre 2008, die von der Bertelsmann-Stiftung bei Interface in Auftrag gegeben worden ist. Durch die Evaluation - eine schriftliche Befragung der SchulleiterInnen, die Fallstudien und die Gesprächskreise mit den HauptakteurInnen - hat die Studie der Rechenschaftslegung gegenüber dem Land Niedersachsen sowie der Bertelsmann-Stiftung gedient. Außerdem sollten Erkenntnisse erworben werden, um dieses Projektvorhaben weiterhin positiv vorantreiben zu können.⁸²⁷ Die befragten Projektschulen haben hierbei deutlich gemacht, dass⁸²⁸

- viele Vorhaben, wie die Schulprogrammarbeit oder auch die schuleigenen Curricula, bereits umgesetzt worden sind,
- noch wechselseitige Schwierigkeiten bei Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht/der Niedersächsischen Landesschulbehörde bestehen,
- die Qualifizierungen als positiv bewertet werden,
- eine Transparenz auf allen Ebenen besteht, bei der u. a. auch Erziehungsberechtigte stärker in Entscheidungen einbezogen werden,
- sich die Projektschulen und die anderen Schulen nicht im Gleichschritt entwickeln können,
- Steuergruppe und Schulleitung entscheidend für die qualitätsbewusste Schulentwicklung vor Ort sind,
- die Qualitätsentwicklung durch den Zusammenschluss mit anderen Schulen unterstützt wird,
- die Lehrkräfte zusehends miteinander kooperieren (allgemeine Zusammenarbeit, Reflexion über den eigenen Unterricht, kollegiale Beratungen),
- sich die SchülerInnenschaft häufiger an der Unterrichts- und Schulgestaltung beteiligt,
- die Größe einer Schule ein Kriterium für die Umsetzung von Qualitätsentwicklung ist (Die Steuergruppenarbeit sorgt für die Mitglieder besonders an kleinen Schulen für eine sehr große Arbeitsbelastung, wobei sich an größeren Systemen die Motivation aller KollegInnen bezüglich der Mitarbeit als schwierig erweist.),
- ein größeres Engagement vonseiten des Schulträgers und der Eltern besteht,
- durch die Nutzung von SEIS, des Orientierungsrahmens „Schulqualität in Niedersachsen“ und der Qualifizierungen die Schulentwicklung - auch in Bezug auf die Eigenverantwortung der Einzelschule - vorangetrieben werden konnte,
- die vertikale Vernetzung ein wichtiger Bestandteil der Arbeit geworden ist,
- die horizontale Vernetzung - die Existenz von Schulverbänden und besonders in der Bildungsregion Emsland - vor allem die Unterrichtsentwicklung fördert,
- die Praxisforen diese Netzwerke unterstützen,
- alle Lehrkräfte an den Foren teilnehmen sollten, um die Bildungsregionen und die regionalen Projektbüros, die regionalen

⁸²⁷ Vgl. Interface 2008, S. 67.

⁸²⁸ Hierbei werden nur die für die vorliegende Dissertation relevanten Ergebnisse der Studie angeführt.

Steuergruppen wie auch die Schulträger in ihrem Agieren erfahrbar zu machen,⁸²⁹

- es bei den Qualifizierungen (einige Aspekte der Schulleitungsqualifizierung, Bereitstellung der Fortbildungsmöglichkeiten für die Steuergruppe und bezüglich der Unterrichtsentwicklung für die Lehrkräfte) stellenweise Unstimmigkeiten gegeben hat
- und die Schulentwicklungsberatung notwendig ist, wobei eine erfolgreiche Beratung von dem Miteinander von BeraterIn und Schule sowie dessen/deren fachlichen Kompetenzen abhängt.⁸³⁰

Lohmann hat 2012 eine Dissertation zum Thema „Qualität an Schule und von Unterricht durch Führung“ verfasst, die sich ebenfalls mit der Thematik „Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen und Schulleitungen“ befasst. Hierbei geht es jedoch nur um Schulen der Bildungsregion Emsland, die am Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ teilgenommen haben. In seiner Studie konnte eine signifikant höhere Schul- und Unterrichtsqualität bei 68% der Schulen verglichen mit dem niedersächsischen Landesdurchschnitt festgestellt werden. Auch stammen 36,6% aller niedersächsischen Schulen mit einem sehr guten Resultat bei der Schulinspektion (Niveaubereich von 85%) und überdurchschnittlichen Abschlussquoten bei den Schulabschlüssen aus der Bildungsregion Emsland. Hierbei steigert die Vernetzung von Schulen bei vielen emsländischen Projektschulen deren Qualität.⁸³¹ Schließlich begünstigt der qualitative Vergleich der Schulen, Schulverbünde und Qualifizierungen eine entsprechende Qualitätsentwicklung,⁸³² was auf System-Leadership auf den Ebenen der Einzelschule und des Netzwerks zurückzuführen ist.⁸³³ Lohmann (2013) nennt als Ergebnisse seiner Studie, welche die wirkungsvollen Schulleitungseinflüsse in Bezug auf das Lernen und das Unterrichtsgeschehen erläutern, den Governance-theoretisch geprägten Einfluss der Schulleitungen (Auf Basis von Entscheidungen der Bildungspolitik auf der Makro-Ebene für die Schulen, d. h. die Mikro-Ebene, werden innerschulische Prozesse auf der Meso-Ebene umgesetzt.), die günstigen Rahmenbedingungen der Eigenverantwortlichkeit der Schulen und 13 Einflussfaktoren, die grundlegend für die Förderung von Schul- bzw. Unterrichtsqualität sind.⁸³⁴ Hiermit sind das Führungsverhalten, geschaffene Strukturen, z. B. Teams, ein wertschätzendes Klima an der Schule, ein allgemeines Konzept zur Schul- und Qualitätsentwicklung, eine Reflexionskultur, ein durchdachtes Schulmanagement, die Professionalität der Lehrkräfte, eine Kommunikations- bzw. Konsenskultur, Qualifizierungen und eine angemessene Personalentwicklung, Verlässlichkeit, ein allgemeines Konzept zur Unterrichtsqualität, transparente Zielsetzungen und Vorhaben sowie Teilhabe gemeint.⁸³⁵ Kiper (2003) sieht es jedoch als schwierig an, dass die Schulleitung Einfluss auf die Verbesserung der Qualität an der Schule nehmen kann. In Niedersachsen sei die Rechtslage sehr eingeschränkt. So könne der/die

⁸²⁹ Vgl. Interface 2008, S. 74ff.

⁸³⁰ Vgl. a. a. O., S. 67ff.

⁸³¹ Vgl. Bildungsregion Emsland 2012a, n. pag.

⁸³² Vgl. Lohmann 2012, S. 123.

⁸³³ Vgl. a. a. O., S. 127.

⁸³⁴ Vgl. a. a. O. 2013, S. 138.

⁸³⁵ Vgl. a. a. O., S. 122.

SchulleiterIn die Lehrpersonen lediglich im Unterricht besuchen und Beratungsgespräche führen. Außerdem hätte sie das Weisungsrecht inne.⁸³⁶

6.2 Fragestellung und Forschungsfragen

In dieser Dissertation steht die Fragestellung im Mittelpunkt, inwieweit Schulleitungen von Primarschulen Vorgaben nutzen, um auf die Unterrichtsgestaltung ihrer KollegInnen Einfluss zu nehmen. Es existiert bereits eine Hypothese, die generell in der wissenschaftlichen Literatur vertreten wird: Es bestehe eine Wechselwirkung zwischen fähiger Schulleitung und guter Schule.⁸³⁷ Dennoch gibt es unterschiedliche Ansichten in der Wissenschaft darüber, wie die Einflussnahme der Führungskräfte auf die Unterrichtsqualität gestaltet ist.⁸³⁸ In der Begleitforschung zum Modellprojekt „Selbstständige Schule“ NRW ist von Holtappels/Voss (2006) die Beziehung zwischen Organisations- und Unterrichtsqualität verdeutlicht worden.⁸³⁹ Bei der Untersuchung haben folgende Hypothesen im Zentrum der Betrachtung gestanden:

- „(1) Innovationsbereitschaft, zielorientierte Konzeptarbeit im Kollegium und Fortbildungsbereitschaft begünstigen die Qualität der Unterrichtsgestaltung,
- (2) effektives Schulleitungshandeln im Sinne von Führungsfähigkeit, Managementkompetenz und unterrichtsbezogener [LehrerInnenbegleitung] erweisen sich als förderlich für die Qualität der Unterrichtsgestaltung,
- (3) je höher die Intensität in der [LehrerInnenkooperation], desto höher die Qualität der Unterrichtsgestaltung.“⁸⁴⁰

Mithilfe dieser Studie sollen nun im Sinne der deskriptiven Statistik wichtige Fragen untersucht werden. Die Hauptfrage lautet hierbei: Nutzen niedersächsische Schulleitungen an Grundschulen im Rahmen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ die dort angebotenen Vorgaben, um die Unterrichtsqualität an ihrer Schule zu verbessern? Diese Frage wird in die folgenden Unterfragen unterteilt:

- Welche Selbstständigkeitsstrukturen nutzen die SchulleiterInnen von Grundschulen, um den Unterricht zu verbessern?
- Wie schätzt die LehrerInnenschaft das veränderte SchulleiterInnenhandeln ein?
- Verändert sich die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte?
- Werden die Veränderungen durch eine interne Evaluation überprüft und für deren Vorankommen verwendet?
- Können schulspezifische Voraussetzungen unterschiedliche Ergebnisse hervorrufen?
- Wie wirkt sich die durch das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ gestärkte Stellung der SchulleiterInnen in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung auf deren tägliche Arbeit aus?

⁸³⁶ Vgl. Kiper 2003, S. 136; siehe Kapitel 2.

⁸³⁷ Vgl. Rosenbusch / Schlemmer 1997, o. S.; Dalin et al. 1995, S. 182. Nach: Bonsen et al. 2002a, S. 304.

⁸³⁸ Siehe Kapitel 6.1.

⁸³⁹ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 264f.

⁸⁴⁰ A. a. O., S. 265.

Grundlage der Überlegungen ist der in der vorliegenden Arbeit zuvor thematisierte Gedanke, dass sich das Handeln von Schulleitungen auf die Schulqualität auswirkt. In dem Zusammenhang ist vorab aufgrund des damals relativ wenig erforschten Untersuchungsbereichs „Schulleitungshandeln im Projektvorhaben ‚Eigenverantwortliche Schule‘“⁸⁴¹ ein explorativ-deskriptives Design gewählt und es sind vor der Untersuchung einige Untersuchungsschwerpunkte gebildet worden, die von Interesse sind. Durch Stichproben sollten sie - aus Sicht der Schulleitungen und der LehrerInnen an der jeweiligen Schule - überprüft, beschrieben bzw. vervollständigt werden:

- Beeinflussung der Unterrichtsqualität durch das Schulleitungshandeln,
- Nutzung von Selbstständigkeitsstrukturen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“,
- Führungsstil der Schulleitungen der Projektschulen,
- Umsetzung des Konzepts der lernenden Organisation in den Projektschulen
- und Arbeitsbelastungen der Schulleitungen und LehrerInnen.

Hierbei sollte nicht untersucht werden, inwieweit die SchülerInnenleistungen verbessert worden sind. Es könnten diesbezüglich lediglich Vermutungen getätigt werden.

6.3 Stichprobe

Die Studie hat - wie oben bereits erwähnt - einen explorativ-deskriptiven Charakter. Es sollten mithilfe der Erhebungen theoretische Voraussetzungen bzw. Erkenntnisse zur Formulierung neuer Hypothesen geschaffen, diese festgehalten bzw. ggf. allgemeine Theorien bestätigt werden.⁸⁴²

Durch die Selbstständigkeitsstrukturen der Eigenverantwortlichen Schule⁸⁴³ sind bereits Merkmale vorgegeben worden, deren Nutzung in diesem Zusammenhang deskriptiv analysiert werden soll. Somit sind Populationen - Schulleitungen und Lehrkräfte einiger Projektschulen - beschrieben worden, die miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten.⁸⁴⁴

Die Untersuchung hat im natürlichen Umfeld der Befragten - in ihrer Schule - stattgefunden und verfügt somit über einen unbeeinflussten Realitätsbezug vor Ort. Dadurch ist eine hohe externe Validität gegeben. Da jedoch die Repräsentativität der Ergebnisse aufgrund des Umfangs der Stichprobe nicht gewährleistet ist,⁸⁴⁵ wird diese negativ beeinflusst. Die interne Validität ist ebenfalls nicht immer völlig erfüllt, weil die natürliche Umgebung bzw. die eingeschränkte Kontrollmöglichkeit von hinderlichen Einflüssen unterschiedliche Erklärungen der Untersuchungsergebnisse ermöglicht.⁸⁴⁶

Lediglich Schulen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ und der Bildungsregionen Emsland und Braunschweig⁸⁴⁷ sind untersucht worden, so dass nur Datenmaterial vorhanden ist, das sich ausschließlich auf das

⁸⁴¹ Siehe Kapitel 6.1.

⁸⁴² Siehe Kapitel 6.2.

⁸⁴³ Siehe Kapitel 2.

⁸⁴⁴ Vgl. Reicher 2005, S. 91f.; siehe unten.

⁸⁴⁵ Siehe unten, Kapitel 6.3.2 und 6.5.

⁸⁴⁶ Vgl. Bortz / Döring 2006, S. 57.

⁸⁴⁷ Siehe Kapitel 2.2.

Modellvorhaben bezieht. Das bedeutet, dass sich Schulen aus anderen Teilen Niedersachsens nicht an der Studie beteiligt haben.

6.3.1 Beschreibung der Zielgruppen

Mithilfe eines Stichprobenplans sollte eine bestimmte Kombination an Merkmalen, die durch genügend Häufigkeitsverteilungen gekennzeichnet ist, in der Untersuchung vertreten sein, damit entsprechende Fragen analysiert werden konnten.⁸⁴⁸ Grundgesamtheit⁸⁴⁹, Stichprobengröße, die Schrittabfolge der Stichprobenziehung und die Art der Zufallsauswahl sind hier die Grundlage dessen.⁸⁵⁰

Bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben sollten 40 Projektschulen von insgesamt 78 Primarschulen - davon 64 der Bildungsregion Emsland⁸⁵¹ - befragt werden. Hierbei ist eine Beschränkung auf Grundschulen erfolgt, da diese zum einen eine hohe Anzahl an am Projekt teilnehmenden Schulen stellen und zum anderen eine geringe Zahl an Ermäßigungsstunden vorweisen können.⁸⁵² Außerdem ist der eigenverantwortliche Primarbereich in Niedersachsen als alleiniger Untersuchungsbereich noch recht unerforscht.⁸⁵³

Von den 40 Schulen sollten möglichst 20 Projektschulen beider Regionen untersucht werden. Aufgrund der kleinen Grundgesamtheit von 14 Primarschulen in Braunschweig⁸⁵⁴ sind alle (Grund-)Schulen dieser Region in die Befragung aufgenommen und ist die Zahl folglich durch solche aus dem Emsland, die zufällig ausgewählt worden sind, vervollständigt worden. Gleichzeitig handelt es sich wegen der geringen Grundgesamtheit um eine kleine Stichprobe⁸⁵⁵, die zusätzlich explorativ erhoben werden sollte.⁸⁵⁶ Da die Merkmale „Teilnahme am Projekt ‚Eigenverantwortliche Schule‘“ und Status der Befragten als „Schulleitung“ bzw. „Lehrkraft“ bei beiden Bildungsregionen identisch sind, kann hier von einer geschichteten Stichprobe gesprochen werden, die nicht mit einer einfachen Stichprobe gleichzusetzen ist. Hierbei ist die Schätzung der Parameter einfacher zu bewerkstelligen.⁸⁵⁷ „Die endgültige Stichprobe setzt sich dann aus homogenen Teilstichproben zusammen, die den Populationsschichten zufällig entnommen [worden sind].“⁸⁵⁸

⁸⁴⁸ Vgl. Wellenreuther 2000, S. 398.

⁸⁴⁹ Die Grundgesamtheit einer Untersuchung wird mit einer Menge von (Untersuchungs-) Objekten gleichgesetzt, worauf sich die aussagefähigen Ergebnisse dieser beziehen sollen. (vgl. Schnell et al. 2005, S. 265)

⁸⁵⁰ Vgl. Diaz-Bone 2006, S. 131f.; siehe auch Kapitel 6.3.2.

⁸⁵¹ Die Anzahl der Projektschulen mit Primarbereich entspricht dem Stand vom Frühjahr 2007. In Braunschweig konnten sich weitere Schulen bis zum 14.11.2007 für das Projekt bewerben. (vgl. Bildungsregion Emsland 2007, o. S.; Bildungsregion Braunschweig 2007, S. 2)

⁸⁵² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012a, u. a. S. 363.

⁸⁵³ Siehe Kapitel 6.1.

⁸⁵⁴ Bildungsregion Braunschweig 2007, o. S.

⁸⁵⁵ „Eine Stichprobe stellt eine Teilmenge aller Untersuchungsobjekte dar, die die untersuchungsrelevanten Eigenschaften der Grundgesamtheit möglichst genau abbilden soll.“ (Bortz / Schuster 2010, S. 80) Wenn die Elemente der Teilerhebung im Vorfeld der Untersuchung anhand eines Regelkatalogs festgelegt worden sind, wird von einer Auswahl bzw. Stichprobe gesprochen. Diese wird darin unterschieden, ob die Elemente der Grundgesamtheit zufällig bestimmt oder zielgerichtet ausgesucht worden sind. (vgl. Schnell et al. 2005, S. 267)

⁸⁵⁶ Vgl. Wellenreuther 2000, S. 398.

⁸⁵⁷ Vgl. Bortz / Döring 2006, S. 481.

⁸⁵⁸ A. a. O.

Nach der Vorgabe, aus den beiden Bildungsregionen Emsland und Braunschweig jeweils möglichst die Hälfte der Stichprobe aus Projektschulen des Primarbereichs nach dem Zufallsprinzip auszuwählen, sind reine Grundschulen, Grund- und Hauptschulen und Grund-, Haupt- und Realschulen angeschrieben worden. Bei diesen 40 Projektschulen sollten Schulleitungen wie auch Lehrkräfte an der Untersuchung teilnehmen.⁸⁵⁹ Die SchulleiterInnen sind - genauso wie die Schulen - zufällig ausgewählt worden.⁸⁶⁰ Aufgrund des veränderten Niedersächsischen Schulgesetzes tragen die Leitungen die Gesamtverantwortung für die Schulen.⁸⁶¹ Das bedeutet, dass sie in ihren Einzelschulen eine zentrale Position innehaben und sie auch in der Öffentlichkeit vertreten.⁸⁶²

6.3.2 Phasen der Datenerhebung

Mithilfe der vorliegenden Studie sollten die Sichtweisen zweier Befragungsgruppen innerhalb einer Schule - Schulleitungen und Lehrkräfte - vor dem Hintergrund der Selbstständigkeitsstrukturen der „Eigenverantwortlichen Schule“ und des Schulleitungshandelns untersucht werden.⁸⁶³

Im September/Oktober 2007 hat hierfür im Zuge der Studie die erste Datenerhebung (t_1) stattgefunden. Die Zeit vor den Herbstferien ist aufgrund der „geringeren“ Belastungen in den Kollegien als günstig für die Durchführung der Erhebung angesehen worden. Hierbei sollte als Erstes der Schulleitungsbogen (ohne Befragungsdokumente für die Lehrpersonen) mit der allgemeinen Bitte um Teilnahme aufgrund der dortigen zentralen Stellung der Schulleitung den Projektschulen zugeschickt werden.⁸⁶⁴ Beim zweiten Messzeitpunkt (t_2) sind die Schulen, die sich an der ersten Erhebungswelle beteiligt haben, erneut angeschrieben worden, um eine Entwicklung zu skizzieren bzw. die Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. Die ermittelte Anzahl der an der ersten Erhebung teilnehmenden Schulen konnte nicht identisch eingehalten werden, da die Befragung auf Freiwilligkeit beruht hat und lediglich eine geringe Anzahl von Schulen untersuchbar war. Aufgrund des angestrebten Vergleiches der Befragungsergebnisse der Projektschulen beider Befragungen (2007 und 2008) sind beim zweiten Erhebungszeitpunkt keine neuen Schulen angeworben worden. So sollte die Thematik in einem zeitlichen Längsschnitt analysiert werden.⁸⁶⁵ Das bedeutet, dass jeweils an zwei Messzeitpunkten beide Befragungen beider Befragungsgruppen stattfinden sollten. Mithilfe der Längsschnittdaten, wodurch die Hypothesen mithilfe von Daten gebildet werden sollten, sollten möglichst dieselben Variablen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten auf der Basis einer annähernd gleichen Stichprobe erhoben werden.⁸⁶⁶ Im Anschluss an ein Auswahlverfahren konnten auf Grundlage der

⁸⁵⁹ Siehe Kapitel 6.3.

⁸⁶⁰ Siehe Kapitel 7.1.

⁸⁶¹ Siehe Kapitel 2.3.

⁸⁶² Siehe Kapitel 6.3.2.

⁸⁶³ Siehe Kapitel 6.2, 6.3, 6.3.1 und 6.5.

⁸⁶⁴ Siehe Kapitel 6.3.1.

⁸⁶⁵ Vgl. Krüger 1997, S. 230; siehe Kapitel 6.3.

⁸⁶⁶ Vgl. Kopp / Lois 2012, S. 196ff.

nun vorliegenden Stichprobe über deren Elemente⁸⁶⁷ Aussagen getroffen werden.⁸⁶⁸

Von den 40 angeschriebenen Projektschulen ($n = 40$ Schulen) hat sich die Stichprobengröße $n_1 = 13$ Projektschulen ergeben, die mit der Anzahl der teilnehmenden Schulleitungen ($n_1 = 13$ Schulen) gleichgesetzt wird, die an der ersten Befragung im September/Oktober 2007 (t_1) teilgenommen haben. Dies ist eine Rücklaufquote von 32,5%. Hier wird deutlich, dass die Akzeptanz eingeschränkt gewesen ist. Trotz mehrfacher Aufforderungen und Bitten schriftlicher und mündlicher Art konnten die anderen Schulen nicht dazu bewegt werden, an der Befragung teilzunehmen. Einige haben es mit der hohen Arbeitsbelastung begründet. Des Weiteren könnte die geringe Beteiligung u. a. auf die Schulgröße zurückgeführt werden.⁸⁶⁹ Ein Jahr später haben sich acht der 13 teilnehmenden Schulen ($n_2 = 8$ Schulen bzw. 61,5% von 13 Projektschulen der ersten Erhebung) und bezogen auf die Gesamtzahl von 40 Schulen 20% der vorgesehenen Projektschulen erneut dazu bereit erklärt, die Fragebögen auszufüllen. Der Rücklauf ist darin begründet, dass einige Schulen auf die Anschreiben nicht reagiert und andere abgesagt haben, da dort in der Zwischenzeit ein Schulleitungswechsel stattgefunden hatte und die kommissarischen Schulleitungen aus Zeitgründen nicht an der Befragung teilnehmen konnten. Auch sei erneut die hohe Arbeitsbelastung ein Grund hierfür gewesen.⁸⁷⁰ Somit kann geschlussfolgert werden, dass die geringe Rücklaufquote nichts mit den Charakteristika der Erhebung und nichts mit der Tatsache, ob die betreffenden Projektschulen gute oder schlechte Schulen gewesen sind, zu tun hat.

Bei der LehrerInnenbefragung, bei der möglichst eine Befragung jeder einzelnen Lehrperson an den TeilnehmerInnenschulen angestrebt worden ist, haben sich beim ersten Messzeitpunkt ($t_1 = 2007$) $n_1 = 45$ Lehrkräfte (13 Projektschulen) beteiligt. Von $n = 183$ Lehrern/innen der 13 Schulen sind es 24,6%. Da bei der Auswertung der Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte - genauso wie bei der Schulleitungsbefragung - aufgrund der Vergleichbarkeit vor allem in Kapitel 7.3 nur die Resultate der acht Schulen ($t_1 = 2007 / n_2 = 32$ Lehrkräfte) herangezogen werden, die sich an beiden Messzeitpunkten beteiligt haben, wird an dieser Stelle die Anzahl der Lehrpersonen der 13 Projektschulen der ersten Erhebung außer Acht gelassen. Im Hinblick auf die Gesamtzahl von $n = 141$ Lehrkräfte der acht Schulen ist es 2007 eine Rücklaufquote von 22,7%.⁸⁷¹ Im September/Oktober des Jahres 2008 (t_2) - beim zweiten Messzeitpunkt - kann eine TeilnehmerInnenzahl von $n_2 = 59$ Lehrpersonen der beteiligten Projektschulen angeführt werden. Bezogen auf $n = 141$ Lehrkräfte entspricht dies einer Prozentzahl von 41,8%. Hierbei war zu beobachten, dass sich insgesamt zwar weniger Schulen aber mehr LehrerInnen (ca. das Doppelte) für die Teilnahme an der Befragung entschieden haben. Möglicherweise ist dies auf die größere Chance der Arbeitsteilung und die dadurch geringere Arbeitsbelastung bzw. das Erfahrungsspektrum der Befragten zurückzuführen, so dass die jeweiligen SchulleiterInnen und

⁸⁶⁷ Der Begriff „Elemente“ bedeutet Untersuchungseinheit. (vgl. Schnell et al. 2005, S. 271)

⁸⁶⁸ Vgl. a. a. O.

⁸⁶⁹ Siehe Kapitel 6.3.1 und 7.1.1.

⁸⁷⁰ Siehe Kapitel 7.1.6.

⁸⁷¹ Von $n = 183$ Lehrpersonen der 13 Projektschulen ($t_1 = 2007$) kann in Bezug auf die 32 Lehrkräfte der acht Schulen eine Prozentzahl von 17,5% errechnet werden.

LehrerInnen solcher Schulen die Befragungsdokumente bearbeiten konnten.⁸⁷² Außerdem ist zu vermuten, dass diese Bögen von engagierten Schulleitungen und Lehrern/innen ausgefüllt worden sind, die sich für das Thema und ihren Beruf interessieren.

In Bezug auf die Repräsentativität der Ergebnisse, wodurch auf die Grundgesamtheit bzw. Gesamtpopulation Schlüsse gezogen werden können,⁸⁷³ ist generell bei schriftlichen Befragungen, bei denen etwas ausgefüllt und an den/die ForscherIn zurückgesendet werden muss, die Schwierigkeit des geringen Rücklaufs zu beobachten.⁸⁷⁴ Dadurch, dass sich an der ersten Erhebung nur 13 und an der zweiten Befragung acht Schulen bzw. Schulleitungen ($t_1 = 2007 / n_1 = 13$ Schulen; $t_1 = 2007 / n_2 = 8$ Schulen; $t_2 = 2008 / n_2 = 8$ Schulen) beteiligt haben, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ. Da jedoch die Entwicklungen beschrieben und neue Erkenntnisse bzw. Eindrücke - ein Ausschnitt der Wirklichkeit - gewonnen werden sollten, ist solches auch nicht notwendig. Die Ergebnisse sind exemplarisch zu sehen. Es sind typische Schulen vergleichbar mit anderen Projektschulen gefunden worden, die Tendenzen in ihrer Entwicklung verdeutlichen. Es geht hierbei somit um „erste explorative Erkundungen mithilfe einer kleinen Stichprobe“⁸⁷⁵.

6.4 Instrumente zur Einschätzung des Schulleitungshandelns

Bei der schriftlichen Befragung der Projektschulen sind zwei Strategien zur Anwendung gekommen. Zum einen sind die Schulleitungen durch eine meist qualitative Methode untersucht worden, um den Facettenreichtum der Situation an den Projektschulen erfassen zu können. Dabei sollten die Schulleitungen aufgrund der Entfernung und des zeitlichen Aspekts nicht mithilfe von Interviews, sondern durch einen mit häufig offenen Fragen⁸⁷⁶ versehenen Fragebogen zu ihrem Schulleitungshandeln befragt werden. Die SchulleiterInnen sollten hierdurch die Möglichkeit erhalten, die Fragen frei zu interpretieren und die Antworten selbst zu formulieren.⁸⁷⁷ Bei Stichproben mit kleinerem Umfang wie der vorliegenden ist die qualitative Forschung zu bevorzugen, um das Datenmaterial genauer auszuwerten und zusätzliche Aspekte ermitteln zu können.⁸⁷⁸ Hierbei werden u. a. folgende Forschungsziele verfolgt:

- „[die] Deskription empirischer Sachverhalte und sozialer Prozesse,
- [die] Aufstellung von Klassifikationen oder Typologien
- und [die] Gewinnung von Hypothesen am empirischen Material, [...]“⁸⁷⁹

Des Weiteren ist es notwendig, untersuchungsbezogene Anforderungen zu berücksichtigen. Hierzu gehören die Bezogenheit auf das Subjekt, das Offensein für Fragestellungen, geleistete Antworten und eine entsprechende

⁸⁷² Siehe Kapitel 7.2.1.

⁸⁷³ Vgl. Kromrey 2006, S. 400.

⁸⁷⁴ Vgl. a. a. O., S. 405f.; Weiteres siehe Kapitel 7.4.2.1.

⁸⁷⁵ Wellenreuther 2000, S. 398; siehe oben und Kapitel 6.5.

⁸⁷⁶ Weiteres siehe Kapitel 6.4.1 und Abbildung 19.

⁸⁷⁷ Vgl. Kuper 2005, S. 121.

⁸⁷⁸ Vgl. Diekmann 2007, S. 532f.

⁸⁷⁹ Hopf / Weingarten 1993, o. S.; Glaser / Strauss 1979, o. S.; Spöhring 1989, o. S.; Lamnek 2005, o. S.; Mayring 2001, o. S. Zitiert nach: a. a. O., S. 532.

Methodik sowie Untersuchungsanordnungen, die in Situationen des Alltags umgesetzt werden.⁸⁸⁰

Zum anderen sind die Daten der LehrerInnen mithilfe einer rein quantitativen Methode, den standardisierten⁸⁸¹ Fragebögen, die mit geschlossenen Fragen⁸⁸² bzw. Statements⁸⁸³ versehen worden sind, erhoben worden. Dadurch konnten die Befragten stimuliert werden, sich intensiver mit den angefragten Thematiken auseinander zu setzen. Eine angemessene Auswahl an Antwortvorgaben war dabei vorteilhaft.⁸⁸⁴ Bei dem Fragebogen für die Lehrkräfte, bei dem geschlossene Items eingesetzt worden sind, sind so genannte Schätzskalen zur Anwendung gekommen. Hierbei konnten Überzeugungen, Einstellungen sowie Handlungen, beispielsweise in Bezug auf Intensität oder Häufigkeit, überprüft werden.⁸⁸⁵ Diese können ebenso als verbal verankerte Schätz- bzw. Ratingskalen mit häufig vierstufigen Antwortkategorien bezeichnet werden, bei denen es zumeist um Bewertungen („trifft zu“...) geht.⁸⁸⁶ Dadurch konnten die Befragten ihre Einstellung zu den Statements einfacher und schneller einordnen.

Bei der zugrunde liegenden Untersuchung ist ein Methodenmix angebracht. Durch das Zusammenspiel beider Methoden kann u. a. eine Validierung der Resultate gewährleistet sein.⁸⁸⁷ Der LehrerInnenfragebogen wird zusätzlich zum Schulleitungsfragebogen eingesetzt, um mehrperspektivisch einen größeren Erkenntnisgewinn zu ermöglichen und nicht nur die subjektive Sicht der Schulleitungen zu erheben. Somit erfolgt entsprechend der Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand eine Triangulation⁸⁸⁸, da eine meist qualitative wie auch eine quantitative Methode zum Einsatz kommen.⁸⁸⁹ Dadurch können die Schwächen der einen mit den Stärken der anderen ausgeglichen werden.⁸⁹⁰ In diesem Fall ist es eine „Data Triangulation“, da unterschiedliche Datenquellen hierfür benutzt werden, welche nicht zeitgleich und an unterschiedlichen Personen erhoben werden.⁸⁹¹ Die Örtlichkeit ist bei der Befragung jedoch dieselbe.

Bei jeder standardisierten empirischen Erhebung sozialwissenschaftlicher Daten sollte sich der/die Forschende informieren, ob die Forschungsinstrumente das messen, was sie sollen (Gültigkeit der Ergebnisse)

⁸⁸⁰ Vgl. Hopf / Weingarten 1993, o. S.; Spöhring 1989, o. S.; Lamnek 2005, o. S.; Mayring 2001, o. S. Zitiert nach: Diekmann 2007, S. 531.

⁸⁸¹ Indize für Standardisierungen sind genaue Vorschriften, wie etwas durchgeführt werden soll. Hiermit sind z. B. die Zeitfenster und die genauen Anweisungen zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen gemeint. (vgl. Wellenreuther 2000, S. 399)

⁸⁸² Die geschlossene Frage ist durch vorgegebene, möglichst alle relevanten Bereiche berücksichtigende Antwortkategorien gekennzeichnet. Die befragte Person wählt zwischen den einzelnen Kategorien aus (vgl. Atteslander 2006, S. 136); siehe Abbildung 20.

⁸⁸³ Feststellungen, die positiv bzw. negativ mithilfe einer Ratingskala von dem/der Befragten bewertet werden. (vgl. Stigler 2005, S. 143)

⁸⁸⁴ Vgl. Kuper 2005, S. 121.

⁸⁸⁵ Vgl. Buhren et al. 2002, S. 45.

⁸⁸⁶ Vgl. Stigler 2005, S. 145; siehe Kapitel 6.4.2.

⁸⁸⁷ Vgl. Kempfert / Rolff 2005, S. 99ff.

⁸⁸⁸ Mit dem Begriff der Triangulation ist die Untersuchung eines Forschungsgegenstandes von wenigstens zwei Perspektiven aus gemeint, wobei solches durch unterschiedliche methodische Zugänge umgesetzt wird. (vgl. Flick 2007, S. 309)

⁸⁸⁹ Vgl. Rolff 2002, S. 116; siehe oben.

⁸⁹⁰ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 262.

⁸⁹¹ Vgl. Lamnek 2005, S. 159.

und ob die Resultate bei mehreren Messungen stabil sind (Zuverlässigkeit).⁸⁹² Folglich müssen die Instrumente valide (gültig) sein. Die Fragen „Kann ich aus den Resultaten der Befragung eindeutige Schlüsse auf das zu untersuchende Thema ziehen?“ und „Messe ich tatsächlich das, was gemessen werden sollte?“ müssen dabei positiv beantwortet werden. Außerdem sollte eine Reliabilität (Zuverlässigkeit) bestehen. Das heißt, bei einer Wiederholung der Befragung sollten die gleichen Ergebnisse erzielt und Fragestellungen nicht unterschiedlich verstanden werden.⁸⁹³ Ob die Indikatoren jedoch wirklich gültig sind, kann nach Buhren (1997) nur durch den mehrfachen Einsatz des Fragebogens und den Vergleich der Ergebnisse über einen längeren Zeitraum überprüft werden.⁸⁹⁴ Kromrey (2006) sieht es in Bezug auf die Gültigkeit der Ergebnisse als schwierig an, dass Befragte eine Frage bzw. Aussage unterschiedlich verstehen könnten und bei ihnen die Neigung bestehen könnte, immer - bei jeglicher Frage - zuzustimmen bzw. das Sozialerwünschte anzukreuzen.⁸⁹⁵ Auch bezüglich der Zuverlässigkeit gebe es Probleme, da es nicht immer dieselben Personen seien, die an einer Befragung teilnehmen würden. Es unterliege Situationseinflüssen.⁸⁹⁶ Durch den Pretest sind diese Gütekriterien eines Fragebogens bei der vorliegenden Untersuchung an den entsprechenden Bevölkerungs- bzw. Befragungsgruppen überprüft worden.⁸⁹⁷ Ein weiteres Gütekriterium ist die Objektivität. Das bedeutet, dass sie in der qualitativen Forschung dadurch ermöglicht wird, dass die Relevanz durch ein Subjekt, das untersucht worden ist, hervorgerufen wird.⁸⁹⁸ An der Stelle dürfen bei Durchführung, Auswertung und Interpretation des Fragebogens keine Beeinflussungen stattfinden.⁸⁹⁹ Kromrey (2006) unterstreicht trotzdem, dass die Befragung als Untersuchungsinstrument und Möglichkeit, Informationen zu gewinnen, nicht zu ersetzen sei. Es gebe hierfür keinerlei Alternative.⁹⁰⁰ Eine Objektivität scheint gegeben zu sein, da für die Anschreiben beider Befragungsinstrumente, die als Hilfsmittel zur Bearbeitung der Bögen dienen und wodurch alleinig auf die Befragungsgruppen eingewirkt worden ist, gelten meist die gleichen Aufbaumerkmale.⁹⁰¹

Bei der qualitativen Forschung sei es laut Mayring (2002) schwierig, quantitative Gütekriterien anzusetzen.⁹⁰² Beim Erhebungsinstrument der Schulleitungen, das vorwiegend qualitativ konzipiert worden ist, sind somit andere Kriterien gültig. Dabei könnten sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung angeführt werden:

- die Dokumentation des Verfahrens,
- die argumentative Begründung der Interpretationen,
- das systematische Vorgehen anhand von Regeln,
- die Gegenstandsnähe (häufig als Forschung direkt in der Alltagswelt),

⁸⁹² Vgl. Kromrey 2006, S. 400.

⁸⁹³ Vgl. Spiess 1999, S. 31.

⁸⁹⁴ Vgl. Buhren 1997, S. 72.

⁸⁹⁵ Vgl. Kromrey 2006, S. 407f.

⁸⁹⁶ Vgl. a. a. O., S. 405.

⁸⁹⁷ Siehe Kapitel 6.3, 6.4 und 6.5.

⁸⁹⁸ Vgl. Lamnek 2005, S. 180.

⁸⁹⁹ Vgl. Kalicki o. J., o. S.

⁹⁰⁰ Vgl. Kromrey 2006, S. 409.

⁹⁰¹ Siehe Kapitel 6.4.1. und 6.4.2.

⁹⁰² Vgl. Mayring 2002, S. 143.

- die Validierung durch Diskussion der Ergebnisse mit den Erforschten (kommunikative Validierung)
- und die Triangulation^{903 904}.

Auch Steinke (2007) sieht eine Unvereinbarkeit der qualitativen Forschung mit den quantitativen Gütekriterien. Es gebe zwar Kriterien, die jedoch entsprechend der jeweiligen Untersuchung (Frage, Gegenstand wie auch Methode) angepasst bzw. erweitert werden sollten. Hierzu zählen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Gegenstandsangemessenheit, die empirische Verankerung, der Testung der Grenzen des Geltungsbereichs der entwickelten Theorie, der Kohärenz, Relevanz sowie die reflektierte Subjektivität des/r Forschers/in.⁹⁰⁵

Aufgrund der Modifikationen der Befragungsinstrumente beider Befragungsgruppen⁹⁰⁶ sind der Arbeit die Fragebögen des zweiten Messzeitpunkts beigefügt worden. Sie werden in Bezug auf die Gütekriterien in den nächsten beiden Kapiteln überprüft.

Um die Forschungsfragen bzw. Untersuchungsbereiche bezogen auf das Projektvorhaben wissenschaftlich überprüfen zu können, sollten Indikatoren zum Einsatz kommen.⁹⁰⁷ Die Erhebungsinstrumente, die Fragebögen für Schulleitungen und Lehrkräfte, sind diesbezüglich zum größten Teil neu entwickelt, zum Teil auch adaptiert worden. Als Vorlagen haben das Befragungsinstrument für LehrerInnen der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ NRW⁹⁰⁸ und die Studie von Holtappels (2004), bei der die Schulqualität an niedersächsischen Schulen anhand von sechs Faktoren des Handelns von Schulleitungen erfasst werden sollte, gedient. Hierzu sind valide Instrumente bei den Lehrkräften eingesetzt worden. Folgende inhaltliche Bereiche sind als Grundlage bzw. Untersuchungsdimensionen herangezogen worden:

- Führungskompetenz,
- unterrichts- und klassenbezogene Führung,
- Moderations- und Partizipationskompetenz,
- Managementkompetenz,
- Innovationsorientierung
- sowie Ziel- und Konsensorientierung.⁹⁰⁹

Auch hinsichtlich des Aufbaus hat diese Untersuchung als Richtmöglichkeit fungiert. Als Orientierung haben hierbei zusätzlich die Charakteristika von Schulqualität nach Fend (1998) und Holtappels (2007) bzw. von Unterrichtsqualität nach Meyer (2004) fungiert, bei denen aufgrund der Fülle nur eine Auswahl an Merkmalen getroffen worden ist. Hier sollte ein Einblick in die Thematik erhalten werden.⁹¹⁰ Des Weiteren ist inhaltlich Bezug genommen worden auf die der Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen bzw.

⁹⁰³ Siehe oben.

⁹⁰⁴ Vgl. Kirk / Miller 1986, o. S.; Flick 1987, o. S.; Kvale 1988, o. S. Nach: Mayring 2002, S. 144ff.

⁹⁰⁵ Vgl. Steinke 2007, S. 321ff.

⁹⁰⁶ Siehe Kapitel 6.5.

⁹⁰⁷ Vgl. Bensen et al. 2002a, S. 288.

⁹⁰⁸ Institut für Schulentwicklungsforschung / Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung 2005, S. 1ff.

⁹⁰⁹ Vgl. Holtappels / Voss 2006, S. 259f.; vgl. Holtappels 2004, S. 189f.; siehe Kapitel 6.1.

⁹¹⁰ Siehe Kapitel 4.3.1.

Untersuchungsbereiche und die Vorgaben des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“.⁹¹¹

Das Deckblatt der Fragebögen ist generell von besonderer Bedeutung. Dieses sollte mit dem Titel der Studie und dem Namen und der Anschrift desjenigen versehen werden, der die schriftliche Befragung durchführt.⁹¹² „Der erste Eindruck des übersandten Fragebogens sollte entsprechend Seriosität, Wichtigkeit und leichte Handhabbarkeit vermitteln sowie ästhetischen Maßstäben genügen.“⁹¹³

Die inhaltliche Ausgestaltung beider Instrumente ist sehr ähnlich, da ein Vergleich beider Befragungsgruppen und eine möglichst vollständige Beantwortung der Ausgangsfrage(n) angestrebt worden sind.⁹¹⁴ Bei der Konstruktion der beiden Erhebungsinstrumente sind bei der Formulierung der Items die Kriterien

- Einfachheit und Kürze,
- Konkretheit,
- Neutralität,
- pro Frage ein Sachverhalt,
- bei der Untersuchung von Meinungen und Einstellungen Formulierung als Behauptung (nur bei der Befragung der Lehrkräfte)
- und Formulierung von Fragen (nur bei der Befragung der Schulleitungen)

beachtet worden.⁹¹⁵ Wellenreuther (2000) führt die Begriffe „Verständlichkeit“, „Eindeutigkeit“ und „Balance/Trennschärfe“ hierzu an.⁹¹⁶ Auch die persönliche Relevanz für den/die Befragte/n ist hier von großer Bedeutung. Was für ihn wichtig ist, sollte möglichst zu Beginn des Instruments thematisiert werden.⁹¹⁷ Obgleich Stigler (2005) dafür plädiert, soziodemografische Eckdaten der Befragten erst am Schluss des Fragebogens zu ermitteln, um die Warming-up-Phase nicht zu gefährden,⁹¹⁸ ist solches aufgrund der Kürze und der übersichtlichen Gliederung der Befragungspunkte zu Beginn erfolgt.

6.4.1 Schulleitungsfragebogen

Bei dem Schulleitungsfragebogen ist als Erstes ein Anschreiben formuliert worden, das die Schulleitungen vor Präsentation des eigentlichen Fragebogens direkt anspricht und alle notwendigen Rahmendaten enthält.

Für die erste Erhebung ist diesem Schreiben ein Mitteilungsblatt mit der Schulnummer⁹¹⁹ angeheftet worden, um die Projektschule und die Nummer in einem Plan vermerken wie auch die Anzahl der Lehrkräfte der Schule erfragen zu können. Dies war unerlässlich, damit die Stückzahl der Fragebögen bzw. die Rücklaufquote ermittelt werden konnte und somit eine adäquate Befragung der LehrerInnen möglich war. Die Bögen waren in verschlossenen Umschlägen, damit die Anonymität gewährleistet werden konnte.

⁹¹¹ Alles Weitere in Kapitel 6.2, 6.4.1 und 6.4.2.

⁹¹² Vgl. Schnell et al. 2005, S. 361f.

⁹¹³ Dillman 1978, S. 121. Zitiert nach: a. a. O., S. 361.

⁹¹⁴ Siehe Kapitel 6.3 und 6.5.

⁹¹⁵ Vgl. Buhren et al. 2002, S. 43f.

⁹¹⁶ Vgl. Wellenreuther 2000, S. 339.

⁹¹⁷ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 361.

⁹¹⁸ Vgl. Stigler 2005, S. 138.

⁹¹⁹ Siehe Abbildung 19.

Anschreiben

In Anlehnung an folgende Auflistung ist das Anschreiben des Befragungsinstruments der Schulleitungen (wie auch der Lehrkräfte⁹²⁰) erstellt worden:

- Name und der Adresse desjenigen/derjenigen, der/die die Befragung durchführt (Institution),
- Befragungsthema,
- Bedeutungszusammenhang von Thematik, Verwertungsziel und Interessenslage des/der Befragten,
- Gewährleistung der anonymen Teilnahme,
- Aussagen zum Auswahlverfahren,
- Termin der Rücksendung
- und ggf. Beschreibung der Anreize für die Rücksendung.⁹²¹

Zusätzlich ist auf die Ausführungen von Schnell et al. (2005) Bezug genommen worden:

- Zweck der Studie,
- Nützlichkeit und Relevanz,
- Wichtigkeit der Teilnahme,
- und Art der Auswahl des/der Befragten.⁹²²

Freiwilligkeit und die für die Auswertung notwendige vollständige Beantwortung aller Fragen bzw. Aussagen sind unterstrichen worden. Folglich ist kein Zwang zur Teilnahme ausgeübt worden.⁹²³ Somit hatten die Befragten die Möglichkeit des Kennenlernens und der Vertrauensbildung. Bei den Rückgabedaten der beiden Erhebungsinstrumente war der zeitliche Abstand der Rücksendung der Bögen angemessen, um sich in Ruhe für das Ausfüllen zu entscheiden bzw. die Befragung nicht zu vergessen. Bei der ersten Befragungsrunde waren die Rücksendetermine für die SchulleiterInnen und LehrerInnen zeitversetzt, so dass die Schulleitung erst einmal für sich und mit dem Kollegium entscheiden konnte, ob die Schule an der Befragung teilnehmen wollte. Natürlich besteht bei den Befragten das Vorurteil, die Anonymität sei nicht gesichert.⁹²⁴ Durch die zugesicherte Vernichtung der Bögen nach Abschluss der Befragungen und die Identifikationsnummer ist dies jedoch gewährleistet. Ein Feedback sollten die teilnehmenden Schulen schließlich durch die Veröffentlichung der Studie bzw. den möglichen Erwerb eines Exemplars erhalten.

Fragebogendesign

Bei der Entwicklung der Fragen bzw. Items ist darauf geachtet worden, dass für die Befragten relevante Bereiche angesprochen worden sind.⁹²⁵ Hierbei ist ein Fragebogen mit meist offenen Antworten für die Schulleitungen eingesetzt worden, um eine Vielzahl von Informationen zu erhalten.⁹²⁶ Somit konnten Kategorien zu bestimmten Thematiken gebildet werden⁹²⁷, die evtl. neue Aspekte zum Themenfeld erschließen sollten.

⁹²⁰ Siehe Kapitel 6.4.2.

⁹²¹ Vgl. Friedrichs 1985, S. 238. Nach: Kirchhoff et al. 2006, S. 29.

⁹²² Vgl. Schnell et al. 2005, S. 361f.

⁹²³ Siehe Abbildung 19.

⁹²⁴ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 363.

⁹²⁵ Vgl. a. a. O., S. 361.

⁹²⁶ Vgl. Rolff 2002, S. 53.

⁹²⁷ Siehe Kapitel 6.5.

Zu Beginn des Befragungsinstrumentes der Schulleitungen mussten natürlich allgemeine statistische Daten ermittelt werden⁹²⁸, die Aussagen zur Person und zur Schule betreffen. Dies ist notwendig, um die später getätigten Aussagen ggf. in einen Kontext mit den vorzufindenden Besonderheiten der Projektschulen setzen zu können. Des Weiteren hat es mehrere Fragen mit den Antwortkategorien „ja“, „teilweise“ und „nein“ bzw. „ja“ und „nein“ gegeben, um quantitativ einen groben Überblick über entsprechende Untersuchungsbereiche zu erlangen. Außerdem ist aufgrund der Struktur des Erhebungsinstrumentes der Lehrkräfte eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse beider Befragungsgruppen eher möglich. Am Ende des Instruments ist eine offene Schlussfrage verwendet worden, wodurch die Befragten die Möglichkeit erhalten haben, eigene Kommentare hinzuzufügen. Aufgründdessen könnten häufig zusätzliche Informationen erhalten werden,⁹²⁹ die in dem Fragebogen noch nicht oder unzureichend Berücksichtigung gefunden haben. Außerdem ist somit bei der ersten Erhebung wegen der möglichen Veränderbarkeit eine Kritik an dem Erhebungsinstrument ermöglicht worden.

Das Layout des Fragebogens ist klar festgelegt worden, so dass eine schnelle Orientierung für den/die Befragte/n möglich gewesen ist. Außerdem ist auf eine konkrete und eindeutige Formulierung der Fragen bzw. Statements geachtet worden.⁹³⁰ Die einzelnen Items sind hierbei nach einer systematischen Reihenfolge mit Unterpunkten versehen worden.

Inhaltliche Grundlage des Schulleitungsfragebogens⁹³¹ sind beispielsweise die Selbstständigkeitsstrukturen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“, die im Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen:

- SchulleiterIn als Vorgesetzte/r,
- Schulvorstand (und andere Konferenzen),
- Steuergruppe,
- Budget,
- Gestaltungsfreiräume,
- Schulprogramm,
- Qualifizierungs-/Fortbildungskonzept
- und Selbstevaluation.⁹³²

Hierbei ist eine Auswahl getroffen worden, um den Fragebogen nicht zu überfrachten. Somit sind die zentralen Punkte, die wichtig sind, die Unterrichtsqualität zu verbessern, herausgesucht worden.⁹³³ U. a. in Anlehnung an die bereits erwähnte Studie von Holtappels (2004)⁹³⁴ sind die im Hinblick auf die Eigenverantwortliche Schule wichtigen Punkte herausgefiltert und genutzt worden. Im Unterschied zu dem Befragungsinstrument der Lehrkräfte sind die Punkte „Angaben zur Schule“ und „Flexibilität“ ausgewählt worden, zu denen am besten die Schulleitungen Aussagen treffen konnten. Hierbei geht es um

⁹²⁸ Siehe unten.

⁹²⁹ Vgl. Kempfert / Rolff 2005, S. 188.

⁹³⁰ Vgl. Wellenreuther 2000, S. 332ff.

⁹³¹ Die Projektvorgaben liegen genauso dem LehrerInnenfragebogen zugrunde.

⁹³² Siehe Kapitel 2.3.; Weiteres siehe Kapitel 6.4.

⁹³³ Beispielsweise wird das Instrument „SEIS“ bei der Gestaltung der Fragebögen bzw. der Untersuchung nicht berücksichtigt. Außerdem wird die Beteiligung von Schülern/innen aufgrund der Konzentration auf das Schulleitungs- und LehrerInnenhandeln an dieser Stelle außer Acht gelassen.

⁹³⁴ Siehe Kapitel 6.1 und 6.4.

Fragen organisatorischer Art, für die die SchulleiterInnen hauptsächlich zuständig sind. Der Schulleitungsfragebogen ist danach in Ober- und Unterthemen unterteilt worden. Somit gibt es mehrere Untersuchungsdimensionen:

- (Angaben zur Person und zur Schule,)
- Flexibilität,
- Zielorientierung,
- Kooperation,
- Personalentwicklung,
- Zufriedenheit,
- Kompetenzen der Schulleitung
- und Aspekte, die noch nicht genügend oder keine Berücksichtigung gefunden haben.

Im Folgenden werden die Unterbereiche bzw. deren Unterpunkte vorgestellt:
Angaben zur Person und zur Schule:

- Alter,
- Geschlecht,
- Schulform,
- Jahre im Schuldienst,
- Jahre an dieser Schule,
- Jahre als SchulleiterIn,
- Anzahl der LehrerInnen an dieser Schule,
- Anzahl der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte,
- Anzahl der vollzeitbeschäftigten LehrerInnen,
- Altersdurchschnitt der Lehrkräfte,
- Größe des Ortes,
- Armut im Ort
- sowie Straftaten im Stadt-/Ortsteil.

Flexibilität:

- Stundentafel,
 - davon betroffene Fächer,
 - schwerpunktmäßige Unterrichtung von Fächern,
- Konzept der Rhythmisierung,
 - Kriterien,
 - Blockstunden,
 - davon betroffene Fächer,
 - Häufigkeit des täglichen LehrerInnenwechsels innerhalb der Klasse,
 - Hauptfächer nur in den ersten beiden Stunden?,
 - Einsatz des Klingelzeichens,
 - Häufigkeit des Einsatzes des Klingelzeichens,
 - LehrerInneneinsatz hauptsächlich in der eigenen Klasse?,
- und Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde im Rahmen der Deregulierung.
 - Gründe,
 - Erlasse, die bereits außer Acht gelassen worden sind,
 - anvisierte Erlasse.

Zielorientierung:

- Schulprogramm,
 - Existenz eines Schulprogramms,

- Häufigkeit der Bearbeitung,
- Zuständigkeiten,
- Interesse des Kollegiums,
- Anregung zur Mitarbeit am Schulprogramm durch die Schulleitung,
- Art und Weise der Motivation,
- Einbeziehung externer SchulentwicklungsberaterInnen.
- Ziele,
- Festlegung von Zielen,
- kurzfristige Ziele,
- Art von Zielen,
- Zeitspannen der Umsetzung,
- Wichtigkeit der langfristigen Ziele,
- Art und Weise, wie die gesamte pädagogisch-organisatorische Arbeit auf die Ziele ausgerichtet ist.
- schuleigene Arbeitspläne
- Existenz schuleigener Arbeitspläne,
- Existenz einer unterrichtsbezogenen Konkretisierung für jedes Fach und jeden Jahrgang.
- sowie Evaluationskonzept.
- Existenz eines Evaluationskonzepts,
- Zuständigkeiten,
- Häufigkeit der Evaluation allgemein,
- Häufigkeit der Dokumentation,
- Häufigkeit der Evaluation der Unterrichtsqualität,
- Nutzung der Ergebnisse zur Unterrichtsqualität.

Kooperation:

- LehrerInnenkooperation/Steuergruppe,
- Existenz einer Steuergruppe,
- Anzahl der Mitglieder,
- Häufigkeit der Treffen,
- Schulleitung als Vorsitzende/r,
- Gründe für die Bestimmung des/der Vorsitzenden.
- LehrerInnenkooperation/weitere Bereiche,
- weitere Bereiche der Kooperation der Lehrkräfte,
- immer dieselben Lehrkräfte, die kooperieren?,
- Einbringen der teilzeitbeschäftigten LehrerInnen,
- Aufforderung zur Teamarbeit,
- Einwirken der Schulleitung auf die Teamarbeit zwischen den KollegInnen,
- Teamarbeit der Schulleitung.
- LehrerInnenkooperation/kollegiale Hospitation,
- Häufigkeit der kollegialen Hospitation,
- immer dieselben Lehrkräfte, die die kollegiale Hospitation nutzen?,
- Unterstützung durch die Schulleitung.
- Beziehungen innerhalb der Schule/Konzepte der Elternarbeit,
- Existenz von Konzepten der Elternarbeit,
- welche Konzepte?,
- Einbeziehung der Elternschaft in die Entscheidungsprozesse,
- Transparenz in der Elternarbeit,
- Einbindung der Eltern in die Projekte der Schule.
- Beziehungen der Schule nach außen/Netzwerke mit anderen Schulen,

- Netzwerkarbeit mit anderen Schulen,
- Gründe dafür,
- Art und Weise des Austausches,
- Absprachen mit den weiterführenden Schulen.
- Beziehungen der Schule nach außen/Kooperation mit anderen Institutionen.
- Kooperation mit anderen Institutionen,
- Namen der Institutionen,
- Beschreibung der Zusammenarbeit.

Personalentwicklung:

- Konzept der Personalentwicklung,
- Existenz eines Konzepts der Personalentwicklung,
- schriftliche Formulierung der Ziele der Personalentwicklung,
- Integration der Zielsetzungen ins Schulprogramm,
- Abstimmung derer auf die allgemeinen schulischen Ziele,
- gemeinsame Vereinbarung derer mit den Lehrkräften.
- Zielvereinbarungsgespräche mit den KollegInnen,
- Häufigkeit von Zielvereinbarungsgesprächen mit KollegInnen,
- gemeinsame Zielsetzungen,
- Art und Weise der Überprüfung derer.
- Besuch im Unterricht,
- Häufigkeit der Unterrichtsbesuche,
- Art und Weise der Beratung,
- Art und Weise der Weiterentwicklung des Unterrichts der Lehrkräfte,
- Maßnahmen zur Implementation offenerer, auf Selbstständigkeit ausgerichteter Unterrichtsformen,
- Maßnahmen zur Förderung fächerübergreifenden Unterrichts.
- Qualifizierungs-/Fortbildungskonzept.
- Existenz eines Qualifizierungs-/Fortbildungskonzepts,
- Inhalte,
- Art und Weise der Umsetzung,
- Anzahl der pädagogischen Fortbildungen der Lehrkräfte in zwei Schuljahren (im Durchschnitt),
- gemeinsame Auswahl von Fortbildungen mit Bezug auf das Schulprogramm,
- Anreize zum Besuch der Fortbildungen,
- Besuch anderer Einrichtungen,
- Art und Weise des Besuchs anderer Einrichtungen,
- Teilhabe des gesamten Kollegiums,
- Anzahl der schulinternen LehrerInnenfortbildungen.

Zufriedenheit:

- Arbeitsbelastung der LehrerInnen/Ausmaß der allgemeinen Arbeitsbelastung,
- Ausmaß der Arbeitsbelastung allgemein,
- Ausmaß der Arbeitsbelastung seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“,
- Auswirkungen der evtl. größeren Arbeitsbelastung auf die KollegInnen,
- Maßnahmen zur Reduzierung der Arbeitsbelastung durch die Schulleitung.

- Arbeitsbelastung der Schulleitung/Ausmaß der Arbeitsbelastung seit dem Projekt „Eigenverantwortliche Schule“.
- Ausmaß der Arbeitsbelastung seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“,
- Ermäßigungsstunden,
- Auswirkungen,
- Maßnahmen zur Reduzierung der Arbeitsbelastung durch die Schulleitung.

Kompetenzen der Schulleitung:

- Führungskompetenz der Schulleitung,
 - Überblick über schulische Vorkommnisse,
 - vorbildliches Verhalten,
 - Verdeutlichung der Erwartungen.
- Moderations- und Partizipationskompetenz der Schulleitung,
 - Beteiligung des Kollegiums an verantwortlichen Aufgaben,
 - Eingehen auf Frustrationen im Kollegium,
 - Einbindung des Kollegiums in Entscheidungsprozesse,
 - Information und Transparenz im Kollegium,
 - Angehen von Problemen in der Klasse gemeinsam mit der Lehrkraft.
- Managementkompetenz der Schulleitung,
 - Verbesserung des sozialen Klimas und des Wohlbefindens,
 - Umgang mit Problemen der Lehrkräfte,
 - offene Diskussion von anstehenden Entscheidungen,
 - Initiative bei Problemen der Lehrkraft mit ihrer Klasse.
- Innovationsbereitschaft der Schulleitung.
 - Unterstützung der KollegInnen in ihren Vorhaben,
 - Hervorhebung guter Ideen von KollegInnen,
 - Anreize für Innovationen,
 - Maßnahmen zur Unterstützung der Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte.

Zusätzliche, noch nicht genannte Aspekte

Bei diesem Punkt konnten sich die befragten Schulleitungen frei äußern.

Bei der Überprüfung des Fragebogens ist das Gütekriterium „Objektivität“ (quantitative Erhebungsverfahren) durch die Versendung der Fragebögen per Post mit einem einheitlichen Anschreiben gewährleistet worden. Genauso wird sie bei der Auswertung und Interpretation aufgrund der eindeutigen Fragen und Antwortmöglichkeiten gewahrt. Die Reliabilität, der Grad der Genauigkeit der Messung eines Merkmals, wird durch die kleinschrittige Aufschlüsselung der Merkmalsausprägungen mithilfe einer Skala sichergestellt. Das Erhebungsinstrument ist außerdem auf eine wiederholte Untersuchung angelegt. Die Konstruktvalidität wird durch die Möglichkeit der Bildung von Hypothesen anhand der durch die Befragungsergebnisse bzw. Fragebögen beinhaltenden Fragestellungen begünstigt, welche in Zukunft erneut überprüft werden könnten. Des Weiteren ist die Zielvorgabe (Inhaltsvalidität) durch die zuvor entwickelten Fragen bzw. Untersuchungsbereiche des Bogens grob umrissen worden. Die kriteriumsbezogene Validität ist an dieser Stelle häufig der Fall, da die Messergebnisse z. B. zweier korrespondierender Merkmale vergleichbar sein können.⁹³⁵

⁹³⁵ Vgl. Kalicki o. J., o. S.

Ähnliche Kriterien, die auf die Gütekriterien der qualitativen Erhebungsverfahren bezogen werden können, sind folgende: Objektivität ist gegeben, wenn andere qualitative Untersuchungen bestätigt werden können. Verlässliche Daten können hier erhoben werden, die zu dem Gesamtzusammenhang passen, glaubwürdig und authentisch sind. Eine externe Validität ist dadurch gegeben, dass die Ergebnisse auf andere Resultate bezogen und passend gestaltet sind. Schließlich sind der Nutzen, das Anwenden bzw. die Orientierung an Handlungen Grundlage für Forschungen solcher Art.⁹³⁶ Durch die Möglichkeit, sich frei zu äußern, können die Leitungen ihr Wissensspektrum präsentieren.⁹³⁷ Um das Bild der Schulleitungen - die Nutzungsgewohnheiten der Selbstständigkeitsstrukturen - zu skizzieren, ist dies eine große Hilfe. In Kapitel 6.4 sind Gütekriterien qualitativer Forschung von Mayring (2002) angeführt worden. Die Konzeption und der Einsatz des Schulleitungsfragebogens richten sich - bis auf den Punkt der kommunikativen Validierung - nach diesen Kriterien.

6.4.2 LehrerInnenfragebogen

Beim Fragebogen der Lehrkräfte ist das Anschreiben inhaltlich ähnlich aufgebaut wie das der Schulleitungen. Auch hier sind Projektvorgaben, Bereiche des Schulleitungshandelns und Kriterien der Unterrichtsqualität wegen der Fülle der Aspekte ausgewählt worden.

Der Bogen ist im Vergleich zum Erhebungsinstrument der Schulleitungen kürzer.

Mithilfe eines verschließbaren Umschlags zur Rückgabe an die Schulleitung sollten Vorbehalte der Lehrkräfte beseitigt bzw. eine offene wie auch wahrheitsgetreue Beantwortung unterstützt werden.

Anschreiben

Genau wie bei dem Schulleitungsfragebogen sind auch hier die identischen Kriterien für ein Anschreiben verwendet worden.⁹³⁸

Auch hier ist es wichtig, die Zielsetzungen der Befragung wie auch die notwendige gewissenhafte Bearbeitungsart des/der Befragten hervorzuheben.⁹³⁹

Im Anschreiben der ersten wie auch der zweiten Befragungsrunde ist darauf geachtet worden, genau wie beim Schulleitungsfragebogen kurz die Verantwortliche für die Befragung vorzustellen, die Kontaktdaten preiszugeben und den Grund, warum diese Untersuchung durchgeführt wird, zu verdeutlichen. Im Zuge der ersten Messung war es notwendig, die zweite Erhebungswelle anzukündigen. Um die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme zu fördern, sind die notwendige Genehmigung der Befragungen durch das Niedersächsische Kultusministerium und die zuständigen Niedersächsischen Landesschulbehörden in Osnabrück⁹⁴⁰ und Braunschweig⁹⁴¹ sowie der wissenschaftliche Zweck und die Anonymität dieser

⁹³⁶ Vgl. Miles / Hubermann o. J., o. S. Nach: Steinke 2007, S. 320.

⁹³⁷ Siehe oben.

⁹³⁸ Siehe Kapitel 6.4.1.

⁹³⁹ Vgl. Wellenreuther 2000, S. 332.

⁹⁴⁰ Die Behörde in Osnabrück ist für die Bildungsregion Emsland zuständig.

⁹⁴¹ Dem Genehmigungsverfahren hat der Erlass „Umfragen und Erhebungen in Schulen“ zugrunde gelegen. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006e, S. 35)

Untersuchung unterstrichen worden. Weiterhin würden die Befragten über die Ergebnisse in Kenntnis gesetzt werden.

Zentral waren Hinweise zur Beantwortung des Fragebogens. So ist deutlich die Freiwilligkeit, die Wichtigkeit der Vollständigkeit, die Bearbeitungszeit und der weitere Ablauf nach Bearbeitung des Befragungsinstruments herausgestellt worden.

Fragebogendesign

Der standardisierte LehrerInnenfragebogen ist mit geschlossenen Items versehen worden, um so eine Kategorisierung bzw. eine genaue Einordnung der Befragungsergebnisse zu ermöglichen. Damit eine hohe Rücklaufquote erzeugt werden kann, sollte das Erhebungsinstrument übersichtlich und klar strukturiert sein.⁹⁴² Bei der Gestaltung der Items bzw. Statements ist darauf geachtet worden, die LehrerInnen keiner Überforderung auszusetzen, nicht mehrere bzw. zu viele Aspekte zu erwähnen und möglichst doppelte Verneinung zu vermeiden. Das Instrument ist in Anlehnung an den Schulleitungsfragebogen entwickelt worden, um eine zügige Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleisten zu können. Das Antwortformat kann hierbei als vierstufig bezeichnet werden. Das bedeutet, dass meist die Viererkategorie „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ zum Ankreuzen angeboten worden ist. Die Kategorie „weiß nicht“ ist außer Acht gelassen worden, da diese generell schnell angekreuzt wird, um einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Items aus dem Wege zu gehen. Eine dreiteilige Antwortmöglichkeit „trifft nicht zu“, „trifft zu“ und „trifft völlig zu“ ist nicht zur Anwendung gekommen, weil zumeist die mittlere Kategorie evtl. aus Unentschlossenheit genommen wird. Des Weiteren ist bei diesen skalierten Fragen bzw. Einstellungsfragen, bei denen eine solche Einschätzungsskala präsentiert wird, die Mittelkategorie weggelassen worden,⁹⁴³ „um Antworten nach sozialer Erwünschtheit oder eine ‚Flucht in die Mitte‘ zu vermeiden“⁹⁴⁴. Einmal konnten sich die Lehrkräfte gemäß dem Inhalt zwischen „ja“, „nein“ und „weiß nicht“ entscheiden. Bei den Entscheidungs- oder auch Faktfragen werden die Antworten auf einer Alternativskala angekreuzt. Genauso wie die Mehrfachantworten - nach Kempfert/Rolff (2005) die so genannten Multiplechoicefragen⁹⁴⁵ - sind die angeführten Antwortmöglichkeiten entsprechend der Items zum Einsatz gekommen. Natürlich enthält der Bogen genau wie beim Schulleitungsfragebogen am Schluss „neben einer Dankesformel die Einladung zu einer Kommentierung der Untersuchung sowie den entsprechenden freien Raum für Bemerkungen“⁹⁴⁶. Dies ist sehr wichtig, denn dadurch fühlen sich die Befragten beteiligt, ernst genommen, und es werden nicht bedachte/übersehene Fakten mitgeteilt. Durch die offene Frage zum Schluss wird meist eine größere Ergiebigkeit gewährleistet, als dies bei bereits festgelegten, anzukreuzenden Antwortmöglichkeiten der Fall ist.⁹⁴⁷ Der Fragebogen ist zusätzlich zu den Aussagen mit Anmerkungen, wie der

⁹⁴² Siehe Kapitel 6.4.

⁹⁴³ Vgl. Kempfert / Rolff 2005, S. 102.

⁹⁴⁴ A. a. O.; siehe oben.

⁹⁴⁵ Vgl. a. a. O.

⁹⁴⁶ Schnell et al. 2005, S. 362.

⁹⁴⁷ Vgl. Kempfert / Rolff 2005, S. 188.

Fragebogen ausgefüllt werden sollte, versehen worden, um Hilfestellung beim Ausfüllen geben und eine bessere Auswertung gewährleisten zu können.⁹⁴⁸

Die Auswahl der Untersuchungsbereiche hat sich am Schulleitungsfragebogen und den bereits in Kapitel 6.4.1 angeführten Bezügen orientiert. Der Bereich „Flexibilität“ ist gar nicht berücksichtigt worden. Dafür sind die Lehrkräfte zur „Unterrichtsentwicklung“ befragt worden, wozu sie am besten Auskunft geben konnten und was zentral für die der Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen ist. Wie bei dem Fragebogen für die Schulleitungen ist der LehrerInnenfragebogen mit Ober- und Unterthemen versehen worden. Folglich gibt es beim Erhebungsinstrument der Lehrkräfte vor allem in Anlehnung an die bereits erwähnten Selbstständigkeitsstrukturen und Untersuchungsbereiche der Studie⁹⁴⁹ mehrere Untersuchungsdimensionen:

- (Angaben zur Person,)
- Zielorientierung,
- Unterrichtsentwicklung,
- Kooperation,
- Personalentwicklung,
- Zufriedenheit,
- Kompetenzen der Schulleitung
- und Aspekte, die noch nicht genügend oder keine Berücksichtigung gefunden haben.

Auch hier sind die folgenden Dimensionen aufgeschlüsselt worden:

Angaben zur Person:

- Alter,
- Geschlecht,
- Jahre im Schuldienst,
- Jahre an dieser Schule,
- Funktion an dieser Schule,
- Umfang der Beschäftigung (Teilzeit...).

Zielorientierung:

- Schulprogramm,
 - Existenz eines Schulprogramms,
 - Motivation durch die Schulleitung.
- Ziele
 - kurzfristige Ziele,
 - langfristige Ziele,
 - Ausrichtung auf die Ziele.
- schuleigene Arbeitspläne,
 - Existenz schuleigener Arbeitspläne,
 - Abstimmung mit den Kerncurricula,
 - für jeden Jahrgang,
 - für jedes Fach.
- sowie Evaluationskonzept.
 - Existenz eines Evaluationskonzepts,
 - Evaluation durch die Schulleitung,
 - Evaluation durch die Steuergruppe,
 - Evaluation durch ein Evaluationsteam,

⁹⁴⁸ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 362.

⁹⁴⁹ Siehe Kapitel 2.3, 6.4.1 und 6.2.

- Evaluation durch das Kollegium,
- regelmäßige Evaluation von Vorhaben,
- regelmäßige Dokumentation von Vorhaben,
- regelmäßige Evaluation der Unterrichtsqualität,
- Nutzung der Ergebnisse für das Vorankommen der Schule.

Unterrichtsentwicklung:

- Unterrichtszeit
 - pünktlicher Unterrichtsbeginn,
 - Nutzung der gesamten Lernzeit,
 - Wichtigkeit der Unterrichtszeit.
- sowie Unterrichtsgestaltung.
 - Anpassung an die Ziele des Schulprogramms,
 - Umsetzung von „Fortbildungswissen“,
 - Engagement,
 - Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem.

Kooperation:

- LehrerInnenkooperation/Steuergruppe,
 - Koordination der Arbeit am Schulprogramm,
 - Informationsfluss,
 - Einforderung von Arbeitsergebnissen,
 - Unterstützung der Unterrichtsarbeit,
 - Förderung des Zielkonsenses.
- LehrerInnenkooperation/weitere Teams,
 - Klassenteam aus Klasse 1,
 - Klassenteam aus Klasse 2,
 - Klassenteam aus Klasse 3,
 - Klassenteam aus Klasse 4,
 - Jahrgangsteam,
 - Fachteam,
 - weitere Teams,
 - Teamarbeit der Schulleitung.
- LehrerInnenkooperation/KollegInnen,
 - gemeinsame (regelmäßige) Reflexion der Arbeit,
 - Teilnahme an pädagogischen Gesprächsrunden zum Schulprogramm,
 - Gespräch über Inhalte des Jahrgangs,
 - Erstellung von Lehr-Lern-Material,
 - Austausch von Unterrichtsmaterial,
 - Abstimmung bei der Leistungsmessung und -planung,
 - gemeinsame Unterrichtsplanung,
 - Team-Teaching,
 - Absprachen zu Fördermaßnahmen einzelner SchülerInnen.
- LehrerInnenkooperation/Projekte,
 - klassenübergreifende Projekte,
 - jahrgangsübergreifende Projekte,
 - schulübergreifende Projekte.
- LehrerInnenkooperation/kollegiale Hospitation,
 - Inanspruchnahme von kollegialer Hospitation an der Schule,
 - persönliche Teilnahme am Angebot der kollegialen Hospitation.
- Beziehungen innerhalb der Schule/Elternarbeit,
 - Einbindung von Eltern in Projekte,

- Einbindung von Eltern in Entscheidungsprozesse,
- hohe Transparenz in der Elternarbeit durch die eigene Person,
- hohe Transparenz in der Elternarbeit durch die Schulleitung.
- Beziehungen der Schule nach außen/Kooperation mit anderen Grund- und SEK I-Schulen.
 - regelmäßige Treffen mit anderen Schulen,
 - regelmäßige Absprachen mit den weiterführenden Schulen,
 - Übergang zu den weiterführenden Schulen.
- sowie Beziehungen der Schule nach außen/Kooperation mit anderen Institutionen.
 - allgemeine Existenz von Kooperationen mit anderen Institutionen,
 - Kooperation mit der Musikschule,
 - Kooperation mit der Kunstschule,
 - Kooperation mit freischaffenden Künstlern/innen,
 - Kooperation mit Betrieben,
 - Kooperation mit der Polizei,
 - Kooperation mit PartnerInnenschulen,
 - Kooperation mit anderen Institutionen.

Personalentwicklung:

- Zielvereinbarungsgespräche,
 - Häufigkeit: in kürzeren Abständen,
 - Häufigkeit: jährlich,
 - Häufigkeit: in längeren Abständen,
 - gemeinsame Zielsetzung zur Verbesserung des eigenen Unterrichts,
 - Überprüfung der gesetzten Ziele.
- Besuch im Unterricht,
 - Existenz von Unterrichtsbesuchen,
 - Beratung durch die Schulleitung,
 - Aufforderung durch die Schulleitung, über den eigenen Unterricht nachzudenken,
 - Maßnahmen zur Implementation offenerer, auf Selbstständigkeit ausgerichteter Unterrichtsformen,
 - Maßnahmen zur Förderung fächerübergreifenden Unterrichts.
- Teamarbeit,
 - Aufforderung zu mehr Teamarbeit durch die Schulleitung,
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit durch die Schulleitung,
 - Maßnahmen zur Unterstützung der kollegialen Hospitation durch die Schulleitung.
- sowie Fortbildungsbereitschaft.
 - Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen (in zwei Schuljahren an mehr als einer Fortbildung),
 - gemeinsame Auswahl von Fortbildungen mit Bezug auf das Schulprogramm,
 - Besuch anderer Einrichtungen,
 - Nutzen für das Kollegium,
 - Dokumentation von Fortbildungen,
 - Existenz von schulinternen LehrerInnenfortbildungen.

Zufriedenheit:

- Miteinander/Klima im Kollegium,
 - freundschaftliches Verhältnis,

- sich wohl fühlen,
- gute Laune,
- Motivation.
- sowie Arbeitsbelastung der LehrerInnen/Ausmaß der Arbeitsbelastung.
 - Ausmaß der Arbeitsbelastung allgemein,
 - Ausmaß der Arbeitsbelastung seit Beginn des Projekts
„Eigenverantwortliche Schule“,
 - Erschöpfung/Überforderung,
 - Stress,
 - Hektik,
 - psychische Belastung.

Kompetenzen der Schulleitung:

- Führungskompetenz der Schulleitung,
 - Überblick über schulische Vorkommnisse,
 - vorbildliches Verhalten,
 - Verdeutlichung der Erwartungen.
- Moderations- und Partizipationskompetenz der Schulleitung,
 - Beteiligung des Kollegiums an verantwortlichen Aufgaben,
 - Beachtung von Frustrationen im Kollegium,
 - Einbindung des Kollegiums in Entscheidungsprozesse,
 - Information und Transparenz im Kollegium,
 - Lösung von Problemen in der Klasse gemeinsam mit der Lehrkraft.
- Managementkompetenz der Schulleitung,
 - Verbesserung des sozialen Klimas und des Wohlbefindens im Kollegium,
 - Umgang mit Problemen der Lehrkräfte,
 - offene Diskussion von anstehenden Entscheidungen,
 - Initiative bei Problemen der Lehrkraft mit ihrer Klasse.
- sowie Innovationsbereitschaft der Schulleitung.
 - Unterstützung der KollegInnen in ihren Vorhaben,
 - Hervorhebung guter Ideen von KollegInnen,
 - Anreize für Innovationen,
 - Maßnahmen zur Unterstützung der Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte.

Zusätzliche, noch nicht genannte Aspekte:

Bei diesem Punkt konnten sich die befragten Lehrkräfte frei äußern.

Ebenso wie teilweise bei dem Schulleitungsfragebogen ist auch hier der Fragebogen für die Lehrkräfte auf die Gütekriterien einer quantitativen Erhebung Objektivität, Reliabilität und Validität zu überprüfen.⁹⁵⁰

Objektivität ist durch das neutrale Anschreiben an die Lehrkräfte gegeben. Ggf. ist eine Motivation der LehrerInnen zur Mitarbeit durch die Schulleitungen möglich. Anhand eines festgelegten Antwortrasters konnte die Auswertung strukturiert erfolgen, ohne beeinflussbar zu sein. Die Interpretation erfolgt meist aus dem Zusammenhang, isoliert durch Resultate der Lehrkräfte, auf Basis früherer Forschungen und/oder aufgrund der Ergebnisse der Schulleitungsbefragung in Kapitel 7.1 durch Vergleichswerte. Der Grad der Genauigkeit (Reliabilität) ist angemessen, da die einzelnen Merkmalsausprägungen durch eine Skala genau dargelegt werden, sich die Inhalte bzw. Items innerhalb des Fragebogens aufeinander beziehen und teils

⁹⁵⁰ Siehe Kapitel 6.4.

inhaltliche Querverbindungen zum Schulleitungsfragebogen bestehen.⁹⁵¹ Der Bogen ist valide, denn durch die Messergebnisse können auf Grundlage der gesetzten Zielvorstellungen Hypothesen entwickelt werden.⁹⁵²

6.5 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Wichtigste zum methodischen Vorgehen bei der vorliegenden Studie zusammengefasst formuliert.

Zu Beginn der zugrunde liegenden explorativ-deskriptiven Untersuchung sind Fragestellungen und Untersuchungsbereiche entwickelt worden, die sich auf das die Unterrichtsqualität fördernde Wirken von Schulleitungen von Grundschulen beziehen. Die Leistungsfähigkeit von Schulen bzw. eines vom Niedersächsischen Kultusministerium unterstützten Projekts sollte mithilfe dieser Systemevaluation⁹⁵³ als Längsschnittuntersuchung überprüft werden.⁹⁵⁴ Vorteilhaft war in dem Zusammenhang, dass die Verfasserin dieser Dissertation bzw. Studie neben der Theoriekenntnis eigene Berufserfahrungen in dem Bereich vorweisen kann. Dennoch ist die Neutralität gewahrt worden.

„Wie bei allen empirischen Forschungsprojekten besteht ein großer Teil der Forschungsleistung in der Datenerhebung.“⁹⁵⁵ Die Daten sind in dem vorliegenden Fall durch eine schriftliche Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte der Projektschulen erhoben worden, was sich im Gegensatz zum mündlichen Interview aufgrund zeitlicher und räumlicher Gegebenheiten angeboten hat. Die Begrenzung von Budget und Personalaufwand sowie der Ausschluss des/r Interviewers/in als mögliche Fehlerquelle kommen hinzu. Dennoch ist die Kontrolle - hier durch die Mitarbeit der Schulleitung - in Bezug auf die Verständlichkeit der Instrumente sowie die Bereitschaft zur Teilnahme gegeben. Trotzdem ist die Repräsentativität bereits eingeschränkt.⁹⁵⁶

Vor dem ersten Messzeitpunkt ist ein Pretest an einer kleineren Befragungsgruppe, die jeweils aus Schulleitungen und Lehrkräften bestanden hat, durchgeführt und sind die Befragungen durch die zuständigen Stellen⁹⁵⁷ genehmigt worden. Durch den Test sollten Unklarheiten bezüglich der Formulierung oder der Anordnung der Fragen bzw. Items ausgeräumt und inhaltliche Schwächen behoben werden. Die nachfolgenden Anmerkungen von Schnell et al. (2005) haben hierbei Berücksichtigung gefunden:

- die angemessene Antwortenvariation,
- die verständliche Formulierung der Fragestellungen,
- die Interessensweckung und Motivationskraft der Fragen für den/die Befragte/n,
- die Durchgängigkeit des Befragungsinstruments,
- die Wirkungen der Anordnung der Fragestellungen,
- die Beschaffenheit der Filterführung,
- die durch den Kontext bewirkten Effekte,
- die Befragungsdauer,

⁹⁵¹ Siehe Abbildung 19.

⁹⁵² Vgl. Kalicki o. J., o. S.; siehe Kapitel 6.4.

⁹⁵³ Vgl. Holtappels 2003, S. 204ff.

⁹⁵⁴ Vgl. Böttcher et al. 2006, S. 13; siehe Kapitel 6.3.2 und 7.4.2.1.

⁹⁵⁵ Metz-Göckel 2006, S. 10.

⁹⁵⁶ Vgl. Atteslander 2006, S. 147; siehe Kapitel 6.3 und 6.4.

⁹⁵⁷ Siehe Kapitel 6.4.2.

- die allgemeine, generell auf die Befragung bezogene Interessenslage des/r Befragten
- und die durch die Befragungssituation entstehende Belastungssituation für die betreffende Person.⁹⁵⁸

Schließlich ist durch den Pretest ein für die Zielgruppe angemessenes Instrument entstanden.⁹⁵⁹

Diese Untersuchung skizziert die unterschiedlichen Sichtweisen zweier Gruppen. Sie analysiert, welche Bedingungen sie im Vorfeld beider Messzeitpunkte hatten. Dabei sind Personengruppen nach vorher festgelegten Gesichtspunkten ausgewählt worden.⁹⁶⁰ Hierbei sind es zwei LehrerInnengruppen in unterschiedlicher Hierarchie - die Schulleitungen und die Lehrkräfte an sich. Beide Gruppen sind zu selbst oder durch das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ geschaffenen Bedingungen befragt worden. Durch zwei Messzeitpunkte und unterschiedliche, aber dennoch angepasste Erhebungsinstrumente⁹⁶¹ sollten die Maßnahmen der SchulleiterInnen zur Unterrichtsentwicklung aus zwei Perspektiven beleuchtet und eine Entwicklung des Schulleitungshandelns deutlich gemacht werden. Trotz der im Vergleich zur Befragung der Lehrkräfte geringeren Stichprobe der Schulleitungen werden mithilfe des qualitativ konzipierten Fragebogens eine intensivere Untersuchung und Meinungsäußerungen der befragten Personen ermöglicht,⁹⁶² die relativ frei formuliert worden sind und die die Eigen- und Fremdsicht in Bezug auf die Lehrkräfte verdeutlichen. Um eine zielgerichtete Beantwortungsstrategie zu unterstützen, ist bei der Erstellung des Befragungsinstruments der LehrerInnen die Wahl auf die geschlossene bzw. quantitative Form mit einem vierstufigen Antwortformat gefallen.⁹⁶³

Bei der ersten der zwei Erhebungswellen sind im Herbst 2007 zu Beginn der Schulleitungsfragebogen und erst im Nachhinein die Erhebungsdokumente für die Lehrkräfte zugesendet worden. Ein Jahr später sind Schulleitungs- und LehrerInnenfragebögen⁹⁶⁴ gleichzeitig an die Schulen der Erhebung des Jahres 2007 postalisch verschickt worden. Als Kontrollinstanz, die die Lehrkräfte zum Ausfüllen der Fragebögen bewegen sollte, ist die Schulleitung bestimmt worden.⁹⁶⁵ Somit haben die Schulleitungen als „gate keepers“ aufgrund ihrer organisatorischen Stellung den Weg der Befragung innerhalb der Schulen bereitet. Von ihnen war der Erfolg der Untersuchung abhängig.⁹⁶⁶ Die Kontrolle des Rücklaufs ist durch das von den Schulleitern/innen ausgefüllte Mitteilungsblatt, auf dem die Gesamtzahl der Lehrkräfte zu vermerken gewesen ist, gewährleistet worden.⁹⁶⁷

Im nächsten Schritt sind die Daten erhoben worden. Hierbei ist eine „Totalerhebung“ des gesamten Kollegiums der befragten Schulen angestrebt

⁹⁵⁸ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 347.

