

**Schulautonomie in der Bewährung.**  
**Ein Vergleich: Das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Niederlande**

**Dissertation**

zur Erlangung des Grades  
des Doktors der Pädagogik (Dr. paed.)  
des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Soziologie  
der Universität Dortmund  
von

**Andrea Sparka**

Dortmund  
Juli 2007

GutachterInnen: Prof. Dr. Hans-Günter Rolff  
Prof. Dr. Cornelia Gräsel



## Danksagung

Diese Studie entstand als Dissertation an der Universität Dortmund und wurde durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung ermöglicht.

Zunächst möchte ich Prof. Dr. Hans-Günter Rolff danken, der mir zahlreiche Anregungen für die Arbeit gab und mich bei der Durchführung unterstützte. Vor allem hat er „Vieles“ möglich gemacht, wofür ich heute noch dankbar bin. Neben dem „Doktorvater“ möchte ich auch meiner „Doktormutter“ Prof. Dr. Cornelia Gräsel danken, die mir während meiner wissenschaftlichen Tätigkeiten an der Universität des Saarlandes in vielen anregenden Gesprächen ihre Unterstützung und Beratung anbot, die ich gerne angenommen habe.

Beiden danke ich, dass sie mir so ausdauernd zur Seite standen.

Als Dritte im Bunde bedanke ich mich auch bei Prof. Dr. Beatrix Lumer († 24.04.2004), die mich ebenfalls mit Rat und Tat begleitete und mir wesentliche Empfehlungen für die Arbeit gab.

Darüber hinaus möchte ich Johan van Bruggen danken, durch den ich das niederländische Inspektorat von innen kennen lernen konnte, der mir viele konstruktive Ratschläge und Hinweise gab und einen tieferen Einblick in die Niederlande ermöglichte.

Die Arbeit, die hier präsentiert wird, wäre ohne die Mitarbeit der befragten SchulleiterInnen, LehrerInnen, SchülerInnen, ElternvertreterInnen, InspektorInnen, SchulaufsichtsbeamtenInnen und VertreterInnen der Unterstützungssysteme in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden nicht zustande gekommen. Für ihre Bereitschaft, an der Studie teilzunehmen, möchte ich mich herzlich bedanken.

Zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freunden für ihre kontinuierliche Unterstützung, Ermutigung und für ihr Verständnis, - vor allem meinem Mann Markus.



## Inhaltsverzeichnis

	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1.</b>	<b>Begriffsbestimmung „Schulautonomie“</b> .....	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>Das nordrhein-westfälische Schulwesen</b> .....	<b>14</b>
2.1	Schulautonomie in Nordrhein-Westfalen - ein historischer Rückblick.....	14
2.1.1	Die Denkschrift Nordrhein-Westfalens „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ .....	17
2.1.2	Die Modellprojekte „Schule & Co.“ und „Selbstständige Schule“ .....	19
2.2	Schulische Selbstverwaltung - rechtliche Möglichkeiten und Grenzen.....	20
2.2.1	Kulturhoheit der Länder .....	21
2.2.2	Schulen in freier Trägerschaft.....	22
2.2.3	Möglichkeiten von Selbstverwaltung im öffentlichen Schulwesen .....	22
2.3	Struktur und Organisation des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen .....	26
<b>3.</b>	<b>Die nordrhein-westfälische Schulaufsicht</b> .....	<b>34</b>
3.1	Die Schulaufsicht - historisch betrachtet.....	34
3.2	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	35
3.3	Struktur und Aufbau der Schulaufsicht .....	37
3.4	Aufgaben der Schulaufsicht.....	39
3.5	Zum Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule.....	41
3.6	Schulaufsicht im Wandel - Reformansätze .....	43
3.7	Neuorganisation der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen .....	45
<b>4.</b>	<b>Das nordrhein-westfälische Unterstützungssystem</b> .....	<b>50</b>
4.1	Das Unterstützungssystem - historisch betrachtet.....	50
4.2	Struktur und Aufbau des nordrhein-westfälischen Unterstützungssystems .....	52
4.3	Aufgaben des Unterstützungssystems .....	58
4.4	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	60
4.5	Das Unterstützungssystem im Wandel.....	60
4.6	Neuorganisation des Unterstützungssystems.....	62
<b>5.</b>	<b>Das niederländische Schulwesen</b> .....	<b>64</b>
5.1	Schulautonomie in den Niederlanden - ein historischer Rückblick .....	64
5.1.1	Versäulung und Entsäulung.....	69

5.1.2	Unterrichtsfreiheit.....	71
5.2	Schulische Selbstverwaltung - rechtliche Möglichkeiten und Grenzen.....	73
5.2.1	Verantwortungsbereiche im niederländischen Schulwesen.....	73
5.2.2	Niederländische Schulgesetze.....	75
5.2.3	Möglichkeiten von Selbstverwaltung im niederländischen Schulwesen .....	77
5.3	Struktur und Organisation des Schulwesens in den Niederlanden.....	81
<b>6.</b>	<b>Das niederländische Inspektorat.....</b>	<b>93</b>
6.1	Das Inspektorat - historisch betrachtet .....	93
6.2	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	95
6.3	Struktur und Aufbau des Inspektorats.....	96
6.4	Aufgaben des Inspektorats .....	98
6.5	Zum Verhältnis zwischen Inspektorat und Schule .....	99
6.6	Das Inspektorat im Wandel - Reformansätze .....	101
6.7	Neuorganisation des Inspektorats in den Niederlanden .....	106
<b>7.</b>	<b>Das niederländische Unterstützungssystem.....</b>	<b>115</b>
7.1	Das Unterstützungssystem - historisch betrachtet.....	115
7.2	Struktur und Aufbau des niederländischen Unterstützungssystems.....	117
7.3	Aufgaben des Unterstützungssystems .....	126
7.4	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	129
7.5	Das Unterstützungssystem im Wandel .....	130
7.6	Neuorganisation des Unterstützungssystems.....	132
<b>8.</b>	<b>Nordrhein-Westfalen und die Niederlande - ein Vergleich .....</b>	<b>134</b>
<b>9.</b>	<b>Schulentwicklung als Organisationsentwicklung am Beispiel der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden.....</b>	<b>141</b>
9.1	Schulentwicklung aus der Perspektive deterministischer, selbstreferentieller und kontextbedingter Steuerung .....	141
9.1.1	Der Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung.....	144
9.1.2	Schule im Blickfeld der Organisationsentwicklungstheorie.....	146
9.1.2.1	Die Schule als besondere Organisation.....	147
9.1.2.2	Schule als soziale Organisation.....	147
9.1.2.3	Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) als Organisationsentwicklungskonzept.....	149
9.1.2.4	Die lernende Schule.....	152

9.1.3	Die Relevanz von Teamarbeit, Kooperation und Partizipation aller Beteiligten .....	155
9.1.3.1	Beteiligte am Schul(programm)entwicklungsprozess .....	157
9.1.4	Die school effectiveness- und school improvement-Forschung.....	161
9.2	Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung.....	164
9.2.1	Bedingungsgefüge von Schulprogrammarbeit.....	166
9.2.2	Zur Entstehung von Schulprogrammen in Nordrhein-Westfalen .....	171
9.2.3	Zur Entstehung von Schulprogrammen in den Niederlanden .....	179
9.3	Studien zur Schulprogrammarbeit .....	185
9.4	Schlussfolgerungen .....	208
<b>10.</b>	<b>Die qualitative empirische Vorgehensweise.....</b>	<b>213</b>
10.1	Forschungsmethodischer Ansatz.....	214
10.2	Fallstudien, Fallauswahl und Gütekriterien .....	216
10.3	Instrumente der Datenerhebung .....	220
10.4	Instrumente der Datenauswertung.....	231
10.5	Vorgehensweise des Vergleichs.....	240
<b>11.</b>	<b>Sechs Fallbeispiele erweiterter Autonomie an Schulen in Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden .....</b>	<b>241</b>
11.1	Darstellung und Analyse der sechs Fälle.....	241
11.1.1	Grundschule Nordrhein-Westfalen.....	249
11.1.1.1	Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen .....	249
11.1.1.2	Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters .....	249
11.1.1.3	Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews .....	251
11.1.1.4	Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters .....	261
11.1.1.5	Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch .....	261
11.1.1.6	Zusammenfassung Grundschule Nordrhein-Westfalen .....	262
11.1.2	Mittelschule Nordrhein-Westfalen .....	262
11.1.2.1	Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen .....	262
11.1.2.2	Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters .....	263
11.1.2.3	Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews .....	264
11.1.2.4	Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters .....	273
11.1.2.5	Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch .....	274
11.1.2.6	Zusammenfassung Mittelschule Nordrhein-Westfalen .....	274

11.1.3	Berufskolleg Nordrhein-Westfalen .....	274
11.1.3.1	Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen .....	274
11.1.3.2	Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters .....	275
11.1.3.3	Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews .....	277
11.1.3.4	Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters .....	287
11.1.3.5	Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch .....	287
11.1.3.6	Zusammenfassung Berufskolleg Nordrhein-Westfalen.....	288
11.1.4	Basisschule Niederlande .....	288
11.1.4.1	Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen .....	288
11.1.4.2	Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters .....	289
11.1.4.3	Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews .....	290
11.1.4.4	Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters .....	299
11.1.4.5	Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch .....	300
11.1.4.6	Zusammenfassung Basisschule Niederlande.....	300
11.1.5	Mittelschule Niederlande.....	300
11.1.5.1	Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen .....	300
11.1.5.2	Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters .....	301
11.1.5.3	Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews .....	303
11.1.5.4	Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters .....	312
11.1.5.5	Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch .....	312
11.1.5.6	Zusammenfassung Mittelschule Niederlande .....	312
11.1.6	ROC Niederlande.....	313
11.1.6.1	Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen .....	313
11.1.6.2	Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters .....	314
11.1.6.3	Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews .....	316
11.1.6.4	Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters .....	323
11.1.6.5	Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch .....	324
11.1.6.6	Zusammenfassung ROC Niederlande .....	324
11.2	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	325
11.2.1	Datenanalyse der Schulprogramme .....	325
11.2.2	Unterrichtsbesuche .....	326
11.2.3	Feldnotizen .....	327



11.2.4	Interviews.....	328
11.2.4.1	Entwicklungsprozess des Schulprogramms .....	328
11.2.4.2	Wirkung.....	335
11.2.4.3	Akzeptanz .....	336
11.2.4.4	Relevanz .....	339
11.2.4.5	Rollenverteilung von Schulleitung, Steuergruppe und Lehrkräften.....	342
11.2.4.6	Eltern und SchülerInnen .....	344
11.2.4.7	Schulaufsicht/Inspektorat.....	349
11.2.4.8	Unterstützungsdienst .....	360
11.2.4.9	Autonomiebewusstsein .....	366
11.3	Analyse der Ergebnisse .....	373
<b>12.</b>	<b>Gesamtdiskussion .....</b>	<b>382</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>392</b>
	<b>Verzeichnis des Anhangs.....</b>	<b>420</b>



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen von Autonomie .....	5
Abbildung 2: Gestaltungsbereiche von Schulautonomie .....	6
Abbildung 3: Schulwesen Nordrhein-Westfalen .....	27
Abbildung 4: Struktur der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen.....	38
Abbildung 5: Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen .....	47
Abbildung 6: Struktur des Unterstützungssystems in Nordrhein-Westfalen .....	53
Abbildung 7: Anbieter der Unterstützungsstruktur.....	54
Abbildung 8: Aufgaben des Unterstützungssystems.....	58
Abbildung 9: Fortbildungsplanung in der Schule .....	59
Abbildung 10: Schulwesen in den Niederlanden .....	82
Abbildung 11: Struktur der Schulaufsicht in den Niederlanden .....	97
Abbildung 12: Aufgaben des Inspektorats.....	98
Abbildung 13: IST-Kriterienrahmen .....	104
Abbildung 14: Bewertungsrahmen des Inspektorats .....	109
Abbildung 15: Versorgungsstruktur in den Niederlanden .....	121
Abbildung 16: Anbieter der Unterstützungsstruktur.....	122
Abbildung 17: Aufgaben der Unterstützungsdienste .....	127
Abbildung 18: Fortbildungsplanung der Schule.....	129
Abbildung 19: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.....	146
Abbildung 20: Die Schule als soziale Organisation .....	148
Abbildung 21: Phasenschema des ISP .....	151
Abbildung 22: Stufen des Organisationslernens .....	154
Abbildung 23: Kompetenzbereiche von Teamarbeit .....	156
Abbildung 24: Funktionen eines Schulprogramms .....	166
Abbildung 25: Zyklus der Qualitätsentwicklung im Rahmen des Projekts Q.I.S.....	167
Abbildung 26: Einflussbereiche auf die Gestaltung eines Schulprogramms (Q.I.S.).....	168
Abbildung 27: Konstitutive Bestandteile eines Schulprogramms .....	169
Abbildung 28: Ein Dutzend Schritte zur Erstellung eines Schulprogramms .....	170
Abbildung 29: Aufträge der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht .....	177
Abbildung 30: Schulprogrammentwicklungsprozess im Systemkontext.....	209
Abbildung 31: Kurzfragebogen (Ausfertigung Nordrhein-Westfalen) .....	221
Abbildung 32: Forschungstagebuch .....	222
Abbildung 33: Praeskriptum .....	222
Abbildung 34: Postskriptum.....	223

Abbildung 35: Unterrichtbeobachtungsbogen .....	230
Abbildung 36: Auswertungsverlauf der Studie .....	239
Abbildung 37: Organisationsaufbau Grundschule Nordrhein-Westfalen .....	249
Abbildung 38: Organisationsaufbau Mittelschule Nordrhein-Westfalen .....	262
Abbildung 39: Organisationsaufbau Berufskolleg Nordrhein-Westfalen.....	275
Abbildung 40: Organisationsaufbau Basisschule Niederlande.....	289
Abbildung 41: Organisationsaufbau Mittelschule Niederlande.....	301
Abbildung 42: Organisationsaufbau ROC Niederlande .....	314
Abbildung 43: neuer Steuer- und Systemzusammenhang.....	390

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Statistische Angaben zum Schulwesen Nordrhein-Westfalens Schuljahr 2004/05.....	27
Tabelle 2: Qualitätsaspekt 1.3 des nordrhein-westfälischen Qualitätstableaus .....	47
Tabelle 3: Statistische Angaben zum Schulwesen in den Niederlanden Schuljahr 2004/05.....	82
Tabelle 4: Qualitätskriterium Lehr- und Lernzeit.....	105
Tabelle 5: Übersicht über die Interviewformen und beteiligte Personen .....	226
Tabelle 6: Aufteilung der Themenbereiche in Teilbereiche .....	227
Tabelle 7: Analyseraster für Schulprogramme .....	233
Tabelle 8: Analyseraster für Unterrichtsbesuche .....	235
Tabelle 9: Kategoriengerüst für die Interviewauswertung .....	237
Tabelle 10: Analyseraster für Interviews .....	238
Tabelle 11: Analyseraster für Schulprogramme .....	244
Tabelle 12: Verzeichnis laufender Nummern .....	245
Tabelle 13: Analyseraster für Unterrichtsbesuche.....	248



## Einleitung

Die (Weiter-)Entwicklung und Stärkung der Schulautonomie hat in der gegenwärtigen Diskussion um die Erneuerung und Qualitätssteigerung von Schule einen hohen Stellenwert. Obwohl die Erweiterung der Selbstständigkeit von Schule von wissenschaftlicher als auch von bildungspolitischer Seite unterstützt wird, bedürfen schulische Entwicklungsprozesse Zeit und müssen behutsam und nachhaltig realisiert werden. Dabei stellt die Diskussion um Schulautonomie keine Innovation der Gegenwart dar, sie ist vielmehr ein historisch weiterentwickeltes Konstrukt, das in vielen europäischen Ländern in den 1980-er und 90-er Jahren aufgegriffen und allmählich implementiert wurde. In der Bundesrepublik Deutschland ist Schulautonomie im Vergleich zu anderen Ländern verhältnismäßig gering entwickelt. Das Land Nordrhein-Westfalen konnte durch die politisch initiierte Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“, durch privat unterstützte Modellversuche zur Selbstständigkeit von Schule sowie anhand einer reformorientierten Bildungspolitik einen Prozess in Gang setzen, der schulautonome Entwicklungen im Bildungswesen ab Mitte der 90-er Jahre verstärkt anregte. Wie weit Nordrhein-Westfalen in diesem Entwicklungsprozess gelangt ist, kann allerdings erst durch systematische Vergleiche zwischen Ländern verdeutlicht werden, deren Ausprägung von Schulautonomie im Bildungswesen unterschiedlich weit voran geschritten ist.

Die vorliegende Studie hat das Ziel, schulautonome Prozesse im Bundesland Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden zu analysieren. Die Niederlande wurden aus verschiedenen Gründen als Vergleichsland zu Nordrhein-Westfalen gewählt. Zum einen wird in den Medien und in der Presse der direkte Nachbar immer wieder als Vorbild für viele gesellschaftliche Bereiche herangezogen, z. B. zeigen sich die Niederlande im Rahmen der Gesundheitsreform, der Arbeitsmarktstrukturen und beim Bürokratieabbau als innovativ und reformfreudig. Zum anderen haben die Niederlande in internationalen schulischen Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU bessere Ergebnisse als Deutschland erhalten. Obwohl es in den Niederlanden seit Mitte der 1980-er Jahre strukturelle sowie inhaltliche Reformprozesse im Zuge der Autonomisierung und Dezentralisierung von Schule gibt, ist den Deutschen bzw. den Nordrhein-Westfalen ihr direkter Nachbar - was das Schulwesen anbelangt - weitgehend unbekannt. Dass die so genannte Basisschule (vgl. mit deutscher Grundschule) 8 Jahre dauert, dass berufsbildender Unterricht bereits in der Sekundarstufe erteilt wird und dass seit Jahren am Ende der Basisschule und der Sekundarstufe zentrale Abschlusstests durchgeführt werden, stößt immer wieder auf interessiertes Erstaunen. Zu-

dem sind Nordrhein-Westfalen mit 34.072 km<sup>2</sup> und die Niederlande mit 41.526 km<sup>2</sup> flächenmäßig ähnlich groß.

Wenn zwei Länder miteinander verglichen werden sollen - ob Bundesländer oder Staaten - wird ein einheitliches Gliederungsschema benötigt, um einen systematischen Vergleich zu erstellen. Die unterschiedliche Quellenlage stellt bei internationalen Vergleichen allerdings eine erhebliche Schranke dar. Ebenso verhält es sich mit der Qualität verfügbarer Daten, im Hinblick darauf, wie aktuell, vollständig und erreichbar sie für externe ForscherInnen sind. Dabei bedeutet ein Vergleich das „In-Bezug-Setzen“ verschiedener Einheiten, die nicht - wie häufig assoziiert - auf weitgehender Ähnlichkeit beruhen müssen. Auch Äpfel und Birnen können verglichen werden, wenn plausible Kriterien mit Standards und Normen zur Analyse herangezogen werden. Mögliche Kriterien können beispielsweise das Gewicht, die Farbe oder die Form sein. Im vorliegenden Fall, also beim Vergleich zweier Länder, könnten das z. B. das Schulsystem, die Schulaufsicht und das Unterstützungssystem sein.

Schulautonomie ist facettenreich. Neben finanzieller, personeller und organisatorischer stellt die pädagogische Autonomie einen Bereich dar, in dem die Einzelschule ein besonderes Profil ausbilden kann. Am Beispiel des Schulprogramms, das alle Schulen in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden erstellen mussten, sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den schulischen Entwicklungsprozessen im Vergleich verdeutlicht werden. Das Schulprogramm ist ein Entwicklungs- und Planungsdokument für Schulen, in dem sie ihr Leitbild und ihre Ziele, ihre Arbeitsstrukturen, Arbeits- und Fortbildungspläne sowie das Qualitätssicherungsverfahren und den Umgang mit dessen Ergebnissen beschreiben sollen. Anhand eines systematischen Vergleichs soll die Frage beantwortet werden, welche Rolle das Schulprogramm im Schulentwicklungsprozess in Bezug auf das Autonomiebewusstsein der Einzelschule in Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden spielt. Unter Autonomiebewusstsein wird die Fähigkeit verstanden, selbstreflexiv Schulentwicklungsprozesse zu steuern.

Zunächst wird in Kapitel 1 der Begriff Schulautonomie definiert und dabei in seinen Ebenen, Gestaltungsbereichen und rechtlichen Grenzen beschrieben. Ebenfalls wird auf die Ergebnisse empirischer Studien eingegangen, die schulautonome Prozesse analysieren.

In den Kapiteln 2 bis 7 werden das Schulwesen, die Schulaufsicht und das Unterstützungssystem jeweils für Nordrhein-Westfalen und die Niederlande ausführlich verglichen. Dabei wird auf historische, rechtliche, strukturelle Unterschiede, individuelle Besonderheiten sowie auf reformorientierte Veränderungen eingegangen. Der Vergleich der zentralen Unterschiede wird mit Kapitel 8 abgeschlossen.



Das folgende Kapitel 9 beschäftigt sich mit Schulprogrammentwicklung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Es stellt, im Anschluss an den vorherigen eher beschreibenden Teil, den theoretischen Hintergrund der Studie dar. Dabei wird auf die Steuerungsprozesse im Schulwesen, auf den Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung auch auf Schule im Rahmen der Organisationsentwicklungstheorie eingegangen. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Ergebnisdarstellung empirischer Studien zur Schulprogrammarbeit.

Im Anschluss an den theoretischen Teil folgt mit Kapitel 10 die Beschreibung der Vorgehensweise des empirischen Teils der Studie. Dabei werden der Verlauf der qualitativen Studie, die Fallauswahl, die Instrumente sowie der forschungsmethodische Ansatz erläutert. Mit Kapitel 11 folgt anhand von sechs Fallbeispielen die Ergebnisdarstellung der qualitativen Studie. Insgesamt wurden je Land eine Grundschule, eine Sekundarschule und eine Berufsschule in Bezug auf die erweiterte Autonomie und den Umgang mit Schulprogrammarbeit zwischen Schulaufsicht und Unterstützungssystem analysiert.

Durch den beschreibend - erläuternden (Kap. 1 bis 8), den theoretischen (Kap. 9) und den empirischen Teil (Kap. 10 und 11) soll ein Rahmen geschaffen werden, der die Formulierung von Schlussfolgerungen und Perspektiven für die Zukunft von Schule ermöglicht. Im abschließenden Kapitel 12 werden daher Konsequenzen für erweiterte Autonomie formuliert, Impulse für Reformen gegeben und Perspektiven für weitere Entwicklungen dargestellt.

Schulautonomie ist ein Hoffnungsträger, der Chancen und Gefahren mit sich bringt, aber im Rahmen der aktuellen Debatte um die Qualität im Schulwesen wohl unausweichlich ist. Dabei ist es nicht unerheblich, welche Rahmenbedingungen für Schulen geschaffen werden, welche Möglichkeiten sie wahrnehmen (können) und welche Ergebnisse sich daraus für Schule, Unterricht, SchülerInnen und Umfeld ergeben. Mit dieser Studie soll ein Beitrag dazu geleistet werden, sich der Antwort auf diese komplexe Problemstellung anzunähern.

## 1. Begriffsbestimmung „Schulautonomie“

Das Wort `Autonomie´ kommt ursprünglich aus dem griechischen `autonomía´ und bedeutet `Selbstgesetzgebung´ (gr. autós: selbst, eigen; nómos, nomía: Gesetz) (vgl. Schwarz, 1998, S. 28). Es wurde in die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion eingeführt und präsentiert sich als Bündel von untereinander gekoppelten Veränderungsperspektiven (vgl. Ahrens, 1996, S. 11). Der Autonomiebegriff ist sehr facettenreich und wird je nach seiner disziplinären Einordnung unterschiedlich erklärt. Die Diskurse entfalten sich im (bildungs-) politischen, juristischen, philosophischen, psychologischen, soziologischen, ökonomischen, biologischen, verwaltungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontext und ergeben so ein schillerndes Konglomerat unterschiedlicher Entwürfe. Da mit Schulautonomie nicht die völlige Freiheit jeglicher Zwänge gemeint ist, wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema dem Begriff `Autonomie´ einschränkende Wörter beigefügt, so dass es mit der Zeit zu einer terminologischen Vielfalt kam: z. B. Teilautonomie (Denkschrift Nordrhein-Westfalen), Gestaltungsautonomie (Rolff), erweiterte, verstärkte oder relative Autonomie, verstärkte Selbständigkeit (Arbeitsgruppe Schulautonomie), schulische Selbstverwaltung (Avenarius), Eigenverantwortung von Schule etc.

Allgemein versteht man unter Autonomie Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung, Entscheidungsunabhängigkeit oder Abwesenheit von Fremdbestimmung bzw. von Entscheidungsabhängigkeiten. Diese Definitionen sind allerdings sehr allgemein und gehen noch nicht auf die Entscheidungseinheiten (Beteiligte), Entscheidungsinhalte (z. B. Organisation, Lernziele und -inhalte) oder Entscheidungsressourcen ein (vgl. Timmermann, 1995, S. 51). Im Folgenden sollen daher die einzelnen Ebenen, Gestaltungsbereiche, Begründungszusammenhänge, rechtliche Grenzen, empirische Befunde und Argumentationen um Schulautonomie dargestellt werden.

### **Autonomieebenen**

Autonomie ist auf vielen verschiedenen Ebenen vorzufinden. Im Folgenden werden die einzelnen Abstufungen von der nationalen bis zur individuellen Autonomie kurz benannt, um die Vielschichtigkeit von Schulautonomie zu verdeutlichen (vgl. Abbildung 1).

#### *nationale Autonomie<sup>1</sup>*

Nationale Gruppen oder Organisationen mit einem sozialen, kulturellen oder lebensanschaulichen Kontext definieren selbstständig ihre bildungspolitischen Perspektiven.

#### *regionale Autonomie*

Teilstaaten oder Bundesländer eines Landes bestimmen eigenständig ihre Bildungspolitik.

---

<sup>1</sup> Im Original heißt es „kategoriale Autonomie“.

### *lokale Autonomie*

Gemeinden oder Teile von Gemeinden verfügen über erweiterte Autonomie hinsichtlich lokaler Bildungspolitik (z. B. im finanziellen Sektor).

### *institutionelle Autonomie*

Die einzelne Schule bzw. der Schulträger ist über Unterricht und Schulleben entscheidungsbefugt.

### *professionelle Autonomie*

Lehrkräfte verfügen über die Freiheit, ihren Unterricht selbstständig zu gestalten bzgl. organisatorischer und pädagogischer Kriterien.

### *individuelle Autonomie*

Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, sich bei schulischen Mitbestimmungsgremien zu beteiligen (vgl. Leune, 1994, S. 41).

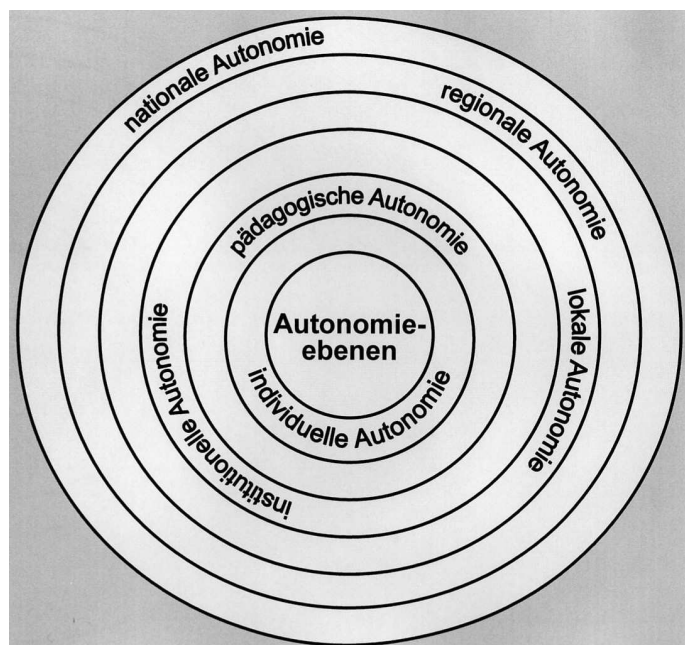


Abbildung 1: Ebenen von Autonomie

### **Gestaltungsbereiche von Schulautonomie**

Der Ansatz der Schulautonomie bezieht sich auf die Frage, welchen zusätzlichen Gestaltungsspielraum die einzelne Bildungseinrichtung innerhalb des jeweiligen Systems eingeräumt bekommt bzw. sich selbst schafft. Dazu sind die gegenwärtigen Entwicklungen in vier Gestaltungsbereiche (vgl. Abbildung 2) zu strukturieren:

#### *pädagogische Autonomie*

Durch Setzung inhaltlicher Schwerpunkte kann die Einzelschule ihr Schulleben verändern. Dies kann folgende Bereiche betreffen: Curriculum, Lernorganisation, Erziehungskonzepte, Lerninhalte und -methoden, Leistungsdifferenzierung, Zeitstrukturen etc. Anhand eines

Schulprofils und der Erstellung eines Schulprogramms können spezifische Zielsetzungen bestimmt werden.

*organisatorische Autonomie*

Schulen sollen über die Organisation ihrer verwaltungsbezogenen Angelegenheiten selbst entscheiden. Dadurch soll ihre Arbeit effektiver, demokratischer und bedarfsorientierter werden. In den Niederlanden bezieht sich die organisatorische Autonomie auf die Einrichtung einer Schulverwaltung (ndl. bestuur).

*personelle Autonomie*

Die Einzelschule bzw. die Schulkonferenz kann durch erweiterte Mitentscheidungskompetenzen bei der Auswahl und dem Einsatz ihres pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals unter Aufrechterhaltung der anerkannten Qualifikationsstandards teilhaben (z. B. Schulleitung auf Zeit, Einstellung von Honorarkräften, Innovationsanreize etc.).

*finanzielle Autonomie*

Auf Grundlage der finanziellen Gesamtverantwortung des Staates können Schulen durch Zuweisungen eigenverantwortlich zu bewirtschaftender Mittel, die ohne enge Sachbindung und mit Übertragungsmöglichkeiten auf die Folgejahre ausgestattet sind, sich selbst bewirtschaften. Durch ein schuleigenes Konto können sie situationsgerecht, zeitlich flexibel und eigenverantwortlich Einkäufe tätigen sowie finanzielle Mittel einwerben (vgl. Schwarz, 1998, S. 32; vgl. Holtappels, 1998, S. 33ff.; vgl. Leune, 1994, S. 42).

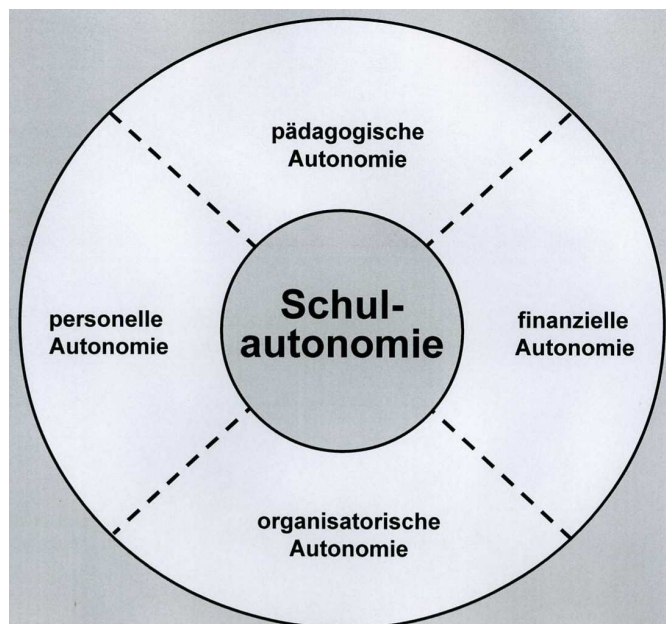


Abbildung 2: Gestaltungsbereiche von Schulautonomie

Von Bedeutung ist, dass die Veränderungen der Gestaltungsbereiche von Schulautonomie planvoll und zielgerichtet in einen Gesamtzusammenhang eingebunden werden sollten.

Dafür eignen sich ein Schulprogramm, das die Veränderungen aufnimmt und Evaluationen, die das Vorgehen regelmäßig überprüfen (vgl. Maritzen, 1998, S. 619).

### **Begründungszusammenhänge von Schulautonomie**

Das Ziel von Schulautonomie ist die Qualitätsverbesserung von Schule, in der Verantwortungsräume kooperativ und von außen unterstützt, selbstständig geplant, realisiert und evaluiert werden (vgl. Schwarz, 1998, S. 30). Dabei bestehen verschiedene theoretische Begründungszusammenhänge, weshalb Schulautonomie eingeführt werden sollte:

#### *Schulautonomie als Schulentwicklungsstrategie*

Weil von „oben“ konzipierte Innovationen in den Schulen selten wie geplant umgesetzt werden, wird durch den Autonomieansatz die Förderung schulischer Innovationen erhofft (vgl. Holtappels, 1998, S. 28f.). Die Schulautonomiediskussion wurde erneut aufgrund enttäuschender Erfahrungen im Zuge der Bildungsreformbemühungen Ende der 1980-er bzw. Anfang der 1990-er Jahre sowie demokratietheoretischer Überlegungen und Erfahrungen aus anderen Bereichen politischer Reformarbeit herangezogen (vgl. Klafki, 1995, S. 39).

#### *Schulautonomie als Stärkung von Eigenverantwortung und Beteiligung*

Schulautonomie wird bisher im Rahmen eines Abhängigkeitsverhältnisses und einer Außensteuerung zugelassen. Eine Neuordnung der Schulaufsicht und eine Reform des Beratungs- und Unterstützungssystems werden angedacht. Eine Kompetenzverlagerung von oben nach unten schließt die Beteiligung von Eltern, SchülerInnen und lokalen Partnern mit ein zugunsten einer erweiterten pädagogisch-organisatorischen Gestaltung (vgl. Holtappels, 1998, S. 30f.).

#### *Schulautonomie für lokale Profilbildung und Konzeptentwicklung der Einzelschule*

Schulen entwickeln sich aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen: Sie sind abhängig von schulinternen und -externen Bedingungen. Lösungsmuster entstehen im speziellen System pädagogischer Konzepte, die zugeschnitten sind auf die Eltern- und Schülerschaft, die Schule, das Kollegium sowie die Region (vgl. Holtappels, 1998, S. 31f.).

### **Autonomiebewusstsein**

Die Schule muss sich darüber bewusst sein, dass sie selbstständig bestimmte Bereiche beeinflussen bzw. definieren kann. Dieses Bewusstsein zeigt sich in einer Eigenentwicklung, z. B. in der Benennung eines Schulprofils und dessen Formulierung im Schulprogramm, dass sie von anderen Schulen unterscheidet und aufgrund begründeter Bedingungen zustande gekommen ist. Das Wort „Bewusstsein“ stammt ursprünglich aus dem lateinischen `conscientia´ und bedeutet `Mitwissen´. Im Rahmen der Pädagogik meint Bewusstsein „(...) die wache Auseinandersetzung mit Wahrnehmungen innerer oder äußerer Pro-

zesse und die sich daraus ergebenden Einsichten (gedankliches Begreifen) oder Absichten für das Handeln“ (Schaub & Zenke, 2000, S. 94). Autonomiebewusstsein soll hier also verstanden werden als das Mitwissen um innere und äußere Zustände bzw. eine Auseinandersetzung mit schulinternen und -externen Prozessen mit dem Ziel, selbstständig Konsequenzen für das eigene Handeln im Rahmen gegebener Möglichkeiten auszuschöpfen. Die Einzelschule muss sich ihrer Möglichkeiten bewusst sein und diese in Handeln übertragen. Dies kann sich in einer besonderen Reflexivität der eigenen Situation bzw. des Gesamtbewusstseins der Schule zeigen: Dabei sind spezielle Ebenen (siehe Abbildung 1), Gestaltungsbereiche (siehe Abbildung 2) und Grade zu unterscheiden. Mit Graden ist die Intensität bzw. Qualität der Eigenentwicklung gemeint. Handelt es sich beim Schulprogramm lediglich um die Beschreibung der schulischen Situation oder werden aufgrund einer Stärken-Schwächen-Analyse Verbesserungsmaßnahmen genannt mit Angaben dazu, wer und bis wann diese umsetzt. Die Ich-Stärke beschreibt die Leistungsfähigkeit im Umgang und in der Verarbeitung von Konflikten und Belastungen. Eigenverantwortung zeigt die Bereitschaft für das eigene Handeln oder das Unterlassen, Verantwortung zu tragen. Die Selbsttätigkeit beschreibt die Fähigkeit, aus eigenem Antrieb und mit eigener Zielstellung eine Problemlage anzugehen.

*Autonomiebewusstsein* zeigt sich demnach

- in einer selbstgesteuerten Eigenentwicklung
- im Mitwissen um innere und äußere Zustände und
- in einer besonderen Reflexivität der eigenen Situation.

Das Ziel von Schulentwicklungsprozessen mittels *Schulautonomie* ist Qualitätsverbesserung, die sich anhand unterschiedlicher Gestaltungsbereiche entwickeln soll. Der Staat nimmt seine Gesamtverantwortung wahr, indem er Rahmenbedingungen definiert, die Schulautonomie ermöglichen und schützenswerte Bereiche (z. B. Vergleichbarkeit, Chancengleichheit etc.) bewahren. Die einzelne Schule erhält im Rahmen verfassungsrechtlicher Grenzen und demokratischer Legitimationen die Möglichkeit, sich inhaltlich zu profilieren, pädagogisch neu zu organisieren sowie sich personell und finanziell selbst zu verantworten. Eine Schule, die über die Freiheit verfügt, selbst über den Weg zu entscheiden, auf dem sie die Ziele von Unterricht und Erziehung erreichen will und die in der Lage ist, von dieser Freiheit Gebrauch zu machen, ist selbstständig. Ihre Freiheit ist allerdings eine Selbstständigkeit in der Abhängigkeit, da sie lediglich auf Grundlage gesetzlicher Rahmenbedingungen agieren kann (vgl. Lange, 1996, S. 132).

Damit Schulautonomie realisiert werden kann reicht es nicht, den Blick auf die Einzelschule zu richten. Schulaufsicht und Unterstützungssysteme müssen ebenfalls reformiert werden,

damit die Systembeziehungen wirken und Schulentwicklung systematisch gestützt werden kann. Generell fehlt es in Deutschland an etablierten Strukturen, die das Modell der selbstständigen Schule auch realisierbar werden lassen. Diese Strukturen werden zunehmend sukzessive eingeführt. So wurden mittlerweile Bildungsstandards entwickelt, externe Evaluationen durchgeführt und Reformen der Unterstützungssysteme angedacht (vgl. Radtke, 2000, S. 20).

In der vorliegenden empirischen Studie werden die Begriffe „*Schulautonomie*“ und „*Autonomiebewusstsein*“ im oben definierten Sinne verwendet.

### **Rechtliche Grenzen von Schulautonomie**

Die Grenze der schulischen Autonomie liegt in der Verantwortung des Staates begründet, dem mit Art. 7 Abs. 1 GG die Aufsicht über das Schulwesen obliegt. Innerhalb von Freiräumen können Schulen eigene inhaltliche und organisatorische Regelungen treffen. Dabei müssen demokratische Legitimationen eingehalten werden, denn eigenständiges Handeln von einzelnen Schulen ist nach rechtlicher Auffassung nur möglich, wenn Schulleitungen und Schulbehörden die Letztverantwortung tragen (vgl. Schwarz, 1998, S. 31). Der Begriff Autonomie bedeutet streng genommen als Rechtsbegriff: „(...) Befugnis einer juristischen Person des öffentlichen Rechts, ihre Angelegenheiten durch den Erlaß von Rechtsnormen selbst zu regeln. Schulen aber sind keine juristischen Personen des öffentlichen Rechts, sondern nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten: das kennzeichnet ihre Rechtsstellung in allen Bundesländern (...)“ (Avenarius, 1995, S. 64). Schulen sind daher nicht „satzungsfähig“. Hinsichtlich Schulautonomie, so Avenarius, geht es auch nicht so sehr um Satzungsbefugnisse, als vielmehr um Selbstbestimmung: Die Schule braucht einen Raum, den sie frei gestalten kann (vgl. Avenarius, 2004, S. 93). In immer mehr, wenn auch noch nicht in allen, Bundesländern werden Schulprogramme zunehmend gesetzlich verpflichtend eingeführt, - Schulprogrammarbeit wird damit zur Pflichtaufgabe der Schule. Die Schule bleibt weiterhin an Rechts- und Verwaltungsvorschriften gebunden. Es wird lediglich nicht mehr von der Annahme ausgegangen, alle Schulen seien gleich. Natürlich darf sich die Schule auf der anderen Seite nicht bestimmten Interessen dienstbar machen: Sie darf keine bestimmte religiöse, weltanschauliche, partei- oder verbandspolitische Richtung einschlagen (vgl. Avenarius, 2004, S. 94ff.). Darüber hinaus verfügen Lehrpersonen über eine „Pädagogische Freiheit“, - allerdings ist sie pflichtgebunden, d. h. dass sie ihre Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe der Lehrkraft findet, quasi aufgrund ihrer Funktion und ihres Amtes. Die Pädagogische Freiheit besteht nur im Rahmen der staatlichen Rechts- und Verwaltungsvorschriften; darüber hinaus sind die Anordnungen der Schulaufsicht zu beachten. „Es han-

delt sich also nicht um eine personale Freiheit im Sinne eines subjektiven öffentlichen Rechts, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit“ (Avenarius, 2004, S. 93).

### **Befunde zur Schulautonomie**

Bislang liegen kaum aussagekräftige, empirische Befunde kontrollierter Wirkungsstudien zur Schulautonomie vor. Merkmale leistungswirksamer Schulen sind zwar in Institutionen mit einem gesteigerten Autonomiegrad häufiger anzutreffen, doch liefert die Forschung keinerlei Beweise dafür, dass dies in einem kausalen Zusammenhang mit der Einführung größerer Autonomie steht. Allerdings darf nicht unbeachtet bleiben, dass bestimmte Formen von Schulautonomie auch nur unter bestimmten Rahmenbedingungen realisiert werden können. Die Beweisführung des Einflusses von Autonomie auf Schulqualität stellt eine Herausforderung dar. Die TIMS-Studie zeigt unter anderem, dass die Organisationsstruktur von Schulsystemen im internationalen Vergleich, insbesondere auch der Grad von Zentralisierung bzw. Dezentralisierung und mathematisch-naturwissenschaftlicher Leistungsergebnissen praktisch unabhängig voneinander variieren (vgl. Weishaupt & Weiß, 1997, S. 36f.). Empirisch belegt ist allerdings, dass die Dezentralisierung des Ressourcenmanagements durch die Einführung budgetorientierter Konzepte zu mehr Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit des Mitteleinsatzes geführt hat (vgl. Weishaupt & Weiß, 1997, S. 40). Im Rahmen von PISA 2000 wurden Schulleitungen zum Lernumfeld und zur Organisation der Schule befragt. Diese Angaben spiegeln die persönlichen Einschätzungen der Personen wieder, lassen aber Rückschlüsse auf die Organisation des Schulwesens der einzelnen Länder zu. Hinsichtlich Schulautonomie wurden die Schulleitungen unter anderem zu folgenden Bereichen befragt (in Klammern befinden sich die Werte für Deutschland und die Niederlande): Einstellung von Lehrkräften (Dt.: 10; NI.: 100; OECD-Durchschnitt: 61), Entlassung von Lehrkräften (Dt.: 4; NI.: 100; OECD-Durchschnitt: 54), Festlegung der Anfangsgehälter von Lehrkräften (Dt.: 2; NI.: 71; OECD-Durchschnitt: 23), Festlegung des Schulbudgets (Dt.: 13; NI.: 100; OECD-Durchschnitt: 76), Bestimmung des Lehrstoffs (Dt.: 35; NI.: 92; OECD-Durchschnitt: 69) und Entscheidung über das Fächer- und Kursangebot (Dt.: 35; NI.: 95; OECD-Durchschnitt: 71) (vgl. OECD, 2001, S. 349). Obwohl die Angaben beider Länder stark variieren und die Punktzahl der Niederlande bei allen angegebenen Bereichen über dem OECD-Mittel liegt, lassen sich nur schwer Zusammenhänge zwischen dem Grad der schulischen Autonomie und den Schülerleistungen herstellen, wenngleich in den Ländern, die über ein höheres Maß an Autonomie verfügen die durchschnittlichen Leistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz im allgemeinen höher sind. Dennoch darf nicht daraus geschlossen werden, dass eine größere Schulautonomie die Leistungen der SchülerInnen



steigern lässt (vgl. OECD, 2001, S. 208f.). Weil die Beteiligungsquote niederländischer Schulen zu niedrig war, wurden keine Werte in der Gesamtskala Lesekompetenz für die Niederlande aufgenommen. In PISA 2003 wurden erneut Daten anhand eines Fragebogens für Schulleitungen über die Schülerschaft und Schulmerkmale erhoben, die bezüglich der Schulentwicklung, der Rolle der Schulleitung und der Schuleffektivität als relevant gelten. Dabei wurde deutlich, dass die Einschätzung der materiellen und räumlichen Ausstattung nach Aussagen der deutschen Schulleitungen leicht über dem OECD-Durchschnitt liegt und als vergleichsweise geringes Problem wahrgenommen wird. Niederländische Schulleitungen messen den Ressourcen eine etwas stärkere Bedeutung zu (Dt.: 0,20; NI.: 0,51; OECD-Durchschnitt: 0,00). Deutsche Schulleitungen betrachten allerdings den Unterricht deutlich durch einen Mangel an Lehrkräften beeinträchtigt; hier sind die Angaben der niederländischen Schulleitungen geringfügig höher (Dt.: 0,14; NI.: 0,19; OECD-Durchschnitt: 0,00). Hinsichtlich der Fragen zum Themenbereich Autonomie zeigt der deutsche Wert im internationalen Vergleich einen sehr geringen Anteil an Selbstständigkeit. Die Niederlande haben den höchsten Wert in der gesamten Skala (Dt.: -0,70; NI.: 1,38; OECD-Durchschnitt: 0,00) (vgl. Senkbeil et al., 2004, S. 298). Die Ergebnisse niederländischer SchülerInnen liegen auf der Gesamtskala Lesekompetenz oberhalb des OECD-Durchschnitts und die Ergebnisse deutscher SchülerInnen kommen dem OECD-Durchschnitt sehr nahe (Mittelwerte der Gesamtskala Lesekompetenz: Dt.: 491; NI.: 513; OECD-Durchschnitt: 494) (vgl. Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt, 2004, S. 99). Der Grad an Autonomie kann dennoch nicht explizit in direktem Zusammenhang mit den guten Schülerergebnissen gebracht werden.

Schulautonomie wird somit zu einem Hoffnungsträger, denn Gewissheit über die Verbesserung der Qualität von Schule konnte bisher nicht nachgewiesen werden. Der erweiterten Autonomie scheint man am ehesten zuzutrauen, den gegenwärtigen Problemen gerecht zu werden. Der allgemeinen Diskussion ist zu entnehmen, dass gute Schulen auf mehr Freiheit angewiesen sind (vgl. Ströbel, 1997, S. 111). Autonomie ist für pädagogische Arbeit in Schulen ein wesentliches Element. Sie ist die Voraussetzung für eine innere Schulreform. Die Schule selbst ist die elementare Gestaltungseinheit der Schulreform, und das Kollegium ist mit der Schulleitung der Motor der Entwicklung (vgl. Rolff, 1995a, S. 36).

### **Diskurs über Schulautonomie**

Wenn über Schulautonomie diskutiert wird, wird sehr häufig mit wirtschaftlicher Effektivität argumentiert. Dabei wird unterstellt, dass in Zeiten finanzieller Knappheit Schulautonomie gefördert wird, weil Gelder eingespart werden können. Dem wird politisch entgegengesetzt, dass das Ziel der Einführung von Schulautonomie die Demokratisierung von Schule ist,

wodurch den Beteiligten eine bedeutendere Rolle bei Entscheidungsprozessen ermöglicht werden kann. Durch Schulautonomie werden Deregulierungs- und Dezentralisierungsprozesse angeregt, durch die mehr Aufgaben von unterer Ebene übernommen werden können (Verschlankung des Staates). Unterstützt wird dieser Argumentationsstrang mit einem pädagogischen Argument, nämlich dass Erziehung zur Freiheit selbst Freiheit braucht. Ebenfalls wird angenommen, dass Schulen mit erweiterter Entscheidungsfreiheit ihren Alltag effizienter gestalten können (betriebswirtschaftliches Argument). Durch die Selbstbestimmung können Schulen ihr eigenes Profil entwickeln und dadurch Einfluss nehmen auf die Schulwahl der Eltern und Erziehungsberechtigten. Gleichzeitig wird kritisch angemerkt, dass durch die erweiterte Selbstständigkeit von Schule die Chancengleichheit der Kinder leidet, weil die Vergleichbarkeit von Schulen zunehmend aufgehoben werden könnte. Wenn erweiterte Autonomie und erhöhte Selbstständigkeit der einzelnen Schule verstärkt wird, muss klar sein, dass ebenfalls Marktkräfte, Konkurrenz und Wettbewerb eingeführt werden und mit der Chancengleichheit der SchülerInnen kollidieren können.

Obwohl die „alte“ Steuerung soziale Ungerechtigkeiten nicht reduzieren konnte, so scheint die neue Steuerung diesbezüglich ebenfalls unwirksam zu sein. Beide Steuerungskonzepte funktionieren nicht ohne ungewollte Nebeneffekte (vgl. Radtke, 2000, S. 27f.). Wenn Schulen ihre Entwicklung selbst überlassen wird, werden sie sich entwickeln, - dies muss aber nicht unbedingt positiv sein. Dabei kann es sich auch um die Verringerung schulischer Qualität, die Verschärfung sozialer Selektivität oder die Etablierung von Barrieren gegen die Durchführung von Unterrichtsinnovationen handeln (vgl. Leune, 1994, S. 46ff.). In Zukunft wird es darum gehen, einerseits Schulautonomie zu ermöglichen und gleichzeitig Rahmenbedingungen zu schaffen, die Faktoren wie Vergleichbarkeit, Chancengleichheit etc. bewahren.

Die Welt ist nicht beliebig, aber unterschiedlich interpretierbar. Die pluralistische Einstellung ist weder neutral, noch offen für grundsätzlich alles, was möglich ist. Pluralistischen Einstellungen ist allerdings ein normatives Potential inhärent. Dadurch geraten feste Maßstäbe und Fundierungen ins Wanken (vgl. Rang, 1994, S. 45ff.). Extreme wie Pluralismus und Unitarismus verbinden sich zu Mischformen. Übertragen auf den Schulbereich würde das bedeuten, dass die „absolute autonome Schule“ einerseits sowie die „verrechtlichte Schule“ andererseits weder gewollt noch realistisch sind. „Meer autonomie leidt tot meer variëteit en variëteit biedt meer ruimte voor innovatie van het onderwijs“<sup>2</sup> (Mertens, Dommelen & Rijcke,

---

<sup>2</sup> Übersetzung: „Mehr Autonomie führt zu mehr Vielfalt und Vielfalt bedeutet mehr Raum für Innovation von Unterricht und Bildung.“

1994, S. 3). Vielfalt führt nicht gleich zur Erneuerung schulischer Prozesse, aber unter guten Bedingungen bietet Vielfalt mehr Perspektiven für Erneuerung. Schulen können dann ihre Mängel nicht mehr auf den Staat und die gesetzlichen Vorschriften schieben. Selbstständigkeit kann zu stärkerer Betroffenheit von Lehrkräften und Eltern führen und mehr Raum für die Qualitätsverbesserung bieten (vgl. Mertens et al., 1994).

In den folgenden Kapiteln wird analysiert, wie das Bundesland Nordrhein-Westfalen und im Anschluss daran die Niederlande mit Schulautonomie umgehen.

## **2. Das nordrhein-westfälische Schulwesen**

Das folgende Kapitel verdeutlicht den Umgang mit Schulautonomie in Nordrhein-Westfalen und geht dabei ein auf historische Entwicklungen, auf rechtliche Möglichkeiten und Grenzen und beschreibt die Struktur und die Organisation des nordrhein-westfälischen Schulwesens.

### **2.1 Schulautonomie in Nordrhein-Westfalen - ein historischer Rückblick**

Im Folgenden werden Ansätze, Tendenzen und Entwicklungen von Schulreformdiskussionen des 20. Jahrhunderts mit dem Ziel der Stärkung von Schulautonomie im öffentlichen Schulwesen dargestellt. Dabei soll gezeigt werden, dass seit Beginn des 20. Jahrhunderts erweiterte Selbstständigkeit diskutiert, aber erst seit den 1990-er Jahren systematisch in konkrete Maßnahmen umgesetzt wird.

Die Reichsschulkonferenz von 1920 verschreibt sich der Diskussion von Entwicklungsimpulsen im Bildungssystem und der Suche nach einer einheitlichen Gesetzgebung im Schulwesen. Die Teilnehmer dieser Konferenz stellten eine homogene Gruppe dar, die größtenteils der Schulbürokratie verpflichtet war, so dass reformpädagogische Ansätze kaum diskutiert wurden. Es änderte sich im Anschluss an die Reichsschulkonferenz relativ wenig; die Sparmaßnahmen von 1928 behinderten ebenfalls die Entwicklung zu mehr Selbstständigkeit von Schulen. Die Staatsschule verfolgte weiterhin einen kontinuierlichen Prozess, der sich von der Kritik der ReformpädagogInnen nur peripher berührt zeigte. An einigen Schulen, z. B. in Hamburg und Bremen, wurden mit der Einführung von Selbstverwaltungsstrukturen erste autonome Entscheidungsprozesse vorangetrieben, die 1933 wieder zerschlagen wurden. Durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden erste Ansätze Autonomie fördernder Strukturen in Staatsschulen aufgehoben (vgl. Beetz, 1997, S. 236ff.).

Klemm, Rolff und Tillmann datieren den Neubeginn der Schulreformdiskussion auf Mitte der 60-er Jahre, da in der Nachkriegszeit auf bewährte Strukturen der Weimarer Zeit zurückgegriffen wurde. Tatsächlich begann der Rahmenplan des 'Deutschen Ausschusses' von 1959 die Diskussion um mehr Selbstständigkeit von Schulen erneut anzuregen, - seine Wirkungen zeigten sich dabei allerdings noch zurückhaltend. Erst Georg Picht, der der Bundesrepublik 1964 einen 'Bildungsnotstand' erklärte, startete die Reformdiskussion erneut. Ebenso eröffnete die SPD die bundesdeutsche Gesamtschuldiskussion. Dabei ging es um die Integration von Bildungswegen und entsprechenden Schulformen mit dem Ziel einer integrierten Gesamtschule und einer integrierten Oberstufe. Die Polarisierungen der

Meinungen haben in der Folgezeit eine Strukturreform allerdings unmöglich gemacht (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 14).

Kapitel V des Strukturplans des Ersten Deutschen Bildungsrates 1969/70 empfahl, dass die Schule curricular, personell und finanziell selbstständig werden sollte. In dieselbe Zeit fiel die Veröffentlichung des Bildungsberichtes 1970 der Bundesregierung, der im Wesentlichen auf den Vorstellungen des Strukturplans beruhte. Die Partizipationsempfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1974 schlug erneut eine begrenzte Selbstständigkeit von Schule bei Mitbestimmung der Beteiligten vor (vgl. Richter, 1994, S. 6). Diese Kommission zielte zu Beginn der 70-er Jahre darauf, die Selbstständigkeit der Schulen in den administrativen und pädagogischen Bereichen durch Kompetenzverlagerung nach unten zu verstärken, wollte die Weisungsbefugnisse der Schulaufsicht reduzieren, eine Mitwirkung bei der Curriculum-Entwicklung institutionalisieren, Schulen als rechtlich selbstständige Verwaltungseinheiten betrachten und ihnen finanzielle Mittel zur Bewirtschaftung zuweisen. Die Schulgesetzgebung ist den Vorschlägen nur zögernd gefolgt, wegen Bedenken gegenüber der Einhaltung einheitlicher Qualitätsstandards und wegen Zweifeln an der Verantwortungsbereitschaft der Schulleitung und der Kollegien sowie der Zuweisung zusätzlicher Finanzmittel, die sich kaum mit den Rationalisierungstendenzen und Sparzwängen der damaligen Zeit vereinbaren ließen (vgl. Heckel & Avenarius, 1986, S. 69).