⁹⁵⁹ Vgl. Krüger 1997, S. 230.

⁹⁶⁰ Vgl. Wellenreuther 2000, S. 393; siehe Kapitel 6.3.

⁹⁶¹ Siehe Kapitel 6.4.

⁹⁶² Vgl. Diekmann 2007, S. 532.

⁹⁶³ Siehe Kapitel 6.4.

⁹⁶⁴ Die Befragungsdokumente der zweiten Erhebung befinden sich im Anhang; siehe Abbildungen 19 und 20.

⁹⁶⁵ Siehe oben.

⁹⁶⁶ Vgl. Reicher 2005, S. 101.

⁹⁶⁷ Siehe Kapitel 6.4.1; der Bogen zur Ermittlung der Anzahl der Lehrkräfte ist dem Schulleitungsbogen der zweiten Erhebung angefügt worden; siehe Abbildung 19.

worden. Da der Rücklauf jedoch nicht entsprechend war, sind mehrere postalische und elektronische Erinnerungsschreiben - ggf. auch mit Zusendung von Fragebögen an neue TeilnehmerInnen - nach vier Wochen verschickt worden. Möglich wäre ebenfalls ein Rhythmus von sieben Tagen, drei und sieben Wochen gewesen.⁹⁶⁸

Nach der ersten Erhebungswelle sind die Schulleitungs- und LehrerInnenfragebögen⁹⁶⁹ leicht modifiziert worden. Bei dem Bogen für die Schulleitungen ist beim Item „Anzahl der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte“ aufgrund des Hinweises vonseiten der Projektschulen die Antwortmöglichkeit „0“ hinzugefügt worden. Bei der Fragestellung zur unterrichtsbezogenen Konkretisierung für jedes Fach und jeden Jahrgang ist bei der zweiten Befragung das Antwortraster „ja - teilweise - nein“ anstelle der freien Antwortmöglichkeit zum Einsatz gekommen. Heute werden diese nicht mehr Stoffverteilungspläne, sondern beispielsweise Ergänzungen zu den Arbeitsplänen genannt, wenn es um die ledigliche Strukturierung des Unterrichtsstoffes geht. Es müssen nur Arbeitspläne zu den einzelnen Fächern mit den Zielen und Inhalten erstellt werden,⁹⁷⁰ die aktuell u. a. fächerverbindende bzw. -übergreifende Inhaltsbereiche⁹⁷¹ wie auch das soziale Lernen und die Medienerziehung berücksichtigen.⁹⁷² Dementsprechend ist der Schulleitungsfragebogen verändert worden. Bei den Items zur Dokumentation und Evaluation von Vorhaben (Punkt 15.4 b/c) ist die Kategorie „jährlich“ ergänzt worden, um ein größeres Auswahlpektrum zu präsentieren. Das Erhebungsinstrument für die Lehrkräfte ist dahingehend modifiziert worden, dass beim Item zur Anzahl der Berufsjahre (ohne Referendariat) zur Konkretisierung die Antwortmöglichkeit „1-5 J.“ anstelle von „0-5 J.“ aufgenommen worden ist. Auch bei der Frage zur Art der schulischen Funktion ist infolge einer Anmerkung der befragten Projektschulen die Antwortkategorie „gar keine“ ergänzt worden. Die Aufforderung, in jeder Zeile nur jeweils eine Antwort anzukreuzen, ist noch deutlicher unterstrichen worden. Ebenso ist die freie Äußerungsmöglichkeit zur Ideengewinnung mit der Anmerkung versehen worden, es könnten thematische Ideen der Befragten ins Blickfeld gerückt werden.

Zu den der Auswertung zugrunde gelegten Rohdaten gehören zum einen die Fälle der Population - folglich die ausgefüllten Fragebögen (Stichprobenumfang) - und zum anderen als Merkmale die Fragen bzw. Aussagen der Befragungsdokumente und deren Ausprägungen mit den angekreuzten Antworten bzw. freien Äußerungen der Befragten.⁹⁷³ Bei den Schulleitungsfragebögen⁹⁷⁴, die aufgrund der meist offenen Fragen überwiegend qualitativ auszuwerten waren, ist somit eine Transkription der Originaldaten und eine intensive Auseinandersetzung damit erfolgt. Nach der

⁹⁶⁸ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 362f.

⁹⁶⁹ Siehe Befragungsdokumente der zweiten Erhebung; siehe Abbildungen 19 und 20.

⁹⁷⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2005c, o. S.

⁹⁷¹ Vgl. a. a. O. 2012e, S. 408.

⁹⁷² Vgl. a. a. O., S. 406.

⁹⁷³ Vgl. Müller-Benedict 2007, S. 39.

⁹⁷⁴ Die Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen werden aufgrund ihrer Gesamtverantwortung für die Projektschulen bei der Auswertung mit den Schulen gleichgesetzt; siehe Kapitel 6.3.1, 7 und 8.

Einteilung in Segmente⁹⁷⁵ sind aus dem Antwortspektrum Kategorien gebildet bzw. die Befragungsergebnisse solchen zugeschrieben worden.⁹⁷⁶ Mit der induktiven Ableitung der Kategorien wird folglich das auf Theorien bzw. Fragestellungen und empirischen Befunden basierende deduktive Vorgehen ergänzt. Die vorgefundenen Daten haben folglich dazu gedient, aus ihnen einen zusätzlichen Bezugsrahmen zu entwickeln.⁹⁷⁷ Kuchartz (2005) weist in dem Zusammenhang darauf hin, „dass das Vor- und Kontextwissen [des/r Forschers/in] dabei einen nicht zu unterschätzenden Einfluss hat“⁹⁷⁸. Die darin implizierte Problematik kommt in der vorgenommenen Untersuchung jedoch weniger zum Tragen. Vielmehr kann auch ein Vorteil darin gesehen werden, dass die Untersucherin beide Seiten - die Schulleitungs- und LehrerInnenseite - kennt und damit eine transparente Analyse möglich erscheint. Die Textstücke werden einem systematischen Analyseprozess unterzogen und auf Basis einer Fragestellung nach und nach zur induktiven Kategorienbildung genutzt.⁹⁷⁹ Die Kategorien entstehen im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei die Begrifflichkeiten von der Analysatorin des Textstücks selbstständig als Wort, Wörter oder kurze Sätze unabhängig von der Existenz im Text benannt werden.⁹⁸⁰ Die induktive Kategorienbildung erfolgt somit nach der Bottom-up⁹⁸¹-Strategie, wobei die Offenheit auf Basis der Zuordnung der Daten zu unterschiedlichen Fragestellungen gewährleistet ist.⁹⁸²

Innerhalb der Studie werden die ermittelten qualitativen Ergebnisse der Schulleitungsbefragung durch das Computerprogramm Microsoft Power Point auf Basis einer erstellten Präsentation grafisch veranschaulicht. Diese werden durch Abbildungen verdeutlicht, bei denen das Merkmal - reduziert auf ein oder mehrere Schlagwörter - zentral in der Mitte steht. Die aus der Befragung ermittelten Kategorien umrahmen den Untersuchungspunkt. Die Stärke der Ausprägungen - auch in Bezug auf die Unterkategorien (Ausprägungen), die diese umringen - soll durch die Dicke der Pfeile bzw. Verbindungsstriche deutlich werden.

Bei den wenigen quantitativ ausgestalteten Items (geschlossene Fragen) werden die Befunde mithilfe des Computerprogramms Microsoft Excel durch Stabdiagramme dargestellt. Es ist üblich, Informationen bezogen auf diskrete Variablen⁹⁸³ grafisch auf diese Art und Weise zu präsentieren. In dem Zusammenhang sind auf Grundlage eines rechtwinkligen Koordinatensystems die Häufigkeiten auf der Ordinate und die Merkmale auf der Abszisse dargestellt. Jedem Merkmalswert werden senkrechte „Stäbe“ zugeordnet. Das

⁹⁷⁵ Vgl. Maisch 2005, S. 102.

⁹⁷⁶ Vgl. Atteslander 2006, S. 136.

⁹⁷⁷ Vgl. Kuchartz 2005, S. 61.

⁹⁷⁸ A. a. O.

⁹⁷⁹ Die Bildung der Kategorien ist nicht theoriegeleitet, sondern hat lediglich den Gegenstand bzw. eine Fragestellung als Ausgangspunkt der Forschung. (vgl. Mayring 2008, S. 11f.)

⁹⁸⁰ Vgl. a. a. O. 2002, S. 114ff.

⁹⁸¹ „Entwicklung von Ideen und Ingangsetzen von Maßnahmen ‚von unten‘ (‚Wir wollen...‘).“ (Schratz 2001, S. IV)

⁹⁸² Vgl. Reinthoffer 2008, S. 125f.

⁹⁸³ „Bei diskontinuierlichen (diskreten) Variablen existieren zwischen je zwei möglichen Ausprägungen Sprungstellen; diskrete Variable können nur ganz bestimmte Werte annehmen, die streng voneinander getrennt sind. Auf den Zahlengeraden bestehen zwischen ihnen ‚Lücken‘. Mathematisch ausgedrückt: Diskrete Variablen können nur endlich viele oder abzählbar unendlich viele Werte der reellen Zahlengeraden annehmen.“ (Kromrey 2006, S. 422)

Ausmaß der Länge entspricht den dazugehörigen Häufigkeiten.⁹⁸⁴ Diese Säulen- bzw. Balkendiagramme⁹⁸⁵ sind empfehlenswert für ordinale⁹⁸⁶, diskrete metrische⁹⁸⁷ Merkmale mit wenigen Ausprägungen oder für nominale⁹⁸⁸ mit einem großen Ausmaß an Ausprägungen.⁹⁸⁹ Aufgrund der geringen Menge an befragten Schulen, wodurch fehlende Werte im Blick gehalten werden konnten, ist bei den Ergebnissen der Schulleitungsbefragung in Kapitel 7.1 Microsoft Excel anstelle von SPSS⁹⁹⁰ zur Anwendung gekommen. Die verwendeten diskreten Variablen, bei denen nur bestimmte Ausprägungen deutlich werden, sind teilweise in Gruppen bzw. Klassen zusammengefügt worden (z. B. bei der Altersangabe).⁹⁹¹ Im Fragebogen sind ebenfalls Items mit nur zwei Ausprägungen, wie z. B. Geschlecht männlich/weiblich, vorhanden. Hierbei handelt es sich um dichotome Variable.⁹⁹²

Da die Datenauswertung mit der Deskription des Datenmaterials beispielsweise mithilfe von Häufigkeitsverteilungen und der Streuung beginnt,⁹⁹³ ist ein entsprechendes statistisches Verfahren hierfür zu bestimmen. Dabei ist das Skalen- bzw. Messniveau der jeweiligen Variablen festzustellen. In Frage kommen das Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Verhältnisniveau.⁹⁹⁴ Zur Auswertung der LehrerInnenfragebögen als quantitatives Vorgehen ist die Statistiksoftware SPSS genutzt worden. Die Daten mussten zur Verwendung im Statistikprogramm in eine rechteckige Datenmatrix eingetragen werden. Die Zeilen sind dabei den einzelnen Fällen, wie Personen oder Objekten, und die Spalten (bzw. die Spalten) den jeweiligen Variablen zugeordnet worden.⁹⁹⁵ Zu Beginn sind hierbei die Daten durch Kodieren - das Gleichsetzen der Antwortmöglichkeiten mit Zahlen - eingegeben und kontrolliert worden, wobei das Messniveau häufig ordinal, stellenweise nominal und metrisch gewesen ist. Hierbei war es u. a. wichtig, fehlende Werte durch entsprechende Kennzeichnung zu vermerken⁹⁹⁶, somit eine Bereinigung der auftretenden Fehler der Rohdaten durchzuführen⁹⁹⁷ und die Häufigkeitsverteilungen deskriptiv darzustellen. Um die gewonnenen Einzelinformationen entsprechend zusammenfassen zu können, ist eine Auswahl der Maße unabdingbar. Die

⁹⁸⁴ Vgl. Kromrey 2006, S. 432.

⁹⁸⁵ Nicht nur tabellarische, sondern auch grafische Darstellungsformen ermöglichen, dass sich die ermittelten Informationsbereiche verdichten und so die Häufigkeitsverteilungen sichtbar werden. Zu den am meisten verwendeten Darstellungen gehören zusätzlich bei den geschlossenen Fragen das Stab-, Balken- oder Säulendiagramm und das Torten-, Kuchen- oder Kreisdiagramm. (vgl. Quatember 2008, S. 23)

⁹⁸⁶ Es besteht eine natürliche Rangordnung. (vgl. a. a. O., S. 13)

⁹⁸⁷ „Schließlich nennt man ein Merkmal metrisch (oder auch quantitativ), wenn seine Merkmalsausprägungen nicht nur, wie dies bei ordinalen Merkmalen der Fall ist, der Größe nach geordnet werden können, sondern auch noch Vielfaches einer Einheit sind (gr. Metron = Maß).“ (a. a. O., S. 14)

⁹⁸⁸ Nominale Merkmale sind Merkmale, deren Ausprägungen nicht zwingend nach einer Rangfolge geordnet werden. Lediglich die Namensgebung ist anders. (vgl. a. a. O., S. 13)

⁹⁸⁹ Vgl. Duller 2006, S. 72.

⁹⁹⁰ Mithilfe von SPSS können sowohl geringe als auch große Datenmengen durch Methoden der Statistik analysiert und ausgewertet werden. (vgl. Brosius 2012, S. 29)

⁹⁹¹ Vgl. Kromrey 2006, S. 426

⁹⁹² Vgl. a. a. O., S. 422.

⁹⁹³ Vgl. Konrad 2010, S. 104.

⁹⁹⁴ Vgl. Zöfel 2002, S. 13; siehe unten.

⁹⁹⁵ Vgl. a. a. O., S. 9.

⁹⁹⁶ Vgl. Maisch 2005, S. 100.

⁹⁹⁷ Vgl. Konrad 2010, S. 104.

deskriptive Statistik, die das Untersuchte häufig in Tabellenform präsentiert, schlüsselt eine größere Datenmenge u. a. durch die Maße der zentralen Tendenz, wie den Mittelwert bzw. das arithmetische Mittel⁹⁹⁸, und durch Streuungsmaße, wie die Standardabweichung, auf.⁹⁹⁹ Durch die Klassifizierung wird bei deskriptiver Verfahren der Analyse ein Verlust an Informationen zur übersichtlichen und klaren Darstellung herbeigeführt.¹⁰⁰⁰ Dabei werden, wenn univariate¹⁰⁰¹ statistische Informationen zugrunde gelegt werden, numerische Präsentationen verwendet: statistische Tabellen, die mit einer Überschrift, einer Vorspalte, einer Kopfzeile und dem Zahlenkörper versehen sind. Dadurch kann überblicksweise das Datenmaterial dem/r LeserIn veranschaulicht werden. Mittelwerte haben im Allgemeinen immer ihren Ursprung in Häufigkeitsverteilungen. Entsprechend dem Skalenniveau der Daten, sind folgende Lagemaße im Rahmen der deskriptiven Datenanalyse zu verwenden:

- nominales Skalenniveau: Modalwert¹⁰⁰²,
- ordinales Skalenniveau: Modalwert, Median (bzw. Mittelwert/arithmetisches Mittel),
- metrisches Skalenniveau¹⁰⁰³: Modalwert, Median, Mittelwert/arithmetisches Mittel.¹⁰⁰⁴

Mithilfe von Stabdiagrammen sind die wichtigen Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte, das heißt der nominal- und ordinalskalierten Merkmale, auf Basis von Absolut- bzw. Prozentwerten in den Kapiteln 7.1 und 7.2 verdeutlicht worden.

Beim Vergleich der Sichtweisen beider Befragungsgruppen in Kapitel 7.3 ist der Einsatz von Mittelwerten bzw. des arithmetischen Mittels sehr hilfreich, da dadurch zusätzlich zur Vergleichbarkeit der Werte aufgrund der kleinen Stichprobe eine genauere Tendenz im Vergleich zum Einsatz des Medians¹⁰⁰⁵ gewährleistet ist. Um sich auf den jeweiligen Mittelwert bzw. die zuverlässige Repräsentanz der Verteilung besser verlassen zu können, ist neben dem Lagemaß auch ein Streuungsmaß zu ermitteln.¹⁰⁰⁶ Veranschaulicht werden diese Werte in der vorliegenden Untersuchung durch Tabellen. Hierbei kommen zusätzlich Prozentzahlen zur Anwendung, wenn beispielsweise das nominale Skalenniveau vorliegt.

Zur explorativen Datenanalyse, bei der besondere, nicht augenscheinliche Informationen dem Datenmaterial entnommen bzw. Muster und

⁹⁹⁸ Der Begriff „Mittelwert“ kann im Speziellen mit dem „arithmetischen Mittel“ gleichgesetzt werden. (vgl. Benninghaus 2007, S. 37)

⁹⁹⁹ Vgl. Rost 2007, S. 182f.; siehe unten.

¹⁰⁰⁰ Vgl. Kopp / Lois 2012, S. 52f.

¹⁰⁰¹ Die Auswertung einer Variablen, bei der die Datenmatrix spaltenweise untersucht wird, wird univariate Analyse genannt. (vgl. Benninghaus 2007, S. 18)

¹⁰⁰² Der Modalwert wird ebenfalls als Modus bezeichnet und beschreibt die Merkmalsausprägung, die am häufigsten auftritt. Mehrere Modi können bei mehreren, gleich gewichteten Ausprägungen entstehen. (vgl. Müller-Benedict 2007, S. 65)

¹⁰⁰³ Hiermit sind die Intervallskala und das rationale Skalenniveau gemeint. (vgl. a. a. O., S. 37)

¹⁰⁰⁴ Vgl. Schäfer 2010, S. 73; Diaz-Bone (2006) verdeutlicht hingegen, dass das arithmetische Mittel lediglich für metrisch skalierte Variablen zu berechnen sei (vgl. Diaz-Bone 2006, S. 43); Mittelwert bzw. Standardabweichung würden laut Atteslander (2006) hingegen vereinzelt bei metrischen Daten angewendet werden. (vgl. Atteslander 2006, S. 288f.)

¹⁰⁰⁵ Der Median ist der Wert, der sich bei einer Aufteilung der Reihe in zwei Hälften in der Mitte der Verteilung befindet. (vgl. Diaz-Bone 2006, S. 43)

¹⁰⁰⁶ Vgl. Schäfer 2010, S. 76.

Zusammenhänge erforscht werden, wird das Boxplot verwendet.¹⁰⁰⁷ Mithilfe dieser Analyse verdeutlichen so genannte Box-and-Whisker-Diagramme (Box-Plots)¹⁰⁰⁸ den „Vergleich der Verteilungscharakteristika zweier oder mehrerer Gruppen einer Stichprobe in Bezug auf ein Merkmal“¹⁰⁰⁹. Bei der Darstellung der Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte werden im Sinne der Zusammenhangsanalyse zusätzlich Kontingenztabelle als Präsentationsmöglichkeit herangezogen, damit die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen deutlich werden.¹⁰¹⁰ Durch solche zweidimensionalen Kreuztabellen¹⁰¹¹ werden die (nominalen und) ordinalen Daten verdeutlicht.¹⁰¹²

Die Kombinationen der Ausprägungen zweier Variablen sollen systematisch dargestellt werden,¹⁰¹³ indem die Daten einer Erhebung durch Tabellen verdeutlicht werden.¹⁰¹⁴

Um alle wichtigen Ergebnisse der Untersuchung zusammenzufassen bzw. diese entsprechend auswerten zu können, hat die Verfasserin eigene Tabellen zu den der Studie zugrunde gelegten Kriterien der Schul- und Unterrichtsqualität bzw. der lernenden Organisation und zur Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ durch die Schulleitungen der Projektschulen erstellt. Die Darstellungen nutzen nur Wort- und kein Zahlenmaterial zur Veranschaulichung der Erkenntnisse.

Nach der - auch grafischen - Aufbereitung des Datenmaterials beider Befragungsgruppen sind die Daten interpretiert worden. Die Resultate bzw. Folgerungen der Studie sind im nächsten Schritt u. a. mit vorhandenen Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt worden.¹⁰¹⁵ Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass laut Benninghaus (2007) bei der Ergebnisinterpretation einer deskriptiv statistischen Analyse lediglich auf die im Mittelpunkt stehenden Untersuchungseinheiten Bezug genommen werden kann. Es können folglich bei einer beschreibenden Statistik - der so genannten Deskriptivstatistik - im Gegensatz zur schließenden Statistik (Inferenzstatistik) keine Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden.¹⁰¹⁶

¹⁰⁰⁷ Vgl. Schäfer 2010, S. 99.

¹⁰⁰⁸ Vgl. Stigler / Reicher 2005, S. 253f.

¹⁰⁰⁹ A. a. O., S. 254.

¹⁰¹⁰ Vgl. Kromrey 2006, S. 431.

¹⁰¹¹ Im Folgenden wird hierfür der Begriff „Kreuztabelle“ benutzt, da zwei Variablen miteinander in Zusammenhang gebracht werden. (vgl. Schnell et al. 2005, S. 443)

¹⁰¹² Vgl. Atteslander 2006, S. 292.

¹⁰¹³ Vgl. Diaz-Bone 2006, S. 66.

¹⁰¹⁴ Vgl. Backhaus et al. 2005, S. 230.

¹⁰¹⁵ Vgl. Atteslander 2006, S. 298.

¹⁰¹⁶ Vgl. Benninghaus 2007, S. 14f.

7 Ergebnisse der Befragungen zum Schulleitungshandeln und Schlussfolgerungen

„Kleine Grundschulen haben andere Voraussetzungen als große. Es wird weniger Rücksicht auf sie genommen, obwohl sie in der Mehrzahl sind. Ausreichend Leitungszeit und viele Ermäßigungsstunden für tollen Einsatz der [KollegInnen] und Durchführung der Projekte und Konzepte wären wünschenswert.“

SchulleiterIn einer befragten Projektschule der Bildungsregionen Braunschweig und Emsland

Insgesamt haben an der ersten Befragungsrunde von den angeschriebenen 40 Schulen 13 Projektschulen an der Schulleitungs- und LehrerInnenbefragung teilgenommen, was sich bei der zweiten Erhebungswelle auf acht Schulen reduziert hat. Die Gründe hierfür sind bereits in Kapitel 6.3.2 erläutert worden. Interessant war in dem Zusammenhang, dass sich beim zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten mehr Lehrkräfte an der Befragung beteiligt haben.¹⁰¹⁷

Direkt in einer Grafik werden Ergebnisse der Schulleitungs- und LehrerInnenbefragung nicht miteinander verglichen, da den Erhebungen unterschiedliche Fragebögen zugrunde liegen. Folglich wird der Vergleich im Text und durch Grafiken bzw. Tabellen der Computerprogramme Microsoft Power Point, Microsoft Excel und SPSS bzw. selbst erstellten erfolgen.¹⁰¹⁸

Bereits in den Kapiteln 7.1 und 7.2 wird bei gegebenem Anlass geschlussfolgert und überprüft, welches Führungshandeln (Leadership), d. h. unterrichtsbezogen, transformativ, indirekt oder direkt, von den Schulleitungen umgesetzt wird.¹⁰¹⁹ In Kapitel 7.3 werden die Sichtweisen von Schulleitungen und Lehrkräften zu den zu untersuchenden Fragestellungen zusammengeführt und gegenübergestellt, was sich in Kapitel 7.4 im Anschluss an eine Zusammenfassung und die Überprüfung der Methodik auf deren Stimmigkeit in Bezug auf die restlichen Untersuchungsbereiche weiter fortsetzt. Hierbei werden Erkenntnisse für das weitere Vorgehen bzw. die weitere Forschung präsentiert.

7.1 Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Sicht der Schulleitungen

Die Resultate beider Schulleitungsbefragungen werden direkt miteinander verglichen. Das heißt, dass - nicht wie bei der Befragung der Lehrkräfte - lediglich die Ergebnisse der acht Schulen von den Jahren 2007 und 2008 zum Vergleich genutzt werden. Alle eingegangenen Schulleitungsfragebögen der 13 Projektschulen der ersten Erhebungswelle sowie die Resultate der acht Schulen, die an beiden Erhebungen (2007 und 2008) teilgenommen haben, sind ggf. zur quantitativen bzw. qualitativen Analyse herangezogen worden. Hierbei geht es in dem Fall darum, die Tendenzen und Ausmaße bzw. Entwicklungen deutlich zu machen.

¹⁰¹⁷ Siehe Kapitel 6.3.2.

¹⁰¹⁸ Siehe Kapitel 6.5.

¹⁰¹⁹ Siehe Kapitel 5.1 und 6.1.

Im Rahmen der beschreibenden Statistik werden die einzelnen Merkmale, deren Ergebnisse durch geschlossene Items im Rahmen der Schulleitungsbefragung erzeugt worden sind, durchgängig - wenn notwendig und wegen der Einheitlichkeit - durch Stab- bzw. Säulendiagramme verdeutlicht.¹⁰²⁰ Nach Quatember (2008) sind grafische Darstellungen zu favorisieren:

„Eine grafische Darstellung einer Häufigkeitsverteilung hat die Aufgabe, den Konsumenten der Erhebungsergebnisse die wesentlichen Informationen über eine Häufigkeitsverteilung im Idealfall sogar ‚auf einen Blick‘ zu vermitteln, um das ansonsten auch dazu nötige genauere Studium von Tabellen und Texten zu vermeiden. Diesem Ziel ist jede Kreativität bei der Gestaltung unterzuordnen.“¹⁰²¹

Das qualitativ erhobene Datenmaterial, wird basierend auf Kategorien und deren Ausprägungen anhand von Grafiken visualisiert.¹⁰²²

7.1.1 Allgemeine Informationen

Von den 13 Projektschulen des ersten Messzeitpunkts stammen die meisten dieser Schulen - nämlich acht - aus der Bildungsregion Emsland. Ein Jahr später ist die Verteilung ausgewogen. Hier kann das Engagement der Schulen der Bildungsregion Braunschweig hervorgehoben werden.

Die acht Schulleitungen, die sich an beiden Befragungen beteiligt haben, waren bis auf eine Leitung älter als 50 Jahre. Bei den 13 Schulen der ersten Erhebung hat solches auf drei SchulleiterInnen nicht zugefallen. 2008 haben sich wiederum bis auf eine Schule nur ältere Führungskräfte zur Teilnahme an der Befragung bereit erklärt. Dies lässt natürlich vermuten, dass die Betroffenen routinierter waren und - trotz beruflicher Belastung - somit mehr Zeit hatten, sich an der Umfrage zu beteiligen. Es könnte jedoch auch daran liegen, dass die Ergebnisse generell die Altersstruktur in den Projektschulen wiedergeben.

Die Ergebnisse zum Geschlecht der Befragten spiegeln den Anteil an Frauen in Leitungspositionen in der Grundschule deutlich wieder. In einer Studie von Miller (2002), die auf NRW bezogen ist, ist dies ebenfalls erwähnt worden. Im Vergleich zu anderen Schulformen gebe es dort die größte Anzahl an Schulleiterinnen.¹⁰²³ Hierbei wird sogar die Vermutung aufgestellt, dass der Bereich der Primarstufe einer der wenigen ist, in dem relativ viele Frauen Führungspositionen innehaben. Obwohl immer noch eine Unterrepräsentanz bestehe, würde die Anzahl der SchulleiterInnen weiter ansteigen.¹⁰²⁴

Entsprechend dem sehr hohen Anteil an Grundschullehrerinnen (mehr als 85%)¹⁰²⁵ war zu beiden Messzeitpunkten die Anzahl der weiblichen Führungskräfte bei dieser Studie groß. 2007 hat es insgesamt neun weibliche und vier männliche Schulleitungen gegeben. Von den acht Schulen, die zum zweiten Mal an der Befragung teilgenommen haben, waren es sechs Schulleiterinnen und zwei Schulleiter (2007). 2008 hat sich der Anteil der Frauen weiter erhöht (sieben weiblich, einer männlich). Folglich ist in dieser Studie festzustellen, dass der Frauenanteil an den teilnehmenden

¹⁰²⁰ Siehe Kapitel 6.5.

¹⁰²¹ Quatember 2008, S. 23.

¹⁰²² Siehe Kapitel 6.5.

¹⁰²³ Vgl. Miller 2002, S. 42.

¹⁰²⁴ Vgl. a. a. O. 2001, S. 166f.

¹⁰²⁵ Vgl. Sörensen et al. 1997, S. 14. Nach: a. a. O.

Projektschulen wesentlich größer ist, als das Geschlechterverhältnis in Führungspositionen generell ist. Das könnte zum einen mit dem allgemeinen Anteil der Frauen im Primarbereich und zum anderen mit dem Engagement der betreffenden Schulleiterinnen, eine solche Position bekleiden zu wollen, zusammenhängen. Gleiches beschreibt auch Miller (2002) in ihrer Untersuchung (z. B. zum Unterricht).¹⁰²⁶

In Bezug auf die Schulform sind am häufigsten „reine Grundschulen“ (2007: 12 Grundschulen, eine Grund- und Hauptschule; 2007/2008: sieben Grundschulen, eine Grund- und Hauptschule) vertreten. Es gibt jedoch auch wenig Grund- und Hauptschulen bzw. Grund-, Haupt- und Realschulen in den Bildungsregionen.¹⁰²⁷ Dennoch ist die fast ausnahmslose Beteiligung solcher Primarschulen, die zumeist kleinere Systeme sind,¹⁰²⁸ überraschend. Es könnte mit der Innovationsfähigkeit und dem Engagement der Schulleitungen und der Kollegien zusammenhängen.

Generell ist der Anteil der Schulleitungen, die mehr als 20 Jahre im Schuldienst sind, mit Abstand am größten. Bei der ersten Befragung haben sich noch vereinzelt SchulleiterInnen beteiligt, welche weniger Jahre an Erfahrung vorweisen konnten („6-10 Jahre“, „16-20 Jahre“). Zur Teilnahme an der zweiten Erhebung haben sich nur noch die erfahreneren Leitungen mit fast generell mehr als 20 Jahren Berufserfahrung bereit erklärt.

Bei dem Item „Arbeitsjahre an der derzeitigen Schule“ war beim ersten Messzeitpunkt das Antwortspektrum größer. Besonders der Bereich derjenigen, die 11 bis 20 Jahre an der befragten Schule arbeiten, überwiegt (13 Schulen: „1-5 Jahre“, „11-15 Jahre“ und „16-20 Jahre“ mit jeweils drei Nennungen; acht Schulen: „16-20 Jahre“ und „mehr als 20 Jahre“ mit je zwei Stimmen). Bei der zweiten Befragungsrunde hat der Schwerpunkt mit drei Nennungen bei den Leitern/innen mit mehr als 20 Arbeitsjahren an der Projektschule gefolgt von KollegInnen mit 11 bis 15 Jahre (zwei SchulleiterInnen) gelegen. Dies könnte an dem größeren Erfahrungsspektrum der teilnehmenden Schulleitungen liegen, die sich somit mehr Zeit - auch ein zweites Mal - für die Bearbeitung der Fragebögen nehmen konnten.¹⁰²⁹

Die Befragten haben 2007 beim Punkt „Jahre als Schulleitung“ angegeben, dass sie zumeist fünf Jahre das Amt der Schulleitung innegehabt haben. An zweiter und dritter Stelle sind die Angaben „mehr als 20 Jahre“ (drei Nennungen) und „1 Jahr“ (zwei Nennungen). 2008 hat sich ein ausgeglicheneres Bild ergeben, wobei die Bereiche „7 Jahre“ und „mehr als 20 Jahre“ des Öfteren genannt worden sind. Hier gibt es Parallelen zur vorigen Fragestellung. Routinierteren Schulleitern/innen geht die Arbeit augenscheinlich schneller von der Hand als den kürzer im Amt befindlichen KollegInnen.

2007 haben sich am häufigsten Schulen mit sechs bis zehn Lehrkräften (13 Schulen) bzw. zusätzlich mit 16 bis 20 Lehrpersonen (acht Schulen) an der Befragung beteiligt. Ein Jahr später sind die Projektschulen mit mehr als 20 Lehrern/innen mit den meisten Stimmen präsent. Dort kann die Arbeit auf mehrere Schultern verteilt werden, so dass evtl. auch mehrere Angebote an den Schulen stattfinden können. Dies könnte auch die Offenheit für Neues, wie z. B. die Teilnahme am Projekt „Eigenverantwortliche Schule“, betreffen.

¹⁰²⁶ Vgl. Miller 2002, S. 41f.

¹⁰²⁷ Vgl. Bildungsregion Emsland 2007, o. S.; Bildungsregion Braunschweig 2007, S. 1f.

¹⁰²⁸ Siehe Kapitel 6.3.1.

¹⁰²⁹ Siehe oben.

Trotzdem wird hierbei ebenfalls deutlich, dass an den befragten Projektschulen eher weniger Lehrkräfte als an den weiterführenden Schulen arbeiten und sie dadurch kleine Systeme sind.

Im Jahre 2007 gibt es bezogen auf die 13 befragten Projektschulen mit je zwei Nennungen vorwiegend Schulen mit sieben, zehn oder 11 bis 15 Teilzeitbeschäftigten. Bei den acht Einzelschulen sind es mit zwei Stimmen überwiegend sieben LehrerInnen in Teilzeit. 2008 erreicht lediglich die Antwortmöglichkeit „9 Lehrkräfte“ den höchsten Wert von zwei Nennungen. Grundschulen haben somit Kollegien mit recht vielen Lehrkräften, die mit verringerter Stundenanzahl arbeiten. Dabei ist zu vermuten, dass der Frauenanteil recht hoch ist.

Die Anzahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte an Grundschulen pendelt sich 2007 bei den 13 befragten Schulen bei einem/r LehrerIn ein. An drei Projektschulen ist dies der Fall. Der Wert von einer Lehrkraft wird mit jeweils zwei Stimmen gefolgt von den Antwortkategorien „2“, „4“ und „11-15 Lehrkräfte“. Bei den acht Schulen, die an beiden Messzeitpunkten untersucht worden sind, sind im Jahre 2007 mit zwei Nennungen vorwiegend 11 bis 15 Lehrpersonen vollbeschäftigt. 2008 sind die Werte ausgeglichener und liegen mit je einer Stimme bei „0“, „1“, „2“, „6“, „8“, „9“, „11-15“ und „mehr als 20“ Lehrern/innen mit voller Stundenzahl. Ein Jahr später zeigt sich folglich ein breiteres Spektrum an Angaben. Es gibt Schulen mit wenigen und mit vielen Vollbeschäftigten. Die Ergebnisse machen trotzdem deutlich, dass es meist wenig vollzeitbeschäftigte LehrerInnen an den Grundschulen gibt.

Der Altersdurchschnitt der 2007 beschäftigten Lehrkräfte liegt zumeist zwischen 41 und 50 Jahren. Genauso ist dies 2008 der Fall. Bei der Antwortmöglichkeit „20-30 Jahre“ hat es keine Nennungen gegeben. Das zeigt, dass an den befragten Projektschulen LehrerInnen mittleren Alters bzw. noch ältere Lehrpersonen arbeiten. Die Tatsache könnte zum einen an der Einstellungspolitik des Landes oder zum anderen an der Familienplanung der häufig weiblichen Lehrpersonen liegen.

Bei der Aussage „Örtlichkeit der Schule“ haben die meisten Schulen (2007) angegeben, dass sie sich an einem Ort mit mehr als 20.000 Einwohnern/innen gefolgt von solchen mit wesentlich weniger Bürgern/innen befinden. 2008 war die Verteilung vergleichbar. Die Orte waren somit meist mittlerer Größe, was auf eine eher ländliche Struktur schließen lässt.

Der überwiegende Teil der befragten Schulen liegt in Ortsteilen mit wenig Armut. Dies bestätigen die befragten Schulleitungen gleichmäßig bei beiden Befragungszeitpunkten. Deutlich (2007: 12 Schulen, 2008: sieben Schulen) verneinen die Projektschulen, dass sie sich in einem sozialschwachen Stadt-/Ortsteil befinden. In den Regionen Braunschweig und Emsland kann somit eine eher sozialausgeglichene Gesellschaftsstruktur beobachtet werden.

Genauso wie bei dem Punkt „Armut“ sind 2007 und 2008 nur wenige Schulen mit einer hohen Anzahl an Straftaten anzuführen. Die Zahlen sind identisch mit den Ergebnissen des vorigen Items. Folglich scheint dort ein harmonisches, gewaltfreies Lebensumfeld zu bestehen.

Alles in allem haben die Schulen unauffällige und vergleichbare Standortbedingungen vorzuweisen. Da das schulische Einzugsgebiet sowie die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft aus sozioökonomischer Sicht das Schulleitungsverhalten beeinflussen könnten, seien in dem Fall unterschiedliche Schulleitungstypen im Kontextzusammenhang für die Schuleffektivität

vonnöten.¹⁰³⁰ Bei den befragten Schulen können meist einheitliche Bedingungen nachgewiesen werden, so dass das Schulleitungshandeln auf einander übertragen werden kann.

7.1.2 Flexibilität

Der Aussage, dass die Stundentafel seit Projektbeginn verändert worden ist, stimmen 2007 nur fünf von 13 bzw. drei von acht Schulen zu. Bei der Befragung im Jahre 2008 ist das Verhältnis bezogen auf die Vorjahreszahl von 13 Einzelschulen ausgeglichener. Es sind immer noch weniger Schulen (drei von acht Schulen, eine Enthaltung). Bei den acht Schulen der ersten Erhebung sind die Zahlen ein Jahr später gleich geblieben. Das bedeutet nun, dass eine Veränderung der Stundentafel - trotz der Teilnahme an dem Projekt - noch nicht für alle Schulen selbstverständlich ist. Dies könnte in einem Zusammenhang mit notwendigen, gravierenden Entwicklungen an der Schule stehen, für die die Bereitschaft aller Beteiligten noch nicht gegeben ist.

Von den Veränderungen in der Stundentafel sind 2007 überwiegend die Nebenfächer, wie Textiles Gestalten oder auch Musik, und der Bereich Förderung (Hochbegabung, regionales Integrationskonzept, Förderunterricht) betroffen. Bei den Hauptfächern sind lediglich Sachunterricht und Wirtschaft/Berufsorientierung angegeben worden. 2008 haben die befragten Schulleitungen - trotz geringerer Anzahl an Schulen - mehrere Bereiche genannt. Zusätzlich zu den Nebenfächern, den Hauptfächern und dem Bereich „Förderung“ sind sonstige Angebote (EDV, Gewaltpräventionskonzept Faustlos und KlassenlehrerInnenrat) erwähnt worden. Dies spricht für ein breites Interesse, die Stundentafel entsprechend der schulischen Situation und Interessenssituation zu verändern bzw. anzupassen.

2007 und 2008 haben sich fast alle der befragten Schulen gegen die schwerpunktmäßige Unterrichtung von Fächern ausgesprochen. Bei den acht Projektschulen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, ist im Jahre 2007 lediglich eine Schule vorhanden, an der diese als Schwerpunkt im Stundenplan ausgewiesen sind. Jeweils drei Einzelschulen geben an, solches teilweise bzw. gar nicht umzusetzen. Ein Jahr später hat sich zwar eine Schule mehr für diese Art des Unterrichtens entschieden, es geben aber mit fünf Stimmen mehr Schulleitungen an, dort Fächer nicht schwerpunktmäßig zu unterrichten. Folglich ist zu beobachten, dass sich die Schulen zunehmend für die Antwortkategorie „nein“ entscheiden, was damit zusammenhängen kann, dass die Realisierung dieser Schwerpunktsetzung schwierig ist.

Die Frage, ob ein Konzept der Rhythmisierung an der Schule existiert, ist an beiden Messzeitpunkten gleich beantwortet worden, wenn die Gesamtzahl beider Erhebungen - 13 und acht Schulen - betrachtet wird. Die Anzahl der Nein-Stimmen ist etwas größer (jeweils eine Stimme mehr). Bei der Untersuchung der zweiten Befragung ist ein Gleichgewicht (ja: vier Schulen, nein: vier Schulen) zwischen den acht Projektschulen zu identifizieren, die sich auch an der zweiten Befragung beteiligt haben. Somit ist eine leichte Entwicklung zum Positiven feststellbar. Nicht jede Schule sieht dieses Konzept als notwendig an. Solches kann auch an der hohen Belastung liegen, dass die anstehende Arbeit differenziert analysiert wird und eine Priorisierung der Aufgaben stattfindet.

¹⁰³⁰ Vgl. Teddlie et al. 2000, o. S. Nach: Holtappels 2007b, S. 514.

Aufgrund der geringeren Anzahl der Schulen, die über ein Konzept der Rhythmisierung verfügen, ist 2007 das Ausmaß der Beteiligung beim Punkt „Kriterien für eine Rhythmisierung“ kleiner: Doppel-/Blockstunden, mehr Zeit, Förderband, Ruhe-Lernen-Bewegung und viele Stunden durch die Klassenleitung. 2008 sind genauso wie in 2007 wenige Äußerungen zu verzeichnen. Die markanten Punkte wiederholen sich jedoch: Doppel-/Blockstunden, mehr Zeit, und Ruhe-Lernen-Bewegung (Bewegungspausen im ersten und zweiten Schuljahr). Das bedeutet, dass diese Schulen eher Blockstunden und Bewegungspausen favorisieren, da es in Niedersachsen immer noch die verlässliche Grundschule für mindestens fünf Zeitstunden und keine verpflichtende Ganztagschule gibt.¹⁰³¹

Bei dem Item „Zusammenlegung von Unterrichtsstunden zu Blockstunden“ konnte an beiden Messzeitpunkten eine größere Zustimmung beobachtet werden, wobei dieses bei den an beiden Befragungen teilnehmenden Schulen bei der ersten Erhebung noch nicht eindeutig gewesen ist (ja: vier Schulen, nein: vier Schulen). Anscheinend hat sich der Einsatz von Blockstunden bewährt bzw. für die Unterrichtsentwicklung als überzeugend erwiesen, so dass deutlich mehr Einzelschulen bei der zweiten Erhebung dieses Mittel eingesetzt haben (ja: sechs Schulen, nein: zwei Schulen).

Bei Schulen, die Blockstunden in ihren Tagesablauf implementiert haben, ist 2007 die Umsetzung breit gefächert. Es sind unterschiedliche Fächer bzw. Bereiche in gleichem Maße angegeben worden: Hauptfächer, Nebenfächer, Anfangsunterricht, Förderunterricht sowie in allen Fächern. Im Jahre 2008 sind differenziertere, aber auch mehr Antworten geäußert worden (Deutsch, Mathematik, Sport, Anfangsunterricht usw.). Dies könnte daran liegen, dass sich die acht Projektschulen in dem einen Jahr bereits mehr in ihrem Wirken entwickelt und einiges erprobt haben. Sie erkennen ein breites Einsatzfeld bei Blockstunden. Das zeigt, dass diese innovative Schulen sind, die die Wichtigkeit dessen für das Lernen erkannt haben.

Bei beiden Befragungszeitpunkten haben die Schulleitungen angegeben, dass durchschnittlich zumeist zweimal pro Tag ein LehrerInnenwechsel in den Klassen stattfindet. An zweiter Stelle sind gleichermaßen die Antworten „einmal“ und „dreimal“. Wenn die acht Projektschulen der zweiten Erhebung mit den Schulen der ersten verglichen werden, kann eine leichte Verschiebung beschrieben werden. In dem Fall hat es gleichermaßen zwei- bis dreimal einen solchen Wechsel pro Tag gegeben. Der Anteil „einmal“ ist leicht geringer. Das bedeutet, noch immer findet wenigstens zweimal pro Schultag ein LehrerInnenwechsel statt, was - so könnte geschlossen werden - aufgrund der schwierigen Stundenplangestaltung und den rechtlichen Vorgaben (mindestens zwei Lehrkräfte pro Klasse bzw. spätestens ab dem dritten Jahrgang zwei LehrerInnen für die Hauptfächer)¹⁰³² nicht zu umgehen ist. Ein einmaliger Wechsel, der einen flexibleren Schulalltag gewährleisten könnte, ist scheinbar noch eine Zukunftsvorstellung.

Die Hauptfächer werden 2007 und 2008 mit Abstand häufig nur „teilweise“ in den ersten beiden Unterrichtsstunden unterrichtet. Auch das kann auf Schwierigkeiten bezüglich der Gestaltung des Stundenplans, z. B. auf den Einsatz des/der Klassenlehrers/in oder von abgeordneten Lehrkräften anderer

¹⁰³¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012e, S. 405.

¹⁰³² Siehe Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“; vgl. a. a. O., S. 407.

Schulen, hinweisen. Auch könnte zurzeit eine Rhythmisierung des Schulvormittags angebahnt werden.

Bei der ersten Befragung haben bei der Gesamtzahl von 13 Schulen knapp die meisten Schulen dem Einsatz des Klingelzeichens zugestimmt. An zweiter Stelle der Befragungsergebnisse waren die VertreterInnen, die dies abgelehnt haben. Die acht Projektschulen, die ebenfalls an der zweiten Erhebung teilgenommen haben, haben 2007 ein anderes Bild gezeigt (ja: drei Schulen, teilweise: zwei Schulen, nein: drei Schulen). Im zweiten Jahr hat die Zahl der Nennungen mit „teilweise“ stark zugenommen, so dass die Antwortkategorie nun an der Spitze der Antworten steht. Zum einen ist dies auf die Realisierbarkeit bzw. zum anderen auf die Vorteile, teilweise die Klingel abzustellen, zurückzuführen. Vorteilhaft könnte hier die Gewährleistung einer adäquaten bzw. angemessenen Nutzung der Unterrichtszeit sein.

2007 war der überwiegende Teil der Befragten der 13 Schulen der Meinung, dass bei ihnen das Klingelzeichen nicht nur für die Hofpausen eingesetzt worden ist. Im Jahre 2008 waren die Nennungen gleichmäßig auf „ja“ und „nein“ verteilt. Die Antwortkategorie „teilweise“ war gar nicht mehr vertreten. Ein Jahr zuvor war die Angabe bei diesen acht Projektschulen - bis auf einmal „teilweise“ - identisch. Folglich ist zu erkennen, dass das Verhältnis der beiden Positionen „ja“ und „nein“ an sich ausgeglichen ist. Es gibt anscheinend nicht nur positive Erfahrungen damit, die Klingel sehr selten einzusetzen. Wenn ein solches Ergebnis mit dem des vorigen Items verglichen wird, wird deutlich, dass der Einsatz des Klingelzeichens von Schule zu Schule unterschiedlich ist.

Alle Schulleitungen haben zu beiden Befragungszeitpunkten der Aussage zugestimmt, die KlassenlehrerInnen mit ihrem überwiegenden Stundenanteil in der eigenen Klasse einzusetzen. Dies drückt die Wichtigkeit des KlassenlehrerInnendaseins in der Grundschule aus.

Auch bei der Frage, ob die Schulen Zielvereinbarungen zu Erlassen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde schließen, waren die Ergebnisse der beiden Befragungszeitpunkte genau vergleichbar. Der überwiegende Teil der SchulleiterInnen hat dies nicht bestätigt. Ca. drei Viertel der Projektschulen schließen diese Vereinbarungen nicht ab. Die 13 befragten Schulen der ersten Erhebung haben sogar zehnmal angegeben, dass sie solche Verabredungen mit der Schulbehörde nicht eingehen. Natürlich könnten diese Zielvereinbarungen zu „neu“ sein, so dass die Schulen eher skeptisch und nicht richtig informiert sind. Es ist auch möglich, dass die Zusammenarbeit bzw. Kommunikation mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde noch nicht funktioniert.

Als Gründe für den Abschluss solcher Zielvereinbarungen sind 2007 von den Schulleitungen nur sehr wenige angegeben worden: Qualitätskontrolle und Realisationsmöglichkeit für das pädagogische Konzept. Genauso wie in 2007 sind auch in 2008 lediglich zwei Nennungen hierzu getätigt worden. Diese waren jedoch anderer Art: mehr Freiheiten durch das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ sowie Profilbildung bezüglich der Erteilung von Zeugnissen. Zuerst ist es somit den jeweiligen Schulen um die Qualitätsentwicklung und -sicherung ihrer Schule gegangen. Im Laufe des einen Jahres haben sie die nun entstandenen Möglichkeiten der schulischen Selbstständigkeit erkannt und nutzen diese Strukturen sehr vereinzelt, aber doch gezielter.

Bei der Aussage „Vorschlag der Erlasse durch die Schule“ hat es aufgrund der sehr wenigen positiven Stimmen 2007 und 2008 bei dem vorigen Item eine äußerst geringe Zustimmung gegeben. Die häufigsten Antworten hat es bei „nein“ gegeben. 2008 waren „ja“ und „nein“ gleichfalls mit nur einer Stimme vertreten. Sehr viele Befragte haben sich ihrer Stimme enthalten. Solches ist nachvollziehbar, da kaum Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde geschlossen werden. Somit wird dieser Bereich - wie zuvor bereits erkannt - kaum für die Weiterentwicklung der Schule genutzt, es werden jedoch selten Vorschläge von der Einzelschule wie auch der Behörde getätigt. Aufgrund dessen besteht hier ein Entwicklungsbedarf bzw. -schwerpunkt.

Die Ursachen für den Vorschlag von Vereinbarungen mit der Schulaufsicht waren 2007 mit den Aussagen zum Punkt „Gründe für den Vorschlag von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde“ identisch:¹⁰³³ Qualitätskontrolle und Realisationsmöglichkeit für das pädagogische Konzept. 2008 konnte bei dem Punkt „Vorschlag der Zielvereinbarungen durch die Schule“ lediglich noch eine Nennung verzeichnet werden. Der Punkt des Vorjahres „Realisierung des pädagogischen Konzepts“ ist hierbei erneut aufgegriffen worden. Querbezüge zum in der Analyse von 2007 erwähnten Item sind hier nicht herzustellen. Dieser Bereich ist an den befragten Schulen noch nicht so präsent. Diese Selbstständigkeitsstruktur wird noch nicht in dem Maße genutzt. Das wirft einige Fragen nach den Gründen auf.¹⁰³⁴

Die Art der Erlasse, die in Abstimmung mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde nicht mehr zum Einsatz kommen, wird 2007 zum einen nicht konkretisiert („unterschiedlich“). Zum anderen wird angeführt, dass der Antrag der Schule von der Behörde abgelehnt worden ist. Sehr viele Schulleitungen haben dieses Item nicht bearbeitet. 2008 sind bei diesem Punkt genau die gleichen Ergebnisse zu identifizieren, die in 2007 angegeben worden sind. Somit steckt die Abstimmung mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde noch in den Kinderschuhen. Es werden kaum solche Vereinbarungen getroffen.

2007 ist lediglich ein Erlass (Zeugnisse) als eine von der Schule gewünschte Thematik für Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde angegeben worden. Zweimal sind ungenaue Aussagen getroffen worden („unterschiedlich“, „noch in Arbeit“). Ein Jahr später ist nur noch der Zeugniserlass (in Teilen) als Möglichkeit genannt worden. Genau wie bei den vorigen Items ist hier eine starke Zurückhaltung der Projektschulen festzustellen.¹⁰³⁵

Insgesamt soll u. a. durch den zunehmenden Einsatz von Blockstunden die Unterrichtszeit möglichst gut genutzt und ein unterstützendes Lernklima geschaffen werden, was das instructional leadership kennzeichnet.¹⁰³⁶ Im Hinblick auf die Umsetzung der pädagogischen Voraussetzungen gelingt es den Schulleitungen der Projektschulen im Sinne der indirekten Führung nicht, das schuleigene Profil durch Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde zu realisieren. Auch die Veränderung der Stundentafel

¹⁰³³ Siehe oben.

¹⁰³⁴ Siehe oben.

¹⁰³⁵ Siehe oben.

¹⁰³⁶ Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 212f.

und der Einsatz eines Konzepts der Rhythmisierung sind noch nicht an allen Schulen selbstverständlich. Dennoch haben sich Blockstunden bewährt.¹⁰³⁷

7.1.3 Zielorientierung

Zu beiden Befragungszeitpunkten ist die Existenz eines Schulprogramms mehrheitlich, 2008 sogar von allen teilnehmenden Schulen bejaht worden. Alle haben es geschafft, der Vorgabe zu entsprechen.¹⁰³⁸

2007 haben die befragten Schulleitungen der 13 Projektschulen überwiegend mit jeweils vier Stimmen zu gleichen Teilen angegeben, dass die Arbeit am Schulprogramm „monatlich“ bzw. „nach Bedarf“ abläuft (acht Schulen: „nach Bedarf“ mit vier Nennungen). 2008 ist festzustellen, dass die Aussage „nach Bedarf“ diesmal verstärkt von drei Schulleitungen vertreten wird. An zweiter Stelle waren die Angaben „monatlich“ und „einmal im Jahr“ mit je zwei Stimmen. Diese Entwicklung verdeutlicht die Flexibilität des Umgangs mit dem Schulprogramm bzw. ein entsprechendes Zeitmanagement.

Bei der Frage „Wer arbeitet am Schulprogramm?“ hat sich 2007 gezeigt, dass ganz unterschiedliche Angaben bzw. Konstellationen angeführt worden sind. Bei allen Kategorien, die gebildet worden sind, ist deutlich geworden, die Schulleitungen sind bei allen Aktionen - entweder als Mitglied/er des Schulvorstandes oder/und der Steuergruppe - in die Arbeit mit dem Schulprogramm involviert. Auch die Steuergruppe, als Team von vor allem SchulleiterIn und Kollegium,¹⁰³⁹ ist zumeist beteiligt.¹⁰⁴⁰ Bei der Schulleitungsbefragung im Jahre 2008 hat sich herausgestellt, dass genau wie 2007 die Schulleitung bei der Arbeit am Schulprogramm in jeglicher Form involviert war. Somit ist deren Führungsverantwortung durch die Präsenz in den Gruppen umgesetzt worden.¹⁰⁴¹ Bei der zweiten Erhebung sind die beteiligten Teams noch detaillierter beschrieben worden (Fachkonferenzen, Kollegium, Eltern, Steuergruppe, Schulleitung und Arbeitsgruppen). Es hat mehr Nennungen gegeben, obwohl sich weniger Schulen an der Befragung beteiligt haben. Dies drückt das Engagement und die Entwicklung der Beteiligten aus. Außerdem zeigt es den Facettenreichtum der Teilhabe und Arbeitsteilung an den Projektschulen.

Das Interesse des Kollegiums an der Arbeit am Schulprogramm war bei der Befragung im Jahre 2007 unterschiedlich hoch. Es haben sich drei Kategorien herauskristallisiert: hoch - gering - unterschiedlich. Am stärksten war die erste Kategorie vertreten. „Gering“ war an zweiter Stelle. 2008 hat sich das Interesse des Kollegiums an der Arbeit am schuleigenen Konzept geändert. Nun war der Anteil der Nennungen mit „hoch“ und „unterschiedlich“ gleich groß. Die Kategorie „schwer einschätzbar“ ist neu dazugekommen. Das macht deutlich, dass die Begeisterung des Kollegiums für die Arbeit am Schulprogramm generell durchgewachsen ist. Eventuell hat dies mit einer durch die Zusatzbelastung hervorgerufenen Frustration zu tun.¹⁰⁴²

Die Aussage wird von den Ergebnissen zum nun folgenden Item belegt. 2007 hat der größte Teil der 13 Projektschulen (ja: 53,8%, teilweise: 38,5%,

¹⁰³⁷ Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹⁰³⁸ Siehe Kapitel 2.3.

¹⁰³⁹ Vgl. Rolf 2001, S. 16.

¹⁰⁴⁰ Vgl. a. a. O. 2013, S. 107.

¹⁰⁴¹ Siehe Kapitel 5.2.2.

¹⁰⁴² Siehe Kapitel 7.2.6.

nein: 7,7%) der Aufforderungen der Schulleitung zur Schulprogrammarbeit bedurft, was recht negativ zu bewerten ist. Ein Jahr später haben sich die Nennungen „ja“ und „teilweise“ die Waage gehalten, was ebenfalls in 2007 bei diesen acht Schulen feststellbar gewesen ist. Folglich zeigen diejenigen Schulen, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, ebenfalls kaum Eigenantrieb, sich mit dem Schulprogramm zu beschäftigen. Es könnte - wie oben bereits beschrieben - von den KollegInnen als Belastung empfunden werden.

Die Art und Weise, wie die Schulleitungen ihr Kollegium zur Mitarbeit am Schulprogramm motiviert haben, ist 2007 vielfältig. Als Möglichkeiten werden u. a. die Steuergruppe, Fragebogenaktionen, Lob bzw. Wertschätzung, die direkte Ansprache, Dienstbesprechungen oder auch SEIS genannt. Bei der Befragung 2008 sind auch aufgrund der geringeren TeilnehmerInnenzahl weniger Nennungen zu verzeichnen. Hierbei ist vor allem die mündliche Überzeugungsarbeit (Notwendigkeit von Evaluation etc.) der Schulleitung immer wieder genannt worden. In der zweiten Erhebung wird noch mehr deutlich, dass die Schulleitung eine zentrale Stellung in der Schule innehat, die durch Führung, persönliche Ansprache und Lenkung gekennzeichnet ist. Zuvor ist z. B. die Miteinbeziehung anderer angegeben worden (Steuergruppe, Verantwortlichkeiten, SEIS-Auswertung und Dienstbesprechung).

Zur Einbeziehung von Schulentwicklungsberatern/innen in den Prozess der Schulentwicklung hat es im Jahre 2007 nur positive Rückmeldungen gegeben. Diese ist durch Gespräche, schulinterne LehrerInnenfortbildungen und die Implementation von Methoden (Fortbildung „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“/„Methodentraining“) erfolgt. Bei der Befragung von 2008 hat es sowohl ein positives als auch ein negatives Feedback gegeben. Der Anteil der zufriedenen Schulleitungen war jedoch größer: reger Kontakt mit der Steuergruppe, gemeinsame Sitzungen, Dienstbesprechungen, Leitbildentwicklung wie auch Entwicklung der Maßnahmen und Ziele des Schulprogramms. Lediglich zwei negative Äußerungen konnten ermittelt werden: Terminschwierigkeiten und geringe Unterstützung. Dies lässt darauf schließen, dass die Zufriedenheit mit der Schulentwicklungsberatung hoch ist und diese auch häufig genutzt wird, um die Qualität an den Projektschulen zu verbessern. Es könnte jedoch aufgrund einer großen Anzahl der Anfragen an die SchulentwicklungsberaterInnen einen geringen zeitlichen Spielraum geben. An den befragten Schulen sind sowohl 2007 (13 Schulen: 92,3%, acht Schulen: 87,5%) als auch 2008 zum größten Teil (acht Schulen: 87,5%) Ziele festgelegt worden. Die Ergebnisse drücken die Wichtigkeit von Zielsetzungen für die Schulleitungen aus, da dadurch eine strukturierte und koordinierte Arbeitsweise an der Schule möglich ist. Die SchulleiterInnen nutzen dieses Hilfsmittel, um die Qualität in ihren Facetten zu steigern.

Genau wie bei der vorigen Aussage werden nach Angabe der Schulleitungen an den befragten Schulen in beiden Befragungsjahren überwiegend Ziele - hier kurzfristige - zu Beginn des Schuljahres festgelegt (2007: neun von 13 Schulen, 2007: fünf von acht Schulen; 2008: fünf von acht Schulen). Außerdem ist 2008 die Aussage „teilweise“ mit einer Nennung ebenfalls vertreten. Daher scheint die Festlegung kurzfristiger Ziele für die Schulleitungen bzw. Schulen wichtig zu sein. Auf der anderen Seite ist es überraschend, dass einige Einzelschulen dies nicht tun. Ein Qualitätsmanagement wird an wenigen Schulen nicht vollständig

praktiziert. Dies kann an dem Ausmaß der Neuerungen und der damit verbundenen zeitlichen Belastung liegen.

Bei der Art dieser Ziele sind im Jahre 2007 vor allem Konzepte (Förderkonzept, Qualifizierungs-/Fortbildungskonzept bzw. Schulprogramm) genannt worden. Bei der Befragung der Schulleitungen aus dem Jahre 2008 hat im Vergleich zum Vorjahr bei der Gestaltung der Zielsetzung weniger die Thematik „Konzepte“ im Mittelpunkt gestanden. Nun war die aktuelle Arbeit, wie Ganztagschule, Unterrichtsentwicklung/fächerübergreifender Unterricht, Projekte/Projektziele, Aktionen, Qualifizierungs-/Fortbildungskonzept, Organisationsentwicklung und Arbeitsteilung, wichtig. Das lässt darauf schließen, dass als Erstes die Vorgabe, ein Schulprogramm bzw. Konzepte vorweisen zu müssen, im Vordergrund gestanden hat. Danach war der Fokus auf das Tagesgeschäft gerichtet. Es werden Anliegen verfolgt, die Organisation der Schule bzw. die Personalentwicklung und somit den Unterricht zu verbessern.

Die Umsetzung der Zielsetzungen sollte nach Angabe der SchulleiterInnen der befragten Schulen 2007 und 2008 kurz- bis mittelfristig sein, denn die meisten Nennungen waren bei „2 Jahren“ Umsetzungszeit zu verzeichnen. An zweiter Stelle steht jeweils „1 Jahr“. Weniger bzw. gar keine Angaben hat es bei „3, 4 und 5 Jahre“ im Jahre 2007 gegeben. Dies kann auf die Aktualität und die Notwendigkeit einer schnellen Umsetzung hinweisen.

Die Wichtigkeit von langfristigen Zielen ist bei beiden Befragungen (2007: 92%, 2008: 88%) eindeutig mehrheitlich bejaht worden. Interessanterweise haben die befragten Schulleitungen zuvor angegeben, sie würden die Zielsetzungen eher kurz- bzw. mittelfristig ansetzen. Sicherlich kann dies auf Vorhaben hinweisen, die in ihren Planungen noch anstehen und mehr Zeit beanspruchen (z. B. die Unterrichtsentwicklung durch die Erstellung eines Methodenkonzepts).

Um die Arbeit an der Schule auf die schuleigenen Ziele ausrichten zu können, haben die Schulleitungen im Jahre 2007 folgende Maßnahmen genannt: SEIS-Bericht, Konferenzen/Besprechungen/Gremien, Steuergruppenarbeit, Präsenztage, Fortbildungen, offene Ansprache/Beteiligung der KollegInnen und Überzeugungsarbeit. Im Jahre 2008 wird die Ausrichtung der Arbeit auf die schulischen Ziele von den Schulleitern/innen als Arbeit in Teams (Steuergruppe, Elternarbeit etc.), Fortbildungen und die Verzahnung der einzelnen Konzepte bzw. des Schulprogramms mit dem Leitbild beschrieben. Der Bereich der „Besprechungen“ (beispielsweise Konferenzen) ist bei der zweiten Erhebung nicht mehr so deutlich vertreten. Es zeigt sich in dem Zusammenhang, dass sich die eigenständige Arbeit der KollegInnen intensiviert hat und weitere Vorgaben, wie die Steuergruppenarbeit, umgesetzt bzw. fortgeführt werden. Dadurch zeigt sich die zunehmende Delegation von Aufgaben durch die Schulleitung und die Qualitäts- und Schulentwicklung. Das Prinzip der Subsidiarität, typisch für die Eigenverantwortliche Schule, wird hier umgesetzt.¹⁰⁴³

Der Aussage einer „Existenz von schuleigenen Arbeitsplänen“ hat der Großteil der befragten Schulleitungen mit ca. 90% zu beiden Befragungszeitpunkten zugestimmt. Ein geringerer Teil hat hingegen angegeben, diese nur teilweise in der Schule zu besitzen. Keine Schule hat gar keine Arbeitspläne. Das Mittel der Verbesserung des Unterrichts durch ein schuleigenes Curriculum wird fast

¹⁰⁴³ Siehe Kapitel 1.4.

überall eingesetzt. Die Schulen erkennen die Notwendigkeit und die Vorteile der Strukturiertheit des Arbeitens an.

Die Fragestellung, ob die Schule zusätzliche unterrichtsbezogene Ergänzungen zum Arbeitsplan für jedes Fach und jeden Jahrgang besitzt, haben im Jahre 2007 neun der 13 befragten SchulleiterInnen bejaht. Der Rest hat sich für die Antwortkategorie „teilweise“ entschieden. 2008 war ein anderes Ergebnis zu beobachten - vor allem vor dem Hintergrund, dass bei diesen acht Schulen im Jahr zuvor sechs „ja“ und zwei „teilweise“ angeführt haben. Nun haben fünf der acht Schulen „teilweise“ unterrichtsbezogene Ergänzungen. Die übrigen drei Schulleitungen haben sich für „ja“ entschieden. Folglich haben es die Schulen mit der Zeit als weniger sinnvoll angesehen, zusätzlich zu den Arbeitsplänen unterrichtsbezogene Ergänzungen zu erstellen. Dies kann mit der zusätzlichen Arbeitsbelastung zu tun haben. Hier ist die Notwendigkeit evtl. dann nur für entsprechende Fächer und Jahrgänge erkannt worden. Die Inhalte, die zuvor in den Ergänzungen niedergeschrieben worden sind, könnten des Weiteren ebenso in die Arbeitspläne integriert worden sein.

Ein Evaluationskonzept hat bei der ersten Befragung bei zehn der 13 Schulen (76,9%) existiert. Im Jahr darauf haben dies noch fünf von acht Schulleitungen (62,5%) angegeben. Der Anteil von drei Nennungen mit „nein“ ist dabei gleich geblieben. Dies ist interessant, da die nun erwähnten acht Schulen bessere Ergebnisse (87,5%) bei der ersten Erhebung (ja: sieben Schulleitungen, nein: ein/e SchulleiterIn) gezeigt haben. Auf Basis der vorliegenden Erkenntnisse ist eine negative Entwicklung erkennbar. Daraus lässt sich folgern, dass es beträchtliche Gründe gegeben haben muss, das Konzept „abzuschaffen“. Eventuell sind die Inhalte jedoch nun im Schulprogramm beim Punkt „Qualitätssicherung“ eingebettet worden.¹⁰⁴⁴

2007 sind als Beauftragte für Evaluationen hauptsächlich die Steuergruppe und das Kollegium (13 Schulen) bzw. die Steuergruppe, das Kollegium und die Schulleitung (acht Schulen) genannt worden. 2008 hat sich dies etwas verschoben. Jetzt waren zumeist die Steuergruppe und die Schulleitung verantwortlich. Eine solche Konzentration auf diese Projektgruppe, in der der/die SchulleiterIn sowieso präsent ist¹⁰⁴⁵, und die geringe Anzahl an Nennungen für Evaluationsteams zeigen, dass die Steuergruppe und die Schulleitung an kleineren Schulen für vieles verantwortlich sind. Eigentlich ist die Gruppe u. a. für die Koordinierung von Projekten bzw. -gruppen zuständig.¹⁰⁴⁶ Damit alle an der Schule „lernen“, ist eine weitere Verteilung der Aufgaben noch wünschenswert.¹⁰⁴⁷

Die Frage nach der Häufigkeit der Evaluation von Vorhaben ist im Jahre 2007 von sechs Schulleitungen mit „sporadisch“, von fünf mit „nach jedem Vorhaben“ und von einer mit „jährlich“ beantwortet worden. Auch bei den acht Projektschulen, die ebenfalls an der zweiten Erhebung teilgenommen haben, ist „sporadisch“ mit vier Nennungen am meisten vertreten. Danach folgen „nach jedem Vorhaben“ mit zwei und „jährlich“ mit einer Stimme. Bei der zweiten Befragung haben sich die Verteilungen stark geändert. Die Schulleitungen haben wiederum mehrfach geantwortet. Hauptsächlich wird „jährlich“ (vier Nennungen) evaluiert. Darauf folgen „nach jedem Vorhaben“ und „sporadisch

¹⁰⁴⁴ Siehe Kapitel 2.3.

¹⁰⁴⁵ Siehe Kapitel 2.3.

¹⁰⁴⁶ Vgl. Rolff 2007a, S. 42.

¹⁰⁴⁷ Siehe u. a. Kapitel 3.4.

zu gleichen Teilen (jeweils drei Nennungen). Folglich ist zu beobachten, dass evtl. die Schulen eine strukturiertere Arbeitsweise der Evaluation bzw. eine Zeitersparnis beabsichtigt haben. Dadurch könnten sie sich im Laufe des einen Jahres überwiegend darauf geeinigt haben, einmal jährlich (vielleicht zu einem festen Termin) ihre Arbeit generell zu überprüfen. Schließlich muss eine Qualitätskontrolle gemäß § 32 Abs. 3 NSchG einmal im Jahr an der Schule durchgeführt werden.¹⁰⁴⁸

Im Jahre 2007 waren die Verteilungen der Nennungen zur „Häufigkeit der Dokumentation von Vorhaben“ fast genauso wie die zur „Evaluation von Vorhaben“¹⁰⁴⁹. Hierbei war der Anteil der Nennungen „sporadisch“ mit sieben von 13 Schulen bzw. vier von acht Schulleitungen am größten. „Nach jedem Vorhaben“ war für fünf von 13 Projektschulen (drei von acht Schulen) wichtig. Der Bereich „jährlich“ ist ausgespart worden. 2008 hatten die Verteilungen mit dem Vorjahr kaum etwas gemeinsam. Es hat erneut Mehrfachnennungen gegeben. Den Großteil bildet jetzt „nach jedem Vorhaben“ mit sieben Stimmen. An zweiter Stelle sind nun „jährlich“ und „sporadisch“ mit jeweils einer Zustimmung. Das Ergebnis scheint damit zusammenzuhängen, dass es unterschiedliche Vorhaben gibt, die unterschiedlicher Dokumentation bedürfen. Außerdem könnten sich die Schulen intensiver mit der „Dokumentationspraxis“ auseinander gesetzt haben.

Bei der Aussage „Evaluation der Unterrichtsqualität in regelmäßigen Abständen“ haben im Jahre 2007 die meisten Schulleitungen mit sechs Nennungen dem Bereich „teilweise“ zugestimmt. Außerdem haben drei Leitungen dies bejaht, und drei haben dies verneint. Ein Jahr später waren die Ergebnisse bei den acht Schulen ausgeglichener. Jeweils drei Schulleitungen haben „ja“ und „teilweise“ sowie zwei „nein“ angegeben. 2008 waren die Resultate ähnlich. Lediglich zwei Schulleitungen haben die Aussage bei einer Enthaltung bejaht. Folglich scheint es noch nicht selbstverständlich zu sein, eine Evaluationskultur an der Schule zu haben. Folglich besteht hier noch ein Entwicklungsbedarf.

Zur Nutzung der Ergebnisse von Evaluationen der Unterrichtsqualität für die schulische Arbeit haben die befragten Schulleitungen im Jahre 2007 Aussagen getroffen, die nun im Folgenden ggf. zu Kategorien zusammengefasst worden sind: individuelle Lernentwicklung/Lernstandserhebungen, Konzepte, schulinterne LehrerInnenfortbildung, Teams (Steuergruppe, Fachkonferenzen, Gesprächskreise, Arbeitsgruppen und Gewichtung der Themen) sowie Transparenz (mehr Information an die SchülerInnen, Eltern und KollegInnen sowie Projektdokumentation). Im Jahre 2008 haben die acht befragten SchulleiterInnen ebenfalls mehrere Bereiche angegeben: Unterrichtsbesuche mit Beratungsgesprächen (z. B. zu Differenzierung)/kollegiale Hospitationen, Fortbildungen (Teilnahme am Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“ bzw. entsprechende Fortbildungsangebote), Arbeit in Teams (Steuergruppe, Konferenzen und Fachkonferenzen), Teilnahme an SEIS sowie verpflichtende Aufgaben.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der ersten und zweiten Erhebung ist festzuhalten, dass „Teamarbeit“ und „Fortbildungen“ aus Sicht der Schulleitungen für die Kollegien bei der „Zielorientierung“ einen sehr hohen Stellenwert besitzen, da sie jeweils genannt worden sind. Die Ziele und

¹⁰⁴⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 18; siehe Kapitel 2.

¹⁰⁴⁹ Siehe oben.

Leitvorstellungen der Schule werden folglich innerhalb des Kollegiums permanent thematisiert, was Kennzeichen einer transformativen Führung ist.¹⁰⁵⁰ Schulinterne Bildungsprozesse werden durch Arbeitspläne und häufige Evaluationsmaßnahmen gesteuert - Merkmale für die unterrichtsbezogene Führung. Die SchulleiterInnen nutzen mit der Zeit noch gezielter die Selbstständigkeitsstrukturen und steuern indirekt u. a. durch Unterrichtsbesuche, Beratungsgespräche und die Teilnahme an SEIS die Unterrichtsentwicklung.¹⁰⁵¹ Die indirekte Führungstätigkeit der Schulleitungen wird somit durch die Schaffung der Rahmenbedingungen für die Realisierung der pädagogischen Vision und die Erarbeitung des Schulprofils mithilfe von Schulentwicklungsberatern/innen, des Schulprogramms und der Arbeitspläne verdeutlicht. Die Funktionstüchtigkeit der Schule ist vor allem durch die Steuergruppe gewährleistet, die für verschiedene Bereiche, wie auch Evaluationen zuständig ist.¹⁰⁵² Durch die Auseinandersetzung mit dem schuleigenen Programm und den schulischen Zielen wird personal-interaktiv von der Schulleitung geführt. Das Feedback durch Evaluationen ist noch nicht in allen Bereichen ausgeprägt (direkte Führung).¹⁰⁵³

7.1.4 Kooperation

Die Existenz einer Steuergruppe war im Jahre 2007 für alle Schulen notwendig. Ein Jahr später hat sich lediglich eine Schule dazu entschieden, dieses Team wieder abzuschaffen. Generell hat es positive Erfahrungen mit dieser Möglichkeit gegeben, u. a. die Qualität an der Schule zu steuern und die Schulleitung zu unterstützen. Die vorliegende Selbstständigkeitsstruktur ist somit erfolgreich durch den/die SchulleiterIn genutzt worden.

Die Anzahl der Mitglieder der Steuergruppe hat sich am ersten Messzeitpunkt bei den 13 befragten Projektschulen zumeist bei vier (vier Nennungen) bzw. drei und sechs (je drei Stimmen) Personen eingependelt. Die acht Schulen konnten hingegen Mitgliederzahlen von sechs (drei Nennungen) und vier bzw. fünf (jeweils zwei Zustimmungen) Lehrkräften verzeichnen. 2008 sind am häufigsten mit vier Nennungen sechs Personen Mitglieder der Steuergruppe. Die Gruppengröße ist hier sinnvoll, denn Rolff (2001) gibt eine Personenzahl von drei bis sieben Steuergruppenmitgliedern an.¹⁰⁵⁴

2007 treffen sich die Steuergruppen häufig alle zwei Wochen bzw. nach Bedarf (13 Schulen: je vier Stimmen; acht Schulen: jeweils drei Nennungen). Im Jahre 2008 ist mit den Angaben „einmal im Monat“ und „nach Bedarf“ mit je zwei Zustimmungen ein Trend zu beobachten, seltener zu tagen. Dies könnte ein Anzeichen für ein effizienteres Zeitmanagement durch die Leitung der Steuergruppe bzw. die Schulleitung sein.

Die Anzahl der Nennungen der SchulleiterInnen bei der Aussage „Vorsitz bei den Steuergruppensitzungen durch die Schulleitung“ macht 2007 deutlich, dass wesentlich mehr Leitungen (13 Schulen: ca. 70%; acht Schulen: drei Viertel) zu dem Zeitpunkt den Vorsitz nicht innehatten. Als Gründe für „nein“ wird demokratische Entscheidung, geeignetes Mitglied vorhanden, Arbeitsbelastung hoch, Verteilung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten und „Schulleitung ist

¹⁰⁵⁰ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹⁰⁵¹ Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 212.

¹⁰⁵² Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹⁰⁵³ Vgl. a. a. O., S. 126.

¹⁰⁵⁴ Vgl. Rolff 2001, S. 17.

davon ausgenommen“ genannt. Nur wenige wollen „die Zügel in der Hand behalten“ und trauen evtl. ihren KollegInnen die Leitung nicht zu. Dies belegen die folgenden Äußerungen der befragten SchulleiterInnen: bessere Organisation, Übersicht und Information gewährleistet sowie Vorgabe bei Einrichtung der Eigenverantwortlichen Schule. Bei der Befragung von 2008 hat bei einer Enthaltung die Hälfte der acht Schulleitungen den Vorsitz in der Steuergruppe abgegeben, zwei taten dies „teilweise“ und ein/e SchulleiterIn war der/die Vorsitzende. Im Vergleich zum Vorjahr ist bei den acht Schulen die Anzahl bei „teilweise“ von null auf zwei angestiegen. Bei der Fragestellung „Warum hat die Schulleitung bei den Sitzungen der Steuergruppe den Vorsitz inne?“ hat sich herauskristallisiert, dass die positiven und negativen Verteilungen ungefähr gleich geblieben sind. Es haben sich teilweise andere Kategorien zu den drei unterschiedlichen Positionen herauskristallisiert. Bei „ja“ haben sich folgende Kategorien gebildet: Arbeitsbelastung für Kollegium hoch, keine Bereitschaft der KollegInnen sowie Erfahrungen mit der Niedersächsischen Schulinspektion. Mit „nein“ haben vier Schulleitungen geantwortet. Die Begründung war wiederum recht unterschiedlich: stärkere Einbindung des Kollegiums, Wahl einer „Sprecherin“, Wechsel in der Steuergruppe und Reduzierung der Arbeitsbelastung der Schulleitung. In diesem Zusammenhang geht es um die Demokratisierung des Kollegiums und die Delegation (geringerer Aufgabenumfang und geringere Belastung des/der Schulleiters/in). Nun wird zusätzlich der Punkt „teilweise“ angegeben, bei dem deutlich wird, dass an der entsprechenden Schule das gesamte Kollegium die Steuergruppe ist und somit alle Beteiligten die Verantwortung tragen. Insgesamt ist zu diesen beiden Items festzustellen, dass sich zum einen die Schulleitung zu Beginn des Projekts eher aus der Leitung der Steuergruppe zurückzieht und diese dann aber zunehmend dominanter steuert. Zum anderen ist die Belastung des Kollegiums hoch, keiner erklärt sich für Zusatzaufgaben bereit bzw. die fachliche Kompetenz der Schulleitung wird hervorgehoben.

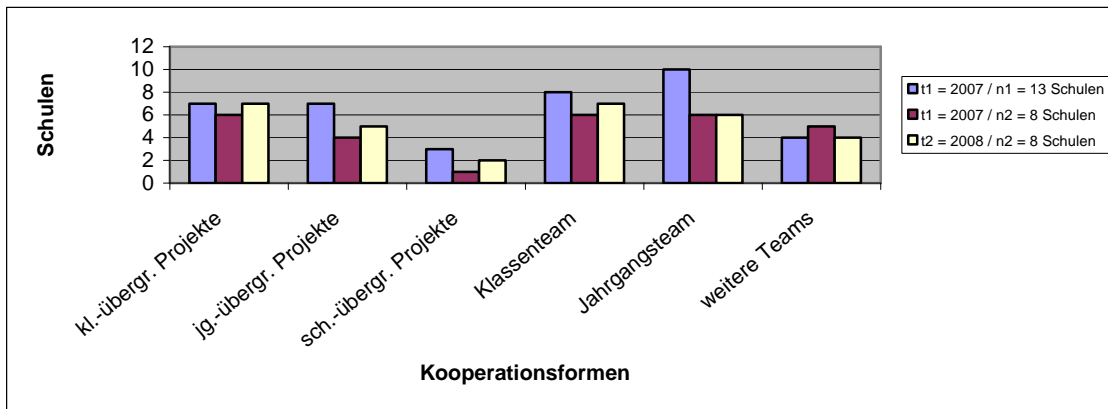
Bezüglich der allgemeinen Kooperationsformen arbeiten die KollegInnen 2007 am meisten bei den Jahrgangsteams, gefolgt von den Klassenteams zusammen. Danach sind an nächster Stelle die klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekte zu nennen. An den acht Schulen, die an beiden Messzeitpunkten untersucht worden sind, sind vorwiegend Teams in den Bereichen „klassenübergreifende Projekte“, „Klassenteams“ und „Jahrgangsteams“ vorhanden. 2008 sind die klassenübergreifenden Aktionen und die Klassenteams an vorderster Stelle, gefolgt von den Jahrgangsteams und den jahrgangsübergreifenden Projekten.¹⁰⁵⁵ Schulübergreifende Projekte haben genauso wie die Projektteams (weitere Teams¹⁰⁵⁶) keinen vergleichbaren Stellenwert. Es erfolgt somit zusehends eine Konzentration der Arbeit auf der Klassenebene und auf klassenübergreifende Projekte. Eventuell sind Absprachen auf Jahrgangsebene nicht mehr notwendig, die Flexibilität bezüglich der Kooperation soll erhalten bleiben oder die Lehrkräfte sehen die Zusammenarbeit innerhalb ihrer Klassen als vorrangig an. Für das Vorankommen der Schule ist es wichtig, dass Lehrkräfte miteinander kooperieren, denn sie können vom ExpertInnenwissen des anderen z. B. in Bezug auf Fachwissen und Unterrichtsmethoden profitieren.¹⁰⁵⁷

¹⁰⁵⁵ Siehe Abbildung 5.

¹⁰⁵⁶ Hierzu können auch beispielsweise Fachteams gehören.

¹⁰⁵⁷ Vgl. Huber / Hader-Popp 2013, S. 353.

Abbildung 5: Häufigkeit der Kooperationsformen an den Projektschulen aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragungen 2007/2008

Der Großteil der Schulen erklärt bei beiden Erhebungszeitpunkten, dass die Bereitschaft zur Kooperation „teilweise“ immer bei denselben Lehrkräften besonders ausgeprägt ist. Von den 13 Schulleitungen äußern dies 2007 sechs, drei bejahen und vier verneinen solches. Von den acht Schulen, die auch an der zweiten Befragung teilgenommen haben, geben vier „teilweise“, drei „ja“ und eine „nein“ an. Im Jahre 2008 haben die betreffenden Projektschulen die identischen Nennungen. Dass nicht alle KollegInnen die Offenheit für Teamarbeit besitzen und bei vielen Schulen teilweise dieselben KollegInnen kooperieren, verdeutlicht die Notwendigkeit der Intensivierung der Zusammenarbeit, die u. a. Grundlage auch der Verbesserung der Unterrichtsqualität ist.¹⁰⁵⁸

Die Aussage, der Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte sei vergleichbar mit dem vollzeitbeschäftigter, wird von den Schulleitern/innen überwiegend mit „ja“ (13 Schulleitungen (2007): 61,5%; acht Schulleitungen (2007): 62,5%; acht Schulleitungen (2008): 75%) und mit steigender Tendenz beantwortet. Der Rest der Stimmen ist für die Antwortkategorie „teilweise“ abgegeben worden. Das Engagement - auch der Teilzeitbeschäftigten - wird in diesem Zusammenhang von den Schulleitungen als positiv bewertet, was auf eine gute Kooperation, Einsatzbereitschaft bzw. ein gutes Miteinander im Kollegium hinweist.

Bezüglich der Aufforderung zur Teamarbeit durch die Schulleitung vertreten 2007 jeweils 46,2% der 13 SchulleiterInnen die Meinung, dass solches an ihrer Schule „teilweise“ oder gar nicht stattfindet (teilweise: 37,5%, nein: 50% der acht Schulen). Ein Jahr später ist erkennbar, dass es hierfür eines größeren Engagements bzw. einer größeren Motivation durch die Schulleitung bedarf, da die Anzahl der Schulen, die „teilweise“ angegeben haben, gegenüber „nein“ angestiegen ist (teilweise: 62,5%, nein: 37,5% der acht Schulen). Ein Grund für die Entwicklung der Ergebnisse könnte die größere Belastung durch z. B. schulische Termine im Kollegium sein. Dadurch könnten zusätzliche Treffen mit KollegInnen in den Hintergrund rücken.

¹⁰⁵⁸ Siehe Kapitel 5.2.3 und 7.2.4.

Um die „Verbesserung der Teamarbeit“ vorantreiben zu können, haben die befragten Schulleitungen (2007) mehrere Strategien entwickelt:¹⁰⁵⁹ Rahmenbedingungen schaffen (Sitzordnung im LehrerInnenzimmer, Planungszeiten, regelmäßiger Austausch, Auswahl und Zusammensetzung), Steuergruppenarbeit, Personalgespräche, Geselligkeit und die Persönlichkeit „Schulleitung“ (Werben, vorbildliches Verhalten). 2008 haben die SchulleiterInnen beschrieben, wie sie die Teamarbeit an ihrer Schule nun verbessern: gemeinsame Gespräche (Hinweis auf Jahrgangsteams, Überzeugungsarbeit leisten), Rahmenbedingungen schaffen (gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, feste Planungszeiten, Stundenplangestaltung), Aktivitäten außerhalb der Schule sowie entsprechende Projekte vorschlagen. Im Vergleich beider Erhebung können einige Bereiche als wiederkehrend und zentral herausgestellt werden: Rahmenbedingungen schaffen, Gespräche wie auch Geselligkeit. Folglich kommt der Initiierung von Prozessen durch die Schulleitung - organisatorisch und auf persönlicher Ebene - eine hohe Bedeutung zu.