Vor allem über die Demokratisierungsdebatte entwickelte sich in den 70-er Jahren die juristische Argumentation für mehr Selbstverwaltung von Schule (vgl. Beetz, 1997, S. 242ff.). Sie nährte das Motiv einer aufgeklärten, demokratischen Gesellschaft und war dem rational fortschrittlichen Denken verpflichtet. Die Demokratisierung der Schule ging mit der Demokratisierung der Gesellschaft einher. Träger der wissenschaftlichen Politikberatung waren vor allem RechtswissenschaftlerInnen, PädagogInnen, BildungssoziologInnen, VerwaltungswissenschaftlerInnen und BildungsökonomInnen. Dabei ging es nicht nur um die bessere Gesellschaft, sondern auch um ökonomische Interessen (vgl. Beetz, 1997, S. 292). Im Zentrum der Debatte lag die wissenschaftliche Strukturierung und Planung von Bildungsgängen, die demokratiefähige Bürger `produzieren` sollten.

Der 51. Deutsche Juristentag erörterte 1976 das Thema `Schule im Rechtsstaat` erneut. Daraufhin wurde die Bildung einer Kommission beschlossen, die sich 1978 konstituierte und 1981 einen Entwurf für ein Landesschulgesetz unterbreitete. Die vorgeschlagenen Neuerungen betrafen vor allem das Verhältnis von Schulaufsicht und Schule sowie von Schulleitung und Kollegium, die pädagogische Freiheit der LehrerInnen und den Bereich der Mitwirkungsrechte der Eltern (vgl. Beetz, 1997, S. 273f.). Die Schulrechtskommission gab ebenso Hinweise auf den ihrer Meinung nach notwendigen Regelungsumfang in den einzelnen Bundesländern. Die Vorschläge der Schulrechtskommission trafen auf ähnlich erbitterten

Widerstand, wie die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates. Ob beim Deutschen Bildungsrat oder beim Deutschen Juristentag, immer haben sich die Auseinandersetzungen um Schulentwicklungen als politische Streitfragen erwiesen und als solche gewannen sie Überhand über konsensfähige Erziehungsziele (vgl. Beetz, 1997, S. 277ff.).

Die Diskussion um die `Demokratisierung der Schule´ ebte bereits Mitte des Jahrzehnts ab, ebenso wie die Diskussion um mehr Chancengleichheit und Bürgerrechte, die durch Dahrendorf 1965 populär wurde. Unter dem hohen Druck aufkommender Arbeitslosigkeit und der Suche nach qualifizierten Abschlüssen seitens der Unternehmen änderten sich gesellschaftliche Interessenlagen, so dass der mühsam sich entwickelnde Konsens zerbrach und es nicht zu einer Einführung von Selbstverwaltungsstrukturen im Schulwesen kam.

Auch Helmut Becker (ein Jurist) setzte sich mit der Thematik der verwalteten Schule auseinander und formulierte eine Kritik an den bürokratischen Strukturen. Beckers Ansicht nach, widersprach die Hierarchie des Erziehungswesens dem Kern des Bildungsauftrages einer demokratischen Gesellschaft. Vehement forderte er die Freiheit des pädagogischen Personals, der pädagogischen Einrichtungen und die Umgestaltung der Schulaufsicht. Sein Ziel lag in der Wahrnehmung der verwalteten Schule. Seine Kritik der damaligen Schule begründete sich in der Auslese nach sozialen Kriterien, in der Zerstückelung der Lernprozesse, in der vorgeschriebenen Stofffülle u.v.m. (vgl. Beetz, 1997, S. 248ff.).

Seit Beginn der 80-er Jahre wurden die Zielsetzungen der 70-er Jahre neu akzentuiert bzw. erweitert: Modernisierung der Lehrerbildung, Intensivierung erzieherischer Elemente schulischer Arbeit, Öffnung gegenüber neuen Elementen allgemeiner Bildung und Einbeziehung Neuer Medien wurden zu favorisierten Themen (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 13).

Die Autonomiedebatte der 90-er Jahre steht für pädagogische Freiheit, und diese wiederum soll Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse schaffen. Diskutiert wird über Schulerneuerungsprozesse aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, der veränderten Kindheit sowie der Effektivitätsfrage unter organisationstheoretischem Aspekt.

Im Zuge der Diskussion um mehr Eigenständigkeit von Schule in Nordrhein-Westfalen scheinen sich historisch tradierte Positionen zu verwischen, denn VertreterInnen der Bildungsbehörde eignen sich historische Standpunkte von ReformierInnen an (z. B. Denkschrift NRW). Dabei scheint es wie ein Spiel mit vertauschten Rollen, bei denen die VertreterInnen der Bildungsadministration die historischen Argumente ihrer ehemaligen KontrahentInnen übernehmen (vgl. Beetz, 1997, S. 372f.).

Die Bildungskommission NRW bringt die Entwicklungen Mitte der 90-er Jahre auf den Punkt, indem formuliert wird, dass die traditionellen Verwaltungszuständigkeiten, Verfah-

rensweisen und Verantwortungsebenen bis in die Gegenwart bestehen. Freiheiten der inneren Gestaltung von Schule haben nicht zur grundsätzlichen Veränderung von Verantwortlichkeiten geführt (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 17ff.). Seit dem Erscheinen der Denkschrift wurden in Nordrhein-Westfalen Reformen angestrebt, die die Stärkung der Selbstständigkeit von Einzelschulen fördern.

Die `autonome´ Schule, in der Freiheitsräume ausgehandelt werden, die Selbstbestimmung der Mitglieder praktiziert und die sich an selbst gesetzten Werten orientiert, ist keine Erfindung der 90-er Jahre - sie ist ein historisch weiterentwickeltes Konstrukt. Ihr Nährboden liegt in historischen Entwicklungen begründet:

- in reformpädagogischen Ansätzen der Jahrhundertwende
- in Ansätzen des Deutschen Ausschusses
- in Entwürfen des Deutschen Bildungsrates
- in Vorschlägen des Deutschen Juristentage
- in der Demokratisierungsdebatte und der Diskussion um Chancengleichheit
- in Diskussionen der verwalteten Schule (H. Becker)

### **2.1.1 Die Denkschrift Nordrhein-Westfalens „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“**

Die Denkschrift `Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft´ enthält eine Vielzahl von Elementen und Empfehlungen, von denen einige bereits umgesetzt sind, andere in einem Versuchsstatus ausprobiert werden und wieder andere entweder noch nicht angegangen oder politisch nicht gewollt sind. Die Diskussion über die Denkschrift `Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft´ wurde seit ihrem Erscheinen am 09.10.1995 kontrovers diskutiert.

Die Kommission<sup>3</sup> der Denkschrift plädiert mit dem Bild »Haus des Lernens« für ein Konzept von Schule als Lern- und Lebensraum. Schulen sollen sich dabei zu lernenden Organisationen entwickeln. Dabei stehen nicht die generellen Systemfragen im Mittelpunkt, sondern die Entwicklungen der Einzelschulen und der Gesamtheit der Angebote in den Gemeinden und Kreisen.

Nach Auffassung der Bildungskommission sollen Schulträger spezifisch gestaltete Bildungslandschaften entwickeln, die eine Infrastruktur vernetzter Bildungsangebote entfalten sollen. Dabei werden im ländlichen Raum regionale Kooperationen durch die Konstituierung

---

<sup>3</sup> In der Kommission saßen u. a. VertreterInnen der Wissenschaft, von Fortbildungsinstituten, Gewerkschaften und der Wirtschaft, die im Auftrag des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen zusammen gekommen sind und die Vision einer Schule der Zukunft entwerfen sollten.

von Bildungsregionen geschaffen. Aus diesem Grund schlägt die Denkschrift zwei Kommissionstypen vor, die kommunal bzw. regional agieren sollen. Sie dienen als Instrumente der Kooperation und Koordination lokaler und regionaler Schul- und Bildungspolitik. Den einzelnen Schulen sollen zusätzliche Entscheidungskompetenzen in den Bereichen Finanzen, Personal und Organisation übertragen werden. Im Ausgleich dazu muss sich die Schule zur Planung, Evaluation und zur Rechenschaftslegung gegenüber Dritten verpflichten. Die teilautonome Schule soll eine durch zusätzliche Kompetenzen erweiterte Schulleitung hinsichtlich Personal und Mittelbewirtschaftung erhalten. Ebenso werden die Mitwirkungsmöglichkeiten von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gesteigert. Daher erhalten die Schulen die Möglichkeit, ein eigenes Organisationsstatut zu formulieren. Die Schaffung eines Schulbeirats soll die Verbindung mit dem gesellschaftlichen Umfeld unterstützen, die Kooperation mit dem Schulträger verbessern und ein Instrument der Rechenschaftslegung darstellen. Ein neues Verhältnis zwischen Schule und Schulträger soll die Identifikation der Schule mit ihrem Umfeld stärken und fördern. Selbstevaluation ist ebenfalls ein wichtiger Faktor im Steuerungskonzept der Bildungscommission. Externe Evaluation wird als eine staatliche Aufgabe betrachtet, die durch einen neu einzurichtenden Pädagogischen Dienst wahrgenommen werden soll. Er soll landesweit organisiert sein, aber nicht in die derzeitige Struktur eingegliedert werden. Als grundlegende Empfehlung sollen die rechts- und dienstaufsichtlichen von den fachaufsichtlichen Aufgaben getrennt werden. Nur dadurch kann eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung gewährleistet werden. Rechenschaftslegung in Form regelmäßiger Berichterstattung soll ebenfalls eingeführt werden, um Qualitätssicherung und -entwicklung zu garantieren. Die Schulen sollen die Öffentlichkeit über ihr eigenes Schulprogramm, Profil sowie weitere Entwicklungen informieren. Regionen und Schulträger sollen einen regionalen Fonds für besondere Belastungen sowie zur Förderung gewünschter Entwicklungen unterstützen und dadurch materielle Anreize ermöglichen. Gefördert werden soll ein Wettbewerb der Schulen um zusätzliche öffentliche Ressourcen, die sie durch die Bewerbung mit eigenen Schulentwicklungsprojekten aus den regionalen Entwicklungsfonds erhalten können. Der Fortbildung der Lehrkräfte soll eine bedeutendere Stellung eingeräumt werden als bisher. Schulen werden verpflichtet, einen schulbezogenen Fortbildungsplan zu entwickeln, der den Bedarf der Schule ebenso wie die Wünsche einzelner Lehrkräfte berücksichtigt. Mit Lehrkräften soll das Arbeitsentgelt tarifvertraglich geregelt werden. Zusätzlich erworbene Qualifikationen sollen eine Basis für berufliche Karrieren sein. Spezielle Funktionen sollen befristet übertragen werden. Die größere Selbstständigkeit der Einzelschulen soll in eine Balance mit der weiterhin bestehenden staatlichen Gesamtverantwortung gebracht werden (vgl. Bildungscommission NRW, 1995, S. XIff.). An die Stelle der bisherigen Regelungskonzentration wird eine Steuerung auf Distanz treten, die die Verantwor-



tungsübernahme der jeweils vor Ort Beteiligten erfordert und fördert. Die staatliche Verantwortung soll primär durch Rahmenvorgaben und -bedingungen wahrgenommen werden (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 187).

Mit diesen Beschreibungen für einer „Schule der Zukunft“ hat die Bildungskommission den Kurs der Folgejahre klar vorgegeben. Erste Umsetzungen in Modellprojekte, die sich explizit auf die Denkschrift beziehen werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

### **2.1.2 Die Modellprojekte „Schule & Co.“ und „Selbstständige Schule“**

Die Bertelsmann Stiftung führte gemeinsam mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen ab 1997 bis 2002 (5 Jahre) ein Schulentwicklungsprojekt mit dem Namen „Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“ (kurz: Schule & Co.) durch (vgl. Lohre, 1998, S. 7). Das Projekt startete mit 52 Schulen, davon 37 aus Herford und 15 aus Leverkusen; im Jahr 2001 beteiligten sich 89 Schulen. Das Projekt nimmt besonderen Bezug auf die Denkschrift Nordrhein-Westfalens. Zu den Zielen gehören eine qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen und die Entwicklung Regionaler Bildungslandschaften. Die Zielperspektiven werden in vier schulische Handlungsfelder überführt: Verbesserung der pädagogischen Arbeit, der internen Kooperation und Führung, der Kooperation im Umfeld und des Ressourceneinsatzes (vgl. Bastian & Rolf, 2001, S. 4ff.; vgl. Pröhl & Schulz-Vanheyden, 1998, S. 10ff.). Bei der Abschlussevaluation des Projekts wurde deutlich, dass der Großteil der Schulen mit dem Fortbildungsangebot des Projekts zufrieden war, was die Dringlichkeit einer systematischen und schulnahen Lehrerfortbildung bestätigt (vgl. Bastian & Rolf, 2002, S. 17). Die durch die Trainings angestrebten Effekte bei SchülerInnen konnten bei spezifischen Fähigkeiten teilweise nachgewiesen werden. Bei Gruppen- und Partnerarbeiten von SchülerInnen sowie beim Einsatz von Lernstrategien waren ebenfalls positive Effekte zu verzeichnen (vgl. Bastian & Rolf, 2002, S. 35). Zu den wichtigsten Bausteinen einer Regionalen Bildungslandschaft gehören nach Ansicht der Autoren der Abschlussevaluation ein regionales Qualifizierungssystem, ein Bildungsbüro und ein Entwicklungsfonds (vgl. Bastian & Rolf, 2002, S. 62).

Die Erfahrungen des Projekts „Schule & Co.“ wurden zum Ausgangspunkt für das neue Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ genutzt, das ebenfalls die bildungspolitische Linie fortsetzt, die von der Denkschrift ausging. In diesem Projekt kooperieren erneut die Bertelsmann Stiftung und das Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen miteinander. Das Vorhaben startete 2003 in 18 Modellregionen mit 237 Schulen und ist auf sechs Jahre angelegt (vgl. Das Projekt Schule & Co., n. d., n. p.). Die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts soll durch die qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen und durch die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften erzielt wer-

den. Dabei soll eigenverantwortliches Arbeiten in den Bereichen Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation, Mitwirkung und Partizipation erreicht werden. Der Aufbau regionaler Beratungs- und Unterstützungsstrukturen soll insbesondere durch die Kooperation der Verantwortlichen gestärkt werden (Schulaufsicht, Schulträger, Schulen, Bildungsakteure). Das Fortbildungsangebot soll aus folgenden Modulen zusammengesetzt sein: Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsmanagement, Führungsmanagement und Evaluation (vgl. Lehren und Lernen für die Zukunft, 2005, S. 15f.). Für das Projekt wurde ein regionaler Entwicklungsfonds eingerichtet, der sich aus kommunalen und Landesmitteln speist (vgl. Selbstständige Schule.nrw, n. d., n. p.). Parallel wurde für dieses Modellvorhaben ein neues Schulentwicklungsgesetz<sup>4</sup> konzipiert.

Die Denkschrift Nordrhein-Westfalen hat wesentliche Ansätze der Bildungsreformdiskussion aufgegriffen und Empfehlungen formuliert, wie das öffentliche Schulwesen modernisiert werden kann. Die vorgestellten Modellprojekte versuchen in begrenztem Umfang Empfehlungen der Denkschrift umzusetzen. Da sich diese Reformen nur auf die Modellschulen beziehen besteht die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung im öffentlichen Schulwesen überhaupt bestehen. Darauf wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

## **2.2 Schulische Selbstverwaltung - rechtliche Möglichkeiten und Grenzen**

Scheint das gesamtdeutsche Schulsystem infolge der Länderhoheit stark dezentralisiert, so ist die Regelungsdichte der Bundesländer im internationalen Vergleich relativ hoch. „Beim Ausmaß der Autonomie der Einzelschule liegen Deutschlands Schulen im internationalen Schlussfeld“ (Klemm, 2005, S. 112). Die deutsche Bildungsverwaltung setzt noch weitestgehend auf Steuerung über Input- und Prozessvariablen. Bei länderspezifischen Vergleichen zeigen die Ergebnisse ein homogenes Bild der Schulen und des Unterrichts. Dennoch sichert diese Form der Steuerung nicht den angestrebten Output, dies belegen Studien wie PISA oder TIMSS (vgl. Klemm, 2005, S. 112).

Der folgende Überblick über die rechtlichen Grenzen und Möglichkeiten stellt einen detaillierten Blick auf Autonomiebereiche der nordrhein-westfälischen Schulen dar. Es wird verdeutlicht, welchen Stellenwert die Kulturhoheit der Länder einnimmt, welche Möglichkeiten Schulen in freier Trägerschaft gewährt wird und welche Bereiche für Autonomie mit dem

---

<sup>4</sup> Hierbei handelt es sich um eine Öffnungsklausel zur Erprobung neuer Ansätze der Selbstständigkeit von Schulen für max. 6 Jahre abweichend von bestehenden Rechtsvorschriften mit dem Ziel, eine begrenzte Anzahl von Schulen anhand einer Kooperationsvereinbarung hinsichtlich Personalverwaltung, Stellenbewirtschaftung und Sachmittelbewirtschaftung sowie bei der Unterrichtsorganisation und -gestaltung eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu lassen und neue Modelle der Schulmitwirkung und Personalvertretung zu prüfen (vgl. Schulentwicklungsgesetz, 2001, S. 22).

neuen Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen zur erweiterten Selbstständigkeit für Schulen eröffnet werden.

### **2.2.1 Kulturhoheit der Länder**

Die Bundesrepublik ist ein Bundesstaat (Art. 20 Abs. 1 GG), in dem die Verwaltungs- und Gesetzgebungskompetenzen, die das Schulwesen betreffen, den Ländern zugewiesen sind (Art. 30 und Art. 70ff. GG). Die Kulturhoheit ist allerdings nicht unbegrenzt, da Landesrecht das Bundesrecht nicht brechen darf (Art. 31 GG). Einige grundgesetzliche Rechte binden das Landesrecht, ebenso wie Art. 28 Abs. 1 S. 1 GG (Bundesgarantie der Landesverfassungen), der die Länder in Bezug auf demokratische und soziale Rechte verpflichtet (vgl. Heckel & Avenarius, 1986, S. 15). Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland hat auf ein bundeseinheitliches Schulrecht verzichtet. Die neuen Bundesländer haben sich den alten im Wesentlichen angeschlossen (vgl. Mickel, 1995, S. 603).

In Art. 7 Abs. 1 GG steht, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Das Bundesverfassungsgericht hat sich bezüglich der Schulaufsicht deutlich geäußert<sup>5</sup>: „Die Schulaufsicht im Sinne des Art. 7 Abs. 1 GG umfaßt die Befugnisse des Staates zur Planung und Organisation des Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet. Die organisatorische Gliederung der Schule und die strukturellen Festlegungen des Ausbildungssystems, das inhaltliche und didaktische Programm der Lernvorgänge und das Setzen der Lernziele sowie die Entscheidung darüber, ob und wie weit diese Ziele von dem Schüler erreicht worden sind, gehören zu dem staatlichen Gestaltungsbereich“ (Avenarius, 1994, S. 259). Entsprechend Art. 7 Abs. 1 GG ist Schulaufsicht ein Sammelbegriff für die:

- Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten durch Dienst-, Fach- und Rechtsaufsicht und
- Verantwortung der Organisation, Planung und Leitung des Schulwesens, zusammengefasst unter dem Begriff `Schulhoheit`.

Beide Aufgabenbereiche ergeben die Weisungs- und Gestaltungsrechte, die der Staat gegenüber dem gesamten Schulwesen verfassungsrechtlich ausüben darf (vgl. Vogel, 1995, S. 40). Indirekt verstärkt wird die Schulaufsicht durch das faktisch staatliche Lehrerbildungsmonopol, die Verbeamtung des Lehrpersonals und das Berechtigungswesen.

---

<sup>5</sup> BVerfGE 59, 360, 377; st. Rspr.

### **2.2.2 Schulen in freier Trägerschaft**

Die Errichtung und der Betrieb von Schulen in freier Trägerschaft werden grundrechtlich nach Art. 7 Abs. 4 und 5 GG gewährleistet. Obwohl für die Errichtung eine Genehmigung erforderlich ist, bleibt dem Träger ein großer Gestaltungsfreiraum, so kann er Inhalte, Methoden und Organisation selbst bestimmen. Ausgenommen davon bleiben Lernziele und die Ausbildung der Lehrkräfte, hier darf die Schule in freier Trägerschaft nicht hinter staatlichen Schulen zurückstehen (vgl. Vogel, 1995, S. 42). Bezüglich der Privatschule verfügt die staatliche Schulaufsicht lediglich über die Kontrolle der Genehmigungsvoraussetzungen:

- Bildungsziele, Schulart und Abschlüsse sollen mit staatlichen Schulen vergleichbar sein.
- Falls die genehmigte Schule Zeugnisse mit öffentlicher Wirkung verleiht, steht der Schulaufsicht auch die Fachaufsicht hinsichtlich Aufnahme-, Versetzungs- und Prüfungsordnung zu (Einhaltung der Genehmigungsvoraussetzungen).

Genehmigte Schulen in freier Trägerschaft dürfen demnach *Inhalte* und *Methoden* selbst bestimmen, unterliegen jedoch der staatlichen Schulaufsicht (vgl. Vogel, 1995, S. 43).

Der Staat ist darüber hinaus verpflichtet, das Privatschulwesen neben dem öffentlichen Schulwesen zu fördern und zu schützen. „Damit, so könnte man meinen, ist der Weg gewiesen, der erwünschten Schulvielfalt Rechnung zu tragen. Wer die Monotonie der Staatschule ablehnt, kann die Flucht ins polyphone Privatschulwesen ergreifen“ (Avenarius, 1997, S. 15). Die Gründung einer Privatschule ist allerdings sehr teuer, das Finanzhilferteil hat die staatliche Förderungspflicht mit Einschränkungen versehen. Die Förderungspflicht steht unter dem Vorbehalt dessen, was in rationeller Hinsicht von der Allgemeinheit erwartet werden kann. Da die Voraussetzungen teilweise dennoch unbefriedigend sind, ist es kaum verwunderlich, dass eine autonome öffentliche Schullandschaft von vielen Seiten befürwortet wird (vgl. Avenarius, 1997, S. 15f.). Welche Möglichkeiten erweiterter Autonomie im öffentlichen Schulwesen schulrechtlich bestehen, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

### **2.2.3 Möglichkeiten von Selbstverwaltung im öffentlichen Schulwesen**

Seit Anfang der 90-er Jahre entwickelt sich in vielen deutschen Bundesländern eine neue Generation von Schulgesetzen mit Ansätzen zur Stärkung der Selbststeuerung von Schulen (vgl. die Ausführungen dazu von Vogel, 1997, S. 38). Avenarius, Kimming und Rürup (2003, S. 89ff.) sprechen von einer Tendenzwende hin zu mehr Selbstständigkeit der Schulen. Vor allem durch die Einführung von Schulprogrammen wird in vielen Bundesländern die pädagogische Eigenständigkeit der Schulen gefördert. Damit verabschiedet sich der Gesetzgeber von der Ideologie, dass der Staat durch die ihm von der Verfassung zugewiesenen Aufsicht die „Herrschaft“ über die Schule innehat und bejaht eine Vielfalt unter den Schulen.

Dabei ist das Schulprogramm kein l'art pour l'art, sondern soll als verbindliche Handlungsanleitung eine Selbstbindung einlösen.

Im Folgenden werden die wesentlichen Paragraphen und Artikel des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes dargestellt, das den Schulen und Bildungseinrichtungen einen erweiterten Gestaltungsfreiraum zuweist. Das neue Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) trat zum 1. August 2005 in Kraft und hebt dadurch eine Reihe von Gesetzen und Verordnungen auf<sup>6</sup>.

### *pädagogischer Bereich*

In § 3 Abs. 1-4 SchulG wird auf die Selbstständigkeit, Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulen eingegangen. Danach obliegt der Schule die Gestaltung des Unterrichts, der Erziehung und des Schullebens im Rahmen vorgegebener Rechts- und Verwaltungsvorschriften. Die inneren Angelegenheiten organisiert und verwaltet sie selbstständig. Dabei sollen die Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen der pädagogischen Arbeit im Schulprogramm festgelegt und regelmäßig der Erfolg der eigenen Arbeit überprüft werden. Schulen und Schulaufsicht sind gemeinsam zur Entwicklung und Sicherung der Qualität ihrer Arbeit verpflichtet. Lehrkräfte wie SchülerInnen müssen sich nach den Vorgaben der Schulaufsicht an Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (z. B. bei Vergleichsuntersuchungen) beteiligen. In § 29 Abs. 1-2 SchulG wird auf Unterrichtsvorgaben eingegangen, die durch das Ministerium in Form von Richtlinien, Rahmenvorgaben und Lehrplänen in Orientierung an den Bildungsstandards erlassen werden. In diesem Rahmen bleibt den Lehrkräften ein pädagogischer Gestaltungsfreiraum, den sie in Form von schuleigenen Unterrichtsvorgaben in Verbindung mit dem Schulprogramm bestimmen können. §§ 32, 33 und 34 der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrkräfte und SchulleiterInnen an öffentlichen Schulen (ADO) legt fest, dass jeweils der zweite Konrektor an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen sich um die Entwicklung eines Schulprogramms bemühen soll (vgl. ADO, 1992). § 62 Abs. 1 SchulG macht deutlich, dass Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitwirken und dadurch die Eigenverantwortung der Schule fördern sollen. § 65 Abs. 1 SchulG geht auf die Aufgaben des obersten Mitwirkungsorgans, der Schulkonferenz (der Lehrkräfte, Eltern und Schüler angehören), ein. Zentral ist, dass die Schulkonferenz beim Schulprogramm und bei den Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung, beim Sponsoring, beim Erlass der Schulordnung mit

---

<sup>6</sup> Durch die Einführung des neuen Schulgesetzes wurden folgende Gesetze aufgehoben: Schulordnungsgesetz, Schulverwaltungsgesetz, Schulpflichtgesetz, Schulmitwirkungsgesetz, Schulfinanzgesetz, Lernmittelfreiheitsgesetz, Ersatzschulfinanzgesetz, die Allgemeine Schulordnung, die Verordnung über die Zusammenarbeit von Schulen und die Verordnung über die Wahlen zu den Mitwirkungsorganen (vgl. § 130 SchulG).

entscheiden und bei der Besetzung der Schulleitung Anregungen äußern darf. Die Fachkonferenz bzw. Bildungsgangkonferenz trägt laut § 70 Abs. 3 SchulG Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung der fachlichen Arbeit und berät über Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsvorhaben und Rechenschaftslegung.

#### *personeller Bereich*

In § 57 Abs. 2-3 SchulG wird auf die Aufgaben des Schulpersonals eingegangen: Dabei sollen Lehrkräfte an der Gestaltung des Schullebens, an der Schulorganisation und an der Qualitätsentwicklung der Schule aktiv mitwirken. Sie sind darüber hinaus verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Die Lehrerkonferenz entscheidet laut § 68 SchulG über die Unterrichtsverteilung und die Lehrerfortbildung. Abs. 5 von § 57 SchulG besagt, dass Ausschreibung und Auswahl im Lehrereinstellungsverfahren durch die Schule erfolgt; die Vorgaben durch die Schulaufsicht sind dabei einzuhalten. Die Schulleitung kann im Rahmen des Tarifrechts und zur Verfügung stehender Stellen und Mittel befristete Verträge zur Sicherung der Unterrichtsversorgung und zur Durchführung besonderer pädagogischer Aufgaben abschließen. Darüber hinaus darf die Schulleitung nach § 60 Abs. 3 SchulG einzelne Leitungsaufgaben zur eigenständigen Wahrnehmung auf Lehrkräfte übertragen. Im Schuljahr 2000/01 erhöhte sich die Anzahl der schulscharf zu besetzenden Stellen auf 75 % (vgl. Avenarius et al., 2003, S. 61). In der Regel bereitet in Nordrhein-Westfalen seit 1997 eine Einstellungskommission je Schule die Stellenbesetzung vor und macht der Behörde einen konkreten Vorschlag, so dass das Ranglistenverfahren<sup>7</sup> zur Vergabe von Stellen mit der Zeit abgelöst wird. Das Verfahren wurde von Neueinstellungen auf fest eingestellte Lehrkräfte geöffnet (vgl. Bick, 2001, S. 29).

#### *finanzieller Bereich*

Schulkosten sind laut § 92 SchulG Personalkosten und Sachkosten. Personalkosten für Lehrkräfte, pädagogisches und sozialpädagogisches Personal und für Fortbildung trägt das Land. Alle übrigen Personal- und Sachkosten trägt der Schulträger. § 95 Abs. 1-3 SchulG zur Bewirtschaftung von Schulmitteln macht deutlich, dass das Land den Schulen Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen kann. Die Schulträger können die Schulleitungen ermächtigen im Rahmen der zu bewirtschaftenden Haushaltsmittel

---

<sup>7</sup> Das Ranglistenverfahren wird von den Bezirksregierungen durchgeführt. Dabei entscheidet ein Listenplatz über die Einstellung des Bewerbers. Qualifikationen oder Interessen werden dabei nicht berücksichtigt, ausschlaggebend sind die Examensnote, besondere soziale Aspekte und Vordienstezeiten (vgl. Bick 2001, S. 29).

Rechtsgeschäfte einzugehen. Dazu können die Schulträger für Schulen Girokonten einrichten, auf die auch Einnahmen der Schulen zugeführt werden können. Mit § 99 SchulG wird darauf hingewiesen, dass Schulen Zuwendungen von Dritten (Sponsoring) entgegennehmen und auf deren Leistungen in geeigneter Weise hinweisen dürfen, wenn die Hinweise mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vereinbar sind und die Wirkung hinter dem schulischen Nutzen zurücktritt. Nach § 15 Abs. 2 Landeshaushaltsordnung (LHO) können Schulträger den Schulen ein Jahresbudget zur Selbstbewirtschaftung zuweisen, das über das laufende Haushaltsjahr hinaus verwendet werden kann (vgl. LHO 1999).

#### *organisatorischer Bereich*

§ 6 Abs. 3 SchulG besagt, dass öffentliche Schulen nichtrechtsfähige Anstalten eines Schulträgers sind. Die Schulaufsicht soll die Eigenverantwortung der Einzelschulen und die Führungsverantwortung der Schulleitung beachten (§ 86 Abs. 3 SchulG). Lernmittel müssen vom Ministerium zugelassen werden (§ 30 SchulG).

Hinsichtlich der Bildung von Schulbezirken besagt § 39 Abs. 1 SchulG, dass SchülerInnen die für ihren/seinen Schulbezirk zuständigen Schulen besuchen müssen. In § 84 SchulG wird präzisiert, dass für jede öffentliche Grundschule und jede öffentliche Berufsschule ein räumlich abgegrenztes Gebiet als Schulbezirk gebildet wird.

Das Schulministerium Nordrhein-Westfalen hat 2004 eine Broschüre veröffentlicht, in der auf die Perspektiven der Standardsetzung und Standardüberprüfung eingegangen wird. Darin werden folgende Ziele formuliert:

- Selbstverantwortung der Einzelschule
- interne Qualitätssicherung: Schulprogramm und interne Evaluation
- externe Qualitätssicherung: zentrale Leistungsüberprüfungen, externe Schulinspektionen, begleitende Schulaufsicht
- Rechenschaftslegung: Berichterstattung der Einzelschule und des Schulwesens
- Nutzung der Ergebnisse der Qualitätsüberprüfungen
- klare Ergebnisorientierung: Standardsetzung und -überprüfung

(vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK), 2004b, S. 6f.). In Nordrhein-Westfalen sollen Kernlehrpläne<sup>8</sup>, Bildungsstandards<sup>9</sup>, Lern-

---

<sup>8</sup> Kernlehrpläne sind schulformbezogen angelegt und bilden eine Einheit mit den Richtlinien und ersetzen die bisher geltenden Lehrpläne. Kernlehrpläne beschreiben zentrale, fachliche Anforderungen; dadurch soll die Einzelschule mehr Freiraum erhalten für die Gestaltung des Unterrichts (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004b, S. 12).

<sup>9</sup> Bildungsstandards sind für alle Bundesländer in Deutschland verbindlich und beschreiben ein mittleres Anforderungsniveau, sind abschlussbezogen und deshalb schulformübergreifend konzipiert, sie weisen Kompetenzen verschiedener Leistungsniveaus aus (unteres, durchschnittliches, gutes/sehr

standserhebungen<sup>10</sup>, Parallelarbeiten<sup>11</sup> und die zentralen Abschlussprüfungen gemeinsam mit interner und externer Evaluation sowie Schulprogrammarbeit und der Beratung durch die Schulaufsicht ein „umfassendes schulisches Qualitätssicherungssystem“ bilden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004b, S. 9).

Mit dem neuen Schulgesetz, das in wesentlichen Bereichen die Selbstständigkeit der Schulen fördert und den Absichten des Ministeriums, das den Wechsel von einer Input- zu einer Output-Steuerung vorantreibt, wird den Ansätzen und Forderungen, die in den Schulreformediskussionen des 20. Jahrhunderts aufgestellt wurden in ersten Zügen Rechnung getragen.

### **2.3 Struktur und Organisation des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen**

Im Folgenden werden die Struktur und die Organisation des nordrhein-westfälischen Schulwesens vorgestellt. In Abbildung 3 ist das Schulwesen grafisch dargestellt. Die Tabelle 1 macht statistische Angaben zur Anzahl von Schulen, SchülerInnen und Lehrkräften im Schulwesen Nordrhein-Westfalens des Schuljahres 2004/05.

Der *Elementarbereich* umfasst Einrichtungen (zumeist Kindergärten) für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Für schulpflichtige aber nicht schulfähige Kinder existieren weitere Einrichtungen (Schulkindergärten, Vorklassen) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 29). Im April 2002 besuchten 71 % der dreijährigen, 89 % der fünfjährigen und 39 % der sechsjährigen Kinder einen Kindergarten in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2005, S. 63).

---

gutes Niveau) (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004b, S. 11).

<sup>10</sup> Seit Herbst 2004 werden landesweite Lernstandserhebungen durchgeführt, mit denen Lehrkräfte die Leistungen ihrer Klassen schulübergreifend einordnen und an ausgewiesenen Anforderungen und Standards messen können.

<sup>11</sup> Parallelarbeiten können noch in der dritten Klasse, müssen aber weiterhin in der siebten Klasse durchgeführt werden. Seit dem Schuljahr 1999/00 werden Parallelarbeiten in Nordrhein-Westfalen geschrieben: Dabei handelt es sich um Klassenarbeiten, an denen alle SchülerInnen einer Klasse teilnehmen müssen und die nach den gleichen Maßgaben bewertet werden; das Vorgehen liegt in der Verantwortung der einzelnen Schule (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004b, S. 14f.).



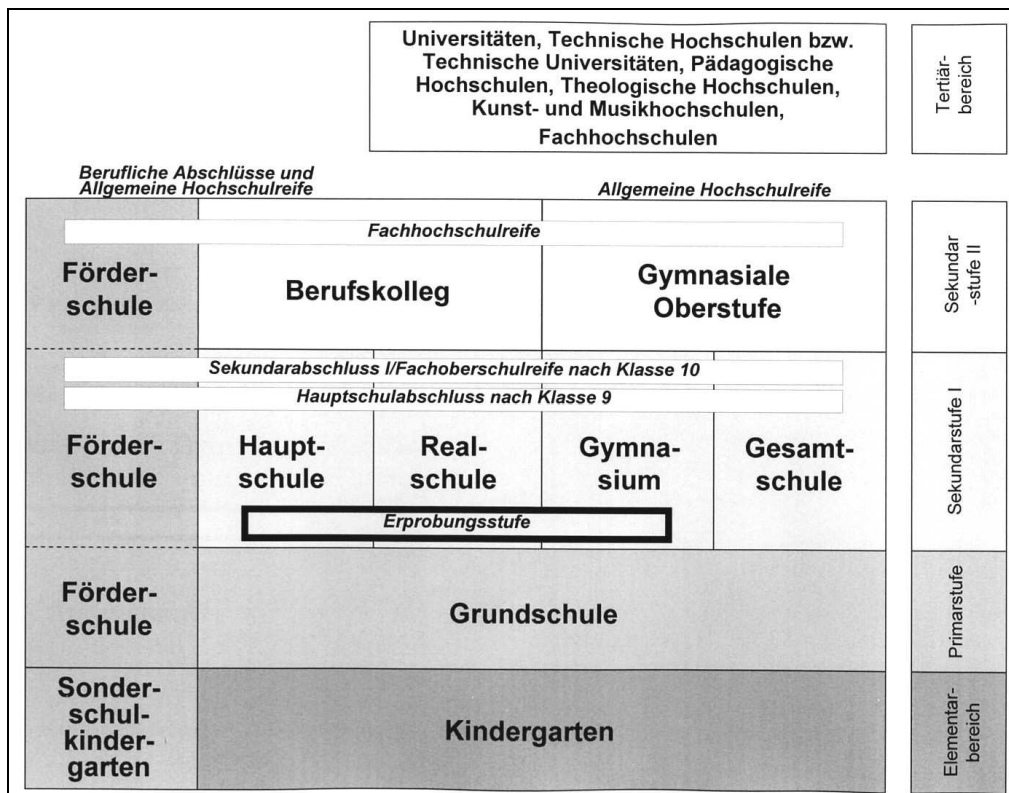


Abbildung 3: Schulwesen Nordrhein-Westfalen

	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>V</b>	<b>R</b>	<b>GY</b>	<b>GE</b>	<b>BK</b>	<b>SAB</b>	<b>SBK</b>
<b>Schulen</b>	3.451	733	2	554	627	216	357	708	20
<b>Schüler</b>	768.123	282.990	866	344.387	557.038	230.326	573.006	104.400	6.685
<b>Lehrer</b>	42.229	20.775	58	19.329	36.399	17.464	25.252	18.423	556
<b>Schüler je Klasse</b>	23,4	23,0	25,9	28,0	28,1	28,3	-	11,1	

Tabelle 1: Statistische Angaben zum Schulwesen Nordrhein-Westfalens Schuljahr 2004/05 (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005, S. 5ff.); G: Grundschule, H: Hauptschule, V: Volksschule, R: Realschule, GY: Gymnasium, GE: Gesamtschule, BK: Berufskolleg, SAB: allgemein bildende Sonderschulen, SBK: Sonderschulen im Bereich Berufskolleg

Im *Primarbereich* stellt die Grundschule<sup>12</sup> die für alle Kinder gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens dar. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag bezieht sich auf die umfassende Förderung aller SchülerInnen in ihrer persönlichen Entwicklung, den sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren praktischen und musischen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen. Ebenfalls werden grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt; sie sollen an die individuellen Möglichkeiten und Erfahrungen

<sup>12</sup> 1968 wurde die Volksschule geteilt in eine selbstständige vierjährige Grundschule und eine zunächst fünf- und seit 1981 sechsjährige Hauptschule (vgl. NRW-Lexikon, 2000, S. 256).

angepasst sein. Die Lernerfolge der SchülerInnen sollen erhalten und gefördert und die SchülerInnen sollen zu systematischen Lernformen hingeführt werden (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.). Die Dauer der Grundschule beträgt in Nordrhein-Westfalen vier Jahre (Altersgruppe 6 bis 10 Jahre)<sup>13</sup>. Neben den Grundschulen gibt es im Primarbereich auch Sonderschulen. Grundschulen sind fast ausschließlich öffentliche Schulen (1998 lag der Anteil privater Grundschulen bei 1,63 %, 288 Schulen) (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.). Ab dem Schuljahr 2005/06 wurde die Schuleingangsphase eingeführt, welche die erste und zweite Klasse umfasst und die Schulkindergärten integriert. Damit wird eine didaktische und organisatorische Neuausrichtung angestrebt (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.). Weitere Reformen sind die Einführung des Unterrichtsfaches Englisch in den Klassen 3 und 4 mit zwei Unterrichtsstunden in der Woche seit dem Schuljahr 2003/04, die offene Ganztagsgrundschule (siehe auch Ganztagschulen) und die Lernstandserhebungen in Klasse 4 (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004a, S. 8).

Die *Sekundarstufe I* folgt dem Grundsatz der allgemeinen Grundbildung, der individuellen Schwerpunktsetzung und der leistungsgerechten Förderung. Die Aufnahme in eine Schulform der Sekundarstufe I erfolgt durch Empfehlung der Grundschule. Die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht betragen in Klasse 5 und 6 jeweils 28 Wochenstunden und in Klasse 7 bis 10 jeweils 30 Wochenstunden; eine Wochenstunde umfasst 45 Minuten. Die pädagogische Arbeit wird durch Richtlinien geregelt. Lehrpläne machen Angaben zur Behandlung einzelner Unterrichtsthemen, Stoffverteilung und zu didaktischen Ansätzen; fächerübergreifendem Unterricht kommt eine wachsende Bedeutung zu (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.). Der Ausländeranteil ist in den einzelnen Schulformen sehr unterschiedlich: Im Gymnasium liegt er bei 3,9 %, in der Realschule bei 6,8 %, in der Hauptschule bei 12,2 %, in der integrierten Gesamtschule bei 12,5 % und in der Sonderschule bei 15,8 % (vgl. Statistisches Bundesamt, 2005, S. 67).

Seit dem Schuljahr 2004/05 werden Lernstandserhebungen in allen 9. Klassen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt. Die *Sekundarstufe II* führt zu studien-, berufs- und doppeltqualifizierenden Abschlüssen und umfasst die Klassen 11 bis 12 bzw. 13. Ab dem Schuljahr 2005/06 beginnt eine Schulzeitverkürzung um ein Jahr mit dem Ziel das Abitur in 12 Jahren zu erlangen. Ab dem Schuljahr 2006/07 werden landesweit einheitliche zentrale Abschlussprüfungen in den 10. Klassen und bei der Abiturprüfung in den schriftlichen Fächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) durchgeführt. Ab August

---

<sup>13</sup> Vorzeitig eingeschult wurden im Jahr 2002 5,5 % (43.900) der SchülerInnen, verspätet eingeschult wurden 6,1 % (49.000) der Kinder (vgl. Statistisches Bundesamt, 2005, S. 63).

2005 findet die Einführung von Kernlehrplänen statt, die die Lehrpläne ablösen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004a, S. 15).

Die *Erprobungsstufe* umfasst die 5. und 6. Klasse der Sekundarstufe I. Die SchülerInnen werden entsprechend der Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) an die Unterrichtsmethoden und Lernangebote herangeführt. Die Schule beobachtet und fördert die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen, um gemeinsam mit den Eltern die Eignung für die Schulform sicherer zu machen (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.).

Die *Hauptschule* vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung. Der Unterricht findet in Klasse 5 und 6 im Klassenverbund statt. Schwerpunkt dieser Schulform ist das Ausgleichen von Benachteiligungen und Lernrückständen. Der Unterricht wird in Fachleistungskursen und zur individuellen Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtunterricht erteilt. An der Hauptschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden (Hauptschulabschluss, Hauptschulabschluss nach Klasse 10, Fachoberschulreife) (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.).

In der *Realschule* erwerben die SchülerInnen eine erweiterte allgemeine Bildung. Gefördert wird das Interesse an theoretischen Zusammenhängen ebenso wie an praktischen Fähigkeiten. In Klasse 5 und 6 wird der Unterricht im Klassenverbund erteilt. Ab Klasse 7 können die SchülerInnen durch den Wahlpflichtunterricht individuelle Akzente setzen. Auch an dieser Schulform können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden (Hauptschulabschluss, Hauptschulabschluss nach Klasse 10, Fachoberschulreife) (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.).

Das *Gymnasium* bietet eine vertiefende allgemeine Bildung an, die für ein Studium an der Hochschule notwendig ist und ebenfalls für eine berufliche Ausbildung qualifiziert. Der Sekundarbereich I umfasst die Klassen 5 bis 10, der Sekundarbereich II die Jahrgangsstufen 11 und 12. Durch den Wahlpflichtbereich können individuelle Akzente gesetzt werden. Es können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden, die auch an der Haupt-, Realschule und an der Gesamtschule erworben werden können (Hauptschulabschluss, Hauptschulabschluss nach Klasse 10, Fachoberschulreife). Nach einer Einführungsphase in Klasse 10 gehen die SchülerInnen in die gymnasiale Oberstufe über, die mit einer zweijährigen Qualifikationsphase (Klasse 11 und 12) den Bildungsgang fortsetzt und mit der Abiturprüfung abschließt (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.). Halb-

jährige Kurse sowie Grund- und Leistungskurse tragen zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung auf unterschiedlichen Lernniveaus bei (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.).

In der *Gesamtschule*<sup>14</sup> finden sich Kinder und Jugendliche aller Leistungsstärken. Die Gesamtschule in kooperativer Form fasst die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium pädagogisch und organisatorisch zusammen, während die Gesamtschule in integrierter Form den Unterricht in einem Teil der Fächer leistungsdifferenziert in Kursen auf zwei Anspruchsniveaus erteilt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 96). Laufbahnentscheidungen werden möglichst lange offen gehalten. Es können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben werden, die auch an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium erworben werden können (Hauptschulabschluss, Hauptschulabschluss nach Klasse 10, Fachoberschulreife). Die Sekundarstufe I verläuft von Klasse 5 bis 10. In den Klassen 5 bis 9 wechseln die SchülerInnen jeweils ohne Versetzung. Auch hier findet der Unterricht in Klasse 5 und 6 im Klassenverbund und anschließend durch die Schwerpunktsetzungen der SchülerInnen in Wahlpflichtkursen und Fachleistungskursen statt. Die Sekundarstufe II umfasst die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und ist in einem Kurssystem organisiert. Die gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule schließt mit der Abiturprüfung ab (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.).

Durch *sonderpädagogische Förderung* wird das Recht behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung durch individuelle Hilfen verwirklicht. Lehrpläne und Richtlinien wurden für diesen Sektor angepasst. Das Unterrichtsvolumen allgemeiner Schulen wird um sonderpädagogische Maßnahmen ergänzt, so dass einzelne Bildungsgänge um ein Jahr länger dauern als diejenigen an allgemein bildenden Schulen (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.). Das Ziel sonderpädagogischer Förderung im gemeinsamen Unterricht ist, behinderte und nichtbehinderte SchülerInnen die Möglichkeit zur wechselseitigen Annäherung und zur Erfahrung gegenseitiger Selbstverständlichkeit zu geben. 10 % der SchülerInnen, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, werden an allgemein bildenden Schulen unterrichtet. Insgesamt werden 10 Typen von Sonderschulen unterschieden: Schulen für Blinde, Gehörlose, Sehbehinderte, Schwerhörige, Geistigbehinderte, Körperbehindert,

---

<sup>14</sup> 1969 wurde die Gesamtschule als neue Schulform eingeführt, die bis 1981 rechtlich als Versuchsschule einzuordnen war. Heute wird sie als vierte Schulform neben Hauptschule, Realschule, und Gymnasium gesehen oder als alternatives System zum dreigliedrigen Schulwesen betrachtet. Die Gesamtschule ist da problembehaftet, wo es zu einem Verdrängungswettbewerb kommt (z. B. in Großstädten und enger Nachbarschaft mit Gymnasien) (vgl. NRW-Lexikon, 2000, S. 256f.).

Kranke, Lernbehinderte, Sprachbehinderte und Verhaltensgestörte (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 228f.).

Viele Hauptschulen und Gesamtschulen und einige Gymnasien, Realschulen und Grundschulen werden als *Ganztagschulen* geführt. Dabei erhalten SchülerInnen die Möglichkeit an drei bis vier Nachmittagen bis 16.00 Uhr in der Schule zu lernen und Angebote zur Freizeitgestaltung wahrzunehmen. Das schließt Fördermaßnahmen sowie Hausaufgabenbetreuung mit ein (vgl. Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, n. d., n. p.). Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulangeboten wird von 2003 bis 2007 stark finanziell unterstützt. Die offene Ganztagschule im Primarbereich soll die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe, gemeinwohlorientierten Organisationen sowie mit weiteren externen Partnern stärken und eine Lernkultur entwickeln, die die SchülerInnen unterstützt, fordert und fördert. Sie bietet Angebote zur individuellen Förderung, musisch-künstlerischer Bildung, Bewegung und zur sozialen Bildung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006d, S. 1).

Das *Duale System* absolvieren in Deutschland rund  $\frac{2}{3}$  der Jugendlichen. Bei einer dreijährigen Berufsausbildung wird i. d. R. an zwei Lernorten gelernt: im Betrieb und in der Berufsschule. Das Ziel des dualen Systems ist eine breit angelegte berufliche Grundbildung (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.). Den Selbstverwaltungsorganisationen obliegt auf örtlicher Ebene die Beratung, Kontrolle und Anerkennung der betrieblichen Berufsausbildung (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern, Kammern der freien Berufe) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 51).

Bis Ende des Schuljahres 1997/98 verband die Kollegschule in Nordrhein-Westfalen weiterführende allgemeine Bildung mit beruflicher Qualifizierung. Am 01.08.1998 wurden mit dem Berufskolleggesetz die berufsbildenden Schulen und Kollegschulen zu *Berufskollegs* zusammen geführt (Übergangsphase von 5 Jahren). Sie umfasst die Bildungsgänge der Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und Fachschule sowie die Schulen des zweiten Bildungsweges (vgl. NRW-Lexikon, 2000, S. 25). Sie vermittelt in einfach- und doppeltqualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Qualifizierung und ermöglicht ebenfalls den Erwerb der allgemein bildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II.

Berufliche Vollzeitschulen sind *Berufsschulen*, die auf eine Berufstätigkeit oder Berufsausbildung vorbereiten und gleichzeitig die Allgemeinbildung fördern. Zugangsvoraussetzung ist das Hauptschulabschlusszeugnis. Die Bildungsgänge dauern i. d. R. 1 bis 3 Jahre (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.). Beim Berufsgrundschuljahr wird eine auf verschiedene Berufsfel-

der sich beziehende Grundbildung vermittelt und Orientierungshilfe gegeben (vgl. NRW-Lexikon, 2000, S. 23). Die *Fachoberschulen* umfassen die Jahrgänge 11 und 12 und bauen auf dem mittleren Schulabschluss auf. Sie vermitteln allgemeine und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten und führen zur Fachhochschulreife. Die fachpraktische Ausbildung findet an vier Tagen in der Woche während des Besuchs der Jahrgangsstufe 11 statt, ein Tag in der Woche ist reserviert für den Unterricht (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.). An *Berufsfachschulen* werden ein- und dreijährige Bildungsgänge angeboten, mit denen der mittlere Schulabschluss, die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife erworben werden können. An *Fachschulen* findet eine berufliche Weiterbildung mit dem Ziel statt, Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen oder gehobene Funktionen innerhalb abgegrenzter Verantwortungsbereiche auszuüben. Voraussetzungen zum Besuch von Fachschulen sind eine Berufsausbildung und Berufstätigkeit (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.).

Der *tertiäre Bereich* umfasst Hochschulen sowie Einrichtungen, die berufsqualifizierende Studiengänge für AbsolventInnen des Sekundarbereichs II mit Hochschulzugangsberechtigung anbieten. Folgende Hochschularten werden unter diesem Bereich subsumiert: Universitäten, Technische Hochschulen/Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen sowie Fachhochschulen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 31).

#### *Mitbestimmung im Schulbereich*

Die *Lehrerkonferenz* ist ein Mitbestimmungsgremium, in der von den Lehrkräften Fragen zu Erziehung und Unterricht entschieden werden, ohne dass die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte eingeschränkt wird. Lehrerkonferenzen können Gesamt-, Fach oder Klassenkonferenzen sein (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 55). In der *Schulkonferenz* sind Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen vertreten (die Zusammensetzung der Schulkonferenz ist je nach Schulform unterschiedlich). Die Mitwirkung bezieht sich i. d. R. auf folgende Bereiche: Organisation des Schullebens und des Unterrichts (Schul- und Hausordnung, Raumverteilung etc.), Schutz der SchülerInnen (Schulwegsicherung, Unfallverhütung etc.), Schulveranstaltungen (Schulpartnerschaften, Wandertage etc.) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 56). *Schülermitwirkung* wird ermöglicht durch die Wahl einer Schülervertretung auf Klassen- bzw. Jahrgangsstufenebene, die zusammen das Schülerparlament (Schülerrat, Schülerausschuss) bilden. Diese Gruppe wählt einen oder mehrere Schülersprecher (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 56). Die *Elternvertretung* kann auf zwei Ebenen er-

folgen: Auf der unteren Ebene in der Klasse (Klassenelternvertretung, Klassenpflegschaft) oder auf der oberen Ebene für die Schule insgesamt (Schulelternbeirat, Elternvertretung). Danach folgt die regionale Ebene (Elternrat auf Stadt-, Kreis- oder Gemeindeebene) und zuletzt auf Landesebene (Landeselternbeirat). Auf Bundesebene haben sich Landeselternbeiräte zum Bundeselternrat zusammengeschlossen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 59).

### *Schulpflicht*

Die Vollzeitschulpflicht beginnt nach Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert in Nordrhein-Westfalen 10 Jahre, anschließend ist eine dreijährige Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) obligatorisch (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 36).

### *Leistungsbeurteilung*

Das Notensystem im Primar- und Sekundarbereich I besteht aus sechs Stufen (Noten 1 bis 6); in der gymnasialen Oberstufe erfolgt die Notengebung nach einem Punktesystem (0 bis 15 Punkte) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 113). Zwei Mal im Jahr wird jeweils am Ende des Schulhalbjahres ein Zeugnis erteilt. Am Ende der Grundschule erhalten die SchülerInnen kein Abschlusszeugnis, sondern ein Jahreszeugnis. Ein Abschlusszeugnis wird erst am Ende der Bildungsgänge der Sekundarstufe I ausgegeben. Auf dem Gymnasium erhalten SchülerInnen kein Zeugnis, sondern die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (vgl. Schulwesen, n. d., n. p.).

Nachdem in diesem Kapitel im Schwerpunkt die Schulstruktur Nordrhein-Westfalens verdeutlicht wurde, wird im sich anschließenden Text die Rolle der Schulaufsicht genau untersucht.

### 3. Die nordrhein-westfälische Schulaufsicht

Dieses Kapitel befasst sich mit der historischen Entwicklung der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht, den rechtlichen Rahmenbedingungen, der Struktur und den Aufgaben sowie der Neuorganisation deren Arbeitsweise zur Qualitätsanalyse NRW.