Zum Item „Teamarbeit der Schulleitung“ haben die SchulleiterInnen 2007 wenig Auskunft gegeben. Es sind lediglich jeweils einmal die Bereiche Mitarbeit in allen Teams, mit Klassenlehrern/innen, Fachteam (auch als Leitung) und Austausch mit der Konrektorin angegeben worden. Im Jahre 2008 waren die Schulleitungen, obwohl es nur noch acht und nicht mehr 13 beteiligte Schulen waren, auskunftsfreudiger. Folgende Aussagen sind getroffen worden, die sich teilweise mit dem Vorjahr decken: Mitarbeit in allen Teams, Austausch mit der Konrektorin, Austausch mit der Konrektorin, der Steuergruppe und der Fachschaft, Abstimmung im Bereich „fächerübergreifender Unterricht“, gegenseitige Unterstützung und Arbeitsgruppen. Diese acht SchulleiterInnen haben somit einiges ausprobiert und sind bereit, vorbildlich im Team zu arbeiten, was sich positiv auf das gesamte System Einzelschule bzw. ebenfalls auf die Unterrichtsentwicklung auswirken kann,¹⁰⁶⁰ da auch bei der Umsetzung der Teamarbeit - beim Finden von Entscheidungen und bei Konfliktlösungen - die Schulleitung eine Vorbildfunktion im Sinne der kooperativen Führung hat. Es ist wichtig, Rahmenbedingungen und Teamstrukturen hierfür zu schaffen bzw. die Entwicklung der Schule durch Zusammenarbeit zu fördern.¹⁰⁶¹

Kollegiale Hospitation findet bei der ersten Erhebung nach Auskunft der Schulleitungen häufig nicht oder kaum statt. 46,2% der 13 Schulen (teilweise: 38,5%) und 62,5% der darin enthaltenen acht Projektschulen (teilweise: 37,5%) haben „nein“ angegeben. Ein Jahr später ist eine Entwicklung zum Positiven zu beobachten. Die Hälfte der acht Schulen hat sich für „teilweise“ entschieden und nur noch 37,5% haben die Aussage verneint. Das bedeutet, dass es trotz positiver Entwicklung noch lange nicht selbstverständlich ist, dass kollegiale Hospitation durchgeführt wird. Es bedarf noch mehrerer Anregungen vor allem durch die Schulleitung. Bereits Buhren (2013) deutet auf die allgemeine Unbeliebtheit von solchen Hospitationsformen bei den Lehrern/innen hin, obwohl adäquate Entwicklungsprozesse bei ihrem LehrerInnenhandeln nur durch ein Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsicht ermöglicht werden.¹⁰⁶²

¹⁰⁵⁹ Siehe Kapitel 2.7.

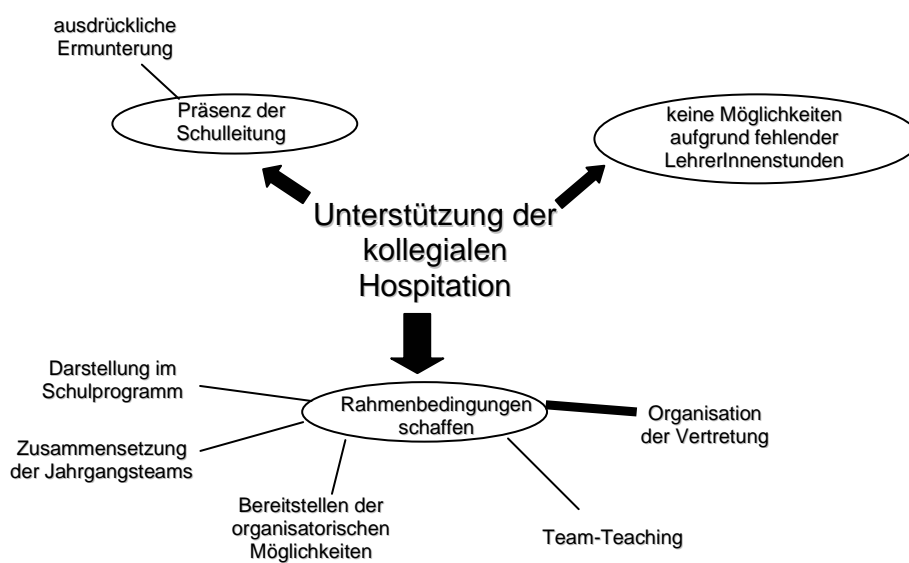
¹⁰⁶⁰ Siehe Kapitel 2.7 und 5.2.3.

¹⁰⁶¹ Vgl. Huber / Hader-Popp 2013, S. 356.

¹⁰⁶² Vgl. Buhren 2013, S. 401.

Die Auffassung, immer dieselben Lehrkräfte würden die kollegiale Hospitation nutzen, vertritt 2007 nur eine Schule. Mit „teilweise“, „nein“ oder keiner Angabe beschreiben dies jeweils 30,8% der 13 Schulen. In dem Zusammenhang ist das Ergebnis der acht, an beiden Erhebungen teilnehmenden Schulen ähnlich. Nun haben sich drei dieser Einzelschulen der Stimme enthalten. Im Jahr darauf ist der Anteil derjenigen Schulleitungen stark angestiegen, die diese Aussage bejaht haben (37,5% von acht Schulen). An zweiter Stelle waren „teilweise“ und „keine Angabe“ mit je ca. einem Viertel. Es hat sich also herauskristallisiert, dass sich zunehmend immer dieselben LehrerInnen für solche Hospitationsformen bereit erklären. Das heißt, noch ist nicht das gesamte Kollegium davon überzeugt und praktiziert es von sich aus noch nicht.

Abbildung 6: Unterstützung der kollegialen Hospitation durch die SchulleiterInnen aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragung 2008

Die „Unterstützung der kollegialen Hospitation durch die Schulleitung“ ist auf Grundlage der Befragungsergebnisse von 2007 durch die SchulleiterInnen unterschiedlich umgesetzt worden. Die Kategorie „Präsenz der Schulleitung“ umfasst die Bereiche Werben, Hospitation bei der Schulleitung und Personalgespräche. Bei der Kategorie „Rahmenbedingungen schaffen“, die am meisten vertreten ist, nennen die Leitungen die Änderung im Stundenplan, den Einsatz von pädagogischen Mitarbeitern/innen, die Organisation der Vertretung, die Einrichtung einer Stunde sowie Team-Teaching. An dritter Stelle der Häufigkeiten der Nennungen steht die Kategorie „Keine Möglichkeiten aufgrund fehlender LehrerInnenstunden“. Es wird hier also deutlich, dass die Schulleitung hauptsächlich durch die Schaffung von Rahmenbedingungen versucht, die Hospitationsform in ihrer Schule zu implementieren. Bei der Befragung der Schulleitungen im Jahre 2008 konnten erneut zur Thematik „Unterstützung der kollegialen Hospitation“ die zuvor beschriebenen Kategorien gebildet werden. Die „Präsenz der Schulleitung“ konnte als Punkt die „ausdrückliche Ermunterung“ vorweisen. Des Weiteren ist wieder geäußert worden, dass es „keine Möglichkeiten aufgrund fehlender LehrerInnenstunden“ gebe. Am häufigsten war erneut die Kategorie „Rahmenbedingungen schaffen“ und

darunter der Punkt „Organisation der Vertretung“ verhanden.¹⁰⁶³ Bei beiden Erhebungen zeigt sich zu dem Item, dass die Schulen meistens zur Förderung der kollegialen Hospitation die Rahmenbedingungen schaffen, wobei dies durch die Präsenz der Schulleitung ergänzt wird. Feststellbar ist jedoch auch, dass die Unterrichtsversorgung mit LehrerInnenstunden nicht so komfortabel ist, um z. B. Doppelbesetzungen zu ermöglichen.

Konzepte der Elternarbeit sind 2007 überwiegend „teilweise“ in den Schulen existent. Bei den 13 Schulen wird die Aussage sieben Mal bestätigt, fünf Schulen geben an, sie hätten Konzeptionen und eine Projektschule verneint die Frage. Bei den darin enthaltenen acht Schulen, die sich an der ersten Erhebung beteiligt haben, ist das Bild ähnlich. Hier gibt es nur Unterschiede, was „ja“ (drei Schulen) und „teilweise“ (vier Schulen) betrifft. Bei der zweiten Erhebung sind die Zahlen der acht Schulen in etwa gleich geblieben. Es gibt jetzt vier Schulen, die Konzepte der Elternarbeit vollständig vorweisen können. Das macht deutlich, die Arbeit mit den Erziehungsberechtigten wird an den Projektschulen intensiviert bzw. ist bereits intensiv.

Zum Item „Konzepttypen der Elternarbeit“ konnten 2007 fünf Kategorien gebildet werden, zu denen mehrere Unterthemen zugeordnet werden können: Konzepte (Umgang mit Verspätungen, Absentismus, Elterninformation, Beschwerdekonzent und Beratungskonzept), Einladungen (Hospitationen und Vorführungen), Elterninformation (Flyer für Eltern der SchulanfängerInnen, Beratung zur Schullaufbahneempfehlung und feste Elternsprechstunden), Gremienarbeit (Förderverein, Schulelternrat und Bearbeitung von durch SEIS ermittelten Zielsetzungen) sowie Elternmitarbeit (AGs, Projekte, Verschönerungsarbeiten, Veranstaltungen, VerkehrshelferInnen, „Lesemütter“ und Klassenunternehmungen). 2008 können die Kategorien Einladungen (z. B. gemeinsame Fortbildungen), Elterninformation (regelmäßige Unterrichtung, Konzept-Gespräche zur Schullaufbahneempfehlung führen, Zeugnisgespräche, Homepage und Elternbriefe), Gremienarbeit (Förderverein und Schulelternrat nach Bedarf) wie auch Elternmitarbeit (Leseförderung, Projekte, Schulprogramm, Feste und Organisation des VerkehrshelferInnendienstes) erneut gebildet werden. Der Bereich „Konzepte“ ist nun nicht mehr erwähnt worden, so dass zu vermuten ist, dass in der Anfangsphase des Projekts zuerst die verpflichtenden Aufgaben „abgearbeitet“ worden sind. Insgesamt werden beim Vergleich beider Messzeitpunkte zu diesem Item an den Projektschulen viele Inhalte der Elternarbeit zur Teilhabe der Eltern in der Schule genannt. Es wird deutlich, dass alle an einem Strang ziehen und Transparenz geschaffen wird.

Bei der Befragung der Schulleitungen im Jahre 2007 haben die SchulleiterInnen zur detaillierten Fragestellung nach der Einbeziehung der Elternschaft in die Entscheidungsprozesse gestaffelt nach der Häufigkeit der Nennungen (mit den meisten Stimmen beginnend) drei Antworten gegeben: Konferenzen bzw. Gremien (Sitzungen, Fachkonferenzen, Schulelternrat, Schulvorstand, Steuergruppe und Förderverein), Informationen (Elternabende, Informationsveranstaltungen und Informationsbriefe) sowie Feedback (schriftliche Befragungen, Lob- und Tadelkasten). Bei der zweiten Erhebung (2008) ist anstelle von „Feedback“ der Bereich „Mitarbeit“ vertreten. Weiterhin ist die Kategorie „Konferenzen/Gremien“ am häufigsten von den Schulleitungen

¹⁰⁶³ Siehe Abbildung 6.

genannt worden. Vornehmlich mündlich werden folglich die Erziehungsberechtigten 2007 und 2008 in die Arbeit der Projektschulen einbezogen. Die produktive Mitarbeit gewinnt zunehmend an Bedeutung.¹⁰⁶⁴

Transparenz in der Elternarbeit wird aus Sicht der Schulleitungen im Jahre 2007 vor allem schriftlich hergestellt. Dies geschieht durch Veröffentlichungen im Gemeindeblatt, regelmäßige Elternbriefe, ein Aushangbrett des Schulelternrats, die Homepage, ein „Kontaktheft“, Einladungen mit Rückmeldungen, das Ausstellen von SchülerInnenarbeiten, und einen Schaukasten. Die mündliche Transparenz zu schaffen ist lediglich durch Elternabende und die Gremienarbeit (u. a. Schulelternrat) möglich. Bei der zweiten Erhebung konnten erneut die Kategorien „schriftlich“ (regelmäßige Elternbriefe, Homepage, Aushänge) und „mündlich“ (Elternversammlungen, Konferenzen, Elternabende) zumeist identifiziert werden. An dritter Stelle ist der Bereich „Persönlichkeit der Schulleitung“ mit den Konkretisierungen „ständige Gesprächsbereitschaft“ wie auch „unermüdliche Kommunikation“ anzuführen. Für die Transparenz in der Elternarbeit wird folglich aus Sicht der SchulleiterInnen die schriftliche Mitteilung als Basis und Hauptkommunikationsmittel genutzt. Durch die zweite Befragung wird jedoch deutlich, dass immer mehr die Persönlichkeit der Schulleitung an Bedeutung gewinnt. Dies könnte in der zentralen Rolle des/der Schulleiters/in im Rahmen der Qualitätsentwicklung begründet sein.¹⁰⁶⁵

Um die Erziehungsberechtigten in schulische Projekte einzubeziehen, sind 2007 vier Strategien genannt worden, die im Folgenden entsprechend der Häufigkeit ihrer Nennungen beginnend mit den meisten Stimmen aufgelistet werden: Beteiligung am Schulleben (Feste, Schulfest, Projekte, AGs, Gestaltungsarbeiten auf dem Schulhof und in den Klassen, VerkehrshelferInnen und Müllsammeln), Gremien (Schulelternrat und Förderverein), Beteiligung in allen Phasen der Umsetzung von Vorhaben sowie Absprachen/Aufgabenverteilung/Angebote. 2008 konnten teilweise andere Kategorien identifiziert werden: Absprachen/Aufgabenverteilung/Planung/praktische Umsetzung, Gremien (z. B. Schulvorstand, Projektgruppen und Kompetenzen einzelner Eltern nutzen), Beteiligung an Festen, Elternbriefe und eigenes Interesse. Die Eltern werden somit aufgrund dieser Ergebnisse zunehmend in die Organisation und Planung von u. a. Projekten miteinbezogen. Es werden hier viele unterschiedliche Einbeziehungsformen genannt, die zeigen, dass sich das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule positiv gestaltet. Außerdem wird auch das Engagement der Schulleitungen verdeutlicht, die Erziehungsberechtigten zur Schul- und Qualitätsentwicklung an allem Wichtigen zu beteiligen.

Auch mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten, Netzwerke zu bilden und somit die Selbstständigkeitsstrukturen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität nutzen zu können, ist für die Projektschulen von besonderer Bedeutung.¹⁰⁶⁶

Dies belegen die Ja-Stimmen mit einer leicht positiven Entwicklung der ersten und zweiten Erhebung - auch im Vergleich (2007: 76,9% der 13 Schulen; 62,5% der acht Schulen; 2008: 75% der acht Schulen). Genauso hat sich bei der Projektevaluation von Interface (2008) die Vernetzung, beispielsweise in

¹⁰⁶⁴ Siehe oben.

¹⁰⁶⁵ Siehe u. a. Kapitel 2.3, 2.7, 3.4, 5, 5.1 und 5.2.1.

¹⁰⁶⁶ Siehe Kapitel 2.3.

Schulverbänden, als besonders günstig für die Förderung der Unterrichtsqualität herausgestellt.¹⁰⁶⁷

Als Gründe für die freiwillige Zusammenarbeit mit anderen Schulen haben sich im Jahre 2007 bei der Befragung der Schulleitungen das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“, die Reduzierung der Arbeitsbelastung (Aufgabenverteilung, Hilfe, Zusammenschluss von kleinen Schulen) und die Möglichkeit des Austauschs herauskristallisiert. Dabei hatte vor allem der letzte Punkt mit „Entwicklungshilfe/Gedächtnisstütze“, „Neugierde“, „Synergie“ und „neue Sichtweisen erfahren“ die häufigsten Nennungen. 2008 können drei Kategorien nach Häufigkeit sortiert und beginnend mit den meisten Nennungen bestimmt werden: Austausch (Abstimmung zum reibungslosen Übergang, Nutzung der Erfahrungen anderer, gegenseitige Betrachtung, neue Ideen austauschen), Reduzierung der Arbeitsbelastung (zur gegenseitigen Unterstützung, Arbeitersparnis, Reduzierung vieler Arbeiten) wie auch „vertikale Vernetzung“. Die Bereiche „Austausch“ und „Reduzierung der Arbeitsbelastung“ behalten über das eine Jahr hinweg an Gewicht. Es werden hierbei meist nur Vorteile dieser Netzwerke (bis auf den Punkt „Mehrbelastung durch zusätzliche Sitzungen“) genannt. Sicherlich geben sie den Schulleitungen Sicherheit, bewirken Synergieeffekte, Know-how und die Möglichkeit der Arbeitsteilung, um ihre Schulen und somit auch die Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln. Das Nutzen solcher Möglichkeiten ist aufgrund der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschulen äußerst sinnvoll.

Der immerwährende Austausch mit anderen Schulen, der im Folgenden konkretisiert werden soll, ist 2007 von den Schulleitungen folgendermaßen beschrieben worden: Es finden hauptsächlich regelmäßige Treffen und Planungsgespräche statt, die im Rahmen von Sitzungen mit dem Schulträger, dem Schulverbund, der Teilnahme an Vorträgen, Fortbildungen und Hospitationsringen ablaufen. An zweiter Stelle stehen Vereinbarungen zur Leistungsbewertung, zum Schulprogramm, zur Hochbegabtenförderung, zum regionalen Integrationskonzept und zur Geschäftsordnung. Drittens ist bei der ersten Erhebung die Arbeitsteilung bei der Konzept- und Arbeitsplanerstellung wie auch bei Fachkonferenzen genannt worden. Am wichtigsten sind bei der zweiten Befragung im Jahre 2008 die regelmäßigen Treffen und Planungen, die die Schulleitungen genau konkretisiert haben (Ganztagsschule, Schulverbundtreffen, gemeinsame Fortbildungen, wie Hochbegabung im Kindergarten, Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“, Projekt „Eigenverantwortliche Schule“, Kontakt per E-Mail bzw. Telefon und vor allem zwischen Schulleitungen). Genauso wichtig waren nachfolgend die „Arbeitsteilung“ (KlassenleiterInnensitzungen, gemeinsame Fachkonferenzen) und das Festlegen von „Vereinbarungen“ (Kooperationsverträge, gemeinsame Erstellung von Zielvereinbarungen). Interessant ist hierbei, dass die wichtigen Arbeitsbereiche vom Jahr zuvor erneut erwähnt worden sind. Die genaue Ausgestaltung derer hat sich entsprechend der Aktualität der Themen verändert. Beispielsweise sind die Thematiken „Leistungsbewertung“, „Schulprogramm“ und „Konzepte“ wahrscheinlich zuerst bearbeitet worden, um die Arbeitsverpflichtung u. a. begründet durch das Projektvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ umgehend zu erfüllen. Das Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“ ist später gestartet, so

¹⁰⁶⁷ Siehe Kapitel 6.1.

dass erst dann Aussagen dazu getroffen werden konnten. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Schulleitungen nach ihrer Aussage bereits viele Selbstständigkeitsstrukturen des Projektvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ zur Verbesserung der Unterrichtsqualität nutzen.

Bezüglich der Absprachen mit den weiterführenden Schulen ist bei der Schulleitungsbefragung 2007 deutlich geworden, dass für die SchülerInnen ein „fließender Übergang“ zu den SEK I-Schulen gewährleistet wird. Es laufen zumeist Treffen zwischen KollegInnen der abgebenden und aufnehmenden Schulen ab. Nachrangig sind gegenseitige Hospitationen und Vorträge zu nennen. Bei einigen der befragten Grundschulen ist dies in Vorbereitung bzw. findet teilweise statt. Ein Jahr später sind die Projektschulen einen Schritt weiter und treffen Absprachen mit den weiterführenden Schulen. Sie beschreiben, dass die Zusammenarbeit durch Kooperationsverträge, die Bildungsregion, das Projekt „Vertikale Vernetzung“, die Hospitation der Gymnasien in den Grundschulen, die Weitergabe von Entwicklungsbögen und besonders durch regelmäßige Treffen zur Rückmeldung der Entwicklung der SchülerInnen bzw. Absprachen zu den curricularen Vorgaben mit KollegInnen der vierten und fünften Klassen verbessert wird. Der letzte Punkt hatte die meisten Stimmen. Am wichtigsten scheinen im Vergleich beider Befragungen somit die (regelmäßigen) Treffen der betreffenden Schulen zu sein. Der direkte Kontakt könnte das Miteinander erleichtern, da Lehrkräfte der Grundschule und weiterführenden Schule die Sichtweisen des anderen besser kennen lernen können.

Einstimmig sind 2007 wie auch 2008 die befragten Schulleitungen der Überzeugung, dass Kooperationen mit anderen Institutionen an ihrer Schule stattfinden. Dies ist eine positive Aussage für eine gute Entwicklung der jeweiligen Einzelschule bzw. für ein ansprechendes Schulleben, da an guten Schulen z. B. viele Aktionen und dadurch ggf. Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung umgesetzt werden.¹⁰⁶⁸ Auch zeigt es, SchulleiterInnen (bzw. die Schule an sich) nutzen Möglichkeiten des selbstständigen Agierens.

Die Schulleitungen haben 2007 des Weiteren darüber Auskunft gegeben, mit welchen Institutionen ihre Schulen kooperieren. Hauptsächlich sind es Vereine (Sportverein, Rotes Kreuz, Bogensport, Reit- und Fahrverein, Tennis), gefolgt von Schulen (Haupt- und Realschule, Gymnasium, Förderschulen, NachbarInnenschulen), Beratungsstellen, Kirchen und kulturellen Einrichtungen. Danach sind einzelne Antworten, wie Kindergarten, Schulträger, Stiftungen, Seniorenheim, Schulumt, Musikschule, Betriebe und Universität, gegeben worden. Die Schwerpunkte bei der zweiten Erhebung waren Vereine (Sportvereine, Heimatverein), Kindergarten, Beratungsstellen (Jugendamt, Beratungsstellen), Kirchen (katholische und evangelische Kirche) und kulturelle Einrichtungen (Museen, Theater). Des Weiteren sind die Volkshochschule, die Feuerwehr, die Musikschule, Betriebe, die Beratungsstelle (das Jugendamt), Sponsoren wie auch die Universität angeführt worden. Häufig haben sich die Ergebnisse beider Befragungen gedeckt. Vor allem waren z. B. Vereine, Beratungsstellen, Kirchen und kulturelle Einrichtungen durchgängig von besonderer Bedeutung und die häufigsten KooperationspartnerInnen für die jeweilige Einzelschule. Zu vermuten ist in dem Zusammenhang, dass die Projektschulen diese wegen der Arbeit vor Ort (Unterricht, schulische Aktionen

¹⁰⁶⁸ Siehe Kapitel 4.3.1 und 6.1.

etc.) besonders bevorzugen. Außerdem ist festzuhalten, die befragten Schulen haben besonders viele und facettenreiche PartnerInnen vorzuweisen. Dies lässt u. a. auf ein gutes Angebot an den jeweiligen Schulen, die Einbeziehung von ExpertInnen in den Unterricht und somit auf eine Steigerung der Unterrichtsqualität schließen. Präzisiert wird das zuvor Erwähnte durch die folgenden Ausführungen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen erfolgt 2007 zumeist durch die Bereitstellung zusätzlicher Angebote für die SchülerInnen, wie Gitarrenunterricht und Tischtennis, oder durch Unterstützung (Team-Teaching, Elternabende mit dem Kindergarten usw.). Des Weiteren wird vereinzelt angegeben, es gäbe eine Kooperationsvereinbarung, AG-Angebote und gemeinsame Veranstaltungen. Bei der Befragung im Jahre 2008 wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zumeist über Unterstützung (z. B. Konferenzen, Abstimmung organisatorischer Art), gefolgt von gemeinsamen Veranstaltungen, wie beispielsweise Gottesdienste oder Projekte, abläuft. Des Weiteren werden zusätzliche Angebote zum Unterricht, Arbeitsgemeinschaften und Vereinbarungen zur Zusammenarbeit mit jährlicher Evaluation von den befragten Schulleitern/innen genannt. Unterstützungsangebote und gemeinsame Aktionen sind für diese Kooperationen vor allem kennzeichnend. Das Miteinander steht zunehmend im Vordergrund, was vorteilhaft für jede Schulentwicklung ist. Die erbrachten Antworten zeigen, dass die Schulleitungen den Schulentwicklungsprozess durch zusätzliche Angebote und eine gut organisierte Zusammenarbeit Hand in Hand angemessen steuern.

Somit versuchen die Schulleitungen, in mehreren Bereichen eine professionelle Lernkultur z. B. durch Klassenteams oder auch durch die Delegation von Aufgaben an die Steuergruppe zu schaffen. Das Selbstlernpotenzial der Lehrkräfte wird immer häufiger genutzt, so dass zunehmend professionelle Lerngemeinschaften zur Selbstverständlichkeit werden, die kooperieren.¹⁰⁶⁹ Selbst agieren sie zunehmend als Vorbild. Dies alles sind auch Facetten der transformativen Führung.¹⁰⁷⁰ Durch Nutzung der Fähigkeiten der Eltern, anderer Schulen und von Kooperationspartnern/innen wird ein unterstützendes Lernklima geschaffen. Zusätzlich fördert die Schulleitung die Kooperation der Lehrkräfte.¹⁰⁷¹ Dieses geschieht vorwiegend durch eine indirekte Führung, indem organisatorische Rahmenbedingungen, z. B. Planungszeiten, geschaffen werden und eine funktionstüchtige Struktur, wie die Einsetzung der Steuergruppe, sichergestellt wird. Auch die Entwicklung von Netzwerken, beispielsweise mit den Erziehungsberechtigten oder anderen Schulen, wirkt hierbei strukturell-systematisch. Beim Bereich „Kollegiale Hospitation“ hat die Leitung noch nicht alle strukturellen Voraussetzungen zur Realisierung des pädagogischen Profils geschaffen.¹⁰⁷² Eine zielgerichtete Information an die Eltern und deren Teilhabe wird direkt durch die Führungskräfte gewährleistet. Auch eine gute Zusammenarbeit, insbesondere auf Klassen- und Jahrgangsebene, ist - u. a. ausgenommen der Punkte „Kollegiale Hospitation“ und schulübergreifende Projekte - erkennbar.¹⁰⁷³

¹⁰⁶⁹ Vgl. Huber / Hader-Popp 2013, S. 353; siehe u. a. Kapitel 2.5, 3.3.1 und 3.4.

¹⁰⁷⁰ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹⁰⁷¹ Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 213.

¹⁰⁷² Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹⁰⁷³ Vgl. a. a. O., S. 126.

7.1.5 Personalentwicklung

Ein Konzept der Personalentwicklung besteht bei der Befragung im Jahre 2007 bei fünf der 13 Schulen bzw. bei der Hälfte der acht Schulen. Ein Jahr später haben fünf von acht der befragten Projektschulen eine solche Konzeption. Lediglich noch drei Schulen haben dies noch nicht erarbeitet. Wenn die Einzelschulen, die zweimal an der Befragung teilgenommen haben, verglichen werden, zeigt sich hier eine leicht positive Tendenz, denn eine Schule mehr hat ein Personalentwicklungskonzept vorzuweisen. Die Befragung verdeutlicht, dass noch nicht jede Projektschule ein Konzept zur Personalentwicklung entwickelt hat. Die Schulen machen sich jedoch in Anfängen auf den Weg.

Die Ergebnisse zum Item „Schriftliche Formulierung der Ziele der Personalentwicklung“ weisen eine ähnliche Entwicklung vor (2007: ja: vier Schulen, nein: sieben Schulen, keine Angabe: zwei Schulen [13 Schulen]; ja: drei Schulen, nein: drei Schulen, keine Angabe: zwei Schulen [acht Schulen]). 2008 ist dies mit dem vorigen Item vergleichbar (ja: fünf SchulleiterInnen, nein: zwei SchulleiterInnen, keine Angabe: ein/e SchulleiterIn). Inhaltlich können vergleichbare Vermutungen getätigt werden.

Auch bei der Frage nach der Integration von Zielsetzungen der Personalentwicklung ins Schulprogramm haben die acht an den beiden Erhebungen teilnehmenden Projektschulen im Jahre 2007 die identische Angabe des letzten Punkts getätigt. Unterschiede konnten bei der Gesamtzahl der 13 Schulen festgestellt werden (ja: fünf Schulleitungen, nein: sechs Schulleitungen, keine Angabe: zwei Schulleitungen). Somit ist die Anzahl der Schulen, die dies tun bzw. nicht tun, bei der ersten Erhebung relativ ausgewogen. Die skizzierte Entwicklung ändert sich 2008 zum Positiven. Nun bejahen sechs der acht Schulen eine Verschriftlichung von Zielen der Personalentwicklung im schuleigenen Programm. Die Änderungen weisen darauf hin, dass eine zunehmende Verzahnung im Qualitäts- bzw. Personalmanagement vonstatten geht.¹⁰⁷⁴

Dies bestätigen die Antworten zur Fragestellung nach der Abstimmung der Ziele der Personalentwicklung auf die allgemeinen schulischen Zielsetzungen mit den absolut gleichen Zahlen. Zur Schul-/Organisations- bzw. Unterrichtsentwicklung bedarf es einer miteinander verzahnten Personalentwicklung.¹⁰⁷⁵

Bei dem Item „Gemeinsame Vereinbarung der Ziele der Personalentwicklung mit den Lehrkräften“ wird deutlich, dass zu Beginn (2007) nach Aussage aller Projektschulen die Leitungen leicht zurückhaltend dabei waren, das Kollegium in die Qualitätsentwicklung einzubeziehen (ja: fünf Schulleitungen, nein: sechs Schulleitungen, keine Angabe: zwei Schulleitungen). Etwas anders ist es bei den an beiden Befragungszeitpunkten beteiligten Schulen. Die eher positive Bereitschaft dazu bleibt in etwa gleich (2007: ja: vier SchulleiterInnen, nein: zwei SchulleiterInnen, keine Angabe: zwei SchulleiterInnen; 2008: ja: vier Schulleitungen, nein: drei Schulleitungen, keine Angabe: eine Schulleitung). Hier ist erkennbar, dass die acht Projektschulen eher zu einer Teilhabe der KollegInnen an der Festlegung der Zielsetzungen der Personalentwicklung bereit sind. Überraschend ist hierbei die sehr hohe Anzahl der Schulen, bei denen dies nicht der Fall ist.

¹⁰⁷⁴ Siehe u. a. Kapitel 5 und 5.1.

¹⁰⁷⁵ Siehe Kapitel 5 und 5.1.

Zielvereinbarungsgespräche mit Lehrkräften haben 2007 nach Auskunft aller 13 befragten Schulleitungen am häufigsten gar nicht - gefolgt von der Angabe „in unregelmäßigen Abständen“ - stattgefunden. Die acht Projektschulen, die an beiden Messzeitpunkten untersucht worden sind, haben mit drei Nennungen am meisten auf unregelmäßig durchgeführte Gespräche verwiesen. 2008 ist mit Abstand (vier Schulen) „jährlich“ gefolgt von „in unregelmäßigen Abständen“ mit zwei Stimmen angegeben worden. Ausgehend von negativen Ergebnissen des ersten Messzeitpunktes zeigt sich ein Jahr später eine positive Entwicklung. Dies deutet auf ein zielgerichtetes Qualitäts- und Personalmanagement hin. Nach dem Prinzip der kooperativen Führung wird in dem Zusammenhang Führung praktiziert, die durch Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulleitung und MitarbeiterIn gekennzeichnet ist. Das bedeutet, dass ebenso die Organisationsziele und die persönlichen Ziele miteinander verknüpft und abgestimmt werden.¹⁰⁷⁶

Die Festlegung der von der Lehrkraft in einem bestimmten Zeitraum zu erreichenden Ziele im Rahmen solcher Gespräche wird nach Angabe von fünf der 13 Schulen (2007) meist nicht gemeinsam mit dem/r LehrerIn vorgenommen. Teilweise und vollständig bestätigen die Vereinbarung jeweils drei Schulleitungen (keine Angabe: zwei SchulleiterInnen). Die acht Schulleitungen äußern sich bei der ersten Befragung hierzu mit drei Ja- und zwei Nein-Stimmen bei zwei Enthaltungen und einer Angabe „teilweise“ unterschiedlich. Ein Jahr später sind vergleichbare Ergebnisse - jetzt jeweils zwei Ja- und Teilweise-Nennungen - vorzuweisen. Genauso wie bei dem vorigen Item gibt es Abweichungen zwischen der Gesamtzahl der 13 Schulen der ersten Erhebung und den acht Projektschulen von 2007 und 2008. Interessant ist in dem Zusammenhang die häufig fehlende Einbeziehung der Lehrkräfte in deren Belange. Folglich kann vermutet werden, dass die Personalförderung in dem Bereich noch nicht angemessen umgesetzt wird.

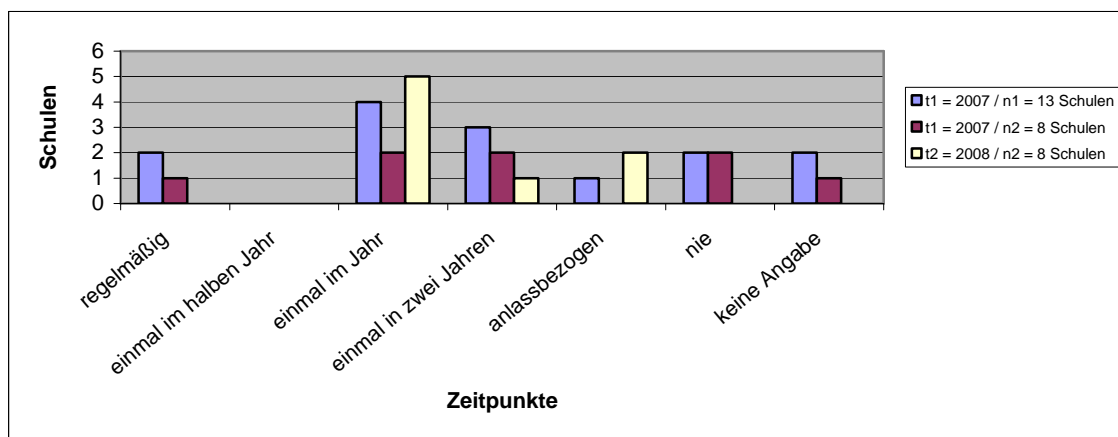
Damit eine ordentliche gemeinsame Überprüfung der festgelegten Ziele vonstatten gehen kann, haben die Schulleitungen im Jahre 2007 hierfür überwiegend Gespräche (direkte Evaluationsgespräche, Möglichkeit, schriftliche Informationen an die Schulleitung weiterzuleiten, sowie das nächstfolgende Gespräch) eingesetzt. Gleichberechtigt nachrangig können hierbei Konferenzen (Dienstbesprechungen und Fachkonferenzen) und Hospitationen angeführt werden. Bezüglich des letztgenannten Punktes wird die geringe Anzahl an Vertretungsstunden zur Realisierung solcher Kooperationsformen als problematisch angesehen. 2008 haben die befragten Schulleitungen nur die Kategorie „Gespräche“ angegeben. Dies ist genau durch die Begrifflichkeiten „MitarbeiterInnengespräche“ und „Kontrollgespräche“ erläutert worden. Folglich ist eine Konzentration auf den zwischenmenschlichen Bereich „Gespräche“ erfolgt, die sich anscheinend in der Praxis bewährt haben. Solches könnte auf ein größeres Wissen, einen intensiveren schulischen Qualitätsentwicklungsprozess oder auch eine gezieltere Qualitätsverbesserung in der Personalentwicklung bzw. der Unterrichtsentwicklung hindeuten. Vielleicht könnte die Bevorzugung von „Gesprächen“ ebenfalls nur praktische Gründe haben.

Im Jahre 2007 bestätigen die Leitungen mit vier Nennungen (13 Schulen), dass Unterrichtsbesuche zu dem Zeitpunkt am häufigsten einmal im Jahr von ihnen

¹⁰⁷⁶ Vgl. Huber 2012b, S. 24; siehe Kapitel 5.2.2.

durchgeführt werden. Von den 13 Projektschulen haben 2007 jeweils zwei SchulleiterInnen der acht Schulen Unterrichtsbesichtigungen gleichberechtigt in einem Zeitraum von einem Jahr und zwei Jahren angeführt. Die Führungskräfte der acht Projektschulen haben sich ein Jahr später für „einmal im Jahr“ gefolgt von „anlassbezogen“ entschieden.¹⁰⁷⁷ Die jährlichen Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung sind somit zur Selbstverständlichkeit geworden. Auch die Angabe „anlassbezogen“ ist aufgrund der zunehmenden Verantwortung der SchulleiterInnen für ihre Lehrkräfte, durch beispielsweise die Verbeamtung auf Lebenszeit,¹⁰⁷⁸ nachvollziehbar.

Abbildung 7: Häufigkeit der Durchführung von Unterrichtsbesuchen aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragungen 2007/2008

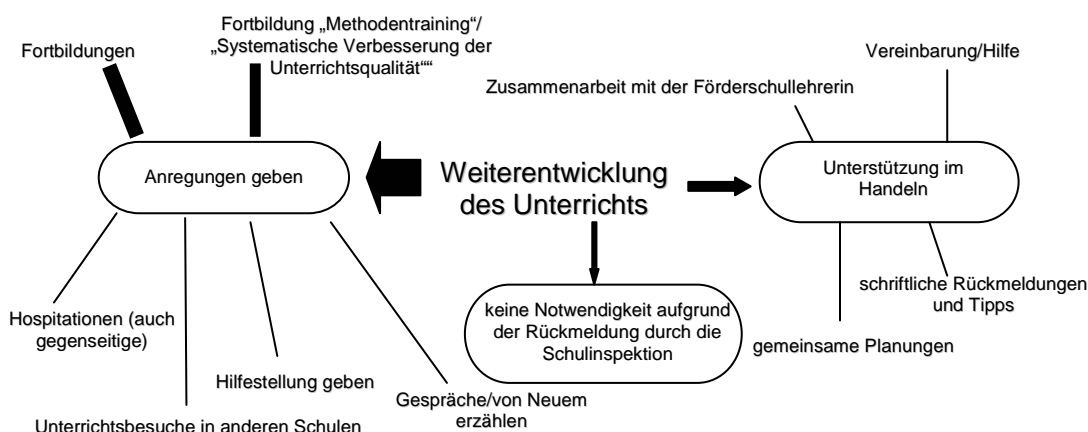
Die Schulleitungen halten es 2007 für sinnvoll, ihre Lehrkräfte im Anschluss an einen Unterrichtsbesuch entsprechend zu beraten. Folgende Punkte sind hierbei gleichrangig als wichtig angesehen worden: Gespräch mit Protokoll, Beratungs- und Beobachtungsschwerpunkt, durch ein Hospitationsteam, MitarbeiterInnengespräche sowie eine kollegiale und wertschätzende Umgangsweise. Bei der zweiten Erhebung konnte eine Schwerpunktsetzung bei den Nennungen beobachtet werden. So hat sich herauskristallisiert, dass hierbei besonders Gespräche und Feedback mithilfe eines Beratungsbogens bzw. die Schwerpunktsetzung (z. B. innere Differenzierung, teamorientiertes Arbeiten oder offene Unterrichtsformen) relevant sind. Einmal ist nur noch „selten“ angegeben worden. Eine differenzierte Darstellung der Arbeit erfolgt ein Jahr später nicht mehr in dem Maße. Aufgrund der geringeren Anzahl der Schulen, der Beantwortung des vorigen Items bzw. der Arbeitsbelastung der SchulleiterInnen kann es möglich sein, dass die Antworten weniger genau gewesen sind oder auch die Aktionen durch die Schulleitungen rückläufig sind. Im Jahre 2007 haben die Schulleitungen zum Thema „Verbesserung der Unterrichtsqualität“ dahingehend Stellung genommen, dass sie einerseits zum größten Teil Anregungen geben (durch schulinterne LehrerInnenfortbildungen, Fortbildungen „Methodentraining“, Fortbildungen, Beratungsgespräche, Hospitationen, Hinweise auf Veranstaltungen, Geben von Hilfestellungen und Bereitstellung von Materialien) sowie zum anderen die Lehrkräfte im Rahmen der Konferenzarbeit und der in Dienstbesprechungen gemeinsam festgelegten

¹⁰⁷⁷ Siehe Abbildung 7.

¹⁰⁷⁸ Siehe Kapitel 1.4.

Zielsetzungen in Entscheidungen einbinden. 2008 ist eine leicht andere Kategorienbildung erfolgt.¹⁰⁷⁹ Die Schulleitungen verdeutlichen durch ihre Aussagen, dass sie nun kaum noch offen im Plenum Unterrichtsentwicklung diskutieren (beispielsweise Konferenzarbeit), sondern nun durch gemeinsame Vorhaben, wie Fortbildungen und Hilfestellungen/Zusammenarbeit, auf die Lehrkräfte diesbezüglich facettenreich einwirken.

Abbildung 8: Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragung 2008

Um offenere Unterrichtsformen im Unterricht der Lehrkräfte zu implementieren, gibt es 2007 bei den Schulleitungen mehrere Strategien: Projektarbeit, Konzept der flexiblen Eingangsstufe, Thematisierung, z. B. bei Konferenzen, Anschaffung bestimmter Lehr- und Lernmittel, Fortbildungen (allgemeine Fortbildungen, ausgewählte Literatur, Gespräche, schulinterne LehrerInnenfortbildungen und Fortbildungshinweise hierzu, Anmeldung zur Fortbildung „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“ bzw. „Methodentraining“) und Hospitationen (Hospitationstag, gegenseitige Hospitation). Bei der zweiten Befragung war die Kategorie „Fortbildungen“ wiederum am meisten vertreten: Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“, Schulung des gesamten Kollegiums und Streben danach (Schwierigkeiten aufgrund des Wechsels in der Schulleitung und der Fehlstunden). Als weitere Bereiche sind Zusammenarbeit mit der Förderschullehrkraft, Elternarbeit, Thematisieren von beispielsweise „Methodentraining“/Konferenzarbeit, (MitarbeiterInnen-)Gespräche wie auch Hospitationen (auch Unterrichtsbesuche in anderen Schulen) genannt worden. Ein/e SchulleiterIn hat angegeben, bisher noch keine Maßnahmen getroffen zu haben. Zusammenfassend betrachtet nutzen die Schulleitungen unterschiedliche Herangehensweisen, damit offenere Unterrichtsformen zur Selbstverständlichkeit werden und somit die Unterrichtsqualität verbessert wird. Das häufigste Mittel sind immer noch Fortbildungen jeglicher Art. Zumeist werden solche besucht, an denen das gesamte Kollegium teilnehmen kann, um evtl. einheitliche Denkstrategien bei den Lehrkräften verbreiten zu können. Als Maßnahmen zur Förderung fächerübergreifenden Unterrichts konnten 2007 die Kategorien „Offenere Unterrichtsformen“, „Stundenplangestaltung“,

¹⁰⁷⁹ Siehe Abbildung 8.

„Konzipierung von Arbeitsplänen“ sowie „Teamarbeit“ identifiziert werden. Hierbei war der Arbeitsbereich „Teamarbeit“ am häufigsten - vor allem mit gemeinsamen Planungstreffen - vertreten. Der Punkt „Keine Maßnahmen“ ist mit der Begründung, es zähle zur Basisarbeit, einmal angegeben worden. Obgleich bei der zweiten Erhebung weniger Schulen teilgenommen haben, ist eine vergleichbare bzw. größere Anzahl an Nennungen zu verzeichnen. Vor allem Fortbildungen, das Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“, Unterrichtsbesuche und Gespräche sind neu angeführt worden. Immer noch haben die Kategorie „Teamarbeit“ und der darin enthaltene Unterpunkt „Gemeinsame Planungstreffen“ die meisten Nennungen. Eine Schule hat erwähnt, dass das Kollegium den fächerübergreifenden Unterricht bereits praktiziere. In diesem einen Jahr haben die Schulleitungen ihren Kenntnisstand erweitert und realisieren zusehends mehr Maßnahmen, wie das zuvor beschriebene Projektvorhaben oder auch die Besuche des Unterrichts, um die beschriebene Unterrichtspraxis zu fördern. An oberster Stelle steht die Teamarbeit, die ebenso Basis einer guten Unterrichtsqualität sein kann.¹⁰⁸⁰

Die Existenz eines Qualifizierungs- bzw. Fortbildungskonzepts bestätigen ca. 70% der 13 Schulen (2007) und sogar 88% der acht Schulen (2008). Nur die Hälfte der an beiden Erhebungen teilnehmenden Grundschulen hat dem 2007 zugestimmt, so dass im Vergleich zum Vorjahr ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen ist. Die Wichtigkeit dieses Instruments der Personalentwicklung für die Schulen ist erkennbar. Es wird gezielter von den Schulleitungen eingesetzt. So ist es ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms.¹⁰⁸¹

Die Inhalte des Qualifizierungs-/Fortbildungskonzepts haben sich für die Schulleitungen im Jahre 2007 zumeist auf „relevante Themen“, wie die jährliche Erstellung des Konzepts, die sich aus SEIS ergebenden Inhaltsbereiche, die Organisation durch die Schule und die Ausrichtung auf das pädagogische Konzept wie auch den Bedarf der Schule bzw. des Kollegiums, bezogen. Außerdem haben sich die Bereiche „Kerncurricula“, „Selbstständiges Lernen“, „Individuelle Lernentwicklung“ und „Spezialisierung von KollegInnen“ herauskristallisiert. Ein Jahr später konnte bei der Kategorie „Relevante Themen“ mit der jährlichen Erstellung des Fortbildungsplans, dem Konzept als organisatorischem Rahmen, der systematischen Erhebung der Qualifizierungsbedarfe sowie dem schulischen Bedarf (Schulprogramm, Entwicklungsziele, aktuelle Notwendigkeiten, fachlicher Bedarf) erneut die größte Gewichtung skizziert werden. Des Weiteren sind die Bereiche „Schulqualität“, „Methoden“ und „Unterricht allgemein“ (Musik, Sport, Lernbegleiter Mathematik) angegeben worden. Ganz deutlich wird bei der Untersuchung, dass die Schulleitungen eine Konzentration auf das Schulprogramm und damit eine systematische Vorgehensweise favorisieren. Natürlich wird auf aktuelle Gegebenheiten und Bedarfe bzw. Bedürfnisse - z. B. der KollegInnen - eingegangen. Es steht der Qualitätszyklus¹⁰⁸², die Schulqualität, und damit die Schul- bzw. Organisationsentwicklung mithilfe des Schulprogramms im Vordergrund, wodurch gezielt im Ganzen die LehrerInnen- und Unterrichtsqualität - beispielsweise durch die Schwerpunktsetzung „Methoden“ - verbessert und entwickelt werden kann.

¹⁰⁸⁰ Siehe u. a. Kapitel 3.2, 3.4, 5.1 und 5.2.2.

¹⁰⁸¹ Siehe Kapitel 2.3.

¹⁰⁸² Siehe Abbildung 3 und Kapitel 2.3 und 5.

Um das festgelegte Qualifizierungs- bzw. Fortbildungskonzept umzusetzen, hat es bei der Befragung von 2007 für die SchulleiterInnen vier Strategien gegeben: Teilnahme an entsprechend bestimmten Fortbildungsveranstaltungen, teilweise Umsetzung in Projekten, MultiplikatorInnen in Dienstbesprechungen und Gesamtkonferenzen (zeitweise Schwierigkeiten aufgrund des Zeitmangels) und Auffächerung nach Schulleitung, Steuergruppe wie auch FachlehrerIn. Bei der zweiten Erhebung haben die befragten Schulleitungen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Umsetzung des Konzepts benannt: Teilnahme an den entsprechend vorher festgelegten Fortbildungen, Projekt „Methodentraining“/„Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“ mit dem gesamten Kollegium, ständige Anwendung/Hinweise (bei MitarbeiterInnengesprächen und nach Unterrichtsbesuchen), entsprechend dem fachlichen Bedarf bzw. der aktuellen Entwicklungsziele (zurzeit Musik, Sport, Lernentwicklungsbegleiter Mathematik) und lediglich der Verweis auf die Erstellung des Konzepts (keine inhaltlichen Auskünfte). Hier ist deutlich geworden, dass die Realisierung des Qualifizierungskonzepts abhängig von der Situation an der Einzelschule ist. Bei der zweiten Befragung haben die Schulen im Vergleich zum Vorjahr teilweise andere Möglichkeiten geäußert. Dieser Trend kann auf den veränderten Fokus in Bezug auf die praktische Umsetzung hinweisen. Die Transparenz im Kollegium bzw. die Aufgabenverteilung kann nach einem Jahr schon selbstverständlich implementiert sein.

An den meisten Schulen besuchen die Lehrkräfte nach Angabe der Schulleitungen der 13 Projektschulen 2007 im Durchschnitt alle zwei Schuljahre zwei Fortbildungen (jeweils fünf Stimmen bei den 13 und acht Schulen). Je zwei VertreterInnen der Projektschulen geben hierbei an, an ihren Grundschulen würden die Lehrkräfte hauptsächlich an drei Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. Ein Jahr später sind es an zwei Schulen zwei Fortbildungen, an zwei Schulen vier Fortbildungen und an jeweils einer Schule ein und fünf Fortbildungsveranstaltungen. Hierbei gibt es jedoch zwei Enthaltungen. Die Lehrkräfte und die Schulleitungen legen somit Wert auf Fortbildungen. Ein leichter Trend zur Zurückhaltung ist erkennbar. Dies könnte an zusätzlichen Aufgabenbereichen der Lehrpersonen liegen.

Im Jahre 2007 stellen fünf Projektschulen generell bzw. sechs Schulen teilweise (38,5% bzw. 46,2% der 13 Schulen) den Bezug der gemeinsam ausgesuchten Fortbildungen zum Schulprogramm her. Bei der Hälfte der acht Projektschulen (2007) ist die Verknüpfung mit dem schuleigenen Programm in Teilen realisiert worden. Bei der nächsten Erhebung haben die Schulen dies deutlicher mit 62,5% im Vergleich zu einem Viertel Teilweise- und 0% Nein-Nennungen sowie ca. 12,5% Enthaltungen bejaht. Ein guter Trend, der anzeigt, dass eine strukturiertere, zielgerichtete Arbeit - Qualitäts- und Personalentwicklung - der Schulleitung vonstatten geht.¹⁰⁸³

Bei dem Item „Anreize, Fortbildungen zu besuchen, durch die Schulleitung“ ist 2007 am häufigsten das Wort „kaum“ genannt worden. Das bedeutet, dass entweder „keine Anreize“ notwendig gewesen sind oder hauptsächlich auf das Interesse der Weiterentwicklung der Schule durch das Kollegium vertraut worden ist. Seltener sind die Begriffe „Kostenerstattung“ und „Vertretungsregelung“ erwähnt worden. Bei der zweiten Erhebung konnten am meisten die „Kostenerstattung“ (möglichst für die Fahrt- und Seminarkosten),

¹⁰⁸³ Siehe oben.

gefolgt von den „neuen Kerncurricula“ (Individualität des/r Einzelnen gerecht zu werden, Sicherheiten im fachfremden Unterricht zu erhalten, Hilfen zu bekommen, SchülerInnen in der reizüberfluteten Welt zum konzentrierten Lernen zu bewegen) als Anreize identifiziert werden. Allein die „Notwendigkeit“ und die „Vertretungsmöglichkeit“ sind einmalig angegeben worden. Im Vergleich der Ergebnisse beider Messzeitpunkte hat die Kategorie „Kostenerstattung“ bei der Anzahl der Nennungen an Bedeutung gewonnen. Das heißt, die Schulleitungen müssen immer mehr finanzielle Anreize schaffen, dass sich KollegInnen von sich aus fortbilden. Durch Forderungen des Landes könnte bei den Lehrkräften eine extrinsische Motivation in Bezug auf die Maßnahmen hervorgerufen werden. Ein Jahr zuvor konnte noch eine intrinsische Motivation skizziert werden. Die Schulleitungen nutzen dennoch die ihnen gegebenen Mittel, um trotzdem die Fortbildungsaktionen ihrer Lehrkräfte zu unterstützen.

Die Bereitschaft der Lehrkräfte, andere Schulen bzw. pädagogische Einrichtungen zu besuchen, ist bei den 13 befragten Projektschulen bei der ersten Erhebung nicht so stark ausgeprägt (ja: drei Schulen, teilweise: fünf Schulen, nein: fünf Schulen). Bei den acht Schulen hat es sich zunächst die Waage gehalten (ja: drei Projektschulen, teilweise: zwei Projektschulen, nein: drei Projektschulen). 2008 haben diese Grundschulen mit 62,5% für die Antwortkategorie „teilweise“ plädiert. Bei einigen Schulen ist somit evtl. durch das Engagement der Schulleitung eine Verbesserung der Bereitschaft zu beobachten. Ein Grund für die Verschlechterung bei dem anderen Teil der Projektschulen, die vorher mit „ja“ gestimmt haben, könnte die nun praktizierte und selbstverständliche Verbundarbeit mit anderen Schulen sein. Diese ist nun bei drei Viertel der befragten Projektschulen der Fall.¹⁰⁸⁴ Auch könnte das Engagement der Schulleitung in diesem Bereich nachgelassen haben.

Die Art und Weise, wie die LehrerInnen der jeweiligen Projektschulen von anderen Schulen oder pädagogischen Einrichtungen profitieren, ist 2007 aus Sicht der Schulleitungen vielfältig: „Tag der offenen Tür“, Lernwerkstätten, Berichte in Konferenzen anderer Schulen, Fortbildungen, Weitergabe von Konzepten sowie Berichterstattung in den Fachkonferenzen und Dienstbesprechungen. Am häufigsten im Vergleich zu den bereits aufgelisteten Punkten werden bei der ersten Erhebung Hospitationen (z. B. bei Schulen mit „flexibler Eingangsstufe“) genannt. Bei der zweiten Erhebungswelle waren die LehrerInnen interessiert daran, die Besuchsangebote von NachbarInnenschulen und die häufige Organisation durch die Schulleitung zu nennen. Immer noch ist der Punkt „Hospitationen“, die in anderen Schulen generell oder in Schulen mit „flexibler Eingangsstufe“ stattgefunden haben, als besonders relevant angesehen worden. Im Vergleich beider Erhebungen wird deutlich, dass der Trend eher zu Besuchen bzw. Hospitationsformen geht. Dies kann auf eine Konzentration der Schulleitung und des Kollegiums auf das Wesentliche - das Lernen am Beispiel - hinweisen und als Alternative für die kollegiale Hospitation innerhalb ihrer Schulen angesehen werden.¹⁰⁸⁵

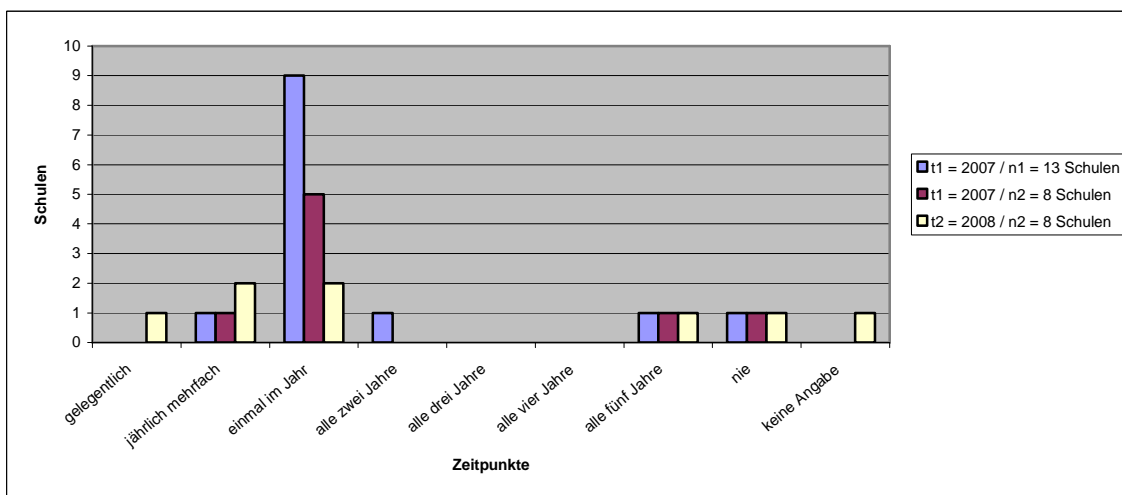
Damit das Kollegium von den Fortbildungen der Lehrkräfte profitieren kann, haben die befragten Schulleitungen im Jahre 2007 die Möglichkeiten der Initiierung/Weiterführung von Projekten, des Einbringens der Neuerungen in die „Konzepte“, der Abhängigkeit von Kollegium und Thema, der Förderung der

¹⁰⁸⁴ Siehe Kapitel 7.1.4.

¹⁰⁸⁵ Siehe Kapitel 7.1.4 und 7.2.4.

Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Dokumentationen und von Konferenzen (Berichte/Beschlüsse) geäußert. Am meisten ist von ihnen der Punkt „Konferenzen“ angegeben und durch die Begriffe Fachkonferenzen, Erfahrungsaustausch, Dienstbesprechungen, Steuergruppe, Gesamtkonferenz wie auch Referate erläutert worden. Dieser bei einer lernenden Organisation typische Wissenstransfer ins Kollegium¹⁰⁸⁶ ist im Jahre 2008 erneut am häufigsten mit der Kategorie „Konferenzen etc. (Berichte/Beschlüsse)“ umrissen worden. Hierbei waren die Dienstbesprechungen am wichtigsten, gefolgt von den Fachkonferenzen. Des Weiteren konnten mit jeweils einer Nennung „Verpflichtung“, „regelmäßige Berichte“, „Vorträge“, „Erfahrungsaustausch“ und „Gesamtkonferenzen“ dem Bereich zugeordnet werden. Außerdem waren die Kategorien „Bereitstellung von Material“ und „immerwährendes Nachfragen“ zu identifizieren. Bei der vorliegenden Thematik hat die Konferenzarbeit eine zentrale Stellung inne, da dann das gesamte Kollegium anwesend ist und die Inhalte gleichzeitig durch Protokolle dokumentiert werden. Hierbei ist die Möglichkeit des direkten Kontaktes und des sofortigen Nachfragens gegeben. Schulinterne LehrerInnenfortbildungen werden 2007 am häufigsten jährlich an den befragten Projektschulen durchgeführt. Ein Jahr später erhöht sich die Anzahl auf „jährlich“ und „jährlich mehrfach“.¹⁰⁸⁷ Eine sehr gute Fortbildungsbereitschaft besteht in den Kollegien, wenn es um Fortbildungen innerhalb der Schule geht.

Abbildung 9: Häufigkeit der Zeitpunkte der Durchführung von schulinternen LehrerInnenfortbildungen aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragungen 2007/2008

Im Sinne der transformativen Führung wird an den Schulen - wenn möglich - auf eine fördernde Personalentwicklung bzw. auf Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts großer Wert gelegt.¹⁰⁸⁸ Auch die unterrichtsbezogene Führung wird an den Projektschulen nach Aussage der Schulleitungen betrieben, was z. B. die Beratung und Qualitätsaufsicht oder auch Fördermaßnahmen von

¹⁰⁸⁶ Siehe Kapitel 3.

¹⁰⁸⁷ Siehe Abbildung 9.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

Qualifizierungen betrifft¹⁰⁸⁹ und sich direkt auf den Unterricht bezieht.¹⁰⁹⁰ Durch zielgerichtete Unterstützung der Qualifizierung der Lehrkräfte kann ein lernfreundliches wie akademisches Klima geschaffen werden.¹⁰⁹¹ Durch ein ehrliches Feedback mithilfe der Zielvereinbarungsgespräche bzw. Beratungsgespräche zu Unterrichtsbesuchen wirkt die Schulleitung zunehmend direkt auf die MitarbeiterInnen ein.¹⁰⁹²

7.1.6 Zufriedenheit

Eine hohe Arbeitsbelastung weisen 2007 nach Auskunft der Schulleitungen 84,6% (13 Schulen) bzw. drei Viertel (acht Schulen) der Lehrkräfte ihres Kollegiums auf. Im Jahre 2008 wird die Belastung bei der zweiten Erhebung noch gravierender mit etwa 87,5% dargestellt. Somit scheinen die Anforderungen an die Berufsgruppe stetig zu steigen. Solches könnte der Grund dafür sein, dass fünf Schulen an der zweiten Befragung nicht mehr teilgenommen haben.¹⁰⁹³ Natürlich bedarf es auch ausreichend Zeit, die schulische Qualität und ebenso die Unterrichtsqualität - das Kerngeschäft¹⁰⁹⁴ - zu verbessern. Der Einfluss der Schulleitung hierauf wird im Folgenden thematisiert.¹⁰⁹⁵

Dass die hohe Arbeitsbelastung der LehrerInnen auf das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ zurückzuführen ist, ist 2007 zum größten Teil, aber nicht überwältigend mit sieben Ja- und fünf Teilweisesstimmen zu identifizieren. Bei den acht Projektschulen ist die Anzahl der Teilweiseschulen mit vier Stimmen im Vergleich zu drei Ja-Stimmen größer. Dies ändert sich im Jahre 2008, denn nun sind fünf Bejahungen und drei Teilzustimmungen vorzuweisen. Der Meinungswandel wird auf die vielen Neuerungen und bereits eingeleiteten Maßnahmen der Schulleitungen zurückzuführen sein.

Die SchulleiterInnen haben im Jahre 2007 zur Frage nach den möglichen Auswirkungen der ggf. größeren Arbeitsbelastung auf das Kollegium eher negative Auswirkungen - am meisten eine gelegentliche Unzufriedenheit gepaart mit Entmutigungen - angeführt. Außerdem haben sie eine nachlassende Motivation, eine geringere Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, Klagen aufgrund von weniger Zeit für die Unterrichtsvorbereitung, eine geringere Belastbarkeit, Krankheiten und Frustrationen geäußert. Eine Schulleitung konnte keine Auswirkungen beschreiben. Ein Jahr später sind häufig folgende Punkte zur Sprache gekommen: Unzufriedenheit, geringere Belastbarkeit/Krankheiten (z. B. Burnout) und geringere Aufgeschlossenheit, Bereitschaft für Neues. Außerdem sind die Lehrkräfte hektisch, haben kaum Zeit, sich privat zu treffen, und klagen trotz positiver Rückmeldung von SEIS bzw. der Niedersächsischen Schulinspektion zur Zufriedenheit, dass sie zu wenig Zeit für die Unterrichtsvorbereitung haben. Eine Schule hat erklärt, dort wären alle KollegInnen motiviert, um „das Beste aus der Situation zu machen“. Insgesamt ist zu beobachten, dass sich Auswirkungen, die bereits 2007 vorhanden waren, in dem Folgejahr noch weiter zum Negativen verstärkt

¹⁰⁸⁹ Vgl. Scheerens et al. 2003, o. S. Nach: Bosen 2009b, S. 212.

¹⁰⁹⁰ Vgl. Bosen 2009b, S. 212.

¹⁰⁹¹ Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach a. a. O., S. 213.

¹⁰⁹² Vgl. Dubs 2009, S. 126.

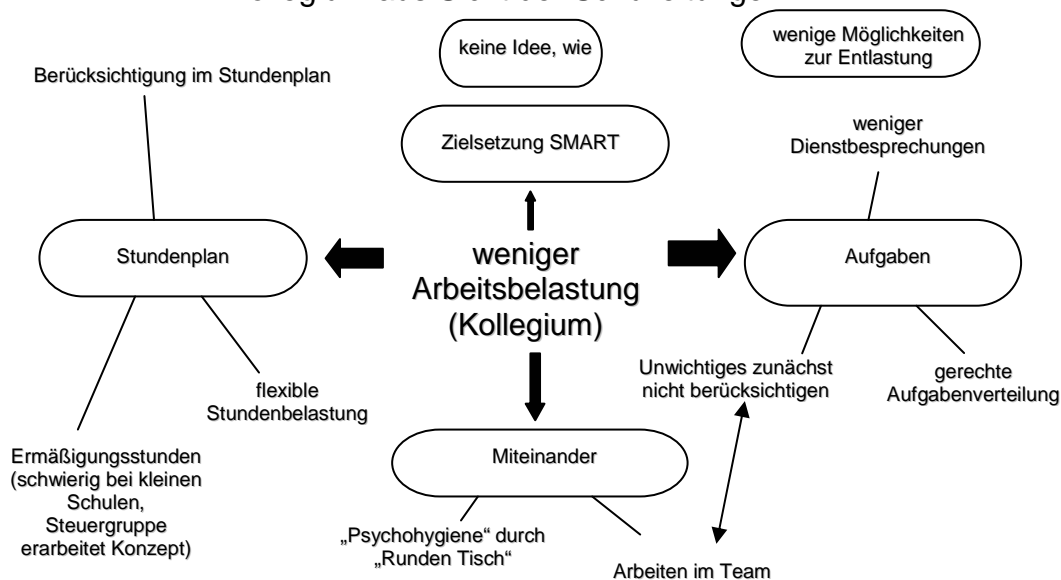
¹⁰⁹³ Siehe Kapitel 6.3.2.

¹⁰⁹⁴ Siehe Kapitel 5 und 5.1.

¹⁰⁹⁵ Siehe unten.

haben. Es ist eine hohe Belastung der Kollegien festzustellen, die zugenommen hat. Hier besteht evtl. Handlungsbedarf bei den Schulleitungen.¹⁰⁹⁶ Somit ist ein Kriterium einer lernenden Schule, den Energiehaushalt der Lehrkräfte im Gleichgewicht zu halten, nicht erfüllt.¹⁰⁹⁷

Abbildung 10: Maßnahmen zur Verringerung der Arbeitsbelastung im Kollegium aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragung 2007

Um die Arbeitsbelastung bei ihren Mitarbeitern/innen zu reduzieren, setzen die Schulleitungen bei der ersten Befragungsrunde als häufigstes Mittel die Verringerung der Aufgabenbereiche ein. Einige wenige SchulleiterInnen haben keine Möglichkeit der Umsetzung gesehen.¹⁰⁹⁸ Im Jahre 2008 konnten nur noch die Kategorien „Miteinander“ (Teamarbeit forcieren, regelmäßige Feedbackgespräche) und „Aufgaben“ (Archivierung von Wichtigem, gemeinsame Planungen, Verteilung von Aufgaben) herausgestellt werden. Von den acht befragten Schulen haben drei Schulleitungen keine Möglichkeiten nennen können. Dies bedeutet, dass im Laufe des einen Jahres den Schulleitern/innen immer deutlicher geworden ist, dass sie kaum Einfluss darauf haben, die arbeitsbedingte Belastung im Kollegium zu verringern.¹⁰⁹⁹ Hier könnten die SchulleiterInnen dennoch ein schwaches Führungsverhalten bzw. eine schwache Managementkompetenz zeigen.¹¹⁰⁰

Die hohe Arbeitsbelastung der Schulleitung, die seit dem Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ durch schulische Freiräume aber auch Pflichten entstanden ist, erkennen 2007 87,5% (84,6% der 13 Schulen) und 2008 weiterhin 87,5% der acht Befragten vollständig an. Die größere Arbeitsverpflichtung wird hierbei deutlich hervorgehoben, was aber auch die vielen Aktivitäten der SchulleiterInnen verdeutlicht, um die Unterrichtsentwicklung mithilfe der Selbstständigkeitsstrukturen der Eigenverantwortlichen Schule voranzutreiben.

¹⁰⁹⁶ Siehe unten.

¹⁰⁹⁷ Siehe Kapitel 3.2.

¹⁰⁹⁸ Siehe Abbildung 10.

¹⁰⁹⁹ Siehe Kapitel 7.2.4.

¹¹⁰⁰ Siehe Kapitel 7.1.7.

Der erhöhte Arbeitsaufwand der Schulleitungen wird nach ihrer Meinung nicht dementsprechend durch die Ermäßigungsstunden gedeckt. Im Jahre 2007 bestätigen dies 84,6% (13 Schulen) bzw. drei Viertel (acht Schulen) der befragten Leitungen. 2008 steigt der Prozentsatz sogar auf rund 87,5% an. Durch den gestiegenen Arbeitsaufwand könnten die dauerhaften Belastungen ihre Auswirkungen haben oder auch dadurch die Leitungen zunehmend resignieren.

Die ggf. größere Arbeitsbelastung der Schulleitungen selber ist von ihnen im Jahre 2007 bestätigt und die Auswirkungen als negativ benannt worden. Die Antworten waren ganz unterschiedlich. Zusätzlich zur Überlastung mit wenig Zeit sind am häufigsten Krankheiten (z. B. Tinnitus) und Unzufriedenheit kombiniert mit Gereiztheit genannt worden. Ganz deutlich sind bei der zweiten Erhebung die Überlastung, der Stress und die Überforderung geäußert worden. Danach waren gleichrangig die gesundheitliche Erschöpfung, der wenige Schlaf, Frustrationen und die geringere Zeit für die Familie und Freizeit. Als Letztes hat es Kritik hinsichtlich der wenigen Zeit für die Unterrichtsvorbereitung gegeben. Erkennbar ist hierbei, dass die Schulleitungen sehr viel Zeit in die Arbeit in und an der Schule investieren. Auf Dauer wirkt sich der skizzierte Zustand auf ihre körperliche Befindlichkeit aus. Häufig resignieren sie. Es leiden nach ihrer Aussage der Unterricht und das Familien- bzw. Freizeitleben darunter.

Zur Verringerung der Arbeitsbelastung von Schulleitern/innen hat es bei der Befragung der Schulleitungen aus dem Jahre 2007 nur zwei Kategorien - hier gestaffelt nach der Häufigkeit - gegeben: Selbst-/Zeitmanagement: früherer Arbeitsbeginn, Versuch der Verringerung anderer Belastungen sowie Unterstützung von außen: Delegieren, Supervision, hauptsächlich ein gutes Klima im Kollegium. Als weitere Möglichkeit ist der Rücktritt vom Amt als SchulleiterIn angemerkt worden. Außerdem hat ein/e SchulleiterIn Ratlosigkeit als Punkt genannt. Bei der zweiten Erhebungswelle waren die befragten SchulleiterInnen noch ratloser, was drei der acht befragten Schulen bestätigt haben. Erneut hat ein/e SchulleiterIn die Möglichkeit der Ausübung einer anderen Tätigkeit geäußert. Zum zweiten Mal können die Kategorien „Unterstützung von außen“ (Delegieren, Arbeitsbelastung des Kollegiums, Anwesenheitspflicht der Schulleitung) und „Selbst-/Zeitmanagement“ mit „priorisieren“ und „keine zusätzlichen Belastungen“ angeführt werden. Zunehmend erkennen die befragten Schulleitungen, dass es - wie bereits angedeutet - kaum Möglichkeiten gibt, ihre Arbeitsbelastung zu verringern. Gewisse Aufgabenbereiche müssen von ihnen bearbeitet werden. Außerdem können - trotz der Möglichkeit der Aufgabenverteilung - aufgrund der allgemeinen Belastungen nicht zu viele Aufgaben auf das Kollegium übertragen werden. Die befragten Projektschulen bzw. Schulleitungen lassen folglich durchblicken, dass sie mit den vorhandenen Ermäßigungsstunden die anstehende Arbeit nicht bewältigen können.¹¹⁰¹

Die SchulleiterInnen versuchen somit - wenn möglich - nach ihrer Aussage, die Zufriedenheit der Lehrkräfte zu stärken und ihnen Sicherheit zu geben. Dies wird eher durch eine strukturell-systematische bzw. indirekte als durch eine personal-interaktive (direkte) Führung von ihnen umgesetzt.¹¹⁰² Dennoch sind sie dabei nicht sehr erfolgreich, denn die Erschöpfung und Unzufriedenheit aller

¹¹⁰¹ Siehe oben.

¹¹⁰² Siehe Kapitel 6.1.

steigen zunehmend. Hierbei ist jedoch erkennbar, dass sie kaum andere Einflussmöglichkeiten besitzen.

7.1.7 Kompetenzen der Schulleitung

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Führungskompetenz der SchulleiterInnen.

Den Überblick der Schulleitung über Vorgänge in der Schule bewahren 2007 neun SchulleiterInnen (davon vier der acht Projektschulen) vollständig und vier teilweise. Bei der zweiten Erhebung bejahen dies alle befragten Schulen, was deutlich macht, dass sie nun mehr Sicherheit im Handeln, im Umgang mit Neuerungen haben und ggf. Strategien entwickelt haben.¹¹⁰³

Das vorbildliche Verhalten der Schulleitungen ist in der Schulleitungsbefragung von 2007 durch die Attribute Menschlichkeit, Engagement, Hilfsbereitschaft, Ansprechbarkeit, ruhige Ausstrahlung, Zielgerichtetheit, perfektes Verhalten, Pflichtbewusstsein, Aufgeschlossenheit, Pünktlichkeit und Anwesenheit umrissen worden. Ein Jahr später haben sich hierbei Schwerpunkte gebildet. Den Schulleitern/innen war ein hohes Engagement, Teamfähigkeit bzw. Engagement in der Gruppe, Ansprechbarkeit und Zuverlässigkeit besonders wichtig. Zusätzlich haben sie Leitsätze „vorleben“, Verbindlichkeit, Pünktlichkeit, Achten auf eine gerechte Arbeitsverteilung, Freundlichkeit, Gewissenhaftigkeit sowie ein perfektes Verhalten angeführt.¹¹⁰⁴ Insgesamt kann hier von Idealen gesprochen werden, denen die Schulleitungen nacheifern, um ihr Kollegium im Sinne eines angemessenen Führungsverhaltens dadurch in diese Richtung zu bewegen.¹¹⁰⁵ Besonders das Zwischenmenschliche hat einen hohen Stellenwert als Arbeitsbasis in der Schule. 2008 sind vor allem die Grundzüge der guten (Zusammen-)Arbeit, wie hohes Engagement, favorisiert worden. Durch das eigene Vorbild könnte somit die Teamarbeit in den Schulalltag implementiert werden, was sich auf alle Bereiche der Schulentwicklung positiv auswirken kann.¹¹⁰⁶

Ihre Erwartungen klar und deutlich zu äußern, wird nach Aussagen der Schulleitungen von 2007 vor allem durch die eigene Persönlichkeit (Offenheit, ruhige und kollegiale Atmosphäre, Überzeugungskraft, Hartnäckigkeit, Fordern, aber nicht Überfordern und Ehrlichkeit) umgesetzt. Danach erfolgt solches durch Gespräche (regelmäßige, wöchentliche Informationspausen, MitarbeiterInnengespräche und monatliche Dienstbesprechungen) sowie die Bekanntgabe von Vorgaben bzw. Erwartungen (teilweise schriftliche Fixierung, Transparentmachen von Zielen/Benennen von Erwartungen). Bei der zweiten Erhebung konnte diese Gewichtung Persönlichkeit - Gespräche - Vorgaben¹¹⁰⁷ mit den teilweise identischen Angaben erneut nachvollzogen werden. Folglich hängt das Gelingen im Kollegium - ob die Erwartungen deutlich artikuliert werden, zielgerichtet gearbeitet wird - hauptsächlich von dem Know-how, dem Charakter bzw. der Persönlichkeit des/der Schulleiters/in ab. Es ist aufgrund dessen wichtig, dass diese/r angemessen qualifiziert ist.¹¹⁰⁸

¹¹⁰³ Solches ist ebenfalls ein Vorteil von Zusammenschlüssen von Schulen bzw. Schulverbänden; siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹¹⁰⁴ Siehe Kapitel 2.7.

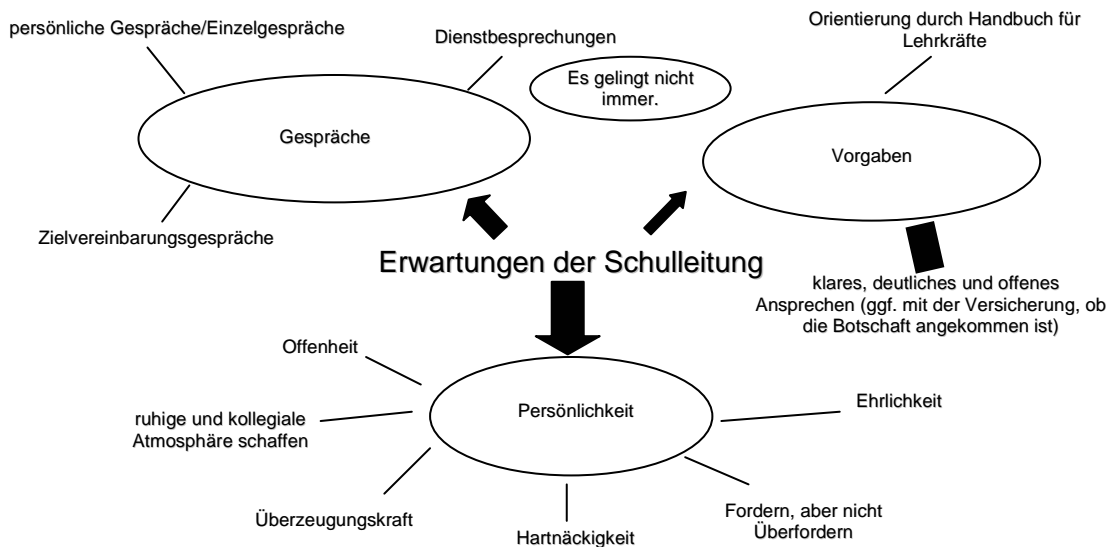
¹¹⁰⁵ Siehe Kapitel 5.1 und 6.1.

¹¹⁰⁶ Vgl. Huber / Ahlgrimm 2013, S. 368.

¹¹⁰⁷ Siehe unten und Abbildung 11.

¹¹⁰⁸ Siehe u. a. Kapitel 5 und 7.4.2.2.

Abbildung 11: Verdeutlichung der Erwartungen der SchulleiterInnen im Kollegium aus Sicht der Schulleitungen



Quelle: Eigene Schulleitungsbefragung 2008

An dieser Stelle wird die Moderations- und Partizipationskompetenz der SchulleiterInnen thematisiert.

Die Beteiligung von Lehrkräften an verantwortlichen Aufgaben erfolgt nach Auffassung der Schulleitungen der ersten Befragungsrunde auf unterschiedlichen Ebenen. Im Folgenden werden die Bereiche - nach Häufigkeit und mit den häufigsten Nennungen beginnend - aufgelistet: Kollegium (Delegieren, Stundenplangestaltung, Planungstreffen und Einbeziehung in wichtige Entscheidungen), Teams (Gremien, Fachkonferenzen, Projektgruppen und Steuergruppe) sowie Lehrkräfte (Aufgabenverteilung, wie Fachleute, Moderationen, große Freiräume lassen mit Rückmeldungen an die Schulleitung, MentorInnentätigkeit und Austausch mit dem/r KonrektorIn). Bei der zweiten Erhebung konnte wiederum diese Einteilung festgestellt werden. Nun sind Kollegium und Teams gleich wichtig. Generell ist festzuhalten, dass Teamarbeit - auch in Kleingruppen - nach Auffassung der Schulleitungen immer mehr an Stellenwert gewinnt. Partizipation und Transparenz als Kennzeichen der lernenden Organisation ermöglichen es erst, dass an der Schule an einem Strang gezogen wird.¹¹⁰⁹

Aufkommenden Frustrationen und Konflikten im Kollegium begegnen die Schulleitungen im Jahre 2007 hauptsächlich durch Gespräche bzw. Aussprachen, wie MitarbeiterInnengespräche, Behandlung in der Dienstbesprechung und nachfolgend Verhaltensweisen (Ermutigung, Verständnis usw.). Ein Jahr später waren die Punkte Gespräche/Aussprachen (persönliche Gespräche, Konfliktgespräche mit Personalrat und Schulleitung), Verhaltensweisen (Verständnis, Konflikte einzeln ansprechen) sowie Offenheit und Respekt im Kollegium gleich gewichtet. Des Weiteren sind die Beteiligung des Personalrats wie auch der Beratungslehrkraft vereinzelt erwähnt worden. Dies lässt darauf schließen, dass Teilhabe und Offenheit bzw. Transparenz im Kollegium immer mehr an Bedeutung gewinnt. Auch die direkte (individuelle)

¹¹⁰⁹ Siehe u. a. Kapitel 3.

Aussprache ist sehr wichtig, damit sich Konflikte nicht verfestigen und das Klima im Kollegium, das Grundlage einer guten Zusammenarbeit ist, belasten bzw. vergiften. Reese (2013) bestätigt, dass Widerständen und Konflikten durch die Implementation einer ausgeprägten Kommunikations-, Feedback- und Beteiligungskultur wie auch eines guten Managements durch die Schulleitung begegnet werden sollte.¹¹¹⁰

Zur Einbeziehung des Kollegiums in Entscheidungsprozesse waren den befragten Schulleitungen 2007 vor allem die Beteiligung und Transparenz¹¹¹¹ bei Gesprächen, Vorhaben, Projekten, in Gremien und Dienstbesprechungen wichtig. Außerdem ist dies in regelmäßigen Dienstbesprechungen, bei der Erstellung von Konzepten und in Arbeits- und Projektgruppen umgesetzt worden. Am meisten ist bei der zweiten Erhebung die Diskussion und Abstimmung von den Schulleitern/innen genannt worden. Jeweils einmal haben sie erwähnt, dass sie das Kollegium an Entscheidungen durch Offenheit und Transparenz, Einschaltung von Beratungslehrkräften bzw. des Personalrats, durch einen 14-tägigen „Runden Tisch“ bzw. Dienstbesprechungen oder „einfach so“ beteiligen. Ein Jahr später ist es den befragten Schulleitungen vielmehr um die konkrete Einbeziehung gegangen. Davor sind vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufgelistet worden. 2007 ist bereits deutlich geworden, dass die KollegInnen in alle Bereiche des Schullebens miteinbezogen werden. Dadurch kann die Schulqualität am besten gesteigert werden, da so alle Geschlossenheit zeigen.

Genügend Information und Transparenz in wichtigen Angelegenheiten schaffen die befragten Schulleitungen bei der ersten Erhebungswelle zumeist mündlich durch persönliche Gespräche, Dienstbesprechungen, Informationspausen, „Fremdhilfe“, Informationsveranstaltungen und evtl. Präsentationen. Schriftlich erfolgt dies durch Informationsbriefe, Flyer, Pinnwände, Aushänge bzw. den Einsatz des Whiteboards. Bei der zweiten Befragung ist erneut zu beobachten, dass der Informationstransfer zwischen Schulleitung und Kollegium zumeist mündlich und am meisten durch Dienstbesprechungen erfolgt (wöchentliche Informationspausen, 14-tägiger „Runder Tisch“, wöchentlicher Präsenztage). An zweiter Stelle steht die schriftliche Information. Hierbei konnten - gestaffelt nach der Anzahl der Nennungen - am häufigsten die Aushänge/Hinweise, Informationen per E-Mail (Einrichtung von E-Mail-Adressen durch die Schule) und Verschriftlichungen identifiziert werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Schaffung von Transparenz eher auf dem mündlichen Wege praktiziert wird. Der persönliche Kontakt wird favorisiert. Evtl. können hier einfach mehr Fragen geklärt, Missverständnissen vorgebeugt bzw. Einfluss genommen werden, was sich positiv auf das Klima im Kollegium auswirken kann. Die schriftliche Variante hat den Vorteil der Zeitersparnis.

Gemeinsame Lösungen zu Problemen einer Lehrkraft mit ihrer Klasse zu finden, sieht grob die Hälfte der befragten Schulleitungen an beiden Messzeitpunkten als ihre Aufgabe. Der andere Teil der SchulleiterInnen stimmt dem teilweise zu. Folglich zeigen sich die Befragten konstant offen dafür und wollen ihre KollegInnen in ihrer Arbeit unterstützen. Die SchulleiterInnen, die sich teilweise dazu bereit erklären, machen dies evtl. von der Situation abhängig. Sie nutzen nicht immer die Möglichkeiten, um das Klima ggf. zu verbessern und die Lehrkräfte durch ihr notwendiges, vorbildliches Verhalten

¹¹¹⁰ Vgl. Reese 2013, S. 424ff.

¹¹¹¹ Siehe unten.

zur Teamarbeit zu animieren.¹¹¹² Das könnte daran liegen, dass sie die Eigenständigkeit - auch in pädagogischen Angelegenheiten - ihrer KollegInnen akzeptieren.¹¹¹³

Die folgenden Ausführungen erläutern die erhobenen Ergebnisse zur Managementkompetenz der Schulleitungen.