#### 3.1 Die Schulaufsicht - historisch betrachtet

Die staatliche Schulaufsicht ist ein Ergebnis der Aufklärung und einer Ablösung der früher vorherrschenden geistlichen Schulaufsicht. Noch bis zur Weimarer Reichsverfassung von 1919 war die Schulaufsicht über die inneren Angelegenheiten den Kirchen überlassen. Die Lokalinspektion wurde von Ortsgeistlichen wahrgenommen. Nach 1919 reduzierte sich der kirchliche Einfluss auf die Lehrerbildung und die konfessionelle Gestaltung des öffentlichen Volksschulwesens<sup>15</sup> (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 97f.). Nun wurde verfassungsrechtlich mit Art. 144 der Weimarer Verfassung geregelt, dass fachmännisch vorgebildete BeamtInnen schulaufsichtliche Tätigkeiten hauptamtlich übernehmen sollten (vgl. Kluchert & Leschinsky, 2001, S. 14). Mit Beginn des 19. Jahrhunderts wurden in unterschiedlichen deutschen Staaten Ministerien für kirchliche und schulische Angelegenheiten geschaffen. Die Bezeichnung „Kultusministerium“ (ursprünglich abgeleitet von Kultus: Religionsausübung) wird inzwischen überwiegend als übergeordneter Begriff für „Erziehungs- und Unterrichtsministerium“ verwendet und macht den Übergang von der kirchlichen und staatlichen Verantwortung für das Schulwesen deutlich (vgl. Knauss, 1999, S. 218). Höhere Schulen wurden in der Folgezeit durch eine selbstständige Behörde, dem Provinzialschulkollegium beaufsichtigt, die zu Beginn der 30-er Jahre in eine Abteilung beim Oberpräsidenten der Provinz umgewandelt und damit unselbstständig wurde. Während des Dritten Reichs wurde schon kurz nach der Machtübernahme das Schulaufsichtspersonal für höhere Schulen ausgetauscht und mit den Mitgliedern der NSDAP besetzt, dennoch verlief die Praxis der Schulaufsicht in herkömmlichen Bahnen (vgl. Kluchert & Leschinsky, 2001, S. 18f.). Kluchert und Leschinsky (2001, S. 20f.) haben die weitere Entwicklung der Schulaufsicht (nach 1945) für das Land Niedersachsen genauer beschrieben und aufgezeigt, dass das System ähnlich wie zuvor weitergeführt wurde. Im Laufe der Jahre kamen allerdings sachfremde Tätigkeiten für Schulräte hinzu sowie eine Überhäufung von Anforderungen. Die 50-er Jahre waren dann eine Phase der Ruhe und Konsolidierung vor einem bedeutenden Entwicklungsschub, der durch die Bildungsexpansion ausgelöst wurde (vgl. Klu-

---

<sup>15</sup> Erst in den 1960-er Jahren konnte die konfessionelle Gliederung des Schulwesens überwunden werden. Seit dem gibt es größtenteils keine staatlichen Konfessionsschulen mehr (mit Ausnahme des ehemaligen Volksschulbereichs, also Grund- und Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen) (vgl. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 98).



chert & Leschinsky, 2001, S. 25). Der Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens (1959) hat zahlreiche Reformvorschläge gemacht, aber keinerlei Aussagen zur Reform der Schulaufsicht getätigt. Helmut Becker hat in seinem Aufsatz über die verwaltete Schule die Auffassung über die Schulaufsicht vertreten, dass Schulaufsicht immer nur vorsichtige Kontrolle eines eigenständigen Bereichs (hier Schule) sein und nur im äußersten Notfall Anweisungen und Regelungen aussprechen soll. Im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 konzentrierte sich die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates auf Empfehlungen zur Neustrukturierung des gesamten Bildungswesens, - auch hier wird die Schulaufsicht nicht erwähnt. Dies geschieht allerdings drei Jahre später in den Empfehlungen über eine verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern (Deutscher Bildungsrat, 1973). Hinsichtlich der Schulaufsicht wird ausgesagt, dass sie bezüglich ihrer Aufgaben und ihres Umfangs neu bestimmt werden muss. Schulaufsicht soll informierend, beratend, anregend und koordinierend sein. Ein Weisungsrecht wurde lediglich bei Verletzungen der Rahmenrichtlinien vorgesehen. Beim Bildungsgesamtplan (BLK, 1973) spielte die Neuorientierung der Schulaufsicht ebenfalls keinerlei Rolle (vgl. Knauss, 1999, S. 221ff.). Der Paradigmenwechsel von der großflächigen und langfristigen Strukturplanung vollzog sich erst Mitte der 1970-er Jahre bedingt durch die beginnende Rezession und die knapper werdenden finanziellen Ressourcen. Das quantitative Ausmaß der Veränderungen (Neueinstellungen von Lehrkräften; Generationenwechsel) lässt die Effekte nur indirekt erkennen, die in eine verstärkte Institutionalisierung der Lehrerbildung führten, was Schulräte zunächst entlastete, sie aber auch dem pädagogischen Geschehen weiter entrückte. Besonders großen Raum nahmen die bildungspolitischen Aufgaben ein, die der Schulrat unterstützen sollte (vgl. Kluchert & Leschinsky, 2001, S. 26f.). Einige Jahre später hat der Entwurf der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages (1981) erneut betont, die Fachaufsicht der Schulverwaltung auf eine Rechtsaufsicht zu reduzieren (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 103).

Anfang der 90-er Jahre fanden in Nordrhein-Westfalen erste Versuche zur Reform der Schulaufsicht statt, die weiteren Auftrieb durch die Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ der Bildungskommission (1995), das Kienbaum-Gutachten (1991) und die Ergebnisse des IPG-Berichts (1991) erhielten (siehe Punkt 3.6 zur Schulaufsicht im Wandel - Reformansätze).

### **3.2 Rechtliche Rahmenbedingungen**

Die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulaufsicht leiten sich in Deutschland aus Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz ab: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Darunter

wird in Anlehnung an den Schulaufsichtsbegriff der Weimarer Reichsverfassung die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens verstanden. Die Rechte und Aufgaben des Staates werden nach Art. 30 und Art. 70 des Grundgesetzes der Kulturhoheit der Bundesländer zugeordnet (siehe Punkt 2.2.1 zur Kulturhoheit der Länder). An der Schulaufsicht der Länder sind auf der einen Seite das Kultusministerium und deren nachgeordnete Behörden und auf der anderen Seite das Landesparlament (Gesetzgebung und Haushaltsplanung) beteiligt. Die Schulaufsicht kann die notwendigen Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften erlassen (vgl. Biewer, 1994, S. 41ff.).

„Die Steuerung der Schulen erfolgt neben der Bereitstellung sächlicher, finanzieller und personeller Mittel vor allem durch die in den Rechts- und Verwaltungsvorschriften niedergelegten regulativen Programme“ (Biewer, 1994, S. 56). Verwaltungsvorschriften sind ein bedeutendes Mittel staatlicher Schulgestaltung, handelt es sich doch bei ihnen um innerdienstliche Weisungen der vorgesetzten Behörden (z. B. Verwaltungsanordnungen, Dienstweisungen, Richtlinien, Erlasse etc.). Sie verfügen allerdings nur über verwaltungsinterne Verbindlichkeit, - im Gegensatz zu Rechtsnormen (Verfassung, Gesetz, Rechtsverordnung und Satzung). Zu den Grenzen der Steuerbarkeit von Unterricht und Erziehung gehören wiederum Auslegungsfreiräume, Definitionsmacht von Anwendern und das Auswählermessen etc. Auch das mangelnde instrumentelle Wissen von SchulleiterInnen und Lehrpersonen sowie die pädagogische Freiheit von Lehrkräften kann die Steuerbarkeit von Unterricht und Erziehung einschränken, so dass der Ermessenspielraum an den Schulen bei der Umsetzung der Verwaltungsvorgaben mittelmäßig bis groß ist (vgl. Biewer, 1994, S. 57ff.; S. 176). „Faktisch haben Lehrkräfte und Schulleitungen deshalb relativ große Freiräume in der Gestaltung ihrer Arbeit und ggf. auch im „Unterlaufen“ schulaufsichtlicher Ansprüche an Schulen“ (Burkard, 1998, S. 85f.). Biewer (1994, S. 180) geht davon aus, dass sich diese Spannungssituation nicht nur auf Interessenskonflikte, sondern auch auf die fehlende Verwaltungsqualifikation der Schulleitungen zurückführen lässt. Dies schwächt auf der einen Seite die staatlichen Steuerungsimpulse und stärkt auf der anderen Seite die Tendenzen zu einer stärkeren Selbstständigkeit der Einzelschule, die dabei allerdings nicht auf geeignete Rahmenbedingungen professionellen Handelns zurückgreifen kann. Das neue Schulgesetz für Nordrhein-Westfalen hat die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit der Schulaufsicht neu geregelt. Sie werden unter Punkt 3.7 zur Neuorganisation der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen dargestellt.

### 3.3 Struktur und Aufbau der Schulaufsicht

Bei der Organisation der staatlichen Schulverwaltung überwiegt bundesweit ein dreistufiger Behördenaufbau, so auch in Nordrhein-Westfalen. Die Schulaufsicht wird durch das Ministerium als oberste Schulaufsicht, durch die Schulabteilungen der fünf Bezirksregierungen als obere Schulaufsichtsbehörden und durch 54 staatliche Schulämter, die als untere Schulaufsichtsbehörden bei den Kreisen bzw. kreisfreien Städten angesiedelt sind, ausgeübt (vgl. Abbildung 4).

Die Kultus- und Wissenschaftsministerien erarbeiten die Richtlinien für die Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kunst, erlassen Rechts- und Verwaltungsvorschriften, sind Ansprechpartner für Bundes- und Landesbehörden und beaufsichtigen die nachgeordneten Behörden, Körperschaften, Anstalten und Stiftungen. Zur Aufgabe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) in Nordrhein-Westfalen gehört neben den oben genannten Bereichen die Entscheidung über Angelegenheiten grundsätzlicher Bedeutung und die Absicherung landeseinheitlicher Grundlagen für pädagogische und organisatorische Arbeiten (vgl. Bericht der Interministeriellen Projektgruppe, 1991, S. 51). Die Stärkung schulischer Einrichtungen durch größere Selbstständigkeit sowie die Sicherung der Bildungschancen aller SchülerInnen gehört zu den neu definierten Aufgabenfeldern der obersten Schulaufsichtsbehörde (vgl. Bildungsportal NRW - Aufgaben des Ministeriums, 2006, n. p.). Dem Ministerium obliegen im Rahmen der Schulgesetze die das ganze Schulwesen betreffenden Gestaltungs-, Normierungs- und Planungsinstanzen. Alle wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen müssen vom parlamentarischen Gesetzgeber selbst getroffen werden, so dass die Exekutive diese Bereiche mit ausreichenden gesetzlichen Ermächtigungen regeln kann. Die Ministerialverwaltung erfüllt ihre Aufgaben durch die Bereitstellung von Personal-, Sach- und Finanzmitteln sowie durch Ge- und Verbote (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 98). Das Ministerium in Nordrhein-Westfalen gliedert sich in Abteilungen, Gruppen und Referate (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 43).

Die obere Schulaufsicht wird durch die fünf Regierungspräsidenten<sup>16</sup> mit jeweils zwei Abteilungsleitern (schulfachlich und juristisch) ausgeführt (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 213). Die insgesamt fünf Schulabteilungen der Bezirksregierungen sind zuständig für Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Berufskollegs, Weiterbildungskollegs sowie Förderschulen im Bildungsbereich dieser Schulformen.

Die untere Schulaufsicht wird durch 54 Schulämter ausgeführt und setzt sich aus schulfachlichen und kommunalen MitarbeiterInnen zusammen. Sie hat die Aufsicht über Grundschu-

---

<sup>16</sup> Die Bezirksregierungen befinden sich in den Städten Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster.

len, Hauptschulen und Teile der Förderschulen (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 213).

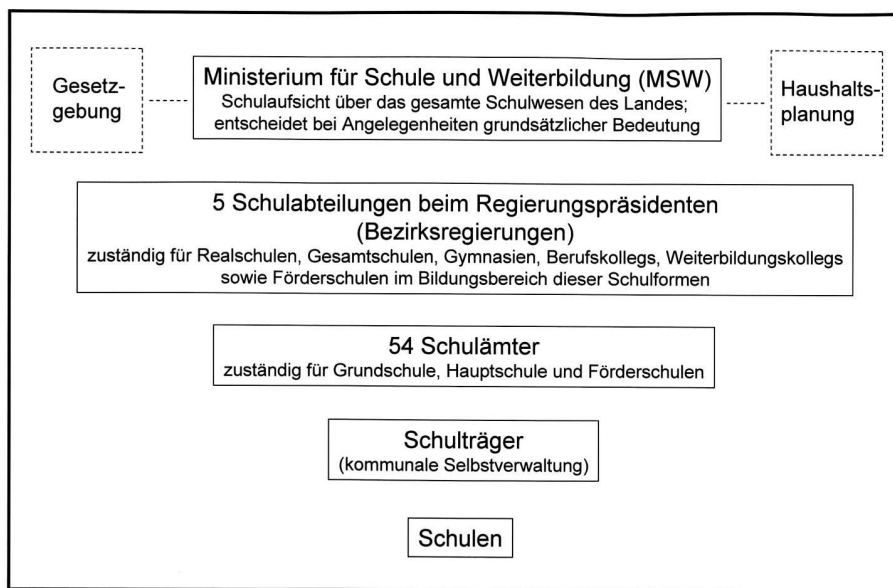


Abbildung 4: Struktur der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen

Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens ist aber nicht nur Landessache, sondern auch kommunale Angelegenheit. Die kommunale Selbstverwaltung beinhaltet das Recht der Gemeinden bzw. Gemeindeverbände (Träger der öffentlichen Schulen), die Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft in eigener Verantwortung zu regeln (vgl. Gampe, 1994, S. 55). Die Schulträger sind zuständig für die Unterhaltung der Gebäude, die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln, mit nicht-lehrendem Personal (Hausmeister und Sekretärin) sowie für die Schulentwicklungsplanung; sie unterliegen in diesem Aufgabenbereich der Rechtsaufsicht. Die Kommunen verfügen in Nordrhein-Westfalen, verglichen mit anderen Bundesländern, über einen großen Gestaltungsspielraum. Die Verflochtenheit wird anhand der „Organleihe“ deutlich, bei der durch Dienstkräfte der Kreise und kreisfreien Städte im Schulamt verwaltungsfachliche Aufgaben erledigt werden (vgl. Bericht der Interministeriellen Projektgruppe (IPG), 1991, S. 48f.). Hingegen sorgt das Land (Schulämter und Bezirksregierungen) für die Bereitstellung der Lehrkräfte, für Auswahl, Einstellung, Beförderung, Versetzung, Abordnung, Lehrerfortbildung etc.

Fachliche SchulaufsichtsbeamtInnen haben dieselben Qualifikationen wie Lehrkräfte der jeweiligen Schulstufe und verfügen über viele Jahre Unterrichtstätigkeit, waren mehrere Jahre in der Schulleitung oder in leitender Position in der Lehreraus- und -fortbildung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 43). Im Haushaltsjahr 2006 wurden den Bezirksregierungen für die obere Schulaufsicht 221 Stellen zugewiesen,

die Schulaufsicht für die Schulämter verfügte über 203 Planstellen, somit waren 424 SchulaufsichtsbeamtInnen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2006 tätig (vgl. Einzelplan 05 Kapitel 05 078, n. d., S. 112). Jeder Schulrat (untere Schulaufsicht) ist in Nordrhein-Westfalen für ca. 356 Lehrpersonen zuständig (seit 1970 gab es kaum Veränderungen) (vgl. Burkard, 1998, S. 42). Darüber hinaus verfügt jeder Schulrat über einen Schulaufsichtsbezirk, der regional sehr unterschiedlich sein kann. Die Aufgabenbereiche können nach Schulformen aufgeteilt sein, so dass die Zuständigkeit auch mal das gesamte Schulamtsgebiet umfasst (vgl. Gampe, 1994, S. 58). Der Schulrat ist Vorgesetzter der Lehrkräfte und Schulleiter.

### **3.4 Aufgaben der Schulaufsicht**

Die staatlichen Funktionen der Schulaufsicht können unterschieden werden in:

- a) Aufgaben der Schulhoheit: Organisation, Planung und Leitung des Schulwesens und
- b) Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten als Aufgaben der Schulaufsichtsbehörden (vgl. Burkard, 1998, S. 26).

Die Aufgaben der Schulaufsicht<sup>17</sup> können im engeren Sinne unterteilt werden in:

- Fachaufsicht (Betreuung und Förderung der Schularbeit)
- Dienstaufsicht (Personalaufsicht) und
- Rechtsaufsicht (gegenüber dem Schulträger)

Daraus ergibt sich notgedrungen ein Doppelauftrag: Auf der einen Seite soll die Schulaufsicht die Arbeit der Schule unterstützen und auf der anderen Seite soll sie die Einhaltung staatlicher Vorgaben kontrollieren.

Die Fachaufsicht ist der eigentliche Kern der Schulaufsicht, die sich auf Planung, Förderung und Beratung der Schulen bezieht. Dabei geht es um die Einhaltung allgemeiner Normen und Verordnungen und, dass Unterricht fachlich und methodisch qualifiziert durchgeführt wird. Hierbei handelt es sich um die inhaltliche Aufsicht über die Recht- und Zweckmäßigkeit von Sachentscheidungen. Die SchulaufsichtsbeamtInnen können Entscheidungen der Schulleitung, der Lehrkräfte und des nicht-pädagogischen Personals überprüfen, beanstanden sowie Weisungen erteilen (vgl. Biewer, 1994, S. 44). Zur Fachaufsicht gehört daher in erster Linie die Beratung von SchulleiterInnen und Lehrpersonen, Anregung von Innovationen, Förderung von Modellversuchen, Beratung hinsichtlich pädagogischer Probleme, Ent-

---

<sup>17</sup> Zur Vertiefung der Aufgabenanforderungen wird auf die Broschüre des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zum Anforderungsprofil von SchulaufsichtsbeamtInnen (1999) verwiesen, in der detailliert auf die Handlungsfelder, Handlungstypen, Kompetenzen sowie die Führung und das Management von Schulaufsichtsbeamten eingegangen wird.

scheidung über allgemeine Beschwerden, Auswahlverfahren, Lehrerfortbildung etc. (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 203f.).

Ziel der Dienstaufsicht ist die organisatorische Aufsicht über die innere Ordnung, die allgemeine Geschäftsführung und die Personalangelegenheiten. Mit der Dienstaufsicht wird das dienstliche Verhalten der Lehrpersonen beaufsichtigt und beurteilt (vgl. Biewer, 1994, S. 45). Zur Dienstaufsicht gehört daher die Überprüfung der Amtsführung von Lehrpersonen und SchulleiterInnen, Regelbeurteilungen, Bewerbungen für Funktionsstellen, Ernennungen und Beförderungen, Dienstaufsichtsbeschwerden, Disziplinarverfahren, Fürsorgepflicht, Personalversorgung, Feststellung des Unterrichtsbedarfs etc. (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 204).

Die Rechtsaufsicht wird über die Verwaltungstätigkeit der nichtstaatlichen, überwiegend kommunalen Schulträger ausgeübt. Rechtsaufsicht bedeutet die inhaltliche Aufsicht über die Sachentscheidungen selbstständiger Verwaltungsträger (Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts) (vgl. Biewer, 1994, S. 45). Aufgrund von Fragen hinsichtlich der Schulorganisation, der Schulentwicklung und des Schulbaus muss der Schulaufsichtsbeamte daher engen Kontakt mit den zuständigen Schulträgern (i. d. R. Gemeinden) halten (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 104).

Der klassische Aufgabenbereich der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen hat sich seit einigen Jahren verändert und wurde erweitert durch schulinterne und -externe Evaluationsbeschreibungen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000a, 43ff.; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1998, 26f.). Schulintern verfügt die Schulaufsicht über einen Auftrag zur Unterstützung und Qualitätssicherung: Schulaufsicht begleitet Schulprogrammarbeit und Evaluationen, verdeutlicht Ansprüche und Anforderungen, berät und setzt bei Bedarf Auflagen und bindende Aufträge für die weitere Arbeit ein. Schulextern soll eine auf die schulinterne Evaluation bezogene „Metaevaluation“ durchgeführt werden, die die angewandten Verfahren und Ergebnisse einer externen Überprüfung unterzieht. Dabei geht es um die regelmäßige Auswertung quantitativer Daten der amtlichen Schulstatistik, der Sicherung vergleichbarer Standards (Überprüfung und Beteiligungen an Prüfungen), der Durchführung themenbezogener und auf bestimmte Fragestellungen eingegrenzter Evaluationen sowie „umfassender Schulinspektionen“ bei erkennbarer Problemlage der Schule. Für diesen reformorientierten Aufgabenbereich der Schulaufsicht mussten zunächst noch Verfahrensstandards geklärt und weiterentwickelt werden, auf die weiter unten (siehe Punkt 3.7 zur Neuorganisation der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen) noch eingegangen wird.

Die oben beschriebenen Aufgabenbereiche (vor allem Fach- und Dienstaufsicht) nehmen zeitlich nicht immer den gleichen Anteil ein. Studien haben ergeben, dass der Großteil der Arbeitszeit von SchulaufsichtsbeamtInnen mit Fragen der Personalplanung und -beurteilung verbracht wird. Ein weiterer Schwerpunkt sind administrative und organisatorische Angelegenheiten. Die individuelle Beratung von Lehrpersonen oder der Schule als System spielt zeitlich eine untergeordnete Rolle (vgl. Burkard, 1998, S. 44). SchulaufsichtsbeamtInnen nehmen also vornehmlich operative Aufgaben wahr (z. B. Stellenbesetzungen, Widerspruchsbearbeitungen), - die eigentliche schulaufsichtliche Tätigkeit (Personalführung, Beratung, schulfachliche Aufsicht) kommt i. d. R. zu kurz (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 206). Eine Befragung<sup>18</sup> von SchulaufsichtsbeamtInnen der unteren und oberen Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen ergab, dass der größte Arbeitsaufwand an Personalangelegenheiten, dienstlichen Beurteilungen und Verhandlungen gebunden ist. Hingegen wird der größte von den SchulaufsichtsbeamtInnen gewünschte Arbeitsaufwand im Bereich der Beratung von Schule als System, der individuellen Beratung und der eigenen Fortbildung gesehen. Dies weist auf eine große Abweichung zwischen dem tatsächlichen und dem idealen Tätigkeitspektrum hin (vgl. Buchen et al., 1993, S. 99f.). Zusammenfassend zeigt sich, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen der Rollen- und Aufgabenwahrnehmung schulaufsichtlicher Tätigkeiten gibt.

### **3.5 Zum Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule**

Eine empirische Untersuchung zur Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrpersonen im Jahr 1974 und erneut 1990 im Bundesland Bayern zeigte mittels einer Fragebogenerhebung von 200 Lehrkräften, dass Lehrpersonen schulaufsichtlicher Handhabung einerseits außerordentlich distanziert, reserviert und ablehnend gegenüber stehen und andererseits kooperationsbereit und Innovationen gegenüber aufgeschlossen sind. Die negative Einstellung resultiert aus den als negativ und wirkungslos eingeschätzten Schulbesuchen und aus einer ungünstig empfundenen hierarchischen Situation. Die Schulaufsicht wird, als Interessengegner, als Verwaltungsinstanz, als überholt und mit einer durchschnittlichen pädagogischen Kompetenz konnotiert. Viele Lehrpersonen haben bei der Befragung angegeben, dass sie bei Schulratsbesuchen Angst verspüren. Oftmals fühlen sich Lehrkräfte eher behindert bis blockiert, wenn der Schulrat kommt, als bereichert und angeregt. Lehrkräfte bezweifeln, dass die Schulräte die eigentliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit hinreichend registrieren, da ihre Einsichten eher punktueller Art sind. Auch Beratungsgespräche werden selten als effektiv eingeschätzt. Ihre „Beratung“ ist vielmehr eine „Belehrung“. Das Verhält-

---

<sup>18</sup> Insgesamt wurden alle 430 SchulaufsichtsbeamtInnen der Bezirksregierung und der Schulämter in Nordrhein-Westfalen per Fragebogen angeschrieben; 199 Bögen konnten ausgewertet werden (vgl. Buchen, Burkard & Rolff, 1993, S. 99).

nis zwischen Lehrkräften und Schulaufsicht müsste sich vielmehr entkrampfen (vgl. Rosenbusch, 1994, S. 67ff.). Eine erneute empirische Befragung aller Schulleitungen in Bayern (1994; Rücklaufquote 40,58 % bei 1.303 zurückgesandten Fragebögen) zeigte, dass 44 % der SchulleiterInnen angeben, dass ihre Stellung gegenüber dem Schulamt verstärkt werden sollte. Unterstützt von der Schulaufsicht werden hinsichtlich der Personalführung nur 11 %, inspiriert mit neuen Gedanken für Unterricht und Erziehung werden nur 9 % und lediglich 6 % geben an, dass sie bei der Optimierung des Schulbetriebs von der Schulaufsicht unterstützt werden. Ca.  $\frac{1}{3}$  der befragten Schulleitungen sind der Ansicht, dass sie generell gering unterstützt werden. Zusammenfassend zeigt sich hier, dass der bestehende strukturelle Zusammenhang zwischen Schule und Schulaufsicht in Frage gestellt werden muss, dass die hierarchischen Strukturen als ineffektiv wahrgenommen werden und dass bei der schulaufsichtlichen Tätigkeit vor allem die Kontrollfunktion durch die Lehrkräfte wahrgenommen wird (vgl. Rosenbusch & Schlemmer, 1997, S. 9f.). Eine Erhebung an Grund-, Haupt- und Förderschulen (1994) durch den Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV), bei der alle bayerischen SchulleiterInnen und StellvertreterInnen befragt wurden ergab, dass sich die bisherige Rolle der Schulaufsicht vornehmlich auf amtliche Hilfe beschränkt (z. B. Lehrkraftzuweisung etc.). Fachliche pädagogische Hilfen hinsichtlich Fragen der Schulentwicklung wurden nicht oder nur selten gesehen (vgl. Rosenbusch, 2002, S. 14). Burkard (1998, S. 58f.) stellt zusammenfassend fest, dass die Schulaufsicht den Alltag von LehrerInnen nur in geringem Maß direkt beeinflusst. Die seltenen Kontakte und die großen Kontrollspannen zwischen Schulaufsicht und Lehrkräften bewirken, dass Schulaufsicht von LehrerInnen weder als ausgesprochen negativ noch als ausgesprochen positiver Bestandteil des Alltags gesehen wird. Offensichtlich kann auf Seiten der Schulleitungen von einem entspannteren Verhältnis gesprochen werden als bei Lehrkräften. Dennoch spricht sich die Mehrheit der Schulleitungen für eine Reform schulaufsichtlicher Aufgabenwahrnehmung aus (vgl. Burkard, 1998, S. 68). Auch in einer Untersuchung von Schratz (1996) äußerten sich Lehrkräfte und Schulleitungen zur Rolle der Schulaufsicht eher kritisch. Die Lehrerschaft unterstellt, dass die Schulaufsicht eher nicht beraten könne, solange sie Lehr- und Leitungspersonen beurteilen müsse. Umfragen des Instituts für Schulentwicklungsforschung zeigen, dass ca.  $\frac{3}{4}$  aller Lehrkräfte eine staatliche Schulaufsicht beibehalten wollen, wenn sie die Schulen berät und unterstützt und auf Kontrolle nicht ganz verzichtet (vgl. Kanders, Rösner & Rolff, 1996, S. 89f.). Darüber hinaus wird in der wissenschaftlichen Literatur die Validität und Reliabilität von Unterrichtsbeurteilungsverfahren immer wieder in Frage gestellt. Allerdings weisen Hopf, Nevermann & Richter (1980, S. 379) auf den umfangreichen Erfahrungshintergrund von Schulaufsichtsbeamten hin, der in die Beurteilung von Lehrpersonen eingeht.



Um die Akzeptanz der Schulaufsicht ist es also eher kläglich bestellt: Lehrkräfte wollen vielmehr beraten und weniger kontrolliert werden, gleichzeitig wird den SchulaufsichtsbeamtInnen eine ausgewiesene Beratungskompetenz im bisherigen System nicht zugetraut. Ihr Einfluss auf Schule ist verhältnismäßig gering, wird ihnen doch ein komplexer Aufgabenzuschnitt zugemutet, der sich aus Dienst- und Fachaufsicht, Personalentwicklung und Beratung ergibt und kaum bewältigt werden kann.

Da die Schulaufsicht die Instanz im Schulwesen ist, die für die Vergleichbarkeit von schulischer Ausbildung und der Einhaltung von Standards Sorge trägt, ist die Diskussion um Schulautonomie eng mit der Diskussion um eine Reform der Schulaufsicht verbunden. Ein auf die Erweiterung der Selbstständigkeit von Schulen beruhendes Schulentwicklungs-konstrukt verlangt nach einem reformierten Steuerungsmodell durch die Schulaufsicht. Zur Neuorientierung der Schulaufsicht gab und gibt es viele Versuche in Nordrhein-Westfalen, die im Folgenden im Überblick dargestellt werden.

### **3.6 Schulaufsicht im Wandel - Reformansätze**

Die Maßnahme „Schulentwicklung und Schulaufsicht. Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule - QUESS“ (1992 - 1996) diente der Fortbildung der Schulaufsicht und umfasste alle fünf Regierungsbezirke. Jede Bezirksregierung beteiligte sich mit einer Schulform. Eine wichtige Funktion hatten die regionalen Projektgruppen, in denen Lehrkräfte, Schulleitungen, SchulentwicklungsberaterInnen und SchulaufsichtsbeamtInnen gemeinsam arbeiten (vgl. Burkard & Rolff, 1994, S. 254). Neben kollegialen Peer-Reviews und externen Evaluationen durch die Schulaufsicht evaluierten SchulaufsichtsbeamtInnen gemeinsam mit selbstgewählten Evaluatoren (= Peers) Schulen. Die durchzuführenden Schulbesuche dauerten ca. 2 Tage und fokussierten ihre Befragungen auf die Ergebnisse und den Verlauf konkreter Entwicklungsprojekte. Durch die Zusammensetzung gemischter Teams konnten externe Evaluationen in einer weniger angstbesetzten Weise vollzogen werden (vgl. Burkard & Kohlhoff, 2002, S. 192ff.). Darüber hinaus wurden im Rahmen des QUESS-Projekts Versuche mit „Kontrakten“ zwischen Schulaufsicht und Schulen gemacht. Durch diese freiwilligen Verträge sollte Gleichrangigkeit zwischen den Beteiligten, Eigenständigkeit und Mündigkeit der Schule und eine „Einschränkung des Zugriffsrechts“ der Schulaufsicht erprobt werden (vgl. Kohlhoff, n. d., S. 4ff.). Durch dieses Projekt wurde deutlich, dass, für eine gelungene Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schulen ein tragfähiges Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht etabliert, Zielklarheit und Zielorientierung gegeben und die jeweiligen Rollen geklärt und eingehalten werden müssen (vgl. Rosenbusch, 2002, S. 23).

Die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen hat mit der Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ (1995) zur Neuorganisation der Schulaufsicht eine Reform bisheriger Strukturen vorgeschlagen: „Als grundlegende Organisationsempfehlung ist die Trennung der dienst- und rechtsaufsichtlichen Funktionen und Zuständigkeiten von den fachaufsichtlichen Aufgaben vorgesehen. Nur durch eine solche Trennung kann sich Fachaufsicht zu einem wirkungsvollen Instrument kontinuierlicher Qualitätsverbesserung wandeln“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 195). Die Einrichtung eines Pädagogischen Dienstes steht im Zentrum der Diskussion um die Neugestaltung der Fachaufsicht. Er soll die fachaufsichtlichen Funktionen in veränderter und neuartiger Form übernehmen. Die in Ausnahmefällen notwendigen Interventionen sollen den zuständigen dienst- bzw. rechtsaufsichtlichen Institutionen obliegen. Die bisher von den Schulaufsichtsbehörden wahrgenommenen dienstaufsichtlichen Aufsichten hinsichtlich Personalführung und -bewirtschaftung sowie Verwaltung sollen zum Teil auf die Schulträger und Schulleitungen delegiert werden. Die Bezirksregierungen sollen die Aufgaben der Rechtsaufsicht über die mit erweiterten Zuständigkeiten ausgestatteten Schulträger wahrnehmen (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 195f.). Die empfohlene Einrichtung eines staatlichen pädagogischen Dienstes, der landesweit organisiert und ortsnah tätig sein soll, soll dem Ministerium direkt zugeordnet sein. Er verfügt über die Freiheit, eigenverantwortlich Arbeitsschwerpunkte zu setzen und kann so seine Unabhängigkeit praktizieren. Seine Aufgabe ist es, die Leistungen der Schulen als Ganzes zu beurteilen, die Schulen zu beraten und ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 199). Zu seinen Aufgaben gehören die kontinuierliche Auswertung der Schulprogramme und der Berichte, eine periodische Schulin-spektion, die Durchführung von Beratungsgesprächen (ggf. mit Vereinbarungen), Überprüfung der Zielvereinbarungen, von Schulen gewünschte Beratung in allen pädagogischen, organisatorischen und schulrechtlichen Fragen und die Genehmigung der Aufgabenstellung der Abiturprüfungen sowie Auswertung der Prüfungsergebnisse. Des Weiteren obliegen ihm Beratung von Schulträgern und Regionen auf Anfrage, Auswertung der Evaluationsberichte und der regionalen Angebotsentwicklung, regelmäßige Berichterstattung an das Ministerium und gegenüber der Öffentlichkeit. Ebenso ist es seine Aufgabe die Planung, Durchführung und Auswertung besonderer Evaluationsvorhaben (z. B. Schulversuche) zu übernehmen, Kontaktpflege zu ähnlichen Einrichtungen im Ausland zu halten sowie die Mitteilung gravierender Mängel an die Dienst- und Rechtsaufsicht zur Interventionsveranlassung zu übernehmen. Dem Pädagogischen Dienst stehen vorrangig Beratung und Zielvereinbarung als Interventionsinstrumente zur Verfügung. Er soll in mehrjährigem Abstand durch eine unabhängige Sachverständigengruppe evaluiert werden (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 200ff.).

Die Kienbaum Unternehmensberatung hat den Auftrag bekommen, das nordrhein-westfälische Schulwesen einer Organisationsanalyse zu unterziehen und ist dabei zum Schluss gekommen, dass die Ausstattung lokaler Instanzen mit eigenen Planungs- und Entscheidungsfunktionen unter Rationalisierungs- und Effektivitätskriterien von Vorteil zu sein scheint (vgl. Leschinsky, 1993, S. 237). Daher empfiehlt die Kienbaum Unternehmensberatung die Auslagerung aller Vollzugsfunktionen aus dem Kultusministerium auf eine neu einzurichtende Landesbehörde, so dass das Kultusministerium nur noch grundsätzliche Zielvorgaben und Regelungen vergeben muss (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 254). Sowohl das Kienbaum-Abschlussgutachten als auch der Bericht der Interministeriellen Projektgruppe (IPG) kommen zum Ergebnis, dass sich eine durchgängige dreistufige Schulaufsicht aus Kostengründen nicht realisieren lässt. In diesem Rahmen stellt sich die Frage, ob die untere Schulaufsicht im Zuge zunehmender Schließungen und Zusammenlegungen von Hauptschulen leistungsstark genug ist, weshalb die Übertragung weiterer Entscheidungskompetenzen für alle Schulformen auf die Schulämter empfohlen wird (vgl. Gampe, 1994, S. 186ff.).

Das gemeinsame Projekt „Beurteilung schulischer Qualität in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden“ (BSQ) lief von Herbst 2002 bis Sommer 2003. Beteiligt waren insgesamt 16 nordrhein-westfälische Schulen<sup>19</sup>. Durchgeführt wurden „reguläre Schulaufsichtsbesuche“ (RST) nach niederländischem Vorbild (siehe Kap. 6 zum niederländischen Inspektorat). Laut des ministeriellen Abschlussberichts sind zentrale Ergebnisse des Projekts, dass sich die niederländische Arbeitsweise mit kleinen Anpassungen auf Nordrhein-Westfalen übertragen lässt, dass dadurch ein repräsentativer Vergleich der Länder ermöglicht wird und dass das niederländische Verfahren bei nordrhein-westfälischen Schulen auf eine hohe Akzeptanz stößt (vgl. Qualität und Kwaliteit, 2003, S. 7). Zu den Empfehlungen des Projekts gehören die Weiterentwicklung eines Teils der heutigen Schulaufsicht zu einer „Inspektion“ sowie die generelle Trennung von „Schulinspektion“ und Dienstaufsicht (vgl. Qualität und Kwaliteit, 2003, S. 62).

### **3.7 Neuorganisation der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen**

Im Rahmen der bundesweiten und der internationalen Reform der Schulaufsicht sowie vor dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklungen wurde in Nordrhein-Westfalen - zunächst noch im Versuchsstatus - die Neuorganisation der Schulaufsicht in die Wege geleitet. An der Pilotphase beteiligten sich 46 Schulen aus allen fünf Regierungsbezirken. Im Folgenden soll die Neuausrichtung vorgestellt werden.

---

<sup>19</sup> Darunter waren vier Primarschulen, drei Gymnasien, drei Realschulen, drei Hauptschulen und drei Gesamtschulen.

Ziele der so genannten „Qualitätsanalyse“ sind die Stärkung der Schule in ihren Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, die Identifikation von schulischen Verbesserungsbereichen und die Herbeiführung von Entwicklungsmaßnahmen. „QualitätsprüferInnen“ gehen dabei kriterien- und leitfadengestützt bei ihrer Datenerhebung vor und führen eine systematische Analyse mit dem Focus auf Unterrichtsqualität durch. Abschließend erhalten die Schulen einen Bericht über die durchgeführte Qualitätsanalyse. Schulen sind anschließend aufgefordert, auf Basis des Berichts Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung als verbindliche Zielvereinbarungen umzusetzen. Zusätzlich werden alle Qualitätsberichte zentral ausgewertet, um dadurch Informationen zur Qualitätsverbesserung im Schulwesen zu sammeln (vgl. Bildungsportal NRW - Zielsetzung, 2006, n. p.).

Die Qualitätsanalysen werden in Teams mit zwei bis drei Personen durchgeführt (abhängig von der Größe der Schule). Dabei ist ein Mitglied des Teams hauptverantwortlich für die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung der Qualitätsanalyse. Die QualitätsprüferInnen sind erfahrene SchulaufsichtsbeamtlInnen und ehemalige SchulleiterInnen. Für ihre Aufgaben wurden sie mehrere Monate qualifiziert. Sie führen ausschließlich Qualitätsanalysen durch und haben außerhalb der Durchführung der Qualitätsanalyse keine Weisungsbefugnis gegenüber der Schule (vgl. Bildungsportal NRW - Qualitätsteams, 2006, n. p.).

Eine Qualitätsanalyse dauert i. d. R. 3 bis 4 Tage. Die Ankündigung einer solchen Evaluation erfolgt drei Monate im Voraus. Ca. sechs Wochen vor der eigentlichen Qualitätsanalyse werden alle Beteiligten über den zeitlichen und inhaltlichen Ablauf informiert. Bei der Evaluation werden Interviews mit der Schulleitung (2x), mit Lehrkräften (1x), mit ElternvertreterInnen (1x), mit SchülerInnen (1x) sowie mit nicht-pädagogischem Personal und einem Vertreter des Schulträgers geführt. Darüber hinaus werden mehrere Unterrichtsbesuche (á 20 Min.), ein Schulrundgang (45 Min.) sowie Bilanzgespräche mit der Schulleitung und dem Kollegium durchgeführt (vgl. Bildungsportal NRW - Ablauf, 2006, n. p.).

Das „Qualitätstableau“ ist der Bezugsrahmen für die externe Evaluation, gibt Impulse für die interne Evaluation und umfasst Kriterien und Standards für die Schulqualität. Angestrebt wird eine „umgekehrte Proportionalität“ in dem Sinne, dass sofern bereits bestimmte Qualitätsaspekte einer Schule intern evaluiert wurden, eine externe Evaluation dieser Aspekte nicht mehr in vollem Umfang nötig ist (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006a, S. 2).

Insgesamt verfügt das Qualitätstableau (siehe Anlage I) über sechs Qualitätsbereiche mit zugeordneten Qualitätsaspekten und Kriterien sowie Indikatoren zur Konkretisierung (vgl. Abbildung 5).

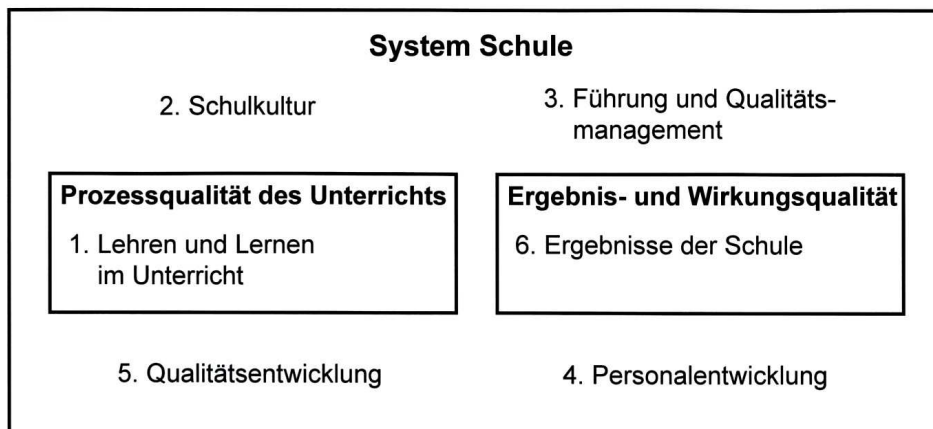


Abbildung 5: Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen

Als Beispiel, wie ein Qualitätsbereich aufgebaut ist, soll hier der Qualitätsaspekt 1.3 „Unterricht - Fachliche und didaktisch Gestaltung“ abgebildet werden (vgl. Tabelle 2), der durch das Instrument der Unterrichtsbeobachtung von den QualitätsprüferInnen bewertet wird.

<i>1.3 Unterricht - Fachliche und didaktisch Gestaltung</i>	
1.3.1	Geeignete Problemstellungen zeichnen die Ziele des Unterrichts vor und bestimmen die Struktur der Lernprozesse.
1.3.2	Inhalt und Anforderungsniveau des Unterrichts entsprechen dem Fragehorizont und dem Leistungsvermögen der SchülerInnen.
1.3.3	Die benutzten Informationsmethoden fördern Verfahrenssicherheit.
1.3.4	Medien und Arbeitsmittel sind schülernah gewählt.
1.3.5	Die SchülerInnen erreichen einen Lernzuwachs.

Tabelle 2: Qualitätsaspekt 1.3 des nordrhein-westfälischen Qualitätstableaus (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006a, S. 4)

Folgende Instrumente der Datenerhebung werden bei der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen benutzt (vgl. Bildungsportal NRW - Instrumente, 2006, n. p.):

1. Schulportfolio mit Dokumentenübersicht: Das Schulportfolio ist eine Daten- und Dokumentensammlung, die von den Schulen vier Wochen vor dem Schulbesuch den QualitätsprüferInnen zugesandt werden muss. Es dient als Grundlage für die Evaluation und vorläufige Orientierung. Das Portfolio enthält Rahmendaten und Dokumente zur schulischen Situation und pädagogischen Arbeit. Dabei sollen vor allem die besonderen Bedingungen einer Schule einfließen. Zu den Teilbereichen eines Portfolios gehören:
  - Schulangaben (z. B. Name der Schule, Adresse, Homepage)
  - Primarbereich: Übergangempfehlungen und -quoten;
  - Sekundarbereich: Angaben zu SchülerInnen

- Angaben zu Lehrkräften (z. B. Anzahl ReferendarInnen, Funktionsstellen, zusätzliches Personal)
- Merkmale zum Schulstandort (z. B. Stadt oder Land, sozioökonomischer Status der Schülerschaft, Einordnung der Kontextgruppe bei den Vergleichsarbeiten)
- Gebäude- und Raumsituation (z. B. Baujahr Schulgebäude, Dependancen, Arbeitsräume)
- Unterrichtsversorgung (Mangel- und Überhangfächer der vergangenen 3 Jahre)
- Schul- und Unterrichtsarbeit (z. B. Angabe des Profils, besonderes Förderkonzept, Projekte)
- Schulentwicklung und Evaluation (z. B. Jahresarbeitsplan, Fortbildungsplan, Angabe der Evaluationen zu bestimmten Schwerpunkten)

Unter anderem sollen folgende Dokumente mit eingereicht werden: das Schulprogramm, Jahresarbeitsplanung, Fortbildungsplan, die Themen schulinterner Fortbildungen der letzten drei Jahre, Bericht über Vergleichsarbeiten, Parallelarbeiten, Dokumente zum Dialog mit der Schulaufsicht, Förderkonzepte etc.) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006b, S. 2ff.).

2. Schulrundgang: Der Schulrundgang soll Auskunft geben über den baulichen Zustand des Schulgebäudes und über die sachliche Ausstattung der Schule, - dabei kann ein/e VertreterIn des Schulträgers eingeladen werden.
3. Gesprächsleitfäden: Interviewleitfäden wurden entwickelt für die Interviews mit der Schulleitung, den Lehrkräften, den Eltern und SchülerInnen und dem nicht-lehrenden Personal einer Schule.
4. Unterrichtsbeobachtungsbogen: Dieses Instrument berücksichtigt nachgewiesene Merkmale von gutem Unterricht und soll Aufschluss geben über die Unterrichtsqualität einer Schule. In einem Beobachtungsbogen werden die Qualitätsaspekte durch Kriterien und Indikatoren evaluiert. Das Wertungsschema stellt eine vierstufige Skala dar, bei der ebenfalls angegeben werden kann, wenn ein Aspekt nicht beobachtbar oder vorhanden ist (++ , + , - , --; 0). Darüber hinaus werden die eingesetzten Arbeitsmittel und Medien (Computer, Tafel, Fachrequisiten etc.), die Kommunikation (Redeanteil der Lehrpersonen), die Sitzordnung in der Klasse und die didaktischen Qualitäten (Sozialform, Unterrichtsstruktur, Methoden etc.) abgefragt.
5. Zusammenfassende Bewertung - Qualitätsprofil: Hierbei handelt es sich um eine Übersicht über die evaluierten Daten und Informationen. Dieser Bericht wird an die Schulleitung und an die zuständige Schulaufsicht weitergeleitet. Die Schule soll den Bericht in verschiedenen Gremien auswerten. Daraus resultierende Maßnahmen stellen dann die Basis für die Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht dar, die die Schule bei der Um-

setzung unterstützt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2006c, S. 2ff.).

Zur Durchführung der Qualitätsanalyse wurde auch das Schulrecht verändert: Die §§ 86, 87 und 88 des neuen Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG) gehen vornehmlich auf die Aufgaben und Funktionen der Schulaufsicht ein. In § 86 Abs. 1 wird noch mal deutlich gemacht, dass die Aufgaben der Schulaufsicht vor allem im Bereich der Fach- und Dienstaufsicht anzutreffen sind. Neben der Förderung der Personalentwicklung, des Durchführens von Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung, der Qualitätssicherung und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse soll sie laut Abs. 3 durch Verfahren der Systemberatung und der Förderung von Evaluationsmaßnahmen Schulentwicklung betreiben. Dabei muss die Eigenverantwortung der Einzelschulen und die Führungsverantwortung der Schulleitung beachtet werden. § 86 Abs. 5 beinhaltet, dass die Qualitätsanalyse nun Bestandteil der Aufgaben staatlicher Schulaufsicht ist, dass sie jederzeit Unterrichtsbesuche durchführen kann (Abs. 4) und dass die Qualitätsanalyse auf Wunsch eines Schulträgers auch an Schulen freier Trägerschaft erfolgen kann, wobei vorab eine Kooperationsvereinbarung zu treffen ist (vgl. Bildungsportal NRW - Rechtliche Rahmenbedingungen, 2006, n. p.). § 87 SchulG schreibt fest, dass das Schulaufsichtshandeln durch hauptamtlich tätige, schulfachlich und verwaltungsfachlich (zuständig für rechtliche Angelegenheiten) vorgebildete BeamtInnen ausgeführt wird. Der vorläufige Entwurf von § 88 Abs. 5 sah vor, dass ab dem Jahr 2009 die untere Schulaufsichtsbehörde die schulaufsichtlichen Aufgaben für alle Schulformen wahrnehmen sollte, wodurch sie dann ebenfalls schulformübergreifend tätig würde. Dies wurde nicht durchgesetzt, so dass § 88 Abs. 5 wurde in der Folge gestrichen.

Im folgenden Kapitel wird auf das nordrhein-westfälische Unterstützungssystem eingegangen, das Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer Stärken und Schwächen fördern soll.

## 4. Das nordrhein-westfälische Unterstützungssystem

In diesem Kapitel wird die historische Entwicklung des Unterstützungssystems wiedergegeben, dessen Struktur und Aufgaben skizziert, rechtliche Rahmenbedingungen beschrieben sowie die Neuorganisation der Arbeitsweise erläutert.

### 4.1 Das Unterstützungssystem - historisch betrachtet

Lehrerfortbildung<sup>20</sup> hat in der Bundesrepublik Deutschland<sup>21</sup> eine lange Tradition. Im 19. Jahrhundert beschäftigten sich vor allem Lehrervereine und Universitäten mit pädagogischem und fachlichem Wissen für Lehrkräfte. Der Staat trat erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Vordergrund (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005, S. 193). Dadurch wandelte sich Lehrerfortbildung von einer eher lehrerständischen Initiative zu einer zunehmend vom Staat unterstützten Einrichtung. Als Ausdruck dieser steigenden staatlichen Verantwortung kann die Gründung verschiedener Lehrerfortbildungsinstitute<sup>22</sup> sowie die seit 1920 sich etablierenden Arbeitsgemeinschaften in Preußen angesehen werden. Zu den Aufgaben der Fortbildungsinstitute zählten neben der Unterstützung der Unterrichtsbehörden, der Durchführung pädagogischer Forschung, der Auskunft und Beratung in Schul- und Erziehungsfragen auch Fragen zur praktischen Pädagogik, Unterrichtsmethodik sowie die Ausbildung schulpraktischer Fertigkeiten (vgl. Böhmer, 1983, S. 33ff.). Die quantitativ größte Breitenwirkung stellten jedoch die preußischen Arbeitsgemeinschaften dar, die von Lehrerverbänden, Schulverwaltungen und pädagogischen Akademien koordiniert wurden. Sie etablierten eine eigenständige Phase der Berufsbildung, die zunehmend zu einer obligatorischen Einrichtung für Schulamtsbewerber wurde, die gerade ihre universitäre Ausbildung abgeschlossen hatten. Die Arbeitsgemeinschaften entwickelten sich jedoch nicht zu bloßen Vorbereitungslehrgängen, sondern zu Werkstätten, in denen wissenschaftlich-praktische Unterrichtsarbeit erprobt wurde. Der Teilnehmerkreis weitete sich zunehmend auch auf Lehrkräfte aus, die seit längerer Zeit ihre Lehrtätigkeit ausübten (vgl. Böhmer, 1983, S. 37ff.). In der Weimarer Zeit näherten sich die Fortbildungsintentionen zwischen Staat und Lehrerorganisationen zunehmend an. Während sich die staatlichen Fortbildungsveranstaltungen aufgrund der immer knapper werdenden finanziellen Ressourcen

---

<sup>20</sup> Lehrerfort- und -weiterbildung unterstützen die Sicherung beruflicher Professionalität. Während Lehrerfortbildung Schulen und Lehrpersonen in ihrem Entwicklungsprozess stärkt, dient Lehrerweiterbildung der Qualifikationserweiterung (vgl. Fort- und Weiterbildung, 2004, n. p.).

<sup>21</sup> Bisher liegt noch keine Synopse der Entwicklung der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen vor, auf die an dieser Stelle zurückgegriffen werden kann. Daher wird zur Orientierung die gesamtdeutsche Entwicklung in groben Zügen wiedergegeben und - wo möglich - nordrhein-westfälische Ansätze ergänzt.

<sup>22</sup> 1915: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin; 1925: Institut für Lehrerfortbildung, Hamburg



cen gegen Ende der Weimarer Republik stark minimierten, gelang es den Lehrerorganisationen, ihre Fortbildungsaktivitäten auszubauen und ein Netz von Zweigstellen zu etablieren. Dennoch blieb die Fortbildungsarbeit in der Weimarer Zeit zum überwiegenden Teil Angelegenheit der Lehrervereine (vgl. Böhmer, 1983, S. 43f.).

Während der Herrschaft der Nationalsozialisten vollzogen sich eine Aushöhlung und eine Uminterpretation der Lehrerfortbildung. Lehrerfortbildung stand zunehmend im Dienste nationalsozialistischer Ideologien. Nach Kriegsende wurde wieder an die Tradition von vor 1933 angeknüpft. In den Lehrerorganisationen war allerdings das Bewusstsein für die Relevanz von Lehrerfortbildung zurückgegangen. Dennoch wurden nach 1945 die Ziele der Lehrerfortbildung in den meisten Bundesländern gesetzlich festgelegt (vgl. Daschner, 2004, S. 293). Zunächst ging es ab 1945 um den Wiederaufbau des Bildungswesens. Mit der Zeit wurde Lehrerfortbildung als Selbstverständlichkeit angesichts der veränderten kulturellen und politischen Verhältnisse betrachtet oder als besondere Anforderung der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit gesehen. Später kam ein weiterer Aufgabenbereich der Lehrerfortbildung hinzu: die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Lehrerfortbildung folgte damit dem Trend der Wissenschaftsorientierung. Die Wissenschaftsorientierung, führte u. a. dazu, dass der Ausbildungsstand der LehrerInnen nicht mehr als positiv, sondern als defizitär angesehen wurde. Dieser „qualifikationstheoretische Ansatz“ bestimmte bis in die 80-er Jahre die Ziele der Lehrerfortbildung (vgl. Schönig, 1990, S. 16ff.). Als Gegengewicht zur wissenschaftlich ausgeprägten Fortbildung trat bereits ab den 1970-er Jahren der Ruf nach mehr Praxisnähe in den Vordergrund. Die Praxisorientierung begründete sich am pragmatischen Interesse, schulische Alltagsprobleme zu lösen und stand daher eher unterhalb des wissenschaftlichen Geltungsanspruchs. Mit der Bildungsexpansion und den Bemühungen um eine breit angelegte Bildungsreform kam es in der Folgezeit zu Neuerungen im Bildungssystem, die sich auch in der Ziel- und Aufgabenbestimmung der Lehrerfortbildung niederlegten: Ausbau der Volksschuloberstufe zur Hauptschule, Chancengleichheit im Bildungswesen, Einrichtung der reformierten Oberstufe, Einführung der Förderstufe etc. Mit der Entwicklung neuer Lehrpläne, Rahmenpläne, Rahmenrichtlinien und Curricula wurde Lehrerfortbildung als Instrument zur Umsetzung von Lehrplänen betrachtet. LehrerInnen sollten aktiv in die Prozesse schulnaher Curriculumsentwicklung einbezogen werden (vgl. Schönig, 1990, S. 20). So gesehen wurde Lehrerfortbildung als Träger der Reform des Schulsystems betrachtet.

Die „Schule als Handlungseinheit“ ist bezüglich Fortbildung erst Mitte der 80-er Jahre unter dem Aspekt schulinterner Fortbildung ins Zentrum geraten. Die zu Beginn der 80-er Jahre aufgestellten Ziele und Aufgaben von Fortbildung waren noch nicht auf die Dimension der Schulentwicklung zugeschnitten, wengleich ein starker Einfluss des Ansatzes der Organi-

sationsentwicklung wahrnehmbar war. In der Folgezeit kam es zu Ausweitungen der Aufgabenzuschreibungen hinsichtlich Fortbildung mit dem Focus auf Einzelschulen (vgl. Hahn, 2003, S. 18ff.).

Die Bildungskommission NRW empfahl Mitte der 90-er Jahre in der Denkschrift Nordrhein-Westfalen, dass die Phase der Lehrerfortbildung neu geordnet werden sollte. Dabei sollten Prozesse unterstützt werden, die die Vereinzelung von Lehrkräften abbauen und Kooperation, Teamarbeit und gegenseitige Hospitation ermöglichen. Schulinterne Fortbildungen, die die Entwicklung der Einzelschule im Zentrum haben, sollten gefördert werden. Schulen sollten im Rahmen ihres Budgets selbst auswählen können, welche Maßnahmen sie durchführen möchten. Dazu sollten sie ein schulbezogenes Fortbildungskonzept entwickeln, mit dem Zielorientierung und Verbindlichkeit für alle Beteiligten erreicht werden konnte. In bestimmten Fällen sollte die Teilnahme an Fortbildungen verpflichtend sein, z. B. als Voraussetzung bei der Besetzung von Funktionsstellen (vgl. Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995, S. 308ff.).