Bei der ersten Befragung konnten die Leitungen viele unterschiedliche Umsetzungsbereiche anführen, wie sie das soziale Klima und Wohlbefinden im Kollegium verbessern konnten. Dies waren u. a. Demokratie bzw. Gerechtigkeit und eine ausgewogene persönliche Ebene mit Wertschätzung der Leistungen anderer. Zur Verbesserung des sozialen Klimas und Wohlbefindens hat es im Jahre 2008 wesentlich weniger Nennungen und Schwerpunktbildungen gegeben. So stehen gemeinsame Unternehmungen, wie Ausflüge, Feste, Mahlzeiten und informeller Austausch, an erster Stelle. Die Berücksichtigung der Wünsche der KollegInnen wird danach favorisiert. Nachfolgend mit jeweils einer Stimme erwähnen die Schulleitungen Lob und Anerkennung (gemeinsame Erfolge), klare Zeitbegrenzungen/Vorbereitung bei Konferenzen, Karte für jede/n KollegIn vor den Sommerferien und MitarbeiterInnengespräche mit positiver Feedbackkultur. Um das soziale Klima und Wohlbefinden zu verbessern, ist die persönliche Ebene im Sinne eines angemessenen direkten Führungsverhaltens zwischen Schulleitung und Lehrkraft besonders wichtig. Nach einem Jahr ist erkennbar, dass vor allem außerschulische Unternehmungen, bei denen Schule nicht Thema ist, vermehrt praktiziert werden. Dies könnte auf das Prinzip hinweisen: Wer sich privat versteht, versteht sich auch beruflich. Dadurch kann ebenfalls die Motivation und die Teamarbeit im Kollegium gesteigert werden. Hierbei könnte die Vorbildfunktion der SchulleiterInnen ebenfalls ins Spiel kommen.¹¹¹⁴

2007 sind die Schulleitungen ganz unterschiedlich auf Probleme und Schwierigkeiten im Kollegium eingegangen. Nicht nur persönlich haben sie facettenreich darauf reagiert (sich Zeit nehmen, Lösungsvorschläge geben, Zuhören bei Gesprächen, offen und interessiert sein, richtige Gesprächsführung, sich die Probleme zu Eigen machen und Hilfsangebote äußern, wie Vermittlungstätigkeit, Unterrichtsbesichtigung oder SchülerInnenbeobachtung). Auch externe Hilfe ist in Anspruch genommen bzw. eine schulinterne LehrerInnenfortbildung durchgeführt worden. Im Zuge der zweiten Erhebung ist nur noch die eigene Leistung des/der Schulleiters/in angegeben worden: (Einzel-)Gespräche (ggf. mit Personalrat), Offenheit, Lösungsvorschläge geben, eine richtige Gesprächsführung praktizieren, Hilfsangebote äußern und Nachfragen/den Problemen auf den Grund gehen. Insgesamt kann beobachtet werden, dass die Schulleitungen vor allem sensibel und auf der persönlichen Ebene auf Konflikte im Kollegium eingehen. Externe Hilfe wird sehr selten hinzugezogen. Wenn sich Schulleitung und Kollegium gut verstehen, ist dies auch möglich - sogar wünschenswert. Die zuvor beschriebene Situation ist an den befragten Schulen anscheinend der Fall.

Entscheidungen offen und freimütig gemeinsam mit dem Kollegium zu treffen, zeugt von Transparenz und Teilhabe wie auch Demokratie innerhalb des Kollegiums im Schulleitungshandeln. Der Großteil (zehn von 13 Schulen bzw.

¹¹¹² Siehe Kapitel 2.7.

¹¹¹³ Siehe Kapitel 2.3.

¹¹¹⁴ Siehe Kapitel 2.7, 5.1 und 7.1.4.

sechs von acht Schulen) der 2007 befragten Schulleitungen sehen das bei jeweils zwei Teilweise-Nennungen genauso. 2008 steigt der Anteil sogar auf 100% der acht Projektschulen. Dadurch wird deutlich, die SchulleiterInnen haben im Laufe des einen Jahres basierend auf ihren Erfahrungen erkannt, dass es für eine angemessene Qualitätsentwicklung - auch der Unterrichts- bzw. Personalentwicklung - an ihren Schulen unentbehrlich ist, das Kollegium in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen.¹¹¹⁵ Nur so entsteht eine Geschlossenheit zwischen allen Beteiligten, und sie sind durch freie Meinungsäußerung und Mehrheitsentscheid eher von etwas überzeugt, so dass ihre Einsatzbereitschaft steigen kann. Denn Kooperation - demokratisches Handeln als Bildungs- und Erziehungsziel - ist in den Alltag der Schule durch die Schulleitung generell zu implementieren. Das Schulleitungshandeln ist hierbei modellhaft anzusehen.¹¹¹⁶

Wenn ein/e KollegIn Schwierigkeiten mit seiner/ihrer Klasse hätte,¹¹¹⁷ lieferte 2007 die direkte Unterstützung durch die Schulleitung vor allem durch „Gespräche“ (Suche nach Lösungsmöglichkeiten, Angebot zur Hilfe, Meinung und Stellungnahme der Lehrkraft, Bitte um direkte/s Gespräch/e, durch Nennung der Gesprächsthemen Sicherheit geben) ab. Vereinzelt sind „Hospitationen“, „Team-Teaching“ und eine „Situationsbedingtheit“ genannt worden. Ein Jahr später hat sich die Schwerpunktsetzung noch verstärkt: Nachfragen, zuerst das Gespräch mit der Lehrkraft, dann das Gespräch mit der Lehrperson und Eltern, Personalrat zu Hilfe nehmen, zuvor terminiertes Gespräch mit entsprechendem Setting, ggf. gemeinsame Elternabende, und offenes Zugehen auf KollegInnen, was hierbei am meisten genannt worden ist. Einmal ist der Eingriff durch Team-Teaching angeführt worden. Bei der zweiten Erhebung ist erkennbar, dass das persönliche Gespräch am häufigsten in solchen Situationen praktiziert wird. Die zwischenmenschliche Ebene und das führungsgeleitete Engagement der Schulleitung sind entscheidend, denn dadurch kann eine Vertrauens- und Unterstützungskultur im Kollegium entstehen.

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Innovationsbereitschaft der SchulleiterInnen.

Die Unterstützung der Lehrkräfte in ihren Vorhaben erfolgt 2007 vornehmlich durch persönliche Aktionen (Lob/Bestätigung, Überzeugung, Mitwirkung). Zusätzlich werden Maßnahmen organisatorischer Art umgesetzt, wie Stundenplangestaltung, Thematisierung bei Dienstbesprechungen und Raum für Umsetzung schaffen. Bei der zweiten Erhebung kann wieder das zuvor skizzierte Bild analysiert werden. Mitwirkung und Lob wie auch Bestätigung sind die häufig genannten persönlichen Maßnahmen gefolgt von moralischer Unterstützung und dem Angebot der Hilfe. Zu den Aktionen organisatorischer Art gehören die Schaffung von Umsetzungsmöglichkeiten, die Unterrichtsorganisation, der Versuch der Geldbeschaffung und gute Stundenpläne. Die Schulleitungen an den befragten Grundschulen bringen sich somit am liebsten persönlich ein, indem sie ihre LehrerInnen loben bzw. sich an deren Aktionen beteiligen. Dies könnte daran liegen, dass die Primarschulen überwiegend kleine Systeme sind.¹¹¹⁸ Die Lehrkräfte kennen sich untereinander

¹¹¹⁵ Siehe u. a. Kapitel 3.2, 3.4 und 5.2.1.

¹¹¹⁶ Vgl. Rosenbusch 1997, 2005, o. S.; Huber 2003, 2004, o. S.; Moos / Huber 2007, o. S. Nach: Huber 2012b, S. 28.

¹¹¹⁷ Siehe oben.

¹¹¹⁸ Siehe Kapitel 7.1.1.

gut, und aufgrund dessen besteht bereits eine andere Ebene zwischen Vorgesetztem/r und MitarbeiterIn.

Die Schulleitungen haben 2007 angegeben, sie würden gute Ideen ihrer KollegInnen vor allem durch öffentliches Lob, das heißt bei Konferenzen, auf einem Mitteilungsbrett und/oder vor den Eltern, hervorheben. Andere Möglichkeiten sind ggf. die Umsetzung der Ideen, die Vorstellung der Projekte bzw. Entlastungen. Erneut ist ein Jahr später die Bestätigung in der Öffentlichkeit im Zuge von Konferenzen, vor KollegInnen oder in Einzelgesprächen die häufigste Nennung. Die Präsentation der Ergebnisse, ein „Schneeballsystem“ und die Vorstellung der Ideen durch die Lehrkräfte selbst haben ebenfalls Erwähnung gefunden. Transparenz und öffentliche Lobesbekundungen werden bei den Schulleitern/innen favorisiert, was ein offenes Klima deutlich macht, bei dem das hervorragende Verhältnis im Kollegium so etwas erst möglich macht. Die befragten Leitungen sehen eine Hervorhebung guter Ideen von Lehrkräften aufgrund der Nennungen als relevant an. Dadurch wird die Innovationsbereitschaft im Kollegium, offen für Neues zu sein, im Sinne einer transformativen Führung gefördert und werden die Schul- bzw. Organisations-, Personal- wie auch die Unterrichtsentwicklung weiter gestärkt.¹¹¹⁹

Um Innovationen im Kollegium zu fördern, werden Anreize ganz unterschiedlicher Art - in Anknüpfung an das vorige Item - geschaffen: Anerkennung zeigen, Offenheit, gute Beispiele aufzeigen, Mut machen, manchmal Hinweis auf vereinfachte Arbeit im Nachhinein, Fortbildungen, Austausch mit anderen Schulen und intrinsische Motivation (Anreiz aus den Personen bzw. der Sache heraus). Die Kritik, dass kaum Belohnungsmöglichkeiten organisatorischer Art genau wie Entlastungsmöglichkeiten existent seien,¹¹²⁰ hat sich dabei bestätigt. 2008 sind nur noch wenige Anmerkungen zu dem Befragungspunkt getätigt worden. Zum einen ergebe sich das Agieren aus der Sache selbst. Auf der anderen Seite könnten als Anreize gemeinsame Ziele gesetzt werden. Zwei Schulleitungen sehen keine Möglichkeiten. Einige enthalten sich sogar. Dies zeigt eine gewisse Mutlosigkeit und Resignation und lässt vermuten, dass die befragten SchulleiterInnen mit den im Vorjahr genannten Anreizen evtl. keine guten Erfahrungen gemacht haben könnten. Auch könnte es nicht notwendig gewesen sein, Anreize zu schaffen, da die Schulentwicklung wie in einer lernenden Organisation gut vorangetrieben worden ist. Hierbei ist bei Schulleitern/innen genauso wie bei Lehrkräften eine ethikorientierte Führung vonnöten, die anzueignen ist und die die intrinsische Motivation der LehrerInnen- bzw. der SchülerInnen- und Elternschaft intensiviert. Die dafür notwendige (Leitungs-)Sensibilität bewirkt, dass alle Beteiligten ihre Potentiale stärker nutzen können.¹¹²¹

Die Fortbildungsbereitschaft ist 2007 im Kollegium nach Aussage der Schulleitungen - wie zuvor bereits beschrieben - vorwiegend durch persönliche Maßnahmen ihrerseits unterstützt worden. Dazu gehören: Überzeugung/Zuspruch, Unterstützung bei der Literatur- und Materialbeschaffung, Einsicht und Achtung wie auch Wertschätzung. Die wichtigste organisatorische Aktion war in diesem Zusammenhang die Regelung

¹¹¹⁹ Siehe Kapitel 5., 5.1 und 6.1.

¹¹²⁰ Siehe Kapitel 7.1.6.

¹¹²¹ Vgl. Frey 2010, S. 26.

der Vertretung. Danach ist die Kostenerstattung aus dem Budget angegeben worden. Jeweils einmal sind zusätzlich die intrinsische Motivation und die Tatsache, dass keine Notwendigkeit hierzu bestanden hat, angeführt worden. Im Zuge der zweiten Erhebung ist erkennbar, dass die persönlichen wie auch die organisatorischen Maßnahmen von der Anzahl der Nennungen nun gleichberechtigt sind. Neben Unterstützung waren besonders Überzeugung und Ermutigung wichtig. Zu dem Maßnahmenkatalog organisatorischer Art haben der gemeinsame Besuch der Fortbildungen und besonders die Vertretung gehört. Eine Schulleitung war von der Fortbildungsbereitschaft ihres Kollegiums überzeugt und hat erklärt, es bedürfe keiner Unterstützung durch sie. Im Vergleich beider Erhebungen zeigt sich die veränderte Relevanz der durch den/die SchulleiterIn geschaffenen Rahmenbedingungen. Nur wenige müssen die kollegiale Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen bei ihren Mitarbeitern/innen nicht unterstützen. Der veränderte Stellenwert der persönlichen Maßnahmen ist auffällig. Die skizzierte Entwicklung könnte auf das fehlende Zeitbudget der Leitungen bzw. eine Motivation durch zusätzliche Leistungen hinweisen, so dass organisatorische Rahmensetzungen präferiert werden.

Die Teilhabe (z. B. durch Delegation von Aufgaben), die organisatorische Unterstützung der Lehrkräfte und die Diskussion gemeinsamer Visionen zeigen das Schulleitungshandeln als transformative Führung.¹¹²²

Indirekt fördern die Schulleitungen die Rahmenbedingungen für die Realisierung der pädagogischen Leitideen bzw. des Schulprofils, indem sie - wenn möglich - auf Innovationsförderung großen Wert legen. Durch die Unterstützung der Lehrkräfte in ihren Vorhaben - indirekt durch organisatorische, direkt durch persönliche Maßnahmen - wird die Motivation, Zufriedenheit und Identifikation mit der Schule gestärkt. Die Transparenz bzw. Information und die Teilhabe des Kollegiums,¹¹²³ wodurch die Kooperation innerhalb der Schule begünstigt wird, sind kennzeichnend für eine direkte Führung.¹¹²⁴

7.1.8 Freie Aussagen der Schulleitungen

2007 waren die SchulleiterInnen größtenteils der Auffassung, dass sie wenig Zeit hatten, den Fragebogen auszufüllen, und sich vollständig um die Personal- und Qualitätsentwicklung kümmern mussten. Dies könnte u. a. auf die Arbeitsbelastung der Führungskräfte zurückgeführt werden. Auch haben sie zu dem Zeitpunkt zugegeben, einige Fragen noch nicht dementsprechend beantworten zu können. In der 2007er-Befragung konnte vor allem herausgestellt werden, dass den Schulleitern/innen der befragten Grundschulen ausreichend Leitungszeit bzw. Zeit für engagierte Lehrkräfte gefehlt hat, so dass teilweise die Qualitäts- und Personalentwicklungsprozesse trotz Know-hows nur eingeschränkt vorangetrieben werden konnten.

Ein Jahr später hat es weniger Anmerkungen gegeben. So bezeichnen die Befragten die Möglichkeiten der Personalentwicklung aufgrund fehlender Zuständigkeiten als schwierig und den Aufbau des Fragebogens als speziell.

¹¹²² Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹¹²³ Die kollegiale Teilhabe ist ebenfalls eine Besonderheit der transformativen Führung; siehe oben.

¹¹²⁴ Siehe Kapitel 6.1.

Ebenfalls wird deutlich, dass die Projektschulen in ihrer Entwicklung noch nicht so weit gewesen sind, so dass sie die Fragen zum Teil nur schwerlich beantworten konnten, bzw. Abläufe dort sowieso Hand in Hand vonstatten gehen.

Einige wenige Rahmenbedingungen, die durch eine indirekte Führung¹¹²⁵ und hier nur eingeschränkt durch die SchulleiterInnen geschaffen werden konnten, sind an dieser Stelle kritisiert worden.

7.2 Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Sicht der LehrerInnen

Im Folgenden werden aufgrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse lediglich die Lehrkräfte der acht Schulen der ersten und zweiten Erhebung miteinander verglichen. Aufgrund der Eindeutigkeit der Ergebnisse werden die befragten Schulen nicht nach ihrer Größe unterschieden.¹¹²⁶

Insgesamt ist feststellbar, dass die befragten Projektschulen an beiden Messzeitpunkten jeweils gute Befragungsergebnisse vorzuweisen haben. Dies ist nicht bei allen Schulen, die nur einmal teilgenommen haben, der Fall. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse wird im Folgenden in den Ausführungen ab Kapitel 7.2.2 häufig auf die Bereiche „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ Bezug genommen, welche als positiv bewertet werden können. Die anderen beiden Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ sind eher negativ, was hier sehr selten Erwähnung findet. An einigen Stellen haben die Lehrkräfte nichts angegeben. Solches ist mit den Antwortkategorien „weiß nicht“ oder „trifft gar nicht zu“ gleichzusetzen.

7.2.1 Allgemeine Informationen

Auffällig war bei den befragten Schulen, dass sich mit 53,2% (2007) und 46,7% (2008) die Gruppe der 50-Jährigen und Älteren am meisten an den Erhebungen beteiligt hat. Am geringsten war im Jahre 2007 der Anteil der Lehrkräfte zwischen 31 und 40 Jahren und 2008 deutlich der Lehrkräfteanteil zwischen 20 und 30 Jahren. Dieses zusätzliche Engagement aufgrund des Alters kann an der Routine und dem geringeren familiären Eingebundensein der Befragten liegen.

Der Prozentsatz der in der Grundschule arbeitenden weiblichen Lehrkräfte ist mit 96,9% bei einer Enthaltung im Jahre 2007 und 84,8% im Jahre 2008 an den befragten Projektschulen immens hoch. Dies könnte mit dem sowieso sehr starken Anteil an Grundschullehrerinnen im Primarbereich zusammenhängen.¹¹²⁷ Augenscheinlich könnte 2008 die Anzahl der männlichen Lehrkräfte in den Kollegien angestiegen sein.

Bei der ersten Befragung waren mehr als die Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte (62,5%) bereits länger als 20 Jahre - ohne Referendariat bzw. die praktische LehrerInnenausbildung - im Schuldienst. Das macht deutlich, dass eher die erfahreneren LehrerInnen Zeit zur Bearbeitung der Fragebögen hatten.¹¹²⁸ 2008 ist der Prozentsatz auf 40,7% gesunken. Dennoch sind die

¹¹²⁵ Vgl. Dubs 2009, S. 126.

¹¹²⁶ Siehe Kapitel 7.1.1.

¹¹²⁷ Vgl. Sörensen et al. 1997, S. 14. Nach: Miller 2001, S. 166f.; siehe Kapitel 7.1.1.

¹¹²⁸ Siehe oben.

Lehrpersonen mit mehr als 20 Jahren Berufserfahrung immer noch die größte Gruppe. Gerade der Anstieg derjenigen, die zwischen sechs und 20 Jahre im Schuldienst sind, zeigt das gestiegene Interesse und die Bereitschaft der Teilnahme der auch jüngeren bzw. unerfahreneren KollegInnen.

Interessanterweise haben die befragten Lehrkräfte bei der Fragestellung, wie viele Jahre sie an ihrer Schule seien, am häufigsten eine kurze Zeitspanne von ein bis fünf Jahren (31,3%) angegeben. Dieses hat sich im folgenden Befragungsjahr noch leicht auf 32,2% erhöht. Die große Anzahl der Lehrkräfte scheinen eine Flexibilität - auch in ihrem Arbeitsort - vorweisen zu können. 2007 war mit 28,1% der Anteil derjenigen, die 11-15 Jahre an der Schule arbeiten, an zweiter Stelle dicht gefolgt von einem Viertel derjenigen mit mehr als 20 Jahren Arbeitszeit an der Projektschule (2008: „6-10 Jahre“ bei 20,3%; „mehr als 20 Jahre“ bei 18,6%). Auch Lehrpersonen, die ihre Schule aufgrund der langen Dienstzeit vor Ort gut kennen, beteiligen sich ebenfalls in hohem Maße, wenn die Ergebnisse miteinander verglichen werden.¹¹²⁹

Bei der Frage nach den schulischen Funktionen haben sich zu beiden Befragungszeitpunkten vorwiegend KlassenlehrerInnen (2007: 84,4%; 2008: 83,1% der Befragten) gemeldet. Dies kann darin begründet sein, dass eine Lehrkraft in der Grundschule häufig eine Klassenleitung übernehmen muss. Zumeist hatten die Befragten des Weiteren bei der zweiten Erhebung aufgrund der Schulgröße eine Fachkonferenzleitung (56% der Befragten) inne, was die vorige Aussage hinsichtlich der notwendigen Pflichten im Schulalltag an kleinen Schulen unterstützt.¹¹³⁰ Ein Jahr zuvor waren die Lehrkräfte mit 43,8% meistens Mitglied einer Arbeits- und Projektgruppe. FachkonferenzleiterInnen waren nur 40,6%. Hierbei ist zu erkennen, dass neben Teambildungen zur Qualitätsentwicklung auch eine Verantwortlichkeit zu inhaltlichen (Unterrichts-) Angelegenheiten in den Fokus gerückt ist. Kaum haben sich Mitglieder der Schulleitung (2007: 9,4%; 2008: 3,4%) an der Befragung beteiligt. Ursache könnte sein, dass die SchulleiterInnen bereits „ihren“ Fragebogen bearbeitet haben und/oder sich nicht als Lehrkraft im Kollegium ansehen. Grund hierfür könnte außerdem die große Arbeitsbelastung der Schulleitungen sein. Gar keine Funktionen üben im Jahre 2007 43,8%, was ebenfalls auf die Möglichkeit der Teilzeit schließen lässt, und im Jahre 2008 nur noch 28,8% der Lehrkräfte der befragten Projektschulen aus. Immer mehr LehrerInnen werden in die Entwicklung der Schule einbezogen. Das heißt, die Schulleitung delegiert vermehrt Aufgaben im Kollegium und beteiligt alle am Prozess, was auch die Transparenz an der Schule vergrößert. In kleinen Systemen muss schließlich jede/r - wie bereits angedeutet - Funktionen übernehmen.

Abschließend sollten die LehrerInnen die Art ihrer Beschäftigung angeben. Zumeist haben sich im Jahre 2007 mit 62,5% die teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte mit 50% der Anzahl der Wochenstunden bzw. einem größeren Beschäftigungsumfang an der Erhebung beteiligt, was ebenfalls die Befragung der Schulleitungen bestätigt.¹¹³¹ Ein Jahr später hat der Großteil der Befragten mit 50,9% immer noch aus solchen Teilzeitbeschäftigten bestanden. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten ist jedoch stark von einem Viertel (2007) auf 42,4% (2008) angestiegen. Auch die Schulleitungsbefragung weist bei der zweiten

¹¹²⁹ Siehe oben.

¹¹³⁰ Siehe Kapitel 7.1.1.

¹¹³¹ Siehe Kapitel 7.1.1.

Erhebung Schulen mit mehr Vollzeitbeschäftigten aus.¹¹³² Der Zeitaspekt der Teilnahme an der Befragung und somit das Engagement der TeilnehmerInnen werden hierbei sehr deutlich. Es ist dennoch anzumerken, dass sich immer mehr Vollzeitbeschäftigte bereitwillig an der Erhebung beteiligen, was an einem positiven Erfahrungsaustausch der teilzeitbeschäftigten und vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte bezüglich des Erhebungsinstruments bzw. der Vertrautheit damit liegen könnte.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Funktionstüchtigkeit der Organisation Schule durch die Implementation verschiedener Teams, z. B. Projekt- und Arbeitsgruppen, gewährleistet ist. Dies ist ein Kennzeichen der indirekten¹¹³³ bzw. transformativen Führung.¹¹³⁴

7.2.2 Zielorientierung

Dass an der Schule ein Schulprogramm existiert, bestätigen 2007 43,8% und 2008 91,5%. Bereits im Vorjahr hatte sich ein Teil der Schulen (34,4% mit „trifft eher zu“) auf den Weg gemacht. Die Wichtigkeit dieser Selbstständigkeitsstruktur für die schulische Qualitätsentwicklung wird hier deutlich.

Das Item „Die Schulleitung fordert uns auf, mehr Energie in die Schulprogrammarbeit zu ‚stecken‘.“, das ein notwendiges hohes und deswegen negativ zu bewertendes Engagement der Leitung impliziert, ist von den Lehrkräften zunehmend positiver beurteilt worden. Das bedeutet, dass zwar der Prozentsatz der LehrerInnen, die dieser Aussage zu beiden Erhebungszeitpunkten völlig zustimmen, mit jeweils ca. 28% recht hoch ist. Der Anteil der Befragten, welche dieses eher bejahen, nimmt jedoch von 53,1% auf 37,3% ab. Somit hat die Schulleitung die Wichtigkeit der Existenz eines Schulprogramms bereits zunehmend in die Köpfe des Kollegiums implementiert und muss ihre MitarbeiterInnen nicht mehr so häufig zum Einsatz ermutigen.

Eigene Zielsetzungen an der Schule zu haben, ist generell für die Lehrkräfte selbstverständlich. Diese Auffassung vertreten völlig 62,5% im Jahre 2007 und 81,4% der befragten LehrerInnen in 2008. Die Antworten zu „trifft eher zu“ sind in dem einen Jahr von 34,4% auf 15,3% gefallen, was den Anstieg bei der Antwortkategorie „trifft völlig zu“ erklären lässt. Zusammenfassend ist zu dem Punkt zu resümieren, dass fast alle im Kollegium verdeutlichen, dass schuleigene Ziele existieren. Die Schulleitung hat die Wichtigkeit dieser Zielsetzungen - auch vor dem Hintergrund der Anforderungen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ - stark genug hervorgehoben. Sie nutzt folglich die Selbstständigkeitsstrukturen, z. B. im Rahmen der Schulprogrammarbeit, um die Schul- und auch Unterrichtsqualität der Schule strukturiert zu steuern.¹¹³⁵

Kurzfristige Ziele, die sich auf ein Jahr erstrecken, werden nach Auskunft der Lehrkräfte an der Schule zunehmend bevorzugt (2007: 50% und 40,6% zu 2008: 28,8% und 64,4%). Langfristige Zielsetzungen (z. B. für fünf Jahre) werden ebenfalls immer häufiger verfolgt. So liegt das Verhältnis von „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ 2007 bei 34,4% zu 31,3%. Ein Jahr später beläuft es

¹¹³² Siehe Kapitel 7.1.1.

¹¹³³ Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹¹³⁴ Siehe Kapitel 5.1.

¹¹³⁵ Siehe Kapitel 2.3 und 7.1.3.

sich auf 37,3% zu 49,2%. Die Wichtigkeit der Festlegung von Zielen in den Schulen - ein Aufgabengebiet der SchulleiterInnen - steigt durch die transformative Führung immerfort. Beim Vergleich der beiden Fragen wird deutlich, dass die kurzfristigen Ziele einen höheren Stellenwert haben. Dies könnte an der Planbarkeit der Schulentwicklung an sich liegen. In den nächsten Jahren könnten die längerfristig ausgerichteten Zielsetzungen mit der Routine der Lehrkräfte immer wichtiger werden.

Die Ausrichtung der gesamten pädagogisch-organisatorischen Arbeit auf die Ziele der jeweiligen Schule erfolgt 2007 (46,9% und 34,4%) und 2008 (43,4% und 47,5%) bei fast allen Projektschulen, wobei der Prozentsatz steigend ist. Interessant ist hierbei, dass nicht eine der befragten Schulen zu beiden Messzeitpunkten gar keinen Zusammenhang mit dem pädagogisch-organisatorischen Bereich vorzuweisen hatte (0% bei „trifft gar nicht zu“). Feststellbar ist in dem Kontext, dass die Verknüpfung der Zielsetzungen in den Projektschulen mit dem pädagogisch-organisatorischen Bereich - auch mit dem Unterricht - im Sinne der unterrichtsbezogenen Führung sehr wichtig ist.

Schuleigene Arbeitspläne zu besitzen, bejahen fast alle Schulen (2007: 37,5% und 53,1% zu 2008: 23,8% und 64,4%). Das Mittel der Steuerung der Unterrichtsqualität wird zunehmend genutzt.

Eine Verzahnung der Arbeitspläne mit den zu dem Zeitpunkt neuen Kerncurricula¹¹³⁶ ist bei steigender Tendenz schließlich bei fast jeder Schule völlig umgesetzt worden (2007: 59,4% zu 2008: 74,6%). Überwiegend war dies bei 40,6% in 2007 und bei 23,7% der befragten Schulen in 2008 der Fall. Auch hier ist der Entwicklungsprozess in den Projektschulen deutlich erkennbar.

Zu fast identischen Ergebnissen und Entwicklungen im Vergleich zum vorigen Item sind die Befragten bei der Frage, ob die Arbeitspläne für jeden Jahrgang aufbereitet worden sind, gekommen: 2007: 37,5% und 59,4% zu 2008: 23,7% und 72,9%. Die Schulen stimmen durch ein unterrichtsbezogenes Führungsverhalten ihre Pläne zusehends aufeinander ab und verbessern ihre Qualität.

Ein gleicher positiver Trend wie bei den beiden zuvor genannten Fragestellungen wird bei den Aussagen der Lehrkräfte zur Anfertigung der Pläne für jedes Fach deutlich, wobei die Entwicklung jedoch nicht so deutlich ausfällt. So sind im Jahre 2007 43,8% der Befragten eher und die Hälfte völlig dieser Ansicht. 2008 liegt das Verhältnis bei 28,8% und 64,4%. Immer noch ist die Anzahl der eher positiven Antworten an beiden Messzeitpunkten sehr hoch. Hier kann von einem Entwicklungsprozess, der noch nicht abgeschlossen ist, jedoch von der Schulleitung weiter vorangetrieben wird, gesprochen werden.

Der Bereich „Qualitätssicherung“, die Existenz eines Evaluationskonzepts an der Schule, gewinnt einen immer größeren Stellenwert, wobei er im Vergleich zu dem Bereich „Arbeitspläne“ mit 34,4% und 37,5% in 2007 sowie mit 37,3% und 45,8% in 2008 eine geringere Zustimmung vorzuweisen hat. Grund hierfür könnte die geringe Erfahrung mit der Thematik sein.

Die Frage, wer die Evaluationen an den befragten Grundschulen der beiden Bildungsregionen koordiniert, wird vergleichbar mit den Äußerungen der Schulleitungen überwiegend mit Steuergruppe (2007: 21,9% und 37,5%; 2008: 27,1% und rund 40%) und Schulleitung (2007: ein Viertel und 28,1%; 2008:

¹¹³⁶ „Rahmenrichtlinien und curriculare Vorgaben, die zurzeit noch in Kraft sind, werden nach und nach durch Kerncurricula ersetzt werden.“ (Niedersächsisches Kultusministerium o. J. (c), n. pag.)

27,1% und 37,3%) beantwortet.¹¹³⁷ Interessant ist hierbei die Tatsache, dass die Schulleitung sowieso Mitglied der Steuergruppe sein muss.¹¹³⁸ An dritter Stelle folgt jeweils zu beiden Befragungszeitpunkten das Kollegium mit 15,6% und 18,8% (2007) sowie 11,9% und 13,6% (2008) als Organisationseinheit. Überraschenderweise kommt das Evaluationsteam¹¹³⁹ kaum zum Einsatz (2007: 3,1% und 9,4%; 2008: 3,4% und 5,1%). Nicht jede Schule hat ein solches Team vorzuweisen. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass die Teamstrukturen noch nicht genug ausgeprägt sind. Auf der anderen Seite sind Grundschulen meist kleine Systeme, in denen Schulleitung und Steuergruppe sowieso eine bedeutende Stellung einnehmen.¹¹⁴⁰ Die Steuergruppe könnte als Team an den betreffenden Schulen eine Vielzahl der Aufgaben übernehmen.

Der Aussage, dass die Vorhaben in regelmäßigen Abständen evaluiert werden, stimmen zunehmend mehr Lehrkräfte zu. Der Prozentsatz bei „trifft eher zu“ überwiegt jedoch (2007: 37,5% und 31,3% zu 2008: 50,9% und 32,2%). Solches könnte darauf zurückgeführt werden, dass diese Vorgänge noch nicht selbstverständlich für jede/n sind und sporadisch Projekte überprüft werden.

Die regelmäßige Dokumentation der Vorhaben ist überraschenderweise üblicher. 37,5% der Befragten bejahen bei der ersten Erhebung eher die skizzierte Vorgehensweise. 34,4% stimmen dem völlig zu. Ein Jahr später sind die Ergebnisse folgendermaßen: 54,2% zu 33,9%. Die Lehrkräfte realisieren zunehmend die Notwendigkeit und Wichtigkeit des Dokumentierens.

Die Unterrichtsqualität wird an den Projektschulen nach Meinung von etwas mehr als der Hälfte (2007: 15,6% und 37,5%) bzw. von fast drei Viertel der Befragten (2008: 40,7% und 30,5%) evaluiert. Dieser steigende Trend wird durch die beim zweiten Messzeitpunkt gesunkene Anzahl bei der Antwortkategorie „trifft völlig zu“ leicht zum Negativen verändert. Die Vielzahl von allgemeinen Aufgabenbereichen der Lehrkräfte könnte hierfür der Grund sein.

Das Item „Die Ergebnisse zur Unterrichtsqualität werden für unser Vorankommen genutzt.“ bestätigen 2007 eher 15,6% und völlig 43,8% der LehrerInnen. Im Jahre 2008 kann das Verhältnis mit 37,3% zu 30,5% umrissen werden. Ein sehr starker Zuwachs liegt bei der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“. Trotz insgesamt positiver Entwicklung ist die vollständige Nutzung der Resultate für die schulische Weiterentwicklung noch nicht erkennbar, was ein Entwicklungsschwerpunkt sein könnte. Das kann in den immer mehr werdenden Verpflichtungen der Lehrpersonen bzw. Schulleitungen oder auch der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte begründet sein.¹¹⁴¹

Auch die Lehrkräfte bestätigen, dass eine Ausrichtung auf allgemeine Ziele und die Implementation von Feedbackstrukturen durch die Evaluation von Vorhaben (transformative Führung)¹¹⁴² sowie eine Konzentration auf Arbeitspläne bzw. Evaluation der Unterrichtsqualität stattfinden (unterrichtsbezogene Führung),¹¹⁴³ wobei noch vermehrt auf die Nutzung der Evaluationsergebnisse für die Entwicklung des Unterrichts geachtet werden sollte.

¹¹³⁷ Siehe Kapitel 7.1.3.

¹¹³⁸ Siehe Kapitel 2.3.

¹¹³⁹ Siehe Kapitel 5.2.4.

¹¹⁴⁰ Siehe Kapitel 3.2.

¹¹⁴¹ Siehe Kapitel 7.1.6 und 7.2.6.

¹¹⁴² Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹¹⁴³ Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bosen 2009b, S. 212.

Die indirekte Führung wird an den Projektschulen nach Angabe der befragten Lehrkräfte durch die Rahmensetzung, d. h. das Schulprogramm, praktiziert. Die pädagogischen Leitideen und das Schulprofil werden umgesetzt, indem an fast jeder Schule ein solches Programm existiert und die Ziele dort aufgeführt werden. Arbeitspläne unterstützen dies. Des Weiteren wird eine Feedbackkultur zur Schaffung von Sicherheit und Motivation an der Schule implementiert, da beispielsweise Steuergruppe und Schulleitung hauptsächlich für Evaluationen zuständig sind und vermehrt, aber noch nicht überall ein Evaluationskonzept vorhanden ist.¹¹⁴⁴

7.2.3 Unterrichtsentwicklung

Der Aussage „An unserer Schule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.“ stimmen bei der ersten Erhebung eher 40,6% und völlig 34,4% zu. Es ist somit nicht immer die Einhaltung des Stundenbeginns gegeben. Die Verteilung ändert sich ein Jahr später mit 37,3% zu 49,2%. In dem Zeitraum von einem Jahr hat der pünktliche Unterrichtsbeginn bzw. die Wichtigkeit der Ausschöpfung der zur Verfügung stehenden Zeit für Unterrichtszwecke an Bedeutung gewonnen.

Die Nutzung der gesamten Unterrichtszeit für die Lernaktivität wird zu beiden Befragungszeitpunkten von ca. 84% der befragten Lehrkräfte realisiert.¹¹⁴⁵ Dies erscheint auf den ersten Blick als sehr positiv. Doch der Anteil „trifft eher zu“ liegt 2007 bei 68,8% und 2008 bei 52,5%. Dennoch ist festzuhalten, dass sich die Nennungen zu „trifft völlig zu“ von 15,6% auf 32,2% mehr als verdoppelt haben. Folglich wird die unterrichtsrelevante Zeit noch nicht vollständig für Lernaktivitäten genutzt. Ein Trend zum Positiven ist jedoch zu beobachten. Evtl. ist hier ein Fortbildungsbedarf zu identifizieren.

Für einen sehr großen Teil der LehrerInnen (2007: ca. 87%; 2008: etwa 94%¹¹⁴⁶) ist es wichtig, so viel Unterrichtszeit wie möglich zu gewinnen, wobei sich der Anteil bei der Antwortkategorie „trifft völlig zu“ von 46,9% auf 54,2% erhöht. Die Bereitschaft steigt. Der Grund hierfür könnte die Umsetzung der vielen „Zusatzaufgaben“ der Lehrkräfte im Schulalltag sein, so dass die Relevanz des Unterrichts noch deutlicher an Wichtigkeit gewinnt. Auf der anderen Seite könnten das motivierende Schulleitungshandeln, der Teamarbeit fördernde Führungsstil und die Identifikation der LehrerInnen mit ihrer Schule, ihren Schülern/innen und ihrem Unterricht ursächlich dafür sein.

Bei der Unterrichtsgestaltung passen die Hälfte (2007) bzw. 55,9% (2008) der befragten Lehrkräfte den Unterricht eher den Zielen des Schulprogramms an („trifft eher zu“). Der Anteil derjenigen, die dies völlig tun, liegt bei 43,8% (2007) wie auch 40,7% (2008). Die Lehrkräfte halten sich somit ungefähr an die gemeinsam vereinbarten Zielsetzungen bzw. Verabredungen. Sie üben ihre pädagogischen Freiheiten¹¹⁴⁷ aus bzw. zeigen eine situationsbedingte Flexibilität für Neuerungen.

Der Fragestellung, ob die LehrerInnen die Kenntnisse, die sie im Zuge von Fortbildungen erwerben, in ihrem Unterricht in der Regel anwenden, stimmen fast alle Befragten an beiden Messzeitpunkten zu. Die Verteilung ändert sich

¹¹⁴⁴ Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹¹⁴⁵ Die zugrunde liegenden Ergebnisse beinhalten die Bereiche „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“.

¹¹⁴⁶ Diese Ergebnisse beinhalten die Bereiche „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“.

¹¹⁴⁷ Siehe Kapitel 2.3.

jedoch 2008 leicht zum Negativen.¹¹⁴⁸ Dies macht eventuell deutlich, dass die Lehrkräfte nach einem Jahr realistischere Antworten geben, dass nicht alles z. B. durch Außeneinflüsse bedingt umgesetzt werden kann.

Neues an der Schule - besonders im Unterricht - zu bewegen, streben 2007 ca. 90% und ein Jahr später sogar etwa 98% der Lehrkräfte an.¹¹⁴⁹ Die Verteilung hat sich etwas geändert, was bezüglich der Ursache Parallelen zum vorigen Item zulässt. Die Innovationsbereitschaft ist aber insgesamt im Kollegium gewachsen.

Die Ansicht, für neue Unterrichtsideen aufgeschlossen zu sein, vertreten fast alle Befragten. Der Anteil liegt bei „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ bei der ersten Erhebung bei ca. 96% und bei der zweiten Befragung bei ca. 98%.¹¹⁵⁰

Die angeführten Resultate können als sehr positiv bezeichnet werden. Eine Identifikation mit der Schule und der Schulleitung sowie eine angemessene Innovationsförderung an der jeweiligen Schule könnten die Ergebnisse bedingen. Außerdem könnten die Lehrkräfte Anforderungen an sich selber stellen, ihre Arbeit gut zu erledigen.

Tabelle 1: Aufgeschlossenheit der LehrerInnen gegenüber einer Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte

			trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Erhebungszeitpunkte	t1 = 2007 / n2 = 32 Lehrkräfte	Die Kenntnisse, die ich im Zuge von Fortbildungen erwerbe, wende ich in meinem Unterricht in der Regel an.	3,1%	43,8%	53,1%
		Ich bemühe mich darum, Neues in der Schule - in meinem Unterricht - zu bewegen.	9,4%	31,3%	59,4%
		Für neue Unterrichtsideen bin ich aufgeschlossen.	3,1%	40,6%	56,3%
	t2 = 2008 / n2 = 59 Lehrkräfte	Die Kenntnisse, die ich im Zuge von Fortbildungen erwerbe, wende ich in meinem Unterricht in der Regel an.	,0%	64,4%	35,6%
		Ich bemühe mich darum, Neues in der Schule - in meinem Unterricht - zu bewegen.	1,7%	52,5%	45,8%
		Für neue Unterrichtsideen bin ich aufgeschlossen.	1,7%	39,0%	59,3%

Quelle: Eigene LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Abschließend betrachtet scheinen die eigene Qualifizierung¹¹⁵¹ und die adäquate Nutzung der Unterrichtszeit den Lehrkräften somit wichtig zu sein, was ein Kennzeichen für die unterrichtsbezogene Führung der Schulleitung ist. Auch die Ausrichtung des Unterrichts an den gemeinsam vereinbarten Zielen

¹¹⁴⁸ Siehe Tabelle 1.

¹¹⁴⁹ Siehe Tabelle 1.

¹¹⁵⁰ Siehe Tabelle 1.

¹¹⁵¹ Vgl. Scheerens et al. 2003, o. S. Nach: Bonsel 2009b, S. 212.

wird im Großen und Ganzen umgesetzt.¹¹⁵² Eine ädquate Innovationsförderung fruchtet hier augenscheinlich (transformativa Führung).¹¹⁵³

Die SchulleiterInnen achten nach Aussage der befragten Lehrkräfte außerdem zunehmend auf einen pünktlichen Unterrichtsbeginn. Solches kann als personal-interaktive bzw. direkte Führung bezeichnet werden, weil eine zielgerichtete Information an alle Beteiligten und ein ehrliches Feedback erfolgen.¹¹⁵⁴

7.2.4 Kooperation

Die Steuergruppe koordiniert in den befragten Schulen hauptsächlich und konstant - aber noch nicht vollständig - 2007 mit 37,5% und 46,9% sowie 2008 mit 27,1% und 54,2% die Arbeit am Schulprogramm, was noch weiter intensiviert werden könnte. Die Schulleitung als ständiges Mitglied der Steuergruppe¹¹⁵⁵ treibt innerhalb des Kollegiums anscheinend die Transparenz und Teilhabe bzw. die Ausrichtung der Arbeit auf die schulischen Ziele vehement voran, was zu den Leadership-Aufgaben gehört.

Bei beiden Messzeitpunkten werden nach Auffassung der befragten Lehrkräfte gezielt Informationen von der Steuergruppe in gutem Maße (2007: 37,5% und 46,9%; 2008: 28,8% und 52,5%) vermittelt, was jedoch noch Entwicklungspotential ausweist. Es scheinen sich noch nicht alle Lehrkräfte völlig eingebunden zu fühlen.

Die Aussage „Unsere Steuergruppe fordert von uns Arbeitsergebnisse.“ unterstützen insgesamt jeweils rund 68% der Befragten (2007: 37,5% und 31,3%; 2008: 35,6% und 33,9%). Die Kontrolle von Arbeitsabläufen, die an Ergebnissen festgemacht werden können, erfolgt noch nicht generell. Somit besteht hier ggf. ein Handlungsbedarf durch die Schulleitung.

Nach Ansicht des Großteils der befragten Lehrkräfte hat die Steuergruppe eher nicht die Aufgabe, die Unterrichtsarbeit zu unterstützen (2007: 40,6%; 2008: 32,2%). Es ist zwar aufgrund der zurückgehenden negativen Prozentwerte ein leicht positiver Trend zu beobachten. Dennoch liegen die Prozentzahlen der Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ im Jahre 2007 nur bei einem Viertel und 21,9% bzw. ein Jahr später bei 28,8% und einem Viertel (25,4%). Auch in diesem Bereich könnte die Steuergruppe präsenter sein und ihre Aufgabe als zentrales, schulisches Organisationsteam intensiver ausfüllen, um die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

Bei dem Item „Die Steuergruppe sorgt für Zielkonsens.“ enthalten sich im Jahre 2007 6,3% und im Jahre 2008 11,9% der Lehrkräfte. Zumeist stimmen die LehrerInnen der Äußerung mit der Hälfte der Stimmen (2007) bzw. 42,4% (2008) der Befragten eher zu. Völlige Zustimmung äußern 28,1% (2007) bzw. 30,5% (2008) der befragten Lehrpersonen. Ein Zielkonsens, der für die tägliche Arbeit gerade so wichtig ist, wird folglich schon häufig, aber noch nicht in vollem Maße bei allen KollegInnen durch die Steuergruppe hergestellt. Vielleicht übernimmt in Grundschulen vorwiegend die Schulleitung den Aufgabenbereich, da die Steuergruppenarbeit nicht so ausgeprägt ist.

¹¹⁵² Vgl. Hallinger / Murphy 1985, o. S. Nach: Harazd 2010, S. 271.

¹¹⁵³ Vgl. Fischer / Schratz 1999, S. 192.

¹¹⁵⁴ Vgl. Dubs 2009, S. 126.

¹¹⁵⁵ Siehe Kapitel 2.3.

Das Items zur Häufigkeit der Steuergruppentreffen lassen viele Lehrkräfte an beiden Messzeitpunkten außer Acht (jede Woche: 56,3%/55,9%, alle zwei Wochen: 71,9%/55,9%, einmal im Monat: 62,5%/50,9%, nach Bedarf: 50%/40,7%). Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie über die Häufigkeit der Treffen nicht informiert sind, keine Transparenz in der Steuergruppenarbeit besteht oder sie sich nicht die Mühe des Ankreuzens machen wollten und nur Relevantes vermerkt haben. Beim Vergleich beider Befragungszeitpunkte und der möglichen Zeitpunkte der Steuergruppentreffen zeigt sich, dass sich die Steuergruppe im groben Vergleich zumeist einmal im Monat (2007: 18,8% und 18,8%; 2008: 16,9% und 10,2%) bzw. nach Bedarf (2007: 18,8% und 21,9%; 2008: 15,3% und 25,4%) trifft. Kürzere Abstände der Treffen könnten eventuell aufgrund anderer schulischer Verpflichtungen nicht realisiert werden.

In einem Klassenteam zu arbeiten, befürworten - trotz der Hälfte Enthaltungen - rund ein Drittel (2007) bzw. ein Viertel (2008) der LehrerInnen. 3,1% bzw. 11,9% von ihnen stimmen dem eher zu. An dieser Stelle ist es möglich, dass die hohe Zahl derjenigen, die keine Angabe vorgenommen haben, den Anteil der Zustimmungen verfälscht. Bezogen auf die Prozentzahl derjenigen, welche sich beteiligt haben, sind die Zahlen positiv zu sehen. Die Bereitschaft zur Teamarbeit wird an dieser Stelle von den Befragten signalisiert.

Erneut haben sich die Befragten bei den Items zu den Klassenteams der ersten bis vierten Jahrgangsstufe 2007 und 2008 häufig nicht beteiligt. Solches könnte mit der Antwortkategorie „trifft gar nicht zu“ gleichgesetzt werden (Klasse 1: 62,5%/47,5%; Klasse 2: 56,3%/54,2%; Klasse 3: 68,8%/45,8%; Klasse 4: 56,3%/59,3%). Beim Vergleich der Jahrgänge und der Erhebungszeitpunkte ist erkennbar, die erste und zweite Jahrgangsstufe weisen am häufigsten mit jeweils 21,9% (2007) sowie 23,7% und 20,3% (2008) der Lehrkräfte bei der Antwortmöglichkeit „trifft völlig zu“ Klassenteams vor. Der Grund hierfür könnte der noch nicht bestehende Druck der Notengebung sein, so dass die Lehrkräfte dadurch offener hierfür sind. 2008 ist die Prozentzahl derjenigen, die in Klasse 3 und 4 in einem Klassenteam arbeiten, viel höher als im Jahr zuvor. Anstatt von 3,1% und 12,5% für den dritten Jahrgang sowie 6,3% und 18,8% für den vierten Jahrgang (2007) sind es bei der zweiten Erhebung 13,6% und 23,7% sowie 10,2% und 16,9% der LehrerInnen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schulleitung ihr gesamtes Kollegium zunehmend mehr zur Teamarbeit motiviert hat.

Die Tatsache, in einem Jahrgangsteam zu arbeiten, bestätigen mit leicht fallender Tendenz 21,9% und 59,4% in 2007 sowie 23,7% und 47,5% der befragten LehrerInnen in 2008. Im Vergleich zum vorigen Item ist das Engagement wesentlich intensiver, da in dem Zusammenhang aufgrund der gleichen zu unterrichtenden Fächer eine Arbeitsteilung erfolgen kann bzw. gemeinsame Absprachen, die Sicherheit geben, getroffen werden können. Solches kann natürlich positiv für die Unterrichtsentwicklung sein, da die Lehrkräfte von den Fähigkeiten bzw. Kompetenzen anderer profitieren können.

Die Arbeit im Fachteam ist mit konstanten Zahlen von 21,9%/50% (2007) und 27,1%/45,8% (2008) der Lehrpersonen ebenfalls sehr beliebt. Die gleichen Gründe - wie beim Item zuvor erwähnt - können hierzu ebenfalls angeführt werden.

Teams, die z. B. für unterschiedliche Projekte zuständig sind, existieren in großem Maße an den befragten Schulen (2007: 34,4% und 46,9%; 2008:

42,4% und 39%). Eine leicht negative Tendenz der Ergebnisse ist jedoch erkennbar. Die Schulleitungen setzen somit auf Unterstützung und Teilhabe und delegieren Aufgaben. Delegation kann eine mögliche Entlastung für die Führungskräfte bedeuten. Hierbei ist jedoch die Machbarkeit - die Kompetenzen, die Bereitschaft, die Legitimation und Akzeptanz wie auch das Ressourcenspektrum (z. B. die zeitlichen Ressourcen) der ausgewählten Person - im Blick zu behalten.¹¹⁵⁶ Synergieeffekte können durch Teamentwicklung entstehen. Überraschenderweise ist der Trend rückläufig. Die Lehrkräfte sehen ihren persönlichen Nutzen in dieser Art der Kooperation, z. B. eine mögliche Arbeitsentlastung oder ein Zufriedensein mit der eigenen Unterrichtspraxis, noch nicht völlig.¹¹⁵⁷ Die Entwicklungen könnten bedeuten, die Teamentwicklung weiter zu intensivieren.

Die Auffassung, dass die SchulleiterInnen ebenfalls in Teams arbeiten, vertritt der Großteil der Befragten immer häufiger. 2007 waren dies drei Viertel (25% und 50%) und im Folgejahr rund 80% (27,1% und 54,2%) der Lehrkräfte. Die Führungskräfte kommen bereits in hohem Maße ihrer Führungsverantwortung nach und zeigen sich zunehmend als Vorbild in ihrem Handeln. Kooperation wird bei ihnen groß geschrieben.¹¹⁵⁸

Drei Viertel (2007: 34,4% und 40,6%) und mit insgesamt steigender Tendenz etwa 88% (2008: 54,2% und 33,9%) der Lehrkräfte reflektieren regelmäßig die eigene Arbeit mit ihren KollegInnen. Der Schwerpunkt der Zustimmung liegt beim zweiten Messzeitpunkt bei der Antwortkategorie „trifft eher zu“. Die Kooperationsbereitschaft der LehrerInnen verbessert sich somit bezüglich des persönlichen Arbeitsbereiches, ihrer Arbeit als Lehrkraft - aber eventuell in zeitlich realistischer Weise. Die Lehrpersonen könnten in dem Zusammenhang erkannt haben, dass der Austausch mit anderen Lehrkräften sinnvoll für die Qualitätsentwicklung ihrer Arbeit ist.

Die Teilnahme an pädagogischen Gesprächsrunden zum Schulprogramm, was die Ziele der Schule enthält, ist bei der ersten Erhebung mit ca. 80% (46,9% und 34,4%) der befragten LehrerInnen sehr hoch. Dies lässt mit rund einem Drittel (30,5% und 32,2%) im Folgejahr jedoch nach. Im Vergleich zum vorigen Item ist bezüglich der Unterrichtsgestaltung der Trend eher rückläufig. Der Zeitaspekt könnte ein Grund hierfür sein.

Mit den KollegInnen werden die Inhalte des Jahrgangs insgesamt sehr intensiv besprochen (2007: 37,5% und 56,3%; 2008: 40,7% und 52,5%). Die skizzierten stabilen Werte könnten in der konkreten Arbeit in der Praxis begründet sein.

Der Aussage, das Lehr-Lern-Material gemeinsam zu erstellen, stimmen die Lehrkräfte im Vergleich zum vorigen Item etwas zurückhaltender, jedoch weiterhin positiv mit rund 70% (2007: 40,6% und 28,1%) sowie ein Jahr später mit ca. 80% (44,1% und 37,3%) zu. Die Ergebnisse könnten vielerlei Ursachen haben. Ggf. könnte es an der Tatsache liegen, dass die befragten Grundschulen - auch aufgrund der sinkenden SchülerInnenzahlen - häufig keine Parallelklassen vorweisen können.

Der Austausch von Unterrichtsmaterial wird in starkem Maße von fast allen Lehrkräften betrieben (2007: 40,6% und 56,3%; 2008: 44,1% und 54,2%), was als ein Indikator einer guten Unterrichtsentwicklung und Kooperationsbereitschaft in den Kollegien angesehen werden kann.

¹¹⁵⁶ Vgl. Huber 2013c, S. 381ff.

¹¹⁵⁷ Vgl. a. a. O. 2012c, S. 49.

¹¹⁵⁸ Siehe Kapitel 2.7 und 5.1.

Bei der Leistungsmessung und -bewertung stimmen sich die Lehrkräfte nach ihrer Aussage (2007: 21,9% und 68,8%; 2008: 35,6% und 59,3%) sehr häufig, aber nicht immer ab. Verwunderlich ist dies, denn aufgrund von Fachkonferenzbeschlüssen müsste ein einheitliches Vorgehen eigentlich generell gewährleistet sein. Dennoch verdeutlicht die insgesamt steigende Tendenz die zunehmende Wichtigkeit und Verbindlichkeit der Thematik.

Die Tatsache, den Unterricht gemeinsam zu planen, bestätigt zuerst rund ein Drittel und nach einem Jahr ca. drei Viertel der befragten LehrerInnen, wobei trotz positiver Entwicklung die Ergebnisse der Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ mit 34,4% und 44,1% jeweils überwiegen. Es ist zu vermuten, dass die Maßnahmen der Schulleitung bereits gefruchtet haben, jedoch die Rahmenbedingungen (u. a. die Arbeitsmöglichkeiten in der Schule) dem entgegenstehen könnten.

Der Unterricht wird nicht von allen Befragten im Team durchgeführt. So überwiegen bei der ersten Erhebung die negativen Ergebnisse (trifft gar nicht zu: 21,9%; trifft eher nicht zu: 34,4%). Im Jahre 2008 sind die positiven Angaben insgesamt auf ca. die Hälfte angestiegen (23,7% und 25,4%). Die Schulleitungen scheinen aufgrund der Eigenständigkeit ansatzweise Maßnahmen zu treffen. Dennoch könnten diesen Aktionen vorgegebene Bedingungen, wie die Unterrichtsversorgung, entgegenstehen.¹¹⁵⁹

Der Aussage, mit den KollegInnen die Fördermaßnahmen einzelner SchülerInnen abzusprechen, stimmen die befragten LehrerInnen zunehmend auf gutem Niveau zu: 2007: 37,5% und 40,6%; 2008: 39% und 49,2%. Die ansteigende Vertrautheit mit der Dokumentation der SchülerInnenentwicklung könnte an der Stelle unterstützend wirken.¹¹⁶⁰

Zum Thema „Projekte“ sollten die Lehrkräfte deutlich machen, ob klassen-, jahrgangs- und schulübergreifende Aktionen stattfinden. Bei steigender, positiver Entwicklung sind es eher Projekte auf Klassen- (2007: 25,0% und 25,0%; 2008: 35,6% und 44,1%) bzw. Jahrgangsebene (2007: 25,0% und 25,0%; 2008: 30,5% und 42,4%) anstelle von schulübergreifenden Projektvorhaben. Die Lehrkräfte empfinden es anscheinend als wichtiger, innerhalb ihres bekannten Arbeitsbereichs zu kooperieren, und konzentrieren sich vorwiegend auf ihre eigene Schule.

Ob kollegiale Hospitationen an den befragten Schulen überhaupt durchgeführt werden, konnte sehr selten festgestellt werden. Der Schwerpunkt liegt 2007 mit 28,1% und 40,6% sowie 2008 mit 25,4% und 39% auf den Antwortmöglichkeiten „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“. Ein Grund hierfür könnte die Unterrichtsversorgung sein. Jedoch gibt es an niedersächsischen Primarschulen aufgrund des Konzepts der verlässlichen Grundschule¹¹⁶¹ ein Vertretungsangebot.¹¹⁶² Somit ist die Bereitschaft, den eigenen Unterricht „öffentlich“ zu präsentieren, bei den befragten Lehrkräften noch nicht dementsprechend ausgeprägt.

In dem Zusammenhang ist die eigene Bereitschaft bzw. die eigene Nutzung des Angebots vergleichbar mit den vorigen Ergebnissen (2007: 9,4% und 21,9%; 2008: 18,6% und 8,5%). Allgemein scheinen die Kollegien sehr zurückhaltend in Bezug auf diese Thematik zu sein.

¹¹⁵⁹ Siehe oben.

¹¹⁶⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg) 2012e, S. 408.

¹¹⁶¹ Vgl. a. a. O., S. 405.

¹¹⁶² Vgl. a. a. O., S. 407.

Den Standpunkt „Die Eltern werden in Projekte etc. der Schule eingebunden.“ vertreten mit 2007 46,9% und 43,8% sowie 2008 mit 54,2% und 40,7% fast alle befragten Lehrkräfte. An den Projektschulen ist folglich Transparenz und Teilhabe allgemein zumeist vorhanden.

Dass Eltern in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden, bestätigt genauso wie zuvor der Großteil der Befragten mit 90,6% (2007) und 88,1% (2008), wobei der Schwerpunkt mit 53,1% (2007) und 55,9% (2008) jeweils auf „trifft eher zu“ liegt. Die elterliche Teilhabe ist mit Einschränkungen sehr ausgeprägt.

Die Transparenz in der Elternarbeit sehen die Lehrkräfte in Bezug auf sich selber in sehr hohem Maße mit steigender Tendenz als gegeben (2007: 46,9% und 40,6%; 2008: 49,2% und 47,5%), was ihre Einsatzbereitschaft und ihre Identifikation mit ihrer Schule zeigt.

Im Vergleich zum Handeln der Schulleitung (2007: 50% und 34,4%; 2008: 37,3% und 55,9%) sind die Prozentzahlen vergleichbar und bei den Lehrern/innen leicht höher. Die etwas schlechteren Ergebnisse in Bezug auf das Schulleitungshandeln könnten evtl. darin begründet sein, dass die LehrerInnen Schwierigkeiten eher bei anderen - hier bei der Leitung - und nicht bei sich selbst sehen.

Regelmäßige Treffen mit anderen Schulen erfolgen an den meisten, aber noch nicht an allen Schulen, was 68,8% (37,5% und 31,3%) in 2007 und 79,7% (37,3% und 42,3%) der Befragten in 2008 bestätigen. Die Wichtigkeit solcher Erfahrungsaustausche und solcher Synergieeffekte wird zusehends erkannt.

Auch die Relevanz turnusmäßiger Absprachen mit den weiterführenden Schulen wird in vergleichbarem Maße (2007: 40,6% und 28,1%; 2008: 39% und 40,7%) angesprochen. Die Gewichtung und die Gesamtzahl ändern sich in dem einen Jahr zum Positiven. Die Notwendigkeit dieser Kooperationen und Gespräche könnte als Hilfestellung angesehen werden, um die eigene Arbeit zu verbessern. Beispielsweise besteht somit ein wesentlicher Einfluss auf die Leistungsbewertung. Auch soll den Schülern/innen wahrscheinlich ein möglichst fließender Übergang in Klasse 5 bereitet werden.¹¹⁶³

Dass der Übergang zu den weiterführenden Schulen den Schülern/innen erleichtert wird, bestätigt der Großteil der befragten Lehrkräfte tendenziell steigend 2007 mit drei Viertel (53,1% und 21,9%) und 2008 mit rund 83% (45,8% und 37,3%) der Befragten. Maßnahmen, wie z. B. die bereits erwähnten Absprachen, werden getroffen und fruchten, um die derzeitige und zukünftige Situation der SchülerInnen zu optimieren

Die Frage, ob es Kooperationen mit anderen Institutionen gibt, bejahen bei der ersten Befragung 87,5% und im Folgejahr 91,5% der Lehrkräfte.¹¹⁶⁴ Auf bereits hohem Niveau erfolgt eine Steigerung der Zustimmung. Die Schulqualität wird folglich immerfort verbessert.

Bei den möglichen Kooperationspartnern/innen sind im Jahre 2007 Musikschule, Kunstschule, freischaffende KünstlerInnen, Betriebe, Polizei, PartnerInnenschulen sowie andere Institutionen angegeben worden. Ein Jahr später zeichnen sich Verschiebungen ab. Hier werden nun folgende KooperationspartnerInnen als die wichtigsten genannt: andere Institutionen, die Polizei, die Betriebe, PartnerInnenschulen und die Musikschule. Immer mehr

¹¹⁶³ Siehe unten.

¹¹⁶⁴ Den Ausführungen liegen die Ergebnisse der Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ zugrunde.

PartnerInnen und Betriebe - eine immer größer werdende Vielfalt - werden ins Schulleben einbezogen und gestalten die Schul- und auch ggf. die Unterrichtsqualität positiv mit.

Nach Angabe der Lehrkräfte erfolgt vor allem durch die Steuergruppe eine Aufgabenteilung an der Schule, was vor allem die zielbezogene Führung unterstützt. Trotzdem könnte diese Gruppe noch strukturierter arbeiten und Prozesse an der Schule effektiver unterstützen. Weitere Teams sind existent. Hierbei zeigen sich die SchulleiterInnen als Vorbilder.¹¹⁶⁵ Die Eltern werden intensiv ins Schulleben einbezogen, und Kenntnisse von Schulen und externe PartnerInnen werden für die Schule genutzt. All dieses gehört zur unterrichtsbezogenen Führung.¹¹⁶⁶ Es wird aber ebenso die den Unterricht betreffende Kooperation gefördert, die vorwiegend auf der Klassenebene umgesetzt wird. Unterricht im Team durchzuführen (Team-Teaching) ist noch nicht so verbreitet. Auch bei der kollegialen Hospitation besteht Handlungsbedarf. Bezüglich der Leistungsmessung stimmen sich die Lehrkräfte jedoch zunehmend ab.¹¹⁶⁷ Dadurch, dass eine Steuergruppe existiert, werden die Organisation der Schule und die Grundlage zur Umsetzung der pädagogischen Vision sichergestellt. Eine Sicherheits-, Motivations-, Zufriedenheits- und Identifikationskultur wird durch unterschiedliche Kooperationen - durch Teams innerhalb der Schule, Elternkooperation, die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Kooperationspartnern/innen - entwickelt, was Kennzeichen der indirekten Führung sind.¹¹⁶⁸ Direkt nimmt die Schulleitung selbst durch Teamarbeit auf ihre KollegInnen Einfluss.¹¹⁶⁹

7.2.5 Personalentwicklung

Beim Item, ob überhaupt Zielvereinbarungsgespräche mit Mitarbeitern/innen stattfinden, gibt es einige Enthaltungen (18,8%). Die Zustimmung ist bei positivem Trend relativ gering (2007: 28,1% und 18,8%; 2008: 27,1% und 39%). Bei der ersten Erhebung sind die Werte der einzelnen Antwortkategorien noch recht ausgeglichen, was sich ein Jahr später zugunsten der Antwortmöglichkeit „trifft völlig zu“ ändert. Dennoch liegt der Prozentsatz derer, bei denen zumeist solcherlei Gespräche stattfinden, nur bei 66,1% („trifft eher zu“, „trifft völlig zu“). Dieser Bereich kann als Entwicklungsschwerpunkt bezeichnet werden, denn augenscheinlich sind Zielvereinbarungsgespräche noch nicht an jeder Schule selbstverständlich.

Zur Häufigkeit solcher Gespräche haben viele Befragte nichts angegeben. Im Vergleich der drei Zeiträume „in kürzeren Abständen“, „jährlich“ und „in längeren Abständen“ enthalten sich 2007 bei den jeweiligen Items 56,3%, 53,1% und 43,8% bzw. 2008 37,3%, 33,9% und 40,7%. Die restlichen Nennungen sind prozentuell neu strukturiert worden und in der folgenden Tabelle zu sehen.¹¹⁷⁰ Die Schulleitungen führen Gespräche solcher Art durch. Am häufigsten finden trotz insgesamt leicht sinkender Tendenz jährliche Zielvereinbarungsgespräche statt. Dennoch steigt der Anteil der Antwortkategorie „trifft völlig zu“ von 2007 bis 2008 bei jedem Item. Festgelegte

¹¹⁶⁵ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹¹⁶⁶ Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 213.

¹¹⁶⁷ Vgl. Scheerens et al. 2003, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 212.

¹¹⁶⁸ Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹¹⁶⁹ Vgl. a. a. O., S. 126.

¹¹⁷⁰ Siehe Tabelle 2.

Zeitabstände scheinen sich bewährt zu haben. Ein Jahr könnte günstig für die schulische Qualitätsentwicklung sein.

Tabelle 2: Häufigkeit des Einsatzes von Zielvereinbarungsgesprächen aus Sicht der Lehrkräfte

			trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Erhebungszeitpunkte	t1 = 2007 / n2 = 32 Lehrkräfte	Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche in kürzeren Abständen.	14,3%	35,7%	42,9%	7,1%
		Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche jährlich.	13,3%	20,0%	53,3%	13,3%
		Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche in längeren Abständen.	22,2%	27,8%	38,9%	11,1%
	t2 = 2008 / n2 = 59 Lehrkräfte	Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche in kürzeren Abständen.	13,5%	37,8%	27,0%	21,6%
		Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche jährlich.	10,3%	30,8%	30,8%	28,2%
		Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche in längeren Abständen.	31,4%	20,0%	25,7%	22,9%

Quelle: Eigene LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Das Vorgehen, Ziele zur Verbesserung des eigenen Unterrichts zu setzen, wird in diesen Gesprächen meist nicht realisiert. Nur ein Viertel (2008: 39%) stimmt eher und 15,6% (2008: 27,1%) der Befragten stimmen der Aussage völlig zu. Bei der ersten Erhebung sind dies bezogen auf die Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ lediglich rund 40%, was ein Jahr später auf 66,1% ansteigt. Die Entwicklung könnte darauf hindeuten, dass die Schulleitungen dieses Instrument zuerst noch nicht zur Verbesserung der Unterrichtsqualität eingesetzt haben. Auch könnten sie z. B. Unterrichtsbesuche mit Beratungsgespräch hierfür genutzt haben.¹¹⁷¹ Im Folgejahr wird ein zielgerichteteres Vorgehen umgesetzt.

Die Aussage „Dabei wird die Erreichung der vereinbarten Ziele überprüft.“ bestätigen erneut rund 40% (28,1% und 15,6%) der Lehrkräfte in 2007. 2008 erfolgt ein Anstieg der Prozentzahlen auf 33,9% bzw. 23,7%. Die Arbeit der Schulleitungen ist bereits strukturierter, und mehr als jede/r zweite SchulleiterIn geht sehr häufig nach dem Konzept bzw. dem Zyklus der Qualitätsentwicklung¹¹⁷² vor. Das Qualitätsmanagement wird zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Es können Parallelen zum vorigen Item festgestellt werden, denn es gibt u. a. meist genauso viele Enthaltungen wie zuvor

¹¹⁷¹ Siehe unten.

¹¹⁷² Siehe Kapitel 5 und 7.1.5 und Abbildung 3.

beschrieben (2007: 15,6%; 2008: 10,2%). Diese können mit einer Verneinung gleichgesetzt werden.

Ob die Schulleitungen ihre Lehrkräfte im Unterricht besuchen, ist beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht eindeutig. 2007 waren die Antworten verteilter auf die Antwortkategorien angesiedelt (bei „trifft eher zu“ mit 34,4% die meisten Stimmen). 2008 konnte insgesamt ein positiver Trend identifiziert werden (trifft eher zu: 28,8%; trifft völlig zu: 49,2% im Vergleich zu 21,9%). Es scheint, dass die Schulleitungen bezüglich der verpflichtenden Vorgabe, Unterrichtsbesuche mit Beratung an ihrer Schule durchzuführen (§ 43 Abs. 1 Satz 2 NSchG),¹¹⁷³ anfangs zurückhaltender gewesen sind. Evtl. mussten sie sich noch mit dem Qualitätsmanagement vertraut machen.

Interessanterweise gibt es bei dem Item „Die Schulleitung berät danach ihre KollegInnen.“ Parallelen zum vorigen. Obwohl 15,6% der Befragten nichts angegeben haben, können die Prozentzahlen 34,4% und 28,1% bei den Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ verzeichnet werden. Im Jahre 2008 ist mit 10,2% Enthaltungen und 22% bzw. 54,2% bei den zwei besten Antwortkategorien ein Trend zum Positiven zu beobachten. Die SchulleiterInnen sind folglich zunehmend bereit, den Lehrkräften Hinweise zur Unterrichtsgestaltung zu geben, was die Unterrichtsentwicklung vorteilhaft verändern kann.

Die Schulleitungen der befragten Projektschulen fordern bei der ersten Erhebung die KollegInnen noch nicht generell auf, über den eigenen Unterricht nachzudenken. Zuerst haben die guten Ergebnisse bei 37,5% und einem Viertel (2007) der befragten Lehrkräfte gelegen. Im Jahre 2008 erhöhen sich die Prozentwerte allgemein bei „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ auf 28,8% sowie 50,9%. Die Schulleitungen haben sich folglich bereits auf den Weg gemacht, Reflexionsprozesse im Kollegium in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung zu implementieren. Es ist jedoch immer noch so, dass dies nicht der Alltag ist.

Offenere, auf Selbstständigkeit ausgerichtete Unterrichtsformen werden 2007 ansatzweise positiv von den Führungskräften gefördert. Ein Jahr später entwickeln sich die Zahlen weiter zum Positiven. Bei der ersten Befragung konnten mit 28,1% und einem Viertel der befragten LehrerInnen bei den Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ durchschnittliche Ergebnisse beobachtet werden. 2008 liegen die Prozentzahlen bei 33,9% und 27,1%. Ein Grund für den geringen Anstieg könnte z. B. die Teilnahme am Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“ sein, das auf der Durchführung z. B. von Lernspiralen basiert.¹¹⁷⁴

Ein überraschend leicht positiver Trend ist zu dem Einsatz von Maßnahmen zur Implementation von fächerübergreifendem Unterricht zu verzeichnen. Genauso - wie zuvor bereits beschrieben - sind hier gute, jedoch nicht starke Entwicklungen zu verzeichnen. Die Prozentzahlen steigen von zuerst 31,3% und 18,8% auf 39% und 28,8%. Im Jahre 2008 bestätigen folglich ca. 67,8% der Befragten den Einsatz dieser Maßnahmen durch die Schulleitung. Genauso wie beim vorigen Item sind die befragten Projektschulen noch auf dem Weg, die Unterrichtsqualität an ihrer Schule weiter zu verbessern.

Die Schulleitungen fordern zunehmend das Kollegium zu mehr Teamarbeit auf. Relativ häufig bestätigen dies rund 70% der Lehrkräfte, wobei ein leichter negativer Entwicklungstrend zu erkennen ist (2007: 37,5% und 34,4%; 2008:

¹¹⁷³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 24.

¹¹⁷⁴ Siehe Kapitel 2.5.

40,7% und 39%). Somit ist es zunehmend an der Tagesordnung, dass die Führungskräfte ihre MitarbeiterInnen für die Teamarbeit motivieren müssen. Natürlich könnte solches vor dem Hintergrund der ansonsten positiven Ergebnisse der befragten Projektschulen an den schon vorhandenen Teamstrukturen liegen, die noch nicht sicher implementiert sind. Auch könnte der Zeitfaktor hierbei eine Rolle spielen.

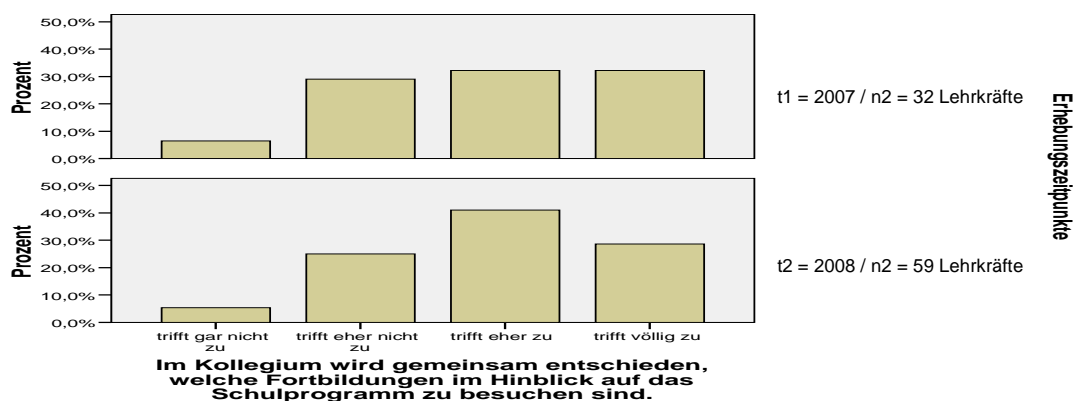
Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit werden nach Aussage der Lehrkräfte mithilfe der direkten Ansprache durch die Schulleitung wesentlich seltener getätigt. Zuerst mit 40,6% und 31,3% der sich im Mittelfeld befindlichen Kategorien erhöhen sich die Prozentzahlen bei der zweiten Erhebung bei „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ von 31,3% und 21,9% auf 33,9% und 35,6%. Die Notwendigkeit zur persönlichen Kontaktaufnahme wird von den Schulleitungen evtl. erkannt. Dennoch könnte der nur leichte Anstieg auf den (zeitlichen) Aufwand zurückzuführen sein.

Die Unterstützung des Angebots der kollegialen Hospitation durch Maßnahmen, wie beispielsweise ein Vertretungsangebot, wird nur in Ansätzen umgesetzt. Auch hier sind die mittleren Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ mit 40,6% und 25% (65,6%) in 2007 sowie mit 27,1% und 33,9% (ca. 61%) in 2008 am häufigsten vertreten. An dieser Stelle ist ein leichter Negativtrend zu verzeichnen, denn bei „trifft gar nicht zu“ steigt der Prozentsatz von 9,4% auf 13,6%. Die Schulleitungen sind mit einer Vielfalt an Aufgaben konfrontiert. Die Realisierbarkeit ist ebenfalls abhängig von den schulischen Gegebenheiten, z. B. der personellen Versorgung.

Im Vergleich von 2007 zu 2008 nehmen zunehmend mehr befragte Lehrkräfte (2007: 34,4% und 46,9%; 2008: 23,7% und 67,8%) bezogen auf zwei Schuljahre an mehr als einer Fortbildung teil. Die gute Fortbildungsbereitschaft ist weiterhin konstant und ausbaufähig, was von den Schulleitungen möglicherweise unterstützt wird. Die Lehrkräfte sind wahrscheinlich motiviert und fühlen sich in der Schule wohl.¹¹⁷⁵

Die Abstimmung der besuchten Fortbildungen auf das Schulprogramm erfolgt 2007 noch nicht in allen Schulen, wobei ein durchschnittliches, bis auf die Antwortkategorie „trifft gar nicht zu“ meist gleich verteiltes Bild zu beobachten ist.

Abbildung 12: Abstimmung der Fortbildungen auf das Schulprogramm aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: Eigene LehrerInnenbefragungen 2007/2008

¹¹⁷⁵ Siehe Kapitel 7.2.6.

2008 sind bei „trifft eher zu“ die meisten Nennungen zu verzeichnen.¹¹⁷⁶ Trotz der leicht positiven Tendenz erfolgt die Strukturierung und systematische Verfolgung der Zielsetzungen in Bezug auf die Qualifizierung der Lehrkräfte - u. a. auch zur Verbesserung der Unterrichtsqualität - noch nicht entsprechend. Die meisten Antworten zur Aussage „Ich besuche von mir aus andere Schulen oder pädagogische Einrichtungen, um neue Erkenntnisse und Methoden umzusetzen.“ finden sich meist konstant im Mittelfeld. So liegt der Schwerpunkt beider Befragungen mit 31,3% und 43,8% sowie mit 30,5% und 40,7% der Befragten auf den beiden mittleren Antwortkategorien. Die völlige Zustimmung beläuft sich bei 15,6% in 2007 und bei 15,3% in 2008. Dies könnte mit dem zeitlichen Faktor und der Prioritätensetzung zusammenhängen. Die Lehrkräfte konzentrieren sich vorwiegend auf die eigene Schule, wenn die Ergebnisse zu den des Items „Schulinterne LehrerInnenfortbildung“ in Beziehung gesetzt werden.¹¹⁷⁷

Die Möglichkeit, die Erkenntnisse dem Kollegium z. B. durch Vortrag zur Verfügung zu stellen, verneinen die Lehrkräfte im Jahre 2007 mit 53,1% größtenteils. Ein Jahr später ist ein Aufwärtstrend zu beobachten. Das Mittelfeld überwiegt (trifft eher nicht zu: 30,5%, trifft eher zu: 42,4%). Die Bereitschaft in den Kollegien steigt hierzu an. Dennoch ist eine Zurückhaltung zu verzeichnen, denn die Ergebnisse zu „trifft völlig zu“ erhöhen sich nur von 9,4% auf 18,6%. Nach und nach erfolgt ein allgemeiner Wissenstransfer der Inhalte von Fortbildungen an alle Lehrkräfte in den Schulalltag integriert, was ein Kennzeichen einer lernenden Organisation ist.¹¹⁷⁸ Die Lehrpersonen fungieren somit zunehmend als MultiplikatorInnen.

Alle Vorhaben zu dokumentieren, gelingt nicht immer. Auch hier werden die Befragungsergebnisse leicht besser. Trotzdem liegt der Schwerpunkt der Ergebnisse mit 25% und 46,9% (2007) sowie 33,9% und 35,6% (2008) der Befragten im Mittelfeld (Antwortkategorien „trifft eher nicht zu“/„trifft eher zu“). Dies könnte möglicherweise an dem damit verbundenen Arbeitsaufwand bzw. dem noch nicht für alle plausiblen Nutzen für die alltägliche Arbeit liegen.

Bei beiden Erhebungen haben die Befragten überwiegend (2007: 37,5% und 53,1%; 2008: 32,2% und 62,7%) der Aussage „An unserer Schule finden schulinterne LehrerInnenfortbildungen statt.“ zugestimmt. Keine/r hat angeführt, dass sie dort gar nicht durchgeführt werden. Diese Fortbildungsmaßnahmen sind somit altbewährte Mittel der Organisations-, Personal- bzw. Unterrichtsentwicklung und folglich der Qualitätsentwicklung.¹¹⁷⁹ Sie werden nach Auffassung der befragten LehrerInnen an ihren Schulen erfolgreicher umgesetzt als die Maßnahme des Besuches anderer pädagogischer Einrichtungen.¹¹⁸⁰

Nach Auskunft der Lehrkräfte wird an den Schulen eine professionelle und unterrichtsbezogene Qualifizierung durch Unterrichtsbesuche mit Beratung und schulinterne LehrerInnenfortbildungen durchgeführt.¹¹⁸¹ Eine vermehrte, jedoch noch ausbaufähige Konzentration auf den Unterricht ist erkennbar (selbstständiger und fächerübergreifender Unterricht). Leider werden die

¹¹⁷⁶ Siehe Abbildung 12.

¹¹⁷⁷ Siehe unten.

¹¹⁷⁸ Siehe Kapitel 3.2.

¹¹⁷⁹ Siehe u. a. Kapitel 4.3.2, 5.1, 5.2.2 und 5.2.3.

¹¹⁸⁰ Siehe oben.

¹¹⁸¹ Vgl. Scheerens et al. 2003, o. S. Nach: Bensen 2009b, S. 212.

Rahmenbedingungen bzw. Anreize für kollegiale Hospitationen nur in Ansätzen geschaffen.¹¹⁸² Die zielbezogene Führung mit gleichzeitiger Personalentwicklung wird hingegen durch vermehrt stattfindende Zielvereinbarungsgespräche umgesetzt.¹¹⁸³

Ein ehrliches Feedback erhalten alle Lehrkräfte häufig durch diese Zielvereinbarungs- und Beratungsgespräche (direkte Führung). Maßnahmen zur Unterstützung der Teamarbeit werden häufiger, jedoch noch recht zurückhaltend getätigt, was eine zielgerichtete Zusammenarbeit zur Folge hätte.¹¹⁸⁴ Das Schulprofil bzw. die pädagogischen Leitgedanken durch eine indirekte Führung umzusetzen, erfolgt mithilfe der Installation von den oben bereits erwähnten Gesprächstypen und regelmäßigen schulinternen Fortbildungen. Kollegiale Hospitationen werden nicht in vergleichbarem Maße von der Schulleitung unterstützt.¹¹⁸⁵

7.2.6 Zufriedenheit

Der freundschaftliche Umgang der Lehrkräfte ist an den Projektschulen an der Tagesordnung (2007: 40,6% und 59,4% der Befragten). Ein Jahr später geht die Anzahl insgesamt etwas zurück: 30,5% zu 62,7%. Trotz leicht sinkenden positiven Nennungen ist das Verhältnis in den Kollegien dennoch gut.

Dass sich die Lehrkräfte wohl fühlen, geben im Vergleich zum vorigen Item mehr LehrerInnen an (2007: 31,3% und 65,6%; 2008: 32,2% und 62,7%). Eine allgemeine Wohlfühl-Kultur ist in den Schulen existent.

Häufig gut gelaunt zu sein, erklären fast alle Befragten. Lediglich die Verteilungen ändern sich in dem einen Jahr. Von 62,5% sinkt der Prozentsatz der LehrerInnen, die völlig zufrieden sind, auf 49,2%. Dies lässt darauf schließen, dass eine feste Basis der Zufriedenheit bei den KollegInnen besteht, wobei es anscheinend zunehmend Anlässe für stellenweise Unzufriedenheit gibt.

Genauso wie bei den zuvor genannten Ergebnissen ändert sich von 2007 (28,1% zu 65,6%) zu 2008 (33,9% zu 61%) das Verhältnis der Befragungsergebnisse bei der Aussage „An unserer Schule arbeite ich gerne.“ leicht zum Negativen. Dennoch sind sie insgesamt weiterhin positiv. Die meisten Lehrkräfte sind sehr zufrieden mit ihrer Projektschule.

Eine generell hohe Arbeitsbelastung des Kollegiums sieht ein Großteil der LehrerInnen (2007: 43,8% und 37,5%; 2008: 42,4% und 45,8%). Dass dies gar nicht zutrifft, bestätigt ein Jahr später bei der zweiten Erhebung niemand mehr. Die Entwicklung tendiert nach Aussage der befragten Lehrpersonen zu einem immer größer werdenden Aufgabenspektrum, das im Schulalltag zu bewältigen ist.

Die Auffassung „Die Arbeitsbelastung unseres Kollegiums ist seit Beginn des Projekts ‚Eigenverantwortliche Schule‘ zu hoch.“ vertreten im Jahre 2007 insgesamt ca. 69% (eher: 28,1%, völlig: 40,6%), wobei der Anteil derjenigen, die dies völlig bejahen, mit Abstand höher ist. 2008 steigt der Prozentsatz sprunghaft auf 84,8% (eher: 40,7%, völlig: 44,1%) an. Durch die Eigenverantwortlichkeit der Einzelschulen müssen alle „ins Boot geholt“

¹¹⁸² Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 213.

¹¹⁸³ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Bühren / Rolff 2009, S. 524.

¹¹⁸⁴ Vgl. Dubs 2009, S. 126.

¹¹⁸⁵ Vgl. a. a. O., S. 125.

werden. Die Schulleitungen werden vermutlich vermehrt delegieren und die anstehenden Aufgaben auf mehrere Schultern verteilen müssen. Dadurch können als positives Ergebnis Transparenz und Teilhabe entstehen. Dennoch besteht eine größere Arbeitsbelastung.