Brockmeyer (2003, S. 20ff.) resümiert im Hinblick auf die Entwicklung von Landesinstituten, dass die Aufgabenerledigung der Landesinstitute gegenwärtig nicht mehr nur systembezogen, sondern zunehmend schulbezogen geregelt wird. Auch die Arbeitsbereiche wurden in den meisten Landesinstituten neu akzentuiert: Neben Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und der Durchführung innovativer Vorhaben sind Aufgabenbereiche wie Bildungsberichterstattung, Qualitätssicherung und der Transfer von internationalen Innovationserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen hinzu gekommen.

#### **4.2 Struktur und Aufbau des nordrhein-westfälischen Unterstützungssystems**

Das Ziel von Unterstützungssystemen ist es, Schulen von außen zu unterstützen. Bei Unterstützungssystemen handelt es sich um ein Gesamtgefüge von staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen, die der Einzelschule zur Verfügung stehen. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Dienste inhaltlich und strukturell, so dass nicht von einem Unterstützungssystem als eine Einheit gesprochen werden kann (vgl. Hameyer & Reimers, 2003, S. 5ff.). Der Begriff „Unterstützungssystem“ wird nicht nur von Landesinstituten oder Pädagogischen Instituten gebraucht, die traditionell für Fortbildung zuständig sind, sondern auch von Institutionen wie Schulverwaltung und Schulaufsicht. Sie behaupten ebenfalls für sich, Schulen Unterstützungs- und Beratungsdienste anzubieten (z. B. durch externe Evaluationen oder Beratungen). Diese Rollenzuschreibung von Schulaufsicht und Schulverwaltung als Unterstützungssystem verdeutlicht gleichzeitig einen Wandel ihres Selbstverständnisses und ihrer Aufgabenwahrnehmung (vgl. Fleischer-Bickmann, 1996, S. 1f.).

In Nordrhein-Westfalen gibt es innerhalb dieses Systems einen sog. „Kooperationsverbund“, der einerseits das Gesamtsystem der staatlichen Fortbildung darstellt und andererseits eine Arbeitsgruppe zur Steuerung und Legitimation dieses Gesamtsystems bezeichnet, die sich aus VertreterInnen des Ministeriums, der Bezirksregierungen, der Schulämter und des Landesinstituts zusammensetzt. Weitere staatliche und nicht-staatliche Träger von Lehrerfortbildung (wie z. B. Hochschulen, Kirchen, Verbände) werden in den zentralen Entscheidungen zwar mitbedacht, sind im Kooperationsverbund aber nicht vertreten (vgl. Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 1996, S. 29). Der Kooperationsverbund übernimmt als Gremium unter Leitung des Ministeriums die Aufgaben im Rahmen der Lehrerfortbildung: er koordiniert und begleitet die Entwicklung landesweiter Fortbildungsveranstaltungen, gibt Anregungen zur Evaluation und trägt damit zur Effizienz und Effektivität der Durchführung bei (vgl. Abbildung 6) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 37). Um die Struktur und den Aufbau des nordrhein-westfälischen Unterstützungssystems vorzustellen, wird im Folgenden auf die Organisationsformen von Lehrerfortbildung, auf die Anbieter, auf das Moderatorensystem und die Materialerstellung sowie auf Evaluationsverfahren von Fortbildung eingegangen.

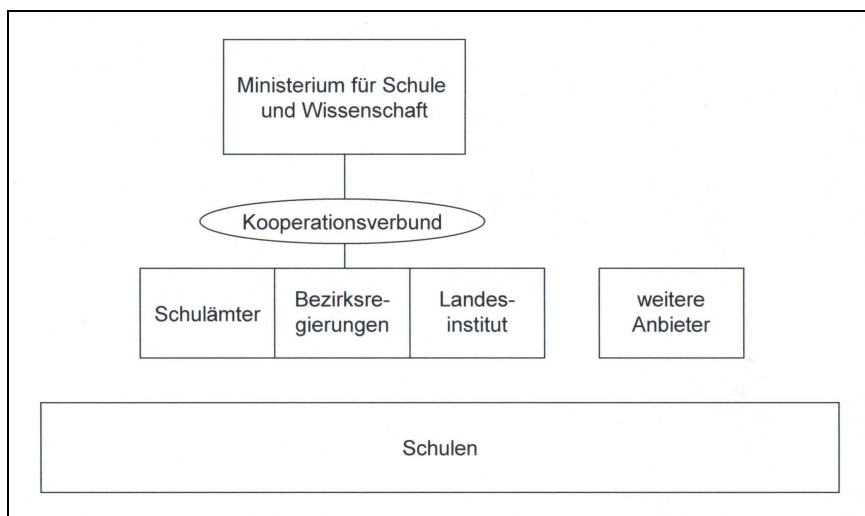


Abbildung 6: Struktur des Unterstützungssystems in Nordrhein-Westfalen

Insgesamt gibt es folgende Fortbildungsanbieter, die Kurse zur Fort- und Weiterbildung anbieten (siehe Abbildung 7):

- Landesinstitute, Bezirksregierungen und Schulämter (Angebot von Einzel- und Langzeitkursen vieler Fächer)

- Private Anbieter (Kirchen, Verbände, Kammern, Vereine, FreiberuflerInnen der Erwachsenenbildung, Wirtschaft)
- Beratungsstellen (Schulpsychologische Beratungsstellen, Suchtberatungsstellen, Erziehungsberatungsstellen etc.)
- Lernwerkstätten<sup>23</sup> (Orte des Ideen- und Erfahrungsaustausches vor allem im Primarbereich)
- Stiftungen und Förderprogramme (Bertelsmann, Volkswagen, Robert-Bosch-Stiftung etc.)
- Weiterbildung (Universitäten etc.)

(vgl. Hameyer & Reimers, 2003, S. 5ff.; vgl. Daschner & Hameyer, 2006, S. 75f.; vgl. Eigenständige Fortbildungsaktivitäten der Schulen, 2006, n. p.; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 14).

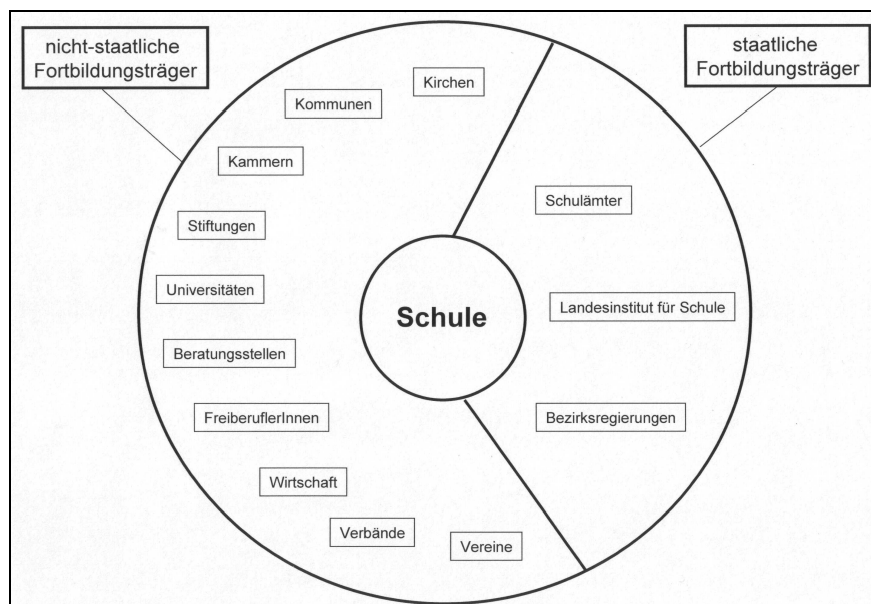


Abbildung 7: Anbieter der Unterstützungsstruktur

Lehrerfortbildung kann unterschiedlichen Organisationsformen zugeordnet werden:

- Schulinterne Fortbildung: Sie dient vor allem der Einzelschule, betrifft i. d. R. das gesamte Kollegium oder Teile davon und bezieht sich in erster Linie auf fachliche, didaktische, methodische und organisatorische Fragen. Eine Evaluation erfolgt durch die Vergabe von Projektmitteln.
- Schulexterne Fortbildung: Sie richtet sich an einzelne Lehrkräfte, die mit Lehrpersonen anderer Schulen zusammen treffen und fördert spezielle, fachbezogene Qualifikationen.

<sup>23</sup> Nordrhein-Westfalen verfügt über 64 Lernwerkstätten.

- Online-gestützte Fortbildung: Sie kann schulintern wie -extern durchgeführt werden, ist jederzeit am Computer abrufbar und ermöglicht Kooperation und Erfahrungsaustausch mit anderen FortbildungsteilnehmerInnen (vgl. Fort- und Weiterbildung, 2004, n. p.; vgl. Aufgaben der Fort- und Weiterbildung, 2006, n. p.).

Durchgeführt werden Fortbildungsveranstaltungen in der Regel in Seminarform, als Arbeitsgemeinschaft, als Tagung, Studienfahrt, Kolloquium oder als Fernunterricht. Sie finden vor- oder nachmittags sowie an Abenden statt, dauern halbe bis mehrere Tage und sind zum Teil als Serie von Veranstaltungen geplant. In der Regel werden keine Beurteilungen an die TeilnehmerInnen vergeben, mitunter werden Zertifikate ausgestellt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 197). Schulexterne Fortbildungen finden an „Stützpunkten für Lehrerfortbildung“ statt, dies sind zumeist Schulen und gelegentlich Tagungsstätten. Nordrhein-Westfalen verfügt über 868 Stützpunkte für Lehrerfortbildung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 14). Die schulinternen und -externen Fortbildungsangebote sind in den Fortbildungskatalogen der Bezirksregierungen und Schulämter gelistet und erscheinen halbjährlich.

Innerhalb der staatlichen Fortbildung wurde in Nordrhein-Westfalen ein Moderatorensystem aufgebaut, das von Bezirksregierungen, Schulämtern und vom Landesinstitut genutzt wird. Dieses Moderatorensystem ist untergliedert in Fach-ModeratorInnen, die fachbezogen und fächerübergreifend arbeiten sowie Prozess-ModeratorInnen, die verantwortlich sind für die interne Schulentwicklung in Einzelschulen. Zwischen den Moderatorengruppen gibt es jedoch wenig Austausch. ModeratorInnen werden über Empfehlungen der Schulaufsicht, der Schul- und Seminarleitungen, der ModeratorInnen und TrainerInnen, des Landesinstituts und der Personalräte ausgewählt. Die Auswahl verläuft bisher noch wenig systematisiert. ModeratorInnen erhalten eine Ausbildung bzgl. Sach- und Prozesskompetenzen. Durch die durchschnittlich zweijährige Arbeit im Rahmen der Materialerstellung (siehe unten) wird einerseits aktives Handlungswissen und andererseits die Vermittlung der Inhalte geschult. Für die Moderation existieren im Jahr 2006 rund 500 Ausgleichsstellen für ModeratorInnen im Primar- und Sekundarbereich. ModeratorInnen sind i. d. R. Lehrkräfte, die für ihre Tätigkeit eine Stundenermäßigung erhalten. Der Vorteil dieses Systems besteht darin, dass die ModeratorInnen in ständigem Kontakt zur Unterrichtspraxis stehen, nachteilig sind die häufigen Absenzen und die Beanspruchung der Personen durch die zusätzlichen Aufgaben. Darüber hinaus wird die Moderatorentätigkeit häufig als Qualifizierung für Funktionsstellen genutzt. Oftmals wird im Rahmen des Fortbildungsangebotes der von den Schulen formulierte Fortbildungsbedarf nicht abgedeckt. Die Fortbildungsangebote erfüllen nicht immer

einen hohen Aktualitätsgrad (vgl. Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 1996, S. 13ff.). Eine Rechenschaftslegung über die Tätigkeit der ModeratorInnen erfolgt über einen Erfahrungsaustausch mit DezernentInnen und FachleiterInnen, schriftlichen Kurzberichten sowie über Auswertungsgespräche mit Schulen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 63ff.).

Eine Besonderheit nordrhein-westfälischer Fortbildungsveranstaltungen stellt die Materialentwicklung dar. Die Materialien spiegeln zum einen den Stand der Fachwissenschaft wieder und dokumentieren zum anderen eine eigenständige Didaktik der Lehrerfortbildung. Sie werden neben der Verwendung in den Fortbildungsveranstaltungen auch über den Bildungsserver des Landes angeboten, so dass sie für schulinterne Lehrerfortbildung zur Verfügung stehen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 18).

Um die Ausgaben für Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen zu benennen, wird für die untere Schulaufsicht der Einzelplan 05 Kapitel 05078 (Untere Schulaufsicht für Grund-, Haupt- und Förderschulen) herangezogen. Die finanziellen Mittel für die obere Schulaufsicht wurden zwischenzeitlich in den Geschäftsbereich des Innenministeriums verlagert. Im Haushaltsjahr 2006 wurden für die Schulämter insgesamt 12.158.800 Euro angesetzt. Für die Schulabteilungen der fünf Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen stehen im Haushalt 2006 insgesamt 46.084.100 Euro zur Verfügung. Dies entspricht einem Gesamtetat von 58.242.900 Millionen Euro im Jahr 2006.

Die Schulen erhielten darüber hinaus im selben Jahr einen Betrag von 6,18 Millionen Euro für ihre Fortbildungsbudgets. Seit dem Jahr 2004 verfügen Schulen nämlich über Fortbildungsbudgets zur eigenständigen Bewirtschaftung und selbstständigen Initiierung von Fortbildung. Die Höhe des Budgets richtet sich nach der Anzahl der an Schule hauptamtlich Beschäftigten, wobei ein Mindestbetrag von 300 Euro an jede Schule gezahlt wird. Mit diesen Mitteln können externe ReferentInnen vergütet werden (vgl. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, 2005, S. 13). Die Mittel für die Fortbildungsbudgets werden über die Schulträger bereitgestellt. Darüber hinaus können sich Schulen als Schulverbände für ein konkretes Vorhaben zusammenschließen oder sich in Netzwerken über spezielle Themen austauschen (vgl. Fortbildungsbudgets an Schulen, 2006, n. p.).

Schulen und Seminare können im Rahmen der Nutzung von Projektmitteln eine breite Palette von unterschiedlichen Inhalten und Problembereichen bearbeiten. Sie erhalten dadurch Handlungsspielräume und können Fortbildung passgenau einsetzen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001, S. 9). Gleichzeitig besteht die Verpflichtung, über Erfahrungen und Ergebnisse Auskunft zu geben. Jeweils zum 15. Februar eines Jahres

werden Evaluationskonferenzen durchgeführt, bei denen eine Bestandsaufnahme der Arbeit mit den Projektmitteln vorgenommen wird (vgl. Fort- und Weiterbildung; vgl. Projektmittel für Lehrerfortbildung, 1996).

Für den Fortbildungssektor wurden in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2006 rund 65 Millionen Euro angesetzt.

In den vergangenen Jahren hat die Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung einen immer höheren Stellenwert erhalten. In Nordrhein-Westfalen finden Evaluationen von Fortbildungsveranstaltungen in punktuellen Überprüfungen durch Teilnehmerbefragungen in Anschluss an Fortbildungen statt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 18). Zur systematischen Erfassung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung besteht seit August 2005 ein online-Rückmeldeverfahren. Neben der quantitativen Erhebung der Daten sind Aussagen von Schulen zur Qualität der Fortbildung von Belang. Stichprobenartig werden Fragen zur Nutzung der Projektmittel gestellt (vgl. Berichterstattung, 2006, n. p.).

Im Jahr 2002 wurde in Nordrhein-Westfalen mit dem Aufbau einer Fortbildungsberichterstattung begonnen, die aufgrund vielfältiger Reformbemühungen im Fortbildungsbereich zunächst nicht fortgeführt wurde. Ziele waren, die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik über Leistungen des Fortbildungssystems zu informieren, Rahmendaten zur Verfügung zu stellen und über deren Wirkungen zu berichten. Dazu wurde landesweit ein Fragebogen ausgewertet, der am Ende aller Fortbildungsveranstaltungen ausgefüllt wurde (vgl. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 2002, n. p.). Mit dieser Fortbildungsberichterstattung handelte es sich erstmals um eine quantitative Erfassung der Fortbildungsaktivitäten in Nordrhein-Westfalen. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass eine durchschnittliche Lehrperson im Jahr 2002 ca. 3,2 Tage an Fortbildungen teilnahm. 60 % der Schulen des Landes haben Fortbildungen schulintern organisiert; insgesamt wurden 41 % der Fortbildungsveranstaltungen schulintern durchgeführt. Die Lehrkräfte schätzten Inhalte, Materialien, Methoden und Kompetenzgewinn von Fortbildungsveranstaltungen positiv ein (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder & Landesinstitut für Schule, 2003, S. 3ff.). Im Rahmen der Vergabe von Projektmitteln (siehe Fortbildungsbudgets) wurde eine qualitative Befragung durchgeführt. Diese zeigte, dass sich 46,2 % der Fortbildungsveranstaltungen thematisch auf Unterrichtsentwicklung, 16,5 % auf Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit und 17,5 % auf weitere Themen (Kollegiumsentwicklung, Neue Medien, Schulgebäude etc.) bezogen. 70 % der Fortbildungsveranstaltungen, die mit Projektmitteln gefördert wurden, richteten sich an das gesamte Kollegium, jede dritte richtete sich an einen Teil davon. 17 % der Fortbildungsveranstaltungen wurden von mehreren Schulen gemeinsam durchgeführt

oder nahmen TeilnehmerInnen aus anderen Schulen auf. Eltern waren in 7 % der Fortbildungen und SchülerInnen in 5 % anwesend. 77 % der Fortbildungen wurden als Einzelveranstaltungen geplant, 23 % waren Teil einer Reihe von Veranstaltungen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder & Landesinstitut für Schule, 2003, S. 36ff.).

### 4.3 Aufgaben des Unterstützungssystems

Ziel des Unterstützungssystems in Nordrhein-Westfalen ist es, Lehrpersonen und Schulen zu helfen, den sich wandelnden Herausforderungen an Erziehung und Bildung angemessen zu begegnen. Die Lehrerfortbildung hat daher die Aufgabe, die fachliche, didaktische und erzieherische Kompetenz der Lehrkräfte weiter zu entwickeln. Darüber hinaus ist es Aufgabe der Lehrerfortbildung, Kollegien oder Teile von Kollegien zu unterstützen, auf fachlicher, überfachlicher oder erzieherischer Ebene das Zusammenwirken aller Beteiligten bzgl. Qualitätsentwicklung und -sicherung zu fördern. Nicht zuletzt ist es Aufgabe der Lehrerfortbildung, Schulleitungen zu unterstützen, ihre Führungs- und Managementaufgaben wahr zu nehmen (siehe Abbildung 8) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1997, S. 7ff.).

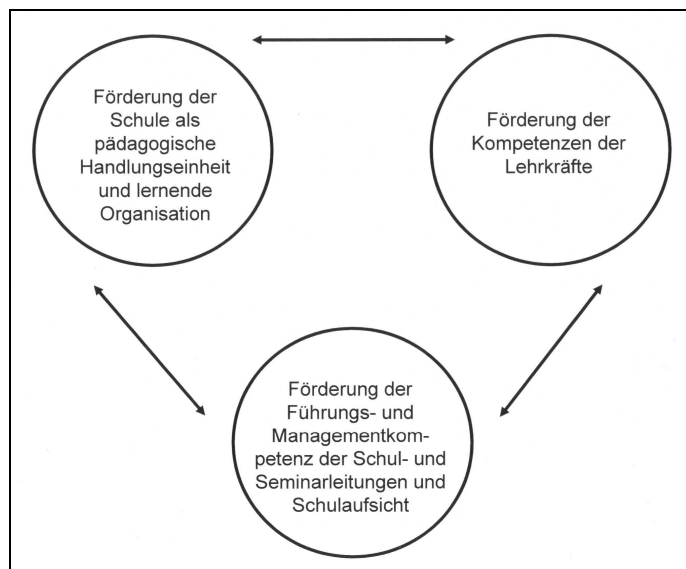


Abbildung 8: Aufgaben des Unterstützungssystems

In Nordrhein-Westfalen sind die Aufgaben des Unterstützungssystems den staatlichen Anbietern genau zugeteilt. Das Bildungsministerium trifft auf Grundlage der Haushaltsentscheidungen und der gesetzlichen Regelungen Grundsatzentscheidungen. Es erlässt Regelungen zu landesweiten Fortbildungsmaßnahmen und sichert die Qualität der Lehrerfortbildung. Das Landesinstitut hingegen entwickelt Konzepte für landesweite Fortbildungen und Materialien und qualifiziert daneben ModeratorInnen und TrainerInnen. Die Bezirksre-



gierungen vermitteln ModeratorInnen, beraten Schulen bei Evaluationen und Fortbildungsaktivitäten, organisieren auf regionaler Ebene Angebote für die ihnen zugeordneten Schulen, stellen Fortbildungsbudgets, beraten und unterstützen die Schulämter und entwickeln Konzepte zur Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Aufgabe der Schulämter ist es ebenfalls, ModeratorInnen zu vermitteln, Schulen hinsichtlich Evaluationen und Fortbildungsaktivitäten zu beraten und auf lokaler Ebene Fortbildungsangebote für Grund-, Haupt- und Sonderschulen zu organisieren (vgl. Aufgaben der Fort- und Weiterbildung, 2006, n. p.).

Fortbildungsplanung stellt für Einzelschulen ein Mittel dar, wie Lehrerfortbildung und Schulentwicklung verbunden werden können. Sie kann als ein zentrales Element der Schulprogrammarbeit gesehen werden, da sie Entwicklungsprozesse z. B. durch die Schulung benötigter Kompetenzen von einzelnen LehrerInnen, Gruppen oder des gesamten Kollegiums unterstützen kann. Fortbildungsplanung ist eine Daueraufgabe, die systematisch verankert werden sollte (vgl. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, 2005, S. 10f.). Neben dem systemischen Fortbildungsbedarf besteht ebenfalls ein individueller Fortbildungsbedarf, der sich auf die persönlichen Kompetenzschwächen bzw. Entwicklungsmöglichkeiten und -wünsche bezieht (siehe Abbildung 9). In den Standards für die Lehrerbildung ist festgehalten, dass Lehrpersonen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote nutzen sollen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2004, S. 12). Eine Fortbildungsplanung, in der individuelle und schulische Bedürfnisse in ein zielorientiertes Verhältnis gebracht werden, ist jedoch selten zu finden (vgl. Maybaum, 2005, S. 45).

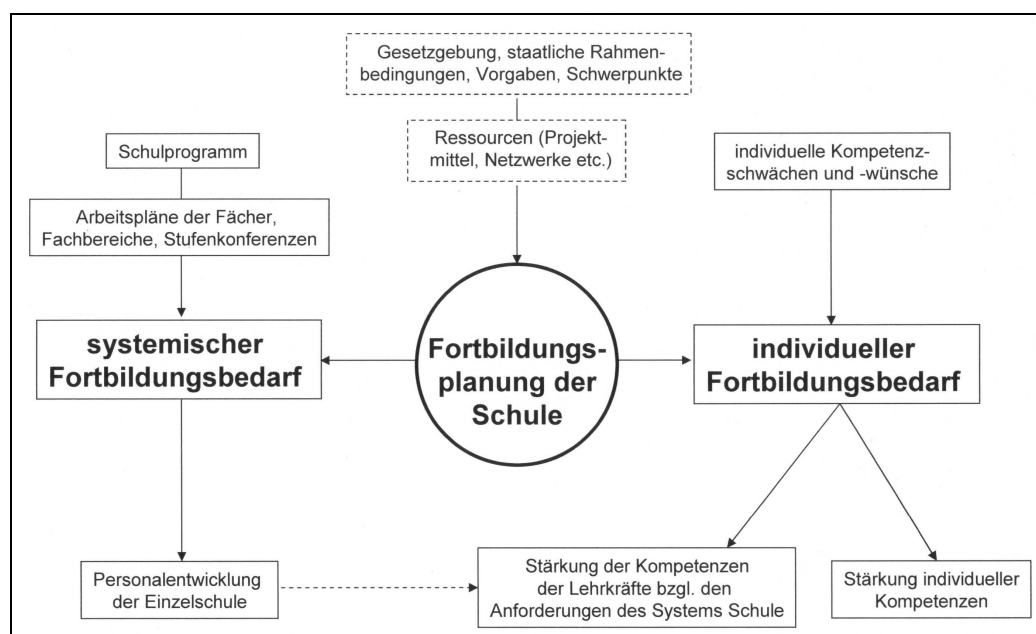


Abbildung 9: Fortbildungsplanung in der Schule

#### **4.4 Rechtliche Rahmenbedingungen**

Fortbildung sollte nicht nur als individueller Wahlakt einzelner Lehrpersonen verstanden werden, sondern als Teil der Entwicklung von Einzelschulen bzw. als Personalentwicklung innerhalb von Schule. Es gibt eine bereits bestehende gesetzliche Fortbildungspflicht für LehrerInnen (vgl. Terhart, 2000, S. 134). Jede Lehrperson kann an Fortbildung teilnehmen, sofern die Teilnahme von dienstlichem Nutzen ist und dienstlichen Interessen der Teilnahme nicht entgegenstehen. Fällt die Fortbildung in die Unterrichtszeit, ist ein Antrag auf Dienstbefreiung zu stellen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 195). Die Zuständigkeit von Lehrerfortbildung liegt in der Bundesrepublik Deutschland bei den Kultusministerien der Länder (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 194).

In § 57 Abs. 2 und 3 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes (SchulG) wird auf die Fortbildung von Lehrpersonen eingegangen: Dabei sind Lehrkräfte verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit<sup>24</sup> teilzunehmen. Die Lehrerkonferenz entscheidet laut § 68 SchulG über die Lehrerfortbildung.

Obwohl alle Lehrkräfte zur Fortbildung in Nordrhein-Westfalen verpflichtet sind, werden im Gesetz keine konkreten Angaben über Art, Dauer, Ort und Umfang von Fortbildung gemacht. In anderen Bundesländern gibt es bereits genaue Vorschriften: z. B. wird im Bundesland Bayern der Nachweis von 12 Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren gefordert; in Hamburg wird erwartet, dass sich Lehrkräfte außerhalb der Unterrichtszeit 30 Stunden pro Jahr fortbilden (vgl. Maybaum, 2005, S. 45). In Hessen werden die Anbieter von Fort- und Weiterbildung sowie deren Angebote akkreditiert. Dadurch werden Mindeststandards gewährleistet, Qualitätsmaßstäbe gesetzt und Angebote transparent und vergleichbar gemacht (vgl. Blutte & Fabricius, 2006, S. 81).

#### **4.5 Das Unterstützungssystem im Wandel**

Der Fortbildungsbereich ist in Abhängigkeit vom Schulwesen ebenfalls einem Strukturwandel unterlegen. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass der private Fortbildungsmarkt zunehmend ins Bildungswesen einströmt, der Wettbewerb unter den Anbietern steigt und dass die Landesinstitute der Bundesländer reorganisiert werden (vgl. Hameyer, 2003, S. 9).

---

<sup>24</sup> Die Kienbaum Unternehmensberatung hat in ihrem Abschlussgutachten über das Schulwesen Nordrhein-Westfalens dargestellt, dass Fortbildung durch die Schulämter durchschnittlich zu 53 % am Nachmittag, zu 2 % am Vormittag und zu 45 % ganztägig stattfindet. In den Bezirksregierungen waren 88 % der Veranstaltungen ganztägig, 9 % fanden nachmittags und 3 % vormittags statt. Davon waren 86 % im Schuljahr angesetzt, 12 % ohne Terminangabe und 2 % lagen in den Ferien (vgl. Kienbaum Unternehmensberatung, 1991, S. 220ff.).

Im Abschlussbericht der Evaluationskommission in Nordrhein-Westfalen (1996, S. 80ff.) über die Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung wurden zentrale Mängel und Forderungen formuliert, die den Fortbildungssektor optimieren sollen. Empfohlen wurde, dass die Kooperation mit nicht-staatlichen Fortbildungsanbietern ausgebaut, dass Regionale Zentren zur Dezentralisierung der Lehrerfortbildungsangebote gegründet, dass Schulen Fortbildungspläne entwickeln, dass Nachfrageorientierung verstärkt, dass Daten über die Häufigkeit, Nachhaltigkeit und die Wirkungen von Fortbildung erhoben und dass Fortbildung zur ernst genommenen Berufspflicht aller LehrerInnen werden sollte.

Als Schwachpunkte des Fortbildungssektors wurde im Abschlussbericht benannt, dass die Angebotsstruktur des Fortbildungsbereichs nicht immer den Bedarf der Schulen widerspiegelt, dass die Kapazitäten nicht immer ausreichen und die Angebote nicht immer aktuell sind. Deutlich wurde ebenfalls, dass Fortbildung eher einer Kultur der Beliebigkeit ähnelt und häufig als Privatsache von Lehrkräften verstanden wird. Eine Weitergabe der Erkenntnisse in der Schule oder Rechenschaftslegung ist eher selten (vgl. Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 1996, S. 40ff.).

Daschner und Hameyer (2006, S. 78) kritisieren ebenfalls, dass Fortbildungsanbieter eher über ein additives, meist schulfachbezogenes Kurssortiment verfügen, anstatt auf Nachfrage zu reagieren. Die Beteiligungsquote an Fortbildungen ist oftmals gering und an soliden Evaluierungsinstrumenten und einer systematischen Rückmeldung fehlt es weitgehend. Unterstützungsleistungen sollten an landesweiten Zielsetzungen und Qualitätskriterien orientiert sein und sich auf die Schule als System, und weniger auf Einzelpersonen beziehen (vgl. Reissmann, 2004, S. 6f.).

Entwicklungstrends zeigen sich beispielsweise im Einsatz von Verbund- und Zertifikatssystemen, in neuen Organisationsstrukturen mit geblockten Arbeitszeiten (in Schulen), in denen Planungs- und Gestaltungsaufgaben erarbeitet werden können sowie in der intensiven und vernetzten Begleitung von Schulentwicklungs- und Unterrichtsprozessen. Die Zusammenarbeit von Schulen mit Hochschulen (z. B. in Langzeitprojekten), die Reform der Landesinstitute und damit die Vermeidung von Doppelarbeit und die Nutzung von Synergieeffekten stellen ebenfalls Entwicklungstrends im Fortbildungssektor dar (vgl. Daschner & Hameyer, 2006, S. 79ff.).

Gefordert wird bereits von vielen Seiten ein in sich differenziertes Unterstützungssystem, das in der Lage ist, Prozessberatung und Fortbildungsangebote für schulische Anforderungsprofile maßgeschneidert zu organisieren; wobei hinzugefügt werden muss, dass die Schule selbst ihren Bedarf bestimmen muss. Schulen benötigen Unterstützung im Gesamtpaket mit verknüpften Beratungsleistungen, - heute stoßen Schulen noch zu oft auf arbeitsteilig organisierte Zuständigkeiten (vgl. Fleischer-Bickmann, 1996, S. 15). Weitgehende

Übereinstimmung besteht in der Forderung einer Fortbildungsplanung an Schulen, in der Dokumentation von Fortbildungsaktivitäten anhand von Portfolios und in der Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für Fortbildungen (vgl. Maybaum, 2005, S. 48). Erwünscht ist die Entwicklung einer Einstellungsveränderung im Sinne eines neuen „Berufsethos“, der sich u. a. in der konkreten Einübung theoretischen Wissens in den praktischen Kontexten, im Nutzen unterrichtsfreier Zeit für Fortbildungsveranstaltungen und in der Erstellung von Fortbildungsplänen als Teil der Personalplanung von Schule zeigt (vgl. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, 2001, S. 20f.).

#### **4.6 Neuorganisation des Unterstützungssystems**

Mit einem 5-Punkte-Programm (Konzeptskizze vom 12.07.2006) soll in Nordrhein-Westfalen der Ausgangspunkt für einen breiten Dialog zur Reform der Lehrerfortbildung angeregt werden (vgl. Die neue Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 2006). Dabei werden viele Ansätze aufgegriffen, die bereits in der Diskussion um die Neuorganisation des Unterstützungssystems diskutiert werden. Fortbildung soll zukünftig als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums verstanden werden. Fortbildungsplanung mit dem übergeordneten Ziel der Verbesserung des Unterrichts, soll als Teil der Schulprogrammarbeit zur Pflichtaufgabe werden. Lehrpersonen sind grundsätzlich verpflichtet, sich selbst fortzubilden und an der Umsetzung der Fortbildungsplanung mitzuarbeiten. 2006 werden in Nordrhein-Westfalen ca. 59 Millionen Euro für Fortbildung (Personal- und Sachkosten) bereitgestellt, das entspricht ca. 400 Euro pro Lehrerstelle. Die Schulen erhalten 6,18 Millionen Euro für ihre Fortbildungsbudgets, dies kommt einem Betrag von ca. 35 Euro je Lehrkraft gleich. Mit den Fortbildungsbudgets soll die Selbstständigkeit der Schule gestärkt werden: die Kooperation von Einzelschulen soll unterstützt, die Beratung durch ReferentInnen ermöglicht und die Fortbildungsplanung in Portfolios dokumentiert werden. Aus den Fortbildungsbudgets können Reise- und Materialkosten der ModeratorInnen, Honorare für ReferentInnen und anfallende Seminarkosten bezahlt werden. Durch die Fortbildungsbudgets werden Schulen gleichzeitig zu Kunden auf dem Fortbildungsmarkt. Mit einem Zertifizierungsverfahren sollen Bewertungen über Fortbildungsangebote in einer Fortbildungsdatenbank zur Orientierung der Schulen auf dem Markt aufgenommen werden. Fortbildung soll zukünftig verstärkt außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden, mit Ausnahme eines Pädagogischen Tages je Schulhalbjahr. Die Qualität der Fortbildungsplanung und die Nutzung des Fortbildungsbudgets werden im Rahmen der Qualitätsanalyse (siehe Punkt 3.7) ebenfalls evaluiert. Ergänzt werden die Evaluationen durch jährliche Fortbildungsberichte der Bezirksregierungen und der Kirchen. Darüber hinaus werden in Kreisen und Städten Kompetenzteams eingerichtet, in denen ModeratorInnen aller Schulformen eng mit anderen Bildungspartnern zusammen

arbeiten. Ein weiterer zentraler Punkt der Konzeptskizze ist, dass zukünftige SchulleiterInnen vor der Übernahme ihres Amtes qualifiziert werden und an einer Eignungsfeststellung im Rahmen eines Assessmentcenters teilnehmen müssen. Zentrale Entwicklungsaufgaben werden arbeitsteilig in Projekten mit Bezirksregierungen, Landschaftsverbänden, Universitäten und anderen Bundesländern wahrgenommen. Die „Landeskonferenz Fortbildung“ soll die Beratung und Abstimmung der Fortbildungsarbeit sicherstellen. Beteiligt daran sind Bezirksregierungen, Schulämter, die Medienberatung Nordrhein-Westfalen und weitere sachkundige Personen. Ferner soll das nordrhein-westfälische Moderatorensystem professionalisiert werden: In der staatlichen Lehrerfortbildung arbeiten zurzeit ca. 4.000 ModeratorInnen, die für ihre Arbeit Anrechnungsstunden erhalten. Für die Moderation existieren derzeit 500 Lehrerstellen. Dieser Stellenrahmen soll erhalten bleiben, jedoch sollen künftig weniger Moderationsstellen mit höherer Arbeitszeit bis zu halben oder ganzen Stellen eingerichtet werden.

In den letzten drei Kapiteln wurden das nordrhein-westfälische Schulwesen, die Schulaufsicht sowie das Unterstützungssystem beschrieben. Um den LeserInnen einen Einblick in dieselben Bereiche in den Niederlanden zu ermöglichen, werden diese im Folgenden dargestellt.

## **5. Das niederländische Schulwesen**

In diesem Kapitel erfolgt zunächst ein historischer Rückblick über die Entwicklung der Schulautonomie in den Niederlanden. Im Anschluss daran werden die rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung wiedergegeben sowie die Struktur und die Organisation des Schulwesens beschrieben.

### **5.1 Schulautonomie in den Niederlanden - ein historischer Rückblick**

Im Folgenden werden die Entwicklungen beschrieben, die die Schulautonomie in den Niederlanden förderten. Dabei wird bewusst früh angesetzt, um darzulegen, dass Schulautonomie in den Niederlanden historische Wurzeln hat und durch die Geschichte bedingt ist.

Im Mittelalter war das Schulwesen in den Niederlanden kirchlich geprägt und machte kaum einen Unterschied zu anderen europäischen Ländern. Schulformen, wie Dom-, Kapitel-, Stifts- und Klosterschulen belehrten den geistlichen Nachwuchs (vgl. Brinkmann, 1996, S. 125). Im 12. und 13. Jahrhundert begannen die Städte nach Bedarf eigene Schulen zu gründen: dies waren vor allem Städtische Lateinschulen, auch Stadt- oder Ratsschulen oder Scholae senatoriae genannt. `Französische Schulen`, die stärker auf Handel und Gewerbe ausgerichtet waren, kennzeichneten ebenfalls das niederländische Schulwesen jener Zeit. Sie werden später - im Gegensatz zu den einfachen Parochieschulen (Pfarrschulen) - zu bedeutenden Schulen. Zusammen mit den Dom- und Klosterschulen hatten diese Schulformen bis ins 19. Jahrhundert Bestand und stellten eine Vorform des späteren wissenschaftlichen und vor-wissenschaftlichen Unterrichtes dar (vgl. Skiera, 1991, S. 20). Bis zum Beginn des 16. Jahrhunderts hatten alle bedeutenden Städte das Schulrecht inne. Die dadurch erwachsende Souveränität hinsichtlich Bildung sah die Kirche als Angriff auf ihr Privileg an. Mit dem Aufkommen der Kaufmanns- und Handwerkszünfte trat ein neues Bildungsinteresse auf, welches in Konflikt mit der Kirche kam und die Frage nach der `Freiheit des Unterrichts` stellte. Dieser formal - juristische Streit bezog sich nicht auf den Inhalt des Unterrichts, der ohnehin in allen Schulen religiös war, sondern auf die Unterrichtsfreiheit (vgl. Absatz 5.1.2 Unterrichtsfreiheit) einging.

In der Alten Republik (1579 - 1795) hatten die Generalstaaten (das für alle niederländischen Provinzen zuständige Organ) kaum Einfluss auf das Schulwesen. Während des Befreiungskampfes gegen die Spanier kam es 1579 mit der `Utrechter Union` zur Gründung der `Sieben Vereinigten Provinzen`, die ihre Deputierten zu dem `Staten Generaal` nach Den Haag entsandten. Die einzelnen Deputierten blieben souverän. Obwohl ein Einheitsstaat entstanden war konnte bis zum Ende der Republik kaum davon gesprochen werden. Wäh-

rend dieser Zeit gab es lediglich ein Gleichgewicht zwischen verschiedenen Machtinhabern: den reichen Kaufleuten und dem Statthalter Den Haags (vgl. Heyting & Tenorth, 1994, S. 8f.). Die Regierungsform war konföderativ und damit ohne Spitze. Provinzen und Städte gaben sich eigene Schulordnungen. Allen gemein waren die ständische Gliederung des Schulwesens und das Gedankengut der reformierten Kirche, der offiziellen Staatskirche (vgl. Brinkmann, 1996, S. 125). In Art. 13 des Utrechter Unionsvertrags war festgehalten, dass jede Privatperson Religionsfreiheit ausüben darf, ihr nicht nachgegangen oder sie deshalb befragt werden darf (= keine öffentlichen Gottesdienste, aber Gewissensfreiheit). Der Calvinismus wurde in der Folge zur offiziellen Konfession; die `Nederlands Hervormde Kerk´ wurde zur offiziellen niederländischen Kirche, die wiederum nicht zur Staatskirche wurde, sie blieb von der weltlichen Obrigkeit getrennt (vgl. Heyting & Tenorth, 1994, S. 9). Während der napoleonischen Zeit wurden in der von französischen Truppen besetzten Batavischen Republik (1795 - 1813) nach dem Muster der zentralistischen französischen Staatsverwaltung erste Gesetze für das Elementarschulwesen erlassen, von denen dasjenige von 1806 den bis zur Gegenwart reichenden Dualismus von öffentlichen und privaten Schulen verankerte. In der kurzen französischen Oberherrschaft wurde die Basis für den modernen Einheitsstaat gelegt, der 1815 die Gestalt des Königreichs der Niederlande erhielt. Während dieser Zeit kam auch zum ersten Mal ein Unterrichtsgesetz zustande (vgl. Heyting & Tenorth, 1994, S. 10). „Das kulturelle Klima aber war dafür keineswegs vorbereitet. Die neue Gesetzgebung wurde zum Anlass und Gegenstand eben jenes `Schulstreits´ (1840 - 1920), der von Protestanten manchmal als ein `zweiter achtzigjähriger Krieg´ bezeichnet wurde“ (Heyting & Tenorth, 1994, S. 10). Ziel war es, dass Konfessionsschulen die gleichen Rechte erhalten, wie die öffentlich - weltanschaulichen Schulen. Das gleichberechtigte Nebeneinander unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen reklamierte das Recht, am öffentlichen Leben gleichberechtigt teilzunehmen. Verschiedene Gruppen, wie z. B. protestantische, katholische, weltlich liberale u. v. a. bildeten Säulen (vgl. Absatz 5.1.1 zur Versäulung und Entsäulung), die quer durch das gesamte öffentliche Leben verliefen, die sich bis in die 1960-er Jahre in festen Strukturen hielten (vgl. Heyting & Tenorth, 1994, S. 10f.).

Der Schulstreit um die Freiheit des Unterrichts forderte demnach das Recht aller gesellschaftlichen Gruppen, den Schulunterricht auf Basis ihrer eigenen Weltanschauung und Religion zu erteilen. 1917 wurde in der niederländischen Verfassung erwirkt, dass öffentliche sowie private Schulen finanziell gleichgestellt werden. Dies gilt bis heute (vgl. Brinkmann, 1996, S. 125). Bis 1917 durften katholische und protestantische Religionsgemeinschaften zwar Schulen gründen, - sie mussten die erforderlichen Mittel allerdings selbst aufbringen. Darüber hinaus mussten sie Steuern zahlen und so den öffentlichen Unterricht

mitfinanzieren. Zunächst galt die finanzielle Gleichstellung nur für die Grundschulen. In den Folgejahren wurde sie systematisch auf alle Schulformen ausgedehnt; 1970 auch auf den wissenschaftlichen Unterricht als letzten Zweig (vgl. Bildung und Berufsbildung, 1988, S. 7). Nach dem Zweiten Weltkrieg sollten die Demokratisierungstendenzen auch die ständische Orientierung im Schulwesen überwinden. Am 01.08.1968 trat das `Mammutgesetz´ in Kraft, das zu einer Vereinheitlichung der Schulstrukturen und gemeinsamen Koordination beitragen sollte. In diesem Rahmen wurden einige Schulversuche mit Gesamtschulen (ndl. middenscholen) durchgeführt, in denen Kinder zwischen 12 und 16 Jahren ohne Differenzierungen nach Niveau und Tempo unterrichtet werden sollten. Bildungspolitische Kontroversen machten die Realisierung dieser `middenschool´ unmöglich (vgl. Brinkmann & Peters, 1991, S. 19). Schulgemeinschaften (vergleichbar mit additiven Gesamtschulen) sollten mit dem Gesetz ebenfalls eine Aufwärtsentwicklung erfahren. Die Schulengemeinschaften konnten die prinzipiell ständische Orientierung allerdings nicht überwinden (vgl. Skiera, 1991, S. 92). Die aufkommende Diffusität im Schulwesen war differenzierter Spiegel des kulturellen und sozialen Lebens der niederländischen Gesellschaft.

Die Konturen eines zukünftigen Unterrichtssystems (ndl. Contouren van een toekomstig onderwijsbestel) stellten einen Neuansatz zur Reform des nationalen Schulwesens dar.

Dieses Programm (sog. Contourennota) erschien im Juni 1975 und war ein vom Ministerium für Unterricht und Wissenschaften an die interessierte Öffentlichkeit gerichteter Vorschlag zu Fragen der Bildungsplanung der nächsten zwei Jahrzehnte. Vorgeschlagen wurde folgende horizontale Gliederung:

1. Basisschool (Primarstufe); 4 - 12jährige
2. Middenschool (Sekundarstufe I); 12 - 16jährige
3. Bovenschool (Sekundarstufe II); ab 16 Jahren
4. Tertiärunterricht (vgl. Skiera, 1991, S. 93)

Bis 1977 gingen daraufhin 338 Stellungnahmen ein, die in dem im März 1977 vorgelegten Folgeprogramm (ndl. Vervolgnota) berücksichtigt wurden (vgl. Skiera, 1983, S. 34).

Die Demokratisierung wurde im Schulbereich seit den 1960-er Jahren intern, z. B. durch die Etablierung von Mitbestimmungsformen für Eltern und SchülerInnen sowie extern hinsichtlich der Chancengleichheit bei Problemgruppen wie z. B. sozial und ethnisch Benachteiligten sowie bei geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen angegangen, - mit unterschiedlichem Erfolg. Lediglich die geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen konnten ausgeglichen werden (vgl. Peters, 1994, S. 83f.).

In den 80-er Jahren fand eine Tendenzwende zu noch größerer Autonomie angeregt durch internationale Entwicklungen, Diskussionen um Effektivität und Effizienz der Steuerung durch den Staat und eine veränderte Sichtweise auf das Schulmanagement statt (vgl. Ma-



joor, 2000, S. 1). Die Toleranz gegenüber der Pluriformität im Unterricht (unterschiedliche pädagogische Konzepte, abweichende Organisationsformen etc.) stieg, die „relativ“ starre Gesetzgebung wurde allmählich aufgebrochen und es fand ein Umdenken im finanziellen Bereich statt. Man kam zu der Ansicht, dass die Stärkung der finanziellen Eigenverantwortung eine bessere Voraussagemöglichkeit der Staatsausgaben und die Sensibilisierung der Schule beim Ausgeben öffentlicher Gelder garantiert (vgl. Liket, 1993a, S. 29f.).

Diese Reformpolitik, die 1980 begann hat wichtige Entscheidungen in den 1990-er Jahren erwirkt, die sich auf Zentralbehörde, nationale Organisationen, Schulträger, Elternvereinigungen und Lehrgewerkschaften bezogen. Mitte des Jahres 1985 wurde die HOAK-Broschüre (ndl. hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit) veröffentlicht, die einen wesentlichen Ausschlag für viele Änderungen hinsichtlich Deregulierung gegeben hat. Darin wird betont, dass Einrichtungen nach einem selbstregulierenden System organisiert sein sollten: die Autonomie der Einrichtungen sollte verstärkt und ein adäquates Qualitätssicherungssystem sollte eingeführt werden (vgl. Karstanje, 1998a, S. 206). Die Veröffentlichung „Weniger Regeln, mehr Raum“ (ndl. minder regels, meer ruimte) von 1985 machte ebenfalls deutlich, dass die eigene Verantwortung der Bildungseinrichtungen nicht stärker eingeschränkt sein sollte, als es notwendig ist (vgl. van Wieringen, 1996, S. 155ff.). 1985 wurde die Broschüre `Mehr über Management, Verstärkung des Managements von Bildungseinrichtungen` (ndl. meer over management, versterking van het management van onderwijsinstellingen) veröffentlicht, in der die Betonung des Bildungsmanagements als Mittel zur Qualitätssicherung und Zielgerichtetheit gesehen wird (vgl. Karstanje, 1998a, S. 206). In der Schrift `Die Schule auf dem Weg ins Jahr 2000` (ndl. de school op weg naar 2000) von 1988 richtet sich die Schulpolitik im starken Maße auf eine Autonomievergrößerung in der Schule (vgl. Brinkmann & Peters, 1991, S. 9). Schulen, so die Veröffentlichung, brauchen mehr Freiheit, um eigene Maßnahmen treffen und selbst gestellte Ziele erreichen zu können. Auch politische Parteien veröffentlichten zu Beginn der 90-er Jahre Schriften über die Autonomievergrößerung von Schulen (z. B. PvdA, 1992; CDA, 1992; VVD, 1993). Alle sprachen sich für die Verminderung von Regulierungen aus (vgl. Karstanje, 1998a, S. 207). Die weitere Entwicklung war zunehmend von der Ausgestaltung schulischer Autonomie und von Qualitätssicherung auf allen Ebenen geprägt. Basis dafür bildet das Scheveninger Abkommen von 1993, in dem sich der Minister für Unterricht und Wissenschaften mit wichtigen Unterrichtsorganisationen (inklusive der kirchlich organisierten) auf Grundsätze für die Zukunft geeinigt hat. Dieses Dokument wurde 1994 durch Ergebnisse weiterer Arbeitsgruppen ergänzt. Ein Schlüsselement dieses Ansatzes ist das ideale Szenario der autonomen Schule (vgl. Brinkmann, 1996, S. 137; vgl. Karsten, 1998, S. 399).

Dies bedeutet, dass die Einzelschule darin bestärkt wird, den größten Anteil jener Entscheidungen, die für einen optimalen Einsatz von Mitteln und für ein maximales Unterrichtsergebnis nötig sind, selbst zu treffen (vgl. Brinkmann & Peters, 1991, S. 10).

Seit 1993 wird auf curricularem Weg eine Vereinheitlichung der Sekundarschulen angeregt, z. B. wurden die Basisbildung, die Neuorganisation der Oberstufe und Kernziele bei Beibehaltung der Schulstrukturen eingeführt. Dies könnte als Versuch interpretiert werden, die ständischen Elemente zurückzudrängen (vgl. Brinkmann, 1996, S. 126).

Das besonders kennzeichnende Erbe des Schulkampfes ist das Zustandekommen zweier Schultypen:

- a) öffentliche Schulen (ndl. openbare scholen): gegründet vom Staat und der Gemeinde
- b) private Schulen (ndl. bijzondere scholen): konfessionelle und nicht - konfessionelle Schulen; gegründet von Stiftungen, Vereinen oder Kirchen

In den Niederlanden gibt es einen vergleichbar hohen Anteil an Reformschulen, die den Primar- als auch den Sekundarbereich beeinflussen. Wesentliche Impulse gingen u. a. von den so genannten traditionellen Reformschulen aus. Hierzu zählen Waldorf-, Freinet-, Montessori-, Daltonplan- und Jenaplan - Schulen. Letztere bilden zahlenmäßig die stärkste Gruppe reformpädagogischer Schulen in den Niederlanden (vgl. Zum Bildungswesen in den Niederlanden, 1992, S. 130). Diese Grobaufteilung nach Trägerschaften bedeutet allerdings nicht, dass öffentliche als auch private Schulen nicht nach gleichen didaktischen bzw. pädagogischen Methoden arbeiten (vgl. Fuchs, 1992, S. 38).

Die Geschichte des niederländischen Schulwesens beschreibt bereits seit 1917 eine relativ große Freiheit für Schulen. Seit 1917 gibt es:

- „- curriculare Freiheiten,
- Einstellungen von Lehrern in jeder Schule durch den Schulträger,
- Freie Schulwahl für Eltern und Schüler,
- Freie Wahl von Schulbüchern und anderen Lernmitteln,

Eine Schulaufsicht, die nicht auf den einzelnen Lehrer gerichtet ist und in Schulen mit privater Trägerschaft in der Praxis kein Weisungsrecht hat.“ (Liket, 1997, S. 252).

Die `autonome´ Schule ist in den Niederlanden wie in Nordrhein-Westfalen keine Erfindung der Neuzeit - sie ist ebenfalls ein historisch weiterentwickeltes Konstrukt, deren Beginn allerdings wesentlich früher anzusetzen und bis in die Gegenwart fest verwurzelt ist. Ihr Nährboden liegt in historischen Entwicklungen begründet:

- im Schulstreit zwischen Kirche und Städten/Provinzen (Unterrichtsfreiheit)

- im Dualismus zwischen öffentlichen und privaten Schulen (Versäulung)
- in Demokratisierungstendenzen (Mitbestimmung, Chancengleichheit)
- in reformpädagogischen Ansätzen

Um den Stellenwert von Versäulung und Unterrichtsfreiheit in den Niederlanden zu verdeutlichen, werden in den folgenden Abschnitten wesentliche Informationen zusammengefasst.

### **5.1.1 Versäulung und Entsäulung**

Die Aufgliederung der niederländischen Gesellschaft in einen katholischen, protestantischen und neutralen Block wird Versäulung (ndl. verzuiling) genannt und begann sich bereits zur Zeit der Staatsgründung im 16. Jahrhundert zu entwickeln. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verfestigten sich die Säulen organisatorisch. Es formierte sich ein protestantischer, ein katholischer, ein (in konfessioneller Hinsicht) neutraler Volksteil, der sich aufspaltet in einen sozialistischen, einen liberalen und einen humanistischen Teil. Keine Gruppierung konnte eine klare Vorherrschaft erlangen (vgl. van der Dunk, 1998, S. 44ff.). „Als Säule im engeren Sinne versteht man die Gesamtheit der durch eine Konfession bzw. Weltanschauung geprägten, formal selbständigen Einzelorganisationen (Parteien, Verbände, Vereine) in unterschiedlichen, gesellschaftspolitischen Handlungsfeldern“ (vgl. Kleinfeld, 1998, S. 169). Viele Einrichtungen hatten im Grunde dasselbe Ziel, verfolgten es aber auf Grundlage unterschiedlicher Weltanschauungen. Subgesellschaften haben sich im Laufe der Zeit in folgenden Bereichen gebildet: Schule, Politik, Gewerkschaften, Berufs- und sonstige Interessenverbände, Presse, Gesundheitswesen, Rundfunk und Fernsehen (vgl. Skiera, 1991, S. 2). Beim Bildungswesen, Rundfunk, Fernsehen und Vereinsleben ist diese Einteilung bis heute existent (vgl. Ministerium für auswärtige Angelegenheiten, 1997, S. 10). Eine grobe Aufteilung sieht wie folgt aus:

- katholisch
- protestantisch
  - hervormde kerk (ältere kalvinistische Kirche)
  - gereformeerde kerk (kalvinistische Gruppe neueren Datums)
  - freisinnige Protestanten
- allgemein (neutral)
  - humanistisch
  - sozialistisch
  - liberal (vgl. Skiera, 1991, S. 11)

Durch die finanzielle Gleichstellung der öffentlichen und privaten Schulen von 1917 wurde die Versäulung noch verstärkt. Wie fast nirgendwo anders können gesellschaftliche Grup-

pen mit verschiedenen weltanschaulichen Richtungen eigene Schulen gründen und ihre Auffassungen im Unterricht zur Geltung bringen<sup>25</sup> (vgl. Brinkmann, 1996, S. 125f.).

Durch das Recht, eigene Schulen zu gründen, kann es vorkommen, dass es in einem kleinen Dorf drei Schulen gibt: eine öffentliche, eine protestantische und eine katholische Schule. Voraussetzung ist allerdings eine bestimmte Mindestzahl von Kindern, die die Schule besuchen (vgl. van Gelder, 1998, S. 188). Es müssen mindestens 200 SchülerInnen auf eine neu zu gründende Schule angemeldet werden, sonst wird eine Neugründung vom Staat nicht unterstützt. Ein wichtiges Argument bei einer Neugründung ist die „Richtung“. Diese bezieht sich immer auf die Weltanschauung (katholisch, protestantisch, hinduistisch etc.), nicht aber auf pädagogisch-didaktische Konzepte (Montessoripädagogik, Waldorfpädagogik etc.) (vgl. van Wieringen, 1996, S. 257). 1996 hat der Unterrichtsrat (ndl. onderwijsraad) den Bericht „Richtungsfrei und Richtungsbestimmend“ (ndl. richtingvrij en richtingbepalend) veröffentlicht, in dem sich für ein System richtungsfreier Planung ausgesprochen wird. Dadurch soll an die Interpretation von Unterrichtsfreiheit von vor 1920 angeschlossen werden, die in der Folgezeit restriktiv interpretiert wurde, so dass die Ausrichtung einer Schule nicht nur lebensanschaulich, sondern auch pädagogisch begründet sein kann (vgl. Miedema & Ruyter, 1999, S. 19ff.).

Ende der 1960-er Jahre kam es zu ökonomischen Wachstums- und Strukturproblemen sowie zur Auflösung traditioneller Werte und gesellschaftlicher Strukturen. Säkularisierung, höhere Bildung und die Bildung einer Protestkultur bewirkten, dass die Versäulung in den Mittelpunkt politischer Kritik geriet. Ende der 80-er Jahre waren die Entsäulungsprozesse (ndl. ontzuiling) in Parteien, Gewerkschaften, Industrie, Kapitalorganisationen und im Gesundheitssektor weitgehend abgeschlossen. Eine Kontinuität zeigte sich im soziokulturellen und wohlfahrtsstaatlichen Bereich. Insbesondere im Schulbereich sind noch starke Merkmale der Versäulung zu finden. In der politischen Kultur der Niederlande zeigt sich die Konkordanzdemokratie in zahlreichen Verfahren zur Beratschlagung, Konsultation und zur Kompromissfindung (vgl. Kleinfeld, 1998, S. 171f.).

Heute sind soziale und ethnische Motive weitaus entscheidender bei der Schulwahl. In Amsterdam gibt es viel mehr „weiße“ und „schwarze“ als „gemischte“ Schulen (vgl. Blom, 1999, S. 75). „Schwarze“ Schulen werden von dunkelhäutigen Kindern besucht. Was für deutsche Ohren schnell diskriminierend klingt, ist in den Niederlanden ein normaler Ausdruck für diese Differenzierung geworden.

---

<sup>25</sup> Derzeit werden durch den Staat ca. 20 Richtungen anerkannt: z. B. römisch-katholisch, protestantisch-christlich, reformatorisch, evangelisch, jüdisch-liberal, jüdisch-orthodox, jüdisch-orthodox/osteuropäisch, islamisch-orthodox, islamisch-liberal, hinduistisch, anthroposophisch, transzente Meditation, Rosenkreuz etc. (vgl. van Haaften & Snik, 1999, S. 3).

Gleichzeitig spielt die religiöse Basis einer Schule für die meisten Eltern nur noch eine untergeordnete Rolle. Eltern haben mit der offiziellen Identität einer Schule nur geringe inhaltliche Bindungen. Auch für die Schulen spielt die ursprüngliche konfessionelle Ausrichtung kaum mehr eine Rolle. Der Unterricht und die Werteerziehung haben in vielen Fällen einen allgemeinen und neutralen Charakter übernommen (vgl. van Haften & Snik, 1999, S. 4).

Heute sehen konfessionelle Schulen keinen religiösen Hintergrund als obligatorisch zur Aufnahme von SchülerInnen in ihre Schule mehr an. Auch LehrerInnen brauchten keine überzeugten Mitglieder entsprechender Kirchen mehr sein (vgl. Boer & Lumer, 1994, S. 521). Entsäulungstendenzen zeigen sich im Schulbereich ebenfalls so, dass vermehrt praktische Erwägungen bei der Schulwahl eine Rolle spielen, wie z. B. die Entfernung zur Schule, die didaktisch - methodische Ausgestaltung, die Schul- und Klassengröße, die Anzahl der Schulabbrecher etc. (vgl. Skiera, 1991, S. 29).

Bei der Entsäulung können zwei Richtungen unterschieden werden:

- Abnahme der strukturellen Versäultheit: Tendenz der Öffnung verschiedener kirchlich gebundener Organisationen nach außen sowie Entstehung überkirchlicher, nicht ideologischer, nicht konfessioneller oder nicht definitiv weltanschaulicher Organisationen
- Abnahme der individuellen Versäultheit: Tendenz Einzelner, individuelles Handeln nach sachlichen Kriterien zu regeln (z. B. ein Protestant meldet seine Kinder an einer katholischen Schule an, weil er von der pädagogischen Qualität überzeugt ist) (vgl. Skiera, 1991, S. 13)

Im Bildungsbereich wird trotz einiger Entsäulungstendenzen eine gegenläufige Entwicklung beobachtet, nämlich eine Beibehaltung bzw. eine Verstärkung der Versäultheit. Diese Entwicklung hängt damit zusammen, dass die strukturelle Versäultheit die pädagogische Autonomie und die pädagogische Qualität nicht berührt (vgl. Skiera, 1991, S. 15).

### **5.1.2 Unterrichtsfreiheit**

Der Grundsatz der Unterrichtsfreiheit hat in den Niederlanden eine besondere Bedeutung inne, die als hohes Gut von der Bevölkerung angesehen wird und anhand derer jede Gruppierung ihre geistigen Werte Ausdruck verleihen kann (vgl. Skiera, 1991, S. 29).

Die niederländische Verfassung garantiert mit Art. 23 seit 1848 die Freiheit des Unterrichts und verbietet jede staatliche Einflussnahme in diesen Bereich. Dem Staat bleibt lediglich eine Aufsichtsfunktion. Ferner ist das „(...) Unterrichtswesen Gegenstand ständiger Sorge der Regierung“ (Eubel, 1996, S. 14). Der Staat muss also die Voraussetzungen für guten Unterricht für alle garantieren.

In den Niederlanden spricht man von „Vrijheid van stichting, richting en inrichting“ (Skiera, 1991, S. 30). Dies bedeutet:

- Freiheit der Stiftung: Eine Gruppe von Eltern kann mit einer bestimmten Anzahl schulpflichtiger Kinder eine Schule gründen, die öffentlich finanziert werden muss.
- Freiheit der Richtung: Der Schulvorstand darf Unterricht nach eigenen weltanschaulichen oder religiösen Überzeugungen erteilen, soweit sie im Rahmen der Verfassung zugelassen sind.
- Freiheit der Einrichtung: Der Schulvorstand darf Unterricht und Schulleben inhaltlich festlegen. Dennoch muss die Qualität des Unterrichts hinreichend gewährleistet sein, z. B. bezüglich der fakultativ zugelassenen Unterrichtsfächer, der Lehrmittelwahl sowie der Qualifikation der Lehrkräfte (vgl. Skiera, 1991, S. 30).

Auf dieser Grundlage wird viel über die Einheit und Vielfalt im niederländischen Schulwesen diskutiert. Einheit im niederländischen Schulwesen wird gewährleistet durch finanzielle Gleichstellung und gesetzliche Gleichbehandlung von öffentlichen und privaten Schulen, eine strukturelle Vereinheitlichung durch Zusammenfassung durch Vorschule- und Grundschule zur Basisschule, im Sekundarbereich durch die Basisbildung, die Neuorganisation der Oberstufe (2. Phase) und die Bildung von Schulgemeinschaften und über das Schulprogramm, für deren Struktur es gesetzliche Vorschriften gibt. Vielfalt wird hingegen durch weltanschauliche Richtungen und durch unterschiedliche Schulprofile ermöglicht (vgl. Brinkmann & Wozilka, 1996, S. 19f.).

Der niederländische Staat verfügt darüber hinaus über Regelungsmöglichkeiten, die auf das Schulwesen einwirken können, aber die die Autonomie der einzelnen Schule nicht behindern dürfen:

- landesweite Abschlussprüfungen zur Aufrechterhaltung gemeinsamer Standards in der Ausbildung (am Ende der Primarstufe und der Sekundarstufe)
- Qualitätsevaluationen durch das Inspektorat
- finanzielle Anreize (Projekte etc.)
- Einbehaltung finanzieller Mittel bei unzureichender Schulqualität
- Ausbildung der Lehrkräfte
- Kernziele (vgl. Liket, 1993c, S. 340f.)

Eltern haben in den Niederlanden grundsätzlich das Recht auf freie Schulwahl und sind nicht an den „Schulsprengel“ gebunden. Sie können frei wählen, an welcher Schule sie ihr Kind anmelden. Natürlich müssen die Fähigkeiten der SchülerInnen beachtet werden. Ein Kind, das den Ratschlag erhalten hat, auf eine berufsbildende Schule zu gehen, darf z. B.

nicht eine vorwissenschaftliche Sekundarschule wählen (vgl. The Netherlands, 1996, S. 201). Privatschulen haben das Recht, Kinder aufgrund ihrer Religion bzw. Weltanschauung abzuweisen. Öffentliche Schulen sind verpflichtet, alle SchülerInnen aufzunehmen (positive Neutralität) (vgl. Fuchs, 1992, S. 38). Durch die Rekrutierung der Schülerschaft können sich Qualitätsunterschiede ergeben.

Im folgenden Kapitel wird der gegenwärtige Stand der Möglichkeiten und Grenzen von Schulautonomie erläutert, um deutlich herauszustellen, über welche Chancen und Mittel Schulen in den Niederlanden verfügen.

## **5.2 Schulische Selbstverwaltung - rechtliche Möglichkeiten und Grenzen**

Im Vergleich zum nordrhein-westfälischen besteht im niederländischen Schulwesen historisch bedingt eine größere und zeitlich gewachsenere Schulautonomie. Selbst im internationalen und europäischen Vergleich ist die Regelungsdichte des niederländischen Schulwesens gering (vgl. Europäische Kommission, 2005). Die niederländische Bildungsverwaltung setzt mit den Kernzielen, den landesweiten Tests und den Evaluationen des Inspektorats auf die Steuerung über Outputvariablen. Bei länderspezifischen Vergleichen wie TIMSS oder PISA liegen die Niederlande auf der Skala immer wieder oben. Mit dem folgenden Überblick über die rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen wird ein detaillierter Blick auf die Autonomiebereiche der niederländischen Bildungslandschaft gegeben. Dabei werden die Verantwortungsbereiche verschiedener Ebenen verdeutlicht, auf die Gesetze der unterschiedlichen Schulformen eingegangen und gezeigt, welchen Spielraum niederländische Schulen in den Autonomiebereichen zur Verfügung steht.

### **5.2.1 Verantwortungsbereiche im niederländischen Schulwesen**

Die Niederlande sind eine konstitutionelle Monarchie mit parlamentarischem Regierungssystem. Die Regierung verfolgt eine zentralistische Bildungspolitik, die gekoppelt ist mit dezentraler Verwaltung und dem Prinzip der Vielfalt (vgl. Brinkmann, 1996, S. 127).

Im Zuge der umfassenden Dezentralisierung, befindet sich die Verwaltungsstruktur im Umbruch, so dass immer mehr Aufgaben und Befugnisse der Zentralbehörde an die Provinzen und Gemeinden delegiert werden. Dadurch soll sich eine bürgernahe und weniger bürokratische Verwaltung ergeben (vgl. Ministerium für auswärtige Angelegenheiten, 1997, S. 18). Im Folgenden werden die Verantwortungsbereiche der drei Ebenen dargestellt:

Das Ministerium als *Zentralbehörde* wird vom Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft geleitet, der von zwei Staatssekretären mit eigenen Aufgabengebieten unterstützt wird.

„Das nationale Beratungsorgan auf dem Gebiet der politischen Leitlinien und der gesetzlichen Vorschriften ist der Bildungsrat. Bei Gesetzesvorschlägen muss eine Stellungnahme des Staatsrates eingeholt werden“ (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 7). Rahmenvorgaben können per Gesetz vom Parlament oder per Rechtsverordnung vom Ministerium für Erziehung und Wissenschaft erlassen werden. Diese Vorgaben gelten für öffentliche sowie für private Einrichtungen. Zur Überwachung der Verordnungen evaluiert das Inspektorat die einzelnen Schulen (vgl. Zum Bildungswesen in den Niederlanden, 1992, S. 130f.). Der Minister berät sich regelmäßig mit den Gemeinden und den Trägern von Privatschulen, die sich zu nationalen, nach Weltanschauungen gegliederten Dachverbänden zusammengeschlossen haben (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 7). Zum Aufgabenbereich der Zentralbehörde gehören:

- Organisation des Bildungswesens
- Finanzierung des Schulwesens
- Pflichtfächer
- nationale Tests<sup>26</sup>
- Kernziele<sup>27</sup>
- Angabe der Unterrichtsstunden pro Jahr<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Am Ende der Primarschulzeit wird in etwa 70 % der Schulen in der letzten Klasse ein zentraler Abschlusstest des Instituts für Schultestentwicklung (CITO) abgenommen. Am Ende der Basisbildung können Schulen ebenfalls die Kenntnisse und Fähigkeiten prüfen, die die SchülerInnen laut Kernzielen erworben haben sollten. Seit einiger Zeit müssen die Tests dieser Phase von den Schulen nicht mehr abgenommen, können aber auf freiwilliger Basis eingesetzt werden. Am Ende der Sekundarschulzeit müssen alle SchülerInnen an einem nationalen Test teilnehmen. Das Examen besteht an jedem Schultyp aus zwei Teilen: aus einer Schulprüfung und einem zentralen Examen. Freiräume bestehen hinsichtlich der gesetzlich vorgeschriebenen Abschlusstests lediglich in der Wahl des Tests selbst. Primarschulen können neben eigenen Tests, auch Tests anderer Institute oder psychologische Tests durchführen.

<sup>27</sup> Der Lehrplan und die Studententafel werden unter Beachtung der Kernziele (ndl. kerndoelen) von der Schule erarbeitet und dem Schulträger vorgelegt. Die gesetzlichen Vorschriften müssen eingehalten werden, so dass eine öffentliche Finanzierung gebildet werden kann (vgl. Skiera, 1991, S. 43). Vom Staat wurden für jedes einzelne Fach der Basisschule (1998 aktualisiert), der Basisbildung (1993/94) und der Oberstufe der Sekundarschulen (1998) Kernziele festgelegt, über die die SchülerInnen am Ende der jeweiligen Schulphase verfügen müssen. Daneben gibt es noch allgemeine Lernziele, die sich nicht auf bestimmte Fächer beziehen, sondern auf soziale Fähigkeiten und gesellschaftliche Themenbereiche.

Auch für den berufsbildenden Bereich wurden seit 1997/98 für jeden Ausbildungsweg und jedes -niveau Lernziele (ndl. eindtermen) festgelegt, die angeben, was von den Absolventen im Beruf erwartet wird. Diese Lernziele wurden von den so genannten Nationalen Organen für die Berufsbildung erarbeitet, die nach Branchen oder Berufskategorien organisiert sind und von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Bildungseinrichtungen gemeinsam geleitet werden. „Festgestellt werden die Lernziele letztlich vom Bildungsminister“ (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 19). Die Vorteile dieser landesweit einheitlichen Qualifikationsstruktur zeigen sich u. a. im leichten Wechsel vom berufsbildenden Ausbildungsweg (Vollzeit) zum berufsbegleitenden Ausbildungsweg (Teilzeit). Dadurch soll auch die Abbrecherquote gesenkt werden. Darüber hinaus werden durch eindeutige Formulierungen geforderten Qualifikationen SchülerInnen besser auf das Berufsleben vorbereitet (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 20). Schulen dürfen auch eigene Kernziele im Pflichtbereich formulieren, allerdings müssen diese beim Inspektorat eingereicht und als gleichwertig beurteilt werden (vgl. WPO, 1981, Art 9 Abs. 7).



- Ausbildung und Qualifikation der Lehrer
- Förderung von Innovationen

Die niederländische Verfassung spricht in Bezug auf Bildungseinrichtungen von „deugdelijkheid“, was mit „Tauglichkeit“ in die deutsche Sprache übersetzt werden kann und manchmal auch mit Qualität gleichgesetzt wird. Mit Tauglichkeit ist i. d. R. der Teil der Qualitätsvorsorge gemeint, der vom Staat beeinflusst werden kann. Dieser Auffassung nach ist Tauglichkeit also ein Teil des Qualitätsbegriffs (vgl. Liket, 1993a, S. 134f.).

Die Kompetenzen der *Provinzen* auf der mittleren Verwaltungsebene sind im Bildungsbereich traditionell gering, allerdings haben sie in der letzten Zeit von der Zentralbehörde zusätzliche Kompetenzen (insbesondere im Planungsbereich) hinsichtlich größerer Regionalisierungen erhalten (vgl. Fuchs, 1992, S. 38).

Der Verantwortungsbereich der *Gemeinde* wird unter Punkt 5.2.3 differenziert dargestellt (vgl. organisatorischer Bereich).

### **5.2.2 Niederländische Schulgesetze**

Anders als in Nordrhein-Westfalen, wo es seit August 2005 ein Schulgesetz für alle Schulformen gibt, existieren in den Niederlanden mehrere Schulgesetze, die im Folgenden kurz vorgestellt werden, um die Möglichkeiten der Selbstverwaltung im niederländischen Schulwesen anschließend einordnen zu können.

Am 01. August 1985 trat das *Basisschulgesetz* (ndl. wet op het basisonderwijs; WBO) in Kraft, das die Vorschulen (ndl. kleuterschool) (für Kinder von 4 bis 6 Jahren) und die Grundschulen (ndl. lagere school) (für Kinder von 6 bis 12 Jahren) zu einer achtjährigen Primarschule (ndl. Basisschool) vereinte. August 1998 erschien das neue Primarschulgesetz (ndl. wet op het primair onderwijs; WPO), das den Basisschulunterricht und den Sonderunterricht für Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, für Kinder mit Lernstörungen und für Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten der Primarstufe regelt, sofern die Basisschulen mit entsprechenden Sonderschulen verbunden sind. Das WPO ist Antwort auf

---

<sup>28</sup> Z. B. dürfen pro Tag an Primarschulen höchstens 5,5 Stunden erteilt werden, in den ersten 4 Jahren dürfen 3.520 Unterrichtsstunden nicht überschritten werden. Im Jahresdurchschnitt ergibt das 880 Stunden. In den letzten 4 Schuljahren der Basisschule werden 4.000 Schulstunden unterrichtet, die einen Jahresdurchschnitt von 1.000 Stunden ergeben (vgl. WPO, 1981, Art. 8 Abs. 7; vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 9).

das Projekt „Weer samen naar school“<sup>29</sup>, mit dem die strikte Trennung von Regel- und Sonderschulen hinterfragt wurde.

Seit 1968 ist das *Gesetz für den weiterführenden Unterricht* (ndl. wet op het voortgezet onderwijs; WVO) im Sekundarbereich in Kraft. Das Gesetz unterscheidet zwei Kategorien:

- den allgemein weiterführenden Unterricht und vorbereitenden wissenschaftlichen Unterricht und
- den berufs(vorbereitenden) Unterricht (vgl. Brinkmann & Peters, 1991, S. 15f.).

Ziel des Gesetzes über den weiterführenden Unterricht ist, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen zu fördern. Verschiedene Schulformen sind angehalten, Schulengemeinschaften zu bilden. Diese Kombinationen können aus Berufsschulen und allgemeinen weiterführenden Schulen bestehen, sowie aus verschiedenen Typen allgemeinen weiterführenden Schulen und vorbereitendem wissenschaftlichen Unterricht und verschiedenen Arten von Berufsunterricht (vgl. Brinkmann & Peters, 1991, S. 16). Das WVO regelt ebenfalls den Sonderschulunterricht an weiterführenden Schulen für Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und für Kinder mit Lernstörungen.

Der Sonderunterricht war bis 1998 im *Sonderschulgesetz* (ndl. interim-wet speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs; ISOVSO) gesetzlich verankert. Seit 1998 gilt für den Sonderschulbereich das Gesetz der Spezialisierten Betreuungszentren (ndl. wet op de expertisecentra; WEC). Das WEC regelt den Sonderschulunterricht, der nicht durch das WPO oder das WVO abgedeckt ist. Expertisезentren sind demnach für schwer lernende und erziehbare Kinder, für taube und schlecht hörende Kinder, für schlecht sehende oder körperlich behinderte Kinder und langwierig erkrankte Kinder (vgl. Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005, S. 26f.).

Das *Gesetz über Erwachsenenbildung und berufsbildenden Unterricht* (ndl. wet educatie en beroepsonderwijs; WEB) ist seit dem 01. Januar 1996 in Kraft. Ziel ist eine zusammenhängende Gestaltung des berufsbildenden Unterrichts und der Erwachsenenbildung zu gestalten. Das Gesetz ist das Schlussstück einer Reihe neuer Entwicklungen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt angeregt wurden, wie beispielsweise eine erweiterte Selbstständigkeit der Schulen und eine stärkere Berücksichtigung der Anforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Marzell, 1998, S. 3310). Das Gesetz enthält auch eine soziokulturelle Funktion: Alle BürgerInnen können die so genannte Mindestqualifikation erhalten. Das WEB forciert, dass

---

<sup>29</sup> Durch das Projekt „Weer samen naar school“ sollen Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen wieder in den regulären Unterricht integriert werden. Für behinderte SchülerInnen, denen mit diesem Projekt nicht geholfen werden kann, wurde eine schülergebundene Finanzierung eingeführt. Eltern dieser behinderten Kinder können selbst entscheiden, ob ihr Kind auf eine Sonderschule oder auf eine reguläre Schule geht. Das Kind bringt demnach einen eigenen Anspruch auf Sondermaßnahmen oder Hilfsmittel in die Schule mit (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 10).

Ausbildungswege angeboten werden, die auf Personen mit Ausbildungsdefiziten (wie z. B. MigrantInnen oder Behinderte) zugeschnitten sind, um gesellschaftliche Ungleichheiten zu begegnen (vgl. Marzell, 1998, S. 3315).

Welche Möglichkeiten erweiterter Autonomie im niederländischen Schulwesen bestehen, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

### **5.2.3 Möglichkeiten von Selbstverwaltung im niederländischen Schulwesen**

Die niederländischen Gesetze beinhalten weite Bereiche der schulischen Selbstverwaltung. Anders als in Nordrhein-Westfalen kann hier nicht von einer Tendenzwende, sondern von einer Fortführung der Unterrichtsfreiheit gesprochen werden. Im Folgenden werden die wesentlichen Bereiche vorgestellt, die den Schulen mehr Selbstständigkeit zuweisen.

#### *pädagogischer Bereich*

1998 wurde eine Gesetzesänderung hinsichtlich des Schulprogramms und des Schulführers von der zweiten und der ersten Kammer angenommen<sup>30</sup>. Seit August 1999 existieren also Schulführer und Schulprogramm anstelle des Aktivitäten- und des Schularbeitsplans in Primar- und Sekundarschulen. Dadurch soll die zeitliche Planungsbelastung an den Schulen vermindert werden. Der Schulführer wird in erster Linie für die Eltern herausgegeben, das Schulprogramm bezieht sich eher auf organisatorische Fragen und schuleigene Planungsvorhaben (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999b, S. 16).

Das Schulprogramm<sup>31</sup>, das durch den jeweiligen Schulträger erstellt wurde, ist für 4 Schuljahre gültig. Das Schulprogramm ist bezüglich erweiterter Autonomie das zentrale Dokument der Schule. Dort wird u. a. das Schulprofil wiedergegeben. Es gilt als Drehbuch innerhalb einer vom Gesetzgeber vorgegebenen Zeitspanne (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999b, S. 21). Art. 10 des Primarschulgesetzes WPO und Art. 23a des WVO für den Sekundarbereich besagen, dass der Schulträger für die Qualität der Schule Sorge zu tragen hat. Art. 12 des WPO (vergleichbar mit Art. 24 des WVO und Art. 21 WEC) legt fest, dass das Schulprogramm alle 4 Jahre eine Beschreibung der Schulpolitik (ndl. beleid) hinsichtlich der Unterrichtsqualität enthalten und auf Unterrichtsentwicklung (ndl. onderwijskundig beleid), auf Personalentwicklung (ndl. personeelsbeleid) sowie auf den Qualitätssicherungsprozess eingehen soll. Der Schulführer, ausgeführt in Art. 13 WPO, soll im jährlichen

---

<sup>30</sup> Zwischen 1985 und 1999 waren alle Schulen verpflichtet, über einen Schularbeitsplan zu verfügen. Dieser gab vor allem das Curriculum und die Organisation der Schule wieder. Der Schulplan, der ab August 1999 gilt, bezieht sich vielmehr auf die Identität und das Programm der einzelnen Schule. In ihm soll wiedergegeben werden, was die Schule in der Zukunft verändern will.

<sup>31</sup> Die Schulpläne müssen unmittelbar nach Erscheinen dem Inspektorat eingereicht werden. Das Inspektorat bestätigt schriftlich den Eingang; der Schulplan wird allerdings erst hinsichtlich eines Schulbesuchs überprüft (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999b, S. 35).

Rhythmus auf Unterrichtsziele und Resultate des Unterrichtsprozesses eingehen sowie auf Unterrichtszeit, Schulgeld, Rechte und Pflichten von Eltern und auf die Beschwerderege- lung (vgl. WPO, 1981, Art. 10, 12, 13, 16). Der Schulführer für den Sekundarbereich muss darüber hinaus Angaben machen zum Anteil der SchülerInnen, die jedes Jahr ein Schuljahr versetzt werden, den Bildungsgang wechseln, die Schule ohne Abschluss verlassen oder eben die Abschlussprüfung bestehen (vgl. WVO, 1963, Art. 24a). Im Schulführer für Son- derschulen muss ebenfalls auf die besonderen Vorkehrungen für Sonderunterricht bedürfti- ge Kinder eingegangen werden (vgl. WEC, 1983, Art. 22). § 3 Art. 1.3.6. des WEB geht für den berufsbildenden Bereich auf Qualitätssicherung ein und besagt, dass der Schulträger ein Qualitätssicherungssystem etablieren soll, das regelmäßig den Unterricht evaluiert; da- bei sollen unabhängige Sachverständige beteiligt werden. Regelmäßig muss ein Bericht veröffentlicht werden, der auf die Ergebnisse, Konsequenzen und Folgen eingeht (vgl. WEB, 1995, Art. 1.3.6.).

#### *personeller Bereich*

Lehrkräfte sind in den Niederlanden nicht verbeamtet. Sie werden vom Schulträger einge- stellt, bei privater Schulträgerschaft i. d. R. auf Anraten der Schulleitung. Der Schulträger ist eine Rechtsperson gegenüber der Regierung und den BürgerInnen. Die Regierung stellt für eine bestimmte Zeit (2 Jahre) eine Arbeitsübereinkunft mit den Gewerkschaften auf, worin Gehaltsgrenzen und Arbeitsbedingungen festgelegt sind. Lehrpersonen werden in der Re- gel auf Basis dieser nationalen Übereinkunft für 38 Stunden (Vollzeit) eingestellt. Teilzeitar- beit wird verhältnismäßig honoriert. Bei Konflikten mit Lehrkräften kann von der Schulleitung aus dem Schulträger eine Entlassung vorgeschlagen werden. Auch Gewerkschaften sind bei diesem Ablauf integriert, wobei die Schulaufsicht oder das Ministerium keinerlei Einfluss ausüben können (vgl. Liket, 1997, S. 259). Die Schulleitung muss mindestens einmal im Jahr mit jeder Lehrkraft ein Dienstgespräch führen, um Kompetenzen und Weiterentwick- lungsmöglichkeiten zu entwickeln. Darüber hinaus werden Beurteilungsgespräche geführt, bei denen Lehrkräfte bewertet, Fortbildungen zur Weiterentwicklung empfohlen oder be- stimmte Aufgabenbereiche übertragen werden (vgl. Liket, 1997, S. 258).

#### *finanzieller Bereich*

Seit 1917 werden öffentliche und private Schulen gleich finanziert. Dabei darf die Finanzie- rung nicht abhängig gemacht werden von inhaltlichen Kriterien (vgl. Eubel, 1996, S. 14). Da hier der Gleichstellungsgrundsatz gilt, ist das Schulwesen finanziell an ein zentrales Regel- werk gebunden.

Im Primarbereich werden alle Schulen (Basisschulen und Sonderbasisschulen) nach dem „Lumpsum-System“ finanziert. Schulen erhalten seit August 2006 dabei einen bestimmten Euro-Betrag und können selbst bestimmen, wie sie das Geld verteilen. Dieser Betrag enthält die Personalkosten, die Kapitalkosten (z. B. für das Gebäude) und die Bewirtschaftungskosten (Lernmittel, Heizung, Verwaltungskosten etc.). Es gibt keine Trennung mehr zwischen den Personal- und den Materialkosten. Nun können auch Personalmittel für die Anschaffung oder Unterhaltung von Materialien genutzt werden. Im Falle von Schulgemeinschaften, erhält die Schulverwaltung das Geld und kann es auf die verschiedenen Schulen verteilen. Dadurch sollen Schulverwaltungen größere Autonomie erhalten (vgl. Projectbureau Lumpsum primair onderwijs, 2004, S. 6ff.).

Seit Januar 2006 wurde im Sekundarbereich ebenfalls die Lumpsum-Finanzierung eingeführt (Wechsel des Finanzierungsrhythmus vom Schuljahr zum Kalenderjahr). Auch hier können die Schulen selbst bestimmen, wie sie den Gesamtbetrag verteilen. Die Schulverwaltungen erhalten einen Betrag je Schule und je SchülerIn. Der Schulbetrag ist für alle Schulen gleich, der Schülerbetrag ist abhängig von der Schulform, des Bildungsganges und der Stufe. Darüber hinaus gibt es Zuschläge für SchülerInnen, die besonderer Unterstützung bedürfen. Im Gesamtbetrag enthalten ist außerdem das Fortbildungsbudget (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005, S. 5ff.).

Generell erhalten Sonder(basis)schulen oder weiterführende Sonderschulen schülergebundene Gelder. Entscheiden sich die Eltern, dass ihr Kind anstatt zu einer Sonderschule zu einer Regelschule gehen soll, kann das Kind ein „Rucksäckchen“ erhalten (ndl. rugzakje). Dadurch kann die Regelschule extra Gelder erhalten, um die besonderen Bedürfnisse des Kindes zu fördern.

Beim berufsbildenden Unterricht ist die Basis des neuen Finanzierungskonzeptes die TeilnehmerInnenzahl und deren erbrachte Leistungen in Form von Abschlüssen. Für Personen mit geringer Vorbildung werden Sonderzulagen berechnet. Dadurch soll die Erfolgsquote gesteigert und zwischenzeitliche Abgänge vermieden werden. Dieses Finanzierungsmodell trat am 01.01.2000 in Kraft. Im Bereich Erwachsenenbildung werden die Ausbildungen seit dem 01.01.1997 von den Städten bzw. Gemeinden bezahlt. Die Städte/Gemeinden erhalten für die Finanzierung einen Betrag vom Staat, der durch einen allgemeinen Verteilerschlüssel berechnet wird und der sich auf das Ausbildungsniveau, die Anzahl der erwachsenen Einwohner und die ethnische Herkunft bezieht. Durch Verträge zwischen Stadt/Gemeinde und Einrichtungen des berufsbildenden Unterrichts wird festgelegt, für welche Kosten und für welche Zielgruppe Erwachsenenbildung angeboten wird. In der Regel werden Verträge innerhalb der eigenen Region (zwischen Stadt/Gemeinde und Bildungsstätte) geschlossen (vgl. Marzell, 1998, S. 3328f.).

Niederländische Schulen dürfen durch Sponsoren finanziell und materiell unterstützt werden. In ihren Schulprogrammen und Schulführern müssen die Schulen allerdings angeben, wo welche Sponsormittel eingesetzt werden. Sponsoren dürfen keinen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen ausüben.

Darüber hinaus können Primar- und Sekundarschulen gegen Entgelt z. B. Unterrichtsveranstaltungen für Dritte organisieren (vgl. Brinkmann, 1996, S. 127f.).

Die Gehälter der Lehrkräfte, Bücher und Lehrmaterialien werden im Primarbereich vom Staat bezahlt; im Sekundarbereich müssen Eltern die Unterrichtsmaterialien selbst aufkommen. Fast jede Schule erhebt einen freiwilligen Elternbeitrag für besondere Aktivitäten außerhalb des Unterrichtsprogramms (vgl. Artzfeld, 1997, S. 1607). Privatschulen können aus eigenem Vermögen oder durch Elternbeiträge<sup>32</sup> ihre Einkünfte erhöhen. Letzteres darf kein Hindernis für die Zulassung des Kindes zum Schulbesuch sein.

Der Schulbesuch für Kinder im schulpflichtigen Alter ist kostenlos. SchülerInnen außerhalb des schulpflichtigen Alters müssen Schulgeld bzw. Studiengebühren zahlen, die sich nach der Höhe der Einkommens- und Vermögenssteuer der Eltern richten (vgl. Kleinfeld, 1998, S. 224).

#### *organisatorischer Bereich*

Die Schulträger (ndl. bevoegd gezag) (Gemeinden, Stiftungen, Vereine) verwalten und leiten in den Niederlanden die Schulen. Dabei haben die Gemeinden eine Doppelfunktion inne: Einerseits verwalten sie alle Schulen in ihrem Amtsbezirk und andererseits sind sie Träger der öffentlichen Schulen. Dezentralisierung und Schulautonomie beziehen sich im strengen Sinne daher auf die Schulträger (vgl. Brinkmann, 1996, S. 127ff.). Die Befugnisse der Schulträger im organisatorischen Bereich erstrecken sich u. a. auf folgende Punkte: Gründung einer Schule, Lehrmittelwahl, Zusammenstellung des Stundenplans und Aufnahme nicht obligatorischer Fächer, Aufnahme und Verweis von SchülerInnen, Erstellung einer Schulordnung, Organisationsstruktur der Schule, Koordination externer Aktivitäten, Beteiligung der Schule an Innovationsprojekten, Inanspruchnahme der Dienstleistungen der Versorgungsstruktur (siehe Kap. 7), Benutzung des Schulgebäudes durch Dritte, Ressourcenverwaltung, sonstige Verwaltungsaufgaben (vgl. Werner, 1998, S. 33).

Juristisch betrachtet, sollten Verwaltungsaufgaben von Schule und Schulträger getragen werden. Diese sind im Falle privater Schulen oftmals Eltern oder Personen aus der Umgebung der Schule, die bereit sind, die Aufgaben eines Schulvorstandes (ndl. bestuur) freiwil-

---

<sup>32</sup> Untersuchungen zeigen, dass Basisschulen durchschnittlich einen Elternbeitrag von 140 Gulden (entspricht 63,53 Euro) für das erste Kind und 110 Gulden (entspricht 49,96 Euro) für folgende Kinder verlangen. Es gibt aber auch Schulen, die wesentlich weniger erwarten und welche, die mehr als 1.000 Gulden (entspricht 453,78 Euro) verlangen (vgl. Laemers, 2000, S. 271).

lig zu übernehmen, aber nicht unbedingt über eine breite Kenntnis von Unterricht und Schule verfügen. Zu den Aufgaben der Schulleitung gehört die Entwicklung der Schulpolitik (ndl. beleid<sup>33</sup>), die Information und Beratung des Schulvorstandes und die Diskussion aufkommender Probleme. Zunehmend wird jedoch von den Vorständen mehr Professionalität erwartet. Der Vorstand übernimmt immer häufiger die Rolle eines Aufsichtsrates, die Schulleitung zunehmend die eines Vorstandes, so dass der Schulträger immer häufiger auf Distanz zur unmittelbaren Schularbeit geht. Die Aufgaben von Schulleitung und Aufsichtsrat sind je Schule in einem „Direktionsstatut“ festgehalten. Die Tendenz ist zunehmend, dass sich der Schulträger um die Zielsetzungen der Schule bemüht und die Schulleitung um die Steuerung der Schule. Bei größeren Schulen übernimmt diese Aufgaben ein „College van bestuur“. Es leitet i. d. R. mehrere Schulen, bleibt aber eine Instanz zwischen Schule und Schulträger (vgl. van de Ven, 2003, S. 308f.).

Mehr als 90 % der privaten Schulträger übertragen ihre Aufgaben hinsichtlich Personal und Finanzen an externe Büros. Wo externe Organisationen zwischen der Einzelschule und der Zentralbehörde größeren Einfluss ausüben, können sich die Möglichkeiten der Schulen verringern, eigene Interessen zu formulieren. Karsten (1998, S. 403) beschreibt die Etablierung einer Interimszone zwischen Zentralbehörde und Schulträger, die die Beziehung zwischen beiden Seiten kompliziert.

Mit dem historischen Erbe der Unterrichtsfreiheit und deren Manifestation im Schulrecht, verfügt das niederländische Schulwesen traditionell über einen großen Teil an Schulautonomie. Wie sich im Rahmen dieser Entwicklung die Schulstruktur in den Niederlanden entwickelt hat, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

### **5.3 Struktur und Organisation des Schulwesens in den Niederlanden**

Im Folgenden werden Struktur und Organisation des niederländischen Schulwesens vorgestellt. In Abbildung 10 ist das Schulwesen grafisch dargestellt. Tabelle 3 macht statistische Angaben zur Anzahl von Schulen, SchülerInnen und Lehrkräften im Schulwesen in den Niederlandes des Schuljahres 2004/05.

---

<sup>33</sup> Unter „beleid“ einer Schule werden alle Ausgangspunkte, Auffassungen und weiteren Faktoren verstanden, auf deren Grundlage sich eine Schule auf längere Sicht weiterentwickeln will (vgl. Marx, Vries, Veenman & Slegers, 1995, S. 48).

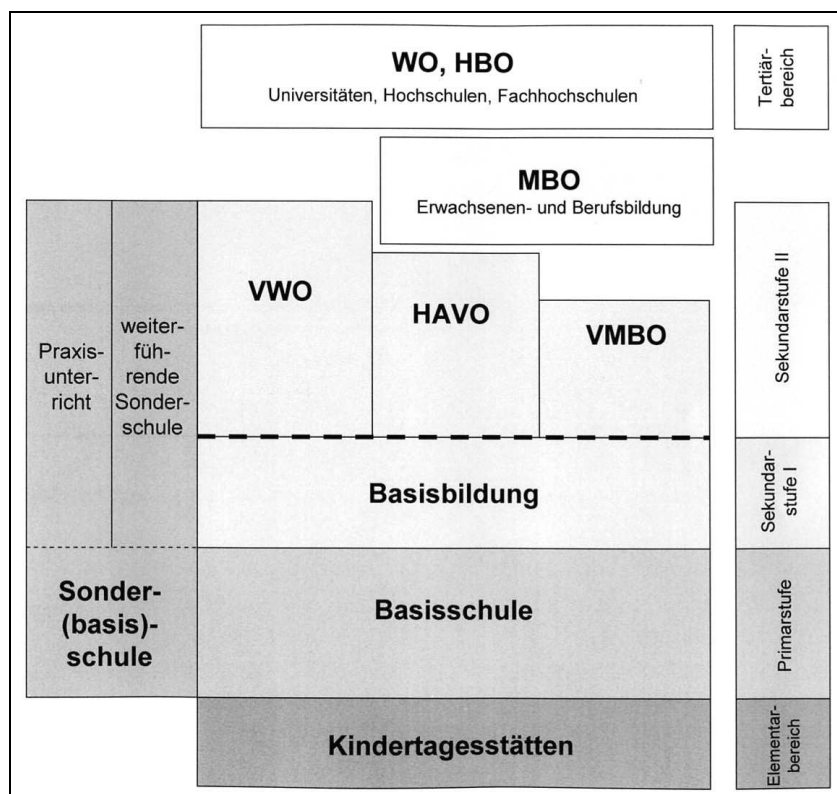


Abbildung 10: Schulwesen in den Niederlanden

	BAO	VWO	HAVO	VMBO	PRO	MBO	SBAO/SO	VSO
<b>Schulen</b>	6.986	668				bol: 68 bbl: 67 vavo: 37	652	324
<b>Schüler</b>	1.549.100	817.000			120.000	474.000	84.200	21.700
<b>Lehrer</b>	105.700	82.300				36.700	23.500	15.000
<b>Schüler je Klasse</b>	/	/	/	/	/	/	/	/

Tabelle 3: Statistische Angaben zum Schulwesen in den Niederlanden Schuljahr 2004/05 (vgl. Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005); BAO: Basisschule (ndl. basisschool), VWO: Vorbereitender wissenschaftlicher Unterricht (ndl. voorbereidend wetenschappelijk onderwijs), HAVO: Höherer allgemein bildender Sekundarunterricht (ndl. hoger algemeen voortgezet onderwijs), VMBO: Vorbereitender mittlerer berufsbildender Unterricht (ndl. voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs), PRO: Praxisunterricht (ndl. praktijkonderwijs), MBO: Mittlerer berufsbildender Unterricht (ndl. middelbaar beroepsonderwijs), bol: berufsunterstützender Ausbildungsweg und bbl: berufsbegleitender Ausbildungsweg, vavo: Erwachsenenbildung, SBAO/SO: Sonderbasisschule (ndl. speciaal basisonderwijs), VSO: weiterführende Sonderschule (ndl. voortgezet speciaal onderwijs)

Die Kindertagesstätten (ndl. kinderdagverblijf) des *Elementarbereichs* werden für Kinder von 0 bis 4 Jahren angeboten. Daneben gibt es noch Spielgruppen (ndl. peuterspeelzalen), die für zwei- und dreijährige Kinder konzipiert und in der Regel auf Privatinitiative gegründet sind, allerdings durch öffentliche Gelder unterstützt werden (mehr als 50 % tragen dennoch



die Eltern). Die Empfehlungen bezüglich der Gruppengröße sind ähnlich wie bei Kindertagesstätten, jedoch muss nur eine der zwei betreuenden Personen fachlich ausgebildet sein (vgl. Bierwirth, 1998, S. 54). Um den Übergang von Kindern dieser Einrichtungen in den Primarbereich zu erleichtern, dürfen die SchülerInnen 2 Monate vor ihrem 4. Geburtstag mehrere Male einen Schulbesuch unternehmen.

Zum *Primarbereich* gehören die Basisschule für Kinder von 4 bis 12 Jahren sowie der Sonderunterricht für SchülerInnen, bei denen orthopädagogisches und orthodidaktisches Vorgehen erforderlich ist (von 3 bis 12 Jahren) (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 5f.). Am 01.08.1985 trat ein Primarschulgesetz in Kraft, das die Vorschulen<sup>34</sup> (ndl. kleuterschool) (für Kinder von 4 bis 6 Jahren) und die Grundschulen (ndl. lagere school) (für Kinder von 6 bis 12 Jahren) zu einer achtjährigen Primarschule vereinte (ndl. Basisschool). Diese „integrierte“ Primarschule wird von Kindern zwischen 4 und 12 Jahren besucht, obwohl die Schulpflicht erst mit dem vollendeten 5. Lebensjahr beginnt. Faktisch besuchen nahezu alle vierjährigen Kinder die Primarschule (vgl. Brinkmann, 1996, S. 129). Seit 1998 trat das neue Primarschulgesetz (ndl. wet op het primair onderwijs; WPO) in Kraft.

Folgende Themen sollen - möglichst fächerübergreifend - in der Basisschule behandelt werden: Training der Sinnesorgane und Leibesübungen, Niederländisch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht (Erdkunde, Geschichte, Naturkunde etc.), Sozialkunde (Staatsbürgerkunde, Behandlung geistesgeschichtlicher Fragen), musische Fächer (sprachlicher Ausdruck, Zeichnen, Musik, Handarbeiten, Spiel und Bewegung), soziale Fertigkeiten (u. a. Verkehrserziehung), Gesundheitserziehung; an friesischen Schulen wird auch Friesisch angeboten (vgl. Brinkmann, 1996, S. 129f.). In der Basisschule gibt es kein Sitzen bleiben aufgrund mangelhafter Leistungen.

### *Sekundarbereich*

Der Sekundarbereich setzt sich aus dem VWO-, HAVO-, VMBO- und dem weiterführendem Sonderschul-Unterricht zusammen. Vorgelagert ist den Bildungsgängen eine Basisbildung, die das Curriculum für die ersten 3 Jahre der Sekundarschulzeit vereinheitlicht.

---

<sup>34</sup> Der Vorschul(kinder)garten verstand sich vor der Zusammenlegung mit der Grundschule nicht als bloße Spielgruppe und gehörte dementsprechend zum Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Unterricht und Wissenschaft. Die Fusion mit der Grundschule (1985) sollte die enormen Übergangsschwierigkeiten beim „Schulwechsel“ minimieren (1972 blieben 7,8 % der Jungen und 4,5 % der Mädchen in der ersten Klasse sitzen) (vgl. Fuchs, 1992, S. 38).

Im Jahr 1986 wurde der Bericht des nationalen Wissenschaftsrates (WRR; Regierungsbeirat) über eine so genannte *Basisbildung* im Unterricht (ndl. basisvorming in het onderwijs) veröffentlicht. In dieser Publikation kam der WRR zu der Auffassung, dass das damalige Bildungswesen zu stark fragmentiert ist (vgl. Heinink, 1986, S. 70f.). Der WRR schlussfolgerte daraufhin, dass die Einheit wieder hergestellt werden sollte und schlug ein dreijähriges Kerncurriculum für alle 12 bis 15/16jährigen SchülerInnen vor, das sich von dem zuletzt verwirklichten in nur wenigen Aspekten unterschied (vgl. Heinink, 1986, S. 85). Das Gesetz zur Basisbildung trat 1993/94 in Kraft. Hauptziel ist die Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung im kognitiven, kulturellen und sozialen Bereich, die zu einer verantwortbaren Wahl der weiteren Schul- und Berufslaufbahn führen soll (vgl. Brinkmann, 1996, S. 132). Alle SchülerInnen nehmen an den gleichen 15 Fächern teil, wodurch eine endgültige Entscheidung für eine bestimmte Schulart länger als bisher hinausgeschoben werden kann. Die Grundausbildung geht fließend in das jeweilige Bildungsprogramm eines Schultyps über. 25 Stunden in der Woche müssen für Pflichtfächer, 7 Stunden für Wahlfächer angesetzt werden. Das Kerncurriculum von 15 Pflichtfächern mit der Gesamtsumme von 3000 Stunden zu je 50 Minuten macht insgesamt 80 % der Unterrichtszeit aus. Kernfächer haben dabei Kernziele, die erreicht werden müssen und durch eine ehemals obligatorische und heute fakultative Lernerfolgskontrolle überprüft werden. Bei den übrigen 20 % handelt es sich um Wahlunterricht. Jede Schule kann selbst entscheiden, welche zusätzlichen Fächer oder Fächerkombinationen sie anbietet, so dass dadurch eine Profilbildung angeregt wird. Auch Eltern können Einfluss über den Mitbestimmungsrat auf die Gestaltung der freien Stunden ausüben (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 13f.). Ziele der Basisbildung sind die Erneuerung des Lehrplans, die Qualitätsverbesserung von Unterricht und ein besserer Anschluss der SchülerInnen an die Anforderungen der Gesellschaft (vgl. Niederländisches Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, 1994, S. 23).

Diese Reform war nur möglich, weil bestehende Strukturen unangetastet blieben und zusätzliche Freiheiten eingeräumt wurden. Schulen können Fächergruppierungen, Niveauwahl und Tempodifferenzierung selbst bestimmen. Die didaktisch-pädagogische Gestaltung bleibt weiterhin Angelegenheit der Schule. Private Schulen haben sogar das Recht, eigene Kernziele im Pflichtbereich zu benennen (vgl. Brinkmann, 1996, S. 133). Schulen haben die Freiheit, die Basisbildung auf 2 Jahre zu verkürzen oder auf 4 Jahre zu verlängern. Jedoch dürfen SchülerInnen nicht länger als 5 Jahre am Basisunterricht teilnehmen (Begrenzung der Klassenwiederholungen) (vgl. Brinkmann, 1996, S. 132).

Das Ziel, den SchülerInnen eine breite Orientierungsmöglichkeit zu bieten und mit der Differenzierung erst später zu beginnen, wird zunehmend in Frage gestellt. Die Struktur eines allgemeinen und anschließend durch Wahlmöglichkeiten differenzierten Bildungsganges

lässt sich nur schwer realisieren. Schulen tendieren zu früher Selektion und Differenzierung in den ersten Jahren. Nun scheint es, dass den Schulen mehr Spielraum bei der Konzeption und Organisation der Grundbildung gegeben werden soll (vgl. van den Akker & Letschert, 2003, S. 102).

Trotz Basisbildung gibt es in den meisten weiterführenden Schulen, die mehr als eine Unterrichtsform anbieten, eine ein- bis zweijährige Förderstufe (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 13). Dieses so genannte *Brückenjahr* erfüllt seine Funktion am ehesten, wenn es als erstes und zweites Schuljahr einer Schulengemeinschaft (ndl. scholengemeenschap) eingerichtet ist, an der mehrere Sekundarschulformen vereint sind.

Die *VMBO* stellt den allgemein bildenden Sekundarunterricht der Mittelstufe für SchülerInnen von 12 bis 16 Jahren dar. Die Bildungsgänge sind auf 4 Jahre angelegt, der Lehrplan ist in den ersten 2 bis 3 Jahren für alle SchülerInnen gleich (vgl. Basisbildung). Danach werden vier Fachrichtungen angeboten: Technik, Wirtschaft, Landwirtschaft, Gesundheitsversorgung und Gemeinwohl. Folgende Ausbildungswege sind in jeder Fachrichtung möglich:

- der theoretische Ausbildungsweg
- der berufsbildende Ausbildungsweg (zwei Varianten: Grundausbildung und höhere Ausbildung)
- der gemischte Ausbildungsweg

Jeder Ausbildungswege verfügt über eine spezifische Fächerzusammenstellung. SchülerInnen, die die Abschlussprüfung nicht bestehen, können eine praktische Ausbildung absolvieren, die unmittelbar auf den Arbeitsmarkt vorbereitet (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 15). In der *VMBO* wird der ausbildungsunterstützende Unterricht (ndl. leerwegondersteunend onderwijs; lwoo) angeboten, der bestimmt ist für Kinder mit Rückständen oder mit Motivations- und Verhaltensschwierigkeiten, die mit einer besonderen Begleitung einen Abschluss erreichen können (vgl. Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005, S. 41).

Die *HAVO* (ndl. hoger algemeen voortgezet onderwijs) stellt den allgemein bildenden Sekundarunterricht der Oberstufe für SchülerInnen von 12 bis 17 Jahren dar. Er ist auf 5 Jahre angelegt, der Lehrplan ist in den ersten 2 bis 3 Jahren für alle SchülerInnen gleich (vgl. Basisbildung). In den letzten 2 Jahren können die SchülerInnen aus bestimmten Vorgaben einige Fächer wählen, auch können Fächer freiwillig dazu genommen werden. Der Schul-

abschluss berechtigt zum Zugang der HBO (ndl. hoger beroepsonderwijs; Fachhochschule), zur 5. Klasse der VWO, zum berufsbildenden Unterricht oder direkt ins Arbeitsleben (vgl. Skiera, 1991, S. 49).

Die VWO (ndl. voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) stellt den vorwissenschaftlichen Unterricht für SchülerInnen von 12 bis 18 Jahren dar. Die Bildungsgänge sind auf 6 Jahre angelegt; der Lehrplan ist in den ersten 2 bis 3 Jahren für alle SchülerInnen gleich (vgl. Basisbildung). Insgesamt werden vier verschiedene Formen unterschieden:

- Das *Gymnasium* unterrichtet als Schwerpunkte die klassischen Sprachen Latein und Griechisch. Nach dem 3. und 4. Jahr gliedert sich ein Zweig in eine altsprachliche und ein anderer in eine mathematisch - naturwissenschaftliche Ausrichtung.
- Im Vordergrund des *Athenäums* stehen moderne Sprachen, gesellschaftswissenschaftliche und ökonomische Fächer, Mathematik und Naturwissenschaften. Nach dem dritten Jahr ist ein Zweig neusprachlich - gesellschaftswissenschaftlich und ein anderer mathematisch - naturwissenschaftlich geprägt. Im letztgenannten werden auch Fremdsprachen erteilt.
- Das *Lyceum* stellt eine Kombination aus Athenäum und Gymnasium mit vier Zweigen dar.
- In der *Ongedeeld VWO* (dt. ungeteilte VWO) gibt es keine verschiedenen Zweige, SchülerInnen haben hier erweiterte Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten bzgl. der Unterrichtsfächer.

Das Abschlusszeugnis berechtigt zum Besuch des WO (ndl. wetenschappelijk onderwijs; Universität oder Hochschule) und der HBOs (ndl. hoger beroepsonderwijs; Fachhochschulen) (vgl. Skiera, 1991, S. 49).

Die *Schulengemeinschaft* (ndl. scholengemeenschap) ist gesamtschulähnlich (additiv) und wurde vom so genannten Mammutgesetz (WVO) eingeführt, um die Durchlässigkeit im Schulsystem zu erhöhen. Schulengemeinschaften haben sich in den 60-er Jahren stark entwickelt und liegen weiterhin im Trend. Dafür sorgen neue Bestimmungen zur Bildung größerer Schuleinheiten, die aus Kostengründen von der Regierung eingeführt wurden (vgl. Brinkmann, 1996, S. 131). Die Stimulierung von Schulengemeinschaften greift tief in das Bildungssystem, die tägliche Arbeit der Schulen und Bildungseinrichtungen ein. Wenn größere institutionelle Einrichtungen fusionieren, bleiben die Schulen zunehmend selbstständig, aber deren Verwaltungen (ndl. besturen) verbinden sich. Motive der Regierung für diese Fusionspolitik sind u. a. Sparziele, Steigerung der Qualität, der flexiblere Einsatz von Lehrkräften etc. (vgl. Akkermans, 2000, S. 159ff.). Gründe für Schulen zu fusionieren liegen

in der Verminderung von Schulanmeldungen, und damit der Einbehaltung staatlicher Finanzierung oder weil sie hoffen, ihre Position dadurch zu verstärken (vgl. Marx et al., 1995, S. 47).

Ab 01. August 1998 hat eine *Neuordnung der Oberstufe* in der zweiten Phase (ndl. tweede fase) des HAVO-/VWO-Unterrichts in vier Profile stattgefunden, die die freie Fächerwahl der SchülerInnen ersetzt. Folgende Profile sind vorzufinden:

- Natur und Technik
- Natur und Gesundheit
- Wirtschaft und Gesellschaft
- Kultur und Gesellschaft (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 15).

Jedes Profil verfügt über einen gemeinsamen Teil, der bei allen Profilen gleich ist (50 % Zeitanteil), einen speziellen Teil, der charakteristisch für das jeweilige Profil ist (30 % Zeitanteil) sowie einen freien Teil, der ca. 20 % der gesamten Zeit einnimmt (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 1). Im freien Teil können Fächer aus anderen Profilen oder Wahlfächer wie Informatik oder Management und Organisation angeboten werden. Die Auswahl dieser Fächer bleibt den Schulen überlassen (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 16). Ziel der Reformen ist, eine bessere Vorbereitung auf den Tertiärbereich zu fördern. Dabei wird nicht mehr von einer festen Zahl von Unterrichtsstunden ausgegangen, sondern von einer Zeit, die SchülerInnen durchschnittlich in der Schule und zu Hause brauchen, um sich eine bestimmte Menge an Lernstoff anzueignen. Für 15 bis 18jährige wird daher eine Veränderung von der Schule in ein so genanntes Studienhaus (ndl. studiehuis) angestrebt. Charakteristisch dafür sind weniger und kürzere Arbeitsaufträge sowie selbstständiges Lernen (vgl. van Gelder, 1998, S. 198). Die Neuordnung der Oberstufe führt durch die gebundene Fächerwahl und Wahl eines Profils zu einer Einschränkung der Zulassung zu zahlreichen Studiengängen (vgl. Marzell, 1998, S. 3309). Das Konzept des `studiehuis` impliziert ebenfalls eine Erneuerung der didaktischen Arbeitsweise der Lehrpersonen, die das selbstständige Lernen der SchülerInnen fördern sollen. Schulen können ihren Entwicklungsprozess in diesem Punkt selbst bestimmen. Sie müssen, basierend auf ihrer Unterrichtssicht (ndl. visie) den Unterricht selbst organisieren und eine pädagogische Herangehensweise entwickeln (vgl. Veugelers, 1999, S. 2f.).