Der Tatsache, erschöpft und überfordert zu sein, stimmen 2007 eher 40,6%, was mit Abstand die größte Angabe ist, und danach folgend eher nicht ein Viertel zu. 18,8% vertreten diese Ansicht gar nicht und 6,3% diese völlig. Das „Mittelfeld“ überwiegt zu dem Zeitpunkt erneut. Auf Basis solcher Ergebnisse ist 2008 zu beobachten, dass sich die Werte zum Positiven entwickeln: 8,5% (trifft gar nicht zu), 40,7% (trifft eher nicht zu), 30,5% (trifft eher zu) und 15,3% (trifft völlig zu). Innerhalb der beiden zugeordneten Antwortkategorien „trifft gar nicht zu/trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu/trifft völlig zu“ hat es Umschichtungen der Anzahl der Nennungen gegeben. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass noch relativ viele KollegInnen Erschöpfung und Überforderung verspüren. Die Schulleitung hat durch Vorgaben, wie eine geringe Unterrichtsversorgung, häufig keine Möglichkeit, dort einzugreifen. Auf der persönlichen Ebene oder z. B. durch organisatorische Maßnahmen, wie die Verteilung von Entlastungsstunden, wird - wenn möglich - dem entgegengesteuert. Durch die leicht positive Entwicklung scheinen Maßnahmen der Schulleitung, die die Gesundheit der Lehrkräfte fördern, bereits in Ansätzen erste Erfolge zu zeigen.¹¹⁸⁶

Stress stellt nicht jede/r Befragte im Jahre 2007 bei sich fest (eher nicht: 31,3%, eher: 37,5%). Bei der zweiten Erhebung ist das „Mittelfeld“ fast gleich mit 32,2% und 37,3% vertreten. Dies kann positiv beurteilt werden, da die Planung des Schuljahres ggf. bedingt durch die Schulleitung einen größeren Anstieg - auch vor dem Hintergrund der Eigenverantwortlichen Schule - verhindert. Dennoch werden durch die genannten Ergebnisse die Belastungen der Lehrkräfte sichtbar.

Hektisch zu sein, verneinen die Lehrkräfte mit der Antwortkategorie „trifft gar nicht zu“ mit 40,6% (2007) und 47,5% (2008) völlig. An zweiter Stelle befindet sich die Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ (21,9% und 20,3%). Die mittleren Antwortkategorien dominieren erneut, und die Ergebnisse zu jeder einzelnen Kategorie sind über das eine Jahr hinweg relativ stabil geblieben. Der Trend lässt vermuten, dass die LehrerInnen meist ruhig und überlegt ihren Arbeitsalltag bestreiten. Parallelen ergeben sich zum vorigen Item.

Die Aussage, psychisch belastet zu sein, wird zusehends mehr verneint. Beide Messzeitpunkte verdeutlichen dies durch die Werte von 15,6% und 31,3% (2007) bzw. 22,0% und 32,2% (2008) bei den Antwortkategorien „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“. Die Lehrkräfte scheinen somit durch das Schulleitungshandeln gestärkt zu sein und sich trotz der wachsenden Belastung noch recht wohl zu fühlen. Dennoch sind recht viele Lehrkräfte immer noch stark belastet,¹¹⁸⁷ und es müssten somit weitere Maßnahmen getroffen werden.¹¹⁸⁸

Die Punkte „Erschöpfung/Überforderung“, „Stress“ und in Ansätzen „Psychische Belastung“ könnten als Indikatoren für ein in Ansätzen existentes Burnout-Syndrom angesehen werden. Es gibt hierzu bereits Studien, die dieses

¹¹⁸⁶ Siehe Kapitel 7.1 und 7.4.2.2.

¹¹⁸⁷ Siehe oben.

¹¹⁸⁸ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

belegen.¹¹⁸⁹ Leider fruchten die Maßnahmen der Schulleitungen noch nicht vollständig, was der in einigen Bereichen nur leicht positive und ansonsten auch leicht negative Trend in den Antworten der Lehrkräfte bestätigt.

Nach ihren Angaben besteht jedoch an den teilnehmenden Projektschulen eine Kultur des Wohlfühlens und der Zufriedenheit, was auf eine strukturell-systematische bzw. indirekte Führung der Schulleitung schließen lässt.¹¹⁹⁰ Dennoch sind die Situation und das Wohlbefinden der Lehrkräfte noch verbesserungsbedürftig.

7.2.7 Kompetenzen der Schulleitung

Zu Beginn ist die Führungskompetenz der Schulleitungen untersucht worden. Die Auffassung, dass der/die SchulleiterIn immer einen genauen Überblick darüber besitzt, was an der Schule passiert, vertreten bei der ersten Erhebung 46,9% eher und die Hälfte der Befragten völlig. Keiner führt an, dies treffe gar nicht zu. Im Folgejahr steigt der Prozentsatz der negativen Nennungen bei einer Enthaltung von insgesamt 3,1% auf 8,5%. Der Anteil der positiven Stimmen ist trotz Anstiegs der völligen Bejahung auf 55,9% insgesamt gesunken, denn bei der Antwortmöglichkeit „eher“ konnten lediglich 33,9% verzeichnet werden. Es gibt somit weiterhin viele SchulleiterInnen, die ihre Schule genau im Blick haben. Dennoch könnte die Gesamtzahl der positiven Angaben aufgrund der zunehmenden Aufgaben und Belastungen der Leitungen gesunken sein.

Das Engagement der Schulleitung bezeichnen die befragten Lehrkräfte insgesamt trotz leicht sinkender Zustimmung als überdurchschnittlich (2007: 43,8% und 53,1%; 2008: 25,4% und 66,1%). Die SchulleiterInnen müssen zunehmend mehr Einsatzbereitschaft wegen der vermehrt auftretenden Aufgabenfelder zeigen, um ihre Arbeit bewältigen zu können. Außerdem hat ihr Verhalten Vorbildcharakter, was ein gutes Führungsverhalten kennzeichnet.¹¹⁹¹

Die klare und deutliche Formulierung der Erwartungen durch die Schulleitung erfolgt nach Meinung der befragten LehrerInnen meist gleich bleibend bei überwiegend allen Führungskräften (2007: 43,8% und 46,9%; 2008: 39% und 50,9%). Die Schulleitungen der Projektschulen sind folglich äußerst strukturiert und geben die Richtung der Entwicklung - auch evtl. der Unterrichtsentwicklung - durch ihre zielgerichtete Führung vor.¹¹⁹²

Im Folgenden steht die Moderations- und Partizipationskompetenz der SchulleiterInnen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Die Beteiligung von KollegInnen an verantwortlichen Aufgaben erfolgt an den meisten Schulen. Im Jahre 2007 hat es sogar keine einzige negative Nennung gegeben (2007: 43,8% und 56,3%; 2008: 42,4% und 54,2%). Dies lässt darauf schließen, dass an den befragten Schulen ein Klima des Vertrauens besteht, die dortigen Schulleitungen keine Machtmenschen sind und keine Top-down-Strategie nutzen. Sie delegieren im Sinne einer lernenden Organisation nach dem Prinzip der kooperativen Führung Aufgabenbereiche.¹¹⁹³ Neben einer ausgeübten Vorbildfunktion der Leitung wird hier die Schulentwicklung

¹¹⁸⁹ Siehe Kapitel 7.1.6 und 7.4.2.2.

¹¹⁹⁰ Vgl. Dubs 2009, S. 125.

¹¹⁹¹ Siehe Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1.4.

¹¹⁹² Siehe Kapitel 5.1, 6.1 und 7.1.3.

¹¹⁹³ Siehe Kapitel 4.3.1, 5.2, 5.2.3 und 6.1.

Teamstrukturen bzw. die Rahmenbedingungen für ein angemessenes Arbeiten schaffend in einem Kooperationsprozess gemeinsam gestaltet.¹¹⁹⁴

Der Aussage, die SchulleiterInnen würden aufkommende Konflikte und Frustrationen innerhalb des Kollegiums ausgleichen, stimmen am häufigsten zu beiden Befragungszeitpunkten die Lehrkräfte mit der Antwortkategorie „trifft eher zu“ (2007: 53,1%; 2008: 59,3%) zu. Ansonsten beantworten bei der ersten Erhebung 28,1% und bei der zweiten 20,3% die Fragestellung mit „trifft völlig zu“. Eine Vielzahl an Auseinandersetzungen, aber nicht jeder Konflikt im Kollegium scheint durch die SchulleiterInnen völlig lösbar zu sein.

Die Schulleitungen binden auf Basis eines bereits guten Niveaus (2007: 62,5% und 31,3%) 2008 zunehmend intensiver (47,5% und 44,1%) die KollegInnen in Entscheidungsprozesse mit ein. Durch mehr Teilhabe ist das Kollegium auch eher dazu bereit, Entscheidungen mit zu tragen. In dem Zusammenhang wird die Relevanz des nachfolgenden Items deutlich.

In wichtigen Situationen für genügend Information und Transparenz zu sorgen, ist nach Auskunft der Lehrkräfte der Projektschulen bei den Schulleitern/innen mit einem leichten Aufwärtstrend von 43,8%/50% (2008) zu 39%/49,2% (2007) zu beobachten. Dies könnte ggf. daran liegen, dass diesen Führungskräften u. a. Offenheit immer noch wichtig ist, sich die organisatorischen Bedingungen bzw. Vorgaben jedoch geändert haben könnten. Es scheint situationsbedingt immer wichtiger zu werden, teilhabend das Kollegium in Prozesse miteinzubinden.

Die Meinung, die Schulleitung löst gemeinsam mit dem/der LehrerIn die Probleme, die er/sie mit seiner/ihrer Klasse hat, vertreten im Jahre 2007 eher 37,5% und völlig 53,1% der befragten Lehrkräfte, was positiv zu bewerten ist. Ein Jahr später ist dieses Verhältnis genau gegensätzlich: 52,5% zu 39%. Dadurch wird ein Negativtrend verdeutlicht. Bei immer noch guten Ergebnissen unterstützen die SchulleiterInnen zunehmend weniger die Lehrkräfte bei Konflikten mit der eigenen Klasse. Solches könnte an den immer geringer werdenden Zeitressourcen der Leitungen, dem kleineren Ausmaß an Konflikten oder auch dem guten Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkraft, das durch Vertrauen und Zutrauen gekennzeichnet ist, liegen.

Nun wird die Managementkompetenz der Leitungen angesprochen.

Durch Vorhaben, das soziale Klima und Wohlbefinden im Kollegium zu verbessern, haben sich nach Auskunft von ca. drei Viertel der Lehrkräfte beider Erhebungen (2007: 46,9% und 25%; 2008: 55,9% und 22%) ihre Schulleitungen auf die Fahnen geschrieben. Interessanterweise sind die Prozentzahlen bei „trifft eher zu“ mit Abstand am größten. Völlig zufrieden scheint das Kollegium noch nicht mit den Schulleitern/innen zu sein. Auf der anderen Seite besteht in den Kollegien eine Wohlfühlkultur, so dass besondere Maßnahmen durch die Leitung nicht notwendig sind.¹¹⁹⁵

Der Aussage, dass die Schulleitung auf die Probleme und Schwierigkeiten der LehrerInnen allgemein eingeht, stimmt der Großteil der Befragten zu. Dennoch ist erneut zu beobachten, die meisten Nennungen sind bei jeder Erhebung nicht beim Optimum zu verzeichnen (2007: 53,1%; 2008: 44,1%), was ebenfalls einen Abwärtstrend bedeutet, denn die Werte bei „trifft völlig zu“ bleiben konstant bei ca. 40% (2007: 40,6%; 2008: 40,7%). Das Klima im Kollegium zu

¹¹⁹⁴ Vgl. Huber 2013b, S. 32f.

¹¹⁹⁵ Siehe Kapitel 7.2.6.

fördern, verliert somit trotz positiver Ergebnisse an Stellenwert. Evtl gibt es weniger Konflikte, und es besteht ein recht harmonisches Verhältnis.¹¹⁹⁶

Anstehende Entscheidungen werden von den schulischen Führungskräften im Jahre 2007 nach Meinung der Hälfte eher und nach Aussage von 40,6% der Lehrkräfte völlig offen und freimütig diskutiert. 2008 ist dies mit sinkenden Prozentzahlen auf gutem Niveau leicht verschoben: 42,4% und 45,8%. Der Großteil der Schulleitungen scheint Transparenz trotz Widrigkeiten immer noch wichtig zu sein.

Dass die Initiative von den Schulleitern/innen ausgeht, Kontakt zu einem/r KollegIn mit Problemen mit der eigenen Klasse aufzunehmen, bestätigen weniger, aber dennoch recht viele Lehrkräfte im Vergleich zu den Prozentangaben des vorigen Items (2007: 53,1% und 28,1%; 2008: 42,4% und 33,9%). Insgesamt sind bei der Betrachtung beider Messzeitpunkte die Zahlen leicht rückläufig.¹¹⁹⁷ Trotzdem zeigt sich das Bemühen der Führungskräfte, die MitarbeiterInnen zu unterstützen.

Schließlich wird die Innovationsorientierung der Führungskräfte analysiert.

Die Lehrkräfte fühlen sich konstant in ihren Vorhaben durch die Schulleitung unterstützt bzw. bestärkt. Dies drückt sich in ihren Nennungen mit 37,5% bei „trifft eher zu“ und 56,3% bei „trifft völlig zu“ in 2007 sowie mit 39% und 55,9% in 2008 aus. Die Führung der Leitungen erfolgt ebenfalls auf der Ebene des Miteinanders.

Des Weiteren bejahen die LehrerInnen zunehmend, dass gute Ideen der KollegInnen durch die Führungskräfte hervorgehoben werden. Bei der ersten Erhebung vertreten eine solche Ansicht eher 34,4% und völlig 56,3%. Ein Jahr später liegt das Verhältnis bei 37,3% zu 57,6%. Fast alle Schulleitungen scheinen darauf zunehmend mehr Wert zu legen, wobei die Innovationsförderung im Sinne eines guten transformativen Führungsverhaltens bereits zuvor sehr häufig praktiziert worden ist.

Dass Anreize für Innovationen - beispielsweise finanzieller Art - durch die SchulleiterInnen geschaffen werden, bestätigen im Vergleich zu den vorigen Items wesentlich weniger Lehrkräfte. Es sind jedoch mehr als die Hälfte (2007: 34,4% und 31,3%; 2008: 35,6% und 27,1%). Hier könnte ein Entwicklungsbedarf bestehen, da dieser Bereich auch die Unterrichtsentwicklung und Fortbildungsbereitschaft unterstützen könnte.

Hinweise auf Fortbildungen, z. B. durch Aushang, erfolgen nach Angabe der LehrerInnen viel häufiger als zuvor beschrieben und mit steigendem Prozentsatz. Bei der ersten Befragung haben dem noch 37,5% eher und die Hälfte völlig zugestimmt. 2008 liegen die Prozentzahlen bei 28,8% und 69,5% der befragten Lehrkräfte. An beiden Erhebungszeitpunkten hat kein/e Befragte/r „trifft gar nicht zu“ angegeben. Die Schulleitungen wollen folglich durch direkte Aktionen auf Fortbildungen aufmerksam machen.

Die LehrerInnen bestätigen, dass fast alle Schulleitungen die Vorgänge an der Schule genau im Blick haben - was natürlich auch den Unterricht betrifft. Sie zeigen ein vorbildliches Verhalten in Bezug auf ihr Engagement. Gemeinsam werden die Lehrkräfte an verantwortlichen Aufgaben beteiligt, Entscheidungen zusammen getroffen und Probleme gelöst. Somit werden als Kennzeichen der transformativen Führung Problemlösungsstrategien gemeinsam gefördert,

¹¹⁹⁶ Siehe Kapitel 7.2.6.

¹¹⁹⁷ Es gibt einige Parallelen zu den Items vor der vorigen Aussage bzw. des vorigen Abschnitts.

Innovationen begrüßt und Visionen vorgelebt bzw. Erwartungen klar genannt.¹¹⁹⁸ Anreize für Innovationen und Maßnahmen zur Förderung des sozialen Klimas werden hingegen zunehmend weniger in die Tat umgesetzt, was nicht positiv für ein lernfreundliches Klima ist (unterrichtsbezogene Führung).¹¹⁹⁹

Die Schulleitungen führen ihre Lehrkräfte direkt und zielgerichtet, indem sie ihre Erwartungen klar und deutlich formulieren, sie in Entscheidungsprozesse miteinbinden und für Transparenz sorgen. Es findet eine Auseinandersetzung aller Beteiligten statt, indem anstehende Entscheidungen offen und freimütig diskutiert werden. Eine gute und strukturierte Zusammenarbeit besteht ebenfalls, da die SchulleiterInnen ihre Lehrpersonen an verantwortlichen Aufgaben beteiligen. Die Motivation, Zufriedenheit und Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule wird von den Leitungen durch die Unterstützung deren Ideen und Vorhaben gestärkt, um dadurch die Schulqualität zu verbessern.¹²⁰⁰ Hinweise auf Fortbildungen erfolgen recht häufig von der Schulleitung, was jedoch im Vergleich dazu nicht in dem Maße für die Anreize für Innovationen zutrifft. Die indirekte Führung der Schulleitung ist somit durch die Schaffung der Möglichkeiten zur Realisierung der pädagogischen Vision erfüllt. Die funktionstüchtige Struktur ist bei der Innovationsförderung noch nicht völlig sichergestellt.¹²⁰¹

7.2.8 Freie Aussagen der Lehrkräfte

Die meisten Befragten (2007: 87,5% und 2008: 93,2%) haben nichts angemerkt. Unter den geringen Nennungen haben sich jedoch folgende Aspekte am ersten Messzeitpunkt ergeben:

- Unsere Entwicklung ist besser, als es hier zum Ausdruck kommen kann.
- Da die Schule erst seit kurzem dem Projekt beigetreten ist, kann die ganze Bandbreite noch nicht voll zum Tragen kommen.
- Die zusätzlichen Aufgaben zur Personalentwicklung benötigen zusätzliche Zeit, die die Schulleitung noch nicht hat.
- Es fehlen Fragen zur Be-/Überlastung der Schulleitung.¹²⁰²

Ein Jahr später haben die Lehrkräfte weitere Punkte angemerkt:

- Schwierig zu beantworten, da es einen häufigen Schulleitungswechsel gegeben hat. Die SchulleiterInnen haben dies gut gemeistert.
- Teilnahme am Projekt "Brückenjahr", engere Verzahnung von Kindergarten/-tagesstätte und Grundschule.
- Viele Fragen kann ich noch nicht beantworten, da ich erst vier Wochen an der Schule bin.
- Gerade wieder eingestiegen, deshalb bin ich bei einigen Aufgaben etwas unsicher bzw. ist es aus schulischer Sicht etwas unbefriedigend.

Auch hier wird die Belastung der Schulleitung angesprochen. Deutlich werden ebenso häufige SchulleiterInnenwechsel, und es werden Aussagen zur Fluktuation im Kollegium getroffen. Zum Handeln der Schulleitungen, die Unterrichtsqualität mithilfe der Selbstständigkeitsstrukturen zu verbessern, wird

¹¹⁹⁸ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹¹⁹⁹ Vgl. Murphy 1990, o.S. Nach: Bensen 2009b, S. 212f.

¹²⁰⁰ Vgl. Dubs 2009, S. 126.

¹²⁰¹ Vgl. a. a. O., S. 125.

¹²⁰² Bei der Befragung der Schulleitungen ist dieser Punkt berücksichtigt worden.

überwiegend nichts gesagt. Lediglich der Umfang der Personalentwicklung wird als äußerst groß beschrieben. Aussagen der Lehrkräfte zum Befragungsinstrument werden nur selten getätigt. Die wenigen Anmerkungen könnten ein Indikator der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte sein. Auf der anderen Seite haben sich an der zweiten Erhebung wesentlich mehr LehrerInnen beteiligt, was auf eine gestiegene Akzeptanz des Instrumentes schließen lässt.¹²⁰³

Genauso wie bei den Befragungen der Schulleitungen wird bei diesem Punkt das Schaffen von Voraussetzungen zur Realisierung des schulischen Profils bzw. einer Kultur der Sicherheit kritisiert (indirekte Führung).¹²⁰⁴

7.3 Überprüfung der Forschungsfragen

Bei der vorliegenden Dissertation geht es nicht um die Überprüfung von SchülerInnenleistungen, sondern um die Effektivität des Schulleitungshandelns in Bezug auf die Unterrichtsqualität. Der Arbeit dient hierbei eine Definition von Unterrichtsqualität nach Meyer (2004) als Grundlage.¹²⁰⁵ Um das Handeln der Schulleitung angemessen identifizieren und Schlussfolgerungen daraus ziehen zu können, werden im Folgenden die Forschungsfragen anhand der durch die zwei Erhebungen ermittelten Ergebnisse der Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen überprüft, die auf den Äußerungen der acht, an beiden Messzeitpunkten beteiligten Projektschulen basieren. Häufig werden Resultate nicht erneut aufgeführt, sondern es wird auf die in Kapitel 7.1 und 7.2 skizzierten Befragungsergebnisse Bezug genommen.

Dabei werden die Sichtweisen der acht Schulen, die an beiden Erhebungswellen teilgenommen haben, häufig mithilfe von Mittelwerten gegenübergestellt. Grundlage hierfür sind bei den Schulleitungen unterschiedliche Antwortvorgaben und bei den Lehrkräften ein meist einheitliches Antwortraster „trifft gar nicht zu - trifft eher nicht zu - trifft eher zu - trifft völlig zu“, so dass äußerst negative Resultate mit einem Mittelwert von „1“ und sehr positive mit einem Wert von „4“ ausgestattet sind. Bei den Resultaten der Schulleitungen werden bei den zwei- bzw. dreistufigen Skalen Prozentwerte angegeben.

7.3.1 Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Schulleitung

Die Fragestellung, welche Vorgaben die SchulleiterInnen nutzen, die Unterrichtsqualität an ihren Schulen zu verbessern, ist deutlich zu beantworten. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass es sich um eine kleine Stichprobe handelt. Außerdem ist eine Auswahl der Inhalte getroffen und sind die Untersuchungsergebnisse der wichtigsten Aspekte der Arbeit zugrunde gelegt worden.

Eine Selbstständigkeitsstruktur, die die Schulleitungen - zwar nicht alle - aber zunehmend häufiger nutzen, ist die Einrichtung von Blockstunden. Auch das KlassenlehrerInnenprinzip, das eine intensivere Konzentration der Unterrichtsarbeit ermöglicht, wird favorisiert. Die Stundentafel wird kaum verändert, und das Klingelzeichen immer seltener eingesetzt. Das Konzept der

¹²⁰³ Siehe Kapitel 6.3.2.

¹²⁰⁴ Vgl. Dubs 2009, S. 126; siehe Kapitel 7.1.8.

¹²⁰⁵ Siehe Kapitel 4.3.1 und 4.3.2.

Rhythmisierung ist noch nicht an jeder Schule existent. Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde werden hingegen sehr selten in Anspruch genommen. Eventuell sind hierfür mehrere Gründe ursächlich. Die Schulen könnten kaum Erfahrungen mit dem Instrument besitzen, und die Behörde könnte Anträge aufgrund formaler Unstimmigkeiten ablehnen.

Ein Schulprogramm wie auch die Einrichtung einer Steuergruppe sind wesentliche Bausteine des Schulleitungshandelns. Außerdem setzen sich die Projektschulen Ziele, so dass ein strukturierteres Vorgehen und eine Qualitätsverbesserung möglich sind. Aus Sicht der SchulleiterInnen werden Zielsetzungen an ihren Schulen eher kurzfristig umgesetzt. Dies verdeutlichen anhand des Antwortrasters „ein Jahr - zwei Jahre - drei Jahre - vier Jahre - fünf Jahre und mehr“ die Mittelwerte von 1,8. Ziele mit Lehrern/innen werden nach Aussage der Schulleitungen vor allem in Gesprächen mit ihnen festgelegt und überprüft. Solche Zielvereinbarungsgespräche finden bei den Schulleitungen mit den Antwortvorgaben „einmal im halben Jahr - jährlich - in unregelmäßigen Abständen - gar nicht“ mit Mittelwerten von 3,0 (2007) bzw. 2,4 (2008) zunehmend häufiger statt. Hierbei sind auch die starken Standardabweichungen von ,82 bzw. ,92 zu beachten. Auch die Ziele der Personalentwicklung werden immer intensiver auf das Schulprogramm abgestimmt, wobei noch nicht jede Schule nach Auffassung der Leitungen zu den Messzeitpunkten Unterrichtsbesuche durchgeführt hat. Den dennoch positiven Trend zur Häufigkeit der Durchführung der Unterrichtsberatung unterstreichen vor dem Hintergrund der möglichen Antworten „regelmäßig - einmal im halben Jahr - einmal im Jahr - einmal in zwei Jahren - anlassbezogen - nie“ die Mittelwerte 3,8 bzw. 3,6 mit den (sehr) deutlichen Standardabweichungen 1,94 wie auch ,92. Auch die Lehrkräfte bestätigen die Existenz eines Schulprogramms, denn die Mittelwerte 3,2 bzw. 3,9 können mit den Antwortkategorien „trifft eher zu“ oder auch „trifft völlig zu“ gleichgesetzt werden. Gemeinsam als Team von der Schulleitung initiierte Ziele - seien sie kurz- (Mittelwert: 3,3 bzw. 3,6) oder auch langfristiger Art (Mittelwert: 3,0 bzw. 3,4) - festzulegen, ist an den Projektschulen nach Auffassung der MitarbeiterInnen selbstverständlich. Genau wie bei den Aussagen der Leitungen werden eher kurzfristig terminierte Zielsetzungen bevorzugt. Hierbei lenkt der/die SchulleiterIn verstärkt das Augenmerk auf die pädagogisch-organisatorische Arbeit, welche auf die Ziele ausgerichtet ist (Mittelwert: 3,1 bzw. 3,3). Die Mittelwerte von 2,8 (2007) und 3,1 (2008) verdeutlichen des Weiteren, dass noch nicht zu häufig, aber mit steigender Tendenz Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulleitern/innen und Lehrpersonen durchgeführt werden. Etwa auch in dem Umfang wird beschrieben, dass die Schulleitung Ziele zur Unterrichtsgestaltung gemeinsam mit der jeweiligen Lehrkraft setzt und mit ihr überprüft. Genauso werden Unterrichtsbesuche mit Beratung mit steigender Tendenz von dem/r SchulleiterIn durchgeführt, was die Mittelwerte 2,6 und 3,2 verdeutlichen. Etwas weniger werden direkte Maßnahmen für offenere, auf Selbstständigkeit ausgerichtete Unterrichtsformen (Mittelwert: 2,6 bzw. 2,9) bzw. fächerübergreifenden Unterricht (Mittelwert: 2,6 bzw. 3,0) von ihm/ihr getroffen. Demgegenüber haben die befragten Schulleitungen beispielsweise die Wichtigkeit von Fortbildungen, Teamarbeit, Unterrichtsbesuchen, Gesprächen und der Teilnahme an SEIS, was mit einer

Evaluation der Unterrichtsqualität bzw. einer Gesamtevaluation der Einzelschule gleichgesetzt werden kann,¹²⁰⁶ herausgestellt.

Die Steuergruppe ist zu beiden Messzeitpunkten ein wichtiges Steuerungsorgan in den Projektschulen. An nur einer Schule ist diese jedoch wieder abgeschafft worden. Die befragten Lehrkräfte unterstreichen, dass die Steuergruppe intensiv für Zielkonsens und die Gestaltung des Schulprogramms sorgt. Dennoch unterstützt sie nicht in dem Maße die Unterrichtsarbeit.¹²⁰⁷

Zum Bereich „Weitere Teams“ haben sich die LehrerInnen teilweise zurückhaltend geäußert. Bei den Klassen-, Jahrgangs- und Tachteams sowie bei den sonstigen Teams pendeln sich die Mittelwerte bei beiden Messzeitpunkten zwischen 3,1 und 3,4 ein, was auf eine gute Teamstruktur hinweist. Die allgemeine Organisation in Teams wird nach Auffassung der Führungskräfte als notwendig angesehen, wobei sie im Laufe der Zeit vermehrt das Kollegium hierzu motivieren müssen.

Die Erziehungsberechtigten werden aus Sicht der Schulleitungen zunehmend beteiligt, was sich durch Transparenz und Teilhabe - mündlich, schriftlich und praktisch - äußert. Es gibt zunehmend an allen Schulen (fast) vollständige Konzepte zur Elternarbeit. Das vorliegende Ergebnis verdeutlichen die Prozentwerte 37,5%, 50% und 12,5% (2007) und 50%, 50% und 0% (2008) im Hinblick auf die Antwortkategorien „ja - teilweise - nein“. Dies deutet darauf hin, dass die Leitungen die Beteiligung und Teamarbeit mit allen an Schule Beteiligten vorantreiben, was auch anhand der Bildung von Netzwerken mit anderen Schulen deutlich wird. Neben Synergieeffekten und Know-how gibt es die Möglichkeit der Arbeitsteilung. Durch dieses An-einem-Strang-Ziehen kann die Qualität an allen Schulen verbessert werden. Auch weitere Kooperationen, z. B. mit der Polizei, werden zum Vorankommen der jeweiligen Einzelschule genutzt. Die Lehrkräfte verdeutlichen, dass die Projektarbeit an ihren Schulen - klassen-, jahrgangs- oder schulübergreifend (z. B. im Rahmen der Schulverbandsarbeit von den Schulleitungen initiiert) - noch in den Kinderschuhen steckt, sich jedoch bis auf den Bereich „Kooperation zwischen Schulen“ (Mittelwert: 2,0 bzw. 2,5) recht stark intensiviert. Team-Teaching, das durch entsprechende Planung des Stundenplans - natürlich bei guter Personalversorgung - ermöglicht werden kann, wird noch selten praktiziert (Mittelwert: 2,3 bzw. 2,6). Etwas häufiger wird die Möglichkeit, gemeinsam mit KollegInnen die eigene Unterrichtsqualität zu verbessern, genutzt. Hierbei könnten u. a. Rahmenbedingungen eine Rolle spielen.

Auf Transparenz - auch vonseiten der Schulleitung - wird geachtet. Dies zeigt, dass ein Miteinander, ein Arbeiten im Team auch mit den Erziehungsberechtigten von einem Großteil der Befragten beider Befragungsgruppen angestrebt bzw. praktiziert wird. Bei allen Items in Bezug auf die Elternarbeit liegen die Mittelwerte bei den Lehrkräften zwischen 3,2 und 3,5. Kontakte zu den weiterführenden Schulen werden intensiv gepflegt (Mittelwert: 3,1 bzw. 3,3). Mit den Werten 87,5% (2007) und 91,5% (2008), die als Zustimmung gewertet werden können, finden nach Ansicht der LehrerInnen vor dem Hintergrund der Antwortvorgaben „ja - nein“¹²⁰⁸ an ihren Schulen in hohem Maße Kooperationen mit außerschulischen Institutionen statt. Das Know-how von ExpertInnen kann sich folglich positiv auch auf den Unterricht

¹²⁰⁶ Siehe Kapitel 2.3.

¹²⁰⁷ Siehe Kapitel 7.2.4.

¹²⁰⁸ Die Kategorie „weiß nicht“ wird nicht in die Auswertung einbezogen.

auswirken. Die Schulleitung ist stets überall präsent und versucht, alle Beteiligten durch deren Einbeziehung in den Entwicklungsprozess „mit ins Boot zu holen“. Die befragten SchulleiterInnen bestätigen durch ihre überwiegende Zufriedenheit, dass die Schulentwicklungsberatung diesen Prozess ebenso unterstützt.

Transparenz, Teilhabe und das persönliche Engagement der Schulleitung wird nach Aussage der Schulleitungen als grundlegend angesehen, damit alle Beteiligten gemeinsame Ziele verfolgen. Auch die Einrichtung und Arbeit in Teams hat an den befragten Schulen einen recht hohen Stellenwert, obwohl die Leitungen ihre MitarbeiterInnen zunehmend dazu auffordern müssen. Dadurch kann das Arbeitspensum auf mehrere Schultern verteilt und somit die Schul- und Unterrichtsqualität verbessert werden. Innovationen werden durch Lob und vor allem das persönliche Engagement der Schulleitung gefördert. Durch die Persönlichkeitsstrukturen des/der Schulleiters/in und zunehmend die Schaffung der Rahmenbedingungen (Vertretung) können nach der Meinung der Führungskräfte die KollegInnen angespornt werden, sich vermehrt fortzubilden. Die Leitungen haben an dieser Stelle ebenfalls deutlich gemacht, dass ihnen bzw. ihrer Schule nicht genügend Ressourcen und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Auch die befragten LehrerInnen bestätigen (Mittelwert: 2,8 bzw. 3,0), dass die Schulleitungen zunehmend Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit treffen. Die meisten Lehrkräfte fühlen sich von ihrem/r SchulleiterIn informiert und an Entscheidungsfindungen beteiligt, was durch die Werte von jeweils 3,4 und je 3,3 ausgedrückt wird.¹²⁰⁹ Dass Schulleitungen Anreize, z. B. finanzieller Art, für Innovationen schaffen, meinen weniger Befragten an beiden Messzeitpunkten (Mittelwert: 2,9).

Schuleigene Arbeitspläne werden von den Führungskräften als wichtiges Mittel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität angesehen, was durch jeweils die Werte von 87,5% der Befragten bei der Antwortkategorie „ja“ und 12,5% bei „teilweise“ deutlich wird. Die Konkretisierungen der Pläne sind nicht so häufig vorhanden. Alle Schulen haben - wenn auch nicht vollständig - aus der Sicht der LehrerInnen Arbeitspläne vorzuweisen (Mittelwert: 3,6 bzw. 3,7), die z. B. zielgerichtet und den Standards entsprechend (angepasst an die Kerncurricula) aufbereitet sind.

Ein Evaluationskonzept ist nach Aussage der acht SchulleiterInnen und der befragten Lehrkräfte überwiegend existent. Dennoch werden vorwiegend schulische Vorhaben und nicht die Unterrichtsqualität evaluiert und dokumentiert. Intensiver wird die Thematik in Kapitel 7.3.4 behandelt.¹²¹⁰

Die kollegiale Hospitation wird nach Angabe der acht Leitungen sehr verhalten in Anspruch genommen. Ein leichter Aufwärtstrend ist vor dem Hintergrund der Prozentangaben zu den Antwortkategorien „ja“ mit 0% (2007) bzw. 12,5% (2008) und „teilweise“ mit 37,5% (2007) bzw. 50% (2008) zu beobachten.¹²¹¹ Auch scheinen - wenn kollegiale Hospitationen stattfinden - überwiegend dieselben LehrerInnen dieses Angebot in Anspruch zu nehmen (Mittelwert: 2,2 bzw. 1,7). Das heißt, es nutzen andere Lehrpersonen an den Projektschulen diese Möglichkeit (häufig) kaum. Folglich sind noch nicht alle MitarbeiterInnen für solche Veränderungen völlig offen. Auch die befragten

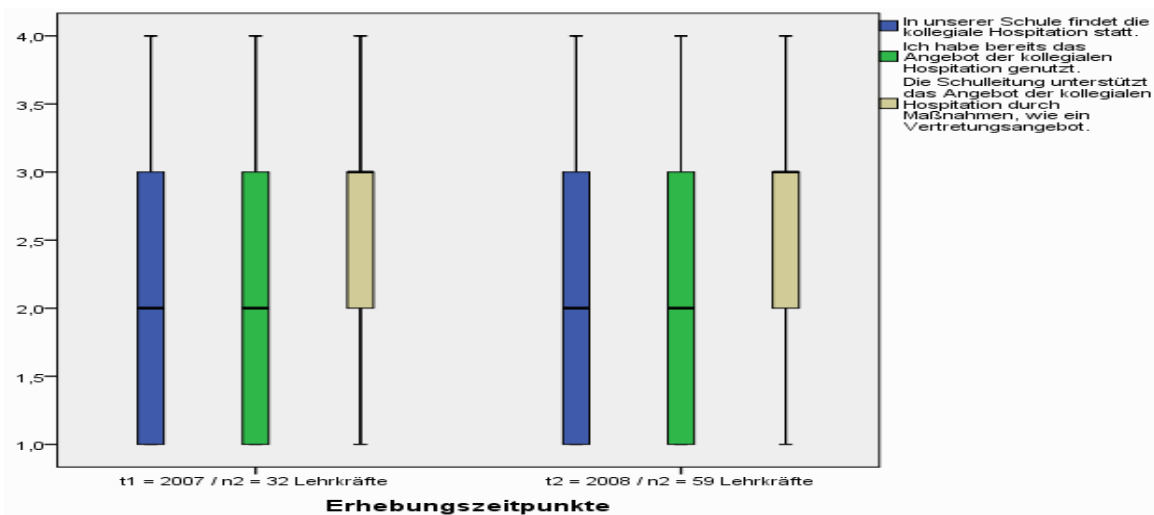
¹²⁰⁹ Siehe Kapitel 7.2.7 (im Vergleich dazu die Sicht der Schulleitungen in den Kapiteln 7.1.3 und 7.1.7).

¹²¹⁰ Siehe Kapitel 7.3.4.

¹²¹¹ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

Lehrkräfte bestätigen mit den Mittelwerten von 2,1 (Antwortvorgabe „trifft eher nicht zu“), dass die kollegiale Hospitation nicht häufig stattfindet. Durch die Mittelwerte von jeweils 2,0 zeigen sie, dass sie selber Hospitationsangebote ebenfalls eher nicht annehmen und dem eher skeptisch gegenüberstehen. Das angeführte Mittel, den Unterricht zu verbessern, wird noch nicht in dem notwendigen Maße genutzt. Die Unterstützung der kollegialen Hospitation erfolgt vonseiten der Schulleitung ebenfalls selten (Mittelwerte: 2,6). Die deutlichen Standardabweichungen sind mit ,95 (2007) und mit ,97 (2008) anzugeben. Um die kollegiale Hospitation in der Schule zu implementieren, haben die befragten Führungskräfte demgegenüber zwei Bereiche hierfür angegeben: „Präsenz der Schulleitung“ und „Rahmenbedingungen schaffen“. Außerdem haben sie „keine Möglichkeiten aufgrund fehlender LehrerInnenstunden“ gesehen, was auf eine knapp bemessene Unterrichtsversorgung schließen lässt. Das bedeutet, Unterstützungsmaßnahmen für Hospitationen, wie ein Vertretungsangebot, werden an den befragten Schulen noch nicht umfassend umgesetzt. Was Hospitationsmaßnahmen anbetrifft, ist trotz sehr schlechter Ausgangswerte ein leichter, kaum bemerkbarer Trend zum Positiven erkennbar. In der folgenden Grafik werden die Tendenzen anschaulich und überblicksweise dargestellt. Hierbei werden die Ergebnisse zu den einzelnen Punkten gut deutlich und können mit einander verglichen werden.¹²¹²

Abbildung 13: Nutzung des Angebots der kollegialen Hospitation durch die LehrerInnen und dessen Förderung durch die Schulleitung aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: Eigene LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Ein Qualifizierungs- bzw. Fortbildungskonzept ist auf Grundlage der Äußerungen der Schulleitungen bei einem großen Teil der Projektschulen vorhanden. Der Wissenstransfer erfolgt vorwiegend in Konferenzen durch Berichte wie auch Beschlüsse. Fortbildungen bzw. schulinterne LehrerInnenfortbildungen scheinen ein bewährtes Mittel zu sein, die Unterrichtsqualität zu verbessern. Sehr häufig werden solche an der Schule einmal im Jahr (2007) und jährlich bzw. jährlich mehrfach (2008) innerhalb des

¹²¹² Siehe Abbildung 13.

Kollegiums durchgeführt, was die Thematisierung von Belangen - auch denen der Unterrichtsentwicklung - fördert. Solches unterstreichen auf Grundlage der Antwortkategorien „gelegentlich - jährlich mehrfach - einmal im Jahr - alle zwei Jahre - alle drei Jahre - alle vier Jahre - alle fünf Jahre - nie“ die Mittelwerte 3,7 (2007) bzw. 4,0 (2008) mit den Standardabweichungen 1,11 bzw. 1,55. Auch die Fortbildungsbereitschaft der LehrerInnen bezogen auf zwei Schuljahre wird von den Leitungen positiv hervorgehoben (Kategorien „0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 und mehr“; Mittelwert: 3,7 bzw. 4,0; Standardabweichung: 1,11 bzw. 1,55). Fortbildungen werden u. a. vor dem Hintergrund der Antwortmöglichkeiten „ja“ (2007: 25%, 2008: 62,5%) und „teilweise“ (2007: 50%, 2008: 25%) nach Meinung der Schulleitungen immer häufiger gemeinsam ausgesucht und beziehen sich auf das Schulprogramm. Die meisten Lehrkräfte bilden sich nach ihrer Angabe mit den Mittelwerten von 3,4 bzw. 3,6 ebenfalls regelmäßig fort und nehmen in zwei Schuljahren an mehr als einer Fortbildungsveranstaltung teil. Fortbildungen werden im Hinblick auf das Schulprogramm, das ein zentrales Steuerungsmittel zur Qualitätsentwicklung darstellt, nach Auffassung von eher weniger Lehrern/innen gemeinsam ausgesucht (Mittelwert: 2,9). Beispielsweise der Vortrag und die Dokumentation von besuchten Fortbildungen für das Kollegium (MultiplikatorInnenfunktion) werden noch nicht selbstverständlich praktiziert. Dies verdeutlichen die Mittelwerte 2,6 bzw. 2,8 und jeweils 2,8. An fast allen Schulen finden regelmäßig schulinterne LehrerInnenfortbildungen statt (Mittelwert: 3,5 bzw. 3,6). Auf Fortbildungen, die andernorts veranstaltet werden, weisen mit steigender Tendenz Schulleitungen immer wieder hin.

Zur genaueren Bestimmung der Schulqualität der Projektschulen werden die Qualitätskriterien nach Fend (1998) als Grundlage genutzt.¹²¹³ Die Tendenzen der Umsetzung werden an den beiden Erhebungszeitpunkten durch die Kategorien positiv, ausgewogen und negativ gekennzeichnet.

Tabelle 3: Ausprägungen der Schulqualität nach Fend (1998) an den Projektschulen

Kriterien für Schulqualität nach Fend (1998)	Umsetzung an den Projektschulen (Auswahl)	Zeitpunkte	
		2007	2008
Lernkultur und ein soziales Klima in allen schulischen Bereichen	gemeinsame Reflexion der Arbeit	positiv (nur LehrerInnenbogen)	positiv (nur LehrerInnenbogen)
	gemeinsame Unterrichtsplanung	ausgewogen (nur LehrerInnenbogen)	positiv (nur LehrerInnenbogen)
	Team-Teaching	negativ (nur LehrerInnenbogen)	ausgewogen (nur LehrerInnenbogen)
	kollegiale Hospitation	sehr negativ (Schulleitungsbogen) negativ (LehrerInnenbogen)	negativ (Schulleitungsbogen) weniger negativ (LehrerInnenbogen)
	schulinterne Fortbildungen	leicht positiv/meist jährlich (Schulleitungsbogen) in hohem Maße positiv (LehrerInnenbogen)	positiv/meist jährlich (Schulleitungsbogen) sehr positiv (LehrerInnenbogen)

¹²¹³ Siehe Tabelle 3.

pädagogische Wertvorstellungen der KollegInnen	Schulprogramm	positiv (Schulleitungsbogen) positiv (LehrerInnenbogen)	sehr positiv (Schulleitungsbogen) sehr positiv (LehrerInnenbogen)
	Ausrichtung der pädagogisch-organisatorischen Arbeit auf die Schulziele	positiv (LehrerInnenbogen)	äußerst positiv (LehrerInnenbogen)
	Arbeitspläne	positiv (Schulleitungsbogen) positiv (LehrerInnenbogen)	positiv (Schulleitungsbogen) positiv (LehrerInnenbogen)
Offenheit für Neues	Neuerungen in Schule und Unterricht	sehr positiv (LehrerInnenbogen)	äußerst positiv (LehrerInnenbogen)
	Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Unterrichtsideen	sehr positiv (LehrerInnenbogen)	sehr positiv (LehrerInnenbogen)
Problemlösefähigkeit	gemeinsame Lösung von Problemen (Klasse) mit der Schulleitung	leicht positiv (Schulleitungsbogen) äußerst positiv (LehrerInnenbogen)	leicht positiv (Schulleitungsbogen) positiv (LehrerInnenbogen)
	Problembewältigung (KollegInnen) durch die Schulleitung	positiv (nur LehrerInnenbogen)	positiv (nur LehrerInnenbogen)
Klima der Zufriedenheit und Zusammenarbeit	Wohlfühlklima	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)
	Teamarbeit der Schulleitung	äußerst positiv (LehrerInnenbogen)	sehr positiv (LehrerInnenbogen)
	allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte	negativ (Schulleitungsbogen) negativ (LehrerInnenbogen)	negativ (Schulleitungsbogen) äußerst negativ (LehrerInnenbogen)
ein angemessenes Organisations- und Verwaltungsmanagement	organisatorische Maßnahmen für die kollegiale Hospitation	ausgewogen (nur LehrerInnenbogen)	ausgewogen (nur LehrerInnenbogen)
	Anreize für Innovationen durch die Schulleitung	(schwach) positiv (nur LehrerInnenbogen)	(schwach) positiv (nur LehrerInnenbogen)
Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern/innen	Netzwerke mit Schulen regelmäßige Treffen mit anderen Schulen	leicht positiv (nur Schulleitungsbogen) meist positiv (nur LehrerInnenbogen)	positiv (nur Schulleitungsbogen) positiv (nur LehrerInnenbogen)
	Kooperationen mit anderen Institutionen	sehr positiv (Schulleitungsbogen) positiv (LehrerInnenbogen)	sehr positiv (Schulleitungsbogen) sehr positiv (LehrerInnenbogen)
Beteiligung der SchülerInnen und Eltern	Konzepte der Elternarbeit	positiv (nur Schulleitungsbogen)	positiv (nur Schulleitungsbogen)
	Einbindung der Eltern in Projekte	äußerst positiv (LehrerInnenbogen)	äußerst positiv (LehrerInnenbogen)
	Einbeziehung der Eltern in Entscheidungen	positiv (LehrerInnenbogen)	positiv (LehrerInnenbogen)
Verbundenheit der Schulgemeinschaft mit der eigenen Schule	Freude an der Arbeit an der Schule	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)

Quelle:

Eigene Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Die dargelegten Kriterien zur Schulqualität sind u. a. hinsichtlich des guten Sozialklimas, eines existierenden Schulprogramms, der Innovationsorientierung, der Problemlösefähigkeit, der Kooperationsfähigkeit, der Elternbeteiligung, der Kooperation mit unterschiedlichen Partnern/innen sowie der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schule und mit dem Management der Schulleitung somit grob erfüllt.

Zusammenfassend betrachten die Schulleitungen nach und nach die zuvor aufgeführten Selbstständigkeitsstrukturen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Es gibt nur wenige Bereiche, wie die Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde und die kollegiale Hospitation, die besonders schwach ausgeprägt sind und als Entwicklungsschwerpunkt identifiziert werden können. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt jedoch noch in den Kapiteln 7.4.1 und 7.4.2.2.

7.3.2 Einschätzung des veränderten Schulleitungshandelns durch die LehrerInnenschaft

Diesem Kapitel liegen die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den allgemeinen Verhaltensweisen der Schulleitungen zugrunde. Hierbei ordnen sie das Schulleitungshandeln, das von der Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen gekennzeichnet ist, überwiegend positiv ein.

Fast alle Lehrkräfte bestätigen mit leicht sinkender Tendenz den Überblick der Schulleitungen über Entwicklungen an der Schule. Außerdem sei das Engagement der Führungskräfte überdurchschnittlich. Die Lehrkräfte sind des Weiteren damit zufrieden, wie sie an allem beteiligt werden. Ihre Erwartungen formulieren die Schulleitungen zumeist klar und deutlich, was die Zielorientierung und Strukturiertheit - auch bezüglich der Unterrichtsentwicklung - verdeutlicht. Beim Großteil der Schulen wird das Kollegium generell an verantwortlichen Aufgaben beteiligt. Hiermit sind die Teilhabe und die innere Geschlossenheit gemeint. Genauso werden die Lehrkräfte zumeist in Entscheidungsprozesse miteinbezogen. Auch immer wichtiger ist es nach Meinung der LehrerInnen den Leitungen, im Kollegium für genügend Information und Transparenz zu sorgen. Probleme innerhalb des Kollegiums werden von den Schulleitungen gelöst. Hierbei haben die Lehrkräfte am häufigsten „trifft eher zu“ angekreuzt. Die Aussage, die Schulleitungen unterstützen die Lehrkräfte bei der Lösung von Konflikten mit ihrer Klasse, wird von vielen Lehrern/innen 2007 eher bzw. völlig bejaht. Im Folgejahr ist ein leichter Negativtrend zu „trifft eher zu“ zu beobachten.

Bezüglich der Managementkompetenzen setzt sich die kritische Sicht der Lehrkräfte fort, wenn es um die Verbesserung des sozialen Klimas und Wohlbefindens im Kollegium geht. Auch an dieser Stelle sind die LehrerInnen hauptsächlich „eher“ mit dem Schulleitungshandeln zufrieden. Die Schulleitungen gehen nach Meinung der meisten Lehrkräfte auf die Schwierigkeiten der LehrerInnen ein. Dennoch ist über das eine Jahr ein negativer Trend zu erkennen. Die gemeinsame offene und freimütige Diskussion von anstehenden Entscheidungen wird nach Auskunft der Lehrkräfte von fast allen Schulleitern/innen generell bzw. überwiegend umgesetzt (Mittelwerte: 3,4). Recht viele LehrerInnen, d. h. Werte von jeweils 3,2, stimmen der Aussage zu, dass die Initiative von den

Schulleitern/innen ausgeht, Kontakt zu einem/r KollegIn mit Problemen mit der eigenen Klasse aufzunehmen.

In Bezug auf die Innovationsorientierung fühlen sich die Lehrkräfte in ihren Vorhaben gut unterstützt. Noch überzeugter sind sie davon, dass ihre Schulleitung generell gute Ideen hervorhebt. Wesentlich zurückhaltender äußern sich die LehrerInnen, wenn es um die Anreize für Innovationen, z. B. finanzieller Art, durch die Leitung geht. Hinweise auf Fortbildungen werden hingegen auf gutem Niveau immer mehr durch die SchulleiterInnen getätigt (Mittelwert: 3,4 bzw. 3,7). Die Möglichkeit, sich frei auch zum Schulleitungshandeln zu äußern, nutzen zu beiden Befragungszeitpunkten einige Lehrkräfte. Sie verdeutlichen die hohe Belastung der SchulleiterInnen, die auch durch häufige Schulleitungswechsel erkennbar sei. Das Schulleitungshandeln, die Unterrichtsqualität mithilfe der Selbstständigkeitsstrukturen zu verbessern, wird nicht - bis auf den großen Umfang der Personalentwicklung - angesprochen. Die Arbeitsbelastung hat sich seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“, was mit einer größeren Eigenverantwortung der Projektschulen und einem größeren Aufgabenbereich der SchulleiterInnen einhergeht, für die Lehrkräfte hingegen nicht verändert. Die Belastung wird generell mit den Mittelwerten 3,2 (2007) und 3,3 (2008) als hoch beschrieben. Die Werte von 3,1 von 2007 bzw. 3,3 von 2008 bezogen auf das Projekt zeigen, dass es nicht gravierend ursächlich für die Belastungssituation ist.¹²¹⁴ Folglich wird das veränderte Schulleitungshandeln zunehmend negativer eingeschätzt, was die Verringerung der Arbeitsbelastung anbetrifft. Hier wird die Fürsorgepflicht der Leitungen gegenüber der Gesundheit der MitarbeiterInnen angesprochen,¹²¹⁵ welche aufgrund der beispielsweise gesellschaftlichen Anforderungen¹²¹⁶ nicht immer gewährleistet ist. Die vorigen Ergebnisse werden durch Aussagen von einigen Lehrkräften, die an ihren Schulen zufrieden sind, sich aber z. B. häufig erschöpft und gestresst fühlen, unterstrichen.

Die LehrerInnenschaft schätzt das veränderte Schulleitungshandeln folglich so ein, dass sich die Schulleitungen viel Mühe geben, auf Transparenz u. Ä. achten und Vorhaben im Allgemeinen unterstützen. Dennoch entsteht seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ eine größere Arbeitsbelastung (Mittelwert: 3,1 bzw. 3,3), wobei generell eine zu hohe Belastung belegt durch die Mittelwerte 3,2 und 3,3 bei den Lehrkräften zu verzeichnen ist. Des Weiteren sollten die Schulleitungen mehr für das Klima im Kollegium tun. Auch Day et al. (2000) beschreiben das Schulleitungshandeln ähnlich:

„Effective leaders have been shown to be reflective, caring and highly principled people who emphasize the human dimension of the management enterprise. [...] The heads in this study were effective because they held and communicated clear vision and values. They empowered staff by developing a climate of collaboration, by applying high standards to themselves and others and monitoring these, by seeking the support of various influential groups within the school community, by keeping ‚ahead of the game‘ through ensuring that they had a national strategic view of forthcoming changes, and by managing their own personal and professional selves. They managed tensions between

¹²¹⁴ Siehe auch Abbildung 14.

¹²¹⁵ Vgl. Harazd / Gieske 2009, S. 354.

¹²¹⁶ Siehe u. a. Kapitel 1.2, 1.3 und 3.2.

dependency and autonomy, between caution and courage, between maintenance and development. In mediating between their own moral framework and those of the communities in which they worked, their focus was always upon the betterment of the young people and staff who worked in their schools. They remained also, often against all the odds, enthusiastic and committed to learning. Their strength was demonstrated in their hopefulness at all times, [...].¹²¹⁷

7.3.3 Veränderung der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte

Die Kriterien der Unterrichtsqualität nach Meyer (2004)¹²¹⁸ werden nach Aussage der Schulleitungen und Lehrkräfte weitgehend angewendet. Die folgenden Merkmale konnten im Zusammenhang mit dieser Studie überprüft werden: echte Lernzeit, vielfältiger Methodeneinsatz, Individualisierung, transparente Leistungserwartungen und lernförderliche Umgebung.

Ein Konzept der Rhythmisierung ist nach Aussage der SchulleiterInnen nicht in allen Schulen vorhanden. Im Laufe des einen Jahres hat sich dieser Zustand nicht geändert. Anscheinend sehen die Schulleitungen bzw. Schulen hierfür keine Notwendigkeit. Der Einsatz von Blockstunden scheint sich bewährt zu haben, da ein Zuwachs der Schulen, die dies umsetzen, zu verzeichnen ist.

Die Unterrichtszeit wird von zunehmend mehr Lehrern/innen für die Förderung von Lernaktivitäten voll ausgenutzt (Mittelwert: 3,0 bzw. 3,2). Der Aussage „Für uns LehrerInnen ist es wichtig, so viel Unterrichtszeit wie möglich zu gewinnen.“ stimmen mit einem steigenden Trend - wie bereits in Kapitel 7.2.3 beschrieben - fast alle befragten Lehrkräfte völlig zu, was die Werte 3,4 (2007) und 3,5 (2008) verdeutlichen. Die bereits gute Einstellung der LehrerInnen zum Unterricht hat sich weiterhin zum Positiven gewandelt. Hierbei ist natürlich anzumerken, dass das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ bereits 2005 gestartet ist, somit Zeit für Entwicklungen für die Projektschulen vorhanden war. Dass die Schulleitungen auf den pünktlichen Beginn des Unterrichts achten, ist nach Aussage der Lehrkräfte zumeist der Fall. Nach einem Jahr entwickeln sich die Mittelwerte von 3,1 zu 3,4. Da die Qualitätsverbesserung besonders vorangetrieben werden soll, wird dieses Mittel von den Schulleitern/innen verstärkt genutzt, um mehr Unterrichtszeit zur Verfügung zu haben. Eine Unterrichtsentwicklung hinsichtlich deren angemessenen Nutzung ist zu beobachten.

Der Unterricht wird von fast allen Lehrkräften eher bzw. völlig nach den Zielen des Schulprogramms ausgerichtet. Ihre Unterrichtspraxis hat sich innerhalb eines Jahres sogar noch leicht zum Positiven verändert. Genauso zeigen sich die befragten LehrerInnen bereit, Kenntnisse aus Fortbildungen bzw. Neues im Unterricht umzusetzen und für neue Ideen aufgeschlossen zu sein, wobei innerhalb der positiven Nennungen ein Trend zu „trifft eher zu“ zu verzeichnen ist.¹²¹⁹ Es könnte beispielsweise aufgrund der zunehmenden Arbeitsbelastung¹²²⁰ die Zeit fehlen, immerfort Neuerungen im Unterricht zu praktizieren, so dass ggf. auf Altbewährtes zurückgegriffen werden könnte. Eine positive Entwicklung ergibt sich dabei bei der Umsetzung von offeneren, auf

¹²¹⁷ Day et al. 2000, S. 176ff.

¹²¹⁸ Siehe Kapitel 4.3.2.

¹²¹⁹ Siehe Kapitel 7.2.3.

¹²²⁰ Siehe Kapitel 7.1.6, 7.2.6 und 7.3.2.

Selbstständigkeit der SchülerInnen ausgerichteten Unterrichtsformen (Mittelwert: 2,6 bzw. 2,9) bzw. fächerübergreifenden Unterrichts (Mittelwert: 2,6 bzw. 3,0). Auf Grundlage der Angaben der Schulleitungen von 2007 und 2008 wird selbstständiges Lernen durch mehrere Maßnahmen, wie beispielsweise Gespräche, Fortbildungen und Konferenzarbeit, an ihren Schulen gefördert. Zur Entwicklung fächerübergreifenden Lernens werden offenere Unterrichtsformen als Hilfsmittel neben z. B. Teamarbeit, der Abstimmung der Lehrpläne oder auch Gesprächen genutzt. Beim Vergleich der Förderung offenerer Unterrichtsformen und fächerübergreifenden Unterrichts durch die SchulleiterInnen kommen häufig identische Maßnahmen zur Implementierung zur Anwendung. Beide Arbeitsfelder haben einen sehr hohen Stellenwert in der Unterrichtsentwicklung, wobei sie nach Aussage der Lehrkräfte noch verbesserungsbedürftig sind.

Items zu Unterrichtsvorbereitungen, wie Unterrichtsplanungen, können im Zuge der Forschungsfrage „Verändert sich die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte?“ ebenfalls beleuchtet werden. Sicherlich geht es hier ebenfalls u. a. um Kooperation. In einem Klassenteam zu arbeiten, ist für viele, jedoch noch nicht für jede/n selbstverständlich, was sich bei der zweiten Erhebung nicht zum Positiven verändert hat. Ein Grund für die zurückhaltenden Angaben könnte sein, dass die Befragten nicht zu viel von sich preisgeben wollten bzw. sich alleine für ihre Klasse verantwortlich fühlen. Jahrgangs- und Fachteams werden neben den stark vertretenen Projektteams in höherem Maße favorisiert, welches auf die generell notwendige Unterrichtsvorbereitung und die damit verbundene Aufgabenteilung zurückgeführt werden kann. Die befragten LehrerInnen bestätigen dies beim zweiten Messzeitpunkt hauptsächlich (Mittelwert: 3,1). Die Schulleitungen weisen jedoch auf einen Trend an den Projektschulen von den Jahrgangsteams zu den Klassenteams und auf eine geringere Anzahl an sonstigen Teams hin.¹²²¹

Im Folgenden wird die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit KollegInnen an den Projektschulen thematisiert.¹²²² Die Angaben der befragten Lehrkräfte sind generell sehr positiv. Deswegen werden diese nun gestaffelt nach der Anzahl der Nennungen der ersten Erhebung angeführt: Austausch von Unterrichtsmaterial, Abstimmungen bezüglich der Leistungsmessung und -bewertung, Besprechung von Inhalten des Jahrgangs, pädagogische Gesprächsrunden wegen des Schulprogramms, Absprachen zu Fördermaßnahmen einzelner SchülerInnen und gemeinsame Reflexionen der Arbeit. 2008 ist bei dem Item „Pädagogische Gesprächsrunden“ ein Rücklauf zu beobachten. Somit ist es den Lehrkräften wichtig, sich direkt bezüglich des Unterrichts auszutauschen. Sie nutzen Netzwerke mit Parallellehrkräften in den Fächern, um ihren Unterricht bzw. deren Praxis zu verbessern. Sievers (2011) weist auf die Vorteile von kollegialer Unterrichtsentwicklung, z. B. durch schulinterne Qualifizierungen bzw. Trainings und gemeinsame Erarbeitungen von Unterrichtseinheiten in Fachteams, hin. Dabei wird nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch neues Wissen auch auf dessen Realisierbarkeit erprobt.¹²²³ Gemeinsam Lehr-Lern-Materialien zu erstellen, Unterricht zusammen zu planen und diesen im Team durchzuführen, wird bei der ersten Erhebungswelle jedoch eher zurückhaltend realisiert. Die skizzierte

¹²²¹ Siehe Kapitel 7.1.4 und Abbildung 5.

¹²²² Siehe Tabelle 4.

¹²²³ Vgl. Sievers 2011, S. 10ff.

Zurückhaltung kann auf den zeitlichen Faktor, die traditionelle häusliche Unterrichtsvorbereitung und die äußeren Rahmenbedingungen (Unterrichtsversorgung, feste Teambildungen etc.) zurückgeführt werden. Ein Jahr später ist ein positiver Trend feststellbar.

Tabelle 4: Entwicklungstendenzen zur Teamarbeit zur Verbesserung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte

	Erhebungszeitpunkte					
	t1 = 2007 / n2 = 32 Lehrkräfte			t2 = 2008 / n2 = 59 Lehrkräfte		
	Mittelwert	N	Standard- abweichung	Mittelwert	N	Standard- abweichung
Mit meinen KollegInnen reflektiere ich meine Arbeit regelmäßig.	3,2000	30	,84690	3,2203	59	,64508
Mit meinen KollegInnen nehme ich an pädagogischen Gesprächsrunden des Kollegiums wegen des Schulprogramms teil.	3,2000	30	,76112	2,9643	56	,89370
Mit meinen KollegInnen bespreche ich Inhalte des Jahrgangs.	3,5161	31	,67680	3,4483	58	,70518
Mit meinen KollegInnen erstelle ich Lehr-Lern-Material.	2,9677	31	,83602	3,1552	58	,83355
Mit meinen KollegInnen tausche ich Unterrichtsmaterial aus.	3,5806	31	,50161	3,5254	59	,53678
Mit meinen KollegInnen stimme ich mich in der Leistungsmessung und -bewertung ab.	3,6129	31	,71542	3,5517	58	,62611
Mit meinen KollegInnen plane ich gemeinsam den Unterricht.	2,7419	31	,99892	3,0702	57	,84218
Mit meinen KollegInnen führe ich im Team Unterricht durch.	2,3333	30	1,02833	2,6316	57	1,02872
Mit meinen KollegInnen bespreche ich die Fördermaßnahmen einzelner SchülerInnen ab.	3,1613	31	,89803	3,3559	59	,73725

Quelle: Eigene LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Auch bei der klassen-, jahrgangs- und schulübergreifenden Projektarbeit ist nach Auffassung der Lehrkräfte eine Zurückhaltung erkennbar (Mittelwert: 2,9 bzw. 3,2/Mittelwert: 2,8 bzw. 3,1/Mittelwert: 2,1 bzw. 2,5). Eventuell könnten die

Lehrkräfte an dieser Stelle weiterhin die Auffassung vertreten „Ich und meine Klasse“ nicht „Wir und unsere Schule“,¹²²⁴ wobei die Kooperationsbereitschaft bei ihnen vorhanden ist. Die Schulleitungen berichten hingegen, dass bei den Teambildungen eine Entwicklung von den Jahrgangsteams bzw. den jahrgangsübergreifenden Projekten (13 Schulen) bzw. den klassenübergreifenden Projekten, Klassenteams und Jahrgangsteams (acht Projektschulen) zu den Klassenteams und den klassenübergreifenden Aktionen (acht Schulen) zu beobachten ist.¹²²⁵ Auch die Bereitschaft, im Team zu arbeiten, ist zu beiden Erhebungszeitpunkten hauptsächlich „teilweise“ bei denselben Lehrern/innen ausgeprägt. Hierbei ist die Einsatzbereitschaft teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte hervorzuheben, was 62,5% (2007) und drei Viertel (2008) völlig sowie 37,5% (2007) und ein Viertel (2008) der SchulleiterInnen in Teilen bestätigen. Die Notwendigkeit, die MitarbeiterInnen zur Arbeit im Team aufzufordern, entwickelt sich nach Aussage der Leitungen hingegen zunehmend. Vor allem durch die Schaffung der Rahmenbedingungen, Gespräche wie auch Geselligkeit wird versucht, die Teamarbeit zu verbessern. Genauso erwähnen die befragten LehrerInnen, dass die Führungskräfte ihre Kollegien immer häufiger zur Arbeit im Team motivieren müssen. Des Weiteren werden die Lehrkräfte aus ihrer Sicht trotz steigendem Trend nicht an jeder Schule durch Gespräche zur Teamarbeit aufgefordert. Ein Grund hierfür könnte sein, dass durch die gute Einsatzbereitschaft der (teilzeitbeschäftigten) LehrerInnen keine weiteren Maßnahmen seitens der Schulleitungen erforderlich sind.

Tabelle 5: Ausprägungen der Unterrichtsqualität nach Meyer (2004) an den Projektschulen

Kriterien für Unterrichtsqualität nach Meyer (2004) (Auswahl)	Umsetzung an den Projektschulen (Auswahl)	Zeitpunkte	
		2007	2008
echte Lernzeit	Klingelzeichen	ausgewogen (nur Schulleitungsbogen)	ausgewogen (nur Schulleitungsbogen)
	Konzept der Rhythmisierung	leicht negativ (nur Schulleitungsbogen)	ausgewogen (nur Schulleitungsbogen)
vielfältiger Methodeneinsatz	Förderung von selbstständigem Lernen	ausgewogen (LehrerInnenbogen)	äußerst ausgewogen (LehrerInnenbogen)
	Förderung von fächerübergreifendem Lernen	ausgewogen (LehrerInnenbogen)	äußerst ausgewogen (LehrerInnenbogen)
Individualisierung	Fördermaßnahmen für SchülerInnen	positiv (nur LehrerInnenbogen)	äußerst positiv (nur LehrerInnenbogen)
transparente Leistungserwartungen	Inhalte	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)
	Leistungsmessung und -bewertung	äußerst positiv (nur LehrerInnenbogen)	sehr positiv (nur LehrerInnenbogen)
lernförderliche Umgebung	Blockunterricht	ausgewogen (nur Schulleitungsbogen)	positiv (nur Schulleitungsbogen)

Quelle: Eigene Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen 2007/2008

¹²²⁴ Siehe Kapitel 3.4.

¹²²⁵ Siehe oben.

Die Kriterien für Unterrichtsqualität, die bei den vorliegenden Ausführungen untersucht werden sollten, werden - wie oben in der Tabelle beschrieben - abschließend mithilfe der Kategorien positiv, ausgewogen und negativ auf die Befragungsbereiche bezogen.¹²²⁶ Es können somit positive Entwicklungen identifiziert werden.¹²²⁷

Alles in allem ist eine gute Tendenz bezüglich der Einstellung der Lehrkräfte zum Unterricht zu beobachten. Die Teamarbeit, z. B. bezüglich des Team-Teachings oder der gemeinsamen Unterrichtsplanungen, könnte noch intensiviert werden. Die Fortbildungsbereitschaft befindet sich auf gutem Niveau, bleibt jedoch gleich. Außerdem sind die Lehrkräfte aufgeschlossen für Neuerungen. Die Unterrichtspraxis der LehrerInnen, die bereits recht ordentlich ist, wird somit - allerdings nicht in allen Bereichen - optimiert.

Eine weitere Überprüfung könnte beispielsweise durch Unterrichtsbesichtigungen erfolgen. Dennoch sind die Ergebnisse valide, da die Schulleitungen und Lehrkräfte die Unterrichtspraxis der LehrerInnen zumeist kennen.

7.3.4 Überprüfung der Veränderungen durch eine interne Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Thematik „Evaluation“ intensiv vorgestellt. Dabei wird Bezug auf das Kapitel 7.3.1 genommen.

Die Frage, ob ein Evaluationskonzept an ihren Schulen existiert, beantworten fast alle LehrerInnen äußerst positiv (Mittelwert: 3,2 bzw. 3,4). Einige geben jedoch zu Bedenken, dass es nur in Ansätzen vorhanden ist. Die Schulleitungen haben sich in Bezug auf die Existenz eines solchen Konzepts vergleichbar, jedoch mit einem leichten Negativtrend geäußert (2007: 87,5% und 12,5%; 2008: 62,5% und 37,5% bei den Antwortvorgaben „ja - nein“). Die unterschiedlichen Sichtweisen beider Befragungsgruppen können darauf hindeuten, dass eine gewisse Beliebigkeit bei den Evaluationsmaßnahmen besteht.

Generell werden Vorhaben im Jahre 2007 nach Angabe der befragten Lehrkräfte zumeist evaluiert (Mittelwert: 3,1 bzw. 3,2).¹²²⁸ Etwas häufiger werden diese durch die Werte von jeweils 3,2 belegt dokumentiert. Bezüglich der Anzahl der durchgeführten Evaluationen können die Schulleitungen in ihren Nennungen eine positive Tendenz vorweisen. Sie sind beim ersten Messzeitpunkt am häufigsten „sporadisch“, 2008 sogar jährlich durchgeführt worden. Hinsichtlich der Dokumentation von Vorhaben ist in dem einen Jahr ebenfalls eine gute Entwicklung von zumeist „sporadisch“ zu „nach jedem Vorhaben“ zu beobachten. Die dargelegten Projektvorgaben werden von den Schulleitungen folglich stringenter umgesetzt. Hierbei sind die Befragungsergebnisse von Lehrkräften und Schulleitern/innen miteinander vergleichbar.

In Bezug auf die Unterrichtsqualität ist eine kritische Betrachtung der Resultate der Befragungen der Lehrkräfte angemessen. Die wenigsten geben an, dass sie ihren Unterricht überprüfen lassen. Viele haben sich hier enthalten. Etwas besser sieht es mit der Nutzung der Ergebnisse der Unterrichtsqualität aus. Sobald Erkenntnisse zur Qualität des (eigenen) Unterrichts existieren, werden

¹²²⁶ Siehe Tabelle 5.

¹²²⁷ Siehe oben.

¹²²⁸ Hiermit sind die Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ gemeint.

sie beachtet. Dennoch sind die Werte sehr niedrig und sogar bei der zweiten Erhebung - genauso wie beim vorigen Item - rückläufig.¹²²⁹ Es wird folglich im Vergleich zur Evaluation schulischer Vorhaben weniger die Unterrichtsqualität überprüft und dokumentiert (Mittelwert: 2,9 bzw. 3,0). Genauso werden solche Evaluationsergebnisse für das Vorankommen genutzt (Mittelwerte: 2,9). Die skizzierten Bereiche können als Entwicklungsschwerpunkte bezeichnet werden, da eine Evaluationskultur - auch in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen - im Kollegium vorteilhaft für die Qualitätsentwicklung ist.¹²³⁰ Die Sicht der Schulleitungen zum Thema „Evaluation der Unterrichtsqualität“ ist nicht eindeutig. Häufig geben sie an, dass solche Evaluationsmaßnahmen generell oder nur teilweise umgesetzt werden. Dieses Vorgehen scheint noch nicht die gängige Schulpraxis zu sein, da knapp ein Drittel der Schulen (37,5% bzw. 25%) die Unterrichtsqualität in regelmäßigen Abständen nicht evaluiert. Die Nutzung solcher Ergebnisse für das Vorankommen der Schule wird hingegen durch die Führungskräfte facettenreich erläutert. So führen sie häufig die Bereiche „Teamarbeit“ und „Fortbildung“ an, die davon profitieren. Auch Steuerungsmechanismen, wie Unterrichtsbesuche, kommen zur Anwendung. Folglich versuchen die Schulleitungen, die Selbstständigkeitsstrukturen bzw. die vorhandenen Ergebnisse zur Unterrichtsqualität für die Entwicklung der Schule zunehmend zu nutzen.¹²³¹

Als Beauftragte für Evaluationen werden bei den Schulleitungsbefragungen bei den acht befragten Projektschulen die Steuergruppe und das Kollegium wie auch die Schulleitung (2007) bzw. die Steuergruppe und die Schulleitung (2008) genannt. Es gibt somit Verantwortliche, die für Evaluationen zuständig sind. Die Steuergruppe hat hierbei eine sehr zentrale Rolle inne. Auch die Lehrkräfte identifizieren in dem Punkt am häufigsten die Steuergruppe und die Schulleitung. Die Dominanz der beiden verdeutlichen die Mittelwerte von jeweils 3,1 (2007) bzw. 3,5 (2008) an beiden Messzeitpunkten durch einen leicht steigenden Trend der Zustimmung. Die Steuergruppe inklusive der Schulleitung gewinnt somit zunehmend an Grundschulen an Bedeutung. Spezielle Evaluationsteams werden jedoch nicht favorisiert.

Zusammenfassend betrachtet ist zur Thematik „Interne Evaluation“ festzustellen, dass die befragten Projektschulen nach Angabe beider Befragungsgruppen bezüglich der Überprüfung von Veränderungen - und hier besonders bei der Unterrichtsgestaltung - in den Kinderschuhen stecken. Eine Evaluationskultur mit speziellen Teams ist noch nicht vollständig ausgeprägt. Diese Selbstständigkeitsstruktur wird nach Auffassung der Lehrkräfte von den Schulleitungen noch nicht angemessen genutzt, um die Unterrichtsqualität zu verbessern. Interessant wäre es nun im Weiteren, die Nutzung des Instruments „SEIS“ zu überprüfen.

7.3.5 Unterschiedliche Resultate durch schulspezifische Voraussetzungen

Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf die Aussagen der Schulleitungen, da diese meist allein zu der schulischen Grundsituation befragt

¹²²⁹ Siehe Kapitel 7.2.2.

¹²³⁰ Siehe „Zyklus der Qualitätsentwicklung“; siehe Abbildung 3 und Kapitel 1.4, 3.2, 3.3.1, 3.4, 5, 5.2.1, 5.2.2, 5.2.4, 6.1 und 7.1.7.

¹²³¹ Siehe Kapitel 7.3.1.

worden sind. Es wird jede einzelne Schule nicht im Detail mit anderen verglichen, da es nicht Ziel und Aufgabe dieser Arbeit ist.

Wie in Kapitel 7.1.1 detailliert beschrieben, haben die teilnehmenden Projektschulen eher einheitliche Gegebenheiten vorzuweisen: ländlicher Raum, (am häufigsten Orte mit mehr als 20.000 Einwohnern/innen, dicht gefolgt von Ortschaften mit weniger als 2.000 Bürgern/innen), Orte mit wenig Armut und Straftaten sowie überwiegend „reine“ Grundschulen.

Die Schulleitungen sind sehr häufig älter als 50 Jahre (Mittelwerte: 3,9). Der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte befindet sich überwiegend im Alter zwischen 41 und 50 Jahren. Die Lehrkräfte stimmen dieser Aussage eher zu, was durch die Mittelwerte von jeweils 3,1 deutlich wird. Auch die SchulleiterInnen geben das zuvor erwähnte durchschnittliche Alter der LehrerInnen an (Mittelwert: 2,8 bzw. 3,1). Des Weiteren haben die meisten Grundschulen sechs bis zehn Lehrkräfte (2007) bzw. ab 20 Lehrkräfte (2008). Im Vergleich zu Gymnasien, berufsbildenden Schulen oder auch Gesamtschulen können sie somit als kleine Systeme bezeichnet werden. Auch ist auffallend, dass es nach Auskunft der Schulleitungen an Grundschulen häufig viele Teilzeitbeschäftigte gibt. Der Großteil der Nennungen war 2007 bei den Antwortmöglichkeiten sieben, zehn bzw. 11-15 Beschäftigte sowie 2008 bei neun Mitarbeitern/innen in Teilzeit zu verzeichnen. Solches wird auch bei den Befragungen der Lehrkräfte durch die Mittelwerte von 2,0 (2007) und 1,7 (2008) vor dem Hintergrund der Antwortkategorien „vollzeitbeschäftigt mit voller Wochenstundenzahl - teilzeitbeschäftigt mit 50% und mehr Wochenstunden - stundenweise beschäftigt mit weniger als 50% der Wochenstunden - Referendariat“ deutlich. Somit stehen die meisten in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis.¹²³² Das Engagement der Teilzeitbeschäftigten sei im Vergleich zu den Vollzeitbeschäftigten genauso ausgeprägt. Keiner verneint diese Behauptung.¹²³³ Die Ergebnisse zeigen, dass aufgrund der geringeren Anzahl an Lehrern/innen die Arbeit in höherem Maße auch von den Lehrpersonen mit reduzierter Stundenanzahl erledigt werden muss. Obwohl sich die Anzahl der Lehrkräfte aufgrund der Vielzahl an teilzeitbeschäftigten KollegInnen erhöht, haben die Projektschulen dennoch wenige MitarbeiterInnen.¹²³⁴

Die Führungskräfte unterstützen schulische Vorhaben eher beispielsweise durch Überzeugungsarbeit oder zwischenmenschliche Mitwirkung. Organisatorische Maßnahmen, wie z. B. die Stundenplangestaltung, werden seltener von ihnen angegeben. Der persönliche Kontakt ist bei einer kleineren Schulgröße deutlicher gegeben, so dass es mehr Berührungspunkte gibt. Die skizzierte schulische Situation ist auch daran feststellbar, dass nach Aussage der Leitungen viele Konflikte vornehmlich durch Gespräche beseitigt werden. Auch sind bei Bezugnahme auf Kapitel 7.1.3 die Schulleitungen in jeglichen Prozess der Erstellung wie auch Bearbeitung des Schulprogramms involviert. Das bedeutet, sie nehmen an kleinen Schulen eine sehr zentrale Rolle ein und arbeiten vor allem auf der persönlichen Ebene. Viele Möglichkeiten der Delegation von Aufgaben gibt es nicht. Einige Angaben zur Teamarbeit der Schulleitung in Kapitel 7.1.4 belegen dies, weil dort die Mitarbeit in allen Arbeitsgruppen angeführt worden ist. Die Lehrkräfte bestätigen ebenfalls, dass

¹²³² Siehe Kapitel 7.2.1.

¹²³³ Siehe Kapitel 7.1.4. und 7.3.1.

¹²³⁴ Siehe oben.

die SchulleiterInnen selber engagiert in Teams arbeiten (Mittelwert: 3,3 bzw. 3,5).

Die Stellung der Steuergruppe bei Evaluationsmaßnahmen ist bei beiden Erhebungswellen gleich.¹²³⁵ Sie ist hauptsächlich für die Durchführung von Evaluationsmaßnahmen zuständig. Aufgrund der geringen Anzahl an Lehrkräften an den Schulen scheint es im Vergleich zu größeren Systemen schwierig zu sein, eigene Evaluationsteams zu bilden. Im selben Kapitel wird die Anzahl der Mitglieder der Steuergruppe genannt. Zumeist sind es an beiden Messzeitpunkten vier (2007) bzw. fünf Steuergruppenmitglieder (2008). Da die Steuergruppe zwischen drei und sieben Mitgliedern haben soll, um arbeitsfähig zu sein, und die Schulleitung sowieso anwesend ist,¹²³⁶ ist die Gruppengröße - auch hinsichtlich der Aufgabenverteilung - entsprechend der Größe der jeweiligen Schule angemessen.

Netzwerke zu bilden, bejahen viele der befragten Schulleitungen. Dieser positive Trend, der vor dem Hintergrund der Antwortkategorien „ja - nein“ durch die Prozentwerte von 62,5% und 37,5% (2007) bzw. drei Viertel und ein Viertel (2008) angezeigt wird, ist u. a. in der möglichen Reduzierung der Arbeitsbelastung begründet. Durch die Neuerungen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ und die geringen personellen Kapazitäten werden die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung notwendig. Der gemeinsame Austausch erfolgt daraufhin hauptsächlich durch Treffen und Planungen.¹²³⁷ Die befragten Lehrkräfte bestätigen die Kooperation bzw. die regelmäßige Treffen mit anderen Schulen mit den Mittelwerten 3,1 (2007) bzw. 3,3 (2008), so dass die Qualitätsentwicklung dadurch positiv beeinflusst werden kann.

Bei den Schulleitungsbefragungen wird ebenso deutlich, dass - auch ohne das Projektvorhaben - eine hohe Arbeitsbelastung besteht. Dies lassen die Werte von drei Viertel und ein Achtel (2007) bzw. 87,5% und ein Achtel (2008) der Befragten (Antwortraster: „ja - teilweise - nein“) erkennen. Keiner hat die Aussage verneint. Auch die Lehrkräfte stimmen diesem und den Mittelwerten von 3,2 (2007) bzw. 3,3 (2008) zu. Die Standardabweichungen zum generellen Belastungszustand liegen bei ,81 (2007) und ,69 (2008) bzw. zur Belastungssituation durch das Projekt bei ,96 (2007) und ,72 (2008). Die Ergebnisse zum Item „Erschöpfung/Überforderung“ verdeutlichen durch die Mittelwerte 2,4 im Jahre 2007 und 2,6 im Jahre 2008 trotz Standardabweichungen von ,90 bzw. ,87, dass sich die Lehrkräfte eher bzw. eher nicht belastet fühlen. Das Spektrum der Boxplot-Werte bei den Items zur allgemeinen Arbeitsbelastung und zum Anstieg der Belastung durch die Eigenverantwortliche Schule, der sich noch intensiviert hat, ist überwiegend gleich. Es gibt nur wenige Ausreißer. Die Werte zur Erschöpfung bzw. Überforderung der Lehrkräfte halten sich stabil im Mittelfeld.¹²³⁸

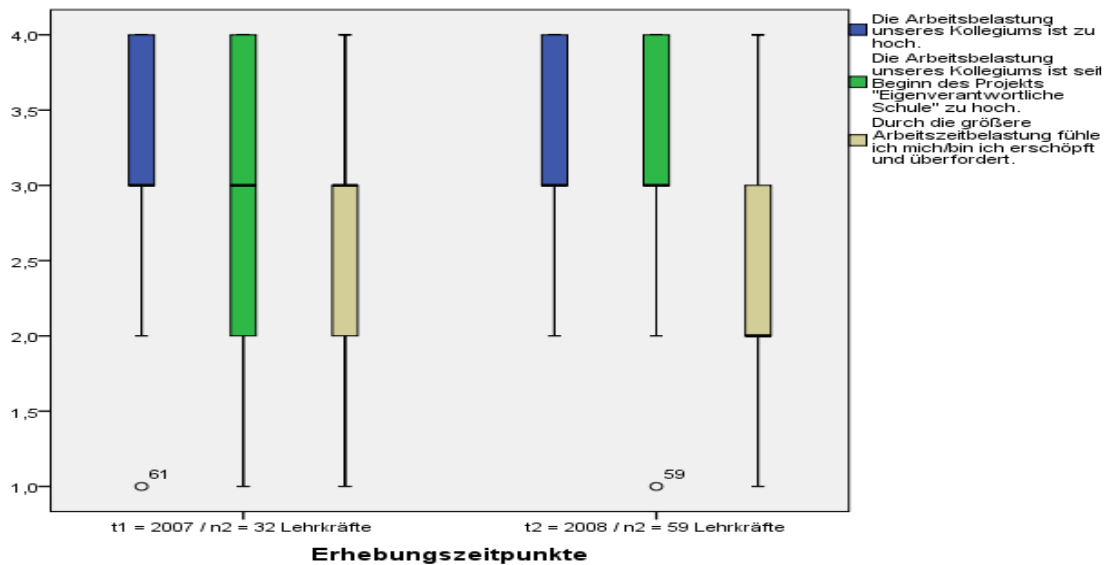
¹²³⁵ Siehe Kapitel 7.1.3.

¹²³⁶ Vgl. Roff 2007a, S. 46f.; siehe Kapitel 2.3.

¹²³⁷ Siehe Kapitel 7.1.4.

¹²³⁸ Siehe Abbildung 14.

Abbildung 14: Belastungsempfinden der LehrerInnen aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: Eigene LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Die eigene Arbeitsbelastung der Schulleitung wird seit dem Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ von ihnen durch die leicht steigenden Prozentwerte von 75% im Jahre 2007 auf 87,5% im Jahre 2008 bei der Antwortmöglichkeit „ja“ als recht hoch bezeichnet. Niemand hat eine konträre Meinung hierzu vertreten. Durch das zuvor umrissene Aufgabenspektrum¹²³⁹ gepaart mit den vorhandenen Arbeitskräften ist die Aussage nachvollziehbar und belegt, dass das System Grundschule hinsichtlich der Personalausstattung Unterschiede zu anderen Schulformen aufweist. Genauso wird dies von Schulleitern/innen frei formuliert. Sie wünschen sich u. a. mehr Leistungszeit und Zeit für engagierte KollegInnen. Solches bestätigen auch drei Viertel (2007) bzw. 87,5% (2008) der Befragten bei jeweils 12,5% Enthaltung völlig.

Es erscheint somit, dass allgemein vergleichbare Bedingungen - auch in Bezug auf die Grundvoraussetzungen zur Förderung der Unterrichtsentwicklung - an den Schulen bestehen. Die Schulleitungen (Steuergruppe und Teilzeitbeschäftigte) sind aufgrund der Schulgröße in jegliches Vorhaben involviert.

7.3.6 Auswirkungen der gestärkten Stellung der SchulleiterInnen auf ihre alltägliche Arbeit

Das Aufgabenspektrum und die Arbeitsbelastung der Schulleitungen haben sich seit dem Projekt und folglich auch seit der generellen Einführung der Eigenverantwortlichen Schule erweitert. Zum Beispiel sind die Schulleitungen für die jährliche Evaluation verantwortlich und sollen Unterrichtsbesuche bzw. Beratungsgespräche zur Unterrichtsentwicklung führen.¹²⁴⁰ Auch Zielvereinbarungsgespräche bzw. MitarbeiterInnengespräche gehören

¹²³⁹ Siehe auch Theorieteil (u. a. Kapitel 2.3 und 2.7).

¹²⁴⁰ Siehe Kapitel 2.

hierzu.¹²⁴¹ Die befragten Schulleitungen bestätigen im Jahre 2008 hauptsächlich den jährlichen Einsatz der beiden Instrumente.

Auch um die Unterrichtsqualität an sich zu verbessern, werden Maßnahmen, wie schulinterne LehrerInnenfortbildungen, Unterstützung geben oder auch Konferenzarbeit, getroffen. Ähnlich sieht es bei der Implementation von offeneren Unterrichtsformen aus.¹²⁴² Zur Förderung fächerübergreifenden Unterrichts steht vor allem die Teamarbeit besonders mit gemeinsamen Planungstreffen im Vordergrund des Handelns. Des Weiteren werden 2007 die Kategorien „Offenere Unterrichtsformen“, „Stundenplangestaltung“ und „Konzipierung von Arbeitsplänen“ genannt. Besonders Fortbildungen, das Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“, Unterrichtsbesuche und Gespräche sind im Jahre 2008 neu dazugekommen. All diese Punkte verdeutlichen den organisatorischen Hintergrund der Arbeit, die von den Schulleitungen geleistet werden muss. Vieles kann nur von ihnen selbst durchgeführt bzw. vorbereitet werden, was neben den sonstigen Aufgaben recht viel Zeit in Anspruch nimmt.

Die allgemein zunehmende Arbeitsbelastung, die 2008 jeweils von Schulleitungen und Lehrkräften bestätigt wird,¹²⁴³ bezieht sich teilweise auch verstärkt auf das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ (Lehrkräfte: Mittelwert: 3,1 bzw. 3,3; Schulleitungen: 37,5% bzw. 62,5% völlige Zustimmungen bei 50% bzw. 37,5% Teilweise-Stimmen) und wirkt sich bei den KollegInnen teils negativ aus (z. B. durch Unzufriedenheit). Um die Belastungen der LehrerInnen zu reduzieren, wird in den Kollegien am häufigsten die Teamarbeit, Gespräche und die Arbeitsteilung favorisiert. 2007 sind zusätzlich u. a. eine angemessene Stundenplangestaltung bzw. die Vergabe von Entlastungsstunden an Lehrkräfte als Maßnahmen angegeben worden. Einige Führungskräfte sehen jedoch keine Möglichkeit der Abhilfe, so dass deutlich wird, dass sie kaum Einfluss auf die Verringerung der Arbeitsbelastung ihrer MitarbeiterInnen besitzen.¹²⁴⁴ 2008 bestätigen die Leitungen, dass seit dem Projektvorhaben die Arbeitsbelastung für sie zu groß ist, welche durch die Ermäßigungsstunden bzw. Leitungszeit nicht verringert werden kann.¹²⁴⁵ Auswirkungen ergeben sich in vielfältiger Form: Überlastung mit wenig Zeit, Krankheiten, Unzufriedenheit etc. Als wenige Maßnahmen zur Verringerung ihrer Belastungen werden vor allem das Selbst- bzw. Zeitmanagement, die Unterstützung von außen und der Rücktritt vom Amt genannt.

Die Schulleitungen haben zunehmend - bei der zweiten Befragung alle - Überblick über die Vorgänge in der Schule. Sie zeigen ein besonders vorbildliches Verhalten, um das Kollegium „mitzureißen“. Mit ihrer Persönlichkeit, durch Gespräche und durch die Bekanntgabe von dienstlichen Vorgaben äußern sie ihre Erwartungen klar und deutlich. An dieser Stelle sind eine gute Wissensbasis und soziale Kompetenzen vorteilhaft. Außerdem versuchen sie, die KollegInnen in alles Wesentliche mit einzubeziehen. Vor allem die Teamarbeit, bei der sie das Kollegium an verantwortlichen Aufgaben beteiligen können, gewinnt an Bedeutung. An vielfältigen Entscheidungsprozessen, die alle Bereiche des Schullebens betreffen, werden

¹²⁴¹ Siehe Kapitel 2.4.

¹²⁴² Siehe Kapitel 7.1.5 und 7.2.5.

¹²⁴³ Siehe Kapitel 7.3.5.

¹²⁴⁴ Siehe Kapitel 7.3.5.

¹²⁴⁵ Siehe Kapitel 7.3.5

die KollegInnen von den Schulleitungen beteiligt. Das Kollegium wird vornehmlich mündlich über Vorgänge und wichtige Angelegenheiten informiert. Aufkommende Konflikte lösen die SchulleiterInnen vor allem durch Gespräche. Von der Auffassung, dass die Leitung gemeinsam mit einer Lehrkraft Lösungen für Schwierigkeiten mit ihrer Klasse entwickelt, sind die meisten LehrerInnen überzeugt (Mittelwert: 3,4 bzw. 3,3). Die Unterstützung liefe dann vornehmlich über Gespräche ab. Zur Verbesserung des sozialen Klimas und Wohlbefindens im Kollegium werden 2007 zuerst unterschiedliche Bereiche aufgezeigt. 2008 werden vor allem außerschulische Unternehmungen favorisiert. Außerdem wird ebenso auf Schwierigkeiten im Kollegium persönlich und individuell, weniger durch externe Hilfe reagiert. Die gemeinsame Entscheidungsfindung ist nach positiver Entwicklung schließlich für alle befragten Schulen sehr wichtig. Die Lehrkräfte werden in ihren Vorhaben zumeist durch persönliche Maßnahmen, wie Lob und Bestätigung, und nachstehend erst durch solche organisatorischer Art, beispielsweise die Stundenplangestaltung, unterstützt. Vor allem mit Transparenz und öffentlichen Lobesbekenntnissen werden gute Ideen von Lehrkräften hervorgehoben. Anreize für Innovationen können nur auf der persönlichen Ebene gegeben werden. Andere Belohnungsmöglichkeiten können die befragten Schulleitungen nicht aufzeigen, was eine gewisse Resignation verdeutlicht. Auch bezüglich der Förderung der Fortbildungsbereitschaft kann 2007 nur auf persönliche Maßnahmen, wie Unterstützung und Zuspruch, zurückgegriffen werden. Im Folgejahr sind persönliche und organisatorische Aktionen, beispielsweise die Regelung der Vertretung, gleichberechtigt vertreten.

Insgesamt haben die Schulleitungen ein erweitertes Aufgabenspektrum. Gerade das Miteinander mit dem Kollegium erscheint sehr häufig äußerst zeitintensiv zu sein. Vieles muss direkt vorangetrieben werden, wie durch Unterrichtsbesuche, anderes erfordert die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen, z. B. den Vertretungsplan. Zumeist geht beides Hand in Hand. Vor dem Hintergrund der bisher geltenden Arbeitszeitregelung ist es vor allem an sehr kleinen Schulen, die beispielsweise keine/n KonrektorIn haben, sehr schwierig, die Aufgaben zeitlich zu bewältigen. Grundschulen haben häufig wenige MitarbeiterInnen, deshalb ist die Schulleitung in fast alle Prozesse eingebunden. Nicht nur beim Kollegium wirkt sich diese Situation oftmals negativ auf dessen Zufriedenheit aus. Leider gibt es nach Angabe der befragten Schulleitungen kaum Möglichkeiten, die Arbeitsbelastung zu reduzieren.¹²⁴⁶

7.4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und die Methodik wie auch die relevanten Untersuchungsbereiche kritisch beleuchtet. Auf Basis von Schlussfolgerungen werden mögliche Empfehlungen zum weiteren Vorgehen formuliert.

7.4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Da inhaltlich auf die vorigen Kapitel Bezug genommen wird, werden keine detaillierten Untersuchungsergebnisse vorgestellt, sondern die wichtigsten Punkte grob skizziert.

¹²⁴⁶ Siehe Kapitel 7.3.5.

Darstellung der wichtigsten Ergebnisse

Alles in allem sind die befragten Projektschulen in ihrer Entwicklung auf einem guten Weg. Viele Selbstständigkeitsstrukturen werden bereits - wenn auch ansatzweise - zur Unterrichtsentwicklung genutzt (u. a. Blockstunden, Arbeitspläne, schulinterne LehrerInnenfortbildungen, Unterrichtsbesuche, die Steuergruppe, die Schulentwicklungsberatung und die Teamarbeit), und ein effektives Qualitätsmanagement ist feststellbar.¹²⁴⁷ Im Allgemeinen entwickeln sich die Ergebnisse der Befragungen meist zum Positiven,¹²⁴⁸ und professionelle Lerngemeinschaften sind immer häufiger existent.¹²⁴⁹ Dennoch sind noch einige wenige Punkte verbesserungsbedürftig, wie z. B. die Schließung von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde¹²⁵⁰ und mit den Mitarbeitern/innen, die kollegiale Hospitation und ggf. das Team-Teaching, die Fertigstellung eines Rhythmisierungs- bzw. eines Evaluationskonzepts, die Maßnahmen der Schulleitung zur Verbesserung der Teamarbeit oder auch die Überprüfung und Dokumentation der Unterrichtsqualität bzw. der Nutzung von solchen Evaluationsergebnissen. Leider ist eine Evaluationskultur noch nicht ausreichend ausgeprägt.¹²⁵¹ Wichtig ist nun hierbei, das Kollegium durch persönliche Aktionen seitens der Leitungen weiterhin zu motivieren. Die Schwierigkeit hierbei ist die zunehmende Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und der Führungskräfte, die sich z. B. bereits stellenweise auf ihre körperliche Befindlichkeit auswirkt. Maßnahmen, den Belastungen entgegenzuwirken, sind schwerlich umsetzbar, denn die vorgesehenen Aufgabenbereiche sind pflichtmäßig zu bearbeiten und teils eingeschränkt delegierbar. Die Schulleitungen haben hierzu Strategien für sich entwickelt, wie ein entsprechendes Zeitmanagement. Bezüglich der Reduzierung der Belastung der Lehrpersonen treffen die SchulleiterInnen ebenso Maßnahmen, z. B. ein effizientes Arbeiten, die jedoch aus der Perspektive der LehrerInnen nicht in dem Maße fruchten. Außerdem versuchen sie in ihrer Stellung als Schulleitung, vor allem über den persönlichen Kontakt, wie Gespräche und Hilfe, Vorhaben umzusetzen bzw. das Klima im Kollegium zu verbessern. Die Leitungen unterstützen somit ihre Lehrkräfte, wenn diese z. B. Schwierigkeiten mit ihrer Klasse haben. Trotzdem beklagen viele LehrerInnen weiterhin, beispielsweise zu viel Stress zu haben. Holtappels (2004)¹²⁵², dessen Studie Grundlage der vorliegenden Untersuchung ist, folgert auf Basis ähnlicher Erkenntnisse:

„Probleme und Konflikte im Kollegium [bestehen] bei schwacher Moderationskompetenz und geringer Ziel- und Konsensorientierung der Schulleitung, Arbeitsbelastungen bei mangelnder Führungs-, Management- und Moderationskompetenz der Schulleitung.“¹²⁵³

Den Schulleitungen, die ein vorbildliches Verhalten zeigen, wird vonseiten der Lehrkräfte bescheinigt, sie hätten einen genauen Überblick über die Vorgänge

¹²⁴⁷ Siehe Projektevaluation von Interface (2008) in Kapitel 6.1.

¹²⁴⁸ Siehe Kapitel 7.2 und 7.3.

¹²⁴⁹ Siehe Kapitel 7.1.4.

¹²⁵⁰ Nach Aussage von Oldenburg/Mörking (2008) visiert das Land Niedersachsen die generelle Einführung von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde zur Steuerung der Verbesserung der schulischen Qualität nicht an. (vgl. Oldenburg / Mörking 2008, S. 73)

¹²⁵¹ Siehe Kapitel 7.3.4.

¹²⁵² Siehe u. a. Kapitel 6.1.

¹²⁵³ Holtappels 2004, S. 190.

in der Schule bzw. eine gute Führungskompetenz. Sie würden ihre MitarbeiterInnen - innovationsfördernd - in ihren Vorhaben unterstützen, was auf eine Innovationsorientierung der Leitungen hindeutet. Dabei ist eine transformative Innovationspolitik durch Visionen, Kreativität, die Bereitschaft der MitarbeiterInnen und das persönliche Feedback gekennzeichnet.¹²⁵⁴ Die Bemühungen der SchulleiterInnen, ihre KollegInnen im Miteinander zu fördern, werden von den Lehrern/innen positiv bewertet, aber nicht übermäßig geschätzt. Dies zeigt eine gute, jedoch etwas schwächere Managementkompetenz der Schulleitungen. Trotzdem gibt es unterschiedliche Formen der innerschulischen Zusammenarbeit. Verstärkt achten die Leitungen nicht nur bei ihrem Kollegium, sondern auch bei den Erziehungsberechtigten auf Transparenz und Teilhabe. Die Moderations- und Partizipationskompetenz der SchulleiterInnen ist auf gutem Niveau, könnte trotzdem weiter intensiviert werden. Das Schulleben wird an den befragten, meist reinen Grundschulen zusätzlich durch die unterschiedlichen Kooperationen - mit anderen Schulen oder auch außerschulischen Kooperationspartnern/innen - vielfältig bereichert. Da Primarschulen kleine Systeme sind, sind viele Aufgaben von der Schulleitung, der Steuergruppe bzw. den Lehrkräften zu bewältigen. Große Unterschiede bei den Standortbedingungen sind nicht festzustellen, was Rückschlüsse auf die Entscheidung zur Teilnahme am Projektvorhaben zulässt. So scheinen die Motivation der Befragten und die Offenheit, sich auf Neuerungen einzustellen, sehr ausgeprägt zu sein, was die Basis für die Förderung einer Kooperationskultur ist.¹²⁵⁵

Insgesamt wird auf Basis der von Lehrkräften wie auch Schulleitungen gleichermaßen bestätigten guten Entwicklung der befragten Grundschulen das Schulleitungshandeln generell als sehr positiv eingeschätzt. Dies deutet auf einen indirekten und direkten Einfluss der Schulleitung auf die Unterrichtsqualität hin. Gleichzeitig werden viele Facetten eines guten Führungshandelns - transformational und instructional leadership -¹²⁵⁶ bereits umgesetzt, was mit dem Halo-Effekt gleichgesetzt werden könnte.¹²⁵⁷

Bildung von Hypothesen

In der Arbeit stehen die Generierung von Hypothesen und die Bildung einer Basis für weitere empirische Erhebungen¹²⁵⁸ im Vordergrund. Das bedeutet, dass in diesem Zusammenhang das Schulleitungshandeln bezüglich der Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beleuchtet worden ist.¹²⁵⁹ Aus den Erkenntnissen der Untersuchung konnten Hypothesen gebildet werden, die in Beziehung zu den Forschungsfragen bzw. Untersuchungsbereichen gesetzt werden. Im Folgenden werden die entscheidenden Thesen abschließend kurz und knapp angeführt:

- Die Schulleitungen nutzen viele Selbstständigkeitsstrukturen, wie beispielsweise die Schulentwicklungsberatung, um die Unterrichtsqualität an ihren Schulen zu verbessern.

¹²⁵⁴ Vgl. Leithwood et al. 1996b, S. 695.

¹²⁵⁵ Vgl. Huber / Hader-Popp 2013, S. 357.

¹²⁵⁶ Siehe Kapitel 7.1 und 7.2.

¹²⁵⁷ Siehe Kapitel 6.1.

¹²⁵⁸ Vgl. Pfeiffer 2005, S. 90.

¹²⁵⁹ Siehe Kapitel 6.2.

- Vor allem ist den Schulleitern/innen die Ebene des Miteinanders wichtig - auch wenn es sich um Konfliktsituationen handelt.
- Die Fortbildungsbereitschaft ist in den Kollegien sehr ausgeprägt.
- Auf eine ausgeprägte Teamarbeit mit internen und externen Partnern/innen wird besonders geachtet. Dennoch sollte noch mehr Wert auf die Arbeit in Teams mit einem größeren Zeitfenster gelegt werden.
- Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde bzw. dem Land Niedersachsen zu schließen, muss vonseiten der Schulen noch intensiviert werden.
- Sich offen vor KollegInnen im Rahmen einer kollegialen Hospitation zu präsentieren, wird noch nicht in dem Maße von den Lehrkräften umgesetzt und favorisiert.
- Eine Evaluationskultur bei den Lehrern/innen zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen, bedarf noch mehr Anstrengungen durch die Schulleitungen.
- Die Arbeitsbelastungen der Befragten - bei Schulleitern/innen und Lehrkräften - sind generell hoch.
- Das Schulleitungshandeln mit seinen unterschiedlichen Kompetenzen wird zur Verbesserung der Qualität, d. h. der Schul-, LehrerInnen- und Unterrichtsqualität¹²⁶⁰, von den Lehrern/innen und Schulleitern/innen meist generell positiv und facettenreich eingeschätzt.
- Die Schulleitungen führen transformativ wie auch unterrichtsbezogen und beeinflussen das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte indirekt bzw. direkt durch Maßnahmen.
- Die Projektschulen haben sich fortwährend - fast in allen Bereichen - zu lernenden Organisationen bzw. Schulen entwickelt.

7.4.2 Diskussion

An dieser Stelle sollen kritisch die Methodik der Studie beleuchtet und die deskriptivstatischen Ergebnisse der Fragestellungen anhand der im Theorieteil bereits vermittelten Idealvorstellungen auf deren Realisierbarkeit überprüft werden. In dem Zusammenhang geht es u. a. um die Untersuchungsbereiche bzw. das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ und die Theorie der lernenden Organisation. Des Weiteren soll detailliert betrachtet werden, welche Selbstständigkeitsstrukturen von den Schulleitungen genutzt worden sind und wie sich die Entwicklung innerhalb eines Jahres gestaltet hat. Daraufin werden weitere Schlüsse gezogen und weiterführende Ideen geäußert.

7.4.2.1 Vorbemerkungen zur Methodik

Das folgende Kapitel nimmt Bezug auf Kapitel 6.5 und überprüft kritisch die Umsetzbarkeit der Methodik.

„Die Verschiedenartigkeit empirischer Untersuchungen bzw. die zeitlichen, finanziellen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen erschweren das Aufstellen genereller Leitlinien für die Untersuchungsdurchführung erheblich. Auch noch so sorgfältige Untersuchungsvorbereitungen können mögliche Pannen in der [...] [Durchführung] nicht verhindern. Um die Untersuchungsdurchführung hieran nicht scheitern zu lassen, sollte [...] [ihre]

¹²⁶⁰ Siehe Kapitel 4, 4.3.1, 4.3.2 und 4.3.3.

Planung [...] nicht übermäßig rigide sein.“¹²⁶¹ Grundlage der vorliegenden Untersuchung sind - wie bereits zuvor erwähnt - die Befragungsergebnisse von Schulleitungen und Lehrkräften von Grundschulen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“. Die Papierform ist bei der Erhebung der Daten aus organisatorischen Gründen bevorzugt worden. Ebenso hätte eine Online-Befragung durchgeführt werden können, da sie besser auszuwerten gewesen wäre. Schwierigkeiten haben sich des Weiteren beim Umgang mit den Befragungsergebnissen ergeben, denn einige wenige Items sind bei der Bearbeitung der Bögen von den Befragten außer Acht gelassen worden. Insgesamt kann dies zum einen davon abhängen, wie auskunftsfreudig sie sind, und zum anderen, dass sie mit der Nichtbeantwortung die Antwort „nein“ meinen. Evtl. war das Erhebungsinstrument der Schulleitungen etwas zu lang. Es war jedoch aufgrund des Facettenreichtums des Schulleitungshandelns und der unterschiedlichen Untersuchungsbereiche wichtig, verschiedene Inhaltsbereiche anzusprechen.

Trotz sorgfältiger Prüfungen im Rahmen eines Pretests mussten die Befragungsinstrumente vor dem zweiten Messzeitpunkt leicht modifiziert werden,¹²⁶² um sie den schulischen Besonderheiten vor Ort anpassen zu können. Dennoch ist bei beiden Erhebungswellen z. B. bei dem Item „Die Schulleitung fordert uns auf, mehr Energie in die Schulprogrammarbeit zu stecken.“ eine doppelte Verneinung in Bezug auf die Formulierung des Statements in Verbindung mit den vorhandenen Antwortkategorien aufgetreten. Dadurch waren die Prozentzahlen nicht eindeutig interpretierbar.

Die Untersuchung sollte als Längsschnittuntersuchung durchgeführt werden, wobei zwei Erhebungswellen - Befragungen an unterschiedlichen Zeitpunkten - stattfinden sollten. Individuelle Veränderungen sollten identifiziert werden,¹²⁶³ indem die identischen Personenkreise auf Grundlage derselben Variablen inklusive Operationalisierung an verschiedenen Messzeitpunkten befragt werden sollten.¹²⁶⁴ Es hat sich jedoch herausgestellt, dass sich einige SchulleiterInnen (bzw. Schulen) beispielsweise wegen der Kürze der Amtsausübung nicht an der zweiten Erhebung beteiligt haben. Bei den Projektschulen, die sich zum zweiten Mal zur Befragung bereit erklärt haben, hat sich beim zweiten Messzeitpunkt eine wesentlich größere Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme gezeigt, so dass eine absolute Vergleichbarkeit nicht gewährleistet sein konnte. Deshalb sind bei der LehrerInnenbefragung nur diese Schulen analysiert worden, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben. Eine vollständige Befragung aller Lehrkräfte und Schulleitungen der Kollegien ist angestrebt worden, was jedoch nicht umgesetzt werden konnte. Auch bei der zweiten Erhebungswelle hätte die Gesamtzahl der Lehrkräfte bei den Schulen erneut erfragt werden können. Es hat sich jedoch anhand der Befragungsergebnisse herausgestellt, dass es an den Projektschulen Verschiebungen bezüglich der Anzahl der schulischen MitarbeiterInnen gegeben hat.¹²⁶⁵ Ganz so relevant war dieser Punkt jedoch bezüglich der Ermittlung von Erkenntnissen nicht, da eindeutige Tendenzen hierzu identifiziert werden konnten. Zusätzlich ist - auch wegen der Anonymität der Untersuchung

¹²⁶¹ Bortz / Döring 2006, S. 76.

¹²⁶² Siehe Kapitel 6.5.

¹²⁶³ Vgl. Schnell et al. 2005, S. 237f.

¹²⁶⁴ Vgl. Lazarsfeld 1962, S. 253; Galtung 1967, S. 85. Nach: a. a. O., S. 238.

¹²⁶⁵ Siehe Kapitel 6.3.2 und 7.1.1.

- keine Unterscheidung nach Schulgröße erfolgt, wodurch beispielsweise Unzufriedenheiten mit den Schulleitungen in der Studie besser einzuordnen gewesen wären und ein Bezug zu besonderen Schulen hergestellt hätte werden können. Folglich zeigen die Ergebnisse lediglich Richtungen auf, die aber nicht den Charakter von Beweisen haben. Aus den Resultaten werden in Kapitel 7.5 u. a. Hypothesen gebildet.

Diese Studie hat einen explorativen Charakter. Die geschichtete Stichprobe¹²⁶⁶ ist nicht repräsentativ und somit ist die Verallgemeinerung schwierig. Dennoch sei laut Rohwer/Pötter (2001) eine Repräsentativität nicht immer unbedingt erforderlich.¹²⁶⁷ Wichtige Erkenntnisse können trotzdem gewonnen werden.

Die Fragebögen der Lehrkräfte und Schulleitungen haben nicht generell vergleichbare Fragestellungen. Es gibt jedoch Untersuchungsbereiche, die von beiden Seiten beleuchtet werden.¹²⁶⁸ Die SchulleiterInnen gehören trotz ihrer unterrichtlichen Tätigkeit nicht zur (Berufs-)Gruppe der LehrerInnen, so dass teils unterschiedliche Arbeits- und Zuständigkeitsbereiche vorhanden sind, die teilweise relevant für die Untersuchung sind. Günstig hierfür ist, dass beide Befragungsgruppen an jeweils derselben Schule arbeiten und die identischen Vorgänge - sei es selbstinszeniert oder beobachtend - ggf. unterschiedlich wahrnehmen. Solches ist vorteilhaft für die Genauigkeit und Richtigkeit der Untersuchungsergebnisse.

Um zu überprüfen, ob das Schulleitungshandeln nicht nur die Unterrichtsqualität verbessert, sondern auch die SchülerInnenleistungen dadurch positiv beeinflusst hat, wäre es interessant gewesen, ebenfalls die SchülerInnen der Projektschulen dazu zu befragen. Da nur Schulleitungen und Lehrkräfte als Befragungsgruppen ausgewählt worden sind, liegen dieser Studie natürlich lediglich ihre subjektiven Sichtweisen zugrunde. Auf der anderen Seite erscheint die Umsetzbarkeit der schriftlichen Befragung der GrundschülerInnen u. a. aufgrund ihres Alters und ihres Einschätzungsvermögens schwierig zu sein. Es würde sich stattdessen eine andere Untersuchung anbieten, die direkt die SchülerInnenleistungen z. B. durch zentrale Testverfahren bzw. durch die Schulinspektion untersucht.

Die erhobenen Daten sind ansatzweise bereinigt worden, da sich Lehrkräfte zu einigen Variablen bzw. Items ihrer Stimme häufig enthalten haben. Auf Basis der vorhandenen absoluten Werte, Prozentangaben und Mittelwerte sind entsprechende Schlüsse gezogen worden. Somit ist das Datenmaterial bezüglich der Validität der Daten an einigen wenigen Stellen der LehrerInnenbefragung nicht ganz allgemeingültig. Der Grad der Genauigkeit der Messwerte (Reliabilität/Zuverlässigkeit) ist dort nicht ganz gegeben. Da dies eine deskriptive Untersuchung ist, steht folglich die Aggregation im Vordergrund. Das bedeutet, dass das Datenmaterial zusammengefasst wird.

„[...] Die Verknüpfung der [Daten] kann durch die Ermittlung einfacher statistischer Kennwerte[,] wie z. B. dem arithmetischen Mittel oder dem Streuungsmaß[,] erfolgen, durch die Anfertigung von Graphiken [...].“¹²⁶⁹ In der vorliegenden Studie ist die Zusammenfassung durch die Darstellung der Absolut-, Prozent- bzw. Mittelwerte, Streuungsmaße, Kreuztabellen und Stabdiagramme erfolgt. Auch Boxplots sind zur besseren Veranschaulichung

¹²⁶⁶ Siehe Kapitel 6.3.1.

¹²⁶⁷ Vgl. Rohwer / Pötter 2001, S. 257.

¹²⁶⁸ Siehe Kapitel 6.4.1 und 6.4.2.

¹²⁶⁹ Bortz / Döring 2006, S. 76.

genutzt worden. Um die Wirklichkeit, den Untersuchungsgegenstand bzw. die Deskription auch bei qualitativ orientierter Forschung angemessen darzustellen, ist es angebracht, das Material entsprechend aufzubereiten. Hierzu sollte auf die entsprechende Auswahl des Darstellungsmittels (Text, grafische Darstellung etc.), die Technik des Protokollierens und die Konstruktion deskriptiver Systeme bzw. von Kategoriensystemen geachtet werden.¹²⁷⁰ Bis auf die Protokollierungstechniken mündlicher Art, die bei dieser Erhebung aufgrund des ausschließlichen Einsatzes von Fragebögen bei den Schulleitungen nicht zum Einsatz gekommen sind, sind die Daten anhand von induktiv gebildeten Kategorien grafisch veranschaulicht worden. Eine deduktive Kategorienbildung ist hier erkennbar, da aufgrund eines Forschungsinteresses Fragestellungen entwickelt worden sind.¹²⁷¹ Diese Bildung von Kategorien wird durch die aus den offenen Antworten induktiv gewonnenen Kategoriensysteme ergänzt. Bezogen auf die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2002)¹²⁷² ist in der vorliegenden Studie die kommunikative Validierung nicht erfolgt. Das bedeutet, dass wegen der Struktur der Befragung kein persönlicher Kontakt in mündlicher Form vorgesehen gewesen ist. So hätten natürlich Unklarheiten bezüglich der Konstruktion des Instruments beseitigt werden können. Für die geschlossenen Items des Schulleitungsfragebogens gelten hierbei die Gütekriterien und Visualisierungstechniken der quantitativen Forschung.¹²⁷³ Dennoch können objektive Aussagen aufgrund der starken Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse beider Befragungsgruppen getroffen werden.

7.4.2.2 Diskussion der zentralen Befunde

Mithilfe der zugrunde liegenden Studie konnten wesentliche Ergebnisse zum Alltag in eigenverantwortlichen Schulen ermittelt bzw. festgemacht werden. Des Weiteren sind grundlegende Erkenntnisse aus den beiden ersten Bildungsregionen Niedersachsens¹²⁷⁴ für die weitere Forschung ermittelt worden, die das Schulleitungshandeln in Bezug auf das Projektvorhaben betreffen. Zukünftig könnte sich dies zunutze gemacht werden. Auch ist die Untersuchung eine Chance, Bereiche aufzuzeigen, bei denen allgemein Möglichkeiten der Weiterentwicklung bestehen. Somit kann die vorliegende Erhebung auch als Sprachrohr für viele Schule angesehen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse untereinander und mit den Grundlagen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ verknüpft und reflektiert.

Voraussetzungen des Projekts

Ob die durch das Projekt geschaffenen Voraussetzungen wirklich günstig sind, um die Qualität der LehrerInnenarbeit bzw. die Unterrichtsqualität zu verbessern, ist natürlich durch diese Studie aus bekannten Gründen schwerlich messbar.¹²⁷⁵ Dies müsste durch Inspektionen bzw. durch Überprüfung der SchülerInnenleistungen im Rahmen einer anderen Untersuchung der Projektschulen bestätigt werden. Ein Zusammenhang zwischen einem effektiven Schulleitungshandeln und einer Verbesserung der Unterrichtsqualität

¹²⁷⁰ Vgl. Mayring 2002, S. 85ff.

¹²⁷¹ Vgl. Reinthoffer 2008, S. 127; siehe Kapitel 6.5.

¹²⁷² Vgl. Mayring 2002, S. 144ff.

¹²⁷³ Siehe oben.

¹²⁷⁴ Siehe Kapitel 2.2.

¹²⁷⁵ Siehe Kapitel 7.4.2.1.

bzw. der Leistungen der SchülerInnen ist zu vermuten. In den Kapiteln 3.2 und 6.1 werden hierzu Hinweise gegeben bzw. mehrere Studien angeführt, die den Gedanken belegen.¹²⁷⁶ Anhand des Handelns der Lehrkräfte können diesbezüglich Schlüsse gezogen werden. Hierbei dienen die Kriterien zur Unterrichtsqualität von Meyer (2004) und Schulqualität nach Fend (1998) als gute Richtschnur. Das Projekt basiert auf dem Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“ als Qualitätsrahmen, der an der Stelle außer Acht gelassen wird.¹²⁷⁷

Als deutlichste Verbesserungsbereiche bzw. negative Entwicklungsschwerpunkte sind das Schließen von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde, das fast gar nicht genutzt wird, und die Umsetzung der kollegialen Hospitation zu identifizieren. Ansonsten ist eine grob positive Entwicklungen bei der Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen der Eigenverantwortlichen Schule zu beobachten.¹²⁷⁸

Somit begünstigen die Voraussetzungen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ die Selbstständigkeit der Einzelschulen. Trotzdem ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass sich die vorliegende Studie auf einen kleinen Kreis von Grundschulen bezieht, die ggf. von jeher bereitwilliger, aufgeschlossener und innovativer gewesen sein könnten. Dass SchulleiterInnen Schulleistungen - hier sind Schule und SchülerInnen gemeint - verbessern können, wenn sie mehr Entscheidungsspielräume erhalten, unterstreicht bereits die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in ihrer Untersuchung „improving school leadership“. Des Weiteren seien ein Unterstützungssystem, eine Zuständigkeitsbeschreibung und -abgrenzung günstig.¹²⁷⁹ Folglich scheinen die zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen des Projekts die Entfaltung der LehrerInnenschaft und der Schule zu unterstützen. Bereits im Jahre 2008 sieht der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschland e.V. (ASD) die Selbstständigkeit von Schulen als notwendig an und hebt hervor, dass „umfassende Befugnisse im Personalmanagement [...] unabdingbare Voraussetzung für effektive Führung [sind]“¹²⁸⁰.

Lernende Organisationen

Dass die befragten Schulen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ lernende Organisationen sind, ist anhand der Untersuchungsergebnisse daran erkennbar, dass meist eine Verbesserung des Schulleitungs- und LehrerInnenhandelns zu verzeichnen ist.¹²⁸¹ Die Projektschulen zeigen sich häufig offen für Neuerungen. Sie identifizieren sich mit ihrer Schule, was an das Projekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ der Vorjahre anknüpft.¹²⁸² Die Kollegien schätzen ihre Schulleitungen und deren Leistungen. Außerdem ziehen im Großen und Ganzen alle „an einem Strang“, was sich auch auf die SchülerInnenleistungen auswirken kann und mit den folgenden Worten

¹²⁷⁶ Siehe Kapitel 3.2 und 6.1.

¹²⁷⁷ Siehe Kapitel 4.3.1, 4.3.2, 6.4 und 7.3.3.

¹²⁷⁸ Siehe unten („Selbstständigkeitsstrukturen“).

¹²⁷⁹ Vgl. Braun 2009, S. 1.

¹²⁸⁰ Rossow 2008, S. 7.

¹²⁸¹ Siehe unten („Lernende Organisationen“, „Selbstständigkeitsstrukturen“) und Tabellen 6 und 7.

¹²⁸² Siehe Kapitel 1.4.

eindeutig umschrieben wird:

„Ein erheblicher Teil der schulischen Leistungen von [Schülern/innen] [...] wird durch die Qualität der Schule und des Unterrichts selbst bestimmt. Dafür ist die Schule da. Denn Fakt ist, dass die schulischen Leistungen sich unter nahezu gleichen sozioökonomischen, materiellen und personellen Rahmenbedingungen durch das konkrete Handeln von Schulleitungen und Lehrkräften wesentlich verbessern lassen. Quantitative Einflüsse[,] wie Ressourcen, Klassengröße, Unterrichtsausfall u. a. m. (die i. d. R. für negative Ergebnisse verantwortlich gemacht werden)[,] sind hinsichtlich der Verbesserung der Lernleistungen fast schon zu vernachlässigende Faktoren, zumindest werden sie weit überschätzt und zuweilen nur vorgeschoben.“¹²⁸³ Kommunikation und Kooperation mit gleichzeitiger Professionalisierung aller AkteurInnen, wie durch schulinterne LehrerInnenfortbildungen, werden folglich bei den Schulleitungen und Lehrkräften - bis auf wenige Ausnahmen - großgeschrieben.¹²⁸⁴ Wissenstransfer und -management werden vorangetrieben. Teamarbeit mit Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Partnern/innen, z. B. Schulen, erhöht das Fortkommen der Schulen. Auch an Bereichen, wie der kollegialen Hospitation, die an den Projektschulen nicht optimal sind, wird gearbeitet. Bastian/Seydel (2010) unterstreichen, dass die Arbeit im Team erst im Kollegium Akzeptanz und Umsetzung findet, wenn dadurch Ziele sinnvoll erreicht werden und eine dauerhafte Entlastung des/r Einzelnen spürbar ist. Beispiele für die Zusammenarbeit im Kollegium werden - wie folgt - genannt: Teams auf Klassen- und Jahrgangsebene, Planung des Unterrichts mithilfe der Fachkonferenzbeschlüsse, fächerübergreifendes Unterrichten (festgelegte Kollegiumsstrukturen), kollegiale Unterrichtshospitationen, gemeinsames Unterrichten als Team-Teaching sowie die Steuerung der Schulentwicklung durch die Steuergruppe.¹²⁸⁵

An den befragten Projektschulen sind diese Teamstrukturen im Allgemeinen sehr ausgeprägt, was vermuten lässt, dass die Teamarbeit in diesen Schulen zunehmend implementiert ist. Schulleitung und Lehrkräfte bestätigen dies bis auf die Realisierung der kollegialen Hospitation sowie der Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit (Schulleitungsbogen) und des Team-Teachings gleichermaßen auf gutem Niveau bzw. in hohem Maße.¹²⁸⁶ Somit ist es aufgrund permanenter Veränderungen und eines Anstiegs der Komplexität sinnvoll, nicht nur an der Spitze einer Organisation, sondern auch generell zu lernen. Dies beinhaltet zielgerichtete Modifizierungs- und Reflexionsprozesse auf allen Ebenen. Um solches umsetzen zu können, ist es wichtig,¹²⁸⁷ „Handlungsspielräume und [...] innerorganisatorische [...] Lernorte[,] wie Steuergruppen und Qualitätszirkel“¹²⁸⁸, zu ermöglichen. Gerade diese Projektgruppe hat an den befragten Projektschulen eine zentrale Rolle, da sie an jeder Schule - bis auf einmal - bei beiden Messzeitpunkten vertreten gewesen ist. Dennoch ist sie noch nicht in jedem Arbeitsbereich als Koordinierungsstelle präsent und setzt Maßnahmen um. Andere Arbeitsgruppen

¹²⁸³ Schweitzer 2001, S. 135. Nach: Kirchhoff 2002, S. 14.

¹²⁸⁴ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹²⁸⁵ Vgl. Bastian / Seydel 2010, S. 8.

¹²⁸⁶ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹²⁸⁷ Vgl. Rolf 2010a, S. 15.

¹²⁸⁸ A. a. O.

sind dort - vor allem nach Aussage der Lehrkräfte - noch nicht in ausreichender Form vorhanden.

Auf Basis des Modells von Hameyer (2002), was lernende Schulen kennzeichnet,¹²⁸⁹ werden nun die Ergebnisse dieser Studie anhand der vorliegenden Tabelle verdeutlicht.¹²⁹⁰ Dabei kommen die Kategorien positiv und negativ zur Anwendung, die die dementsprechende Umsetzung des Schulleitungshandelns in den jeweiligen Schulen des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ skizzieren. Die Umsetzungsergebnisse beziehen sich hierbei auf die Aussagen der Schulleitungen und der Lehrkräfte.

Tabelle 6: Modell der lernenden Schule nach Hameyer (2002) bezogen auf das Schulleitungshandeln im Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ an den Projektschulen

Kennzeichen des Modells der lernenden Schule nach Hameyer (2002)	Umsetzungsergebnisse des Schulleitungshandelns in den befragten Projektschulen
Kohärenz	positiv
Transparenz	positiv
Konsistenz	negativ
Kontingenz	positiv
Kompetenz	positiv
Konvergenz	positiv

Quelle: Eigene Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Als einzigen Bereich, bei dem die lernende Schule an den befragten Grundschulen nicht umgesetzt werden konnte, kann hier der Balanceakt zwischen Energiehaushalt bzw. Belastbarkeit des Kollegiums und Bearbeitung der gestellten Aufgaben (Konsistenz) angeführt werden. Lehrkräfte und Schulleitung sind sehr stark belastet, was sich bereits teilweise auf das Gefühlsleben und die Gesundheit auswirkt. Auch Träbert (2010) bestätigt, dass die Grundschule, d. h. die Lehrkräfte, unter Leistungsdruck steht. Dennoch bescheinigt er den Lehrern/innen, gute Arbeit zu leisten.¹²⁹¹ An dieser Stelle scheinen möglicherweise Strategien zur MitarbeiterInnenentlastung und zur Entlastung der Führungskräfte vorteilhaft zu sein, die sich die Schulleitung z. B. durch notwendige Fortbildungen aneignen könnte.¹²⁹²

Die befragten Projektschulen befinden sich somit auf dem Weg zur Problemlöseschule, da Personal- und Organisationsentwicklung miteinander vernetzt, gemeinsame Probleme häufig zusammen gelöst werden und somit das Organisationslernen intensiviert wird.¹²⁹³

Selbstständigkeitsstrukturen

Die Projektschulen haben die meisten Selbstständigkeitsstrukturen, die für diese Studie ausgewählt worden sind, genutzt. Nur einige wenige sind nur in geringem Maße zum Einsatz gekommen. Dennoch ist meist generell ein Aufwärtstrend festzustellen. Die Beurteilungen von Schulleitungen und

¹²⁸⁹ Siehe Kapitel 3.2.

¹²⁹⁰ Siehe Tabelle 6.

¹²⁹¹ Vgl. Träbert 2010, S. 42.

¹²⁹² Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹²⁹³ Siehe Kapitel 3.2.

Lehrkräften werden in der folgenden Tabelle genauer dargelegt.¹²⁹⁴ Grundlage ist hierbei ein Querschnitt der Schulleitungs- und der Lehrkräftebefragungen. Zu einigen Selbstständigkeitsstrukturen sind lediglich die SchulleiterInnen bzw. die Lehrkräfte befragt worden, was im Folgenden gekennzeichnet sein wird.¹²⁹⁵ Hier ist zur Übersichtlichkeit eine Auswahl der Vorgaben getroffen worden. Aufgrund der Vergleichbarkeit beider Erhebungszeitpunkte sind die acht, an beiden Befragungen beteiligten Projektschulen zur Analyse herangezogen worden. Um die Prozentzahlen bzw. Mittelwerte nicht erneut zu notieren und den Trend eindeutig zu skizzieren, werden die Ergebnisse und die Entwicklung in Worte gefasst und ungefähr umrissen. Es lassen sich auf Basis der Tabelle drei große Kategorien bilden: negativ, ausgewogen bzw. positiv, die zur genauen Beschreibung durch Begriffe ergänzt werden.

Tabelle 7: Ausprägungen der Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen durch die Schule bzw. die Schulleitungen an den Projektschulen

Selbstständigkeitsstrukturen (Auswahl)	Nutzung (erster Messzeitpunkt)	Nutzung (zweiter Messzeitpunkt)	Entwicklung
Studentafel (nur Schulleitungsbogen)	negativ	leicht positiv	Verbesserung
Einsatz von Blockstunden (nur Schulleitungsbogen)	ausgewogen	positiv	Verbesserung
Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde (nur Schulleitungsbogen)	negativ	negativ	keine Veränderung
Existenz eines Schulprogramms (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	positiv positiv	sehr positiv sehr positiv	Verbesserung Verbesserung
Schulentwicklungsberatung (nur Schulleitungsbogen)	positiv	schwach positiv	leichte Verschlechterung
Existenz von Arbeitsplänen (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	positiv positiv	positiv positiv	keine Veränderung keine Veränderung
Evaluationskonzept (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	positiv eher positiv	ausgewogen positiv	Verschlechterung leichte Verbesserung
Existenz einer Steuergruppe (nur Schulleitungsbogen)	sehr positiv	positiv	Verschlechterung
Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	eher positiv ausgewogen	ausgewogen leicht positiv	leichte Verschlechterung leichte Verbesserung
Team-Teaching (nur LehrerInnenbogen)	negativ	ausgewogen	Verbesserung

¹²⁹⁴ Siehe Tabelle 7.

¹²⁹⁵ Siehe Kapitel 6.4.

Kooperation in Projektteams (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	ausgewogen äußerst positiv	leicht positiv positiv	leichte Verbesserung leichte Verschlechterung
kollegiale Hospitation (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	sehr negativ negativ	negativ weniger negativ	leichte Verbesserung leichte Verbesserung
Konzepte der Elternarbeit (nur Schulleitungsbogen) Transparenz in der Elternarbeit durch die Schulleitungen (nur LehrerInnenbogen)	leicht positiv positiv	meist positiv sehr positiv	leichte Verbesserung Verbesserung
Netzwerke mit anderen Schulen (nur Schulleitungsbogen) Treffen mit anderen Schulen (nur LehrerInnenbogen)	leicht positiv meist positiv	positiv positiv	leichte Verbesserung leichte Verbesserung
Kooperation mit anderen Institutionen (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	sehr positiv positiv	sehr positiv sehr positiv	keine Veränderung Verbesserung
Zielvereinbarungsgespräche mit Lehrkräften (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	leicht positiv leicht negativ	äußerst ausgewogen leicht positiv	leichte Verschlechterung Verbesserung
Zeiträume der Unterrichtsbesuche (Schulleitungsbogen) Unterrichtsbesuche (nur LehrerInnenbogen)	ausgewogen/ leicht positiv (meist jährlich) ausgewogen	positiv (meist jährlich) positiv	leichte Verbesserung Verbesserung
Art der Beratung der Lehrkräfte (Schulleitungsbogen) Beratungsgespräche (nur LehrerInnenbogen)	stark ausgewogen leicht positiv	leicht positiv positiv	leichte Verbesserung leichte Verbesserung
Qualifizierungskonzept (Schulleitungsbogen) Abstimmung der Fortbildungen auf das Schulprogramm (LehrerInnenbogen)	ausgewogen ausgewogen	positiv leicht positiv	Verbesserung leichte Veränderung
schulinterne LehrerInnenfortbildungen (Schulleitungsbogen) (LehrerInnenbogen)	leicht positiv (meist jährlich) in hohem Maße positiv	positiv (meist jährlich) sehr positiv	Verbesserung leichte Verbesserung

Quelle:

Eigene Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Bei der zweiten Erhebung lässt sich die Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen als Endergebnis gebündelt mithilfe der folgenden Einteilung darstellen:

- negativ:
- Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde (nur Schulleitungsfragebogen)
 - kollegiale Hospitation
- ausgewogen:
- Evaluationskonzept (nur Schulleitungsfragebogen)
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit (nur Schulleitungsbogen)
 - Team-Teaching (nur LehrerInnenfragebogen)
 - Zielvereinbarungsgespräche mit Lehrkräften (nur

- positiv:
- Schulleitungsfragebogen)
 - Stundentafel (nur Schulleitungsfragebogen)
 - Rhythmisierung durch Blockstunden (nur Schulleitungsfragebogen)
 - Existenz eines Schulprogramms
 - Schulentwicklungsberatung (nur Schulleitungsfragebogen)
 - Existenz von Arbeitsplänen
 - Evaluationskonzept (nur LehrerInnenfragebogen)
 - Steuergruppe (nur Schulleitungsfragebogen)
 - Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit (nur LehrerInnenfragebogen)
 - Kooperation in Projektteams
 - Konzepte der Elternarbeit (nur Schulleitungsbogen)
 - Transparenz in der Elternarbeit von den Schulleitungen (nur LehrerInnenfragebogen)
 - Netzwerke mit anderen Schulen (nur Schulleitungsbogen)
 - Treffen mit anderen Schulen (nur LehrerInnenfragebogen)
 - Kooperation mit anderen Institutionen
 - Zielvereinbarungsgespräche mit Lehrkräften (nur LehrerInnenfragebogen)
 - Unterrichtsbesuche
 - Beratungsgespräche
 - Qualifizierungskonzept (nur Schulleitungsbogen)
 - Abstimmung von Fortbildungen auf das Schulprogramm
 - schulinterne LehrerInnenfortbildungen

Dadurch ist erkennbar: Viele der für die Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung notwendigen Strukturen sind von den Schulleitungen genutzt worden. Einzig bei der Selbstständigkeitsstruktur „Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde“ ist ein Verharren ohne Weiterentwicklung im Bereich des Negativen zu beobachten, was an allgemeinen Schwierigkeiten bei der Umsetzung bzw. der Unkenntnis in Bezug auf diese Thematik liegen könnte. Hier könnte eine Anleitung von außen die Nutzung verbessern.¹²⁹⁶ Der Bereich „Kollegiale Hospitation“ ist trotz leichter Verbesserung weiterhin ein (negativer) Entwicklungsschwerpunkt. Wahrscheinlich braucht es Zeit und Vertrauen, sich im ansonsten geschützten Raum der Klasse KollegInnen zu präsentieren. Hier könnten beispielsweise gemeinsame Verabredungen helfen, die im Schulprogramm festgehalten werden.¹²⁹⁷

In Bezug auf die Evaluation des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ von Interface (2008) sind bei der vorliegenden Untersuchung vergleichbare Ergebnisse gewonnen worden (beispielsweise die Probleme bei der Verabredung von Zielvereinbarungen, die Akzeptanz bzw. Umsetzung von Fortbildungen, die Transparenz auf allen Ebenen und die Einbeziehung der Elternschaft, vielfältige Kooperationsformen, die Nutzung der Schulentwicklungsberatung sowie die entscheidende Stellung der Schulleitung bzw. in Ansätzen der Steuergruppe im Qualitätsentwicklungsprozess), die die Stimmigkeit der Erkenntnisse unterstreichen.¹²⁹⁸

¹²⁹⁶ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹²⁹⁷ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹²⁹⁸ Siehe Kapitel 6.1.

Anhand der in dem Zusammenhang angeführten Selbstständigkeitsstrukturen wird deutlich, dass die Schulleitungen bereits einiges bewegt haben. Nicht alles konnte zum Positiven verändert werden. Trotzdem ist in der kurzen Zeit von einem Jahr wahrscheinlich ebenfalls auf Basis von angemessenen Schulleitungskompetenzen¹²⁹⁹ vieles umgesetzt worden. Die Lehrkräfte scheinen mit dem Wirken der Schulleitungen recht zufrieden zu sein, denn sie sind an sich offen für Innovationen. Folglich wird noch mehr Zeit benötigt, sich weiter zu entwickeln. Hierbei könnten die Schulentwicklungsberatung und ggf. auch die Niedersächsische Schulinspektion unterstützend wirken. Zur Teilnahme an der zweijährigen Fortbildung „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“ ist vonseiten der Schulleitungen wenig geäußert worden.¹³⁰⁰ Diese könnte ebenfalls als wichtiger Baustein angesehen werden, den Unterricht zu verbessern - auch wenn sie nicht direkt in den Fragebögen thematisiert worden ist.¹³⁰¹ Genauso haben die befragten Schulen bezüglich einer umfassenderen (Dienst-)Vorgesetztenfunktion nichts erwähnt. So fordert beispielsweise der Aktionsrat Bildung in seinem Jahresbericht 2010 u. a. eine solche, um dann das Personal selbstständig auswählen zu können, einzustellen, zu befördern, zu kündigen, zu beurteilen und zeitlich wie auch organisatorisch abgesteckte Zusatzaufgaben finanziell zu honorieren.¹³⁰² Generell ist die Bereitschaft, die Selbstständigkeitsstrukturen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu nutzen, bei allen befragten Schulleitungen der acht, an beiden Erhebungen teilnehmenden Schulen vorhanden. Lediglich eine Schule, die sich nur zur Teilnahme an der ersten Befragung bereit erklärt hatte, hat nach Auskunft der Leitung und der Lehrkräfte ein diesbezüglich abweichendes Schulleitungshandeln gezeigt.

Veränderungen

Nach Gruner (2004), die als Basis ihrer Überlegungen das Brandenburger Modellprojekt „Selbstständige Schulen und Schulaufsicht“ hat,¹³⁰³ gebe es bei den Schulleitungen die Schwierigkeit der Vereinbarkeit von LehrerInnenberuf und Schulmanagement, das einen großen Aufgabenbereich umfassen würde. Der „primus inter pares“, dem das Unterrichten sehr am Herzen liege und dem eher eine Reduzierung der Verwaltungsarbeit wichtiger wäre, hätte kaum Zeit zur Erledigung der Schulleitungsaufgaben (Beratung von Lehrkräften, Bewirtschaftung des Budgets etc.).¹³⁰⁴ Auch würde der Arbeitsbereich „Schulmanagement“ von Schulleitungen als notwendig, jedoch ebenfalls unattraktiv angesehen werden.¹³⁰⁵ Den Kompetenzmangel, den Schulleitungen aufgrund der Position „LehrerIn mit einem besonderen Aufgabenspektrum“ und des wegen der Eigenständigkeit der Schulen gesteigerten Anforderungsniveaus empfinden, soll für viele mit Angst verbunden sein.¹³⁰⁶ Auf Basis der dargelegten Erkenntnisse wird bei der zugrunde liegenden Untersuchung der innere Konflikt, dem die SchulleiterInnen ausgesetzt sind, deutlich. Sie haben

¹²⁹⁹ Siehe Kapitel 7.4.1.

¹³⁰⁰ Siehe Kapitel 2.5, 7.1.3 und 7.1.5.

¹³⁰¹ Siehe unten („Empfehlungen für das weitere Vorgehen“).

¹³⁰² Vgl. Aktionsrat Bildung / vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) 2010, S. 87.

¹³⁰³ Vgl. Gruner 2004, S. 197.

¹³⁰⁴ Vgl. a. a. O., S. 203ff.

¹³⁰⁵ Vgl. Horster 1995, S. 38ff.; Wissinger 1995, S. 24. Nach: a. a. O., S. 204.

¹³⁰⁶ Vgl. Gruner 2004, S. 206.

Verpflichtungen gegenüber ihrer Tätigkeit als Lehrkraft und ihrem großen Aufgabenbereich als Führungskraft. Des Weiteren sind sie durch die schulische Situation der Eigenverantwortlichkeit dazu verpflichtet, die Qualität des Unterrichts und der Schule zu verbessern.¹³⁰⁷ So äußern sie bei dieser Studie - genauso wie die Lehrkräfte und wie bereits angedeutet - wiederholt, dass sie belastet sind und mehr Entlastung bräuchten.¹³⁰⁸ Auch Interface (2008) bestätigt ebenfalls die sehr große Arbeitsbelastung, die die Steuergruppenarbeit bzw. Qualitätsentwicklung an kleinen Schulen hervorruft.¹³⁰⁹ In der Potsdamer Schaarschmidt-Studie wird die zu hohe Belastung im psycho-physischen Bereich deutlich belegt:

- 30% der LehrerInnen zeigen Überforderungs- und Ausbrennungssymptome,
- 30% der Befragten weisen aufgrund von unzureichender Würdigung ihres großen Engagements Anzeichen davon auf.¹³¹⁰

Schaarschmidt/Kieschke (2007) bestätigen durch die zweite Erhebung, dass bei der LehrerInnenschaft das größte Maß an Risikomustern (A+B)¹³¹¹ besteht. Besonders das B-Muster (Burnout-Prozess) sei in keiner anderen Berufsgruppe so stark vertreten. Hier sind Frauen stärker als Männer betroffen.¹³¹²

Abbildung 15: Kurzbeschreibung der AVEM¹³¹³-Profile

	<p>Muster G – hohes berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl («Gesundheitsideal«)</p>
	<p>Muster S – ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen</p>
	<p>Risikomuster A – überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung), das keine gleichermaßen hohe Entsprechung im Lebensgefühl findet; verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen</p>
	<p>Risikomuster B – reduziertes Arbeitsengagement, das mit verminderter Belastbarkeit und negativem Lebensgefühl einhergeht</p>

Quelle: Schaarschmidt, Uwe / Kieschke, Ulf 2007, S. 23.

¹³⁰⁷ Siehe Kapitel 2 und 2.1.

¹³⁰⁸ Siehe Kapitel 7.1.6, 7.2.6 und 7.4.1.

¹³⁰⁹ Siehe Kapitel 6.1.

¹³¹⁰ Vgl. Schaarschmidt 2005, o. S. Nach: Träbert 2010, S. 42f.

¹³¹¹ Siehe Abbildung 15.

¹³¹² Vgl. Schaarschmidt / Kieschke 2007, S. 22ff.; bezüglich des Bereiches „Burnout“ - d. h., emotional erschöpft bzw. nur reduziert persönlich leistungsfähig zu sein und das natürliche Persönlichkeitsgefühl zu verlieren oder auch verändert wahrzunehmen - sind LehrerInnen an Grundschulen wie auch integrierten Haupt- und Realschulen tendenziell bzw. in Ansätzen weniger gefährdet als solche an Hauptschulen und Gymnasien. (vgl. Bauer / Kemna 2009, S. 104)

¹³¹³ AVEM meint ein auf die Arbeit bezogenes Arbeits- und Erlebensmuster. (vgl. Lexikon Gesundheit 2012, n. pag.) Das AVEM-Instrument ist ein Instrumentarium zur Diagnose von psychischen Auffälligkeiten. Dadurch können Muster von arbeitsbezogenen Verhaltensweisen und Erlebenszuständen verdeutlicht werden. (vgl. Schaarschmidt / Kieschke 2007, S. 18)

Auch ist die Berufsgruppe der LehrerInnen mit den meisten Frühpensionierungen wegen psychischer Belastungen vertreten.¹³¹⁴ Träbert (2010) sieht die Entwicklungen der Befindlichkeit der MitarbeiterInnen besonders in der Schulform Grundschule mit einem weiblichen Lehrkräfteanteil von mehr als 90% als problematisch an.¹³¹⁵ In einer Befragung von Schulleitungen in Baden-Württemberg und Brandenburg zum Belastungserleben von Laux et al. (2007) haben die Leitungen im Vergleich zu der ASEM-Befragung der Lehrkräfte¹³¹⁶ seltener das Risikomuster B und häufiger das gesunde Muster G gezeigt. Des Weiteren gehen sie Aufgaben und Herausforderungen nicht aus dem Weg und befürworteten eine größere Autonomie (Muster G). Durch das im Vergleich zu den Lehrkräften dennoch hohe Maß an Schulleitungen mit dem Muster S wird deutlich, dass das motivationale Engagement bei den Schulleitern/innen mit zunehmender Amtszeit rückläufig ist.¹³¹⁷ Die LehrerInnen, die mit ihrer Schule zufrieden sind, weisen einen hohen pädagogischen Optimismus und im Vergleich zu anderen ein geringeres Burnout-Risiko vor.¹³¹⁸ Auch zeigen GrundschullehrerInnen eher eine Überzeugung der eigenen pädagogischen Wirksamkeit als Lehrkräfte anderer Schulformen. Sie sind der Auffassung, dass die SchülerInnen ein größeres Interesse zeigen, ein größeres Vertrauensverhältnis zu ihnen sowie eher ein Wohlfühlklima in den Kollegien besteht.¹³¹⁹ Die positive Einstellung gilt ebenfalls für das soziale Gefüge, das Sozialklima.¹³²⁰ Fullan (2007) umreißt die Belastung der Führungskräfte mit den Worten:

„The net effect is that the principalship is being placed in an impossible position. In short, the changes required to transform cultures are far deeper than we understood; principals do not have the capacity to carry out the new roles; and principals are burdened by too many role responsibilities that inhibit developing and practicing the new competencies - add-ons without anything being taken away. Hard change, low capacity, plenty of distractions - a recipe for frustration. In sum, the principal is key, but we haven't yet figured out how to position the role to fulfill the promise.“¹³²¹

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass durch die Arbeit an sich und die Teilnahme am Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ neben den Lehrkräften vor allem die Leitungen an den Rand der Belastbarkeit gebracht worden sind. Hier könnten Strategien zur Förderung der LehrerInnengesundheit angewendet werden.¹³²² Zur Kompensation der Belastungen ist folglich ein systematisches Vorgehen zur Qualitätsentwicklung vorteilhaft. Dabei wird deutlich, dass vor allem eine kollegiale Kooperationskultur eine Entwicklung in den Kollegien und eine Unterrichtsentwicklung begünstigt. Die Schulleitung hat hierbei eine tragende Rolle, denn sie zeigt durch ein vorbildliches Engagement den Mitarbeitern/innen, wie zusammengearbeitet werden soll. In den befragten Projektschulen bringen sich die SchulleiterInnen verstärkt auch auf der persönlichen Ebene, z. B. durch Gespräche, ein. Ebenso werden in

¹³¹⁴ Vgl. Klusmann 2009, S. 298.

¹³¹⁵ Vgl. Träbert 2010, S. 43.

¹³¹⁶ Siehe oben und Abbildung 15.

¹³¹⁷ Vgl. Laux et al. 2007, S. 102f.

¹³¹⁸ Vgl. Bauer 2005, S. 17f.

¹³¹⁹ Vgl. Bauer / Kemna 2009, S. 102.

¹³²⁰ Vgl. a. a. O., S. 104.

¹³²¹ Fullan 2007, S. 168.

¹³²² Siehe unten („Empfehlungen für das weitere Vorgehen“).

Kooperation mit externen Partnern/innen Veränderungsprozesse und Vorhaben vorangetrieben, die evaluiert werden.¹³²³ Holtappels (2003) belegt, dass durch eine intensive Kooperation im Kollegium - z. B. durch Team-Teaching, kollegiale Hospitation oder die Bildung von Klassenteams - die Verbesserung der Lernkultur und damit der Qualität unterstützt wird.¹³²⁴ Die Schulleitungen scheinen auf Basis der Befunde dieser Studie alles richtig gemacht zu haben. Sie haben ihre Kollegien in ihrem Wirken unterstützt, die Vorgaben des Projektvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ umgesetzt und Innovationen gefördert. Außerdem haben sie den Großteil der Rahmenbedingungen, die das Projekt gegeben hat, und ein systematisches Vorgehen zur Qualitätsentwicklung genutzt. Die „OE-Schleife“ und die „Unterrichtsschleife“ scheinen sich auf einander zu beziehen.¹³²⁵ Auch ein Zusammenhang zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ist entsprechend dem Drei-Wege-Modell zunehmend zu identifizieren.¹³²⁶ All solches lässt erkennen, dass SchulleiterInnen, die die Schulqualität steigern, als Basis hierfür ein systembezogenes Denken (transformational leader) zeigen.¹³²⁷ Mithilfe der transformativen Führung geht an dieser Stelle der wichtige Wissenstransfer, der Kennzeichen einer lernenden Organisation ist, vonstatten. Dadurch, dass die Rahmenbedingungen geschaffen werden und das Kollegium motiviert und qualifiziert wird, kann die Unterrichtsqualität verbessert werden. Aber auch die unterrichtsbezogene Führung (instructional leadership) wird an den untersuchten Schulen größtenteils praktiziert. Hierzu gehört beispielsweise die unterrichtsbezogene Teamarbeit. Ausnahmen bilden die kollegiale Hospitation und teilweise z. B. das Team-Teaching.¹³²⁸ Folglich hat das Schulleitungshandeln der befragten Schulleitungen die Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen indirekt und direkt adäquat unterstützt¹³²⁹ und den Weg bereitet, dass die Projektschulen lernende Organisationen geworden sind.

Empfehlungen für das weitere Vorgehen

Insgesamt sind die erhobenen Ergebnisse bis auf einige wenige Vorgaben als positiv zu bewerten. Die niedersächsischen (Grund-)Schulen sind nun generell - unabhängig vom Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ - selbstständig. Die Befunde der vorliegenden Untersuchung lassen sich im Weiteren für die Praxis und die Forschung nutzen. Allgemein steigen die Ansprüche an die Schulleitungen zunehmend. Neben der früher lediglich geforderten Bereitstellung der Rahmenbedingungen zur Unterrichtserteilung ist der/die SchulleiterIn nun ebenso für die Lernerfolge der SchülerInnenschaft zuständig. Bildungsstandards, Evaluationsvorhaben, Veränderungen in der Gesellschaft und Individualisierung steigern die Belastungen für die Schulleitungen und auch für die LehrerInnen.¹³³⁰ Im Folgenden werden einige Handlungsempfehlungen vorgestellt, die bereits in der Literatur existent sind. Im Anschluss daran sollen eigene Empfehlungen - zusammengefasst formuliert und teils basierend auf

¹³²³ Siehe hauptsächlich Kapitel 7.4.1.

¹³²⁴ Vgl. Holtappels 2003, S. 73.

¹³²⁵ Siehe Kapitel 3.4.

¹³²⁶ Siehe u. a. Kapitel 5.

¹³²⁷ Vgl. Wissinger 2000, S. 860. Nach: Rahm 2005, S. 78; siehe Kapitel 5.1.

¹³²⁸ Weiteres siehe oben (u. a. „Selbstständigkeitsstrukturen“) und Kapitel 7.4.1.

¹³²⁹ Siehe Kapitel 7.4.1.

¹³³⁰ Vgl. Warwas 2008, S. 110.

Theorien - die Untersuchungsergebnisse reflektieren und eine Richtung zum weiteren Vorgehen weisen.

Nicht nur verwaltungstechnische, sondern auch vielseitige führungs- und managementorientierte Aufgaben gehören zu den Arbeitsbereichen der heutigen SchulleiterInnen. Dadurch ist das Arbeitspensum deutlich gestiegen, so dass es zur Vorbeugung einer Überlastung möglicherweise einer genauen Zeitplanung sowie eines zielgerichteten und strukturierten Arbeitens bedarf.¹³³¹

Vorteilhaft sind zur Unterstützung von Schulleitern/innen und zur adäquaten Entwicklung einer Einzelschule vor allem ein herausragendes Klima, ein besonderes Engagement sowie ein kreatives Handeln im Kollegium.¹³³² Hierbei ist es wichtig, die individuellen wie auch gemeinsamen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, das bedeutet ein Vertrauen in die Verlässlichkeit der KollegInnen bzw. im Kollegium, zu fördern. Dadurch werden die Zielsetzungen, die Anstrengungsbereitschaft und die Problembewältigung intensiviert. Die organisationale Kompetenz bzw. das organisationale Lernen hängt vom Wissenspotential der einzelnen Beteiligten und von deren Agieren in Bezug auf die Erreichung der schulischen Ziele ab.¹³³³ Für die Organisation des Qualitätsmanagements sind nach Rolff (2011) Unterstützungsleistungen notwendig. So sollte die Schulbehörde den Schulleitungen kleiner Schulen mehr Leitungszeit¹³³⁴ gewähren. Die Einzelschulen sollten durch Coaching (der FachlehrerInnen, der Teams usw.) unterstützt werden. Außerdem sollte der/die SchulleiterIn Aufgaben- und Verantwortungsbereiche vermehrt an KollegInnen delegieren.¹³³⁵

Günstig für die Schulentwicklung seien laut einer qualitativ-empirischen Untersuchung in Sachsen-Anhalt, bei der Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen befragt worden sind, Unterstützungssysteme, die mit den Schulen Hand in Hand arbeiten. Dies seien interne (Kollegium, SchülerInnen, Eltern etc.), behördliche (z. B. externe Evaluation, Fort- und Weiterbildung) und externe (Wettbewerbe, Nachbarschulen und deren SchulleiterInnen usw.) Unterstützungsmöglichkeiten.¹³³⁶

Bei Mau/Mensching (2009) wird durch das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ und die damit verbundenen umfangreichen Aufgaben des/der Schulmanagers/in vor dem Hintergrund des Geflechts von z. B. dem Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“, von SEIS (internes Evaluationsvorhaben), der Niedersächsischen Schulinspektion, der Steuergruppe, der Schulentwicklungsberatung und dem Kollegium die Bildung von freiwilligen Schulverbänden von kleinen Schulen als mögliches Mittel zur Reduzierung der Arbeitsbelastung für alle Beteiligten anvisiert. Es wird des Weiteren kritisiert, dass bei den Schulleitern/innen überwiegend kleiner und mittelgroßer Systeme eine hohe Unterrichtsverpflichtung mit zusätzlichen Aufgaben, wie z. B. die Wahrnehmung einer Klassenleitung, besteht. Folglich wird eine Reduzierung der vorgeschriebenen Unterrichtsstunden und der Verwaltungsaufgaben gefordert, um die schulische Qualität besser fördern,

¹³³¹ Vgl. Seitz 2011, S. 41.

¹³³² Vgl. Träbert 2010, S. 43.

¹³³³ Vgl. Granzer 2010, S. 44; siehe Kapitel 3.

¹³³⁴ Leitungszeit ist mit der Anzahl der Stunden für die Ausübung der Funktion als Schulleitung gleichzusetzen. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg) 2012a, S. 364)

¹³³⁵ Vgl. Rolff 2011a, S. 23; siehe Kapitel 6 und 7.

¹³³⁶ Vgl. Lämmerhirt / Adenstedt 2012, S. 33f.

mehr Anerkennung und eine größere Zufriedenheit bei den AkteurInnen bewirken zu können.¹³³⁷ Es werden hierbei z. B. einige Forderungen für die Zukunft der Schulleitungen gestellt:

„Die [SchulleiterInnen] in Niedersachsen sind dringend auf eine Unterstützung in folgenden Bereichen angewiesen: Verwaltung und Personal (z. B. Verwaltungsfachkräfte), Fortbildung und Begleitung in Zeitmanagement und Kommunikation, Verwaltungsrecht in Form von Coaching und Supervision, Entlastung von Unterricht und damit verbundenen Aufgaben, erweiterte Arbeitszeit für Assistenzpersonal, da die mit der Eigenverantwortlichen Schule einhergehende Verwaltungsarbeit (Budget, Vergleichsarbeiten, Evaluationen) mehr Zeit erfordert. Neben der Schulentwicklungsberatung benötigen die [Schulleitungen] mehr Mitbestimmungsrecht bei Personalfragen, damit möglichst qualifizierte Lehrkräfte die Schulentwicklung unterstützen. Und gerade zukünftige [SchulleiterInnen] müssen systematisch auf ihre Aufgabe vorbereitet und berufsbegleitend qualifiziert werden. Professionalisierung, Unterstützung und zeitliche Entlastung sind dringend erforderlich, damit der Beruf der Schulleitung eine lohnende und attraktive Aufgabe ist.“¹³³⁸

In der Untersuchung „How the world’s best performing school-systems come out on top“ werden vier Strategien genannt, die Lehrkräfte befähigen, die Unterrichtsqualität zu verbessern: 1. Veränderung der Ausbildung hin zu mehr Praxis, 2. Coaching der Lehrkräfte, 3. Personalauswahl und -entwicklung fähiger Schulleitungen (instructional leaders), wobei die besten und angemessen fortgebildeten LehrerInnen dazu bestimmt werden, die viel Zeit zum Coaching im Kollegium zur Verfügung haben, 4. gemeinsame Lernmöglichkeiten schaffen, wie Unterrichtsplanung sowie gegenseitige Hospitationen mit Feedback und Förderung.¹³³⁹ Somit kann Bezug genommen werden auf die Eckpfeiler einer angemessenen Unterrichtsentwicklung durch Fortbildungen der betreffenden AkteurInnen, ein systematisches Agieren, Teamarbeit, ExpertInnenförderung, ein Miteinander von der basierenden Lern- und der besonderen Fachkultur, eine Qualitätsentwicklung, die die Unterrichtsentwicklung zielgerichtet fördert, und eine Kooperation mit anderen Schulen und Partnern/innen.¹³⁴⁰

In den folgenden Ausführungen werden Empfehlungen für das weitere Vorgehen dargelegt, um allgemein und ggf. im Speziellen die Situation bzw. die gute Entwicklung an den befragten Schulen weiter zu verbessern und diese zu unterstützen. Natürlich werden an der Stelle ebenfalls Anregungen für weitergehende Forschungsvorhaben vorgestellt.

Durch besondere Fortbildungen für SchulleiterInnen bzw. Coaching könnten beispielsweise Formen der Stressbewältigung und ein angemessenes Selbst- bzw. Schulmanagement thematisiert werden. Das Gleiche gilt für die LehrerInnen. Hier könnten ein verändertes Lehramtsstudium, das Programm „Gesunde Schule“ und eine durch die Schulleitung initiierte Gemeinschafts- und Würdigungskultur als Möglichkeiten genannt werden.¹³⁴¹ Hillert/Schmitz (2011) sehen zwar keine Belege, dass Lehrkräfte und Schulleitungen im Vergleich zu

¹³³⁷ Vgl. Mau / Mensching 2009, S. 21ff.

¹³³⁸ A. a. O., S. 23.

¹³³⁹ Vgl. Barber / Mourshed 2007, o. S. Nach: Rolff 2011a, S. 21f.

¹³⁴⁰ Vgl. Bastian 2006, S. 143.

¹³⁴¹ Vgl. Baulecke 2011, S. 21.

anderen Berufsgruppen ein höheres Gesundheitsrisiko haben. Dennoch führen sie eine Studie zu erkrankten Schulleitungen an, deren körperliche Auswirkungen, wie psychische oder psychosomatische Erkrankungen, auf eine permanente Belastung durch einen immensen Stress hinweisen.¹³⁴² Belastungsfaktoren seien die sowieso existente Stresssituation während des Unterrichts (Entscheidungen und Konflikte), die zusätzlichen Aufgaben von Schule (Erziehung, Managementaufgaben usw.), die Heterogenität der SchülerInnen und der gesellschaftliche Druck (Förderung der SchülerInnen, Schulstrukturreformen). Burnout käme schließlich bei denjenigen auf, die keinen Abstand zu ihrem Berufsalltag nehmen könnten.¹³⁴³ Seitz (2011) sieht eine Bewältigungschance in einem systematischen Zeitmanagement von Schulleitern/innen. Des Weiteren sei eine strukturierte Arbeitsplatzorganisation günstig.¹³⁴⁴

Des Weiteren wäre ein Mentoring-Programm, das auf einem Curriculum zu den Besonderheiten der Eigenverantwortlichen Schule und den neuen Aufgaben von Schulleitung basiert, zusätzlich zur SchulleiterInnen-Qualifizierung für neu ernannte SchulleiterInnen günstig für die alltägliche Schulleitungsarbeit.¹³⁴⁵ Einige der angeschriebenen SchulleiterInnen haben verdeutlicht, dass sie erst seit kurzer Zeit die Schulleitungsaufgaben an ihren Projektschulen wahrnehmen.¹³⁴⁶ Um Sicherheit im Handeln zu geben, könnte eine Leitung einer benachbarten Schule derselben Schulform für ein Jahr eine MentorInnenrolle übernehmen und nach dem Vorbild der Qualifizierung einiger SchulleiterInnen in den Niederlanden¹³⁴⁷ durch regelmäßige Treffen mit dem Neuling in den Arbeitsalltag des Berufes „Schulleitung“ einführen. Fragen könnten beantwortet, wichtige Informationen mitgeteilt, wichtige Kompetenzen zur Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung vermittelt und der „große Berg an Arbeit“ reduziert werden. Auch die erfahrene Führungskraft könnte beispielsweise von den neuen Ideen profitieren. Hierfür müsste der/die betreuende SchulleiterIn Entlastung erhalten. Dadurch könnte die Qualität an beiden Schulen durch den Synergie-Effekt gesichert bzw. gesteigert werden. Ein Schulverbund bietet für dieses Modell eine gute Basis.¹³⁴⁸ Reinert (2008) listet die vielfältigen Vorteile von Schulverbänden auf:

„Die ‚Verbundsschulen‘ übernehmen Verantwortung über die eigene Schule hinaus. Zunehmend entsteht ein Wir-Gefühl im jeweiligen Verbund. Die [SchulleiterInnen] erfahren durch verbindliche Beschlüsse größere Verhaltenssicherheit. In Zusammenarbeit mit der Schulbehörde wird mit einer Stimme gesprochen. Die fachliche Zusammenarbeit trägt zur

¹³⁴² 84% der SchulleiterInnen konnten gegenüber 74% der Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum ihre Arbeit nicht ausüben. Die betroffenen LehrerInnen waren jüngeren Alters. (vgl. Hillert / Schmitz 2011, S. 7)

¹³⁴³ Vgl. Baulecke 2011, S. 19.

¹³⁴⁴ Vgl. Seitz 2011, S. 41ff.

¹³⁴⁵ Vgl. Brückner / Kloft 2009, S. 14.

¹³⁴⁶ Siehe Kapitel 6.3.2 und 7.1.8.

¹³⁴⁷ In den Niederlanden hat es sich u. a. zunehmend bewährt (Nutzung durch 10-15% der Führungskräfte im schulischen Bereich) (vgl. Bruggen, van 2009, S. 368), Qualitätszirkel von zehn bis 15 Schulleitungen mit regelmäßigen Treffen und Besuchen zu bilden bzw. weitere Dienste oder staatliche Vereinigungen zum Coaching in Anspruch zu nehmen. (vgl. Sparka / Bruggen, van 2009, o. S. Nach: a. a. O.)

¹³⁴⁸ Beispielhaft können hier die Schulverbände im Emsland angeführt werden; siehe Kapitel 2.2.1.

Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule bei. Die gemeinsame Arbeit am Schulprogramm, an verschiedenen Konzepten und Arbeitsplänen wird als Arbeitsentlastung erfahren.¹³⁴⁹

Erfolgreiche Netzwerke existieren bereits in der Bildungsregion Emsland - gerade im Hinblick auf kleine Grundschulen.¹³⁵⁰ Dennoch werden die Schulen und vor allem die Schulleitungen durch die Selbstständigkeit mit zunehmend mehr Aufgaben und mit der Problematik der Delegation an kleinen Systemen konfrontiert.¹³⁵¹ Grundlage der Entwicklung der Einzelschule sind natürlich individuell, entsprechend der eigenen Persönlichkeit und der schulischen Situation qualifizierte Schulleitungen. Bezug genommen wird hierbei auf die unterschiedlichen Funktionen, Schulgrößen und -formen, Einzelseminare bzw. ein Coaching, Team-Lernen und/oder individuelle Lernprozesse sowie auf eine Unterteilung in Vorbereitungs-, Einführungs- und Begleitungsphase.¹³⁵²

Aufgrund des großen Aufgabenbereichs der Schulleitungen und einiger noch nicht adäquat genutzter Projektvorgaben, wie des Abschlusses von Zielvereinbarungsgesprächen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde, könnten Schulverbände günstig für die Entwicklung der Projektschulen sein.

Zusätzlich zur SchulleiterInnen-Qualifizierung für neu ernannte SchulleiterInnen¹³⁵³ könnte möglicherweise ein Studium des Schulmanagements zur Einstellung als SchulleiterIn hilfreich sein, das die BewerberInnen für eine adäquate Ausübung des „Berufes Schulleitung“ qualifizieren könnte. Ein/e SchulleiterIn wäre dadurch nicht mehr nur eine Lehrkraft mit zusätzlichen Aufgaben. Leitungen wären für die Aufgabenbereiche direkt ausgebildet, so dass auch mithilfe von ihnen initiierten Anreizen zur Verbesserung der SchülerInnenleistungen die Qualität der Einzelschule gesteigert werden könnte.¹³⁵⁴ Die Projektgruppe „Arbeitsplatz Schulleitung“ sieht eine Schulleitungsqualifizierung, die vor der Ernennung und berufsbegleitend ausgestaltet sein könnte,¹³⁵⁵ und den Einsatz von ExpertInnen im Verwaltungsmanagement - das bedeutet von fähigem Verwaltungspersonal - als vorteilhaft an. Dies soll durch eine Reduzierung der Verwaltungsarbeit für die Lehrkräfte entlastender sein. Mehr Effizienz und weniger Kosten könnten langfristig entstehen. Die Art des Einsatzes der VerwaltungsexpertInnen sei hierbei abhängig von Schulgröße und -form.¹³⁵⁶ Zur Organisation der sehr anspruchsvollen Arbeit wäre eine Konzentration auf den Leitungsbereich wünschenswert. Beispielsweise werden an der Universität Hildesheim zusätzliche Angebote zur Verfügung gestellt:

„Für das Schulwesen können der Studiengang ‚Schulmanagement‘, das Einzelmodul-Programm ‚Schulleitung‘ und die Fachtagnungen, die auf fundierte Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsaktivitäten basieren, als ein guter

¹³⁴⁹ Reinert 2008, S. 175.

¹³⁵⁰ Siehe Kapitel 2.2.

¹³⁵¹ Vgl. Reinert 2009, S. 24f.; siehe Kapitel 7.4.1; die Bildungsregion Emsland hat z. B. diesen Entwicklungsprozess - vor allem kleinerer Schulen - organisatorisch sowie teilweise mit Geldmitteln aus dem regionalen Entwicklungsfond unterstützt. (vgl. Hoffner et al. 2008, S. 114)

¹³⁵² Vgl. Kloft / Brandes 2012, S. 39.

¹³⁵³ Siehe oben.

¹³⁵⁴ Vgl. Wößmann 2012, S. 73; siehe Kapitel 1.3.

¹³⁵⁵ Vgl. Die Schulleiterinnen und Schulleiter in Niedersachsen 2002, S. 4f.

¹³⁵⁶ Vgl. a. a. O., S. 8.

Beitrag zur Unterstützung der eigenverantwortlichen Schulen gesehen werden.¹³⁵⁷

Trotz der Berücksichtigung der Anforderungen der Eigenverantwortlichen Schule an die Projektschulen haben die Schulleitungen - wie in § 43 NSchG und im Erlass zum Arbeitsschutz in Schulen beschrieben - die Pflicht, die Gesundheit ihrer Lehrkräfte durch Maßnahmen zu schützen.¹³⁵⁸ Schließlich werden das Klima und der Gesundheitszustand der Lehrkräfte durch das Leitungshandeln entscheidend geprägt. Lob, Hilfeleistungen, Rückhalt, Einbeziehung, Offenheit und Kritikfähigkeit der Schulleitungen sind förderlich. LehrerInnen, die zufrieden mit ihrem/ihrer SchulleiterIn sind, bescheinigen ein geringeres Maß an Stress und weisen weniger Krankheitstage vor.¹³⁵⁹ Diese Auffassung bestätigt ebenfalls Rolff (2010).¹³⁶⁰ Bei den positiv agierenden Schulleitungen hat sich das Konzept der salutogenen Leitung gezeigt. Hierbei sollen Ressourcen gefördert sowie Belastungsfaktoren ausgeschaltet werden, um die Gesundheit zu fördern. Im Alltag bedeutet dies, dass im Zusammenwirken mit den Lehrkräften die Schulleitung auf die Einhaltung der Prinzipien Verstehbarkeit, Realisierbarkeit und Bedeutsamkeit achtet und somit den Lehrpersonen ein Gefühl der Meisterbarkeit der gestellten Aufgaben vermittelt.¹³⁶¹ Dieses Konzept könnten sich alle befragten SchulleiterInnen durch Fortbildungen und Trainings aneignen, da sich die Lehrkräfte zwar in der Schule wohl, sich jedoch häufig überlastet fühlen. Auch bei der Potsdamer LehrerInnenbelastungsstudie wird deutlich die Relevanz von Gesundheitsschutz bzw. der MitarbeiterInnenfürsorge für die positive Entwicklung der Schule bzw. des dortigen Klimas herausgestellt.¹³⁶² Folglich könnten zusätzlich zur Umsetzung des Konzepts der salutogenen Leitung noch weitere Maßnahmen umgesetzt werden, die durch die Schulleitungen initiiert werden. Als Beispiel sei hier die (Förderung der) Teamarbeit angeführt.¹³⁶³

Außerdem könnte es positiv sein, die Arbeit der Schulentwicklungsberatungen, die sich bewährt hat, weiter zu intensivieren. Dadurch könnten die noch nicht erfolgreich genutzten Selbstständigkeitsstrukturen angemessen implementiert, für entsprechende Qualifizierungen der Kollegien gesorgt und den Schulen noch deutlicher die Möglichkeiten der Eigenverantwortlichen Schule (z. B. Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde¹³⁶⁴) aufgezeigt werden. Durch diese kompetente Unterstützung könnten Barrieren innerhalb der Kollegien, z. B. bei den Projektschulen bezüglich der kollegialen Hospitation und des Team-Teachings, beseitigt werden. Die Wichtigkeit der

¹³⁵⁷ Asselmeyer / Oelker 2008, S. 130.

¹³⁵⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2012b, S. 24; vgl. a. a. O. 2004, S. 2.

¹³⁵⁹ Vgl. Schaarschmidt 2005, o. S. Nach. Laux et al. 2007, S. 93.

¹³⁶⁰ Bei der Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) und der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) ist von 2007 bis 2010 die Wirksamkeit des Schulleitungshandelns auf das Belastungsempfinden der KollegInnen (vgl. Harazd, Bea 2010, S. 268) bei Schulleitungen und Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen (auch Grundschule) in NRW untersucht worden. (vgl. a. a. O., S. 270)

¹³⁶¹ Vgl. Rolff 2010b, S. 68ff.

¹³⁶² Vgl. Asselmeyer 2007, S. 5.

¹³⁶³ Siehe u. a. Kapitel 7.4.2.2.