*Sonderschulen* werden besucht von Kindern zwischen 4 (bei besonderen Begründungen auch ab dem 3. Lebensalter) und 20 Jahren (vgl. WEC, 1983, Art. 39). Im Jahr 2002 wurde

der bisherige individuelle berufsvorbereitenden Unterricht (IVBO) und der weiterführende Sonderunterricht durch den ausbildungsunterstützenden Unterricht (ndl. leerwegondersteunend onderwijs; lwoo) und durch den Praxisunterricht (ndl. praktijkonderwijs) ersetzt. Durch den ausbildungsunterstützenden Unterricht erhalten SchülerInnen die Möglichkeit, den VMBO-Unterricht zu besuchen und im Anschluss eine weniger anspruchsvolle MBO-Ausbildung zu absolvieren. Der Besuch dieses Unterrichts ist nur durch die Empfehlung eines besonderen Regionalen Ausschusses (ndl. regionale verwijzingscommissie) möglich. SchülerInnen, die nicht in der Lage sind, dem regulären Unterricht zu folgen, können den Praxisunterricht besuchen, der direkt auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereitet. Die Teilnahme ist auch hier nur durch die Empfehlung eines besonderen regionalen Ausschusses (ndl. regionale verwijzingscommissie) möglich (vgl. LDC Publicaties, 1999, S. 27).

Am 01.01.1996 trat das Gesetz über die Erwachsenen- und Berufsbildung<sup>35</sup> (WEB) in Kraft, das den *berufsbildenden Unterricht der Sekundarstufe* (ndl. middelbaar beroepsonderwijs; MBO) reformierte. Für die Erwachsenen- und Berufsbildung wurden Regionale Ausbildungszentren (ndl. regionale opleidingencentra; ROCs) gebildet, die durch Zusammenschlüsse vieler selbstständiger Einrichtungen zustande kamen. Darüber hinaus gibt es agrarische Ausbildungszentren (ndl. agrarische opleidingencentra; AOCs) und Facheinrichtungen mit speziellen Unterrichtsangeboten (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 18).

Das Ausbildungsangebot des berufsbildenden Sekundarunterrichts bezieht sich auf folgende Bereiche:

- Technik (Technische Ausbildung, Nautische Ausbildung, Laborantenausbildung)
- Wirtschaft (Wirtschafts- und Verwaltungsausbildung, Kaufmännische Ausbildung, Tourismus und Erholung, Hotel- und Gaststättengewerbe)
- Dienstleistungen und Gesundheitsfürsorge
- Landschaft und Natur
- Der berufsbildende Sekundärunterricht ist in vier Qualifikationsniveaus gegliedert:
  - Ausbildung zum Gehilfen (0,5 bis 1 Jahr); Niveau 1
  - Berufliche Grundausbildung (2 bis 3 Jahre); Niveau 2
  - Fachausbildung (2 bis 4 Jahre); Niveau 3
  - Ausbildung zur mittleren Führungskraft (3 bis 4 Jahre); Niveau 4  
oder zum Spezialisten (1 bis 2 Jahre); Niveau 5

---

<sup>35</sup> Das duale System besteht in organisierter Form als betriebliche Berufsausbildung unter Einbeziehung der Berufsschule nur in Deutschland. In den Niederlanden wird die vollzeitschulische Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen durchgeführt. Es gibt auch gemischte Systeme als Formen der Kombination und der Parallelität von schulischer und ansatzweise dualer Berufsausbildung.

- Für jedes Niveau existieren 2 Ausbildungswege:
- den berufsunterstützenden Ausbildungsweg (der Anteil der praktischen Berufsausbildung beträgt mindestens 60 %)
- den berufsbildenden Ausbildungsweg (der Anteil der praktischen Berufsausbildung beträgt zwischen 20 % bis 60 %) (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 18f.)

Durch die Möglichkeit des Erwerbs von Teilqualifikationen soll ein vorzeitiges Verlassen von Unterrichtsteilnehmern verhindert werden. Auch Qualifikationen können zu einem späteren Zeitpunkt erworben werden. Außerdem ist es möglich zwischen 2 Ausbildungswegen zu wechseln, ohne die Ausbildung abzubrechen. Darüber hinaus bietet diese Qualifikationsstruktur durch ihren einheitlichen Aufbau mehr Möglichkeiten von Freistellungen bei Ausbildungswechseln (vgl. Marzell, 1998c, S. 3322f.).

Die Qualifikationsstruktur der *Erwachsenenbildung* unterscheidet mehrere Bildungsniveaus deutlich voneinander. Im Unterschied zum berufsbildenden Unterricht werden im Bereich der Erwachsenenbildung keine Qualifikationen für einen bestimmten Beruf angeboten, sondern das Angebot ist vielmehr auf den berufsbildenden Unterricht und den Sekundarunterricht abgestimmt. Ab 01. Januar 1997 werden vier Ausbildungen unterschieden:

Beim *allgemein bildenden Sekundarunterricht für Erwachsene* (vavo: VMBO, HAVO, VWO) wird den UnterrichtsteilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben, einen (Teil-)Abschluss für die VMBO, HAVO oder VWO zu erwerben. Die Regelungen für diese erste Ausbildung stimmen mit denen im Gesetz über den Sekundarunterricht (WVO) überein.

Die *Ausbildungen, die auf gesellschaftliches Funktionieren* ausgerichtet sind, sind als Vorbereitung auf den berufsbildenden Unterricht, bspw. eine Grundausbildung, eine Fachausbildung, eine Ausbildung für mittlere Führungskräfte etc. gedacht. Sie sind ein deutliches Bindeglied zwischen beiden Systemen.

Die *Ausbildung für Niederländisch als Fremdsprache* (nt2) wird derzeit noch mit einem Staatsexamen abgeschlossen. Bald wird jedoch auch für diese Ausbildung gelten, was für die anderen bereits gilt: Die Bildungsstätten sind für die Abnahme der Prüfungen und die Unterrichtsgestaltung zuständig, wobei der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft die Lernziele festlegt. Außerdem werden in der Erwachsenenbildung *Mindestfertigkeiten* in den Bereichen Rechnen und Sprache und Soziale Fähigkeiten angeboten (vgl. Marzell, 1998, S. 3325f.).

Der *Tertiärbereich* umfasst den Wissenschaftlichen Unterricht (WO) mit 14 Universitäten, den berufsbildenden Tertiärunterricht (HBO) mit 59 Fachhochschulen und den offenen

Fernunterricht (Offene Universität). 1993 ist das Gesetz über den Tertiärunterricht und die Wissenschaftliche Forschung (WHW) in Kraft getreten (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 22).

Voraussetzung zur Teilnahme an einer *HBO* ist ein VWO-, HAVO- oder MBO- Abschlusszeugnis. Ferner soll der Übergang von den regionalen Ausbildungszentren (ROCs) zu HBOs vereinfacht werden, indem die Unterrichtsinhalte besser aufeinander abgestimmt werden.

Die Ausbildung an Universitäten, auch *Wissenschaftlicher Unterricht (WO)* genannt, ist zweiphasig. Zum Wissenschaftlichen Unterricht wird zugelassen, wer über ein VWO - Abschlusszeugnis verfügt, die Zwischenprüfung im berufsbildenden Tertiärunterricht bestanden hat oder durch ein so genanntes „Colloquium doctum“ (Prüfungsgespräch mit einem Hochschullehrer) erfolgreich geführt hat (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 23f.).

Die *Offene Universität* in Heerlen ist ein staatlich anerkanntes Fernlehrinstitut für den berufsbildenden Tertiärunterricht und den Wissenschaftlichen Unterricht, wo die Fächer Rechtswissenschaft, Betriebswirtschaft und Verwaltungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Kulturwissenschaft, Naturwissenschaften und Technik angeboten werden. Die Studierenden werden durch Regionale Studienzentren beraten und betreut. Im Rahmen so genannter Konsortien wird Unterrichtsmaterial, neue Unterrichtsverfahren und pädagogisches Fachwissen weiterentwickelt (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 25).

#### *Mitbestimmung im Schulbereich*

Ab dem 01. Januar 1999 werden die Eltern durch einen „Schulführer“ über das schulische Angebot und über ihre Rechte und Pflichten informiert. Seit dem 01. August 1998 verfügt jede Schule über einen Beschwerdeausschuss, der zwischen den Anliegen der Eltern und der Schule vermitteln soll. Ebenfalls gibt es an allen Schulen einen Mitbestimmungsrat, in dem Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen und sonstige SchulmitarbeiterInnen vertreten sind. Dieser berät gemeinsam mit der Schulleitung über die Verwendung finanzieller Mittel, die Ferienplanung, Unterrichtsmethoden sowie Integration der Eltern bei schulischen Aktivitäten.

Außerdem muss er Maßnahmen hinsichtlich der SchülerInnen und der Schüler-Satzung, in der deren Rechte und Pflichten festgelegt sind, zustimmen. Die Zusammenstellung des Mitbestimmungsrates hängt von der Schulform ab: Im Primarbereich besteht er aus Eltern und „Schulpersonal“, im Sekundarbereich gehören SchülerInnen auch noch dazu. An den Einrichtungen des berufsbildenden Unterrichts der Sekundarstufe (MBO) sind nur noch die



SchülerInnen und die Lehrkräfte Teil des Mitbestimmungsrates. Die Größe des Mitbestimmungsrates hängt von der Anzahl der SchülerInnen der Schule ab. Die Verteilung zwischen Lehrkräften und Eltern/SchülerInnen liegt jeweils bei der Hälfte (vgl. Allgemeine information over medezeggenschap, 2006).

Daneben gibt es an vielen Schulen einen Elternrat, einen Schülerrat und einen Personalrat. Der Elternrat erteilt Empfehlungen, die vor allem die Elternschaft betreffen. An Privatschulen können Eltern Mitglied der Vereinigung des Schulträgers werden und auf diese Weise wichtige Entscheidungen mitbestimmen (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 14).

### *Schulpflicht*

Die Schulpflicht beginnt in den Niederlanden mit 5 Jahren und endet mit dem 16. Lebensjahr der SchülerInnen. Die Vollzeitschulpflicht umfasst 12 Jahre (8 Jahre Grundschule und 4 Jahre Sekundarschule). Nach der Vollzeitschulpflicht schließt sich eine einjährige Teilzeitschulpflicht an (ca. 1 bis 2 Tage pro Woche), z. B. können SchülerInnen weiterführende Schulen besuchen oder Lehrlingsausbildungen im dualen System durchlaufen (vgl. Kleinfeld, 1998, S. 224).

### *Leistungsbeurteilung*

Die im Laufe der *Grundschulzeit* erworbenen Lernfortschritte der SchülerInnen werden in Beurteilungsbögen festgehalten. In den letzten drei Grundschulklassen besteht ein differenziertes Fähigkeits- und Leistungsbewertungssystem. Diese Beurteilung steht in engem Zusammenhang mit dem gegen Ende der Primarschulzeit abgehaltenen Leistungstests des CITO (ndl. Instituut voor Toetsontwikkeling; Institut für Testentwicklung). Dieser Abschluss-test der Basisschulen (ndl. eindtoets basisonderwijs) wird in ca. 70 % aller niederländischen Basisschulen durchgeführt. Schulleitung, Eltern und LehrerInnen beraten gemeinsam über die weitere Schullaufbahn des Kindes. Die Eltern sind nicht dazu verpflichtet, den Empfehlungen der Schule zu folgen (vgl. Artzfeld, 1997, S. 1608). Ein Zulassungsausschuss an der Sekundarschule, in dem der Schulleiter und mindestens zwei weitere Lehrkräfte der Schule vertreten sind, entscheiden über die Aufnahme der SchülerInnen auf Basis des Leistungsberichtes, der von der Grundschule angefertigt wurde. Es besteht auch die Möglichkeit einer Eignungsprüfung oder psychologischer Tests, die aber nur selten angewendet wird (vgl. Stuckmann, 1989, S. 231).

Am Ende der *Basisbildung* können fakultativ die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten geprüft werden, die die SchülerInnen laut Lernzielen erworben haben sollten. In jedem Fach (außer Sport) muss mindestens ein Abschlusstest absolviert werden, allerdings kann der

Prüfungszeitpunkt je Fach unterschiedlich sein. Einige Fächer können bereits nach 2 Jahren abgeschlossen sein, während andere 3 Jahre bedürfen. Wann die Tests abgehalten werden, entscheidet die einzelne Schule. Die Tests sind für die niederländischen Schulen einheitlich, dennoch gibt es je Test Differenzierungsmöglichkeiten. Daher ist es den Schulen überlassen, auf verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten der SchülerInnen einzugehen. Außerdem kann jede Schule selbst Tests ausarbeiten. Diese Tests am Ende der Basisbildung stellen keine Abschlussprüfungen dar, sie sollen lediglich kontrollieren, ob die SchülerInnen ihre Lernziele erreicht haben. Die Tests werden ebenfalls vom Institut für Testentwicklung (CITO) erarbeitet (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998, S. 14).

Am Ende der *Sekundarschulzeit* gibt es eine verbindliche, staatlich vorgeschriebene Prüfung, deren Inhalte zentral festgelegt werden<sup>36</sup>. Die Prüfung besteht aus zwei Teilen, aus einem zentral vorgegebenen und einem schulinternen Teil. Studien haben ergeben, dass der schulinterne Teil nur selten Leistungsausfälle im zentralen Teil kompensiert. Meistens stimmen beide Teile überein, häufig sind schulinterne Prüfungen sogar strenger (vgl. Eubel, 1996, S. 17). Die Endnote wird durch den Mittelwert der Noten der Schulprüfung und des zentralen schriftlichen Examens berechnet (vgl. Brinkmann & Peters, 1991, S. 18).

Wenn die UnterrichtsteilnehmerInnen des *berufsbildenden Unterrichts* ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren, erhalten sie ein Zeugnis. Zu jedem Qualifikationsniveau gehören Teilqualifikationen, die mit Zertifikaten abgeschlossen werden, so dass TeilnehmerInnen, die ihre Ausbildung vorzeitig beenden, nicht ohne Qualifikationen die Schule verlassen (vgl. Marzell, 1998, S. 3321f.).

Nachdem in diesem Abschnitt eine ausführliche Beschreibung des niederländischen Schulwesens gegeben wurde, wird im folgenden Kapitel auf das niederländische Inspektorat eingegangen.

---

<sup>36</sup> In den Niederlanden gibt es keine allgemeine Hochschulreife, in der Regel erwirken SchülerInnen durch verschiedene Fächerkombinationen eine fachgebundene Hochschulreife. Es besteht die Möglichkeit durch „Nachbelegungen“ weitere Kenntnisse zu erlangen und dann Fächer zu studieren, zu denen die SchülerInnen mit dem ursprünglichen Abiturzeugnis keinen Zugang gehabt hätten (vgl. Fuchs, 1992, S. 40).

## 6. Das niederländische Inspektorat

Dieses Kapitel befasst sich mit der historischen Entwicklung, mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und der Struktur sowie den Aufgaben und der Neuorganisation der Arbeitsweise des niederländischen Inspektorats.

### 6.1 Das Inspektorat - historisch betrachtet

Die Geschichte des niederländischen Inspektorats beginnt mit der napoleonischen Besatzung (1795 bis 1813). Organisation und Arbeitsweise der um 1801 gegründeten „Reichsaufsicht“ waren typisch napoleonisch, - d. h. autoritär geprägt. Die niederländische Schulaufsicht hatte vor ihrer Reform starke Ähnlichkeit mit der deutschen und der französischen Schulaufsicht. Die Reichsaufsicht galt als Instrument des Staates, um die Gleichheit des Unterrichts zu garantieren. Während der ersten 50 Jahre ihres Bestehens lag ihre Hauptaufgabe darin, Gemeinden und Lehrpersonen zu stimulieren, allen Kindern Bildung anzubieten. Zudem trat mit der Einführung von Gesetzen die Kontrolle über die Einhaltung der Richtlinien und die Beteiligung an Verhandlungen über Gebäude, Mobiliar und Schulbüchern in den Vordergrund (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2001, S. 21). 1848 gelangte die Staatsschule offiziell in den Verantwortungsbereich der Reichsaufsicht. 1917 wurden öffentliche und private Schulen in gleicher Weise von der Regierung finanziert. Darüber hinaus wurde festgelegt, dass Lehrkräfte von den Schulträgern eingestellt werden, dass die Auswahl von Büchern und Lehrmitteln durch die Schule bestimmt wird und dass Schulen von Eltern oder gesellschaftlichen Gruppierungen gegründet werden können (siehe auch Punkt 5.1 zu den historischen Entwicklungen in den Niederlanden) (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1996a, S. 49). Ab diesem Zeitpunkt erhielt die nationale Reichsaufsicht den Zugang zu allen Schulen, - dennoch hatte die Aufsicht nicht denselben Auftrag über öffentliche und private Schulen. In öffentlichen Schulen war die Reichsaufsicht bei der Ernennung von SchulleiterInnen beteiligt und war befugt, Regierungsanweisungen als Regierungsvertretung zu erteilen (vgl. *Liket*, 1993b, S. 185).

Zwischen 1920 und 1970 begann sich der Aufgabenbereich der Schulaufsicht<sup>37</sup> allmählich in stimulierende und beratende Funktionen sowie kontrollierenden (z. B. die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften) und organisatorischen Aufgaben (Verhandlungen mit lokalen und zentralen Autoritäten) zu unterscheiden, wodurch die Reform der Schulaufsicht bereits schrittweise vorbereitet wurde. In den 70-er Jahren wurde die evaluative Aufgabe immer wichtiger: zahlreiche landesweite Evaluationsprojekte wurden durchgeführt (vgl. *Inspectie*

---

<sup>37</sup> Der Wechsel der Bezeichnung „Reichsaufsicht“ in „Inspektorat“ kann mit keinem speziellen Datum in Verbindung gebracht werden. Der Wandel der Begrifflichkeiten vollzog sich unmerklich. Noch heute wird gelegentlich von Reichsinspektorat gesprochen.

van het Onderwijs, 2001, S. 21). Die inhaltliche Veränderung ging mit einer organisatorischen einher: 1987 kam es zu einer Reduzierung des Inspektorats von 135 Dienststellen auf 12 und 2002 erneut auf 7. Angeregt durch den seit 1985 stattfindenden Kontakt europäischer Inspektorate über die Arbeitsweisen und Evaluationsmethoden (siehe [www.sici.org.uk](http://www.sici.org.uk)) und beeinflusst durch englische und schottische Vorbilder wurde die neue Vorgehensweise des niederländischen Inspektorats entwickelt (vgl. Qualität und Kwaliteit, 2003, S. 74). Eine bedeutende Beeinflussung der Arbeit der niederländischen Schulaufsicht ereignete sich in den 1980-er Jahren. Zunächst änderte sich die Steuerungsphilosophie der Regierung im Hochschulbereich, später auch im Primar- und Sekundarbereich. Die Vergrößerung der schulischen Autonomie, die Einführung der Pauschalfinanzierung, die Förderung des schulinternen Managements sowie der Einzug der schulischen Selbstevaluation machten ein neues System von Qualitätssicherung und externer Evaluation notwendig (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1996a, S. 50). Obwohl die Ausführung der evaluativen Aufgabe eine bedeutende Rolle spielte, wurde sie gleichzeitig von vielen Beteiligten als unzulänglich eingeschätzt, weil lediglich bestimmte Aspekte von Schulqualität analysiert und auch nur eine geringe Anzahl von Schulen besucht wurden. Aufgrund der Aufgabenverteilung des Inspektorats, die in vielen verschiedenen Unterrichtsgesetzen geregelt war, der uneinheitlichen Arbeitsabläufe der einzelnen Bereiche und dem unterschiedlichen Arbeitsstil der einzelnen InspektorInnen konnte bis gegen Anfang der 90-er Jahre nicht von einer Einheitlichkeit der Arbeitsweise des Inspektorats gesprochen werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2001, S. 21). Durch die Reform der einzelnen Gesetze, die Verpflichtung zur Entwicklung von Rechenschaftssystemen und durch die Einführung nationaler Kernziele musste die Arbeitsweise des niederländischen Inspektorats reformiert werden. Ende der 90-er Jahre begann ein Reformprozess, der bis in die Gegenwart anhält. Es wurden neue Aufsichtsformen eingeführt, die die Arbeitsweise des Inspektorats vereinheitlicht.

1992 wurde ein Kontrakt zwischen dem Bildungsministerium und dem Inspektorat abgeschlossen, der die Arbeitsbeziehungen zwischen beiden Organisationen regelt. Gegen einen festgelegten Etat liefert das Inspektorat ein im Voraus zusammengestelltes Leistungspaket. Die Aufgaben des Inspektorats waren damals in den einzelnen Schulgesetzen<sup>38</sup> definiert (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1996a, S. 55f.). In der 'Regeling positie Inspectie van het Onderwijs' wurde die Arbeit des niederländischen Inspektorats näher beschrieben. Darin wurde unmissverständlich deutlich, dass das Inspektorat eine eigenständige Organisation, aber als amtliche Instanz unter dem Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaften verortet ist (vgl. Liket, 1997, S. 260).

---

<sup>38</sup> Beispielsweise gingen Art. 5, 10 und 12 des Primarschulgesetzes (ndl. wet op het primair onderwijs; WPO) sowie Art. 24, 24a, 23a, 115, 116 des Gesetzes für den Weiterführenden Unterricht (ndl. wet op het voortgezet onderwijs; WVO) auf die Rolle und die Aufgaben des Inspektorats ein.

Ziel der neuen Arbeitsweise war eine Bestandsaufnahme aller Schulen in den Niederlanden, die anhand einer „Nullmessung“ in den Jahren 1998/99 bis 2002 durchgeführt wurde. Auf dieser Grundlage erstellte das Inspektorat sog. Schulprofile, welche zum Ausgangspunkt aller weiteren Qualitätsevaluationen wurden (siehe Punkt 6.6) (vgl. Qualität und Kwaliiteit, 2003, S. 75).

Ein für das Inspektorat entwickeltes Schulaufsichtsgesetz (ndl. wet op het onderwijstoezicht; WOT) trat am 01. September 2002 in Kraft. Ab dem 01. Januar 2003 wurde die darin beschriebene Arbeitsweise umgesetzt. In der Übergangsphase zwischen September 2002 und Januar 2003 fanden die Qualitätsevaluationen noch nach der alten Arbeitsweise statt, um die begonnene Bestandsaufnahme abzurunden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2002a, S. 7). In den Jahren von Januar 2003 bis Juli 2005 wurde Schulaufsicht gemäß dem WOT ausgeführt (siehe Punkt 6.7).

Gegen Mitte des Jahres 2005 wurden die Erfahrungen der neuen Arbeitsweise ausgewertet und überarbeitet, so dass die Vorgehensweise für die Jahre 2005 bis 2007, wenn das Schulaufsichtsgesetz evaluiert werden soll, erneut reformiert wurde.

## **6.2 Rechtliche Rahmenbedingungen**

Mit dem Bericht „Variëteit en Waarborg“, der vom Minister für Unterricht, Kultur und Wissenschaften im Mai 1999 herausgegeben wurde, wurden Vorschläge zur Reform des Inspektorats vorgestellt. Darin wurde erstmals die neue Arbeitsweise beschrieben (siehe Punkt 6.6). Der Bildungsrat (ndl. onderwijsraad) hat im Oktober 1999 in der Broschüre „Deugdelijk Toezicht“ den Ansatz zur Neugestaltung des Inspektorats kritisiert. Im Zentrum der Kritik stand, dass das Inspektorat neben der Evaluation gesetzlicher Vorschriften Qualitätskriterien analysiert, die über keine gesetzliche Basis verfügen und dadurch die Freiheit der Schule beeinträchtigen kann. Mit der Broschüre „Naar een stimulerend toezicht“ hat der Minister im Februar 2000 auf die Reaktion des Bildungsrats reagiert und deutlich gemacht, dass jene Kriterien, die auf gesetzlichen Vorschriften beruhen, als Ziele zu verstehen sind und die Kriterien, die als sog. Qualitätskriterien benannt werden, der Beurteilung schulischer Qualität dienen (vgl. Onderwijsraad, 2000, S. 2ff.).

Das Schulaufsichtsgesetz (ndl. wet op het onderwijstoezicht; WOT) trat am 01. September 2002 in Kraft. In Art. 3 Abs. 2 des WOT werden die Aufgaben des Inspektorats beschrieben: Sie bestehen in der Evaluation der Unterrichtsqualität durch die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften und Qualitätsaspekte, in der Förderung der Unterrichtsqualität (Dialog mit der Schulverwaltung, dem Schulpersonal und VertreterInnen der Gemeinde und ggf. der Pro-

vinz), in der Berichterstattung über die Unterrichtsentwicklung und im Durchführen „weiterer“ Aufgaben.

In Art. 11 ist festgelegt, dass das Inspektorat die Qualitätsevaluationen jährlich durchführen muss. Bei ernsthaften Qualitätsmängeln finden anschließend nähere Untersuchungen statt. Sollte die Unterrichtsqualität langwierige Mängel aufweisen, muss das Inspektorat Verbesserungsvorschläge entwickeln und den Bildungsminister informieren (Art. 14). Der Bildungsminister gibt keine Anweisungen bezüglich der in den Berichten dargelegten Beurteilungen zur Unterrichtsqualität (Art. 8). Sollte es zwischen dem Inspektorat und der schulischen Einrichtung zu unterschiedlichen Ansichten über den Inhalt des Berichts kommen, erhält die Schulverwaltung die Gelegenheit, eine Stellungnahme zum Bericht zu formulieren (Art. 20, Abs. 4). Das Inspektorat muss jährlich einen Jahresarbeitsplan feststellen, in dem die geplanten Vorhaben festgelegt sind (Art. 1, Abs. 1). 5 Jahre nach Inkrafttreten des Schulaufsichtsgesetzes soll es evaluiert werden (Art. 34).

Der Bildungsrat kritisiert hinsichtlich des WOT, dass der Unterschied zwischen den Qualitätsaspekten deutlicher gemacht werden sollte, welche auf gesetzliche Vorschriften rückzuführen und welche der Beurteilung schulischer Qualität zuzuordnen sind. Ebenfalls wird moniert, dass die Position des Inspektorats bezüglich der Selbstständigkeit unklar bleibt. Darüber hinaus ist der Bildungsrat der Meinung, dass die Konsequenzen, die sich aus der Nichteinhaltung der gesetzlichen Vorschriften ergeben, beim Minister liegen sollten, während die Beurteilung der Qualitätskriterien beim Inspektorat verhaftet sein sollten. Ebenfalls wird im WOT angekündigt, dass bei erheblichen schulischen Defiziten die Schulverwaltung durch einen gesetzlichen Stellvertreter vertreten werden kann, - dies interpretiert der Bildungsrat als Eingriff in die Schulautonomie (vgl. Onderwijsraad, 2000, S. 4ff.).

### **6.3 Struktur und Aufbau des Inspektorats**

Das WOT hat die Basis für unabhängige, öffentliche Evaluationen gelegt. Dadurch hat die Regierung die Position des Inspektorats gestärkt. Der Generalinspektor übt die gesetzlich festgelegten Aufgaben in seinem bzw. ihrem Namen aus, aber der Minister für Unterricht, Kultur und Wissenschaften trägt die Gesamtverantwortung. Er muss Verantwortung über die Politik des Inspektorats ablegen. Damit wird deutlich, dass das Inspektorat eine teilabhängige Institution ist. Formal ist das Inspektorat eine Abteilung des Ministeriums. Um die Unabhängigkeit auszudrücken, befindet sich das Inspektorat nicht im Gebäude des Ministeriums. Der Minister hat das Recht, bestimmte Evaluationen anzuregen, diese können allerdings auch durch das Inspektorat abgelehnt werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2001, S. 22ff.). Die Unabhängigkeit des Inspektorats zeigt sich beispielsweise darin, dass es einen Jahresarbeitsplan festlegt, der durch den Minister begutachtet wird oder darin,

dass es für Veröffentlichungen, die nicht im Auftrag des Ministers publiziert werden, selbst die Verantwortung trägt (vgl. Regeling Inspectie van het Onderwijs, 2003, S. 17f.).

Das Inspektorat wird durch eine/n GeneralinspektorIn gemeinsam mit einem Direktor für Betriebsleitung, einem Projektleiter für intensive Schulaufsicht und drei HauptinspektorInnen geführt, die jeweils für eigenständige Bereiche (Primarbereich und Expertisezentren; Sekundar- und Tertiärbereich; Berufs- und Erwachsenenbildung) zuständig sind. Jeder dieser vier Bereiche hat koordinierende InspektorInnen, die kleinere Gruppen mit 3 bis 15 InspektorInnen anführen (vgl. Abbildung 11). Der Hauptsitz des Inspektorats ist in Utrecht; es gibt noch weitere sechs Außenstellen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2001, S. 20).

Das Inspektorat verfügt über ein internes Qualitätssicherungssystem. Es orientiert sich dabei am INK-Managementmodell vom Niederländischen Institut für Qualität (ndl. Instituut Nederlandse Kwaliteit) und der ISO-Norm 17020 und wird sich im Jahr 2006 durch den Akkreditationsrat (ndl. Raad voor Accreditatie) akkreditieren lassen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005d, S. 20).

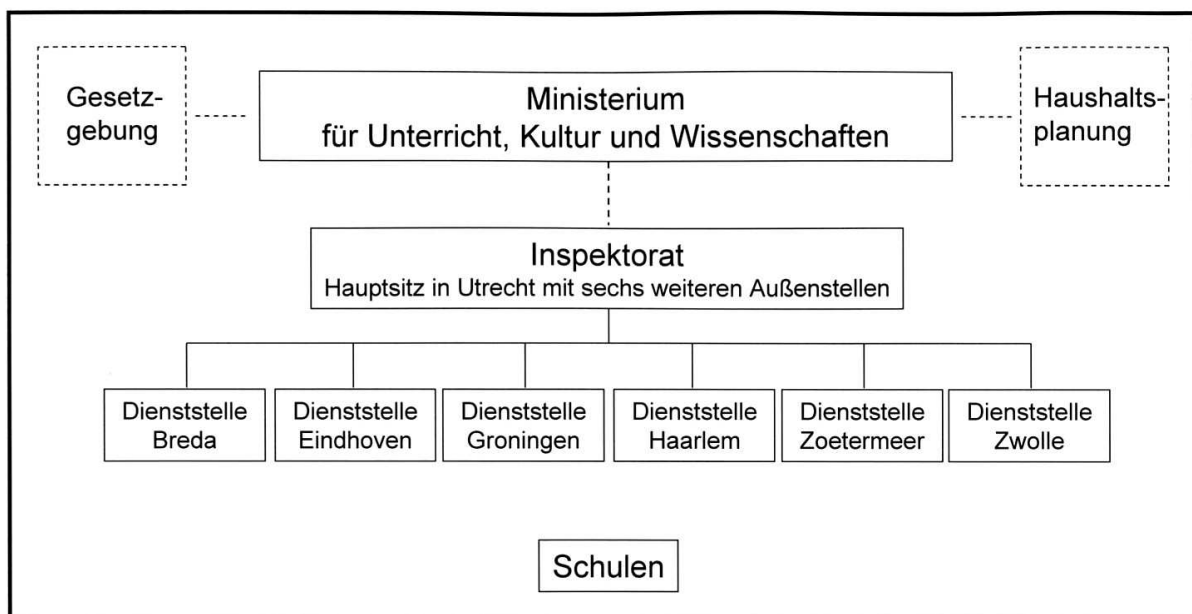


Abbildung 11: Struktur der Schulaufsicht in den Niederlanden

InspektorInnen müssen nicht wie in Nordrhein-Westfalen über dieselben Qualifikationen wie Lehrkräfte verfügen, wichtig ist, dass sie aus einem bildungsnahen Umfeld stammen.

Im Jahr 2004 arbeiteten 561 Personen im Inspektorat (509 Vollzeitstellen). Dabei handelt es sich um 173 InspektorInnen, 162 StabsmitarbeiterInnen (89 technische und 73 inhaltliche MitarbeiterInnen) und weitere 226 MitarbeiterInnen. Das Inspektorat verfügte im Jahr 2004 über einen Etat von 48.943.000 Euro (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005d, S. 29).

Ein/e InspektorIn hat (bei Grundschulen) die Aufsicht über ca. 100 Schulen (vgl. Hundhausen, 1998, S. 36).

Es wird davon ausgegangen, dass jede/r InspektorIn, abgesehen von Tätigkeiten zur Berichterstattung, ca. 40 % der Zeit für Schulevaluationen aufwendet (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2001, S. 33). Der staatlichen Schulaufsicht kann sich keine Schule entziehen. Die Bewertungen der Inspektoren beruhen auf einer umfangreichen Datenerhebung, entstehen unter Abwägung wesentlicher Kontextmerkmale der Schulen und sollen unabhängig von subjektiven Einstellungen der InspektorInnen getroffen werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2002a, S. 18). Zur professionellen Weiterbildung von SchulinspektorInnen wird ein umfangreiches Weiterbildungsangebot angeboten (vgl. Liket, 1997, S. 261).

#### 6.4 Aufgaben des Inspektorats

Für die Arbeit des Inspektorats werden zwei grundlegende Kernfunktionen formuliert:

- a) Garantiefunktion: Das Inspektorat garantiert, dass Schulen Unterricht in befriedigender Qualität leisten.
- b) Stimulierungsfunktion: Durch das Inspektorat sollen Schulen angeregt werden, die eigene Qualität weiterzuentwickeln.

(vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1999, S. 21ff.)

Zu den Aufgaben des Inspektorats gehören folgende drei Bereiche (vgl. Abbildung 12):

- 1. Evaluation der Unterrichtsqualität von Einzelschulen anhand gesetzlicher Vorschriften und Qualitätsaspekten
- 2. Stimulierung der Unterrichtsqualität (Dialog mit der Schulverwaltung, dem Schulpersonal u. a.)
- 3. nationale Berichterstattung

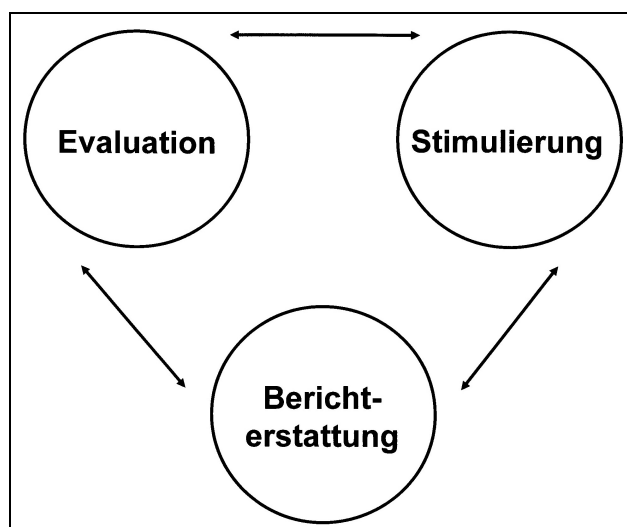


Abbildung 12: Aufgaben des Inspektorats



### *Evaluation*

Qualitätsevaluationen von schulischen Einrichtungen bilden den zentralen Teil der Arbeit des Inspektorats. Sie stellen das Hauptinstrument der Datenerhebung dar. Anhand von unterschiedlichen Instrumenten wie Unterrichtsbesuchen, Fragebögen, Interviews und Materialien wie Schulprogrammen, Schulführern etc. werden wesentliche Informationen gesammelt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1998a, n. p.). Die Anzahl der jährlichen Schulbesuche betrug im Jahr 2004 rund 8.500; 2003 waren es noch 6.000 (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005d, S. 69).

### *Stimulierung*

Die gewonnenen Informationen werden nicht nur für die Erstellung des jährlichen Bildungsberichts genutzt, sondern bilden auch die Basis für eine schulspezifische Rückmeldung, welche auf die Stärken und Schwächen der jeweiligen Einzelschule eingeht (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1998a, n. p.). Dadurch soll jede einzelne Schule stimuliert werden, an ihren Schwächen zu arbeiten.

### *Berichterstattung*

Die Berichterstattung des niederländischen Inspektorats basiert auf den Ergebnissen der Schulbesuche sowie auf relevanten Daten anderer Institutionen (z. B. quantitative Daten des Bildungsministeriums, des zentralen Statistikamts sowie weiterer Bildungsorganisationen). Der Bildungsbericht spielt bei den Publikationen des Inspektorats eine herausragende Rolle. Daneben werden ebenfalls die Berichte der Schulbesuche sowie thematischer Beiträge (Aspektberichte) veröffentlicht (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1998a, n. p.). Die Evaluationsberichte werden seit Januar 2000 im Internet veröffentlicht. Sie sind zunächst für die Schule gedacht. Damit auch Eltern und SchülerInnen von den Ergebnissen des Inspektorats in Form eines schnellen Überblicks profitieren, wurde eine Zusammenfassung der Berichte angestrebt, die zur Entwicklung der Qualitätskarte führte (vgl. Inspectie introduceert kwaliteitskaarten, 2006, n. p.).

Zu den Aufgaben des Inspektorats gehört es nicht, die finanzielle oder administrative Verwaltungsarbeit der Schule zu kontrollieren (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2001, S. 27).

## **6.5 Zum Verhältnis zwischen Inspektorat und Schule**

Die Schulen, die an einem Evaluationsbesuch teilgenommen haben, erhalten im Anschluss daran einen Fragebogen, in dem sie ihre Auffassungen über den erfolgten Schulbesuch wiedergeben können. Dieser Fragebogen ist zunächst an die Schulleitung gerichtet, soll

aber die Auffassungen des gesamten Kollegiums widerspiegeln. Der Fragebogen ist in folgende fünf Teile gegliedert: Vorbereitungsphase, Durchführungsphase, Evaluationsbericht, Konsequenzen und Verbesserungsvorschläge. Dabei wird beispielsweise darauf eingegangen, ob die Informationsbroschüren des Inspektorats den Ablauf des Evaluationsverfahrens gut widerspiegeln oder ob die Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen angemessen war. Das Inspektorat erfragt darüber hinaus, ob die Schule zufrieden war mit dem Evaluationsbesuch, ob das Abschlussgespräch transparent verlief und ob sich die InspektorInnen korrekt, objektiv und fachkundig verhalten haben. Hinterfragt wird ebenfalls, ob der Abschlussbericht verständlich war und für die Zukunft genutzt werden kann und ob die formulierten Konsequenzen hilfreich waren und Verbesserungen stimulieren konnten. Zuletzt erhält die Schule die Möglichkeit, positive und negative Erfahrungen wiederzugeben und Verbesserungsvorschläge zur Optimierung der Evaluationen des Inspektorats zu benennen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2000b). Etwas weniger als die Hälfte aller Primarschulen fand bei der Auswertung einer solchen Erhebung, dass das Ausfüllen der Fragebögen im Vorfeld des Evaluationsbesuchs zuviel Zeit beanspruchte. Dies galt vor allem für IST-Fragebögen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs* 2000a, S. 25).

Im Schulaufsichtsgesetz (WOT) ist in Art. 23 festgehalten, dass das Inspektorat eine Beschwerdekommision einrichten muss, die das Inspektorat bezüglich des Umgangs mit Beschwerden unterstützt. Der Generalinspektor kann sich durch diese unabhängige Beschwerdekommision beraten lassen. Dies soll durch einen Bericht mit einer Empfehlung der drei Leiter, die durch den Bildungsminister benannt werden, erfolgen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2002a, S. 19). Daneben soll ein Beratungsgremium (ndl. raad van advies) konstituiert werden, dass das Inspektorat bei der Ausübung der Aufsicht berät (Art. 24).

Das Beratungsgremium wurde im Januar 2003 durch den Bildungsminister eingerichtet. Es hat die Aufgabe, das Inspektorat bei der Gewährleistung einer sorgfältigen und professionellen Ausführung der Aufsicht zu unterstützen. Im Jahr 2004 ist es zwei Mal mit der Inspektoratsleitung zu einem gemeinsamen Gespräch zusammen gekommen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2005d, S. 13). Über die sog. Beschwerderegulung können Beschwerden direkt an den Generalinspektor gerichtet werden; die Beschwerden können die MitarbeiterInnen, den Evaluationsbesuch oder die Berichterstattung betreffen. Darüber hinaus soll das Inspektorat jährlich einen Bericht über die interne Qualitätssicherung und die Ausübung der Aufsicht veröffentlichen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2002a, S. 18f.).

Durch die Fragebögen im Anschluss an Evaluationen sowie durch die Beschwerderegulierung soll ermöglicht werden, Probleme ad hoc zu beheben sowie strukturell und langfristig zu verbessern.

## **6.6 Das Inspektorat im Wandel - Reformansätze**

Um die Einheitlichkeit und Transparenz von Evaluationen zu fördern, arbeiten niederländische InspektorInnen mit standardisierten Methoden, die der schulischen Einrichtung vor einem Besuch bekannt gemacht werden (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1999a, S. 3). Im Rahmen der Bestandsaufnahme aller Schul- und Bildungseinrichtungen, wurden alle schulischen Einrichtungen während der ersten Phase der Schulaufsichtsreform mindestens ein Mal vom Inspektorat besucht. Grundsätzlich können drei verschiedene Schulaufsichtsformen unterschieden werden: RST, IST und GST. Die Unterschiedlichkeit dieser Evaluationsformen und die Gemeinsamkeit in der Arbeitsweise des Inspektorats in den Jahren 1998/99 bis 2002 wird im folgenden Abschnitt anhand des Primarbereichs<sup>39</sup> vorgestellt.

Die Datenerhebung der empirischen Studie, die dieser Schrift zugrunde liegt, fällt in die Zeit, in der das Inspektorat nach dieser Systematik gearbeitet hat.

### *Reguläre Schulaufsichtsform (RST)*

Alle Schulen des Primarbereichs erhalten einen RST-Besuch (ndl. regulier schooltoezicht), außer solche, die in das Verfahren einer intensiven Evaluation gelangen. Bei einem RST-Besuch wird zunächst untersucht, ob die Unterrichtspraxis mit den gesetzlichen Vorschriften übereinstimmt. Anhand von festgelegten Qualitätsmerkmalen wird darüber hinaus der sog. „Kern“ guten Unterrichts bewertet. Durch einen RST-Besuch kann festgestellt werden, ob sich die Schule in einem kritischen Zustand befindet und ein Nachfolgebefuch (IST oder GST) ratsam ist. Sofern die Ergebnisse (überwiegend) positiv sind, wird die Schule in den regelmäßigen RST-Zyklus aufgenommen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1999c, S. 5). Ein RST-Besuch dauert an einer Primarschule in der Regel einen Tag und wird von einem Inspektor oder einer Inspektorin durchgeführt.

### *Integrale Schulaufsichtsform (IST)*

Es gibt zwei Anlässe, weshalb ein IST-Besuch (ndl. integraal schooltoezicht) durchgeführt wird: Zum einen führen schlechte Ergebnisse eines RST-Besuchs zu einer intensiveren Untersuchung, zum anderen untersucht das Inspektorat jährlich eine repräsentative Gruppe von Schulen, um Informationen über eine bestimmte Thematik zu sammeln (Aspektberich-

---

<sup>39</sup> Die Arbeitsweise des Inspektorats wird im Folgenden am Beispiel des Primarbereichs dargestellt. Auf Unterschiede im Sekundar- oder Berufsschulbereich wird ggf. aufmerksam gemacht. Generell nähern sich die einzelnen Bereiche zunehmend an.

te). Der Begriff `Integral´ verweist darauf, dass nicht ein bestimmter Unterrichtsaspekt beurteilt wird, sondern dass das System Schule als Ganzes evaluiert wird. Ein IST-Besuch kann im Vergleich zu einem RST-Besuch als die umfassendere und intensivere Variante von Schulaufsicht verstanden werden, hier werden mehrere Qualitätsmerkmale untersucht (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999b, S. 15). Ein IST-Besuch dauert an einer Primarschule durchschnittlich 3 Tage und wird von zwei InspektorInnen durchgeführt.

#### *Intensive Schulaufsichtsform (GST)*

Sofern durch das Inspektorat festgestellt wird, dass die Unterrichtsqualität an einer Schule unter der Norm ist, findet ein GST-Besuch (ndl. geïntensiveerd schooltoezicht) statt. Auf Grundlage eines von der Schule erarbeiteten Plans mit Verbesserungsvorschlägen will das Inspektorat die jeweilige schulische Einrichtung stimulieren. Dabei soll die Qualität des Unterrichts wieder auf ein adäquates Niveau gebracht werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999d, S. 40).

Die Evaluationsformen im Sekundarbereich unterscheiden sich nur gering von denen im Primarbereich. Im Sekundarbereich gibt es ebenfalls einen RST-Besuch, der inhaltlich aber eher mit dem IST-Besuch des Primarbereichs vergleichbar ist. Weil Sekundarschulen viel größere organisatorische Einheiten sind, dauern die Evaluationen in der Regel zwischen 3 und 4 Tagen und werden von zwei InspektorInnen durchgeführt. Sofern die Beurteilung nach einem RST-Besuch unzufriedenstellend ausgefallen ist, findet ein Nachfolgebesuch (nähere Untersuchung, ndl. nadere onderzoek) statt, der vergleichbar ist mit einem GST-Besuch im Primarbereich (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2000a, S. 6). Kurzbesuche aufgrund besonders negativer oder besonders positiver Entwicklungen oder thematisch orientierte Aspektbesuche werden ebenfalls durchgeführt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2000a, S. 6).

#### *Qualitätskriterien des Inspektorats*

Die Qualitätsmerkmale des Evaluationsrahmens sind den verschiedenen Bildungsgesetzen entlehnt. Einige finden darin ihren direkten Ursprung, andere mussten `übersetzt´ werden, wieder andere wurden neu aufgestellt. Die Qualitätsmerkmale und ihre Standards können als Beschreibung verstanden werden, was eine gute Schule charakterisiert.

Im Primar- wie auch im Sekundarbereich bilden 13 Qualitätsmerkmale die Grundlage des Kriterienrahmens. Sie werden durch Standards und Indikatoren (Qualitätsaspekte) ausgedrückt und anhand von Normen bewertet. Durch die Formulierung von Indikatoren können

in der Unterrichtspraxis erkennbare und beobachtbare Aspekte beurteilt werden, die Aussagen über das betreffende Merkmal beinhalten. Standards, Indikatoren und Normen bilden gemeinsam den Evaluationsrahmen. Bei einigen Qualitätsmerkmalen werden Substandards formuliert, die die Bedeutungsebenen der Qualitätsmerkmale unterteilen. Nicht alle Indikatoren, die unter einem Standard aufgelistet sind, werden bei der Beurteilung der Merkmale berücksichtigt. Normen geben an, welche Indikatoren mindestens durch eine Schule erfüllt sein müssen.

Für jedes der 13 Qualitätsmerkmale wird eine Bewertung abgelegt, die sich in 4 Qualifikationsniveaus ausdrückt:

- *überwiegend schwach*: Diese Beurteilung erfolgt, wenn bei den meisten Standards und Indikatoren eines Qualitätsmerkmals Verbesserungen notwendig sind.
- *eher schwach als stark*: Dieses Urteil erfolgt, wenn die Schule sowohl starke als auch schwache Punkte hinsichtlich des jeweiligen Merkmals aufweist, wobei die wichtigsten Standards noch verbessert werden müssen.
- *eher stark als schwach*: Diese Bewertung erfolgt, sofern mehr starke als schwache Punkte zutreffen. Die Schule kann die Qualität einzelner Standards noch verbessern.
- *überwiegend stark*: Dieses Urteil wird vergeben, wenn die Schule allen oder nahezu allen Anforderungen des Qualitätsmerkmals entspricht.

Um die Qualitätsmerkmale, Standards und Normen zu bestimmen, wurden unterschiedliche Personenkreise je Schulstufe zusammengebracht, die den Kriterienrahmen entwickeln sollten, d. h. dass die Entwicklung des Evaluationsrahmens gemeinsam mit den Beteiligten von Schule und weiteren bildungsnahen Institutionen stattgefunden hat (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 11ff.; vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2000a, S. 3).

Der Kriterienrahmen der integralen Aufsichtsform IST des Primarbereichs wird durch Abbildung 13 veranschaulicht.

Zu den zentralen Bereichen des Kriterienrahmens gehört der Bereich „Unterrichtslernprozess“, der Bereich „Ergebnisse“ sowie der Bereich „Organisation und Management“. Der Bereich Unterrichtslernprozess fasst vor allem Kriterien, die sich direkt auf den Unterricht beziehen: Dabei geht es um die Unterrichtsinhalte, die Art und Weise wie dieser Inhalt unterrichtet wird oder darum, wie SchülerInnen mit Lernrückständen betreut werden. Die Unterrichtsqualität einer Schule ergibt sich vor allem aus der Beziehung zwischen Unterrichtslernprozess und den tatsächlich erreichten Ergebnissen. Hinsichtlich des Bereichs Ergebnisse werden in erster Linie Testergebnisse des CITO-Instituts herangezogen. Der Bereich Organisation und Management enthält vielmehr Kriterien des Systems Schule, z. B.

interne und externe Kommunikation oder Verfahren der Qualitätssicherung. Eine genaue Beschreibung der Kriterien findet sich in Anlage II.

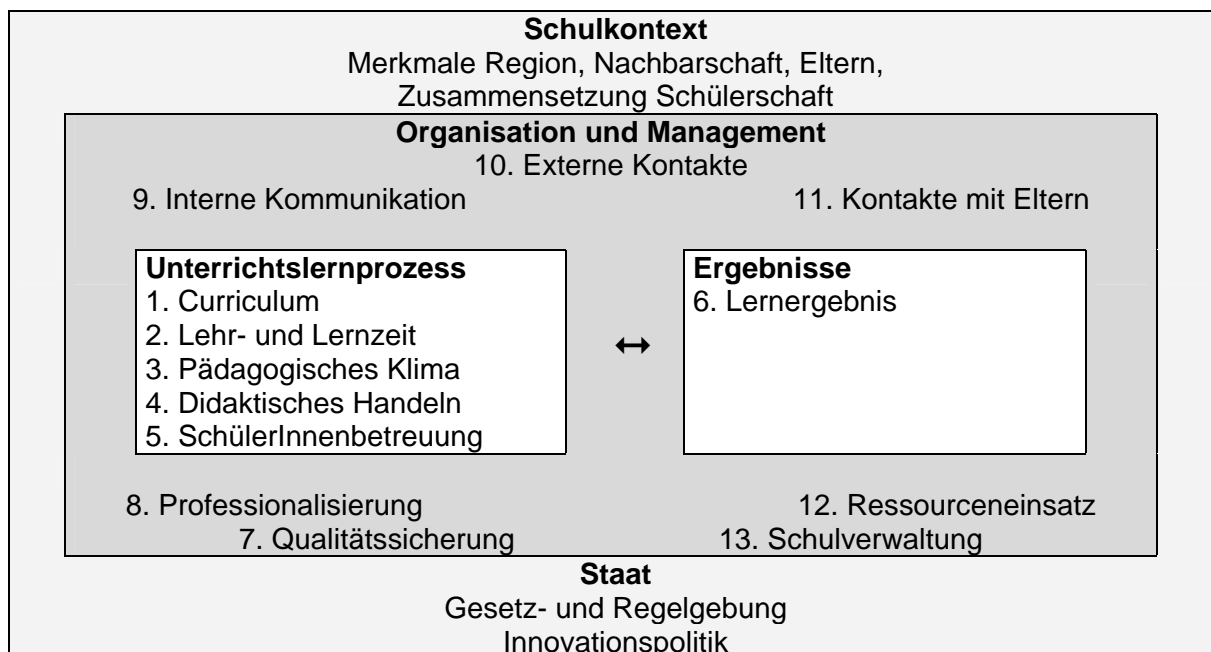


Abbildung 13: IST-Kriterienrahmen  
(vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 7)

Zwei weitere Bereiche, Staat und Schulkontext, flankieren den Kriterienrahmen. Sie sind Teil des Beurteilungsrahmens, da sie die Qualität von Schule beeinflussen. Der Staat formuliert Gesetze, auf dessen Grundlage Schule und Unterricht stattfindet. Ebenso können Reformen und Innovationen seitens der Regierung angeregt und umgesetzt werden. Jede Schule steht in einer bestimmten Umgebung, die durch die Zusammensetzung der SchülerInnen und Eltern mitbestimmt und mit beeinflusst wird. Daneben hat jede Schule eigene Merkmale. Diese Faktoren können Erklärungen für die vom Inspektorat angetroffene Situation der Schule darstellen und werden im Abschlussbericht mit herangezogen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 9).

Tabelle 4 verdeutlicht den Aufbau des Qualitätskriteriums Lehr- und Lernzeit. Die Punkte 1-5 geben die zum Qualitätskriterium gehörenden Indikatoren an. Um das Urteil 'eher stark als schwach' zu erhalten, müssen Schulen bei einem IST-Besuch die Indikatoren 1 und 4 erfüllen. Bei einem RST-Besuch müssen Schulen lediglich den Indikator 4 bestehen, um mit dem Urteil 'eher stark als schwach' bewertet zu werden.

		Qualitätskriterium: Lehr- und Lernzeit	
		Standard: Die SchülerInnen haben genügend Zeit, sich das Curriculum anzueignen.	
RST	IST	1.	Die Schule plant ausreichend Unterrichtszeit ein.
	IST	2.	Unnötigem Verlust von Unterrichtszeit wird gegengesteuert.
RST	IST	3.	Die Schule sorgt dafür, dass die geplante Unterrichtszeit für die Sprache Niederländisch sowie für Rechnen und Mathematik auf die Bedürfnisse aller SchülerInnen abgestimmt ist.
RST	IST	4.	Die Lehrkräfte setzen die geplante Unterrichtszeit um.
	IST	5.	Unterrichtszeit wird in Abhängigkeit der individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen geplant.

Tabelle 4: Qualitätskriterium Lehr- und Lernzeit

### *Organisation eines Schulbesuchs*

Der Ablauf eines Schulbesuchs kann in fünf Phasen unterteilt werden: Informationstreffen, Planung und Organisation eines Schulbesuchs, Dokumentenanalyse, Schulbesuch und Abschluss des Besuchs.

Die Schule und der Schulträger werden vom Inspektorat durch ein Informationstreffen über den Schulbesuch in Kenntnis gesetzt (Phase 1). Während eines Vortreffens wird über Inhalt und Organisation der Evaluation informiert. Ebenso werden konkrete Absprachen, wie z. B. der Termin des Besuchs und die notwendigen Vorbereitungen, die seitens der Schule getroffen werden sollten, festgelegt (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1998b, S. 29). Die Schule und der Schulträger erhalten anschließend eine Terminbenachrichtigung (Phase 2). Gleichzeitig werden Fragebögen an die Schulleitung, den/die KoordinatorIn des SchülerInnenbetreuungssystems, an die KlassenlehrerInnen sowie an ElternvertreterInnen versandt. Durch die Fragebögen wird das Inspektorat mit grundlegenden Informationen u. a. über das Schulumfeld, das Curriculum, die SchülerInnenleistungen etc. versorgt. Während dieser Phase reicht die Schulleitung einen differenzierten Entwurfsplan über den Schulbesuch beim Inspektorat ein (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1998b, S. 29). Während der Vorbereitungsphase analysieren der/die InspektorIn und seine/ihre MitarbeiterIn Dokumente (Phase 3) wie das Schulprogramm, den Schulführer, Schulprospekte, den SchülerInnenbetreuungsplan, Prüfungsergebnisse (CITO)<sup>40</sup>, interne Formulare (die auf SchülerInnenströme, Klassenzusammensetzung etc. eingehen) sowie die Berichte der vorherigen Schulbesuche usw. (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1998b, S. 29). Bei einer Qualitätsevaluation

<sup>40</sup> Da die Ergebnisse des CITO-Tests nicht öffentlich zugänglich sind, müssen sie von den jeweiligen InspektorInnen bei der Schule angefragt werden.

(Phase 4) finden insgesamt drei Gespräche mit der Schulleitung (30, 90, 30 Min.), mit dem/der KoordinatorIn des SchülerInnenbetreuungssystems (60 Min.), ein Gespräch mit der Elternvertretung (60 Min.), mit SchülerInnen (30 Min.), mit Lehrkräften (45 Min.), Unterrichtsbesuche (25-45 Min.) und eine Analyse weiterer Schuldokumente statt. Bei einem IST-Besuch des Primarbereichs wird zusätzlich ein Treffen mit dem Schulträger (45 Min.) eingeplant (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1999e, S. 11ff.). Vom Inspektorat wird innerhalb von 4 bis 6 Wochen ein erstes Konzept des Berichts an die Schule geschickt (Phase 5), in dem die Bewertungen über die Qualitätsmerkmale zusammengefasst sind. Die Schule wird daraufhin eingeladen, schriftlich auf diesen Bericht zu reagieren. Auf Grundlage dieses Berichts, den Äußerungen der Schule und den zuvor festgelegten Verbesserungsmaßnahmen erstellt das Inspektorat schließlich einen Abschlussbericht der dem Schulträger, der Schule und dem Mitbestimmungsrat zukommt. Sofern die gesetzlichen Vorschriften von der Schule nicht eingehalten werden, erhält der Schulträger neben dem Bericht einen Brief, in dem die Schwächen der jeweiligen Schule enthalten sind sowie den Hinweis, diese Situation zu verändern und Verbesserungsmaßnahmen einzuleiten. 4 Wochen nach Erscheinen der Endfassung des Berichts wird er über das Internet veröffentlicht (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 1999e, S. 17).

## **6.7 Neuorganisation des Inspektorats in den Niederlanden**

Zum 01. Januar 2003 wurden in Folge des neuen Schulaufsichtsgesetzes (WOT) modifizierte Aufsichtsformen eingeführt. Die neuen Aufsichtsformen stellen keinen Bruch mit den vorherigen Verfahren dar; grundlegende Ausgangspunkte sind in der neuen Systematik subsumiert (vgl. *Qualität und Kwaliteit*, 2003, S. 13).

Während der sog. Bestandsaufnahme aller Schulen wurde die Schulqualität systematisch erfasst und über Qualitätsmerkmale erstmals in einem Qualitätsprofil festgehalten. Dieses Qualitätsprofil wurde in ein elektronisches Schuldossier (ESD) überführt, welches nun der Ausgangspunkt für weitere Evaluationen nach neuer Arbeitsweise ist. In einem elektronischen Schuldossier werden folgende Informationen versammelt: Einrichtungs- bzw. Schuldaten (Adresse, SchülerInnenzahl, Personaldaten, KooperationspartnerInnen), Schulprofildaten (aus dem Schulprogramm, dem Schulführer, Evaluationsergebnisse), Schulaufsichtsdaten (Absprachen zwischen Inspektorat und Schule, Übersicht über schulische Beschwerden), Qualitätsdaten (Daten der Schulqualität aus der Bestandsaufnahme) und Informationen zur Aufsichtsform (Termin und Aufsichtsform der folgenden Evaluation) (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2003a, S. 13).



Um diese Informationen auch der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, wurden sog. Qualitätskarten entwickelt, die mit den Inhalten des ESD übereinstimmen. Die Qualitätskarten wurden im Oktober 2003 für den Primarbereich zum ersten Mal ins Internet gestellt. Im Sekundarbereich gab es die Qualitätskarten schon früher, sie enthielten allerdings nur Angaben über den Bereich Ergebnisse (vgl. Inspectie introduceert kwaliteitskaarten, 2006, n. p.). Eine bedeutende Veränderung, die mit dem WOT eingeführt wurde ist, dass die Aufsicht „proportional“ durchgeführt werden soll. Das heißt, dass das Inspektorat bei Schuluntersuchungen von der Selbstevaluation der Schule ausgehen soll (z. B. Ergebniskontrolle der Qualitätsverbesserungsmaßnahmen). Dabei soll sie die Qualitätsaspekte beachten, die Art und Weise der Durchführung der Selbstevaluation prüfen und das Niveau der Ziele, die sich die Schule gestellt hat, bewerten. Sollte das Niveau der Selbstevaluation nicht zufrieden stellend sein, so führt das Inspektorat weitere Untersuchungen durch (vgl. Art. 12 WOT). Ist die Selbstevaluation zufrieden stellend durchgeführt worden, übernimmt das Inspektorat die schulischen Bewertungen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass es nun keine Standard-Evaluationen mehr gibt, da die Aktivitäten des Inspektorats je Einrichtung mit der Qualität der Schule variieren können (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003a, S. 13).

Folgende unterschiedliche Schulaufsichtsformen werden mit der neuen Arbeitsweise eingeführt:

#### *Periodische Qualitätsuntersuchung (PKO)*

Der PKO (ndl. periodiek kwaliteitsonderzoek) ist die zentralste und meist verbreitetste Evaluationsform. Umso vollständiger und vertrauenserweckender die Selbstevaluation der Schule ist, desto begrenzter fällt die Evaluation des Inspektorats ausfallen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003d, S. 5). Bei einem PKO werden in jedem Fall die Qualitätsaspekte aus den Domänen Sicherung schulischer Qualität, Unterrichtslernprozess und Ergebnisse vom Inspektorat bewertet. Abschließend formuliert das Inspektorat einen ausführlichen Bericht.

#### *Jährliche Untersuchung (JO)*

Ein JO (ndl. jaarlijks onderzoek) besteht aus einem obligatorischen und einem fakultativen Teil. Der obligatorische Teil bezieht sich in jedem Fall auf die Aktualisierung der Daten des ESD, auf neue Entwicklungen der Schule und auf eine Untersuchung des Kerns der Qualitätsaspekte (Qualitätssicherung und Ergebnisse). Der fakultative Teil kann über ein Wunschthema der Schule oder über einen tiefergehenden zu evaluierenden Aspekt geführt werden. Durchschnittlich dauert ein JO einen Tag (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003a,

S. 15f.). Abschließend formuliert das Inspektorat einen kurzen Bericht, oftmals in Form eines Briefes oder Protokolls mit Beilagen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2003d, S. 7).

#### *Nähere Untersuchung (NO)*

Wenn bei einem PKO deutlich wird, dass die Schulqualität Mängel aufweist, wird (im Rahmen eines PKOs) ein NO (ndl. *nader onderzoek*) durchgeführt. Dabei werden problematische Qualitätsaspekte nach Hintergründen und Ursachen intensiv untersucht. Ebenfalls wird das Einhalten gesetzlicher Vorschriften überprüft (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2003a, S. 16).

#### *Untersuchung zur Qualitätsverbesserung (OKV)*

Ein OKV wird durchgeführt, wenn bei einem PKO oder einem NO deutlich wurde, dass die Schulqualität große Mängel aufweist. Diese Aufsichtsform wird maximal 2 Jahre nach einem PKO durchgeführt. Dabei werden alle Qualitätsaspekte aus den Domänen Sicherung schulischer Qualität, Unterrichtslernprozess und Ergebnisse vom Inspektorat bewertet sowie gesetzliche Vorschriften kontrolliert (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2003a, S. 17).

#### *Ereignisbezogene Untersuchung (IO)*

Das Inspektorat kann aus eigenem Antrieb oder auf Anweisung des Ministers einen IO (ndl. *incidenteel onderzoek*) durchführen (Art. 15 WOT). Dieser kommt bei ernsthaften Beschwerden, Anfragen durch den Minister oder aufgrund positiver wie negativer Berichte aus der Presse in Betracht (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2003a, S. 17).

Sollte eine schulische Einrichtung ernste und dauerhafte Mängel aufweisen, wird der Bildungsminister durch das Inspektorat informiert. Gleichzeitig werden Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität empfohlen. Daraufhin kann der Minister ein Folgeprojekt (ndl. *bestuurlijk natraject*) mit Konsequenzen anordnen. Wurden bspw. die gesetzlichen Voraussetzungen durch die Schule nicht eingehalten, kann der Minister die Finanzierung der schulischen Einrichtung beenden. Im Berufsschulbereich können bereits bei Qualitätsmängeln den Ausbildungsgängen die Rechte entzogen werden. Der Bildungsminister kann darüber hinaus weitere Maßnahmen treffen, z. B. das Zuerkennen von finanziellen Mitteln zur Lösung des Problems oder die Einstellung eines Vertreters der Schulverwaltung (ndl. *interimmanager*). Diese Maßnahmen werden gemeinsam mit der Schulverwaltung getroffen und sind freiwilliger Art (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2002a, S. 10f.).

Der Zyklus eines PKOs beträgt 3 Jahre. Zwischen zwei PKOs können OKVs oder JOs stattfinden. Auch bei einem OKV wird erwartet, dass die Einrichtung vorab eine Selbstevaluation durchgeführt hat (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003d, S. 16f.). Noch vor der Evaluation des WOT im Jahr 2007 sollen alle Schulen mindestens ein Mal mit einem PKO evaluiert worden sein (im Berufsschulbereich bereits vor dem 01.08.06).

Im Jahr 2004 wurden im Primarbereich 5.032 JOs, 1997 PKVs (+ OKVs) und 11 IOs durchgeführt. Im Sekundarbereich haben 659 JOs, 319 PKVs (+ OKVs) und 9 IOs stattgefunden. An Expertisezentren wurden 240 JOs, 125 PKVs (+ OKVs) und 42 IOs abgehalten. Im Berufsbildungsbereich wurden 88 JOs, 58 PKVs (+ OKVs) und 10 IOs durchgeführt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005d, S. 74).

Für den Primarbereich liegen dem Inspektorat mit dem neuen Bewertungsrahmen nun acht Qualitätsaspekte vor, die drei Domänen zugeordnet sind (vgl. Abbildung 14).

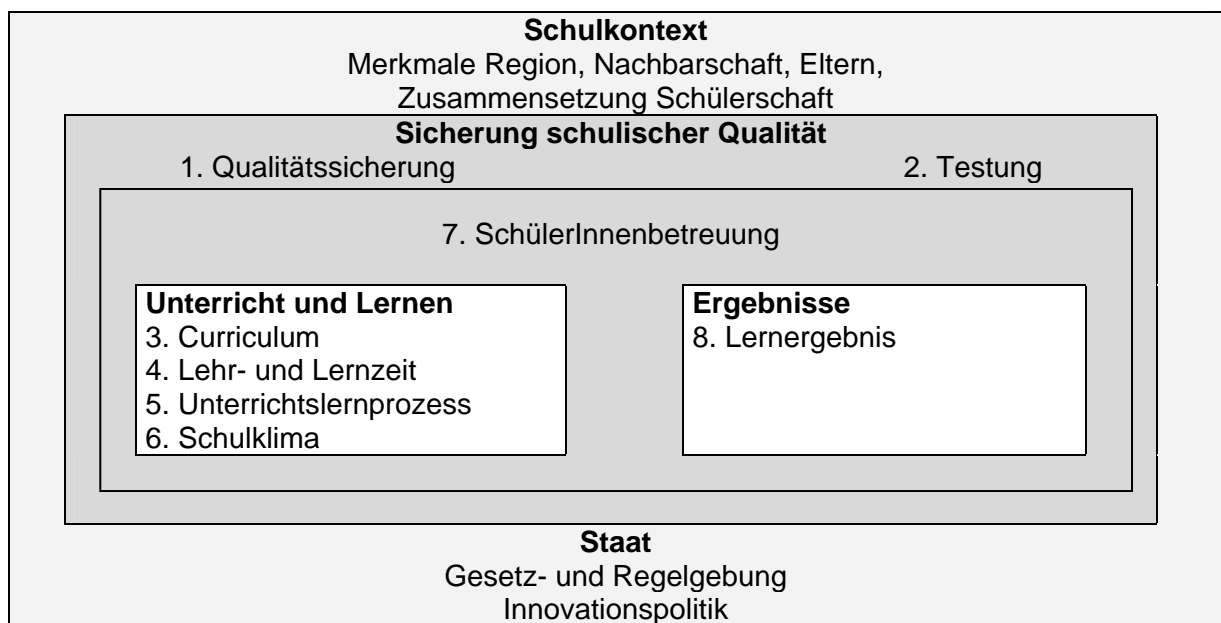


Abbildung 14: Bewertungsrahmen des Inspektorats (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003a, S. 4)

Der Bewertungsrahmen unterscheidet sich je Schulform auf Grundlage der jeweils gültigen gesetzlichen Bestimmungen. Die Qualitätsaspekte des Sekundarbereichs sind dieselben, wie die des Primarbereichs, mit Anpassungen für weiterführende Schulen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003c, S. 2). So werden bspw. Regionale Expertisezentren zusätzlich zu drei weiteren Qualitätsaspekten befragt (Sonderschulverfahren, ambulante Begleitung, Elternberatung) (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003b, S. 12f.). Eine nähere Beschreibung der Qualitätsaspekte findet sich in Anlage III.

### *Anpassungen an den Aufsichtsrahmen von 2003*

Aufgrund der Erfahrungen, die seit der Einführung des neuen Aufsichtsrahmens im Jahr 2003 gemacht wurden, mussten einige Veränderungen am Bewertungsrahmen vorgenommen werden. Dabei wurden die Evaluationsergebnisse des Kohnstamm-Instituts, Resultate von periodischen und jährlichen Untersuchungen und interne Verbesserungsvorschläge berücksichtigt. Deutlich wurde, dass der Bewertungsrahmen zu wenig differenziert zwischen guten und schlechten Schulen, zu umfassend ist und zu wenige Möglichkeiten zur Proportionalität und Vielfalt bietet (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005b, S. 5). Darüber hinaus wurden die Schulen im Rahmen von Qualitätsevaluationen anhand eines Fragebogens über die Arbeitsweise des Inspektorats befragt. Dabei zeigte sich, dass die Schulen über die aufzuwendende Zeit zur Vorbereitung eines PKOs unzufrieden sind. Ferner erkennen nicht alle Schulen die stimulierende Wirkung der Schulbesuche und sie vermissen genügend Raum für die Darstellung der Individualität der Schule (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005d, S. 16f.).

Zu den Zielen der Reform gehört die Reduktion der Indikatoren, die Steigerung der Möglichkeiten der Binnendifferenzierung des Prüfungsrahmens und ein größerer Raum für die Autonomie von Schule (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005d, S. 53).

### *Proportionale Aufsicht*

Das Inspektorat führt sog. Risikoanalysen von Schulen durch, die auf den Angaben der elektronischen Schuldossiers (ESD) basieren und die regelmäßig mit neuen Daten (z. B. durch jährliche elektronische Fragebögen) aktualisiert werden. Sie bilden den Ausgangspunkt, ob eine Schule früher als erwartet evaluiert wird. Ein weiterer Grundpfeiler der proportionalen Aufsicht ist die Selbstevaluation der Schule, sofern sie bestimmte Qualitätsstandards erfüllt.

Die Ergebnisse der Selbstevaluation sollten sich u. a. auch auf die Qualitätsaspekte des Bewertungsrahmens beziehen. Die Daten sollten ausreichend unterbaut, zuverlässig, vertrauenserweckend und jünger als die Daten sein, über die das Inspektorat verfügt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 12). Bei der Durchführung der Qualitätsevaluationen wird ein Basisset an Indikatoren verwendet, das für alle Schulen gilt. Es enthält 27 Indikatoren (vorher waren es 200). Die Evaluation kann darüber hinaus ausgeweitet und vertieft werden, z. B. wenn das Inspektorat das für nötig erachtet oder die Schule gerne einen bestimmten Bereich näher evaluiert hätte. Sollte eine Schule der Meinung sein, dass der Bewertungsrahmen nicht zufrieden stellend auf ihre spezifische Situation oder ihr Schulkonzept eingeht, dann besteht die Möglichkeit, dass das Inspektorat in Teilen vom Bewertungsrahmen abweicht. Dadurch soll im Besonderen der Vielfalt unter den Schulen Rechnung

getragen werden. Proportionalität bezieht sich auf den Inhalt der Evaluation und die Frequenz der Besuche (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 3f.).

Im Folgenden wird der neue Aufsichtsrahmen für Primarschulen vorgestellt, der von 2005 bis zur Evaluation des WOT im Jahr 2007 gilt.

#### *Periodische Qualitätsuntersuchung (PKO)*

Der Bewertungsrahmen für PKOs (ndl. periodiek kwaliteitsonderzoek) stellt den Kern der Arbeit des Inspektorats dar und setzt sich nun aus 9 Qualitätsaspekten und 27 Indikatoren zusammen (siehe Anlage IV). Dabei müssen die Indikatoren nicht immer tiefgehend evaluiert werden. Manchmal wird ein zuvor vergebenes Urteil übernommen oder bestätigt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 13). Ein PKO wird alle 4 Jahre durchgeführt. Dieser Bewertungsrahmen ist auch für Sonderschulen gültig, Anpassungen können durch die Indikatoren zur Verbreitung oder Vertiefung gemacht werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 6).

#### *Verbreitung und Vertiefung*

Der Bewertungsrahmen zur Verbreitung und Vertiefung von Evaluationen besteht aus 13 Qualitätsaspekten. Die Indikatoren zur Verbreitung und Vertiefung stellen keine festliegende Zusammenstellung dar. Es handelt sich hierbei um ein dynamisches Dokument, das fortlaufend weiterentwickelt wird. Um dieses Verfahren auf die Schule abzustimmen, nimmt das Inspektorat eine Auswahl der Indikatoren vor. Umso besser die Qualität der Schule ist, desto mehr Raum besteht bei der Verbreitung und Vertiefung für die Wünsche der Schule. Bei sehr schwachen Schulen bestimmt das Inspektorat in Abhängigkeit der angetroffenen Probleme die Indikatoren dieses Verfahrens. Dadurch soll „Aufsicht nach Maß“ gewährleistet werden (siehe Anlage V) (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 7).

#### *Jährliche Untersuchung (JO)*

Zwischen zwei PKOs werden jährliche Untersuchungen (ndl. jaarlijks onderzoek) durchgeführt. Dabei können zwei Formen unterschieden werden. Zum einen kann es sich um eine „Büro-Untersuchung“ handeln, d. h. die Beurteilung der Leistungen der Schule wird auf Basis eines jährlich auszufüllenden Fragebogens durchgeführt. Zum anderen kann es sich um einen Schulbesuch handeln, u. a. um den PKO im darauf folgenden Jahr vorzubereiten (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 13).

### *Untersuchung zur Qualitätsverbesserung (OKV)*

Eine Untersuchung zur Qualitätsverbesserung (ndl. onderzoek naar de kwaliteitsverbetering) wird im Rahmen eines JO (jaarlijks onderzoek) zur Vorbereitung eines PKO durchgeführt. Dabei wird auf die Entwicklung der Schule eingegangen. Schulen werden gebeten, eigene Wünsche für eine verbreitende und vertiefende Evaluation für den anstehenden PKO zu formulieren. Ebenfalls werden Absprachen zur Zusammenstellung der Daten der Selbstevaluation getroffen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 8). Beim OKV wird erneut ein Urteil über alle festen Indikatoren aus dem Basisset gegeben, inklusive der Indikatoren, die beim vorherigen Besuch als problematisch bewertet wurden. Sollte sich die Qualität der Schule in der Folgezeit nicht verbessert haben, wird der Minister informiert und Vorschläge für Verbesserungsmaßnahmen werden beigefügt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 14f.). Der Bewertungsrahmen für OKVs setzt sich aus sieben Indikatoren zusammen (siehe Anlage VI).

### *Nähere Untersuchung (NO)*

Wenn bei einem PKO deutlich wird, dass die Qualität einer Schule schlecht ist, dann wird eine nähere Untersuchung (ndl. nader onderzoek) durchgeführt. Dabei werden die Hintergründe und Ursachen für die Qualitätsmängel untersucht, die bspw. beim Schulmanagement, bei der Organisation, der Schulpolitik, der Professionalisierung der Lehrkräfte, bei der internen Kommunikation oder beim Ressourceneinsatz liegen können (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 7). Sollten sich bei einem NO deutliche Risiken zeigen, erhält die Schule eine Warnung (ndl. waarschuwing), die als dringender Aufruf verstanden werden muss, Verbesserungsmaßnahmen einzuleiten (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 14).

### *Ereignisbezogene Untersuchung (IO)*

Ein IO (ndl. incidenteel onderzoek) wird aufgrund von Beschwerden, Anfragen des Ministers, bei Aspektevaluationen oder Berichten aus den Medien durchgeführt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005a, S. 15).

### *Berichterstattung*

Im Anschluss an einen Schulbesuch wird ein Bericht geschrieben, der an die Schule und den Schulträger gesendet wird. Dabei wird darum gebeten, den Bericht auch an die Eltern und Erziehungsberechtigten und an den Mitbestimmungsrat der Schule weiter zu geben und die SchülerInnen über die Ergebnisse zu informieren. Der Schulträger erhält grundsätzlich die Möglichkeit einen Kommentar über den Inspektoratsbericht zu formulieren, der im

Bericht selbst und mit der Homepage des Inspektorats verlinkt werden kann. Das Inspektorat veröffentlicht alle Berichte, Qualitätskarten, elektronische Schuldossiers und Daten, die die Schule im Rahmen ihrer Selbstevaluation zur Verfügung gestellt hat (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2005a, S. 17f.).

### *Evaluationszyklus*

Alle 4 Jahre soll ein PKO durchgeführt werden. In den zwei darauf folgenden Jahren nach einem PKO wird die Schule jährlich anhand einer Dokumentenanalyse evaluiert, d. h. es findet kein Schulbesuch statt. Im Jahr vor einem PKO wird eine jährliche Untersuchung (JO) in Form eines Schulbesuchs durchgeführt. Dabei werden die Ergebnisse sowie die Qualitätssicherung der Schule bewertet. Ferner werden Absprachen über die zusätzlichen Themen des PKOs getroffen, die auf Wunsch der Schule evaluiert werden sollen (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2005a, S. 12f.).

Abschließend stellt sich die Frage, was mit den Schulen geschieht, denen starke Mängel attestiert wurden. Diese sog. „sehr schwachen Schulen“ sind Schulen, die unbefriedigende Ergebnisse aufweisen, an denen zwei oder mehr Indikatoren des Qualitätsaspektes Unterrichtsprozess als unzureichend beurteilt wurden oder wo generell große Risiken bei einer Evaluation festgestellt wurden (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2005a, S. 9). Die Namen der schlechten Schulen werden im Internet veröffentlicht. Im Oktober 2006 wurden insgesamt 104 Schulen namentlich genannt. Auch werden die Schulen genannt, deren Qualität nach einem OKV als zufrieden stellend bewertet wurden. Die Liste schwacher Schulen wird monatlich aktualisiert (vgl. *Overzicht zeer zwakke scholen*, 2006, n. p.).

### *Perspektiven der Weiterentwicklung*

Alle InspektorInnen werden 2006 mindestens eine unangekündigte und unvorbereitete Evaluation durchführen (ca. 160 Evaluationen). Dabei soll die Effektivität dieser Evaluation erfasst und die Arbeitslastverminderung auf Seiten der Schule und des Inspektorats geprüft werden (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2005c, S. 39). Mit diesem Projekt wird deutlich, dass die unterschiedlichen und maßgeschneiderten Evaluationen sehr zeit- und arbeitsintensiv sind. Inwieweit der Aufwand und die Arbeitslast von Evaluationen vermindert und gleichzeitig die Effektivität aufrechterhalten bleiben kann, soll mit diesem Vorhaben gezeigt werden.

Betrachtet man die Entwicklung des Inspektorats über die Zeit wird deutlich, dass die Arbeitsweise zwar standardisiert bleibt, aber zunehmend auf die Autonomie der Schule ein-

geht. Gleichzeitig werden schulische Einrichtungen häufiger kontrolliert: 1998/99 in der Regel alle 3 bis 4 Jahre, heute jährlich, - wenn auch mit unterschiedlich intensiven Evaluationsformen. Darüber hinaus ist das Inspektorat nicht weisungsbefugt und kann von sich aus keine Verbesserungsmaßnahmen einleiten. Die Weisungsbefugnis bleibt beim Bildungsminister.

Der Bildungsrat (nl. Onderwijsraad) ist in diesem Zusammenhang der Meinung, dass das Inspektorat noch strenger als bisher vorgehen und über mehr Mittel verfügen müsste, um die Qualität von Schule zu fördern. Dem Inspektorat sollten mehr Mittel zur Verfügung stehen, als nur ein eindringliches Gespräch mit der Schulverwaltung zu führen oder Warnungen auszusprechen. Der Bildungsrat empfiehlt daher die Vergabe von Bußgeldern, das Setzen von Ultimaten für Verbesserungsprozesse oder bei Unterrichtsausfall z. B. das Nachholen von Unterrichtsstunden sowie die Schließung von Schulen (vgl. Onderwijsraad, 2006a, n. p.; vgl. Onderwijsraad, 2006b, S. 10).

Im folgenden Kapitel wird auf das niederländische Unterstützungssystem eingegangen, mit dem die Stärken und Schwächen im Schulwesen gefördert werden sollen.



## **7. Das niederländische Unterstützungssystem**

In diesem Kapitel erfolgt zunächst ein historischer Rückblick über die Entwicklung des niederländischen Unterstützungssystems. Anschließend wird auf die Struktur, die Aufgaben, die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie auf die Neuorganisation der Unterstützungsstruktur eingegangen.

### **7.1 Das Unterstützungssystem - historisch betrachtet**

Die Geschichte der Beratungsdienste in den Niederlanden beginnt bereits im frühen 19. Jahrhundert. Einige Gemeinden finanzierten medizinisch-pädagogische Einrichtungen, die sich um verhaltens-, entwicklungs- und lernauffällige Kinder sorgten. Parallel dazu wurden Dienste für Schulärzte eingerichtet, die sich vor allem um die Schulhygiene kümmerten. In den 30-er Jahren kamen Schulpsychologen dazu, deren Aufgabe es war, sich vornehmlich um SchülerInnen mit Lern- und Erziehungsproblemen zu bemühen. Im Laufe der Zeit sind verschiedene Unterstützungsdienste und -formen auf kommunaler Ebene entstanden. Später nahm eine Reihe von Gemeinden die Initiative auf, Erneuerungsprozesse in Schulen zu stimulieren. In diesem Zuge richteten sich die Dienste nicht mehr ausschließlich an SchülerInnen mit Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, sondern auch auf die Optimierung der Schullaufbahn von SchülerInnen und die Beratung von Lehrkräften und Kollegien bzgl. Unterricht und Schule. 1975 existierten insgesamt 64 Schulbegleitungsdienste, die sich aus unterschiedlichen lokalen und regionalen Diensten zusammensetzten. Der Ursprung der meisten Beratungsdienste basierte auf der Unterstützung durch die Gemeinde, woraus sich erklärt, dass sie bis heute unversäult sind (vgl. Karstanje, 1998b, S. 14ff.). Mitte des 20. Jahrhunderts kamen drei landesweite Pädagogische Zentren hinzu, die ebenfalls zur Unterstützungsstruktur zählen und deren Entstehung auf versäulten (siehe Punkt 5.1.1) Bildungs- und Verwaltungsorganisationen beruhten: das APS (1946, für öffentliche Schulen), das KPC (1949, für katholische Schulen) und das CPS (1949, für protestantische Schulen). Weitere spezifische landesweite Zentren entstanden Mitte der 60-er und 70-er Jahre: das Institut für Unterrichtsforschung (SVO, 1965), das Institut für Testentwicklung (CITO, 1968) und das Institut für Lehrplanentwicklung (SLO, 1975).

Vor diesem Hintergrund stellt sich dennoch die Frage, wie ein so ausgebreitetes Netzwerk an Unterstützungsdiensten entstehen konnte? Doornbos (1986, S. 263ff.) führt dazu vier Gründe an: Zum einen benötigten die LehrerInnen Unterstützung im Umgang mit SchülerInnen, die Lern- und Erziehungsprobleme hatten. Zum anderen forderten die Implementation von Chancengleichheit und die Curriculumreform die Unterstützung der Versorgungsstruktur ein. Ein steigendes Bedürfnis an Sachkenntnis für pädagogische Prozesse sowie

die Verankerung landesweiter pädagogischer Innovationen, die von der Bildungspolitik ausgingen, bedurften der Unterstützung durch die Beratungsdienste. Dieses Netzwerk an Beratungsdiensten agierte weitgehend unverbunden und war dementsprechend unterschiedlich bezogen auf Struktur und Aufbau.

1981 erschien erstmals eine gesetzliche Regelung (ndl. rijksregeling subsidiëring schoolbegeleiding) mit der die Schulbegleitungsdienste das Recht erhielten, Kosten für ihre Dienstleistungen durch den Staat finanzieren zu lassen. Die Arbeit der landesweiten Pädagogischen Zentren basierte bereits seit 1966 auf einer gesetzlichen Regelung. Die spezifischen Versorgungseinrichtungen (SVO, CITO, SLO) waren mit Beginn ihrer Gründung durch staatliche Zuweisungen arbeitsfähig.

Am 01.01.1987 trat das Gesetz der Unterrichtsversorgungssysteme (ndl. wet op de onderwijsverzorging; WOV) in Kraft, das den landesweiten Pädagogischen Zentren und den Schulbegleitungsdiensten eine gemeinsame gesetzliche Grundlage gab und sie gleichzeitig in ein hierarchisches Verhältnis versetzte: Die landesweiten Pädagogischen Zentren sollten die Schulbegleitungsdienste in ihrer Arbeit unterstützen. Schulbegleitungsdienste hatten nur einen eingeschränkten Zugang zu landesweiten Innovationsprojekten und damit geringere Beratungsmöglichkeiten als landesweite Pädagogische Zentren. Schulbegleitungsdienste waren ausschließlich für den Primarbereich zuständig, landesweite Pädagogische Zentren konnten alle Bildungseinrichtungen bedienen (außer den Tertiärbereich). Außerdem finanzierten Staat und Gemeinde mit dem WOV die Schulbegleitungsdienste quasi unabhängig voneinander. Die Mittel des Staates berechneten sich auf der Basis der Schüleranzahl der Schulen, die den jeweiligen Diensten angeschlossen waren. Die Gemeinden konnten selbst festlegen, wie viele Mittel sie den Schulbegleitungsdiensten zuweisen wollten. Das WOV hatte zunächst eine Gültigkeit bis 1991, die bis zum 01. Januar 1997 verlängert wurde. Die Regierung beauftragte den Wissenschaftsrat zur Regierungspolitik (ndl. wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid; WRR), eine Zukunftsempfehlung über die Versorgungsstruktur abzugeben. Im Zuge der Erweiterung der Autonomie und der sich schrittweise zurücknehmenden Haltung des Staates empfahl der WRR eine Lockerung der Gesetzgebung der landesweiten Pädagogischen Zentren und Schulbegleitungsdienste. Vorgeschlagen wurde, dass Schulbegleitungsdienste ihre Dienstleistungen auch dem Sekundarbereich und landesweite Pädagogische Zentren ebenfalls dem Primarbereich anbieten sollten. Darüber hinaus wurde empfohlen, die Gelder für Schulbegleitung direkt den Schulen zukommen zu lassen. Im Scheveninger Abkommen (1993) wurde zugleich betont, dass anstelle des Staates die Gemeinden für ihre Region eine stärkere Rolle bezüglich der Unterstützungspolitik erhalten sollten. Die Empfehlungen zur Reform der Versorgungsstruktur wurden zwar von vielen Parteien beachtet, fanden in neueren gesetzlichen Regelungen zunächst aber keine

Beachtung (vgl. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1991, S. 7; vgl. van Wieringen, 1996, S. 214). Schulbegleitungsdienste sahen sich darüber hinaus in den 90-er Jahren der Kritik ausgesetzt, nicht hinreichend auf schulische Bedürfnisse einzugehen.

Mit dem Auslaufen des WOV im Jahr 1997 wurde die Integration neuer Regelungen für Schulbegleitungsdienste in bestehende Gesetze angegangen. Die „Regelung Schulbegleitung“ (ndl. wet regeling schoolbegeleiding; WRS, 1997) wurde in das Primar-, Sekundar- und Sonderschulgesetz aufgenommen und der Etat für Schulbegleitungsdienste wurde vom Staat festgelegt (ca. 55 Millionen Euro). Gleichzeitig wurden Mittel vom Staat zur Finanzierung der Schulbegleitungsdienste an die Gemeinden überwiesen. Zunächst finanzierte der Staat 50 % der Dienstleistungen. Die Gemeinden sollten den Rest finanzieren. Die Höhe dieses Betrags war aber nicht festgelegt, so dass sich die Zuwendungen je Schulbegleitungsdienst stark unterschieden. Später wurde sich darauf geeinigt, dass Staat und Gemeinden jeweils 50 % der Kosten für Schulbegleitungsdienste übernahmen. Dadurch sollten die Gemeinden die Möglichkeit erhalten, eine lokal organisierte Bildungspolitik mitzugestalten. Ebenso sollten Schulbegleitungsdienste die Gemeinden bei der Schulentwicklungsplanung unterstützen (vgl. Feder, 2004; vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1996b, S. 228).

Mit dem 01.01.1998 wurde die Aufsicht über Schulbegleitungsdienste und landesweite Pädagogische Zentren vom Inspektorat abgegeben und an die Kommunen übertragen<sup>41</sup> (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999f, S. 5; vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2003, S. 158). Darüber hinaus erhielten die Dienste der Unterstützungsstruktur die Gelegenheit, einen Teil ihres Budgets selbst zu erwirtschaften.

In der historischen Entwicklung sind die Schulbegleitungsdienste wieder da angekommen, wo sie ihren Ursprung hatten: bei den Gemeinden. Das Engagement des Staates sorgte in den 80-er und 90-er Jahren allerdings für den systematischen Aufbau eines Netzwerkes für Unterstützungsdienste. Über die aktuelle Situation der Beratungsdienste wird in Absatz 7.6 zur „Neuorganisation des Unterstützungssystems“ eingegangen. Wie das System der Unterstützungsdienste strukturiert und aufgebaut ist, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

## **7.2 Struktur und Aufbau des niederländischen Unterstützungssystems**

Für die Gesamtheit der Institutionen, die LehrerInnen, SchülerInnen und Schulen beratend und unterstützend Hilfe anbieten, wird in den Niederlanden der Begriff Versorgungsstruktur oder Unterstützungsstruktur gebraucht. Beide Begriffe werden in der Literatur weitgehend synonym verwendet und bezeichnen ein Netzwerk schulbegleitender Einrichtungen. Die

---

<sup>41</sup> Allerdings werden immer noch Daten über die Unterstützungsdienste bei den sog. Schulbesuchen des Inspektorats erhoben, - die Erhebung und Analyse sind jedoch weniger intensiv als vorher.

niederländischen Schulbegleitungsdienste tragen darüber hinaus unterschiedliche Namen. Unter den Begriffen „Onderwijsadviescentrum“, „Onderwijsadviesdienst“, „Advies- en Begeleidingsdienst“, „Schoolbegeleidingsdienst“ sind sie in den Niederlanden organisiert (vgl. Skiera, 1991, S. 133).

Die Institutionen der niederländischen Versorgungsstruktur können in drei Gruppen unterteilt werden (siehe Abbildung 15):

- lokale und regionale Schulbegleitungsdienste
- landesweite Pädagogische Zentren
  - Allgemeines Pädagogisches Zentrum (ndl. Algemeen Pedagogisch Studiecentrum; APS)
  - Protestantisches Pädagogisches Zentrum (ndl. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum; CPS)
  - Katholisches Pädagogisches Zentrum (ndl. Katholiek Pedagogisch Centrum; KPC Groep)
- spezifische landesweite Zentren:
  - Institut für Lehrplanentwicklung (ndl. Stichting Leerplanontwikkeling; SLO)
  - Institut für Testentwicklung (ndl. Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling; CITO)
  - Institut für Unterrichtsforschung (ndl. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs; SVO)

Schulbegleitungsdienste sind institutionell von der Schulaufsicht, also dem niederländischen Inspektorat, abgegrenzt. Sie sind traditionell für den Primar- und sonderpädagogischen Bereich zuständig, während die drei nationalen landesweiten Pädagogischen Zentren vielmehr für den Sekundarbereich tätig sind. Die schulstufenbezogenen Beschränkungen wurden mit neuen gesetzlichen Regelungen und im Zuge der Autonomisierung und Dezentralisierung des Sektors aufgehoben. Die Arbeit der Schulbegleitungsdienste wird beeinflusst durch die nationale Innovationspolitik durch, die Bildungsziele der Gemeinden und durch die Vorgaben der angeschlossenen Schulverwaltungen. Jeder Schulbegleitungsdienst muss Schulen mit insgesamt mindestens 20.000 SchülerInnen begleiten; der größte Schulbegleitungsdienst versorgt Schulen mit insgesamt über 60.000 SchülerInnen (vgl. Gorter, 1997, S. 40). Institutionen der Versorgungsstruktur haben das Recht, Drittmittel einzuwerben, eigene Forschungen durchzuführen und Forschungsaufträge zu vergeben (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2003, S. 158). In der vergangenen Zeit haben Schulbegleitungsdienste Stiftungen gegründet. Deren Aufgabe ist es

zum großen Teil, bezahlte Aufträge auszuführen (z. B. Fortbildungen für den Sekundarbereich) (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1994, S. 157).

Die landesweiten Pädagogischen Zentren arbeiten auf konfessioneller bzw. weltanschaulicher Grundlage. Sie leisten Hilfestellung bei der Durchführung von Unterrichtsinnovationen und der Weiterentwicklung von Schule. Sie übernehmen die Funktion als Vermittler zwischen Wissenschaft und Praxis und sollen die Implementation der Bildungspolitik der Regierung unterstützen. Alle landesweiten Pädagogischen Zentren verwalten und koordinieren sich unabhängig voneinander. Die Landesweiten Pädagogischen Zentren organisieren i. d. R. provinzübergreifende Konferenzen, - eine direkte schulbezogene Begleitung kommt eher selten vor (vgl. Karstanje, 1998b, S. 25).

Das APS berät Schulen, individuelle Kunden und die Regierung bei schul- und unterrichtsbezogenen Fragestellungen. Im Vordergrund steht dabei die gemeinsame Entwicklung von Maßnahmen mit den entsprechenden Partnern: Das APS legt einen großen Stellenwert darauf, dass Unterrichtsveränderungen tiefgreifend und nachhaltig sind ([www.aps.nl](http://www.aps.nl)).

Das KPC berät Schulen, Betriebe und Gemeinden. Angebotene Themen sind Qualitätssicherung, Schulleitungsberatung, Personalentwicklung etc. Darüber hinaus werden im Auftrag des Bildungsministeriums Forschungsprojekte für den Primar- und Sekundarbereich ausgeführt (vgl. [www.kpcgroep.nl](http://www.kpcgroep.nl)).

Das CPS arbeitet mit Primarschulen, Sekundarschulen, mit Regionalen (ROCs) und Agrarischen Ausbildungszentren (AOCs), mit Einrichtungen des höheren Berufsschulwesens (HBOs) sowie mit Gemeinden und dem Land zusammen. Schulberatung findet auf der Ebene der Schulverwaltung wie auch auf der Ebene des Unterrichts statt. Dabei werden Kollegiumsfortbildungen, Coachings und Angebote zur Schulorganisation, Schulkultur, Didaktik und Profilentwicklung gemacht ([www.cps.nl](http://www.cps.nl)).

Die spezifischen Landesweiten Zentren erfüllen spezielle Aufgaben für das Schul- und Bildungswesen. Sie wurden für die Entwicklung und Umsetzung besonderer Aufträge gegründet.

Das SLO entwirft (Modelle für) Lehrpläne auf deren Grundlage Verlage Unterrichtsmaterialien entwickeln und die mit der Unterstützung von landesweiten Pädagogischen Zentren und Schulbegleitungsdiensten im Schulbereich implementiert werden können. Darüber hinaus wird die (Weiter-)Entwicklung von Kernzielen, Examensprogrammen und Praxisvorbildern gestützt (vgl. [www.slo.nl](http://www.slo.nl)).

Das CITO entwickelt Schul- und Studentests bzw. legt Prüfungs- und Examensinhalte vor mit dem Ziel, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen zu überprüfen.

Bekannt ist das CITO für seine zentralen Abschlusstests am Ende der Basisschule, an denen ca. 85 % der Schulen teilnimmt. Darüber hinaus bietet das CITO Lehrkräften Schulungen an, die über Datenerfassung und -sicherung qualifizieren. Ebenfalls werden Entwicklungen im Berufsschulwesen unterstützt sowie Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen im Beruf untersucht. 1999 wurde das CITO voll privatisiert. Es gibt bereits zwei weitere Dependancen (CITO Deutschland GmbH und CITO USA Inc.) (vgl. [www.cito.nl](http://www.cito.nl)).

Das SVO förderte und koordinierte Forschungsprojekte für staatliche und nicht-staatliche Forschungseinrichtungen oder Institute. Es entwickelte Forschungsprogramme, die sich auf das gesamte Schulwesen bezogen. Es konnte als Bindeglied zwischen dem Ministerium, den schulischen Einrichtungen und Instituten gesehen werden. Das SVO wurde mit dem Auslaufen des Unterrichtsversorgungsgesetzes geschlossen.

Im Arbeitsverbund lokaler und regionaler Schulbegleitungsdienste (ndl. Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten; WPRO), der 1970 gegründet wurde, sind alle Schulbegleitungsdienste Mitglied (außer zwei). Der WPRO unterhält Kontakte mit der Regierung, mit landesweiten Schulentwicklungsinstituten sowie mit dem SLO, dem CITO, mit pädagogischen Zentren, Gemeinden, Universitäten etc. Er agiert als Interessens- und Arbeitgebervertretung sowie als Beratungsorgan für Schulbegleitungsdienste. Der WPRO informiert über eigene Zeitschriften oder über das Internet. Im Jahr 2001 wurde eine Namensänderung vollzogen: der WPRO heißt nun „EDventure“. Dieser griffige Name dokumentiert zugleich die kommerzielle Umorientierung des Unterstützungssystems.

Auf gesamtstaatlicher Ebene ist der Bildungsrat (ndl. onderwijsraad) das Beratungsgremium für Grundsatzfragen. Seine Aufgabe ist es, über die Hauptlinien der Bildungspolitik und über die Gesetzgebung zum Schulwesen Empfehlungen auszusprechen ([www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)) (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2003, S. 157).

Die Rolle des Ministeriums war durch die Finanzierung und die Gesetzgebung zur Unterstützungsstruktur vorgegeben. Die Aufsicht über diesen Sektor hatte das Inspektorat bis 1998 inne, seitdem sind die Gemeinden für die Qualitätssicherung der Schulbegleitungsdienste zuständig.

In Abbildung 15 wird die Struktur des Unterstützungssystems in den Niederlanden grafisch dargestellt.

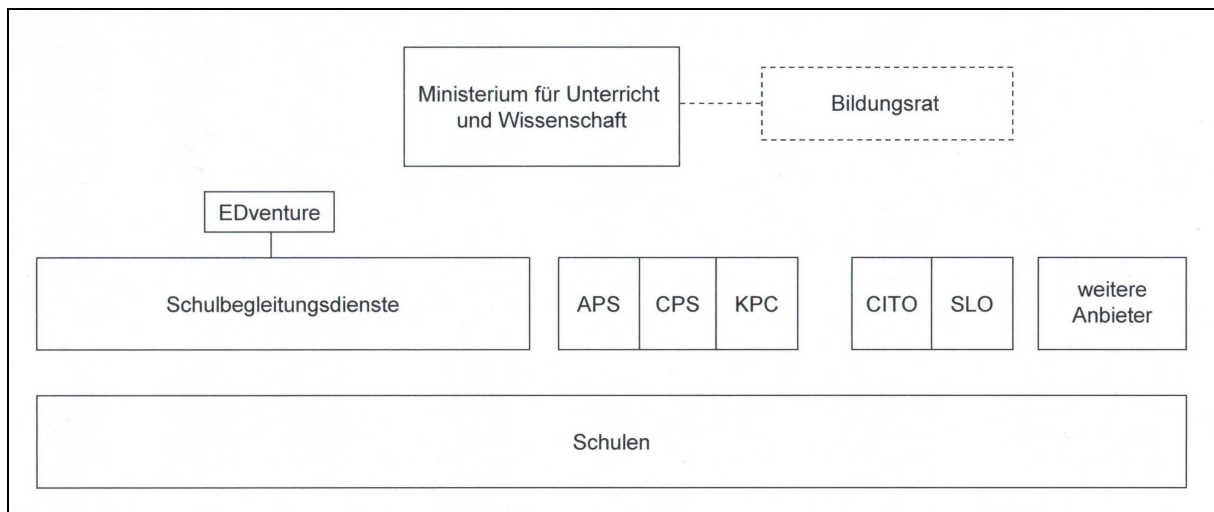


Abbildung 15: Versorgungsstruktur in den Niederlanden

In den Niederlanden gibt es eine Reihe von Einrichtungen, die im Bildungsbereich ihre Beratungsdienste anbieten (siehe Abbildung 16):

- Schulbegleitungsdienste
- Landesweite Pädagogische Zentren (APS, CPS, KPC)
- Spezifische Landesweite Zentren (SLO, CITO)
- PABOs (ndl. pedagogische academiën voor het basisonderwijs; Lehrerausbildungsstätten für Primarschullehrkräfte) und LEROs (ndl. lerarenopleiding; Lehrerausbildungsstätten für Fachlehrkräfte für allgemein bildende weiterführende Schulen und für den Berufsschulunterricht der Sekundarstufe) bieten Fortbildungen für einzelne LehrerInnen und Kollegien an.<sup>42</sup>
- Organisationen der Schulverwaltungen (ndl. besturenorganisaties) übernehmen eine Doppelrolle: Einerseits vertreten sie die ihnen angeschlossenen Schulverwaltungen in ihren Rechten und Pflichten, andererseits bieten sie selbst Schulbegleitung für einzelne Schulen an (z. B. Managementberatung).

<sup>42</sup> In den Niederlanden wurden Schulbegleitung und Fortbildung über viele Jahre getrennt voneinander behandelt. Seit dem 01.08.1998 sind die Begriffe Fortbildung und Unterrichtsversorgung nicht mehr zu unterscheiden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999f, S. 6). Der Begriff Fortbildung wurde gemäß Art. 21 WOV Abs. 4 verwendet: Dabei ist Fortbildung eine durch die Schule angefragte Aktivität, die sich an einzelne Lehrpersonen richtet, auf vorliegenden Kenntnissen aufbaut und von erfahrenen Dozenten durchgeführt wird. Fortbildungen wurden aus einem speziellen Fortbildungsbudget der Schulen bezahlt (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999f, S. 90f.). Fortbildung versteht sich in erster Linie als Professionalisierungsangebot an Lehrkräfte und wurde vornehmlich von Lehrerausbildungsstätten organisiert. Hingegen unterstützt Schulbegleitung vielmehr das Funktionieren der Schule als Ganzes und gehört eher dem Aufgabenbereich der Schulbegleitungsdienste an. Die Trennung beider Bereiche zeigte sich lange Zeit beispielsweise daran, dass selbst nach der Aufhebung einige Schulbegleitungsdienste kaum Fortbildungen in ihrem Schulbegleitungsangebot hatten. Viele PABOs haben früher schon Fortbildungen angeboten und treten heute in diesem Bereich als starker Konkurrent auf; in einigen Regionen arbeiten Schulbegleitungsdienste und PABOs bzgl. Fortbildung zusammen (vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 5).

- Schulverwaltungen einer Schule: Interne Begleiter, d. h. eine an der eigenen Schule ausgebildete Lehrperson, übernimmt die Funktion der internen Begleitung und Unterstützung der Implementation schulischer Innovationen.
- privatwirtschaftliche Beratungsbüros
- Universitäten

(vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 9; vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999f, S. 5)

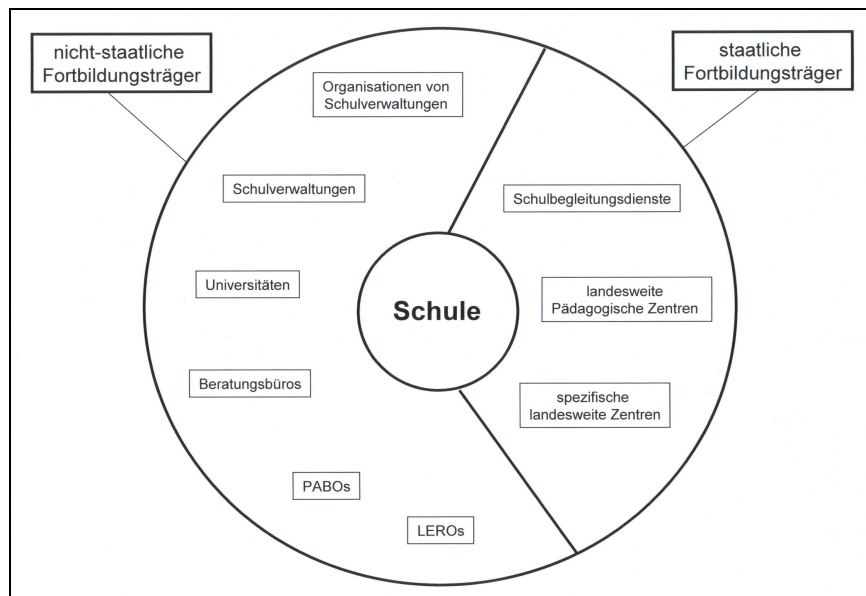


Abbildung 16: Anbieter der Unterstützungsstruktur

Die Arbeit der Anbieter von Schulbegleitung ist sehr facettenreich. Schulbegleitung kann unterschiedlichen Organisationsformen zugeordnet werden:

#### *Schulbegleitung*

Hier betreut ein/e SchulbegleiterIn eine Schule über einen längeren Zeitraum und unterstützt diese bei der Realisierung von unterrichtlichen oder organisatorischen Veränderungen, z. B. durch die Unterstützung struktureller Prozesse. Es handelt sich dabei um die meist praktizierte Form von Schulbegleitung.

#### *SchülerInnenbegleitung*

Hier werden zwei Verfahren unterschieden: Zum einen wird das Screeningverfahren (Abnehmen von Tests und Prüfungen für eine große Gruppe von SchülerInnen) und zum anderen die Beobachtung von einzelnen SchülerInnen durch Diagnostetests durchgeführt.

#### *(nicht schulgebundene) Kurse/Konferenzen*

Lehrkräfte erhalten durch (externe) Sachverständige Informationen, wie unterrichts- oder organisationsbezogene Maßnahmen durchgeführt werden können. Diese Veranstaltungen werden zumeist von landesweiten Pädagogischen Zentren durchgeführt.



### *Unterrichtshospitation*

Unterrichtshospitationen sind individuelle Begleitungen von Lehrkräften. Dabei beobachtet der/die (externe oder interne) BegleiterIn den Unterricht der Lehrperson und gibt anschließend eine Rückmeldung dazu.

### *Pädagogische Tage*

Hierbei handelt es sich um eine einmalige Begleitungsintervention. Ein Thema wird durch eine externe Institution (z. B. Schulbegleitungsdienst, landesweites Pädagogisches Zentrum; PABO) vorgestellt. Pädagogische Tage dienen der Professionalisierung der Schule.

### *Schulleiterberatung*

Ein/e externe/r BegleiterIn berät die Schulleitung oder die/den interne/n BegleiterIn hinsichtlich der Tätigkeiten im Rahmen der auszuführenden Funktion, z. B. bietet er/sie Unterstützung bei der Personalentwicklung, der Leitung von Konferenzen an.

### *Coaching*

Lehrkräfte einer Schule beraten sich selbst z. B. bei der Implementation neuer Methoden. Externe BegleiterInnen geben Informationen über mögliche Vorgehensweisen und trainieren die Lehrpersonen im gegenseitigen Coaching.

### *Öffentlichkeitsarbeit & Beratung*

Beratungsdienste verfügen über Medien- bzw. Informationszentren, in denen sich SchulleiterInnen, Kollegien oder einzelne Lehrkräfte über verschiedenste Bereiche informieren können. Dabei handelt es sich meistens um Bibliotheken mit aktueller Fachliteratur oder Zeitschriften zu neuen Lehr- und Lernmethoden. Auch kostenintensive Software oder Materialien, die sich eine Schule alleine nicht leisten könnte, sind in den Informationszentren im Verleih. Zu den Materialien werden auch Beratungsabende angeboten, die den Umgang mit den Unterrichtsmitteln verdeutlichen sollen (vgl. Slavenburg, 1998, S. 183; vgl. Houtveen, 1998, S. 184f.; vgl. Meijer, 1998).

Bei diesem umfangreichen Bündel von Unterstützungsformen stellt sich die Frage, wie die Kooperationen zwischen Schule und Schulbegleitungsdienst zustande kommen. Die Initiativen für Schulbegleitung gehen i. d. R. von den einzelnen Schulen aus. Ohne ihren ausdrücklichen Wunsch werden Schulbegleitungsdienste nicht tätig. Die Kooperation zwischen Beratungsdienst und Schule lebt vom gegenseitigen Vertrauen und Verständnis füreinander (vgl. Lumer-Henneböle, 1988, S. 168ff.).

In der Regel verfassen Schulleitungen (mit ihren Kollegien) gemeinsam mit Kontaktpersonen eines Schulbegleitungsdienstes einen Begleitungsvertrag über die Dauer von 4 Jahren, in dem die Veränderungswünsche aufgenommen sind und ein ein- oder mehrjähriges Arbeitsprogramm erstellt wird. Dabei sind die Absprachen auf die einzelne Schule zugeschnit-

ten, in den Niederlanden wird von „Schulbegleitung nach Maß“ gesprochen. Häufig haben Schulen gleichzeitig mit mehreren Formen von Schulbegleitung zu tun. Neben dem Angebot von Kursen kommen BegleiterInnen in den Unterricht und führen Hospitationen durch oder bieten Beratung an (vgl. Reezigt, 1999, S. 33). Fortbildungsaktivitäten stellen darüber hinaus für LehrerInnen eine Möglichkeit dar, den Aufstieg in eine höhere Gehaltsstufe zu erlangen (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2003, S. 159). Schulen, die Verträge mit mehreren Schulbegleitungsdiensten haben, sind eher selten. Diese Kooperationen kommen zumeist durch selbst bezahlte Fortbildungen zustande.

Da Schulbegleitungsdienste für ein großes Bündel an Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts und der Schule ansprechbar sind, stellen sich an die MitarbeiterInnen hohe Anforderungen.

Eine auf das Berufsfeld als Schulbegleiter in einem Beratungsdienst ausgerichtete Ausbildung existiert allerdings nicht. In einem Schulbegleitungsdienst arbeiten u. a. PädagogInnen, PsychologInnen, LogopädInnen, SozialarbeiterInnen, MedienberaterInnen, BibliothekarInnen etc. zusammen (vgl. Lumer-Henneböle, 1988, S. 170f.). Alle MitarbeiterInnen sollten jedoch einen Universitätsabschluss oder eine höhere berufliche Ausbildung vorweisen können und über ausreichend Erfahrungen im Bildungsbereich verfügen. Fort- und Weiterbildung nimmt für die MitarbeiterInnen der Schulbegleitungsdienste einen zentralen Platz ein; sie werden durch Universitäten und Dritte zu bestimmten Themenbereichen geschult (vgl. Houtveen, 1998, S. 135). Im Tätigkeitsfeld des Schulbegleitungsmitarbeiters zeichnet sich der Wechsel vom Generalisten zum Spezialisten ab, da sich das Angebotsspektrum zunehmend erweitert und eine Person nicht mehr alle Themen beraten kann. Jeder Vollzeitmitarbeiter leistete 1996 im Durchschnitt 1.400 - 1.600 Stunden pro Jahr Begleitungsarbeit (vgl. Gorter, 1997, S. 40f.). 2001 beschäftigten die Schulbegleitungsdienste 3.675 MitarbeiterInnen (vgl. EDventure, 2005, n. p.). Die durchschnittliche Gehaltshöhe eines Mitarbeiters in einem Beratungsdienst lag 1999 bei durchschnittlich 94.100 Gulden. Das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen ist 44 Jahre (vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 5). Bei dieser hohen Anzahl an MitarbeiterInnen, die der Unterstützungsstruktur zur Verfügung stehen, stellt sich die Frage, wie die Schulbegleitungsdienste finanziert werden und wie hoch ihr Etat ist.

1970 wurden die Schulbegleitungsdienste mit 5,5 Millionen Gulden durch den Staat finanziert. 1975 stieg der Betrag auf 27,5 Millionen und 1980 wurde bereits die Marke von 45 Millionen Gulden erreicht (vgl. Karstanje, 1998b, S. 25). 1985 existierten 65 Schulbegleitungsdienste mit ca. 2.500 MitarbeiterInnen, die staatlichen Zuschüsse beliefen sich in die-

sem Jahr auf ca. 79 Millionen Gulden; 50 % mussten dabei allerdings von den Gemeinden aufgebracht werden (vgl. Lumer-Henneböle, 1988, S. 167).