¹³⁶⁴ Oldenburg/Mörking (2008) fordern den Einsatz von Zielvereinbarungen mit den folgenden Worten: „Es bleibt zu hoffen, dass aus diesen Einzelregelungen Zielvereinbarungen baldmöglichst grundsätzlich als Instrument im Rahmen einer strategischen Qualitätssteuerung und Kontrolle Nutzung finden und in das erweiterte ‚dialogische‘ Aufgabenfeld der niedersächsischen Schulaufsicht eingehen.“ (Oldenburg / Mörking 2008, S. 73)

Schulentwicklungsberatung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung fassen Aschern/Winter (2011) zusammen:

„Die Arbeit an einem Schulprogramm ist mit einer einmaligen ‚Fortbildungsveranstaltung‘ allenfalls initiiierbar - eine sorgfältige Implementierung von Veränderungen jedoch erfordert eine verlässliche Prozessberatung. Arbeitserfahrungen zeigen: Unterrichtsentwicklung kann nur dann in der ganzen Schule wirksam werden, wenn der Transfer in das gesamte Kollegium organisiert wird. Die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens, der schulischen Organisationsstrukturen und der Qualifizierung des Personals gehören zusammen. [...] Das bedeutet, dass neben der Schulaufsicht und Fachberatung für Unterrichtsqualität¹³⁶⁵ auch die ‚Fachberatung für Organisationsentwicklung in Schulen‘ (Schulentwicklungsberatung) gleichwertig vom Unterstützungssystem bereitgestellt und mit einer verlässlichen Ressource ausgestattet werden muss. Andernfalls würde man die Schule mit strukturellen und systematisierenden Aufgaben allein lassen.“¹³⁶⁶

Um bereits eine breite Basis für die Fortbildungstätigkeit an den Schulen und für die Unterrichtsentwicklung zu schaffen, könnte die Teilnahme an dem zweijährigen Projekt „Systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität“¹³⁶⁷ - wenn möglich - für alle Schulen verpflichtend sein. Hierbei wäre es wichtig, dass alle KollegInnen daran teilnehmen, damit jede Lehrkraft den identischen Kenntnisstand und eine vergleichbare Motivation besitzt.¹³⁶⁸

Auch weitere Fortbildungen gepaart mit der Förderung des Teamgedankens könnten das Kollegium dazu ermutigen, die Scheu vor der unterrichtsbezogenen Teamarbeit abzulegen und diese als Chance für sich selbst zu erkennen.¹³⁶⁹

Die Niedersächsische Schulinspektion hat nun alle niedersächsischen Schulen einmal inspiziert.¹³⁷⁰ Durch diese Inspektion ist der Ist-Zustand der jeweiligen Schule anhand der allgemein gültigen 16 Qualitätskriterien analysiert worden.¹³⁷¹ Wichtig ist - wie es zurzeit bereits erprobt wird - zukünftig Unterstützung zu erhalten, indem die „Sicht von außen“ auf die Schule mitgeteilt, d. h. eine Sensibilisierung für die Potentiale und unerkannten Defizite im Selbstbild bewirkt wird,¹³⁷² und Handlungsempfehlungen der InspektorInnen gemeinsam mit der Schulentwicklungsberatung und der Schulleitung umgesetzt werden. Anstoß hierfür gibt der Qualitätszyklus niedersächsischer Schulen.¹³⁷³

¹³⁶⁵ Die Fachberatung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität ist in Niedersachsen seit 2009 neu geregelt. Diese erstreckt sich nun zusätzlich auf die Kernfächer und andere Bereiche für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen. (vgl. Hohschopp 2009, S. 133)

¹³⁶⁶ Aschern / Winter 2011, S. 69.

¹³⁶⁷ Siehe Kapitel 2.5.

¹³⁶⁸ Das „Niedersächsische Konzept zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“ sieht vor, dass über die Teilnahme an dem Projekt in allen Gremien der Schule gesprochen, ein Meinungsbild der Gesamtkonferenz vorliegen und abschließend der Schulvorstand dem Antrag zustimmen muss. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012c, S. 5)

¹³⁶⁹ Harazd (2010) sieht es ebenfalls als notwendig an, dass Schulleitungen und LehrerInnen bereits in der LehrerInnenausbildung beginnen, sich Fähigkeiten im Bereich der Schulentwicklung, wie Planungsfähigkeiten oder Wissen zur Durchführung von Evaluationsvorhaben, anzueignen. (vgl. Harazd 2010, S. 284)

¹³⁷⁰ Siehe Kapitel 2.6.

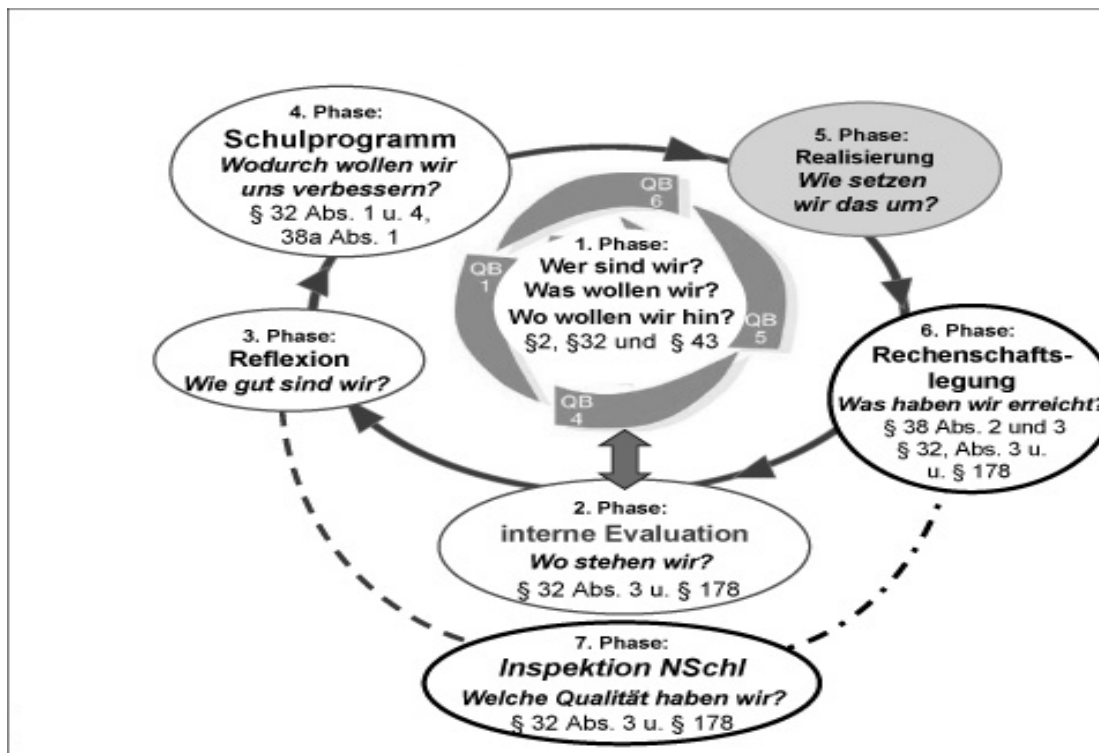
¹³⁷¹ Vgl. Lohmann 2010, S. 34.

¹³⁷² Vgl. Prescher 2013, S. 442.

¹³⁷³ Siehe Abbildung 16.

An dieser Stelle wird hierzu eine Verzahnung mit dem schuleigenen Schulprogramm vorgestellt:

Abbildung 16: Qualitätszyklus niedersächsischer Schulen



Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium 2010, o. S. Nach: Lohmann 2010, S. 34.

Der Prozess der Qualitätsentwicklung könnte danach durch die Schulentwicklungsberatung planerisch und durch die Schulleitungsqualifizierungs-TrainerInnen für die Schulleitungen fortbildend unterstützt werden.¹³⁷⁴ Somit könnten im Schulprogramm als zentralem Steuerungselement schulischer Prozesse¹³⁷⁵ an den befragten Schulen möglicherweise folgende Punkte festgehalten werden:

1. Unterrichtsentwicklung (u. a. durch kollegiale Hospitationen und Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde),
2. Gesundheitsförderung,
3. Qualitätssicherung (Entwicklung einer Evaluationskultur).¹³⁷⁶

Hierbei wäre es notwendig, sich mit allen Beteiligten auf eine gemeinsame Arbeitsbasis und auf Ziele zu einigen. Dies könnte dann „ein Blick nach vorne“ und eine Entlastung sein.¹³⁷⁷

Nun ist eine Vielzahl von möglichen Empfehlungen zum weiteren Vorgehen für die befragten Schulen genannt worden, die in einer Grafik kurz zusammengefasst werden.¹³⁷⁸

¹³⁷⁴ Vgl. Lohmann 2010, S. 34.

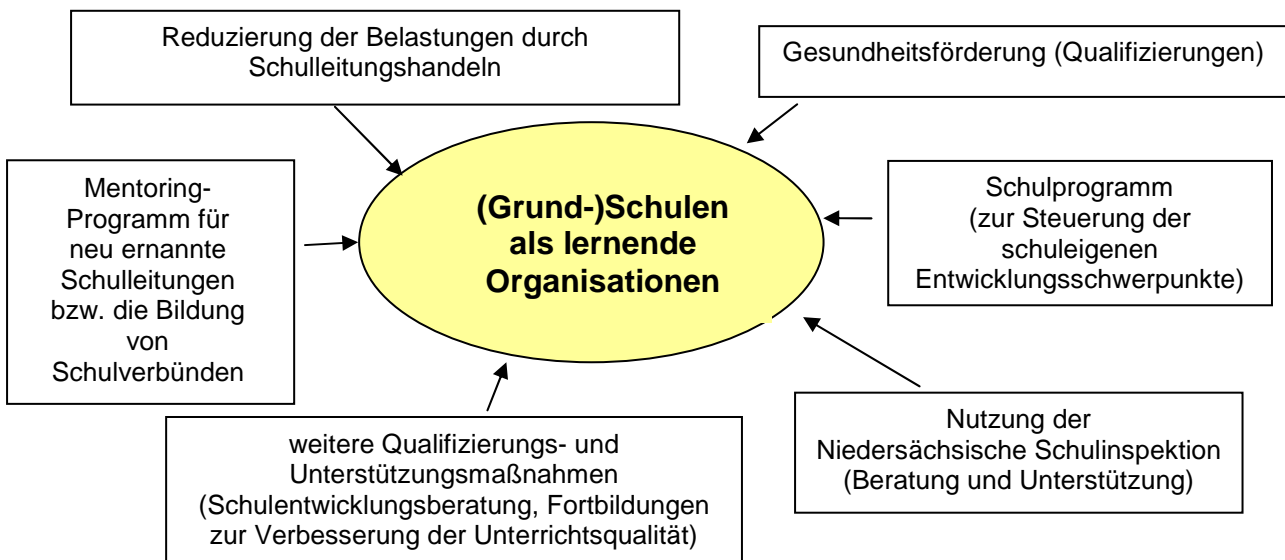
¹³⁷⁵ Siehe Abbildung 16.

¹³⁷⁶ Siehe Kapitel 7.3.1, 7.3.4 und 7.4.1.

¹³⁷⁷ Vgl. Lohmann 2010, S. 34.

¹³⁷⁸ Siehe Abbildung 17.

Abbildung 17: Mögliche Handlungsempfehlungen für die Projektschulen



Quelle: Eigene Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen 2007/2008

Sicherlich ist es wichtig, dass die Schulleitungen genauso wie die Lehrkräfte im Hinblick auf die Herausforderungen, die sie bewerkstelligen müssen, ein verändertes Selbstmanagement, was ebenso ein Zeitmanagement beinhaltet, umsetzen müssten. Schließlich haben Veränderungen, welche Entlastungen schaffen, ihre Basis in einem positiven Wandlungsprozess der inneren Einstellung hierzu.¹³⁷⁹

Zu Beginn dieser Arbeit ist in der Einleitung das Zitat von Rolff (1995) verwendet worden:

„Schulen sind nicht nur Lernorganisationen, d. h. die Organisation systematischer Lernprozesse, sie sind als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen fähig und auch dazu aufgerufen.“¹³⁸⁰

Dies scheint sich zu bestätigen, denn in den Kollegien der befragten Projektschulen vollzieht sich - wenn auch in einigen Bereichen eher langsam - ein Wandel zu einer lernenden Schule.¹³⁸¹ Die Lehrkräfte führen durch unterschiedliche Anreize der Schulleitungen Maßnahmen durch, die eine Unterrichtsentwicklung an den Schulen begünstigen.¹³⁸² Sie fühlen sich - wie im Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ verankert - als Teil einer lernenden Organisation und sind offen für Veränderungen. Hierbei bewerten sie das Schulleitungshandeln als meist (sehr) positiv.

¹³⁷⁹ Vgl. Bartsch 2013, S. 68.

¹³⁸⁰ Rolff 1995a, S. 138.

¹³⁸¹ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹³⁸² Siehe u. a. Kapitel 2.3 sowie allgemein Kapitel 7.1 und 7.2.

8 Resümee

„Die [SchulleiterInnen] sind die [ArchitektInnen]. Die [LehrerInnen] legen das Fundament. Die [SchülerInnen] ziehen in das Gebäude ein und füllen es mit Leben und Sinn. [Jede/r SchulleiterIn] hat Wirkung. Gute [SchulleiterInnen] bewegen etwas.“¹³⁸³

Todd Whitaker

Die Basis der vorliegenden Dissertation ist die Fragestellung „Nutzen Schulleitungen im Rahmen des Projekts ‚Eigenverantwortliche Schule‘ die Projektvorgaben, um die Unterrichtsqualität an ihrer Schule zu verbessern?“. Viele wichtige Erkenntnisse hierzu sind in den befragten Grundschulen der Bildungsregionen Braunschweig und Emsland mithilfe eines explorativ-deskriptiven Designs gewonnen worden. Die grundlegende Fragestellung dieser Arbeit kann generell mit „Ja“ beantwortet werden, denn fast alle Selbstständigkeitsstrukturen, beispielsweise die Kooperation mit anderen Schulen, werden mit steigender Tendenz stark genutzt. Die Kriterien zur Schulqualität nach Fend (1998) werden genauso wie die Qualitätskriterien zur Unterrichtsqualität nach Meyer (2004) bei den befragten Schulen im Großen und Ganzen umgesetzt. Es haben sich die Projektschulen - wie vom Niedersächsischen Kultusministerium gewünscht ¹³⁸⁴ als lernende Organisationen auf den Weg des systematischen Qualitätsmanagements gemacht, da ein adäquates Wissensmanagement und gemeinsame Entscheidungsprozesse umgesetzt werden. Die SchulleiterInnen haben durch ihr Handeln die Nutzung der Vorgaben unterstützt. Sie agieren hierbei als Change Agents und ziehen im Sinne einer lernenden Organisation bzw. Schule mit dem Kollegium an einem Strang. Dadurch kann die Basis für die Verbesserung der Schul- bzw. Unterrichtsqualität gelegt werden, da die „Unterrichtsentwicklung [...] nach einer in diesem Sinne lernfähigen Schule [verlangt]. [...] Wenn dieses allerdings klar und akzeptiert ist, wird die Entwicklung [des Unterrichts] zur Basis innerer Schulreform“¹³⁸⁵. Dennoch sind Schulleitungen weiterhin großen Anforderungen ausgesetzt, die nur durch eine innerschulische systematische Organisation des Systems Schule als lernende Organisation in einem Wechselspiel von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Drei-Wege-Modell¹³⁸⁶) zu bewältigen sind. Erst durch ein Zusammenspiel dieser Bereiche kann die Unterrichtsqualität effektiv verbessert werden. Alle Beteiligten müssen hierbei unter Regie der Schulleitung Geschlossenheit zeigen. Die Schulleitungen der befragten Grundschulen üben hierbei ihre Leadership-Aufgaben aus, indem sie zum einen die einzelnen LehrerInnen und zum anderen und als erste Maßnahme die gesamte Schule durch die Schaffung Unterrichtsentwicklung begünstigender Strukturen führen.¹³⁸⁷ Schließlich ist es für das Gelingen der Organisation wichtig, Spezialisten zu haben, die sich durch Teamarbeit einbringen. Hierbei hat die Schulleitung die Aufgabe, den Weg hierfür zu ebnen, denn gute Schulen sind

¹³⁸³ Whitaker 2010, S. 156.

¹³⁸⁴ Siehe u. a. Kapitel 2, 2.1 und 3.5.

¹³⁸⁵ Horster / Rolff 2001, S. 210.

¹³⁸⁶ Siehe Kapitel 5 und Abbildung 4.

¹³⁸⁷ Vgl. Bosen 2010c, S. 202.

durch ein Gemeinschaftsbewusstsein und die Wichtigkeit wie auch Würdigung des Engagements aller Beteiligten gekennzeichnet. Hierarchische Verhältnisse innerhalb der Schulgemeinschaft sind hierbei nicht relevant.¹³⁸⁸

Die Lehrkräfte haben ihre Unterrichtspraxis durch das Schulleitungshandeln entsprechend optimiert und nur in wenigen Bereichen nicht verändert. Hauptsächlich im Bereich „Be- und Entlastung“ bei Lehrern/innen wie auch den Schulleitern/innen - zusätzlich z. B. zur kollegialen Hospitation und der Vereinbarung von Zielvereinbarungen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde - ist an den befragten Projektschulen ein Entwicklungsbedarf erkennbar, da diese Instrumente¹³⁸⁹ nur ansatzweise eingesetzt werden. Auch eine Evaluationskultur ist noch nicht an jeder Schule ausgeprägt, so dass Erkenntnisse aus Veränderungen nicht adäquat zur Weiterentwicklung genutzt werden können. Dennoch ist auch hier häufig eine Entwicklung zum Positiven zu beobachten. Den Schulen und Schulleitungen, die durch ihre gestärkte Stellung eine Vielzahl an Mehraufgaben zu bewältigen haben, sollte hierfür Zeit gegeben werden, sich in ihre neue Rolle als eigenverantwortliche Schule einzufinden. Das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ hat bei Betrachtung aller Befragungsergebnisse in Niedersachsen den Weg für Veränderungen hervorragend geebnet, obwohl die Untersuchung aufgrund der geringen TeilnehmerInnenzahl der Projektschulen nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit angesehen werden kann. Trotzdem sind diese explorativen Ergebnisse eindeutig, zwar exemplarisch jedoch ebenfalls typisch in ihrer Entwicklung für andere Schulen. Die befragten Grundschulen haben vergleichbare bzw. allgemein eher positive Ergebnisse gezeigt, welche eine hohe Einsatzbereitschaft und ein harmonisches Miteinander der jeweiligen Schulgemeinschaft verdeutlichen.

Die identifizierten Entwicklungsschwerpunkte¹³⁹⁰ könnten u. a. durch vielfältige Unterstützungsmaßnahmen, wie beispielsweise die Teilnahme an einem Mentoring-Programm und die Schulverbundarbeit, sowie Qualifizierungen behoben werden. Zusätzlich fordert Lohmann (2009) in Niedersachsen Anreize und Rahmenbedingungen zur Rekrutierung von Führungskräften, wie eine finanzielle und zwischenmenschliche Wertschätzung und eine verringerte Unterrichtsverpflichtung.¹³⁹¹ Dadurch würde das „Pflänzchen ‚lernende Organisation‘ nicht im Keim erstickt werden“. Denn - im Mittelpunkt aller Bemühungen steht die Verbesserung der Unterrichtsqualität und folglich der SchülerInnenleistungen. Somit ist Unterricht das Kerngeschäft allen Tuns an der Schule,¹³⁹² und die Schulleitung hat in ihrem Handeln einen großen Anteil am Gelingen. Diesbezüglich signalisieren die befragten Lehrkräfte eine sehr häufig große Zufriedenheit mit ihren Schulleitern/innen, da beispielsweise zum Untersuchungsbereich „Kompetenzen der Schulleitung“ eine meist hohe Zustimmung zu verzeichnen gewesen ist.¹³⁹³ Lediglich die Bereiche „Arbeitsbelastung“ und „Klima“ seien teilweise noch verbesserungsbedürftig.¹³⁹⁴

¹³⁸⁸ Vgl. Mier 2010, S. 1.

¹³⁸⁹ Bei der Erstellung der Fragebögen ist aufgrund des Umfangs eine Auswahl der vorhandenen Selbstständigkeitsstrukturen getroffen worden.

¹³⁹⁰ Siehe oben.

¹³⁹¹ Vgl. Lohmann 2009, S. 7.

¹³⁹² Siehe u. a. Kapitel 5.1 und 5.2.4.

¹³⁹³ Siehe u. a. Kapitel 7.2.7.

¹³⁹⁴ Siehe u. a. Kapitel 7.3.2.

Hier zeigen sich leichte Schwächen u. a. in der Managementkompetenz.¹³⁹⁵ Die Führungskräfte wirken - wie dies bereits Rolff (2011) zusammenfassend formuliert hat¹³⁹⁶ - auch mithilfe eines Großteils der Selbstständigkeitsstrukturen des Projektes „Eigenverantwortliche Schule“ auf Basis der Aussagen von Schulleitungen und Lehrkräften der Projektschulen indirekt (Schaffung der grundlegenden Voraussetzungen für die Realisierung einer pädagogischen Vision bzw. eines Profils) und direkt (motiviertes und zielgerichtetes Miteinander ermöglichen) auf ihre Lehrkräfte ein, wodurch Leadership erst möglich ist, auf die Qualität des Unterrichts. Durch zielgerichtetes, identifikationsförderndes und motivierendes Agieren der Schulleitung¹³⁹⁷ als Change Agent¹³⁹⁸ bzw. ein systematisches Qualitätsmanagement, was sich z. B. durch Innovationskompetenz und partizipative Entscheidungsfindung äußert,¹³⁹⁹ wird an den befragten Grundschulen das Konzept der transformationalen bzw. transformativen Führung umgesetzt. Grundlage dieses Leadership-Konzepts ist die Verknüpfung von direkter und indirekter Führung.¹⁴⁰⁰ Außerdem werden typisch für eine transformative Führung in einer Lernkultur implementierte zielbezogene Teamstrukturen, Formen der fördernden Personalentwicklung gepaart mit einer Feedback- bzw. Evaluationskultur, die sich im Aufbau befindet, und gemeinsame Problemlösungsstrategien an den Projektschulen umgesetzt.¹⁴⁰¹ Dennoch sind dort auch Akzente der unterrichtsbezogenen Führung (instructional leadership), wie die Erarbeitung schulinterner Curricula oder auch die Realisierung von unterrichtsbezogener Teamarbeit, erkennbar. Diese beziehen sich eng auf die primären Unterrichtsprozesse in der Schule.¹⁴⁰² Durch steigende Komplexität der Bedingungen und die wachsenden Ansprüche brauchen die SchulleiterInnen Systemkompetenz, um die innere Organisation ideal ausrichten zu können. In dem Zusammenhang erscheint das Leadership angebracht. Ein Bottom-up-Denken¹⁴⁰³ gepaart mit globaler Ausrichtung und Handeln vor Ort ermöglicht Kohärenz¹⁴⁰⁴ wie auch ein verlässliches Agieren in der Schule.¹⁴⁰⁵ „Was gute Schule braucht: Klare Strukturen, ein Leitbild, das vorgelebt und gelebt wird[,] und eine Schulleitung, die darauf achtet, dass die Leistungsziele der Schule mit den individuellen Zielen der [KollegInnen] abgestimmt werden. Grundlage ist ein Vertrauen. [...] Schulentwicklung und Qualitätsmanagement muss regional gedacht und praktiziert werden. Eine gelungene Vernetzung von Schulen mit einem gemeinsamen Leitbild und gemeinsamer Arbeit bewirken Professionalität, Erfolge, Synergie, Entlastung und damit wiederum Arbeitszufriedenheit der [KollegInnen]. [...] Und wozu das alles? Nicht zur Selbstdarstellung der Schul[...] und Projektleitungen, sondern im Interesse der [SchülerInnen]: Um diese geht es bei der Qualitätsverbesserung in Grundschulen - um die Verbesserung

¹³⁹⁵ Siehe Kapitel 7.2.7.

¹³⁹⁶ Vgl. Rolff 2011a, S. 22f.; siehe Kapitel 6.1.

¹³⁹⁷ Vgl. Dubs 2009, S. 126.

¹³⁹⁸ Vgl. Bonsen 2009b, S. 212; siehe oben.

¹³⁹⁹ Vgl. Buhren / Rolff 2009, S. 525f.

¹⁴⁰⁰ Vgl. Dubs 2009, S. 126.

¹⁴⁰¹ Vgl. Leithwood 1992, S. 8f. Nach: Buhren / Rolff 2009, S. 524.

¹⁴⁰² Vgl. Murphy 1990, o. S. Nach: Bonsen 2009b, S. 212f.

¹⁴⁰³ Ideenentwicklung und Auf-den-Weg-Bringen von Maßnahmen gemeinsam mit der Basis bzw. dem Kollegium. (vgl. Schratz 2001, S. IV)

¹⁴⁰⁴ Siehe Kapitel 3.2.

¹⁴⁰⁵ Vgl. Rolff / Schratz 2010, S. 4.

ihrer Bildungschancen, die ebenfalls jährlich durch Vergleichsarbeiten und Rückmeldungen aus den weiterführenden Schulen zu überprüfen sind.“¹⁴⁰⁶ Die Wirksamkeit des Schulleitungshandelns müsste somit natürlich noch durch separate Untersuchungen überprüft werden. Interessant wäre es nun herauszufinden, inwieweit sich an den befragten Projektschulen die Leistungen der SchülerInnen durch das Handeln der Schulleitung verbessert haben. Das könnte durch die externe Auswertung der schuleigenen Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, wie VERA¹⁴⁰⁷, im Rahmen einer anderen Untersuchung beantwortet werden. Erste Anzeichen liefern in der Bildungsregion Emsland die beiden Bildungsberichte, die auf die positiven Entwicklungen der Projektschulen bzw. der Eigenverantwortlichkeit - wie in Kapitel 1.3 bereits angedeutet - bei den SchülerInnenleistungen hinweisen.¹⁴⁰⁸ Wößmann (2012) sieht solche externen Leistungsüberprüfungen als Voraussetzung für eine positive Entwicklung von Schulautonomie an.¹⁴⁰⁹ Dabei weist Faidley (2008) auf eine genauere Analyse des Zusammenwirkens von Schulleitungshandeln und Lernleistungen hin, die wichtig für das weitere Handeln der Führungskräfte sein könnte.¹⁴¹⁰ Auch Ergebnisse aus der Forschung¹⁴¹¹ verdeutlichen, dass die Leistungen der SchülerInnen indirekt durch die Schulleitungen beeinflusst werden.¹⁴¹² Scheerens/Bosker (1997) bestätigen diese Erkenntnis:

„Another important conclusion is the discrepancy between more qualitative reviews on the one hand and meta-analyses on the other, with respect to school-level conditions that are expected to enhance effectiveness. The overall message of these analyses appears to be that classroom conditions have more impact than school organizational conditions in improving outcomes.“¹⁴¹³

Schulinspektionen an den Projektschulen der Bildungsregionen, die ihnen eine zielgerichtete, geordnete und die Leistung betonende ideale Schulkultur und ein hervorragendes Schulmanagement bescheinigt haben, und die Interface-Studie zum Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen und Netzwerken“ zeigen Ursachen für solche gelingenden Entwicklungen auf: eine Qualitätskultur innerhalb der Schule, eine unterstützende und für die Entwicklung förderliche Vernetzung mit gleichzeitiger Begleitung durch die Schulentwicklungsberatung sowie ein zielgerichtetes Qualitätsmanagement mit Rechenschaftslegung.¹⁴¹⁴

¹⁴⁰⁶ Bussche, von dem 2010, S. 276.

¹⁴⁰⁷ Siehe oben; die Projektgruppe VERA des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung (zefp), das an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) ansässig ist, betreut die Vergleichsarbeiten, welche von verschiedenen Bundesländern genutzt werden. (vgl. Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) an der Universität Koblenz-Landau o. J., n. pag.) Hierbei sollen die Ergebnisse an den Einzelschulen durch Interpretation für die Schulentwicklung genutzt, Zielsetzungen bestimmt, hierzu ein Maßnahmenkatalog entwickelt und weitere Evaluationsmaßnahmen durchgeführt werden. (vgl. Daugs 2011, S. 29)

¹⁴⁰⁸ Siehe Kapitel 1.3, 2.2 und 3.2.

¹⁴⁰⁹ Vgl. Wößmann 2012, S. 73; siehe Kapitel 1.3.

¹⁴¹⁰ Vgl. Faidley 2008, S. 74.

¹⁴¹¹ Siehe Kapitel 6.1.

¹⁴¹² Siehe Kapitel 6.1.

¹⁴¹³ Scheerens / Bosker 1997, S. 320.

¹⁴¹⁴ Vgl. Minderop / Lohmann 2009, S. 326.

Die Initialzündung ist gegeben worden - vieles wird weitergeführt bzw. ist neu entstanden. Die Wichtigkeit von Bildung ist erkannt worden.¹⁴¹⁵ Trotz des großen Aufgabenumfanges sind die durch das Projekt eröffneten Möglichkeiten als positiv zu bewerten, da diese trotz der kleinen Größe der Primarschulen fortlaufend und immer intensiver genutzt werden,¹⁴¹⁶ was zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führen kann. Direkt zu Beginn der schulischen Laufbahn zeigt sich, dass Freiheiten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung generell benötigt werden. Gravierende Veränderungen sind somit nur im Zusammenspiel mit der Basis möglich.

Um die eigenverantwortlichen Schulen weiterhin auf ihrem positiven „Kurs“ halten zu können, könnten sie zusätzliche Unterstützung, Begleitung und Qualifizierung seitens des Niedersächsischen Kultusministeriums benötigen.¹⁴¹⁷

In dem Zusammenhang hat sich bei den befragten Grundschulen gezeigt, dass sie die allgemeine, durch z. B. TIMSS bescheinigte gute Entwicklung des nationalen Primarbereichs¹⁴¹⁸ fortführen. Dies verdeutlicht eine hohe Reformbereitschaft, die durch die Projektvorgaben begünstigt worden ist. Um dann Veränderungen zur Verbesserung der Unterrichts- bzw. Schulqualität umzusetzen, ist eine Entwicklung bzw. eine Federführung von innen, d. h. in den Schulen, vonnöten. Hierbei spielt die Schulleitung eine entscheidende Rolle, wobei sich Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung in Kombination mit Qualitätssicherung gegenseitig bedingen.¹⁴¹⁹ Umfassende Rahmenbedingungen, die durch das Niedersächsische Kultusministerium geschaffen werden, und die Qualifikation wie auch der Führungsstil des/r Schulleiters/in sind hierfür grundlegend. Dass sich Niedersachsen bereits auf dem Weg der Entwicklung des Bildungssektors befindet, zeigt sich nach Gläser (2010) in zehn Bereichen, in denen sich die Schullandschaft bereits positiv entfaltet: bei der Herabsetzung der schulformbezogenen Klassengröße, der Errichtung von Ganztagschulen, der Bildung im Elementarbereich, der Entlastung von Schulleitungen und Schulen zur Konzentration auf den Unterricht, beim Qualitätsmanagement, bei der Strategienentwicklung zur Inklusion bzw. Integration, der Erweiterung der Bildungsregionen sowie bei der Förderung der Ausbildungsfähigkeit.¹⁴²⁰ Die angeführten Maßnahmen, die sukzessive verwirklicht werden, sind Schritte in die richtige Richtung. Trotzdem ist ohne gute Schulleitungen eine positive Schul- und Unterrichtsqualität nicht möglich. Die SchulleiterInnen der befragten Projektschulen haben dies bewiesen. Sie haben die Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Nutzung der projekteigenen Selbstständigkeitsstrukturen unterstützt und die

¹⁴¹⁵ Folgende Umsetzungen von Qualitätsentwicklungsprozessen sind im Bundesland Niedersachsen im Allgemeinen anzuführen: Bildungsregion Emsland, Bildungsregion Göttingen, Bildungsverbund Nordost-Niedersachsen (besteht seit Projektende nicht mehr), Netzwerk „Lernwelt Landkreis Verden“, regionale Bildungslandschaft Peine, Bildungsregion Osterholz, Bildungsregion Nordkreis, lokale Bildungslandschaft Stadt Oldenburg, lokale Bildungslandschaft Stadt Wolfsburg, Beteiligung am Programm „Lernen vor Ort“ des Bundes, Bildungsregion Heidekreis - Landkreis Soltau-Fallingb., regionale Bildungslandschaft im Landkreis Stade, kommunales Bildungsmanagement Landkreis Osnabrück und Bildungslandschaft Stadt Osnabrück. (vgl. Minderop 2010, S. 38)

¹⁴¹⁶ Siehe Kapitel 7.4 und Tabelle 7.

¹⁴¹⁷ Siehe Kapitel 7.4.2.2.

¹⁴¹⁸ Siehe Kapitel 1.2.

¹⁴¹⁹ Siehe Kapitel 5.1.

¹⁴²⁰ Hierbei geht es nicht bei jedem Eckpunkt, wie beispielsweise bei den Klassenfrequenzen, auch um die Weiterentwicklung von Grundschulen; vgl. Gläser 2011, S. 24.

Schulen durch ein angemessenes Führungshandeln zu lernenden Organisationen werden lassen, in denen die Lehrkräfte „eine Sprache sprechen“. Somit kann resümiert werden: SchulleiterInnen und Lehrkräfte eigenverantwortlicher Schulen erbringen Höchstleistungen zum Wohle ihrer SchülerInnen. Trotz aller Bestrebungen und des Zusammenspiels von Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung bestimmt jedoch jede/r SchülerIn zum Schluss selbst, wie die Einflüsse innerer und äußerer Faktoren bei ihm/r zum Tragen kommen.¹⁴²¹

¹⁴²¹ Vgl. Jaretz 2011, S. 24.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, Isabell van / Klemm, Klaus: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden 2009.
- Aktionsrat Bildung: Bildungsautonomie. Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Hrsg. v. vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Wiesbaden 2010.
- Allianz für die Region GmbH: Geschichte. Mit der Region verwurzelt in Richtung Zukunft. O. J. (a). <http://www.allianz-fuer-die-region.de/allianz-fuer-die-region/geschichte.html> (09.03.2013).
- Allianz für die Region GmbH: Handlungsfelder. O. J. (b). <http://www.allianz-fuer-die-region.de/handlungsfelder.html> (09.03.2013).
- Altrichter, Herbert / Feldhoff, Tobias / Hochreither, Tanja: Feedback als Qualitätstreiber. Was sagt die Forschung dazu? In: Journal für Schulentwicklung, 1 / 2011, S. 6-16.
- Anderson, Michelle / Cawsey, Christine: Learning for Leadership. Building a school of professional practice. Educational Leadership Dialogues. Part 2. Camberwell 2008.
- Arnold, Rolf: Leadership und Lernkulturwandel I. Studienbrief SEM0110. ZFUW Kaiserslautern 2001.
- Arnold, Rolf / Faber, Konrad: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Studienbrief SEM0810. 2., überarb. Aufl. ZFUW Kaiserslautern 2004.
- Arnold, Rolf / Pätzold, Henning: Individuen und Organisationen als Lernende. Studienbrief SEM1020. ZFUW Kaiserslautern 2006.
- Arnold, Rolf / Lermen, Markus / Prescher, Thomas: Unterrichtsentwicklung. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 486-495.
- Argyris, Chris / Schön, Donald A.: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. 2. Aufl. Stuttgart 2002.
- Aschern, Matthias / Winter, Sybille: Was nützt Schulentwicklungsberatung? Nachweise durch Selbstevaluation. In: SchulVerwaltung Ni, 3 / 2011, S. 66-69.
- Asselmeyer, Herbert: Schule als lernende Organisation in der vernetzten Region. Praxisforum am 30.05.2007 im Bildungszentrum Wolfsburg. 2007. http://www.bildungsregionbraunschweig.de/img/Schule_als_lernende_Organisation_in_der_Region.pdf (15.03.2011).
- Asselmeyer, Herbert / Oelker, Birgit: Schulleitungsqualifizierung als Aufgabe der Universität - Aufgabe und Beiträge der Universität Hildesheim. In: SchulVerwaltung NI, 5 / 2008, S. 130.

- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Unter Mitarb. v. Jürgen Cromm, Busso Grabow, Harald Klein, Andrea Maurer u. Gabriele Siebert. 11., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2006.
- Avenarius, Hermann / Kimmig, Thomas / Rürup, Matthias: Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme. Hrsg. v. Hans-Peter Füssel u. Ewald Terhard. Bildung in neuer Verfassung. Bd. 1. Berlin 2003.
- Avenarius, Hermann / Baumert, Jürgen / Döbert, Hans / Füssel, Hans-Peter: Einleitung. In: Avenarius, Hermann / Baumert, Jürgen / Döbert, Hans / Füssel, Hans-Peter (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied / Kriftel 1998, S. 9-22.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11., überarb. Aufl. Berlin / Heidelberg / New York 2005.
- Bade, Rolf / Bräth, Peter: Der Schulvorstand der Eigenverantwortlichen Schule - Organisation und Aufgaben. 2007. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1992&article_id=6236&psmand=8 (31.12.2011).
- Bartsch, Stephanie: Entlastungsstrategien für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: Buhren, Claus G. / Rolff, Hans-Günter / Neumann, Svenja (Hrsg.): Das Handwerkszeug für Schulleitung. Management - Moderation - Methoden. Weinheim / Basel 2013, S. 58-69.
- Bartz, Adolf: Rolle und Selbstverständnis von Schulleitung. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 318-332.
- Bastian, Johannes: Unterrichtsentwicklung. Studienbrief SEM1010. ZFUW Kaiserslautern 2006.
- Bastian, Johannes: Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Beltz Studium. Hrsg. v. Jürgen Oelkers u. Klaus Hurrelmann. Weinheim / Basel 2007.
- Bastian, Johannes / Seydel, Otto: Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. In: Pädagogik, 1 / 2010, S. 6-9.
- Bauer, Karl-Oswald: Das professionelle Selbst. 2005. <http://www.karl-oswald-bauer.de/ProfSelbstJena.pdf> (22.04.2011).
- Bauer, Karl-Oswald: Unterrichtsentwicklung - eine Leitungsaufgabe? In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Praxishilfen Schule. Köln / Neuwied 2008, S. 50-59.
- Bauer, Karl-Oswald / Kemna, Pierre: Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften - Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments. In: Bildungsforschung, 6. Jg., 2 / 2009, S. 81-110.

- Baulecke, Nadja: Belastungsfaktoren für Lehrkräfte und Schulleitungen. Interview mit Prof. Dr. Rudolf Kretschmann. In: Schulmanagement-online.de, 2 / 2011, S. 19-21.
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Demmrich, Anke: PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15-68.
- Baumert, Jürgen / Artelt, Cordula / Carstensen, Claus H. / Sibberns, Heiko / Stanat, Petra: Kapitel 1. Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 11-38.
- Benninghaus, Hans: Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Studienskripten zur Soziologie. 11. Aufl. Wiesbaden 2007.
- Bertelsmann-Stiftung Niedersachsen: Eigenverantwortliche Schule - Basis einer neuen Steuerung des Schulwesens in Niedersachsen. O. J. (a) <http://www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de/eigenverantwortliche%20...> (05.06.2006).
- Bertelsmann-Stiftung Niedersachsen: Warum Bildungsregionen? O. J. (b) <http://www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de/bildungsregionen/> (24.05.2008).
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied / Kriftel / Berlin 1995.
- Bildungsregion Braunschweig: Projektausschreibung „Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen“. 2007. <http://www.bildungsregionbraunschweig.de/> (28.10.2007).
- Bildungsregion Braunschweig: Liste der Schulen der Bildungsregion Braunschweig als Microsoft Excel-Datei. 2007 (04.06.2007).
- Bildungsregion Emsland: Schulen der Bildungsregion - regionale Zuordnung und prozentuale Teilnahme der Schulträger. 2007. <http://www.bildungsregion-emsland.de/dok/Teilnahme-EL-Karte.pdf?PHPSESSID=3746db4b48ba74fa7272c10a4fa29ca9> (28.10.2007).
- Bildungsregion Emsland: Regionaler Bildungsbericht 2008. 2008. <http://www.bildungsregion-emsland.de/wp-content/uploads/2010/09/bildungsbericht2008.pdf> (27.08.2012).
- Bildungsregion Emsland: Flyer der 1. Emsländische Bildungskonferenz. Meppen 2011.
- Bildungsregion Emsland: Netzwerk Bildungsregion. 2012a. <http://www.bildungsregion-emsland.de/index.php/netzwerk-bildungsregion/> (05.05.2012).

- Bildungsregion Emsland = Bildungsregion Emsland. Ein Projekt des Landkreises Emsland. 2012b. <http://www.bildungsregion-emsland.de/> (29.08.2012).
- Bildungsregion Emsland: 2. Regionaler Bildungsbericht 2012 für den Landkreis Emsland. Hrsg. v. d. regionalen Steuergruppe. Meppen 2012c.
- Blase, Jo / Blase, Joseph: Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning? 2. Aufl. Thousand Oaks 2004.
- Böhme, Katrin: Wie gelingt es besser? SEIS. Datengestützte Selbstevaluation an Schulen. In: Grundschule, 1 / 2008, S. 24-26.
- Böttcher, Wolfgang: Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas / Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Educational Governance. Bd. 1. Wiesbaden 2007, S. 185-206.
- Böttcher, Wolfgang: Können die Mängel der Schulreform repariert werden? Qualitätsprobleme der outputorientierten Steuerung. In: Berkemeyer, Nils / Bensen, Martin / Harazd, Bea (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim / Basel 2009, S. 166-179.
- Böttcher, Wolfgang / Holtappels, Heinz Günter / Brohm, Michaela: Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang / Holtappels, Heinz Günter / Brohm, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim / München 2006, S. 7-22.
- Bensen, Martin: Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung. Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In: Rolff, Hans-Günter / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung. Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund 2009a, S. 44-60.
- Bensen, Martin: Wirksame Schulleitung. In: Buchen, Herbert / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim / Basel 2009b, S. 193-229.
- Bensen, Martin: Schulleitung als Unterrichtsentwickler. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Reihe: Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Hrsg. v. Botho Priebe. Seelze 2010a, S. 99-132.
- Bensen, Martin: Einführung. Schule leiten. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010b, S. 199-203.
- Bensen, Martin: Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010c, S. 159-166.

- Bonsen, Martin / Bos, Wilfried / Rolff, Hans-Günter: Zur Fusion der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Hans-Günter / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 15. Weinheim / München 2008, S. 11-40.
- Bonsen, Martin / Gathen, Jan von der / Pfeiffer, Hermann: Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, Hans-Günter / Holtappels, Heinz Günter / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 12. Weinheim / München 2002a, S. 287-322.
- Bonsen, Martin / Gathen, Jan von der / Iglhaut, Claus / Pfeiffer, Hermann: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim / München 2002b.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg 2006.
- Bortz, Jürgen / Schuster, Christof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Berlin / Heidelberg 2010.
- Bos, Wilfried / Buddeberg, Irmela / Goy, Martin: Auf gutem Weg. Ergebnisse aus IGLU 2001 und IGLU 2006 im Vergleich. In: Grundschule, 8 / 2008, S. 24-28.
- Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / Rösner, Ernst: Schulinspektion in den deutschen Bundesländern - eine Baustellenbeschreibung. In: Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Heinz-Günter / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 14. Weinheim / München 2006, S. 81-124.
- Bräth, Peter: Quo vadis Schule. Die Einführung der Eigenverantwortlichen Schule. In: SchulVerwaltung NI, 16. Jg., Nr. 3, 2006, S. 72-76.
- Bräth, Peter / Eickmann, Manfred / Galas, Dieter: Niedersächsisches Schulgesetz. Kommentar. Praxishilfen Schule. 5., völlig überarb. Aufl. Köln 2007.
- Braun, Nina: Schulleitung - eine Schlüsselrolle. In: Forum schule - Magazin für Lehrerinnen und Lehrer, 1 / 2009.
<http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/forum-schule/titel/detail/article/schulleitung-eine-schluesselrolle.html> (19.02.2011).
- Brockmann, Heinz-Wilhelm: Neue Steuerungsarchitektur in Niedersachsen. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 31-39.
- Brosius, Felix: SPSS 20 für Dummies. Statistische Daten clever analysieren. Weinheim 2012.

- Brückner, Gerhard: Entwicklung von Leitungspersonal. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. 2012. <http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3162> (24.08.2012).
- Brückner, Gerhard / Kloft, Carmen: Qualifizierte Führung. Fortbildungskonzepte für die Schulleitung aus Hessen und Niedersachsen. In: Pädagogische Führung, 1 / 2009, S. 12-16.
- Brüggemann, André: Fördert oder behindert Schulinspektion die eigenverantwortliche Schule? O. O. 2008.
- Brüsemeister, Thomas: Schulautonomie. Kommentar. In: Brüsemeister, Thomas / Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld 2003, S. 129-131.
- Brüsemeister, Thomas: Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. Zum Gewinn mehrdeutiger Akteure und loser Kopplung. In: Berkemeyer, Nils / Bensen, Martin / Harazd, Bea (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim / Basel 2009, S. 103-117.
- Bruggen, Johan van: Qualität entwickeln mit der Hilfe von Schulaufsicht oder Inspektorat? In: Grundschule, 6 / 2002, S. 16-19.
- Bruggen, Johan C. van: Schulleiter/in-Sein in den Niederlanden. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., 4 / 2009, S. 364-378.
- Buhren, Claus G.: Selbstevaluation mit Qualitätsindikatoren - ein Praxismodell. In: Journal für Schulentwicklung, 3 / 1997, S. 70-74.
- Buhren, Claus G.: Kollegiale Hospitation. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 401-411.
- Buhren, Claus G. / Rolff, Hans-Günter: Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim / Basel 2002.
- Buhren, Claus G. / Rolff, Hans-Günter: Personalmanagement. In: Buchen, Herbert / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim / Basel 2009, S. 450-544.
- Buhren, Claus G. / Killus, Dagmar / Müller, Sabine: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. 5. Aufl. Dortmund 2002.
- Bund-Länder-Kommission = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 2008. <http://www.blk-bonn.de/> (23.08.2012).
- Busemann, Bernd: Eigenverantwortliche Schule: Der Weg aus dem PISA-Tal. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 3-10.

- Bussche, Susanne von dem: Qualitätsmanagement an einer Grundschule. Allgemeine Faktoren für die Qualitätsverbesserung. In: Schulverwaltung NI, 10 / 2010, S. 276.
- Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied / Kriftel / Berlin 1997.
- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. 3. Aufl. Bönen 1996.
- Daschner, Peter: Strukturen für eine lernende Schule. Ziele, Instrumente und Routinen. In: Pädagogik, 7-8 / 2011, S. 38f.
- Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter: Qualität mit System. In: Journal für Schulentwicklung, 1 / 2011, S. 4f.
- Daug, Helge: VERA: besser als ihr Ruf. Ein klares Wort aus schulaufsichtlicher Position. In: Grundschule, 4 / 2011, S. 28-31.
- Day, Christopher / Harris, Alma / Hadfield, Mark / Tolley, Harry / Beresford, John: Leading schools in times of change. Berkshire 2000
- Deal, Terrence E. / Petersen, Kent D.: Shaping school culture. The heart of leadership. San Francisco 1999.
- Dedering, Kathrin: Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden 2007.
- Deffner, Wolfgang: Empfehlungen zum Qualifizierungskonzept eigenverantwortlicher Schulen. Niedersächsische Landesschulbehörde. 2010. <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/schulleitung/schulqualitaet/empfehlungen-zum-qualifizierungskonzept-eigenverantwortlicher-schulen> (23.08.2012).
- Diaz-Bone, Rainer: Statistik für Soziologen. Konstanz 2006.
- Die Schulleiterinnen und Schulleiter in Niedersachsen = Die Schulleiterinnen und Schulleiter in Niedersachsen. Kurzfassung des Berichtes der Projektgruppe „Arbeitsplatz Schulleitung“ vom 04.11.2002. 2002. <http://nline.nibis.de/fortmng/forum/upload/public/moderator/a102mode-schulleitungkurzfassung.pdf> (24.08.2012).
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen. 18. Aufl. Reinbek b. Hamburg 2007.
- Ditton, Hartmut / Müller, Andreas: Schulqualität. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden 2011, S. 99-112.
- Döbert, Hans: Deutschland. In: Döbert, Hans / Hörner, Wolfgang / Kopp, Botho von / Mittler, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 46. 2., überarb. u. korrig. Aufl. Baltmannsweiler 2004, S. 92-114.

- Döbert, Hans / Dederling, Kathrin: Externe Evaluation von Schulen in vergleichender Perspektive - eine Einführung. In: Döbert, Hans / Dederling, Kathrin (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster 2008, S. 11-22.
- Döbert, Hans / Rürup, Matthias / Dederling, Kathrin: Externe Evaluation von Schulen in Deutschland - die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Döbert, Hans / Dederling, Kathrin (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster 2008, S. 63-149.
- Doering, Christian: Eigenständigkeit braucht Ziele. Wie ein Bildungskompass unterstützen kann. In: Schulmanagement, 1 / 2006, S. 16-18.
- Dubs, Rolf: Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung, 1 / 2005, S. 4-10.
- Dubs, Rolf: Führung. In: Buchen, Herbert / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim / Basel 2009b, S. 102-176.
- Dubs, Rolf: Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht. Modernisierung des öffentlichen Sektors. Bd. 39. Berlin 2011.
- Dubs, Rolf: Projektmanagement. Gelingungsbedingungen. In: Schulmanagement-Online, 1 / 2012, S. 16f.
- Duden = Duden. Die deutsche Rechtschreibung. 24., völlig neu überarb. u. erw. Aufl. Hrsg. v. d. Dudenredaktion. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Bd. 1. Mannheim 2006.
- Duller, Christine: Einführung in die Statistik mit EXCEL und SPSS. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch. Heidelberg 2006.
- Eichenlaub, Günter / Lüder, Heidi / Meisner, Andreas / Möller-Schläfke, Renate / Stolle, Guido: Die Bildungsregion Braunschweig. In: Stern, Cornelia / Ebel, Christian / Schönstein, Veronika / Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh 2008, S. 144-169.
- Eickmann, Manfred: Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungsgespräche. Neue Steuerungs- und Führungsinstrumente. In: Schulverwaltung NI, 11 / 2009, S. 294.
- Faidley, Richard: Principal Leadership and Student Success. Characteristics of Principal Leadership and their Effects. Saarbrücken 2008.
- Feldhoff, Tobias: Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Educational Governance. Bd. 15. Wiesbaden 2011.
- Feldhoff, Tobias / Rolff, Hans-Günter: Schulleitung in selbstständigen Schulen. Ergebnisse eines Modellvorhabens. In: Schulmanagement, 4 / 2009, S. 27-29.

- Feldhoff, Tobias / Kanders, Michael / Rolff, Hans-Günter: Schulleitung und innere Organisation. In: Holtappels, Heinz Günter / Klemm, Klaus / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Münster 2008, S. 146-173.
- Feldmann, Klaus: Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Eine Einführung. Wiesbaden 2005.
- Fend, Helmut: Was ist eine gute Schule? In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 2. Aufl. PB-Bücher. Bd. 13. Hamburg 1994, S. 14-25.
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim / München 1998.
- Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008.
- Fischer, Daniel: Eigenverantwortliche Schule. Das neue Niedersächsische Schulgesetz als Herausforderung für die Schulleitung. O. O. 2006.
- Fischer, Walter A. / Schratz, Michael: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. 2., akt. Aufl. Bibliothek Schulentwicklung. Bd. 3. Innsbruck / Wien / München 1999.
- Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek b. Hamburg 2007, S. 309-318.
- Frey, Dieter: Was ist eine gute Schule? Dargestellt in 11 Prinzipien. In: Schulmanagement, 2 / 2010, S. 25f.
- Friederich, Gerd: Leiten, Lenken, Führen. Modernes Schulleitungsmanagement. Donauwörth 2005.
- Füssel, Hans-Peter: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der „Schulautonomie“ - ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern. In: Döbert, Hans / Geißler, Gert (Hrsg.); Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs. 1. Aufl. Baden - Baden 1997, S. 11-26.
- Fullan, Michael: Change forces. Probing the depths of educational reform. New York 1993.
- Fullan, Michael: The NEW meaning of educational change. 4. Aufl. New York 2007.
- Fussangel, Kathrin / Gräsel, Cornelia: Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In: Berkemeyer, Nils / Bosen, Martin / Harazd, Bea (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim / Basel 2009, S. 118-130.

- Gathen, Jan von der: Zur Praxis von Professionellen Lerngemeinschaften im Kollegium. Netzwerktagung Schulentwicklung am 23./24.02.2006. 2006. http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Vortrag_Koln_240206_4.pdf (21.04.2011).
- Gehrmann, Axel: Verstärkte Selbstständigkeit der Einzelschule als bildungspolitisches Programm. Über die historische Einbindung und gegenwärtige Wirkung eines neuen Paradigmas. In: Massing, Peter (Hrsg.): Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Uni studien politik. Schwalbach 2003, S. 56-81.
- Geißler, Gert: Schule, Recht und Verwaltung in Deutschland. Ein bildungshistorischer Exkurs. In: Döbert, Hans / Geißler, Gert (Hrsg.); Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs. 1. Aufl. Baden - Baden 1997, S. 67-104.
- Geißler, Harald: Grundlagen des Organisationslernens. 2., durchges. Aufl. Weinheim 1995.
- Geißler, Harald: Umriss einer systematischen Theorie des Organisationslernens. In: Geißler, Harald / Lehnhoff, Andre / Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernens im interdisziplinären Dialog. System und Organisation. Bd. 5. Hrsg. v. Eckard König. Weinheim 1998, S. 163-224.
- Gerstner, Hans-Peter / Wetz, Martin: Einführung in die Theorie der Schule. Grundwissen Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Lothar Wigger / Peter Vogel. Darmstadt 2008.
- Gläser, Eva: Aktuell... aus den Landesgruppen. Niedersachsen. In: GS aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Nr. 113, 2 / 2011, S. 34f.
- Gräsel, Cornelia / Göbel, Kerstin: Unterrichtsqualität. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden 2011, S. 87-98.
- Granzer, Dietlinde: Wie sich Qualität entwickeln soll. Strategische Setzungen der Bildungspolitik. In: Grundschule, 10 / 2008, S. 16-18.
- Granzer, Dietlinde: Schule stark machen. Die kollektive Selbstwirksamkeit stärken. In: Grundschule, 10 / 2010, S. 44.
- Granzer, Dietlinde / Bensen, Martin: Gute Nachrichten von TIMSS. Mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen im weltweiten Vergleich. In: Grundschule, 6 / 2009, S. 6-10.
- Granzer, Dietlinde / Hornberg, Sabine: Grundschule auf dem Prüfstand. Bildungsstandards und Schulleistungsstudien in der Bundesrepublik. In: Grundschule, 10 / 2008, S. 6-10.
- Grimme, Gisela / Hoffmann, Susanne / Städtler, Hermann: Kollegen aktivieren: Verantwortung übernehmen. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfad. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 188-203.

- Grüne Werkstatt = Grüne Werkstatt.de: Was ist Qualität? O. J. <http://www.gruene-werkstatt.de/leitfaden/seiten/3070.htm> (28.12.2008).
- Gruner, Petra: Selbständigkeit von Schule - neue Initiativen und alte Handlungsprobleme für Schulen und Schulaufsicht. In: Gruehn, Sabine / Kluchert, Gerhard / Koinzer, Thomas (Hrsg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: Theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim / Basel 2004, S. 197-215.
- Hagen, Wolf: Schulautonomie. Verständnis und Umsetzung aus pädagogischer und bildungsökonomischer Perspektive. Norderstedt 2010.
- Halbheer, Ueli / Reusser, Kurt: Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance - Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26. Jg., 3 / 2008, S. 253-266. http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/bildungsstandards/Reusser/Halbheer_Reusser.pdf (24.08.2012).
- Hameyer, Uwe: Unterwegs zur lernenden Organisation. Wie Schulen sich selbst steuern. In: Grundschule, 12 / 2002, S. 8-11.
- Harazd, Bea: Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In: Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / McElvany, Nele / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 16. Weinheim / München 2010, S. 261-288.
- Harazd, Bea / Gieske, Mario: Gesundheitsförderung in der Schule. Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., 4 / 2009, S. 353-363.
- Harazd, Bea / Gieske, Mario / Rolff, Hans-Günter: Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In: Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Hans-Günter / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 15. Weinheim / München 2008, S. 225-256.
- Harazd, Bea / Bensen, Martin / Berkemeyer, Nils: Schule als Gestaltungsaufgabe. In: Berkemeyer, Nils / Bensen, Martin / Harazd, Bea (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim / Basel 2009, S. 50-69.
- Hasenclever, Wolf-Dieter: Der Schulvorstand in Niedersachsen. Zentraler Baustein der Eigenverantwortlichen Schule. In: Schulmanagement, 4 / 2007a, S. 24-26.
- Hasenclever, Wolf-Dieter: Die Idee verankern: Erste Schritte in der Praxis. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007b, S. 50-57.

- Hasenclever, Wolf-Dieter: Konsequente Eigenverantwortung statt Verlagerung nach unten: Schulen wirkliche Freiheiten geben. In: Sauerland, Frank / Uhl, Siegfried (Hrsg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Köln / Kronach 2012, S. 43-54.
- Hattie, John: Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York 2009.
- Heckt, Dietlinde Hedwig: Wie kommt Qualität zustande? In: Grundschule, 6 / 2002, S. 9-11.
- Heinrich, Martin: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Educational Governance. Bd. 3. Wiesbaden 2007.
- Heister-Neumann, Elisabeth: Einbettung in die Landesstrategie Niedersachsen: Eigenverantwortliche Schulen und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen - neue Steuerung im Schulsystem des Landes Niedersachsen. In: Stern, Cornelia / Ebel, Christian / Schönstein, Veronika / Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh 2008, S. 18-21.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Aufl. Seelze-Velber 2010.
- Helmke, Andreas: Empirische Perspektive. Unterrichtsqualität. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2011, S. 322-325.
- Helmke, Andreas / Helmke, Tuyet / Schrader, Friedrich-Wilhelm / Wagner, Wolfgang / Nold, Gunter / Schroder, Konrad: Die Videostudie des Englischunterrichts. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim / Basel 2008, S. 345-363.
- Hennert, Horst: Entscheidend bleiben gute Lehrer. 2007. <http://www.erziehungstrends.de/Lehrer/Qualitaet> (28.12.2008).
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. 4. Aufl. Weinheim / Basel 2003.
- Hiller, Walter: Selbstständige Schule. Praxisbericht von Kultusministerien. Schulmanagement-Handbuch 104. 21. Jg. München 2002.
- Hillert, Andreas / Schmitz, Edgar: Lehrgesundheit - Schulleitergesundheit. Zwischen Risikofaktoren, Burnout und Flow-Erleben. In: Schulverwaltung NI, 1 / 2011, S. 7-10.
- Hoffner, Ralf / Lohmann, Armin / Winter, Reinhard: Die Bildungsregion Emsland. In: Stern, Cornelia / Ebel, Christian / Schönstein, Veronika / Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh 2008, S. 95-119.
- Hohnschopp, Hartmut: Schulformbezogene Beratung an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen. Unterstützungssysteme für Unterrichtsqualität. In: Schulverwaltung NI, 5 / 2009, S. 133-135.

- Holtappels, Heinz Günter: Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim / München 1997.
- Holtappels, Heinz Günter: Pädagogische Innovation in Schulen mit neuem Zeitkonzept. In: Grundschule, 9 / 1999, S. 52-54.
- Holtappels, Heinz Günter: Schule leiten - Qualität entwickeln. In: Grundschule, 2 / 2002, S. 14-16.
- Holtappels, Heinz Günter: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München / Unterschleißheim 2003.
- Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramm und Organisationskultur - Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen unter Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Weinheim / München 2004, S. 175-194.
- Holtappels, Heinz Günter: Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter / Höhmann, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim / München 2005a, S. 27-48.
- Holtappels, Heinz Günter: Selbstständigkeit und Qualitätsentwicklung in Schulen. Unveröff. Mskr. 2005b.
- Holtappels, Heinz Günter: Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In: Berkemeyer, Nils / Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim / München 2007a, S. 11-39.
- Holtappels, Heinz Günter: Qualität von Schule. In: Pädagogische Rundschau, 61. Jg., 5 / 2007b, S. 507-526.
- Holtappels, Heinz Günter: Schule als Lernende Organisation. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010, S. 99-105.
- Holtappels, Heinz Günter / Feldhoff, Tobias: Einführung. Change Management. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010, S. 159-166.
- Holtappels, Heinz Günter / Voss, Andreas: Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Heinz-Günter / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 14. Weinheim / München 2006, S. 247-276.

- Holtappels, Heinz Günter / Voss, Andreas: Schulqualität. In: Holtappels, Heinz Günter / Klemm, Klaus / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster 2008, S. 62-76.
- Holtappels, Heinz Günter / Pfeiffer, Hermann / Röhrich, Theresa / Voss, Andreas: Qualität von Schule und Unterricht im Rahmen erweiterter Schulautonomie. In: Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Hans-Günter / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 15. Weinheim / München 2008, S. 257-296.
- Horster, Leonard / Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim / Basel 2001.
- Horstmann, Konrad / Brockmann, Heinz-Wilhelm: Aufbau eines wirksamen Beratungssystems. In: Stern, Cornelia / Ebel, Christian / Schönstein, Veronika / Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh 2008, S. 274-287.
- Hubbes, Robert P.: Erfolgreicher Unterricht. Marketing für Lehrer. Norderstedt 2008.
- Huber, Stephan Gerhard: Schulleitung als Qualitätsmanagement. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Reihe: Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Hrsg. v. Botho Priebe. Seelze 2010, S. 177-199.
- Huber, Stephan Gerhard: Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In: Schultrends, 1 / 2012a, S. 8-11.
- Huber, Stephan Gerhard: Schulische Führung und ihre Wirksamkeit für Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 3 / 2012b, S. 22-28.
- Huber, Stephan Gerhard: Durch wirksame Kooperation Schulqualität sichern und Schulentwicklung fördern. In: Journal für Schulentwicklung, 3 / 2012c, S. 44-49.
- Huber, Stephan Gerhard: Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013a, S. 5-11.
- Huber, Stephan Gerhard: Kooperative Führung. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013b, S. 24-39.

- Huber, Stephan Gerhard: Delegation. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013c, S. 379-385.
- Huber, Stephan Gerhard / Ahlgrimm, Frederik: Gelingensbedingungen für Kooperation in der Schule. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 359-371.
- Huber, Stephan Gerhard / Hader-Popp, Sigrid: Kooperation in der Schule. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 349-358.
- Huber, Stephan / Niederhuber, Susanne: Schulleitung aus Sicht von Lehrkräften. Unwichtig - aber irgendwie doch wichtig... In: Pädagogik, 7-8 / 2004, S. 44-47.
- Huber, Stephan Gerhard / Schneider, Nadine: Qualitätsmanagement. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 496-517.
- Hübner, Marlise: Systematische Unterrichtsentwicklung nach dem Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft“ - Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Selbstständige Schule“. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Hrsg. v. Botho Priebe. Seelze 2010, S. 71-85.
- Humpert, Markus: Klären und Unterstützen. Die Aufgaben einer Steuergruppe. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfadens. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 240-244.
- Institut Arbeit und Qualifikation: Institut Arbeit und Qualifikation. O. J. <http://www.iaq.uni-due.de/> (02.05.2011).
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft: Bildungsmonitor 2010. Bessere Bildung trotz Haushaltskonsolidierung. Die Chancen des demografischen Wandels nutzen. Kurzfassung. 2010. <http://www.insm.de/insm/Publikationen/INSM-Studien/Bildungsmonitor-2010.html> (19.02.2011).
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln / Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft: Bildungsmonitor 2012. Infrastruktur verbessern - Teilhabe sichern - Wachstumskräfte stärken. Kurzfassung. 2012. http://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Kurzfassung_Bildungsmonitor_2012.pdf (16.08.2012).

- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover: „Autonomie der Schule“ in Niedersachsen. Empirische Erhebung zur Schulverwaltungsreform. IES-Bericht 113.95. Hannover 1995.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS): IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Presseinformation. Handreichung zur Pressekonferenz in Berlin. 2012. http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011%20Presseinformation.pdf (11.12.2012).
- Institut für Schulentwicklungsforschung / Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung: Selbstständige Schule NRW. Fragebogen für die Lehrkräfte. Dortmund / Essen 2005
- Institut für Schulentwicklungsforschung / Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Bildungsplanung: Entwicklung ist messbar. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Selbstständige Schule“. Hrsg. v. d. Projektleitung „Selbstständige Schule“. Troisdorf 2006.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Ländervergleich 2011. O. J. http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/ab/laendervergleich/LV08_09/laendervergleich/LV2011 (29.11.2012).
- Interface = Interface. Institut für Politikstudien: Projektevaluation „Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen“. Neue Steuerung im Schulsystem des Landes Niedersachsen. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Luzern 2008.
- Jarez, Thomas: Unterrichtsquantität und Lernerfolg. Berlin 2011.
- Jünke, Ernst: Unterrichtsentwicklung durch Personalentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM). Köln 2011, S. 243-282.
- Jude, Nina / Klieme, Eckhard: PISA 2009. Vier Thesen zur Veränderungen im Bildungswesen. In: Schulverwaltung NI, 2 / 2011, S. 52f.
- Kahl, Reinhard: Der gute Lehrer. Der Weltkongress der Lehrer debattiert vier Tage in Berlin über die großen Fragen: Bildungsgerechtigkeit, Bildungsarmut und die Verantwortung des Staates. Ein Thema aber fehlt: Was ist eigentlich ein guter Lehrer? In: ZEIT online. 2007. <http://www.zeit.de/online/2007/30/gute-lehrer> (28.12.2008).
- Kalicki, Bernhard: Empirische Sozialforschung. Der Fragebogen. O. J. http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/uploads_profs/Kalicki/download/Empirische_Sozialforschung_-_Fragebogen.pdf (01.01.2011).
- Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 3., unveränd. Aufl. Weinheim / Basel 2002.

- Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günter: Qualität und Evaluation. Ein Leitfadens für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 4., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim / Basel 2005.
- Kiper, Hanna: Bildungspolitik (nicht nur) in Niedersachsen. Schulpädagogische Reflexionen und kritische Kommentare als Antwort auf bildungspolitische Impulse. Oldenburg 2003.
- Kiper, Hanna: Zur Rolle der Schulleitung bei der Herstellung und Sicherung von Qualität. In: Schulverwaltung NI SH, 6 / 2004, S. 168-172.
- Kiper, Hanna: Zum Stellenwert des Oldenburger Konzepts zur Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule im Rahmen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik und in Niedersachsen. In: Kiper, Hanna / Meyer, Hilbert / Mischke, Wolfgang / Wester, Franz: Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept. 4., unveränd. Aufl. Oldenburg 2007.
- Kirchhoff, Dietmar: Schulvergleichsstudien und die Entwicklung der Einzelschule. In: Grundschule, 6 / 2002, S. 12-15.
- Kirchhoff, Sabine / Kuhnt, Sonja / Lipp, Peter / Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden 2006.
- Klein, Helmut E.: Neue Wege zum Erfolg. Schulen brauchen Führungshandeln - Schulleiter brauchen Führungsmittel. In: Schulmanagement, 2 / 2007, S. 13-15.
- Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3., neu ausgest. Aufl. Weinheim / Basel 2008.
- Klippert, Heinz / Müller, Frank: Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht. 2., unveränd. Aufl. Weinheim / Basel / Berlin 2004.
- Kloft, Carmen: Führung als Sinnstiftung. In: Journal für Schulentwicklung, 2 / 2010, S. 40-46.
- Kloft, Carmen / Brandes, Hans-J.: Die Führungskräfteentwicklung als Motor der selbstständigen Schule. In: Sauerland, Frank / Uhl, Siegfried (Hrsg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Köln / Kronach 2012, S. 25-42.
- Kloyer-Heß, Ursula: Modellversuch ProReKo: Qualität der schulischen Arbeit messbar steigern. In: ReformZeit, 2 / 2007, o. S.
- Klusmann, Uta: Auf die Lehrkraft kommt es an - Zugang zum Beruf und Erwerb professioneller Kompetenz. In: Schulverwaltung NI, 11 / 2009, S. 298.
- Köller, Michaela / Köller, Olaf: Zur Bedeutung von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Qualität von Unterricht. In: Riecke-Baulecke, Thomas (2007): SchulleitungPlus: Schule und Unterricht erfolgreich gestalten. München / Düsseldorf / Stuttgart 2007, S. 76-88.

- Konrad, Klaus: Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Forschung, Statistik und Methoden. Bd. 4. Hrsg. v. Roland Arbinger, Reinhold S. Jäger, Peter Nenniger u. Marold Wosnitza. Landau 2010.
- Kopp, Johannes / Lois, Daniel: Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden 2012.
- Korte, Fabian: Veränderung wird spürbar: Schule lernt. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 254-256.
- Krainz-Dürr, Marlies / Khan-Svik, Gabriele: Wie Schulen lernen - zur Balance von innerer und äußerer Schulreform am Beispiel des Schulversuchsmodells „Neue Mittelschule“. In: Journal für Schulentwicklung, 1 / 2010, S. 40-48.
- Kramer, Werner: 50 Jahre Schulentwicklung in Niedersachsen. Ein Bericht. Bibliotheksgesellschaft Oldenburg. Nr. 40. Hrsg. v. Helga Brandes u. Ralph Gätke. Oldenburg 2002.
- Kreutzahler, Ulrich / Jänen, Hermann: Führen und Verantworten: neue Rolle der Schulleitung. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 229-234.
- Krohne, Gerhard: Eigenverantwortung: Chancen neuer Gestaltungsfreiheit. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 58-63.
- Kromney, Helmut: Empirische Sozialforschung. 11., überarb. Aufl. Stuttgart 2006.
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger. Opladen 1997.
- Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Lehrbuch. Wiesbaden 2005.
- Kuper, Harm: Tipps zur Erstellung von Fragebögen in Projekten der Schulentwicklung. In: Maisch, Josef (Hrsg.): Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung. Ansätze, Methoden und Beispiele für die Schulpraxis. Donauwörth 2005, S. 109-123.
- Kussau, Jürgen / Brüsemeister, Thomas: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas / Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Educational Governance. Bd. 1. Wiesbaden 2007, S. 15-54.
- Lämmerhirt, Michael / Adenstedt, Kay: Unterstützung für die Schulentwicklung. Sichtweisen von Schulleitungen. In: Schulmanagement-Online, 1 / 2012, S. 32-34.

- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim / Basel 2005.
- Landeselternrat Niedersachsen (Hrsg.): Elternarbeit an den niedersächsischen Schulen. Ein Leitfadens zur Mitarbeit im Schulvorstand. Hannover 2007.
- Lang, Peter: Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt a. Main 1991.
- Lankes, Eva-Maria / Bos, Wilfried / Schwippert, Knut: Die deutschen Grundschulen im internationalen Vergleich. In: Grundschule, 12 / 2003, S. 32f.
- Laux, Anna / Ksienzyk-Kreuziger, Bianca / Kieschke, Ulf: Kapitel 4: Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In: Schaarschmidt, Uwe / Kieschke, Ulf (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim / Basel 2007, S. 94-116.
- Leithwood, Kenneth / Chapman, Judith / Corson, David / Hallinger, Philip / Hart, Ann: International handbook of educational leadership and administration. Part 1. Dordrecht 1996a.
- Leithwood, Kenneth / Chapman, Judith / Corson, David / Hallinger, Philip / Hart, Ann: International handbook of educational leadership and administration. Part 2. Dordrecht 1996b.
- Lexikon Gesundheit = lexikon-gesundheit.info: AVEM. 2012. <http://www.lexikon-gesundheit.info/wiki/avem> (23.07.2012).
- Lindemann, Holger: Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht. Göttingen 2010.
- Literaturreisen = Literaturreisen.com: Zitate Arbeit. O. J. <http://www.literaturreisen.com/zitate/arbeit.html> (23.08.2012).
- Lohmann, Armin: Der neue Weg Niedersachsens. Schulische Entwicklung. O. J. http://www.schule.suedtirol.it/pi/downloads/niedersachsen_konzept.pdf (26.12.2008).
- Lohmann, Armin: Die qualitätsbewusste, eigenverantwortliche Schule. Der neue Trend. In: Pädagogische Führung, 1 / 2006a, S. 9f.
- Lohmann, Armin: Der neue „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“. In: SVBl, 9 / 2006b, S. 347-349.
- Lohmann, Armin: Der neue "Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen". In: SchulVerwaltung NI, 7-8 / 2006c, S. 209.
- Lohmann, Armin: Selbstevaluation an Eigenverantwortlichen Schulen - Wissen hilft das Richtige zu tun. In: SchulVerwaltung NI, 11 / 2008a, S. 294.
- Lohmann, Armin: Wie selbstständig soll Schule sein? Wie eigenverantwortlich kann Schule sein? In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Praxishilfen Schule. Köln / Neuwied 2008b, S. 75-86.

- Lohmann, Armin: Das Bild stimmt, aber es fehlt der Rahmen. Politische Versäumnisse erschweren neue Aufgaben der Schulleitung. In: Pädagogische Führung, 1 / 2009, S. 4-7.
- Lohmann, Armin: Wie wird die Schulprogrammarbeit prozesshaft begleitet und bewertet? - Synchronisation der Beratungs- und Bewertungskriterien des Schulprogramms, Teil 1. In: Schulverwaltung NI, 2 / 2010, S. 34.
- Lohmann, Armin: Gastbeitrag „Schulische Qualitätsentwicklung durch Regionalisierung am Beispiel der Bildungsregion Emsland“. In: Bildungsregion Emsland: 2. Regionaler Bildungsbericht 2012 für den Landkreis Emsland. Hrsg. v. d. regionalen Steuergruppe. Meppen 2012, S. 113-127.
- Lohmann, Armin: Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert. Köln 2013.
- Lohmann, Armin / Boomgaarden, Hero: Schätze heben und mehren: Personalentwicklung. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 134-147.
- Lohmann, Armin / Minderop, Dorothea: Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren. 2., fortgeschriebene u. vollst. überarb. Aufl. München 2004.
- Maag Merki, Katharina: Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. In: Maag Merki, Katharina / Sandmeier, Katharina / Schuler, Patricia / Fend, Helmut (Hrsg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung. Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung. Zürich 2005, S. 4-14.
- Maag Merki, Katharina / Büeler, Xaver: Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. In: Rolff, Hans-Günter / Holtappels, Heinz Günter / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 12. Weinheim / München 2002, S. 131-162.
- Maisch, Josef: Forschungsmethoden und ihre Einsatzmöglichkeiten zur Analyse und Evaluation in der Schule. In: Maisch, Josef (Hrsg.): Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung. Ansätze, Methoden und Beispiele für die Schulpraxis. Donauwörth 2005, S. 79-108.
- Mau, Jens / Schack, Norbert: Verbesserung der Unterrichtsqualität als Teil der Schulentwicklung. Neue Formen des Lernens. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 204-217.
- Mau, Kerstin / Mensching, Uwe: Erweiterte Eigenverantwortung - eine Überforderung der Schulleitung? Erfahrungen aus einem niedersächsischen Projekt. In: Pädagogische Führung, 20. Jg., 1 / 2009, S. 21-23.

- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl. Weinheim / Basel 2002.
- Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgest. Aufl. Weinheim / Basel 2008, S. 7-19.
- Meier, Johannes: Schule gemeinsam gestalten - ein systemischer Ansatz in Niedersachsen. In: Bertelsmann Stiftung / Niedersächsisches Kultusministerium: Eigenverantwortliche Schule und SEIS in Niedersachsen. Gütersloh / Hannover o. J., S. 4f.
- Metz-Göckel, Sigrid: Vorwort 2. In: Kirchhoff, Sabine / Kuhnt, Sonja / Lipp, Peter / Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 9f.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Microsoft Corporation: Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional 2003.
- Mier, Harald: Personalführung. Der Traum von der guten Schulleitung. In: Schulleitung heute. Das Praxisjournal für die Schule von morgen, 20 / 2010, S. 1.
- Miller, Susanne: Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 38. Hrsg. v. Jürgen Bennack, Astrid Kaiser u. Rainer Winkel. Baltmannsweiler 2001.
- Miller, Susanne: Der berufliche Werdegang von Schulleiterinnen. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Wissinger, Jochen / Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Schulleitung - Forschung und Qualifizierung. Opladen 2002, S. 33-44.
- Minderop, Dorothea: Bildungsregionen in Niedersachsen - Teil 2: Eine Idee findet Resonanz. In: SchulVerwaltung NI, 2 / 2010, S. 38.
- Minderop, Dorothea / Lohmann, Armin: Eigenverantwortliche Schule - ein Baustein im niedersächsischen Qualitätskonzept. In: SchulVerwaltung NI, 16. Jg., 3 / 2006, S. 80-84.
- Minderop, Dorothea / Lohmann, Armin: Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen - Teil 1: Das Projekt und seine Erkenntnisse. In: SchulVerwaltung NI, 12 / 2009, S. 326.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landesinstitut für Schulentwicklung (LS): Leitfaden zur Schulentwicklung an Schulen. 2005. http://www.smv.bw.schule.de/evaluation/Leitfaden_Selbstevaluation.pdf (24.08.2012).
- Mitter, Wolfgang: Schulautonomie und europäischer Kontext. In: Döbert, Hans / Geißler, Gert (Hrsg.); Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs. 1. Aufl. Baden - Baden 1997, S. 47-66.

- Moser, Barbara: Selbstständige Schulen brauchen selbstständige Schulleitungen. So ist es! Ist es so? Eine Annäherung. In: Pädagogik, 10 / 2006, S. 30-34.
- Müller, Hans Werner: Schule erfolgreich führen. Teil 6: Richtige und falsche Führungsstile. In: Schulmanagement-Online, 3 / 2012, S. 34-36.
- Müller, Ulrike: Fragen und Antworten zum Schulvorstand - Zusammensetzung, Wahlen, Organisation und Aufgaben. In: SchulVerwaltung NI, 2 / 2008a, S. 37.
- Müller, Ulrike: Fragen und Antworten zum Schulvorstand - Zusammensetzung, Wahlen, Organisation und Aufgaben. In: SchulVerwaltung NI, 9 / 2008b, S. 230.
- Müller-Benedict, Volker: Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden 2007.
- Niedersächsische Landesschulbehörde: Niedersächsische Landesschulbehörde. 2013. <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/organisation> (21.05.2013).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). O. J. (a). http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1959&article_id=93063&psmand=8 (23.07.2012).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen. O. J. (b). http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1914&article_id=5817&psmand=8 (22.08.2012).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Schulisches Qualifizierungskonzept. Qualität entwickeln. Empfehlungen zum schulischen Qualifizierungskonzept eigenverantwortlicher Schulen. Hannover o. J. (c).
- Niedersächsisches Kultusministerium: Lehrpläne, allgemein bildende Schulen. O. J. (d). http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1966&article_id=6378&psmand=8 (22.08.2012).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Niedersachsen macht Schule mit der Selbstständigen Schule. Zielperspektive. Hannover 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit der Landesbediensteten in Schulen und Studienseminaren (Arbeitsschutz in Schulen). RdErl. d. MK v. 12.05.2004. 2004b. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2007&article_id=5960&psmand=8 (04.06.2013).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Arbeitsgruppe „Eigenverantwortliche Schule“. Abschlussbericht. Hannover 2005a.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Errichtung der Niedersächsischen Schulinspektion. In: SVBI, 6 / 2005b, S. 271.

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Die Arbeit in der Grundschule. Erl. d. MK v. 03.02.2004, geändert durch RdErl. d. MK v. 20.07.2005. 2005c. [http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal% 20neu.medien_und_schule/allgemein_medienundschule/Die_Arbeit_in_der_Grundschule2005.pdf](http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu.medien_und_schule/allgemein_medienundschule/Die_Arbeit_in_der_Grundschule2005.pdf) (07.05.2007).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Entwurf zur Einführung eines Gesetzes zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule. Hannover 2006a.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“. Hannover 2006b.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Schulinspektion in Niedersachsen. RdErl. d. MK v. 07.04.2006. In: SVBI, 5 / 2006c, S.154.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover 2006d.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Umfragen und Erhebungen in Schulen. RdErl. d. MK v. 05.12.2005. In: SVBI, 2 / 2006e, S. 35.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Landesweite Einführung der Eigenverantwortlichen Schule. 2007a. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1992&article_id=6236&psmand=8 (15.09.2007).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Übertragung erweiterter Entscheidungsspielräume an Eigenverantwortliche Schulen. 2007b. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1994&article_id=6479&psmand=8 (10.06.2013).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Dienstrechtliche Befugnisse. RdErl. d. MK v. 31.05.2007. In: SVBI, 7 / 2007c. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24728&article_id=6525&psmand=8&cp=11_1932#list_1932 (19.04.2008).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Eigenverantwortung der Schule; Entlastung für die Übernahme von zusätzlichen Aufgaben an den allgemein bildenden Schulen. RdErl. d. MK v. 7.6.2007. In: SVBI, 7 / 2007d, S. 237.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren ProReKo (1. Januar 2003 - 31. Dezember 2007). Broschüre mit Auszügen des Abschlussberichts der Landesprojektgruppe und der Wissenschaftlichen Begleitforschung. 2008a. http://www.proreko.de/uploads/media/Kurzversion_AB.pdf (22.08.2012).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Haushaltswirtschaftliche Vorgaben für das Budget der Schule. In: SVBI, 1 / 2008b, S. 7ff.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Dienstrechtliche Befugnisse und sonstige personalrechtliche Aufgaben und Befugnisse. In: SVBI, 9 / 2011, S. 309-312.

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Niedersächsische Verordnung über die Arbeitszeit der Beamtinnen und Beamten an öffentlichen Schulen (Nds. ArbZVO-Schule). In: SVBI, 7 / 2012a, S. 360-371.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Niedersächsisches Schulgesetz. Hannover 2012b.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Niedersächsisches Konzept zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Hannover 2012c.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Fragen und Antworten zum Schulvorstand der Eigenverantwortlichen Schule. 2012d. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1897&psmid=8 (24.08.2012).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Die Arbeit in der Grundschule. In: SVBI, 8 / 2012e, S. 404-417.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Althusmann: „Wir setzen neue Maßstäbe und stellen die Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt: Die Schulinspektion in Niedersachsen wird in neuer Form weitergeführt.“ 2012f. <http://bildungsklick.de/pm/86261/althusmann-wir-setzen-neue-massstaebe-und-stellen-die-unterrichtsqualitaet-in-den-mittelpunkt-die-schulinspektion-in-niedersachsen-wird-in-neuer-form-weitergefuehrt/> (05.03.2013).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 § 38a Aufgaben des Schulvorstandes. 2012g. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ND+%C2%A7+38a&psml=bsvorisprod.psml&max=true> (06.03.2013).
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: Schulinspektion. O. J. <http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3155> (23.07.2012).
- Nötzold, Wolfgang: Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Unter Mitarb. v. Gerald Graubner. Perspektive Praxis. Bielefeld 2002.
- Nolte, Gerald: Der Schulvorstand - Teil 2. Neues Organ in der niedersächsischen Schulverfassung seit dem 1. August 2007. In: Schulverwaltung NI, 11 / 2009, S. 315.
- Oelkers, Jürgen: Systemische Betrachtung neuer Schulentwicklungsprozesse. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfadens. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 11-20.
- Oldenburg, Ines / Mörking, Diedrich: Controlling in der Schule - Teil 1. Praxisorientierte Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Schulverwaltung NI, 3 / 2008, S. 73.

- Online Lehrbuch = Online Lehrbuch. Kapitel 3: Geschäftsprozesse. Organisatorische Gestaltung. Ansätze zur Prozessoptimierung - Teil III. Evolutionärer Wandel: Organisationsentwicklung und lernende Organisation. O. J. http://www.economics.phil.uni-erlangen.de/lehre/bwl-archiv/lehrbuch/kap3/oe_le/oe_le.pdf (29.05.2012).
- Pfeiffer, Hermann: Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. Selbstständigkeit und Autonomie von Schule - Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. In: Holtappels, Heinz Günter / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Hans-Günter / Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 13. Weinheim / München 2004, S. 51-82.
- Pfeiffer, Hermann: Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter / Höhmann, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim / München 2005, S. 83-98.
- Philipp, Elmar: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. 4., unveränd. Aufl. Weinheim / Basel 2006.
- Posch, Peter: Selbstevaluation: Wie geht es und was bringt es? O. J. <http://www.schule.suedtirol.it/pi/downloads/Referat%20zur%20Evaluationstagung.pdf> (24.08.2012).
- Prescher, Thomas: Schulinspektion als Lernchance. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 441-452.
- Projekt Region Braunschweig GmbH: Abgeschlossene Projekte im Handlungsfeld Bildung. O. J. http://www.projekt-region-braunschweig.de/de/Regionale_Handlungsfelder/Bildung/Abgeschlossene_Projekte/ (06.12.2012).
- Qualität in Schulen = Qualität in Schulen (Q.I.S) des BMBWK: Q.I.S. - Leitfaden. O. J. <http://www.qis.at/leitfaden.pdf> (24.08.2012).
- Quatember, Andreas: Statistik ohne Angst vor Formeln. Ein Studienbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. 2., aktualis. Aufl. München 2008.
- Rahm, Sibylle: Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim / Basel 2005.
- Reese, Maïke: Wie macht man gute Schule? Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement. Schulmanagement konkret. Bd. 9. München 2007.
- Reese, Maïke: Konfliktmanagement. In: Huber, Stephan Gerhard: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Bd. 4. Hrsg. v. Stephan Gerhard Huber. Köln 2013, S. 421-428.

- Reicher, Hannelore: Die Planung eines Forschungsprojekts - Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler, Hubert / Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck / Wien / Bozen 2005, S. 85-104
- Reimann, Gabi: Qualitätsmanagement in Schulen: Eine Einführung. In: Arnold, Rolf / Griese, Christiane (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Hohengehren 2004, S. 145-166.
- Reinert, Heiner: Schulen gründen Schulverbände - erste Erfahrungen aus der Bildungsregion Emsland. In: Schulverwaltung NI, 6 / 2008, S. 175.
- Reinert, Heiner: Im Netzwerk freiwilliger Schulverbände. Ein Bericht von Schulleitern aus der Bildungsregion Emsland. In: Pädagogische Führung, 20. Jg., 1 / 2009, S. 24f.
- Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgest. Aufl. Weinheim / Basel 2008, S. 123-141.
- Richter, Ingo: Theorien der Schulautonomie. In: Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim / München 1995 , S. 9-30.
- Rohwer, Götz / Pötter, Ulrich: Grundzüge der sozialwissenschaftlichen Statistik. Grundagentexte Soziologie. Hrsg. v. Klaus Hurrelmann. Weinheim / München 2001.
- Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. 2. Aufl. Weinheim / München 1995a.
- Rolff, Hans-Günter: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim / München 1995b, S. 31-54.
- Rolff, Hans-Günter: Selbstorganisation, Gesamtsystemsteuerung und Koppelungsprobleme. In: Risse, Erika / Schmidt, Hans Joachim (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied / Kriftel 1999, S. 63-72.
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation. Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze 2001.
- Rolff, Hans-Günter: Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung. Studienbrief SEM0700. ZFUW Kaiserslautern 2002.

- Rolff, Hans-Günter: Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, Nils / Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim / München 2007a, S. 41-60.
- Rolff, Hans-Günter: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim / Basel 2007b.
- Rolff, Hans-Günter: Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. Studienbrief SEM0710. DISC Kaiserslautern 2008.
- Rolff, Hans-Günter: Vom Lehren zum Lernen. Von der Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lernens. In: Journal für Schulentwicklung, 1 / 2010a, S. 11-17.
- Rolff, Hans-Günter: Salutogenes Leitungshandeln. In: Journal für Schulentwicklung, 2 / 2010b, S. 68-71.
- Rolff, Hans-Günter: Leitung als Dreiklang. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Reihe: Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Hrsg. v. Botho Priebe. Seelze 2010c, S. 19-42.
- Rolff, Hans-Günter: Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement. In: Rolff, Hans-Günter / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa / Teichert, Jörg: Qualität in allen Schulen - Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund. Köln 2011a, S. 9-24.
- Rolff, Hans-Günter: Unterrichtsentwicklung als Change Management. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM). Köln 2011b, S. 187-194.
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim / Basel 2013.
- Rolff, Hans-Günter / Schratz, Michael: Schulleitung für Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 2 / 2010, S. 4-7.
- Rosow, Walter: Quo vadis Schulleitung? In: B:sl. Beruf Schulleitung, 2. Jg., 2 / 2008. <http://www.beruf-schulleitung.de/pdf/bslnummer2SC.pdf> (19.02.2011).
- Rost, Detlef H.: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. 2., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim / Basel 2007.
- Rürup, Matthias / Heinrich, Martin: Schulen unter Zugzwang. Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas / Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Educational Governance. Bd. 1. Wiesbaden 2007, S. 157-184.

- Ruhnke, Manfred: PISA 2009. Deutschland inzwischen Mittelmaß. In: VBE zeitnah. Mitteilungen für die niedersächsische und bremische Lehrerschaft, 1 / 2011, S. 10.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten: Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich. Bibliotheca Academica. Pädagogik. Bd. 4. Würzburg 2005.
- Saldern, Matthias von: Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlage zur Innovation. Schule in Deutschland 1. Norderstedt 2010.
- Schaarschmidt, Uwe / Kieschke, Ulf: Kapitel 1. Einführung und Überblick. In: Schaarschmidt, Uwe / Kieschke, Ulf (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim / Basel 2007, S. 17-44.
- Schäfer, Thomas: Statistik I. Deskriptive und Explorative Datenanalyse. Basiswissen Psychologie. Wiesbaden 2010.
- Scheerens, Jaap / Bosker, Roel: The foundations of educational effectiveness. Oxford 1997.
- Scheile, Barbara / Tränkmann, Jenny: Schulinternes Qualitätsmanagement. Orientierung und Anleitung. Hrsg. v. d. Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung / Institut für Bildungsmonitoring und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. 2008. <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1251> (16.04.2011).
- Schley, Wilfried / Schratz, Michael: Leadership - eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. In: Journal für Schulentwicklung, 1 / 2006, S. 86-96.
- Schley, Wilfried / Schratz, Michael: System Leadership: Schöpferische Kraft in der Schulreform. In: Journal für Schulentwicklung, 2 / 2010, S. 22-30.
- Schelle, Carla: Unterrichtsentwicklung als Konzept. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010, S. 315-318.
- Schmidt, Claudia: Erweiterte Selbstständigkeit. Vergleich der Einschätzungen von Schulleitungen in Niedersachsen und Bayern. In: Schulmanagement, 6 / 2003, S. 24-26.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., völlig überarb. u. erw. Aufl. München / Wien 2005.
- Schratz, Michael: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim / Basel 1996.
- Schratz, Michael: Pädagogisches Leadership. Studienbrief SEM0200. ZFUW Kaiserslautern 2001.

- Schratz, Michael: Schulleitung als Leadership. In: In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Reihe: Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Hrsg. v. Botho Priebe. Seelze 2010, S. 59-78.
- Schratz, Michael / Steiner-Löffler, Ulrike: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. 2., korrig. Aufl. Weinheim / Basel 1999.
- Schratz, Michael / Iby, Manfred / Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim / Basel 2000.
- Schüßler, Ingeborg: Leadership und Lernkulturwandel II - theoretische und praktische Bausteine. Studienbrief SEM0120. ZFUW Kaiserslautern 2001.
- Schulz, Helmut: Unterrichtsentwicklung ist mehr als ein Methodencurriculum. Zur Umsetzung des Niedersächsischen Konzepts zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: SchulVerwaltung NI, 10 / 2010, S. 262.
- SEIS Deutschland: SEIS macht Schule transparent. 2012. <http://www.seis-deutschland.de/> (23.07.2012).
- Seitz, Stefan: Qualifikationsprofil für Schulleitungen. Anforderungen des 21. Jahrhunderts. In: Schulmanagement, 3 / 2010, S. 23-25.
- Seitz, Stefan: Effektives Zeitmanagement von Schulleitungen. Terminflut und Alltagshektik erfolgreich begegnen. In: SchulVerwaltung NI, 2 / 2011, S. 41-44.
- Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl. Stuttgart 2006.
- Seydel, Otto: Sechs Gelingungsbedingungen erfolgreicher Schulen. Erfahrungen aus dem Deutschen Schulpreis. In: Lernende Schule 46, 47 / 2009, S. 27-31.
- Sievers, Thomas: Unterrichtsentwicklung im Team. Wie lernt ein Kollegium Individualisierung durch gemeinsames Probieren? In: Pädagogik, 10 / 2011, S. 10ff.
- Spieß, Kurt: Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung. 2. Aufl. Aarau 1999.
- Stanat, Petra / Pant, Hans Anand / Richter, Dirk / Böhme, Katrin: Kapitel 13: IQB-Ländervergleich 2011. Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In: Stanat, Petra / Pant, Hans Anand / Böhme, Katrin / Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster / New York / München / Berlin 2012, S. 291-300.
- Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter: Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. In: SchulVerwaltung NRW, 1 / 2012, S. 88-92.
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek b. Hamburg 2007, S. 319-331.

- Stigler, Hubert: Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, Hubert / Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck 2005, S. 135-149.
- Stigler, Hubert / Reicher, Hannelore: Von der Exploration zum interferenzstatistischen Schluss - angewandtes Basiswissen zur sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. In: Stigler, Hubert / Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck 2005, S. 239-272.
- Stockmann, Reinhard: Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: Böttcher, Wolfgang / Holtappels, Heinz Günter / Brohm, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis beispiele.. Weinheim / München 2006, S. 23-38.
- Stöbe-Blossey, Sybille: Educational Governance - Qualitätsprogramme und Governance-Strukturen im Bildungs- und Erziehungssystem. 2011. <http://www.uni-due.de/gesellschaftswissenschaften/profilschwerpunkt/Educational.shtml> (07.05.2011).
- Thiel, Felicitas / Thillmann, Katja: Schulentwicklung als Managementaufgabe. Online-Befragung Berliner Schulleitungen. In: Schulmanagement, 6 / 2009, S. 36f.
- TIME for kids Informationstechnologien GmbH (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen. In: Digital Lernen, Hrsg. v. TIME for kids Informationstechnologien GmbH, H. 1, 2007, S. 20-23.
- Träbert, Detlef: Grundschule - quo vadis? Wie wird die Grundschule wieder human? In: Grundschule, 10 / 2010, S. 41-43.
- Uhl, Siegfried: Erzieherische und schulorganisatorische Gründe für die Einführung der eigenverantwortlichen Schule. In: Sauerland, Frank / Uhl, Siegfried (Hrsg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Köln / Kronach 2012, S. 14-24.
- Universität Landau: Evaluation - Ziele, Konzepte und Strategien. CIPP-Modell von Stufflebeam. 2004. http://www.uni-landau.de/lima/Telemap2004/evaluation_ziele_stufflebeam.htm (24.08.2012).
- Vietze, Rüdiger: Prozess oder Ergebnis. Aufbau einer Reflexionskultur. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 112-119.
- Walther, Gerd / Bosen, Martin: Hinter die Zahlen geschaut. Zentrale Ergebnisse aus TIMSS: die mathematischen Kompetenzen von Viertklässlern. In: Grundschule, 6 / 2009, S. 18-21.
- Warwas, Julia: Schulleitung im Zeitalter der Beschleunigung - Bericht zum 8. Bamberger Schulleitungssymposium. In: SchulVerwaltung NI, 4 / 2008, S. 110.

- Wellenreuther, Martin: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim / München 2000.
- Whitaker, Todd: Was gute Schulleiter anders machen. 15 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim / Basel 2010.
- Winter, Sybille / Berghaus, Gerta: Hilfe zur Selbsthilfe: Schulentwicklungsberatung. In: Busemann, Bernd / Oelkers, Jürgen / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln 2007, S. 120-127.
- Wissinger, Jochen: Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In: Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas / Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Educational Governance. Bd. 1. Wiesbaden 2007, S. 105-130.
- Wittwer, Jörg / Sass, Stefan / Prenzel, Manfred: Gut, aber nicht spitze... Naturwissenschaften: Wo steht Deutschland? In: Grundschule, 6 / 2009, S. 14-17.
- Wößmann, Ludger: Extern überprüfte Standards, Schulautonomie und Wettbewerb: Chancen für das deutsche Schulsystem. In: Sauerland, Frank / Uhl, Siegfried (Hrsg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Köln / Kronach 2012, S. 55-74.
- Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) an der Universität Koblenz-Landau: Projektgruppe VERA am zepf. O. J. <http://www.uni-landau.de/vera/> (07.05.2011).
- Zöfel, Peter: Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung. München 2002

Hinweise:

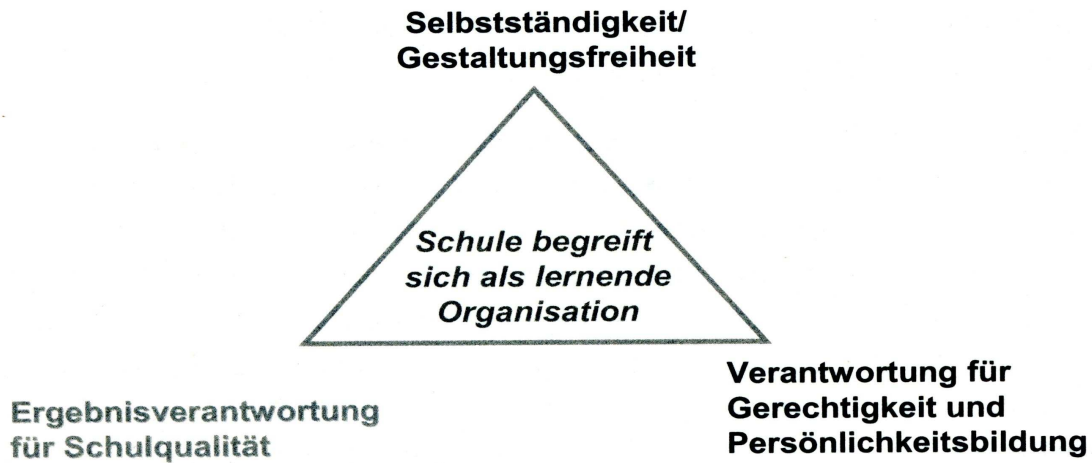
Die Seitenangaben bei der Zeitschrift „SchulVerwaltung NI“ basieren auf der Angabe der CD-ROM „SchulVerwaltung Archiv. Jahrgänge 1997-2010“.

Die Internetquellen bzw. digitalen Quellen sind auf der beiliegenden CD-ROM dokumentiert.

Anhang

Abbildung 18: Elemente der Eigenverantwortlichen Schule

Elemente der Eigenverantwortlichen Schule sind...



Quelle:

Lohmann 2008, S. 80.

Abbildung 19: Anschreiben und Exposee der ersten Erhebung mit dem Fragebogen der Schulleitungen der zweiten Erhebung

1

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

zusätzlich möchte ich Sie noch bitten, in die unten stehende Zeile einzutragen, wie viele KollegInnen an Ihrer Schule sind, den Zettel Ihrem Fragebogen beizufügen und ihn gemeinsam mit dem Bogen an mich zurückzuschicken. Diese Information benötige ich für die Befragung der Lehrkräfte. Dann könnte ich Ihnen die passende Anzahl an Fragebögen der LehrerInnenbefragung zusenden.

Vielen Dank!

Anzahl der Lehrkräfte:

2

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

zusätzlich möchte ich Sie noch bitten, in die unten stehende Zeile einzutragen, wie viele KollegInnen an Ihrer Schule sind, den Zettel Ihrem Fragebogen beizufügen und ihn gemeinsam mit dem Bogen an mich zurückzuschicken. Diese Information benötige ich für die Befragung der Lehrkräfte. Dann könnte ich Ihnen die passende Anzahl an Fragebögen der LehrerInnenbefragung zusenden.

Vielen Dank!

Anzahl der Lehrkräfte:

Exposee

Meine Dissertation zur Fragestellung „Wie versucht die Schulleitung von Grundschulen in Niedersachsen vor dem Hintergrund der Selbstständigkeitsstrukturen der Eigenverantwortlichen Schule die Unterrichtsqualität zu verbessern?“ beschreibt weiterführend die Diskussion um die „teilautonome Schule“.

In dem Zusammenhang soll der Ablauf in einer „Lernenden Organisation“ nach Senge¹⁴²² nachvollzogen werden und überprüft werden, ob die niedersächsischen Schulen, die an dem Projekt teilnehmen, „Lernende Schulen“ sind, das Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Vorgaben der Eigenverantwortlichen Schule umgesetzt wird und die Schulen (Schulleitung und LehrerInnen) bereit sind, die Selbstständigkeitsstrukturen zur Weiterentwicklung zu nutzen.

Interessant ist hierbei die Situation an den Grundschulen in Niedersachsen, die zumeist klein sind und über ein dementsprechendes Kollegium verfügen.

Bei der Untersuchung ist herauszufinden, welche Möglichkeiten, die sich durch dieses Projekt den „gestärkten“ SchulleiterInnen als Vorgesetzte eröffnen, genutzt werden. Schulleitungen sind schließlich u. a. für die Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie die Personalentwicklung zuständig.¹⁴²³

Da das Projekt "Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen und Netzwerken" in Niedersachsen seit dem 01.08.2005¹⁴²⁴ in Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung abläuft und den Schulen folglich seit dem Zeitpunkt mehr Handlungsspielräume zugestanden werden, in vorher bestimmten Bereichen selbstständig zu arbeiten, soll meine Arbeit erste Erfahrungen der niedersächsischen Schulen mit solchen Selbstständigkeitsstrukturen skizzieren. Hierbei geht es nicht um die Überprüfung der SchülerInnenleistungen, sondern die Effektivität des Schulleitungshandelns in Bezug auf die Unterrichtsqualität.

Somit soll vor dem Hintergrund des Projektes analysiert werden, ob SchulleiterInnen mithilfe der Selbstständigkeitsstrukturen eine „Lernende Organisation“ (Schule) entwickeln können.

In dem Zusammenhang soll der Blick auf die Schulleitungen selber gerichtet werden, welche mit den Vorgaben und Gestaltungsfreiräumen umgehen müssen. Folglich soll überprüft werden, ob diese durch das Projekt geschaffenen Voraussetzungen wirklich günstig sind, um die Qualität der LehrerInnenarbeit, die Unterrichtsqualität zu verbessern.

Außerdem soll ergründet werden, welche schulspezifischen Voraussetzungen (ländlich, städtisch...) welche Ergebnisse hervorrufen, folglich warum die Umsetzung in den Projektschulen unterschiedlich ablaufen könnte.

An das zuvor Beschriebene knüpft die zentrale Fragestellung meiner Dissertation an und schlüsselt sich u. a. in folgende Fragen auf:

- Wie wirkt sich die gestärkte Stellung der SchulleiterInnen in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung auf ihre alltägliche Arbeit aus?

¹⁴²² Beim Konzept der „lernenden Organisation“ (Senge) entfalten Menschen ihre Fähigkeiten kontinuierlich. In dem Zusammenhang werden Ziele umgesetzt und Denkformen unterstützt. Außerdem lernen die Beteiligten, gemeinsam zu lernen. (vgl. Schratz 2001, S. 60)

¹⁴²³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 2006b, S. 17.

¹⁴²⁴ Vgl. a. a. O. 2006a, S. 1.

- Welche Selbstständigkeitsstrukturen nutzt der/die Schulleiter/in, um den Unterricht an der Schule zu verbessern?
- Gibt es Besonderheiten, da Grundschulen kleine Systeme sind?
- Gehen die LehrerInnen auf das Schulleitungswirken ein?
- Wie schätzt die LehrerInnenschaft das veränderte SchulleiterInnenhandeln ein?
- Wirkt sich dies auf das LehrerInnenhandeln im Unterricht aus?
- Wird dies durch eine interne Evaluation überprüft?
- Gibt es unterschiedliche Ergebnisse, unterschiedliche Voraussetzungen und/oder unterschiedliche Ursachen?
- Welche Handlungsstrategien sind aufgrund dessen möglich?

Quelle:

Eigene Schulleitungsbefragung 2007

Befragung von niedersächsischen
Grundschulen im Rahmen des
Projekts „Erweiterte Eigenverantwortung in
Schulen und Qualitätsvergleich in
Bildungsregionen und Netzwerken“
zur Einflussnahme der Schulleitung
auf die Unterrichtsqualität

Fragebogen für die Schulleitungen

Erhebung September/Oktober 2008

Stefanie Harnitz
Nelkenstr. 8
49716 Meppen
Tel.: 05931/493402

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

Ihre Schule nimmt am Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen und Netzwerken“ teil.

Vor einem Jahr habe ich im Rahmen meiner Dissertation mit der Fragestellung „Wie versucht die Schulleitung von Grundschulen in Niedersachsen vor dem Hintergrund der Eigenverantwortlichen Schule die Unterrichtsqualität zu verbessern?“ eine Schulleitungs- und LehrerInnenbefragung an Projektschulen durchgeführt.

Nun möchte ich die Kontrolluntersuchung - wie bereits angekündigt - starten und Sie in dem Zusammenhang um Ihre Unterstützung bitten.

Die Befragung ist vom Kultusministerium und der zuständigen Niedersächsischen Landesschulbehörde genehmigt worden.

Ich bin ebenfalls Lehrerin und zurzeit kommissarische Schulleiterin einer Grundschule, die an dem Projekt teilnimmt.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung:

Stefanie Harnitz

Nelkenstr. 8

49716 Meppen

Tel.: 05931/493402

E-Mail: Stefanie.Harnitz@gmx.de.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Ich bitte Sie, sich etwas Zeit zu nehmen, um den beigefügten Fragebogen auszufüllen.

Falls Sie einzelne Fragen nicht beantworten möchten, ist dies möglich. Für eine genauere Auswertung ist es jedoch von Vorteil, wenn Sie diesen Fragebogen möglichst vollständig ausfüllen und offen Ihre Einstellung preisgeben. Jede persönliche Antwort ist richtig!

Ihre Antworten werden natürlich anonym und streng vertraulich behandelt.

Ich versichere Ihnen, dass ihre Antworten zu diesem Fragebogen nur im Rahmen meiner Studie Verwendung finden.

Bitte teilen Sie die Fragebögen für die Lehrkräfte an Ihre KollegInnen aus und senden Sie Ihren Fragebogen ausgefüllt und die der LehrerInnen *bis zum 10. Oktober 2008* mit dem beigefügten Freiumschlag gesammelt an mich zurück!

Die Ergebnisse würden Ihnen dann im Rahmen der Studie mitgeteilt werden.

Sie haben auch die Möglichkeit, ein Exemplar meiner Arbeit zu erwerben.

Direkt nach Beendigung der Befragungen werden außerdem die Adressen bzw. die entsprechenden Daten gelöscht.

Für Ihre Mitarbeit bedanke ich mich bereits im Voraus!

Stefanie Harnitz

Hinweis: Die Angaben zur Person erhebe ich nur aus wissenschaftlichen Gründen.

Einmal erfasste Daten sind nicht mehr auf die einzelne Person zurückzuführen.

Ich möchte Sie zunächst bitten, einige Angaben zu Ihrer Person und Schule zu machen.

Bitte kreuzen Sie das jeweils Zutreffende an!

1. Wie alt sind Sie? 20 - 30 J.
 31 - 40 J.
 41 - 50 J.
 älter als 50 J.
2. Welches Geschlecht haben Sie? weiblich
 männlich
3. Zu welcher Schulform gehört Ihre Schule? Grundschule
 Grundschule/Hauptschule
 Grundschule/Hauptschule/Realschule

Bitte geben Sie Folgendes in vollen Jahren an!

4. Wie viele Jahre üben Sie bereits das Lehramt im Schuldienst aus (ohne Referendariat)? 1 - 5 J.
 6 - 10 J.
 11 - 15 J.
 16 - 20 J.
 mehr als 20 J.
5. Wie viele Jahre sind Sie an dieser Schule? 1 - 5 J.
 6 - 10 J.
 11 - 15 J.
 16 - 20 J.
 mehr als 20 J.
6. Seit wann sind Sie SchulleiterIn? 1 J.
 2 J.
 3 J.
 4 J.
 5 J.
 6 J.
 7 J.
 8 J.
 9 J.
 10 J.
 11 - 15 J.
 16 - 20 J.
 mehr als 20 J.

Bitte geben Sie hier die Personenanzahl an!

7. Wie viele LehrerInnen sind an Ihrer Schule?
- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | unter 6 |
| <input type="checkbox"/> | 6 - 10 |
| <input type="checkbox"/> | 11 - 15 |
| <input type="checkbox"/> | 16 - 20 |
| <input type="checkbox"/> | mehr als 20 |

8. Wie viele LehrerInnen sind teilzeitbeschäftigt?
- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | 1 |
| <input type="checkbox"/> | 2 |
| <input type="checkbox"/> | 3 |
| <input type="checkbox"/> | 4 |
| <input type="checkbox"/> | 5 |
| <input type="checkbox"/> | 6 |
| <input type="checkbox"/> | 7 |
| <input type="checkbox"/> | 8 |
| <input type="checkbox"/> | 9 |
| <input type="checkbox"/> | 10 |
| <input type="checkbox"/> | 11 - 15 |
| <input type="checkbox"/> | 16 - 20 |
| <input type="checkbox"/> | mehr als 20 |

9. Wie viele LehrerInnen sind vollzeitbeschäftigt?
- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | 0 |
| <input type="checkbox"/> | 1 |
| <input type="checkbox"/> | 2 |
| <input type="checkbox"/> | 3 |
| <input type="checkbox"/> | 4 |
| <input type="checkbox"/> | 5 |
| <input type="checkbox"/> | 6 |
| <input type="checkbox"/> | 7 |
| <input type="checkbox"/> | 8 |
| <input type="checkbox"/> | 9 |
| <input type="checkbox"/> | 10 |
| <input type="checkbox"/> | 11 - 15 |
| <input type="checkbox"/> | 16 - 20 |
| <input type="checkbox"/> | mehr als 20 |

Bitte geben Sie Folgendes in vollen Jahren an!

10. Wo liegt der Altersdurchschnitt der LehrerInnen Ihrer Schule?
- | | |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | 20 - 30 J. |
| <input type="checkbox"/> | 31 - 40 J. |
| <input type="checkbox"/> | 41 - 50 J. |
| <input type="checkbox"/> | älter als 50 J. |

Bitte geben Sie die Anzahl der BürgerInnen Ihres Schulortes an!

11. Meine Schule befindet sich in einem Ort...
- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | mit weniger als 2.000
Bürgern/innen. |
| <input type="checkbox"/> | mit bis zu 5.000
Bürgern/innen. |
| <input type="checkbox"/> | mit bis zu 10.000
Bürgern/innen. |
| <input type="checkbox"/> | mit bis zu 15.000
Bürgern/innen. |
| <input type="checkbox"/> | mit bis zu 20.000
Bürgern/innen. |
| <input type="checkbox"/> | mit mehr als 20.000
Bürgern/innen. |

Bitte beantworten Sie die Frage mit *ja*, *nein* oder *weiß nicht*!

12. Liegt Ihre Schule in einem Stadtteil/Ortsteil mit viel Armut?
- | | |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | ja |
| <input type="checkbox"/> | nein |
| <input type="checkbox"/> | weiß nicht |
13. Werden dort regelmäßig Straftaten begangen?
- | | |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | ja |
| <input type="checkbox"/> | nein |
| <input type="checkbox"/> | weiß nicht |

Im Weiteren werden Fragen über Schule und Unterricht gestellt.

14. Flexibilität

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt nur eine Antwort an, bzw. beantworten Sie die Fragen frei.

14.1 Ist die Stundentafel seit Projektbeginn verändert worden? ja
 nein

a) Wenn ja, welche Fächer sind davon betroffen?

b) Werden die Fächer schwerpunktmäßig unterrichtet? ja
 teilweise
 nein

14.2 Gibt es ein Konzept der Rhythmisierung? ja
 nein

a) Wenn ja, nach welchen Kriterien wird dies umgesetzt?

b) Fassen Sie Unterrichtsstunden zu Blockstunden zusammen? ja
 nein

c) Wenn ja, in welchen Fächern?

d) Wie häufig gibt es einen LehrerInnenwechsel pro Schultag im Durchschnitt? einmal
 zweimal
 dreimal

e) Werden in den ersten beiden Stunden lediglich die Hauptfächer unterrichtet? ja
 teilweise
 nein

- f) Gibt es das Klingelzeichen? ja
 teilweise
 nein
- g) Wird das Klingelzeichen nur noch für
die Hofpausen eingesetzt? ja
 teilweise
 nein
- h) Werden Ihre KollegInnen mit
überwiegendem Stundenanteil in der
eigenen Klasse eingesetzt? ja
 teilweise
 nein
- 14.3 Schließen Sie Zielvereinbarungen zu
Erlassen mit der Niedersächsischen
Landesschulbehörde (Deregulierung)? ja
 nein

a) Wenn ja, warum tun Sie dies?

- b) Wenn ja, werden die betreffenden
Erlasse von Ihnen vorgeschlagen? ja
 teilweise
 nein

c) Wenn ja, warum?

d) Wenn ja, welche Erlasse durften Sie weglassen?

e) Wenn ja, welche Erlasse möchten Sie demnächst weglassen?

15. Zielorientierung

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt - wenn nicht anders gewünscht - nur eine Antwort an, bzw. beantworten Sie die Fragen frei.

15.1 Hat Ihre Schule ein Schulprogramm?

- ja
 nein

a) Wie oft wird daran gearbeitet?

- wöchentlich
 alle zwei Wochen
 monatlich
 alle sechs Wochen
 einmal im Jahr
 nach Bedarf
 gar nicht

b) Wer arbeitet daran?

c) Wie hoch ist an Ihrer Schule das Interesse des Kollegiums, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben?

d) Bedarf es Anregungen durch die Schulleitung?

- ja
 teilweise
 nein

e) Wie regen Sie die Mitarbeit an?

f) Wie beziehen Sie externe SchulentwicklungsberaterInnen im Zuge des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ in den Schulentwicklungsprozess mit ein?

15.2 Legen Sie Ziele in Ihrer Schule fest?

- ja
 nein

- a) Legen Sie zu Beginn des Schuljahres kurzfristige Ziele fest? ja
 nein

b) Wenn ja, welche Art von Zielen setzen Sie sich dann?

- c) Welche Zeitspannen der Umsetzung sind für Sie angemessen? 1 Jahr
 2 Jahre
 3 Jahre
 4 Jahre
 5 Jahre und mehr

- d) Sind für Sie langfristige Ziele wichtig? ja
 nein

e) Wie steuern Sie es, dass die gesamte pädagogisch-organisatorische Arbeit auf die Ziele Ihrer Schule ausgerichtet ist?

- 15.3 Besitzen Sie schuleigene Arbeitspläne? ja
 teilweise
 nein

- a) Gibt es eine unterrichtsbezogene Konkretisierung für jedes Fach und jeden Jahrgang (Ergänzungen zu den Arbeitsplänen)? ja
 teilweise
 nein

- 15.4 Gibt es ein Evaluationskonzept? ja
 nein

Mehrfachantworten sind hier möglich!

- a) Wer führt die Evaluationen durch? Schulleitung
 Steuergruppe
 Kollegium
 Evaluationsteam

- b) Wie häufig werden Vorhaben (Projekte etc.) evaluiert? nach jedem Vorhaben
 jährlich
 sporadisch
 gar nicht

c) Wie häufig werden Vorhaben
(Projekte etc.) dokumentiert?

- nach jedem Vorhaben
 jährlich
 sporadisch
 gar nicht

d) Wird in regelmäßigen Abständen die
Unterrichtsqualität evaluiert?

- ja
 teilweise
 nein

e) Wie werden die Ergebnisse zur Unterrichtsqualität in die schulische Arbeit
eingebunden, für das Vorankommen Ihrer Schule genutzt?

16. Kooperation

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt - wenn nicht anders gewünscht - nur eine Antwort an, bzw. beantworten Sie die Fragen frei.

LehrerInnenkooperation

16.1 Haben Sie eine Steuergruppe? ja
 nein

Wenn ja, ...

a) ... aus wie vielen Personen besteht die Steuergruppe?
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 mehr als 7

b) ... wie oft treffen Sie sich?
 einmal in der Woche
 alle zwei Wochen
 alle drei Wochen
 einmal im Monat
 nach Bedarf

c) ... haben Sie den Vorsitz inne?
 ja
 teilweise
 nein

d) Warum?

Mehrfachantworten sind hier möglich!

16.2 In welchen Bereichen kooperieren Ihre KollegInnen zusätzlich?
 klassenübergreifende Projekte
 jahrgangsübergreifende Projekte
 schulübergreifende Projekte
 Klassenteam
 Jahrgangsteam
 weitere Teams

a) Sind immer dieselben KollegInnen dazu bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten?
 ja
 teilweise
 nein

b) Bringen sich die KollegInnen, die Teilzeit arbeiten, genauso ein wie diejenigen mit Vollzeit? ja
 teilweise
 nein

c) Müssen Sie Ihre KollegInnen zur Teamarbeit auffordern? ja
 teilweise
 nein

d) Was tun Sie, damit sich die Teamarbeit zwischen den KollegInnen verbessert?

e) Wie arbeiten Sie selbst im Team?

16.3 Findet kollegiale Hospitation zwischen den Lehrern/innen Ihrer Schule statt? ja
 teilweise
 nein

a) Wenn ja, sind es immer dieselben KollegInnen, die diese Möglichkeit nutzen? ja
 teilweise
 nein

b) Wie unterstützen Sie die kollegiale Hospitation?

Beziehungen innerhalb der Schule

16.4 Gibt es Konzepte der Elternarbeit? ja
 teilweise
 nein

a) Wenn ja, welche?

b) Wie beziehen Sie die Elternschaft in Entscheidungsprozesse mit ein?

c) Wie wird auf eine hohe Transparenz in der Elternarbeit geachtet?

d) Wie werden die Eltern in Projekte der Schule eingebunden?

Beziehungen der Schule nach außen

16.5 Befinden Sie sich in einem Netzwerk
mit anderen Schulen?

ja

nein

a) Wenn ja, warum haben Sie sich mit anderen Schulen zusammengeschlossen?

b) Wenn ja, wie sieht der kontinuierliche Austausch mit anderen Schulen aus?

c) Wie finden Absprachen mit den weiterführenden Schulen statt und wie wird somit ein
„fließender Übergang“ vorbereitet?

16.6 Gibt es Kooperationen mit anderen
Institutionen?

ja
nein

a) Wenn ja, mit welchen Institutionen kooperieren Sie regelmäßig?

b) Wie sieht die jeweilige Kooperation aus?

17. Personalentwicklung

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt nur eine Antwort an, bzw. beantworten Sie die Fragen frei.

17.1 Gibt es ein Konzept der Personalentwicklung? ja
 nein

Sind die Ziele der Personalentwicklung an Ihrer Schule...

a) schriftlich formuliert? ja
 nein

b) in das Schulprogramm integriert? ja
 nein

c) auf die allgemeinen schulischen Ziele abgestimmt? ja
 nein

d) gemeinsam mit den Lehrern/innen vereinbart worden? ja
 nein

17.2 Wie oft nutzen Sie die Möglichkeit der Zielvereinbarungsgespräche mit Ihren KollegInnen?
 einmal im halben Jahr
 jährlich
 in unregelmäßigen Abständen
 gar nicht

a) Setzen Sie immer gemeinsam mit dem/der KollegIn Ziele, die diese/r in einem vorher bestimmten Zeitraum erreichen müssen? ja
 teilweise
 nein

b) Wenn ja, wie überprüfen Sie die Erreichung der Ziele, die Sie mit dem/der KollegIn vereinbart haben?

17.3 Wie häufig besuchen Sie Ihre KollegInnen im Unterricht? regelmäßig
 einmal im halben Jahr
 einmal im Jahr
 einmal in zwei Jahren
 anlassbezogen
 nie

a) Wenn ja, wie beraten Sie Ihre KollegInnen danach?

b) Wie schaffen Sie es, den jeweiligen Unterricht Ihrer KollegInnen weiterzuentwickeln?

c) Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um offenere, auf Selbstständigkeit der SchülerInnen ausgerichtete Unterrichtsformen im Unterricht der KollegInnen zu implementieren?

d) Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um fächerübergreifenden Unterricht zu fördern?

Fortbildungen

17.4 Gibt es ein Fortbildungs- bzw. Qualifizierungskonzept?

ja
nein

a) Wenn ja, welche Inhalte werden dort behandelt?

b) Wenn ja, wie wird das Fortbildungs- bzw. Qualifizierungskonzept umgesetzt?

c) Wie viele pädagogische Fortbildungen werden in der Regel von den einzelnen Lehrern/innen Ihres Kollegiums in zwei Schuljahren besucht, um sich auf dem Laufenden zu halten?

<input type="checkbox"/>	0
<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5 und mehr

d) Werden gemeinsam Fortbildungen ausgesucht, die sich auf das Schulprogramm beziehen?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	teilweise
<input type="checkbox"/>	nein

e) Welche Anreize gibt es, Fortbildungen zu besuchen?

f) Besuchen die LehrerInnen Ihrer Schule von sich aus andere Schulen oder pädagogische Einrichtungen, um neue Erkenntnisse und Methoden umzusetzen?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	teilweise
<input type="checkbox"/>	nein

g) Wenn ja, auf welche Art und Weise?

h) Wie profitiert Ihr Kollegium von den Fortbildungen Ihrer KollegInnen?

i) Wie oft führen Sie schulinterne LehrerInnenfortbildungen durch?

<input type="checkbox"/>	gelegentlich
<input type="checkbox"/>	jährlich mehrfach
<input type="checkbox"/>	einmal im Jahr
<input type="checkbox"/>	alle zwei Jahre
<input type="checkbox"/>	alle drei Jahre
<input type="checkbox"/>	alle vier Jahre
<input type="checkbox"/>	alle fünf Jahre
<input type="checkbox"/>	nie

18. Zufriedenheit

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt nur eine Antwort an, bzw. beantworten Sie die Fragen frei.

Arbeitsbelastung der LehrerInnen

18.1 Äußern Ihre KollegInnen, dass die Arbeitsbelastung für sie sehr hoch ist? ja
 teilweise
 nein

a) Äußern Ihre KollegInnen, dass die Arbeitsbelastung seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ für sie sehr hoch ist? ja
 teilweise
 nein

b) Wie wirkt sich die eventuell größere Arbeitsbelastung auf Ihre KollegInnen aus?

c) Welche Maßnahmen treffen Sie, dass die Arbeitsbelastung Ihrer KollegInnen geringer wird?

Arbeitsbelastung der Schulleitung

18.2 Ist Ihre Arbeitsbelastung seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ für Sie sehr hoch? ja
 teilweise
 nein

a) Können Ihre Ermäßigungsstunden dem Arbeitsaufwand gerecht werden? ja
 teilweise
 nein

b) Wie wirkt sich die eventuell größere Arbeitsbelastung auf Sie aus?

c) Welche Maßnahmen treffen Sie, dass Ihre Arbeitsbelastung geringer wird?

19. Kompetenzen der Schulleitung

Bitte kreuzen Sie zu jedem Punkt nur eine Antwort an, bzw. beantworten Sie die Fragen frei.

19.1 Führungskompetenz der Schulleitung

- a) Besitzen Sie immer einen genauen Überblick darüber, was an der Schule vorgeht? ja
 teilweise
 nein

- b) Durch welches Verhalten zeigen Sie sich als Vorbild?

- c) Wie schaffen Sie es, Ihre Erwartungen klar und deutlich zu machen?

19.2 Moderations- und Partizipationskompetenz der Schulleitung

- a) Wie beteiligen Sie LehrerInnen aus dem Kollegium an verantwortlichen Aufgaben?

- b) Wie gehen Sie auf aufkommende Frustrationen und Konflikte unter den Lehrern/innen ein?

- c) Wie beziehen Sie das Kollegium in die Entscheidungsprozesse mit ein?

d) Wie sorgen Sie in wichtigen Angelegenheiten für genügend Information und Transparenz?

e) Lösen Sie gemeinsam mit dem/der LehrerIn die Probleme, die er/sie mit seiner/ihrer Klasse hat?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	teilweise
<input type="checkbox"/>	nein

19.3 Managementkompetenz der Schulleitung

a) Durch welche Vorhaben verbessern Sie das soziale Klima und Wohlbefinden im Kollegium?

b) Wie gehen Sie auf die Probleme und Schwierigkeiten der LehrerInnen ein?

c) Diskutieren Sie anstehende Entscheidungen mit Ihren KollegInnen offen und freimütig?

<input type="checkbox"/>	ja
<input type="checkbox"/>	teilweise
<input type="checkbox"/>	nein

d) Wie ergreifen Sie die Initiative, wenn ein/e LehrerIn Probleme mit seiner/ihrer Klasse hat, um mit ihm/ihr zu reden?

19.4 Innovationsbereitschaft der Schulleitung

a) Wie unterstützen Sie Ihre KollegInnen in ihren Vorhaben?

b) Wie heben Sie gute Ideen von KollegInnen hervor?

c) Welche Anreize schaffen Sie, um Innovationen zu fördern?

d) Durch welche Maßnahmen unterstützen Sie die Fortbildungsbereitschaft Ihrer KollegInnen?

Falls Sie noch Aspekte ansprechen möchten, die in diesem Fragebogen keine oder nicht genügend Berücksichtigung gefunden haben, haben Sie an dieser Stelle die Gelegenheit dazu!

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Quelle:

Eigene Schulleitungsbefragung 2008

Abbildung 20: Fragebogen der Lehrkräfte der zweiten Erhebung

1

Befragung von niedersächsischen
Grundschulen im Rahmen des
Projekts „Erweiterte Eigenverantwortung in
Schulen und Qualitätsvergleich in
Bildungsregionen und Netzwerken“
zur Einflussnahme der Schulleitung
auf die Unterrichtsqualität

Fragebogen für die Lehrkräfte

Erhebung September/Oktober 2008

Stefanie Harnitz
Nelkenstr. 8
49716 Meppen
Tel.: 05931/493402

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

Ihre Schule nimmt am Projekt „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen und Netzwerken“ teil.

Vor einem Jahr habe ich im Rahmen meiner Dissertation das Projektvorhaben mit der Fragestellung „Wie versucht die Schulleitung von Grundschulen in Niedersachsen vor dem Hintergrund der Eigenverantwortlichen Schule die Unterrichtsqualität zu verbessern?“ untersucht.

Nun möchte ich die Kontrolluntersuchung - wie bereits angekündigt - starten und Sie in dem Zusammenhang um Ihre Unterstützung bitten.

Die Befragung ist vom Kultusministerium und der zuständigen Niedersächsischen Landesschulbehörde genehmigt worden.

Ich bin ebenfalls Lehrerin und zurzeit kommissarische Schulleiterin einer Grundschule, die an dem Projekt teilnimmt.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung:

Stefanie Harnitz

Nelkenstr. 8

49716 Meppen

Tel.: 05931/493402

E-Mail: Stefanie.Harnitz@gmx.de.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Ich bitte Sie, sich ca. 20 Minuten Zeit zu nehmen, um den beigefügten Fragebogen auszufüllen.

Falls Sie einzelne Fragen nicht beantworten möchten, ist dies möglich. Für eine genauere Auswertung ist es jedoch von Vorteil, wenn Sie diesen Fragebogen möglichst vollständig ausfüllen und Sie offen Ihre Einstellung preisgeben. Jede persönliche Antwort ist richtig!

Ihre Antworten werden natürlich anonym und streng vertraulich behandelt. Deshalb ist es wichtig, dass Sie keinen Namen angeben.

Ich versichere Ihnen, dass ihre Antworten zu diesem Fragebogen nur im Rahmen meiner Studie Verwendung finden.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen *bis zum 08. Oktober 2008* in dem beiliegenden Umschlag verschlossen bei Ihrer Schulleitung ab, die diesen dann an mich zurückschickt.

Die Ergebnisse würden Ihnen dann im Rahmen der Studie mitgeteilt werden.

Direkt nach Beendigung der Befragungen werden außerdem die Adressen bzw. die entsprechenden Daten gelöscht.

Für Ihre Mitarbeit bedanke ich mich bereits im Voraus!

Stefanie Harnitz

Hinweis: Die Angaben zur Person erhebe ich nur aus wissenschaftlichen Gründen.

Einmal erfasste Daten sind nicht mehr auf die einzelne Person zurückzuführen.

Ich möchte Sie zunächst bitten, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen.

Bitte kreuzen Sie das jeweils Zutreffende an!

1. Wie alt sind Sie?
- 20 - 30 J.
 31 - 40 J.
 41 - 50 J.
 älter als 50 J.

2. Welches Geschlecht haben Sie?
- weiblich
 männlich

Bitte geben Sie Folgendes in vollen Jahren an!

3. Wie viele Jahre üben Sie bereits das Lehramt im Schuldienst aus (ohne Referendariat)?
- 1 - 5 J.
 6 - 10 J.
 11 - 15 J.
 15 - 20 J.
 mehr als 20 J.

4. Wie viele Jahre sind Sie an dieser Schule?
- 1 - 5 J.
 6 - 10 J.
 11 -15 J.
 16 - 20 J.
 mehr als 20 J.

Bitte kreuzen Sie das jeweils Zutreffende an!

5. Welche Funktionen üben Sie in Ihrer Schule aus?
- KlassenlehrerIn
 FachkonferenzleiterIn
 Mitglied der Schulleitung
 Mitglied der Steuergruppe
 Mitglied des Schulvorstandes
 Mitglied einer Arbeits- und Projektgruppe
 gar keine

6. Wie sind Sie in Ihrer Schule beschäftigt?
- vollzeitbeschäftigt (mit voller Wochenstundenzahl)
 teilzeitbeschäftigt mit 50% und mehr Wochenstunden
 stundenweise beschäftigt (mit weniger als 50% der Wochenstunden)
 Referendariat

Im Weiteren werden unterschiedliche Aussagen über Schule und Unterricht gemacht.

7. Zielorientierung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
7.1 An unserer Schule gibt es ein Schulprogramm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) Die Schulleitung fordert uns auf, mehr Energie in die Schulprogramm- arbeit zu „stecken“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 Unsere Schule hat eigene Ziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) Die Schulleitung legt in unserer Schule gemeinsam mit dem Kollegium... fest.				
(1) kurzfristige Ziele (für ein Jahr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) langfristige Ziele (z. B. für fünf Jahre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die gesamte pädagogisch- organisatorische Arbeit ist auf die Ziele unserer Schule ausgerichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 Unsere Schule besitzt schuleigene Arbeitspläne, die...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) entsprechend den Kerncurricula gestaltet sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) für jeden Jahrgang aufbereitet worden sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) für jedes Fach aufbereitet worden sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4 Unsere Schule hat ein Evaluationskonzept.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) ... koordiniert die Evaluation.				
(1) Die Schulleitung...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Die Steuergruppe...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Das Evaluationsteam...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Das Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
b) Unsere Vorhaben werden in regelmäßigen Abständen evaluiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Unsere Vorhaben werden in regelmäßigen Abständen dokumentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Unsere Schule evaluiert regelmäßig unsere Unterrichtsqualität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Ergebnisse zur Unterrichtsqualität werden für unser Vorankommen genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Unterrichtsentwicklung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
8.1 Unterrichtszeit				
a) An unserer Schule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) In jeder Unterrichtsstunde wird die gesamte Zeit voll für Lernaktivitäten genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Für uns LehrerInnen ist es wichtig, so viel Unterrichtszeit wie möglich zu gewinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Unterrichtsgestaltung				
a) Ich passe meinen Unterricht den Zielen des Schulprogramms an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Kenntnisse, die ich im Zuge von Fortbildungen erwerbe, wende ich in meinem Unterricht in der Regel an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich bemühe mich darum, Neues an der Schule - in meinem Unterricht - zu bewegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Für neue Unterrichtsideen bin ich aufgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Kooperation

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
LehrerInnenkooperation				
9.1 Unsere Steuergruppe...				
a) koordiniert die Arbeit am Schulprogramm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) gibt gezielte Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) fordert von uns Arbeitsergebnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) unterstützt die Unterrichtsarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) sorgt für Zielkonsens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Steuergruppe trifft sich...				
(1) jede Woche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) alle zwei Wochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) einmal im Monat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) nach Bedarf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 Weitere Teams				
a) Ich arbeite in einem Klassenteam in Klasse...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1) 1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) 3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) 4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich arbeite in einem Jahrgangsteam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich arbeite in einem Fachteam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) An unserer Schule gibt es Teams, die für unterschiedliche Projekte etc. zuständig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Schulleitung arbeitet ebenfalls im Team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
9.3 Mit meinen KollegInnen...				
a) reflektiere ich meine Arbeit regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) nehme ich an pädagogischen Gesprächsrunden des Kollegiums wegen des Schulprogramms teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) bespreche ich Inhalte des Jahrgangs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) erstelle ich Lehr-Lern-Material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) tausche ich Unterrichtsmaterial aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) stimme ich mich in der Leistungs- messung und -bewertung ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) plane gemeinsam den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) führe ich im Team Unterricht durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) spreche ich die Fördermaß- nahmen einzelner SchülerInnen ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.4 Projekte

a) Es finden klassenübergreifende Projekte statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es finden jahrgangsübergreifende Projekte statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Es finden schulübergreifende Projekte statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.5 Kollegiale Hospitation

a) In unserer Schule findet die kollegiale Hospitation statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich habe bereits das Angebot der kollegialen Hospitation genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
--	------------------------------	-------------------------------	----------------------	------------------------

Beziehungen innerhalb der Schule

9.6 Elternarbeit

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Die Eltern werden in Projekte etc. der Schule eingebunden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Die Eltern werden in Entscheidungsprozesse miteinbezogen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Ich achte auf eine hohe Transparenz in der Elternarbeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Bei uns wird auf eine hohe Transparenz in der Elternarbeit vonseiten der Schulleitung geachtet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Beziehungen der Schule nach außen

9.7 Beziehungen zu den Grund- und SEK I-Schulen

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Es finden regelmäßige Treffen mit anderen Schulen statt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Es finden regelmäßig Absprachen mit den weiterführenden Schulen statt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Der Übergang zu den weiterführenden Schulen wird den Schülern/innen erleichtert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte beantworten Sie die Frage mit *ja*, *nein* oder *weiß nicht*!

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9.8 Gibt es Kooperationen mit anderen Institutionen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | ja | |
| | <input type="checkbox"/> | nein | |
| | | weiß nicht | |

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

- | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Unsere Schule kooperiert mit... | | | | |
| (1) der Musikschule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) der Kunstschule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3) freischaffenden Künstlern/innen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4) Betrieben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (5) der Polizei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (6) Partnerschulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (7) anderen Institutionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Personalentwicklung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
10.1 Die Schulleitung führt Zielvereinbarungsgespräche...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(1) in kürzeren Abständen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) jährlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) in längeren Abständen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) Es werden dabei Ziele zur Verbesserung des eigenen Unterrichts gesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dabei wird die Erreichung der vereinbarten Ziele überprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2 Die Schulleitung führt Unterrichtsbesuche durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) Die Schulleitung berät danach ihre KollegInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Schulleitung fordert die KollegInnen auf, über den eigenen Unterricht nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Schulleitung ergreift Maßnahmen, um offenere, auf Selbstständigkeit ausgerichtete Unterrichtsformen in meinem Unterricht zu implementieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Die Schulleitung ergreift Maßnahmen, um fächerübergreifenden Unterricht zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3 Teamarbeit				
a) Die Schulleitung fordert die KollegInnen zu mehr Teamarbeit auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Schulleitung trifft Maßnahmen zur Verbesserung der Teamarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Schulleitung unterstützt das Angebot der kollegialen Hospitation durch Maßnahmen, wie ein Vertretungsangebot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
10.4 Fortbildungsbereitschaft				
a) Ich nehme in zwei Schuljahren an mehr als einer Fortbildung teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Im Kollegium wird gemeinsam entschieden, welche Fortbildungen im Hinblick auf das Schulprogramm zu besuchen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich besuche von mir aus andere Schulen oder pädagogische Einrichtungen, um neue Erkenntnisse und Methoden umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Meine Erkenntnisse stelle ich dem Kollegium durch Vortrag usw. zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Unsere Vorhaben werden immer dokumentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) An unserer Schule finden schulinterne LehrerInnenfortbildungen statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Zufriedenheit

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
11.1 An unserer Schule...				
a) gehen die LehrerInnen freundschaftlich miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) fühle ich mich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) bin ich zumeist gut gelaunt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) arbeite ich gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2 Arbeitsbelastung der LehrerInnen				
a) Die Arbeitsbelastung unseres Kollegiums ist zu hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Arbeitsbelastung unseres Kollegiums ist seit Beginn des Projekts „Eigenverantwortliche Schule“ zu hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Durch die größere Arbeitszeitbelastung fühle ich mich.../bin ich...				
(1) erschöpft und überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) gestresst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) hektisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) psychisch belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Kompetenzen der Schulleitung

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile nur eine Antwort an.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
12.1 Führungskompetenz der Schulleitung				
a) Die Schulleitung besitzt immer einen genauen Überblick darüber, was an der Schule vorgeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Schulleitung setzt in seinem/ihrem Engagement ein gutes Beispiel für die LehrerInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Schulleitung versteht es, seine/ihre Erwartungen klar und deutlich zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Moderations- und Partizipationskompetenz der Schulleitung				
a) Die Schulleitung beteiligt immer wieder LehrerInnen aus dem Kollegium an verantwortlichen Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Schulleitung gleicht aufkommende Frustrationen und Konflikte unter den Lehrern/innen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Schulleitung bindet das Kollegium in die Entscheidungsprozesse mit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Die Schulleitung sorgt in wichtigen Angelegenheiten für genügend Information und Transparenz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Schulleitung löst gemeinsam mit dem/der LehrerIn die Probleme, die er/sie mit seiner/ihrer Klasse hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3 Managementkompetenz der Schulleitung				
a) Die Schulleitung verbessert durch Vorhaben das soziale Klima und Wohlbefinden im Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Schulleitung geht auf die Probleme und Schwierigkeiten der LehrerInnen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | trifft
gar
nicht
zu | trifft
eher
nicht
zu | trifft
eher
zu | trifft
völlig
zu |
|---|------------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| c) Die Schulleitung diskutiert anstehende Entscheidungen offen und freimütig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Die Schulleitung ergreift die Initiative, wenn ein/e LehrerIn Probleme mit seiner/ihrer Klasse hat, um mit ihm/ihr zu reden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

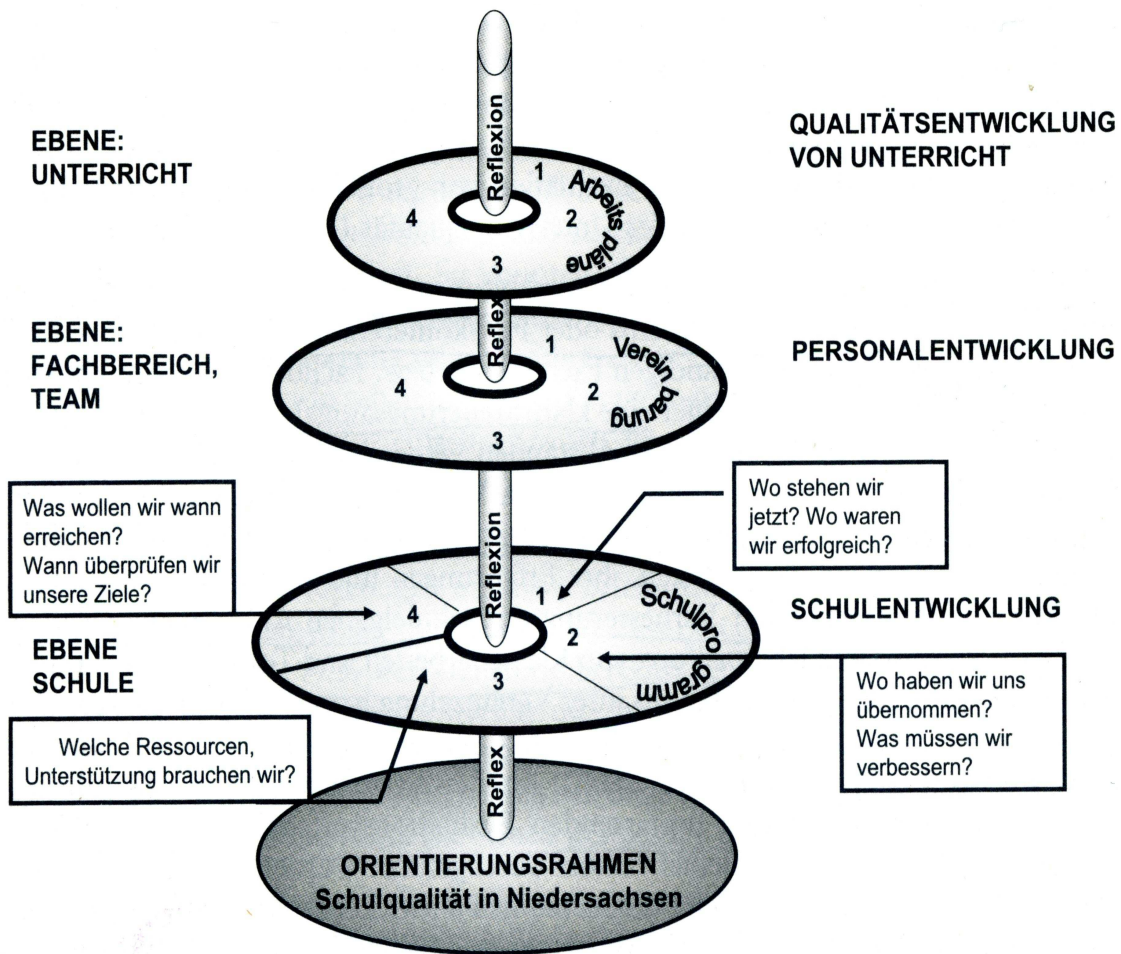
12.4 Innovationsorientierung der Schulleitung

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Die Schulleitung unterstützt/bestärkt KollegInnen in ihren Vorhaben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Gute Ideen der KollegInnen werden von der Schulleitung lobend hervorgehoben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Anreize (finanzielle Mittel...) werden für Innovationen geschaffen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Die Schulleitung weist uns, z. B. durch Aushang, auf Fortbildungen hin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Falls Sie noch Aspekte ansprechen möchten, die in diesem Fragebogen keine oder nicht genügend Berücksichtigung gefunden haben, haben Sie an dieser Stelle die Gelegenheit dazu!

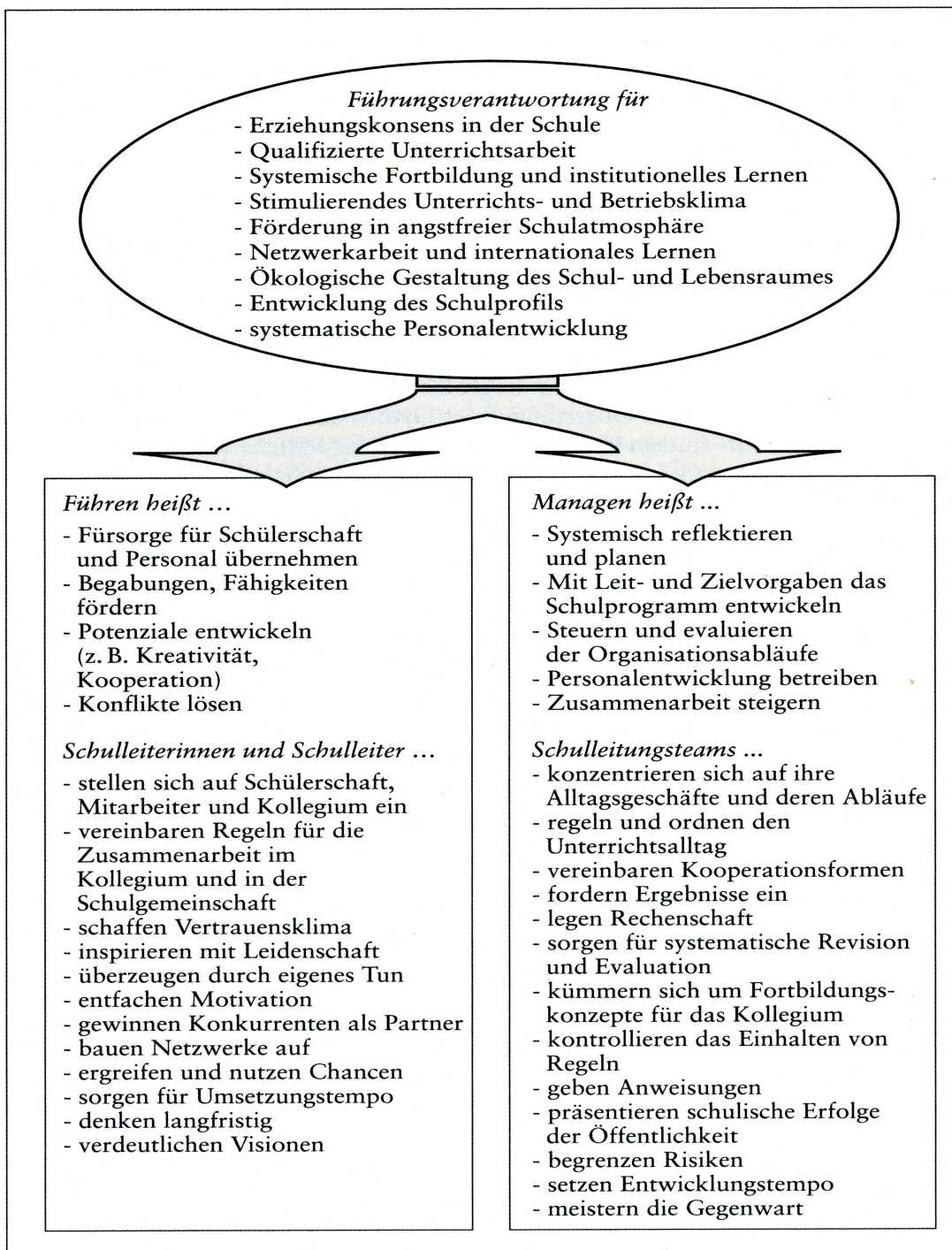
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Abbildung 21: Modell schulinterner Reflexion



Quelle: Lohmann 2004, o. S. Nach: Vietze 2007, S. 116.

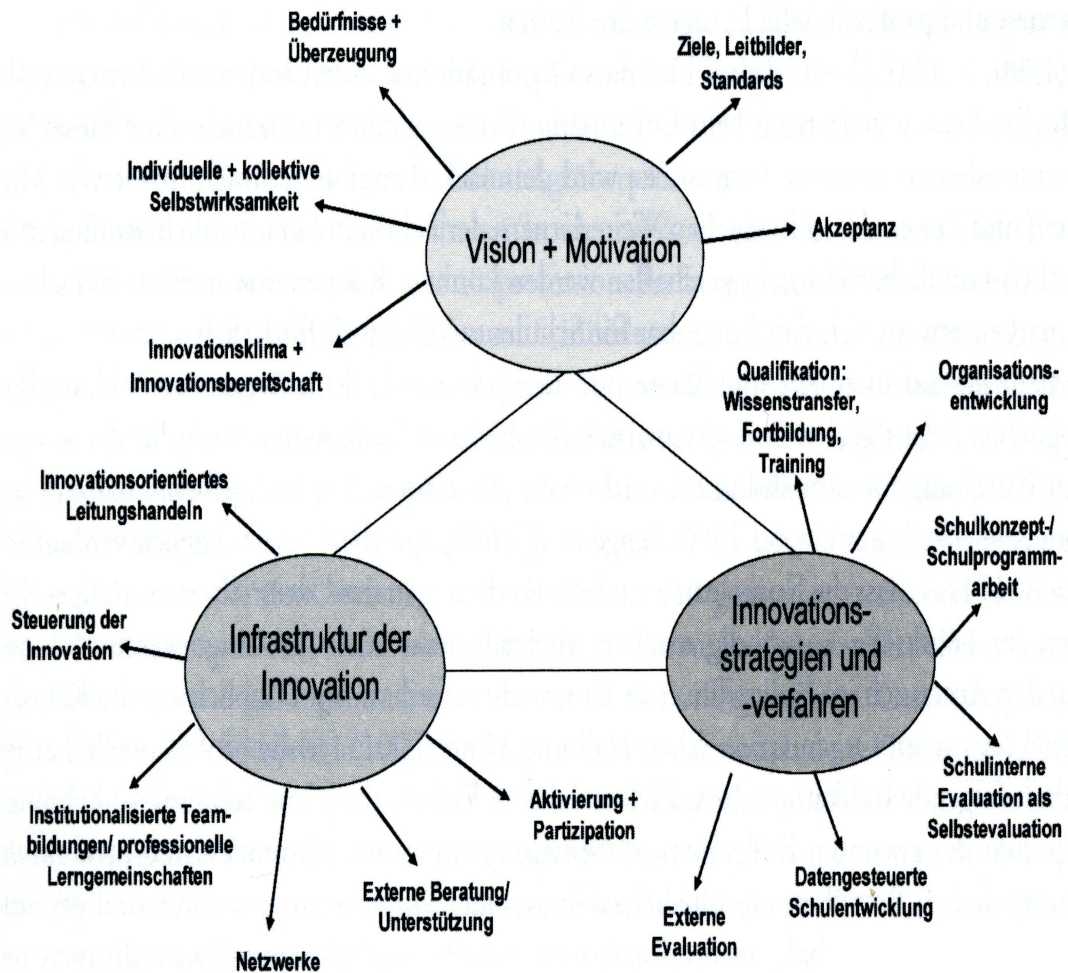
Abbildung 22: Führen & Managen



Quelle:

Lohmann o. J., o. S. Nach: Lohmann / Minderop 2004, S. 77.

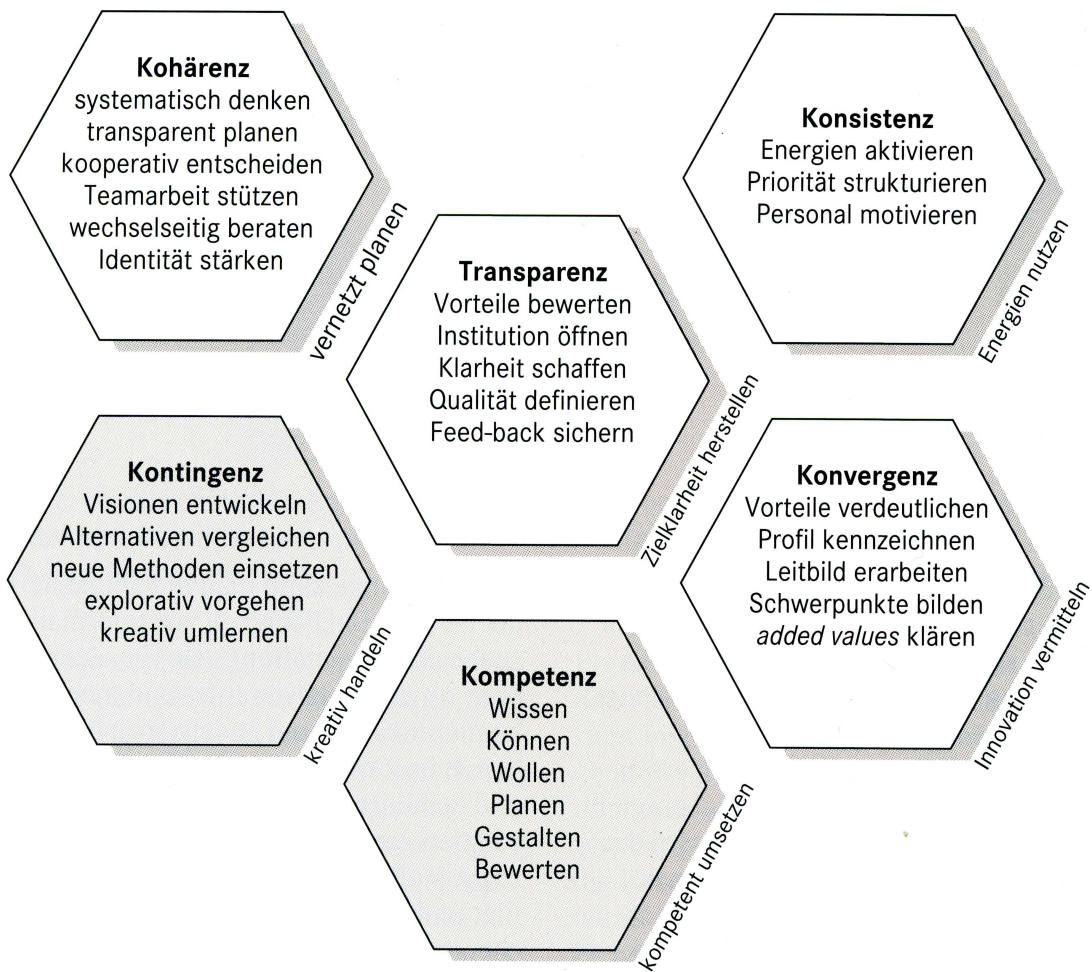
Abbildung 23: Architektur der Schule als lernende Organisation



Quelle:

Holtappels - IFS 2007, o. S. Nach: Holtappels 2010, S. 103.

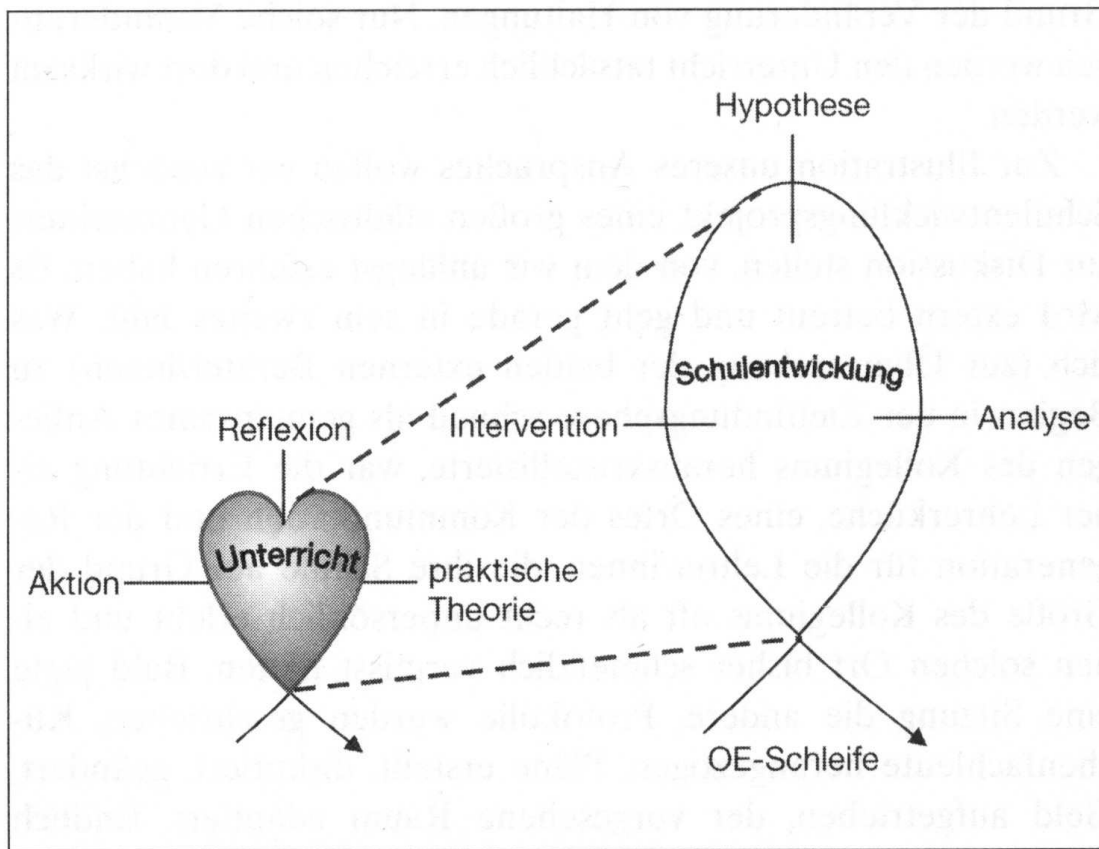
Abbildung 24: Modell einer lernenden Schule nach Hameyer (2002)



Quelle:

Hameyer 2002, S. 11.

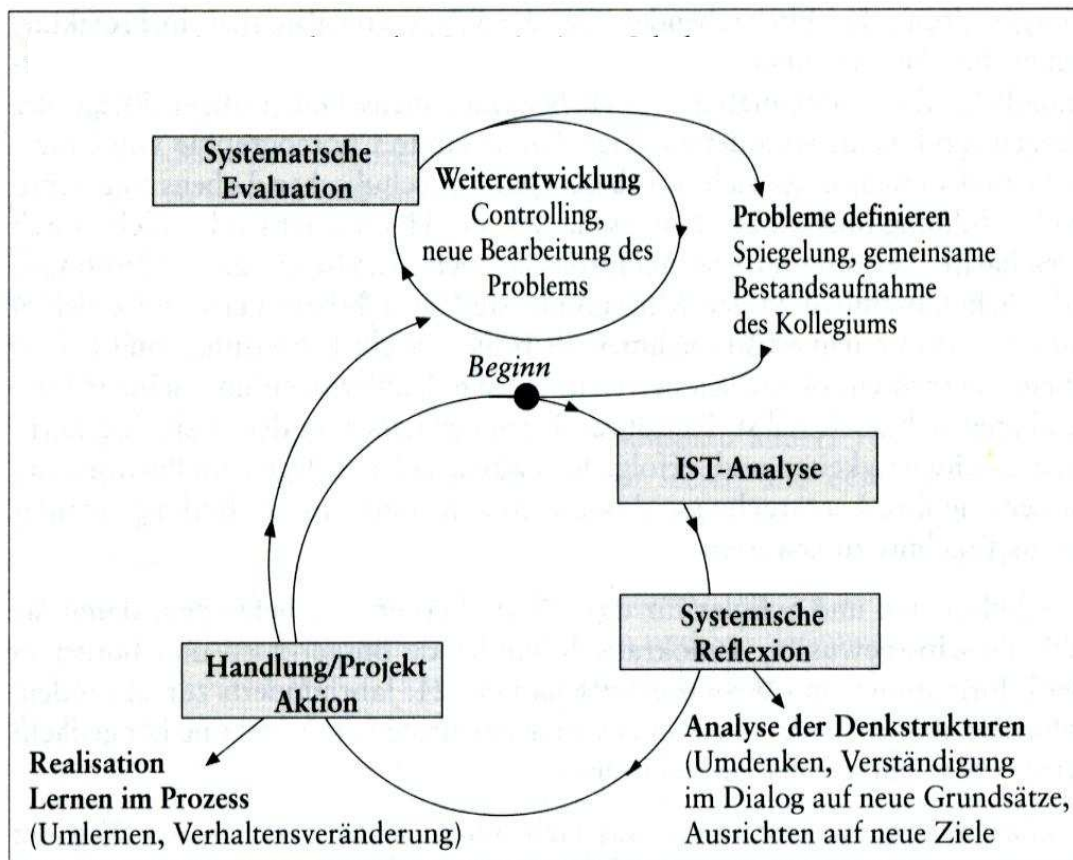
Abbildung 25: Der Unterricht als Herz der Schulentwicklung



Quelle:

Schratz / Steiner-Löffler 1999, S. 42.

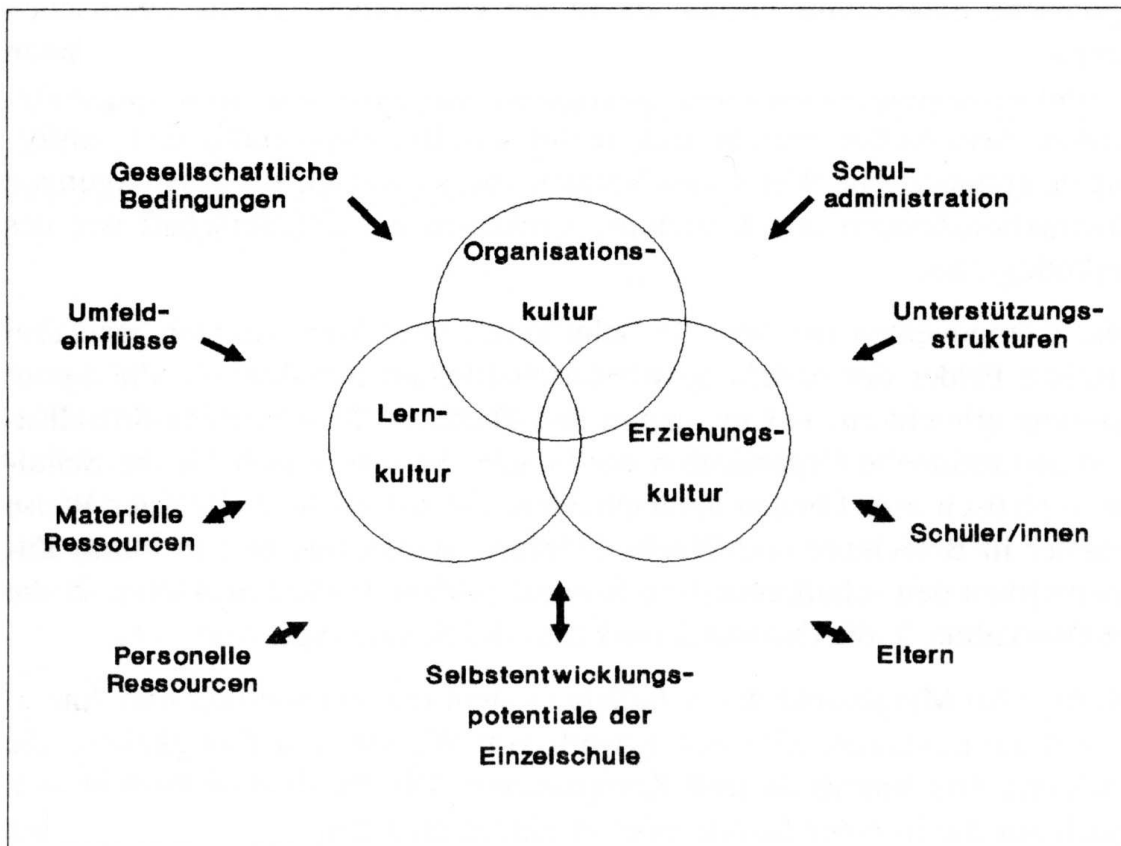
Abbildung 26: Lernprozesse in einer „lernenden Organisation - Schule“



Quelle:

Lohmann o. J., o. S. Nach: Lohmann / Minderop 2004, S. 166.

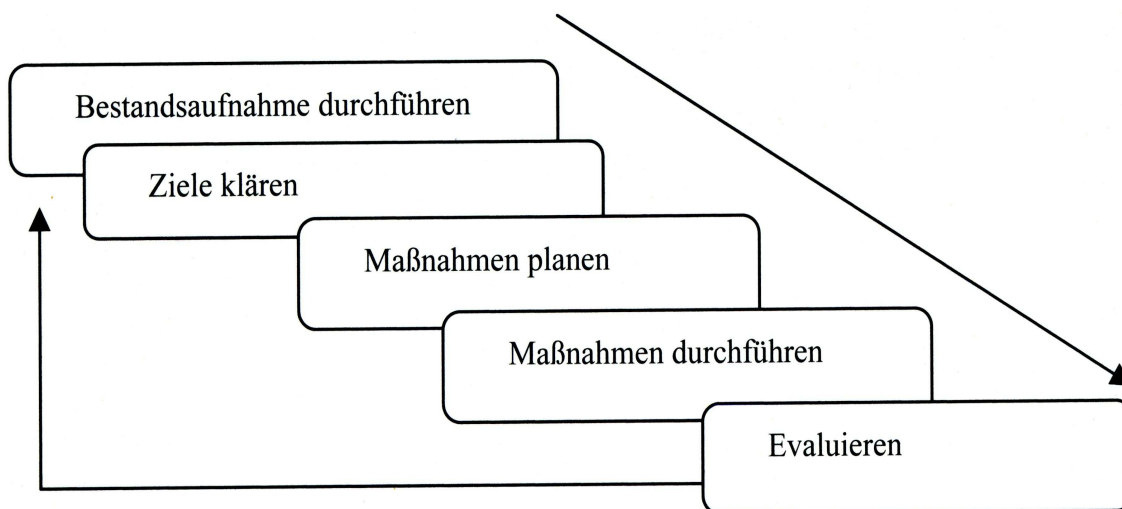
Abbildung 27: Bedingungen und Komponenten der Schulkultur



Quelle:

Holtappels 1994, o. S. Nach: Holtappels 1997, S. 30.

Abbildung 28: Ein Phasenmodell zur Planung von Unterrichtsentwicklung



Quelle:

Bauer 2008, S. 52

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Nationale bzw. internationale Untersuchungen und Berichte (national) von 2007 bis 2017.....	17
Abbildung 2:	Dimensionen von Qualität.....	78
Abbildung 3:	Zyklus der Qualitätsentwicklung	90
Abbildung 4:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	91
Abbildung 5:	Häufigkeit der Kooperationsformen an den Projektschulen aus Sicht der Schulleitungen	163
Abbildung 6:	Unterstützung der kollegialen Hospitation durch die SchulleiterInnen aus Sicht der Schulleitungen.....	165
Abbildung 7:	Häufigkeit der Durchführung von Unterrichtsbesuchen aus Sicht der Schulleitungen	173
Abbildung 8:	Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schulleitungen	174
Abbildung 9:	Häufigkeit der Durchführung von schulinternen LehrerInnenfortbildungen aus Sicht der Schulleitungen.....	178
Abbildung 10:	Maßnahmen zur Verringerung der Arbeitsbelastung im Kollegium aus Sicht der Schulleitungen	180
Abbildung 11:	Verdeutlichung der Erwartungen der Schulleitung im Kollegium aus Sicht der Schulleitungen	182
Abbildung 12:	Abstimmung der Fortbildungen auf das Schulprogramm aus Sicht der Lehrkräfte	204
Abbildung 13:	Nutzung des Angebots der kollegialen Hospitation durch die LehrerInnen und dessen Förderung durch die Schulleitung aus Sicht der Lehrkräfte.....	216
Abbildung 14:	Belastungsempfinden der LehrerInnen aus Sicht der Lehrkräfte.....	228
Abbildung 15:	Kurzbeschreibung der AVEM-Profile	245
Abbildung 16:	Qualitätszyklus niedersächsischer Schulen.....	254
Abbildung 17:	Mögliche Handlungsempfehlungen für die Projektschulen	254
Abbildung 18:	Elemente der Eigenverantwortlichen Schule	293
Abbildung 19:	Anschreiben und Exposee der ersten Erhebung und Fragebogen der Schulleitungen der zweiten Erhebung	294
Abbildung 20:	Fragebogen der Lehrkräfte der zweiten Erhebung	319
Abbildung 21:	Modell schulinterner Reflexion.....	333
Abbildung 22:	Führen & Managen	334
Abbildung 23:	Architektur der Schule als lernende Organisation.....	335
Abbildung 24:	Modell einer lernenden Schule nach Hameyer (2002).....	336
Abbildung 25:	Der Unterricht als Herz der Schulentwicklung.....	337
Abbildung 26:	Lernprozesse in einer „lernenden Organisation - Schule“	338
Abbildung 27:	Bedingungen und Komponenten der Schulkultur.....	339
Abbildung 28:	Ein Phasenmodell zur Planung von Unterrichtsentwicklung ..	340

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufgeschlossenheit der LehrerInnen gegenüber einer Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte.....	195
Tabelle 2: Häufigkeit des Einsatzes von Zielvereinbarungsgesprächen aus Sicht der Lehrkräfte.....	202
Tabelle 3: Ausprägungen der Schulqualität nach Fend (1998) an den Projektschulen	202
Tabelle 4: Entwicklungstendenzen zur Teamarbeit zur Verbesserung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte	223
Tabelle 5: Ausprägungen der Unterrichtsqualität nach Meyer (2004) an den Projektschulen	224
Tabelle 6: Modell der lernenden Schule nach Hameyer (2002) bezogen auf das Schulleitungshandeln im Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ an den Projektschulen.. ..	240
Tabelle 7: Ausprägungen der Nutzung der Selbstständigkeitsstrukturen durch die Schule bzw. die Schulleitungen an den Projektschulen	241

Abkürzungsverzeichnis

a.	am
a. a. O.:	am angeführten Ort
Abs.:	Absatz
akt.:	aktualisierte
Aufl.:	Auflage
ausgest.:	ausgestatte
AVEM:	arbeitsbezogenes Arbeits- und Erlebensmuster
b.:	bei
Bd.:	Band
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
bzw.:	beziehungsweise
CIPP:	Context - Input - Prozess - Produkt
d.:	der
DAPF:	Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte
d. h.:	das heißt
DIPF:	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EFQM:	European Foundation for Quality Management
erw.:	erweiterte
et al.:	et alii (und andere)
etc.:	et cetera (und so weiter)
evtl.:	eventuell
f.:	folgende (Seite)
ff.:	folgende (Seiten)
ggf. :	gegebenenfalls
Hrsg.:	Herausgeber/Herausgegeben
i. d. R.:	in der Regel
IFS:	Institut für Schulentwicklungsforschung
IGLU:	Internationale Grundschul-Leseuntersuchung
KMK:	KultusministerInnenkonferenz
korrig.:	korrigierte
Mitarb.:	Mitarbeit
MK:	Niedersächsisches Kultusministerium

MI:	Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport
MF:	Niedersächsisches Finanzministerium
Mskr.:	Manuskript
NI:	Niedersachsen
n. pag.:	no pagination (keine Seitennummerierung)
Nr.:	Nummer
NRW:	Nordrhein-Westfalen
NSchG:	Niedersächsisches Schulgesetz
NSchl:	Niedersächsische Schulinspektion
OE:	Organisationsentwicklung
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development (Englisch)/Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o. J.:	ohne Jahr
o. S.:	ohne Seite
S.:	Seite
PE:	Personalentwicklung
PEB:	Pädagogische Entwicklungsbilanz
PISA:	Programme for International Student Assessment
PRBS:	Projektregion Braunschweig GmbH
SEIS:	Selbstevaluation in Schulen
SEK I:	Sekundarstufe 1
SEK II:	Sekundarstufe 2
TIMSS:	Trends in International Mathematics and Science Study
TQM:	Total Quality Management
u.:	und
u. a.:	und andere
u. a. m.:	und anderes mehr
u. Ä.:	und Ähnliches
UE:	Unterrichtsentwicklung
überarb.:	überarbeitete
unveröff.:	unveröffentlicht
usw.:	und so weiter
v.:	von

v. a.:	vor allem
VERA:	Vergleichsarbeiten
vgl.:	vergleiche
vollst.:	vollständig
z. B.:	zum Beispiel

„Ich versichere, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe.

Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das gleiche gilt auch für die beigegebenen Darstellungen.

Die Dissertation lege ich entsprechend der Promotionsordnung der Technischen Universität Dortmund für die Fakultät Erziehungswissenschaften und Soziologie vom 01.02.2008 im Zusammenhang mit meinem Promotionsstudium zum ersten Mal dieser Hochschule vor.“

Meppen, den 08.07.2013

Stefanie Harnitz