1996 erhielten die Schulbegleitungsdienste rund 60 Millionen US Dollar von der Regierung; die Gemeinden stellten weitere 80 Millionen US Dollar zur Verfügung. Ausgehend vom gesamten Betrag der Schulbegleitungsdienste, wurden 1996 ca. 80 % des Etats für die Gehälter der MitarbeiterInnen ausgegeben (vgl. Gorter, 1997, S. 40).

Aktuelle Zahlen belegen, dass sich im Laufe der 90-er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Zahl der Schulbegleitungsdienste zunehmend durch Fusionen minimierte. Im Jahr 2001 gab es noch 46 Schulbegleitungsdienste, 2002 waren es nur noch 40, im Jahr 2003 reduzierte sich die Anzahl erneut um 4 Schulbegleitungsdienste, 2004 wieder um 2, so dass es 1995 insgesamt nur noch 31 Schulbegleitungsdienste gab. Im Gegenzug erhöhte sich der zur Verfügung stehende Haushalt für Schulbegleitungsdienste von 188 Millionen Euro im Jahr 2001 auf 208 Millionen im Jahr 2002. Im Jahr 2003 standen den Schulbegleitungsdiensten 221 Millionen Euro zur Verfügung, 59 Millionen kamen vom Staat, 63 Millionen von den Gemeinden und 99 Millionen von Dritten (z. B. kommerzielle Einnahmen durch Fortbildungen) (vgl. EDventure, 2005, n. p.). Weiterführende Schulen oder Schulen für berufsbildenden Unterricht werden von Schulbegleitungsdiensten weniger bedient, vom Gesamtumsatz machen sie nur 1 - 2 % aus. Auch für Betriebe stellen Schulbegleitungsdienste so gut wie keine Bedeutung hinsichtlich Fortbildung und Schulung dar (vgl. Andersson Elfers Felix, 1999, S. 5). Angesichts der hohen Ausgaben für den Unterstützungssektor werden die Unterstützungsdienste beaufsichtigt. Auf diese Maßnahmen wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

Wie bereits erwähnt, wurde die Qualität der Schulbegleitungsdienste bis 1998 durch das Inspektorat evaluiert. Die Evaluationen fanden in Orientierung an das EFQM-Modell (mit Anpassungen an den Schulbegleitungs-Sektor) statt. Zentrale zu untersuchende Bereiche waren: Schulbegleitungsverlauf, Organisation und Management, Ergebnisse, Produkte und Dienstleistungen. Über alle Evaluationen des Inspektorats hinweg wurde ein sehr heterogenes Bild der Unterstützungsdienste wiedergegeben (vgl. Gorter, 1997, S. 41; vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1997, S. 6). Die Kuppelorganisation EDventure verfügt seit 1996 über eigene Zertifizierungsregelungen, um die aufgekommene Lücke der Qualitätssicherung des Inspektorates für Schulbegleitungsdienste zu füllen (vgl. EDventure, 2005, n. p.; vgl. Dingemans, 2000, S. 13). Bis zum Jahr 2008 müssen alle Mitglieder von EDventure über ein Qualitätszertifikat verfügen (vgl. EDventure, 2004, n. p.). Von 31 Schulbegleitungsdiensten im Jahr 2005 sind bereits 20 zertifiziert; 7 bereiten sich auf eine Zertifizierung vor. Die Zertifizierung selbst wurde anfangs durch eine unabhängige Einrichtung (Cap Gemini Ernst &

Young) durchgeführt, die die Qualitätssicherungssysteme der Schulbegleitungsdienste beurteilt. Heute wird die Evaluation durch Certiked (Stichting Certificatie Kennisintensieve Dienstverlening) auf Basis von ISO 9001 - 1994 vollzogen. Folgende Bereiche der Schulbegleitungsdienste werden evaluiert: Schulbegleitungsverlauf, Organisation und Management, Innovationsbereitschaft, Datendokumentation, Controlling und Personalentwicklung (vgl. EDventure, 2003, S. 3ff.). Die Befunde werden an eine Kommission weitergeleitet, die aus Auftraggebern und Abnehmern von Schulbegleitung verschiedener Bildungsbereiche und aus ExpertInnen der Qualitätssicherung besteht. Sie übermitteln EDventure eine bindende Empfehlung. Sofern die Empfehlung positiv ist, steht einer Zertifizierung nichts im Weg. Das Zertifikat hat eine Gültigkeit über drei Jahre, innerhalb dieser Zeit finden 2 Mal erneute Überprüfungen statt (vgl. EDventure, 2002, n. p.).

### **7.3 Aufgaben des Unterstützungssystems**

Im Unterrichtsversorgungsgesetz (WOV Art. 3) wurden drei Funktionen beschrieben, die die Begleitungsdienste der Versorgungsstruktur erfüllen sollen. Wenn auch das WOV für die Unterstützungsdienste keine Gültigkeit mehr besitzt, so können die Tätigkeiten der Unterstützungsdienste auch heute noch den ehemals beschriebenen Funktionen zugeordnet werden:

- Feldfunktion: Begleitung von Schulen
- Obrigkeitfunktion: Beratung von Schulen bzgl. landesweiter Innovationspolitik
- Entwicklungsfunktion: Stärkung der Fachkenntnis und des eigenen Entwicklungsvermögens der MitarbeiterInnen

Aus diesen Funktionen ergeben sich für die Versorgungsstruktur in Bezug auf die Arbeit mit Schulen zwei bedeutende Aufgabenbereiche:

- Schülerberatung: Beratung, Unterstützung und Diagnose von begabten SchülerInnen oder von Kindern mit Lern- oder Entwicklungsschwierigkeiten; Beratung von LehrerInnen und Eltern sowie
- Systembegleitung: Langfristige Beratung und Unterstützung von Schulen sowie Evaluation der durchgeführten Maßnahmen (vgl. Doornbos, 1993, S. 267).

Im Rahmen der Schulbegleitungsregelung WRS wurden die Aufgaben der Schulbegleitungsdienste erneut differenziert. Sie haben bis heute Gültigkeit.

Zu den Aufgaben von Schulbegleitungsdiensten gehören Begleitung, Beratung, Entwicklung, Informationen und Evaluationen sowie die Unterstützung der Förderung einer optimalen Schullaufbahn von SchülerInnen (siehe Abbildung 17). Die Aufgaben der Schulbeglei-

tungsdienste sind auf pädagogischem, didaktischem, fachlichem, psychologischem und schulorganisatorischem Gebiet anzusiedeln.

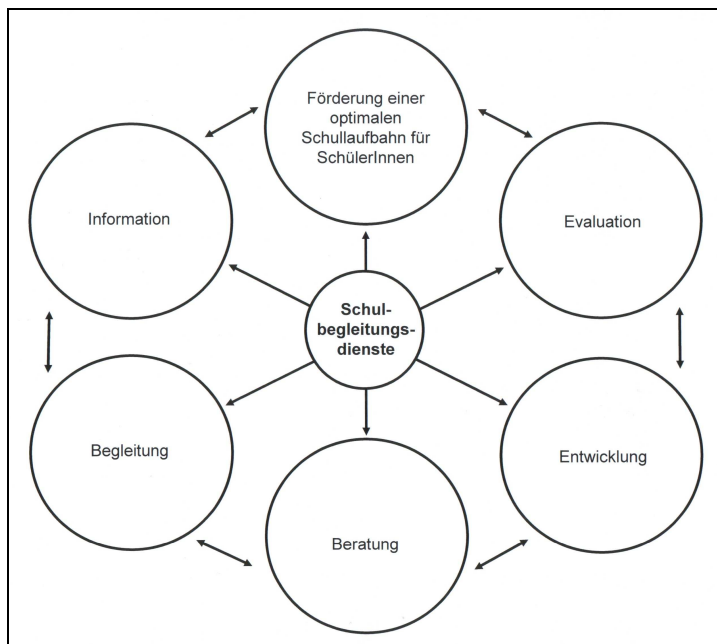


Abbildung 17: Aufgaben der Unterstützungsdienste

Während zu den traditionellen Aufgabenbereichen der Schulbegleitungsdienste eher die Schülerberatung und Systembegleitung von Schulen zu zählen sind, sind Fortbildung, Managementberatung, Entwicklung von Lernmitteln und Politikberatung eher den neuen Aufgabenbereichen einzuordnen. 1998 machten die traditionellen Aufgaben ca. 70 % des Umsatzes aus, während die neueren Aufgaben nur 30 % darstellten (vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 4).

Im Gesetz über die Berufe im Bildungswesen (ndl. wet op de beroepen in het onderwijs; BIO) wurden sog. Fähigkeitsprofile für Lehrkräfte formuliert. Diese geben eine Minimumqualität an, die Lehrpersonen zur Ausübung ihrer Tätigkeiten mindestens erfüllen müssen; die Erlangung dieser Minimumqualität muss durch die Schulverwaltungen ermöglicht werden. Dabei handelt es sich je Schulstufe um ein Set von sieben Kompetenzen (z. B. pädagogische, fachliche, organisatorische, soziale Kompetenzen) (vgl. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (329), 2006).

In den Vereinbarungen über einheitliche Arbeitsbedingungen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen im Primar- und Sekundarbereich (sog. CAO-Absprachen) wurde festgehalten, dass schulische Arbeitgeber einen Mehrjahresplan zur Fortbildung der Lehrpersonen und der professionellen Entwicklung der Schule aufstellen müssen (siehe Abbildung 18). Der dafür zur Verfügung stehende Etat ist aufgeteilt in einen kollektiven und

einen individuellen Teil. Parallel dazu muss eine Regelung formuliert werden, die die Ziele, die Funktionen der Betroffenen, ihre Aufgaben und Befugnisse festhält und Angaben dazu macht, in welcher Art und Weise die Ergebnisse evaluiert werden. Ebenfalls müssen Maßnahmen, Prozesse und die Häufigkeit von Gesprächen sowie der Umgang mit den entstehenden Kosten beschrieben werden. Anhand eines Gesprächszyklusses, bestehend aus Laufbahngesprächen, Mitarbeitergesprächen, Beurteilungsgesprächen etc., werden mit jedem bzw. jeder MitarbeiterIn Absprachen über die (zukünftige) Ausführung der Tätigkeiten gemacht. An die daraus entstehenden Beurteilungen können rechtliche Folgen geknüpft werden. Die individuelle Entwicklungsperspektive wird in einem persönlichen Entwicklungsplan festgehalten, indem die Wünsche der einzelnen Person sowie die systemischen Entwicklungsziele abgestimmt sind. Dieser Plan soll im Jahr 2007 für alle Lehrkräfte vorliegen, alle 4 Jahre neu formuliert, zwischenzeitlich aktualisiert (Aufnahme von Zertifikaten, Diplomen etc.) und jährlich im Mitarbeitergespräch besprochen werden (vgl. CAO PO, 2006, S. 94f.). Schulen erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, finanzielle Zuschläge oder besondere Vergütungen an Lehrkräfte zu zahlen, die sich für die Schule besonders eingesetzt haben. Das Inspektorat soll die Durchführung der Absprachen evaluieren.

In einem „Pakt“ (ndl. *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel*) zwischen dem Bildungsministerium und den Arbeitnehmer- und ArbeitgebervertreterInnen wurden darüber hinaus Absprachen getroffen, die zur Verminderung frühzeitigen Ausfalls von Personal, zur Schulung von SeiteneinsteigerInnen, zur Abnahme der Anzahl unbefugter Lehrkräfte und zum Aufbau einer Infrastruktur zur Förderung von Lehrkräften, PraktikantInnen und ReferendarInnen führen sollen. In diesem Rahmen erhalten Primar- und Sekundarschulen ab dem 01.08.2006 ein besonderes Budget. Einer durchschnittlichen Basisschule mit 223 SchülerInnen werden jährlich beispielsweise 7.310 Euro überwiesen. Eine durchschnittliche weiterführende Schule mit 1.435 SchülerInnen erhält einen Betrag von ca. 62.600 Euro. Über die Verteilung der Gelder muss in einem Bericht Rechenschaft abgelegt werden (vgl. *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel*, 2006).

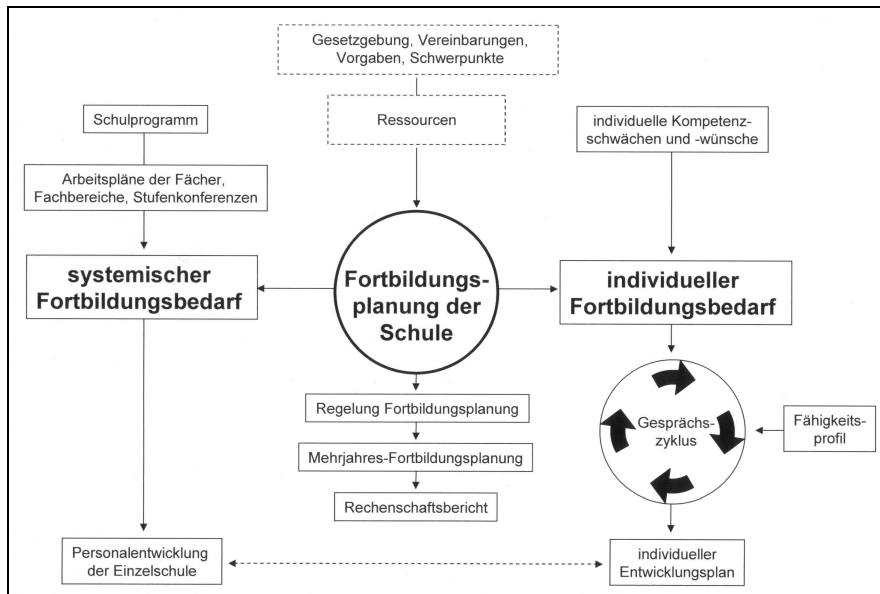


Abbildung 18: Fortbildungsplanung der Schule

#### 7.4 Rechtliche Rahmenbedingungen

Von 1987 bis 1997 waren Schulbegleitungsdienste im Unterrichtsversorgungsgesetz (ndl. wet op de onderwijsverzorging; WOV) gesetzlich geregelt. 1997 ist die gesetzliche Regelung zur Schulbegleitung (wettelijke regeling schoolbegeleiding; WRS) in Kraft getreten, die die Schulbegleitungsdienste neu regelte. Mitte des Jahres 2006 sind erneut gesetzliche Regelungen hinzu gekommen, auf die im Absatz 7.6 zur Neuorganisation des Unterstützungssystems genauer eingegangen wird.

In den Niederlanden gibt es keine gesetzliche Fortbildungsverpflichtung, - allerdings bestehen zwischen der Schule und den Lehrkräften bindende Absprachen zur Professionalisierung ihrer Tätigkeiten (vgl. Hoeben, 1995, 292).

Laut WRS werden Schulbegleitungsdienste vom Land und von den Gemeinden finanziert. Dabei sollen die Angebote nicht mehr nur für den Primar- und Sonderschulbereich aufbereitet werden - wie es zu Zeiten des WOV üblich war -, sondern auch für den Sekundarbereich. Schulbegleitungsdienste sollen in jedem Fall über Fachleute aus den Bereichen Unterrichtswissenschaft, Pädagogik, Orthopädagogik<sup>43</sup>, Psychologie, Organisationsentwicklung und Informations- und Kommunikationswissenschaften verfügen (vgl. Wet op het primair onderwijs, Art. 179). Schulen können neben Schulbegleitungsdiensten auch Beratungsleistungen durch ein landesweites Pädagogisches Zentrum in Anspruch nehmen (vgl. Wet op het primair onderwijs, Art. 180). Die Höhe der Summe der finanziellen Mittel für Beratungsleistungen wird auf Basis der Schülerzahl bestimmt, die zu einem festgelegten Da-

<sup>43</sup> Orthopädagogik ist vergleichbar mit Sonder- bzw. Heilpädagogik.

tum die einem Beratungsdienst zugehörigen Schulen besuchen (vgl. Wijziging van onder meer de Wet, 1997, Art. A2, Abs. 2).

### **7.5 Das Unterstützungssystem im Wandel**

Das Schulwesen ist in den Niederlanden im Wandel, - und in Abhängigkeit davon auch die Versorgungsstruktur. In den vergangenen Jahren wurden viele Studien durchgeführt, die die Abnehmer von Unterstützungsleistungen, ebenso wie die Dienste selbst befragten.

Im Allgemeinen ist das Bild bei Schulen und kleinen Gemeinden über Schulbegleitungsdienste positiv. Marktuntersuchungen zeigen, dass Schulen größtenteils mit den Kontakten zu Schulbegleitungsdiensten zufrieden sind. Dabei wird Schülerberatung besser beurteilt, als Systembegleitung (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1996b, S. 239). Bisweilen sind die Meinungen der Abnehmer von Schulbegleitung aber nicht nur positiv, sondern auch skeptisch. So ist im Laufe der Zeit das Bild des Schulbegleiters entstanden, der seinen Kopf in die Wolken steckt, ideologische Botschaften verkündet und den Kontakt zur Realität verloren hat (vgl. Frijters, 1996, S. 5).

Auf Schulverwaltungsniveau zeigt sich nicht selten eine kritische Haltung und es wird dann von einer schwachen Reputation der Schulbegleitungsdienste gesprochen, die auf der mangelnden Kooperation zwischen den Begleitungsdiensten, der geringen Innovationsbereitschaft und den ausbleibenden Wirkungen ihrer Arbeit beruhen (vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 5). Obwohl die Bildungsforschung der Versorgungsstruktur eine gut ausgebildete Infrastruktur bescheinigt, wird der Einfluss auf die Schulqualität unter den BildungsforscherInnen für gering erachtet. Lehrkräfte halten Fortbildung oftmals nur für unzureichend auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten und selten auf ihre zeitlichen Möglichkeiten abgestimmt. Auch unter Schulleitungen besitzt Fortbildung keine besondere Priorität (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2003, S. 159; S. 237).

Slavenburg hat 1997 eine Metaanalyse empirischer Studien durchgeführt, die über die Resultate und Wirkungen unterschiedlicher Bereiche der Schulbegleitungsdienste in den Niederlanden gemacht wurden. Zentrale Ergebnisse sind, dass die Marktuntersuchungen zur Kundenzufriedenheit der Schulbegleitungsdienste durchweg positiv ausgefallen sind. In der Regel sind die Abnehmer von Schulbegleitung mit Systemberatung, Organisationsentwicklung, Schülerbegleitung und der Weitergabe von Informationen sehr zufrieden. Die Angebote der Schulbegleitungsdienste werden als brauchbar, relevant und anschlussfähig beurteilt. Anders sieht es allerdings bei den Studien zur Effektivität der Arbeit von Schulbegleitungsdiensten aus. Zum einen gibt es nahezu keine Untersuchungen im Bereich Organisationsentwicklung und nur sehr wenige im Bereich Systemberatung und Weitergabe von Informationen. Studien im Bereich Schülerbegleitung zeigen, dass die Messinstrumente (z. B. Di-



agnosetests) größtenteils unbrauchbar sind, weil deren Validität und Reliabilität nicht untersucht wurde. Zudem werden von SchulbegleiterInnen Daten erhoben, aber nicht mit kausalen Konsequenzen verbunden. Auch konnte gezeigt werden, dass verschiedene BegleiterInnen unterschiedliche Konsequenzen aus den Testergebnissen ziehen (Übereinstimmung lag bei 39 %). Die SchulbegleiterInnen waren nicht in der Lage, eindeutige Diagnosen zu ziehen (vgl. Slavenburg, 1998, S. 184; vgl. Slavenburg, 1997; vgl. Slavenburg, 2000, S. 11). Das Inspektorat hat ebenfalls eine Metaanalyse der eigenen Veröffentlichungen zur Unterstützungsstruktur im Zeitraum von 1993 bis 1998 durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass im Jahr 1997 ca. 60 % der Schulbegleitungsdienste den Qualitätsmerkmalen des Inspektorats entspricht, - unter den einzelnen Schulbegleitungsdiensten bestanden allerdings große Qualitätsunterschiede. Dabei wird das Dienstleistungsangebot (Akquise, Kontakt und Evaluation) als gut beurteilt; eine Beschreibung von Arbeitsprozessen kommt noch selten vor. Personalentwicklung, Arbeitsumstände etc. funktionieren im Jahr 1993 laut Inspektoratsberichten gut. Weitaus negativer fallen die Beurteilungen über die Organisationsstruktur, die inhaltliche Koordination und die Überwachung der Arbeitsprozesse aus. Obwohl gesetzlich festgelegt war (WOV Art. 67), dass Schulbegleitungsdienste ihre Dienstleistungen evaluieren sollten, wird ein systematischer Prozess der Qualitätssicherung im Jahr 1994 nur selten angetroffen (1994) (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999f).

Die Ergebnisse der empirischen Studien zeigen viele Bereiche auf, wo sich Schulbegleitungsdienste verbessern müssen, um im Zuge der zunehmenden Öffnung des Begleitungsmarktes mithalten zu können. Eine Trendstudie, die von der Unternehmensberatung Andersson Elffers Felix (1999) durchgeführt wurde, macht darauf aufmerksam, dass eine defensive Marktstrategie, die auf der Beibehaltung des Monopols traditioneller Bereiche ausgerichtet ist, keine günstige „Überlebensstrategie“ für Schulbegleitungsdienste darstellen kann. Schulverwaltungen setzen zunehmend interne BegleiterInnen ein, die die klassischen Aufgaben der Schulbegleitungsdienste übernehmen. Beratungsdienste sollten daher spezifische, innovative Angebote machen und auch im Sekundarbereich eine stärkere Rolle einnehmen. Sie könnten ebenfalls hinsichtlich Forschungs- und Entwicklungsaufträgen zu landesweiten Pädagogischen Zentren in Konkurrenz treten. Darüber hinaus wird von den Autoren der Trendstudie angeraten, dass Schulbegleitungsdienste stärker auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen eingehen, sich selbst stärker profilieren sowie Kooperationen bilden sollten mit landesweiten Pädagogischen Zentren, spezifischen Landesweiten Zentren, Universitäten etc. (vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 5ff.). Das Kostenniveau von Schulbegleitungsdiensten ist im Vergleich relativ hoch, die finanzielle Position der

Schulbegleitungsdienste ist jedoch schwach. Die Branche kennt keine kommerziellen Tarife, - dies stellt für die Zukunft der Schulbegleitungsdienste ein Risiko dar.

## **7.6 Neuorganisation des Unterstützungssystems**

Im Dezember 1991 empfahl der Wissenschaftsrat zur Regierungspolitik (WRR), die Gelder für Schulbegleitung direkt den Schulen zukommen zu lassen. Ende des Jahres 2000 nahm sich die 2. Kammer nach etlichen Jahren allgemeiner Nicht-Beachtung dem Vorschlag an und brachte die Übertragung der Mittel wieder zur Diskussion. 2003 sollte eine neue gesetzliche Regelung in Kraft treten, die die Vorschläge aufgriff. Diese wurde aber immer wieder verschoben, so dass sie erst Mitte des Jahres 2006 gesetzlich verankert wurde (vgl. EDventure, 2002).

Die bedeutendste Veränderung in der gesetzlichen Regelung zur Nachfragefinanzierung (ndl. wet invoering vraagfinanciering schoolbegeleiding) ist, dass der Staat die finanziellen Mittel für Schulbegleitung direkt an die Schulen überweist. Die Mittel werden jedes Jahr auf Basis der Schülerzahlen neu berechnet (Art. 180a). Schulen können frei darüber entscheiden, bei wem sie ihre Unterstützung einkaufen. Sie können die Mittel auch für andere Zwecke einsetzen, auf das Folgejahr übertragen oder einsparen (vgl. Wet van 1 juni 2006, 2006).

Erhofft werden durch die neue gesetzliche Regelung eine Steigerung der Konkurrenz unter den Diensten der Versorgungsstruktur sowie die Erhöhung der Qualität und die Verbesserung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses der nachgefragten Angebote.

Wie könnte angesichts dieser Veränderung die Zukunft der Schulbegleitungsdienste aussehen? Andersson Elffers Felix antizipieren, dass Schulen zum einen Basisdienstleistungen im großen Umfang anbieten könnten, die langfristig ausgelegt sind und nur geringe Tarife erfordern. Zum anderen könnten sie ihr Angebot mit projektbezogenen Beratungsaufträgen komplettieren, die kürzere Laufzeiten haben und höherer Tarife bedürfen (vgl. Andersson Elffers Felix, 1999, S. 13).

Heinink und Slavenburg bezeichnen die Schulbegleitungsdienste der Zukunft als „Nutzbetriebe“. Zum ersten sollten sie allgemein-gesellschaftliche Bedürfnisse wie z. B. Schülerbetreuung, Informationsweitergabe usw. befriedigen, zum zweiten könnten sie sich über ihre Profilbildung besonders für lokale Projekte einsetzen. Drittens könnten sie ihre Dienstleistungen auf kommerzieller Basis weiteren Interessenten anbieten (vgl. Heinink & Slavenburg, 1998, S. 215). Durch dieses Bild wird die Nachfrageorientierung für Unterstützungsleistungen stark in den Vordergrund gestellt, eine Herausforderung, der sich die Schulbegleitungsdienste der Gegenwart stellen müssen.

Mit diesem Kapitel wurde die systematische Darstellung der Schulwesen, Schulaufsichten und Unterstützungssysteme in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden vollzogen, die im folgenden Kapitel mit einem Vergleich abgeschlossen wird.

## 8. Nordrhein-Westfalen und die Niederlande - ein Vergleich

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Unterschiede zwischen dem Schulwesen, der Schulaufsicht und dem Unterstützungssystem in den Niederlanden und im Bundesland Nordrhein-Westfalen herausgearbeitet. Dazu wird ein systematischer Vergleich der in den vorherigen Kapiteln dargelegten Inhalte erstellt. Zur Vergleichbarkeit von Bildungssystemen hat Helmut Fend in seinem Buch zur Qualität im Bildungswesen (1998, S. 44) gesagt, dass „(...) durch den Vergleich des Schulehaltens in verschiedenen Ländern sichtbar [wird], daß jedes Bildungssystem in den Erscheinungsformen des faktischen Schullebens eine Kultur der Organisation von Freiheit und Verantwortung, von Gemeinsamkeit und Individualität repräsentiert. Der Vergleich (...) macht deutlich, wie groß die Variation der Realisierung sein kann.“

Im Zentrum der folgenden Analyse soll nun die Variation der Realisierung des Schulehaltens zwischen den Ländern Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden stehen.

### *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden im Vergleich*

Die „autonome Schule“ ist in beiden Ländern ein historisch weiterentwickeltes Konstrukt, das in den Niederlanden bereits Mitte des 19. Jahrhunderts gesetzlich verankert wurde und in Nordrhein-Westfalen erst mit der Jahrhundertwende ins Bewusstsein der Fachöffentlichkeit trat. In Nordrhein-Westfalen kam die Diskussion um die erweiterte Selbstständigkeit von Schule bzw. „Teilautonomie“ nach vielen Jahren des verwalteten Schulehaltens und der sich nicht durchsetzender Reformanstrengungen erst in den 1990-er Jahren mit der Veröffentlichung der Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ erneut in Bewegung. In den Niederlanden wurden seit dem frühen Beginn wesentliche Rechte der Schule erkämpft: Die sog. Unterrichtsfreiheit stellt in der gegenwärtigen Gesellschaft innerhalb des Schulwesens einen breit akzeptierten Wert dar. Die freie Schulwahl der Eltern, die Lehrmittelfreiheit, die Tatsache, dass nahezu „Jedermann“ eine Schule gründen kann, dass Lehrkräfte durch den Schulträger eingestellt und auch wieder entlassen werden, dass leistungsbezogene Gehaltserhöhungen gezahlt werden und dass breite Möglichkeiten beim Einwerben von Sponsoringmitteln bestehen etc. gehören zu den Rechten niederländischer Schulen. Bei einer Befragung niederländischer Schulleitungen wurde deutlich, dass nahezu alle schulbezogenen Entscheidungen von der Schulleitung selbst verantwortet werden (vgl. Europäische Kommission, 2005, S. 108f.). Dadurch, dass alle Schulen - private wie öffentliche - vom Staat voll finanziert werden, verfügen sie über eine weitgehende Finanzautonomie, wenngleich die Mittel bestimmten Bereichen zugeordnet sind. In Nordrhein-Westfalen hat die Schule vergleichsweise geringere finanzielle Möglichkeiten, - beispielsweise werden die

Lehrkräfte vom Land bezahlt und sind dafür auf Lebenszeit verbeamtet. In den Niederlanden gehört das Personal öffentlicher Schulen offiziell dem öffentlichen Dienst an. LehrerInnen, die an Privatschulen arbeiten, schließen mit dem Arbeitgeber einen (privatrechtlichen) Vertrag ab. Damit können sie sich hinsichtlich ihres Status mit den Beschäftigten des öffentlichen Dienstes als gleichgestellt betrachten. Die Tarifverträge für Lehrkräfte gelten für das gesamte Schulwesen, also für öffentliche als auch für private Schulen (vgl. Europäische Kommission, 2005, S. 218). Eingeschränkt wird die beschriebene Schulautonomie in den Niederlanden z. B. durch die Kernziele (vergleichbar mit den Bildungsstandards), durch die zentralen Abschlussprüfungen (vergleichbar mit dem Zentralabitur) und durch das schulische Rechenschaftssystem (vergleichbar mit den Schulprogrammen und Evaluationen). Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen muss jedoch festgestellt werden, dass niederländische Schulen über wesentlich mehr Rechte verfügen als nordrhein-westfälische.

In diesem Zusammenhang sind die Bildungsausgaben beider Länder im europäischen Vergleich interessant, weil dadurch abgeschätzt werden kann, ob sie zu anderen europäischen Staaten über- oder unterdurchschnittlich viel für Bildung verausgaben. Dazu sei angemerkt, dass der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt in Europa im Jahr 2001 5,1 % betrug. Deutschland liegt im internationalen Vergleich bei 4,6 % und die Niederlande bei 5,0 %; wobei Dänemark mit 8,5 % das Maximum und Rumänien mit 3,3 % das Minimum darstellen (vgl. Europäische Kommission, 2005, S. 163). Im Jahr 2001 entsprachen die gesamten öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen in der Mehrzahl europäischer Staaten 10,8 % der staatlichen Gesamtausgaben. Deutschland liegt bei 7,9 % und die Niederlande bei 10,7 % (Maximum: 16,9 %; Minimum: 7,8 %) (vgl. Europäische Kommission, 2005, S. 169). Der direkte Vergleich macht deutlich, dass in den Niederlanden tendenziell mehr Gelder für den Bildungsbereich ausgegeben werden als in Deutschland. Dabei entsprechen die niederländischen Ausgaben weit mehr dem europäischen Durchschnitt als die deutschen Ausgaben, die beim Vergleich der gesamten öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen sich nahezu auf europäischem Minimumniveau befinden. Leider stehen für diesen Vergleich nur die gesamtdeutschen Ausgaben zur Verfügung, so dass ein direkter Vergleich mit Nordrhein-Westfalen nicht hergestellt werden kann.

#### *Die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden im Vergleich*

Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen - so wie sie traditionell organisiert wurde - unterscheidet sich vom niederländischen Inspektorat in wesentlichen Zügen. Bei der Arbeit der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht herrscht eher eine individualisierte Arbeitsweise vor, d. h. der Austausch zwischen den DezernentInnen und den Schulen verläuft zumeist anhand einer Individualberatung der Schulleitung. Im Gegensatz dazu stellt die standardisierte Ar-

beitsweise des Inspektorats vielmehr eine an Kriterien orientierte Systemberatung dar, die vorab festgelegte Bereiche der Einzelschule evaluiert und ergebnisorientiert auswertet. Ein Vergleich der Anzahl der in beiden Ländern beschäftigten MitarbeiterInnen ist allerdings nicht besonders aufschlussreich, da die Angaben unterschiedlich differenziert sind. Während im Jahr 2004 in den Niederlanden 173 InspektorInnen, 226 MitarbeiterInnen und weitere 162 StabsmitarbeiterInnen, also insgesamt 561 Personen beschäftigt waren, konnte für Nordrhein-Westfalen nur eine grobe Angabe von 424 SchulaufsichtsbeamtInnen im Jahr 2006 nachgewiesen werden, die allerdings die Stellen in ihren Tätigkeitsbereich nicht differenziert. Damit kann zwar festgestellt werden, dass das niederländische Inspektorat ca. 25 % mehr Personal beschäftigt, dies kann u. U. auch mit dem unterschiedlichen Tätigkeitsprofil erklärt werden. Während sich die Aufgaben der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht auf die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht beziehen und durch Tätigkeiten wie bspw. der Unterstützung der Qualitätssicherung und der Durchführung von Metaevaluationen erweitert werden, konzentriert sich das Inspektorat auf die Evaluation, Stimulierung und Berichterstattung ihrer Schulbesuche. Der zentrale Unterschied beider Vorgehensweisen besteht darin, dass erstere eher kontrollieren und zweitere vielmehr stimulieren. In Nordrhein-Westfalen verfügen die SchulaufsichtsbeamtInnen darüber hinaus über eine Weisungsbefugnis, d. h. dass sie Aufträge erteilen und nach eigener Maßgabe Prozesse beeinflussen können. Der Schulaufsichtsbeamte ist Dienstvorgesetzter, führt Personalbeurteilungen durch und hat damit die Möglichkeit, Schulentwicklungsprozesse in eine von ihm avisierte Richtung zu lenken. Über dieses Recht verfügt das niederländische Inspektorat nicht. Der niederländische Inspektor ist vielmehr ein unabhängiger Qualitätsexperte, der für die Qualitätsentwicklung der Schule keine Verantwortung trägt (vgl. Weerts, 2006, S. 24). Im Gegenteil: Die InspektorInnen evaluieren die Qualität einer Schule und übergeben der Schulleitung, dem Schulträger und den Eltern (bzw. die interessierte Öffentlichkeit) einen Bericht über ihre Schwächen und Stärken. Es liegt in der Verantwortung der Schule, wie sie in der Folgezeit mit den Evaluationsergebnissen umgeht und an den Mängeln arbeitet. Während die Ergebnisse der Qualitätsevaluation in den Niederlanden anhand eines Berichtes im Internet für die Eltern veröffentlicht werden, erscheint in Nordrhein-Westfalen noch kein öffentlicher Bericht über die Ergebnisse der Qualitätsanalyse der Schule. Die Ergebnisse verbleiben zunächst bei der Schulaufsicht und der Schule selbst und werden anschließend zentral ausgewertet. Mit der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen findet seit 2006 eine Annäherung an die Arbeitsweise des niederländischen Inspektorats statt. Es wurde ein Qualitätstableau mit 6 Qualitätsbereichen und 140 Kriterien entwickelt. In den Niederlanden versucht man hingegen die 9 Qualitätsaspekte und die 27 Indikatoren (bei regulären Evaluationen; PKOs) zu reduzieren und zunehmend maßgeschneidert unter Rückgriff

auf die schulinternen Evaluationsergebnisse die Schule zu evaluieren und dabei die Besonderheit der Einrichtung nicht außer Acht zu lassen. Der zentrale Unterschied beider Systeme besteht darin, dass die traditionelle Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen erhalten bleibt und die neue Arbeitsweise lediglich hinzukommt anstatt erstere ersetzt. Dadurch wird es der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht ermöglicht, einen noch genaueren Einblick in die Schulen zu erhalten und infolge dessen, noch präziser Schulentwicklungsprozesse anzuregen. Dies scheint vor allem bei Schulen von Vorteil, die ohne eigenen Antrieb kaum Veränderungen von Unterricht in Gang setzen würden (träge Schulen). Wichtig wäre es aber, der Schule selbst mehr Verantwortung für Entscheidungsprozesse zu gewähren und die Evaluationstätigkeit als „Service“ an die Schulen zu verstehen. Müsste eine selbstständige Schule nicht ohne die Mitverantwortung durch die Schulaufsicht die eigene schulische Qualität managen? Erst wenn auf weisungsbefugte Kontrolle verzichtet wird und Managementfähigkeiten der Schulleitung obligatorisch geschult werden, können Schulen ihren eigenen Weg verantworten. Die Trennung von Kontrolle und Beratung ist in den Niederlanden seit Jahrzehnten vollzogen; - in Nordrhein-Westfalen stellt dieser Doppelauftrag an die Schulaufsicht immer wieder eine Herausforderung dar. Deshalb sind die Niederlande natürlich nicht vor trägen Schulen gefeit; dort gibt es ebenfalls einen Anteil an Schulen, die sich nicht weiter entwickeln wollen, - so die Aussage eines niederländischen Inspektors. In den Niederlanden wird dafür gesorgt, dass die Schulen ein Minimum an Qualität leisten müssen, dass ihre Stärken und Schwächen veröffentlicht werden und es der Wahl der Eltern überlassen wird, auf welche Schule sie ihr Kind schicken wollen. Dies erfordert zum einen eine thematisch breit ausgelegte und gleichzeitig tiefgehende Qualitätsevaluation und zum anderen eine bildungsinteressierte Öffentlichkeit. Dennoch bleibt für Nordrhein-Westfalen festzuhalten, dass mit der Einführung der Qualitätsanalyse eine (Teil-) Standardisierung bei der Evaluation von Schulen im Schulwesen Einzug hält, die für die nordrhein-westfälische Schulgeschichte einzigartig ist.

*Das Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden im Vergleich*  
Betrachtet man die Struktur des nordrhein-westfälischen und niederländischen Unterstützungssystems, so kann man den Eindruck gewinnen, dass es strukturell gar nicht so viele Unterschiede gibt. In beiden Ländern existieren regionale und landesweite Dienste, die die Schulen beraten und begleiten. Ein wesentlicher Unterschied besteht allerdings darin, dass in Nordrhein-Westfalen die Schulämter, Bezirksregierungen und das kürzlich aufgelöste Landesinstitut Teil der Schulaufsicht sind und dass in den Niederlanden die Institutionen der Unterstützungsstruktur völlig unabhängig davon agieren. Niederländische Schulbegleitungsdienste, landesweite Pädagogische Zentren aber auch spezifische Versorgungsein-

richtungen stehen mit dem Inspektorat in keinerlei Verbindung. Dies bringt es mit sich, dass die Initiativen für Begleitung und Beratung in den Niederlanden von den einzelnen Schulen (Schulleitung und Kollegium) ausgehen und in Nordrhein-Westfalen zum Teil durch den Unterstützungsbereich vorgegeben werden, durch einzelne LehrerInnen ausgesucht und dadurch noch nicht in einen systematischen Bedarfsprozess überführt wurden. In Nordrhein-Westfalen wird zwar die Nachfrageorientierung von Fortbildung durch die Vergabe von Projektmitteln angeregt, findet anteilmäßig aber in geringerem Ausmaß als in den Niederlanden statt. Darüber hinaus wird in den Niederlanden unter Schulbegleitung eine langfristige Beratungsform verstanden, bei der ein Schulbegleitungsdienst auf mehreren Ebenen (z. B. Schulleitung, Interessensgruppe, einzelne SchülerInnen) mit verschiedenen MitarbeiterInnen arbeitet, so dass fach- und prozessorientierte Schulentwicklungsprozesse miteinander koordiniert werden können. Damit wird Schulbegleitung maßgeschneidert durchgeführt und Veränderungsprozesse verlaufen nicht parallel zueinander, sondern symbiotisch.

Obwohl in Nordrhein-Westfalen eine gesetzliche Fortbildungspflicht besteht, - wird ihrem Nachkommen durch die Lehrkräfte nur eingeschränkt Beachtung beigemessen. Angaben für eine Mindestanzahl an Fortbildungsstunden pro Jahr gibt es nicht. In der deutschen Fachöffentlichkeit wird eine nachprüfbare Fortbildungspflicht einvernehmlich gefordert. In den Niederlanden existiert keine gesetzliche Fortbildungspflicht, sondern bindende Absprachen zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen einzelner Schulen. Die Schulleitungen haben die Aufgabe, in Mitarbeitergesprächen Absprachen mit den Lehrkräften zu treffen, an deren Beurteilungen rechtliche Folgen geknüpft werden können.

In den vergangenen Jahren hat sich in den Niederlanden der Markt für Fortbildung weit geöffnet, so dass den Schulen Begleitungsangebote offeriert werden, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. In Nordrhein-Westfalen besteht noch wenig Konkurrenz unter den Fortbildungsanbietern, ist doch ihr Haushalt durch feste Finanzierungszusagen des Landes gesichert. In den Niederlanden befinden sich die Schulbegleitungsdienste - was ihre finanzielle Situation anbelangt - in einer viel unsicheren Situation. Dadurch, dass die Schulen seit dem Jahr 2006 selbst über Fortbildungsmittel verfügen, müssen die Schulbegleitungsdienste für ihre eigenen Produkte und Dienstleistungen werben. Die Gelder, die für die Unterstützungsstruktur in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden zur Verfügung stehen, sind zudem sehr unterschiedlich: Im Jahr 2006 wurden in Nordrhein-Westfalen für den Fortbildungssektor ca. 59 Millionen Euro veranschlagt, zuzüglich der 6,18 Millionen Euro für Projektmittel, die die Schulen einwerben können. Bereits im Jahr 2003 verfügte der niederländische Unterstützungssektor über einen Haushalt von 221 Millionen Euro und erhielt damit ca. drei Mal so viele Mittel wie Nordrhein-Westfalen. Noch ungleichmäßiger sind die



Zahlenverhältnisse, wenn die Anzahl der MitarbeiterInnen der Unterstützungsdienste verglichen werden. Im Jahr 2003 verfügte Nordrhein-Westfalen über ca. 500 Vollzeit-Lehrerstellen (das entspricht ca. 4.000 ModeratorInnen), die die Moderatorentätigkeit ausführten. In den Niederlanden arbeiteten im Jahr 2001 insgesamt 3.675 Personen im Unterstützungsbereich, - dies sind mehr als 7 Mal so viele Vollzeitstellen wie in Nordrhein-Westfalen. Darüber hinaus entstammen die nordrhein-westfälischen ModeratorInnen direkt dem Schulkontext und bleiben ihm auch verhaftet, - sie sind Lehrkräfte, SchulleiterInnen oder DezernentInnen und erhalten für ihre Tätigkeit Deputatstunden oder Honorare. Die (Vollzeit-)MitarbeiterInnen der Schulbegleitungsdienste in den Niederlanden müssen nicht aus dem schulischen Kontext kommen, aber einer bildungsverwandten Disziplin entstammen. In beiden Ländern gibt es keine standardisierte obligatorische Ausbildung für die MitarbeiterInnen des Unterstützungssystems. Die Beratungsdienste der Versorgungsstruktur werden in den Niederlanden seit mehreren Jahren einer Qualitätssicherung durch eine Zertifizierung unterzogen. In Nordrhein-Westfalen wurde die Qualitätssicherung bisher durch sporadische Evaluationen im Anschluss an einzelne Fortbildungen gewährleistet. Daneben gab es 1995 eine systematische Evaluation des Fortbildungssystems durch einen Peer-Review sowie einen Fortbildungsbericht im Jahr 2002, der zunächst nicht fortgeführt wurde. Mit dem neuen 5-Punkte-Programm soll allerdings eine Initiative zur Zertifizierung der Angebote auf den Weg gebracht werden. Erstaunlich ist allerdings, dass die zahlreichen empirischen Studien der Versorgungsstruktur in den Niederlanden ein positives Bild in Bezug auf die Kundenmeinung bescheinigen, im Hinblick auf die Wirkungen der Dienstleistungen aber ein äußerst schwaches Bild abgeben. In Nordrhein-Westfalen scheint der Fortbildungssektor kein Bereich zu sein, der durch die Bildungsforschung auf die Wirkungen hin überprüft wird. Darüber hinaus gibt es bisher keine fortlaufende systematische Erhebung der Effekte von Fortbildungen, erste Ansätze des Landes dazu wurden wieder eingestellt (z. B. Fortbildungsberichterstattung).

### *Schlussfolgerungen*

Der Vergleich der unterschiedlichen Bereiche zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden zeigt deutlich, dass den Schulen in Nordrhein-Westfalen viele Freiheiten fehlen, die den niederländischen Schulen selbstverständlich sind. Obwohl sich Nordrhein-Westfalen mit seinen Reformprogrammen für die Schulaufsicht und den Unterstützungsbereich den europäischen bzw. niederländischen Modellen annähert, könnten folgende Punkte in nordrhein-westfälische Reformbemühungen stärkere Einbindung finden:

- Stärkung der Selbstständigkeit der einzelnen Schule, Ausbau der externen Qualitätssicherungsinstanzen und Entwicklung eines nachfrageorientierten Beratungssystems

- Aufhebung der Beratungsfunktion der traditionellen Schulaufsicht und stattdessen Kontrolle und Stimulierung der Veränderung von Schule und Unterricht
- Sicherstellung des Austauschs zwischen Schule, Schulaufsicht und Unterstützungsdiensten anhand übergeordneter Instanzen
- Intensivierung der Beteiligung der Öffentlichkeit
- Sicherung und Gewährleistung hoher Schulqualität durch regelmäßige Überprüfung der Qualität des Schulwesens, der Schulaufsicht und des Unterstützungssystems, z. B. durch regelmäßige und systematisch wissenschaftliche Studien

Kein Reformprozess verläuft ohne Nebeneffekte. Mit der Erweiterung der Selbstständigkeit von Schule sind nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren verbunden: z. B. stellen die Vergleichbarkeit von Schule und die Aufrechterhaltung der Chancengleichheit Werte dar, deren Erhaltung zumindest in Gefahr stehen. Der Staat muss daher durch gesetzliche Rahmenbedingungen gewährleisten, dass eine Ausgewogenheit zwischen Freiheit und Verantwortung sowie zwischen Gemeinsamkeit und Individualität bestehen bleibt.

Nachdem der systematische Vergleich zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden vollzogen wurde, wird im folgenden Kapitel Schulentwicklung als Organisationsentwicklung genauer analysiert. In diesem Zusammenhang wird Schulprogrammarbeit als ein Teil von Schulentwicklung betrachtet und im Rahmen der Ergebnisse empirischer Studien untersucht.

## **9. Schulentwicklung als Organisationsentwicklung am Beispiel der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden**

Im Rahmen dieses Kapitels wird Schulentwicklung aus der Perspektive der Organisationsentwicklung betrachtet. Anhand der Ergebnisse von Studien zur Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden wird der bisherige Forschungsstand aufbereitet und anschließend diskutiert.

### **9.1 Schulentwicklung aus der Perspektive deterministischer, selbstreferentieller und kontextbedingter Steuerung**

Im Folgenden wird ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven auf Schulentwicklung die Schule als lernende Organisation untersucht. Dabei werden der Rolle der Beteiligten, der Relevanz von Kooperation sowie den Ergebnissen der school effectiveness - Forschung besondere Bedeutung beigemessen.

In der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung wird seit den 80-er Jahren der Frage nachgegangen, was gute Schulen von schlechten Schulen unterscheidet. Dabei zeichnet sich ab, dass die Merkmale allgemein nicht eindeutig benannt werden, die eine „gute“ Schule ausmachen (vgl. Kapitel 9.1.4). „Staatliche Schulen haben den Status von nachgeordneten Dienststellen, die rechtlich unselbstständig und weisungsabhängig sind. Ihre Arbeit unterliegt trotz einer rechtlich verankerten „pädagogischen Freiheit“, der Fach-, Rechts- und Dienstaufsicht durch Schulaufsicht und Schulträger. Das pädagogische Handeln wird durch Staat und Verwaltung mitbestimmt, aber auch demokratisch legitimiert“ (Koch & Gräsel, 2004, S. 7). Die Möglichkeiten der Einflussnahme staatlichen Handelns werden mit dem Begriff „Steuerung“ beschrieben. Mit der Veränderung des Systems wird ein neuer „Systemzustand“ angestrebt, der die Erhöhung von Qualität fördert. Es lassen sich mehrere Modelle staatlicher Steuerung unterscheiden, von denen Koch und Gräsel drei auf das Schulsystem beziehen. Mit der „*planungsorientierten, deterministischen Steuerung*“ wurde angenommen, die Zukunft des Bildungswesens bzgl. bestimmter Bildungsziele planen und umsetzen zu können. Dieser Ansatz befindet sich derzeit allerdings stark in der Kritik. Sicherlich kommt Steuerung nicht ohne Planung aus, - dennoch bedarf es mehr, um grundlegende Reformen einzuleiten. Basierend auf den Bildungsreformbewegungen der 60-er und 70-er Jahre bezogen sich bis vor wenigen Jahren Strategien der Schulentwicklung auf das Gesamtsystem. Die Strategien waren makroökonomisch ausgerichtet, ihre Indikatoren zielten primär auf die Rentabilität der Ausgaben sowie Umfang und Struktur des Arbeitsvermögens. Immer waren die Konzepte an zentralstaatliche Instanzen gerichtet (vgl. Rolf, 1995a,

S. 36). Diese Gesamtsystem-Strategien gehen davon aus, dass Innovationen auf alle Schulen angewendet werden können, ohne auf spezifische Bedingungen zu achten, weshalb standardisierte Lösungen häufig gescheitert sind. Außerdem wurde Schule aus der Sichtweise einer planungszentrierten Steuerung als Zulieferinstitution neuer Ideen und Produkte gesehen. Die Lösungen der Systemebene sollten von den Schulen ungeachtet des sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontextes der einzelnen Schule adoptiert werden (vgl. Dalin, Rolff & Buchen, 1995, S. 20). Es wurde davon ausgegangen, dass Innovationen zielgenau zu implementieren sind. Dieses Konzept kommt allerdings aus dem Technikbereich und hat für Schulen eher geringe Bedeutung (vgl. Rolff, 1995a, S. 37f.). „Daraus ist der Schluß zu ziehen, dass auf der zentralen Gesamtebene lediglich global gesteuert und der Kontext gesetzt werden kann (...) nicht aber die Schulentwicklung selbst zu lenken ist. Um Schulentwicklung zu betreiben, muß der Staat jeder Einzelschule ein gehöriges Maß Gestaltungsautonomie einräumen, die nur diese selbst realisieren kann“ (Rolff, 1995a, S. 38). Auch Klafki (1983, S. 288f.) ist der Ansicht, dass zentralistisch-bürokratische Reformstrategien konkrete Schulwirklichkeit nicht verändern. Tatsächliche Veränderungen müssen von den in Schule tätigen Personen (Lehrkräften, SchülerInnen, Schulleitungen etc.) getragen und durchgeführt werden. Top-down-Strategien können von Praktikern abgeblockt oder unterlaufen werden.

Seit einigen Jahren befindet sich die Sichtweise auf Schule und die Schulentwicklung in einem Paradigmenwechsel: Im Fokus steht heute nicht mehr die Makropolitik, sondern die Mikropolitik. „Standen noch in den 70er Jahren übergreifende Fragen der Schulstruktur und Schulorganisation im Mittelpunkt von Reformbemühungen, so ist es jetzt die Einzelschule“ (Rolff, 1995a, S. 38). Eine Ursache für diesen Wandel stellte die Schulforschung dar. Im deutschen Sprachraum kam z. B. Fend 1986 mit einer Studie zu dem Ergebnis, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform zum Teil stärker voneinander unterscheiden als von anderen Schulformen. Daher rückte Fend die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ in das Zentrum pädagogischer Reformen. Die Schule wird heute nicht mehr als abhängige Größe eines übergeordneten bürokratischen Mechanismus verstanden, deren Steuerungsimpulse die pädagogische Arbeit an der Basis lenken, sondern als das Ziel von Veränderungen und Innovationen und damit als Einzelschule an sich. Das bedeutet natürlich auch, dass es in den kommenden Jahren weniger um die individuenzentrierte Beratung, als vielmehr um die Beratung der Einzelschule geht (vgl. Schönig, 1993, S. 242f.).

Das Modell der „Selbststeuerung“, das das Gegenteil der deterministischen Steuerung ist, stammt ursprünglich aus der Systemtheorie und besagt, dass Systeme dazu neigen, sich selbst zu steuern. Danach hätten Staat und Politik kaum Einfluss auf Schulen, - diese könnten sich nur aus sich reformieren. Diesem Ansatz zufolge würden Schulen Erlasse und Ver-

ordnungen nur so umsetzen, dass sie zu ihrem System passen. Daraus würde resultieren, dass gesellschaftliche Kooperationsprozesse nur wenig durch zentrale Instanzen geplant, initiiert und gelenkt werden können, da das sprunghafte Ansteigen des Verflechtungs- und Komplexitätsgrades unüberschaubar wird (vgl. Hackel, 1993, S. 47). Nur dezentral organisierte Kooperationsprozesse ermöglichen die Entfaltung eines Regulationskonzeptes, das in Bezug auf systemtheoretische Modelle `Selbstorganisation´ oder `Selbstreferenz´ genannt wird. Nach Luhmann besteht das Prinzip darin, dass die Abstimmung miteinander vernetzter aber relativ geschlossener Funktionseinheiten durch Regulationsprozesse ausgeführt wird, die von diesen Einheiten selbsttätig vorgenommen werden können. Dabei werden Informationen aus der jeweiligen Umwelt selbstreferentiell aufgenommen, verarbeitet und aktiviert. Die gesellschaftliche Entwicklung lässt sich als Prozess der funktionalen Differenzierung interpretieren: Es bilden sich beständig neue Systeme und Subsysteme aus, die funktionsteilig bestimmte gesellschaftliche Aufgaben erfüllen. Diese selbsttätigen Funktionseinheiten können in gesellschaftlichen Substrukturen oder deren Untergliederungen sowie in einzelnen Personen bestehen. Die Systemtheorie definiert das sozialwissenschaftliche System in Abgrenzung gegenüber der Umwelt (innen - außen - Differenz), mit der es funktional verknüpft ist, sowie durch die funktionale Verknüpfung seiner Teile (Subsysteme) untereinander, deren Zusammenspiel erst das System ergibt. „Jedes System kann als Subsystem eines übergeordneten oder als Supersystem eines untergeordneten Systems verstanden werden. So ist das Bildungssystem z. B. in Bezug auf die Gesellschaft Subsystem, in Bezug auf das System der beruflichen Bildung Supersystem“ (Hörner, 1996, S. 15). „Systeme bestehen aus Elementen und der Beziehung dieser Elemente zur Systemumwelt. Daraus folgt, dass man komplexe Aufgaben wie Schulentwicklung nicht dadurch bewältigt, dass man lediglich einige Elemente verändert, sondern dass man bei der Veränderung das gesamte System berücksichtigt“ (Buhren, Lindau-Bank, Müller & Rolff, 2000, S. 15). Lebendige Systeme verändern und differenzieren sich. Sie sind autopoietisch, womit gemeint ist, dass sie sich selbst erzeugen können. Übertragen auf Schulentwicklungsprozesse bedeutet das, dass sie nicht zu bestimmten Zeitpunkten beendet sind, sondern, dass Schulen sich immer veränderten Bedingungen anpassen müssen (vgl. Buhren et al., 2000, S. 17ff.). „Die Systemtheorie hat zudem auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entschieden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten“ (Rolff, 1999, S. 63).

Mit dem Modell der „*Kontextsteuerung*“ (Governance), der Steuerung auf Distanz, versucht der Staat durch das Setzen von Rahmenbedingungen und das Schließen von Vereinbarungen und Kooperationsbeziehungen, seine Ziele zu verankern. Die Konkretisierung und

Realisierung der Ziele wird den zusteuernenden Einheiten (z. B. Einzelschulen) überlassen. Steuerungsformen dieser Art werden unter der Bezeichnung „Neue Steuerung“ subsumiert. Sie werden im englischen und niederländischen Schulsystem bereits weitgehend verwirklicht (vgl. Koch & Gräsel, 2004, S. 8f.). Der Begriff „Neue Steuerung“ gilt als Leitbild der Modernisierung der Verwaltung. Dabei liegt der Schwerpunkt der Modernisierung seit den 1980-er Jahren auf ökonomischen Aspekten. Das zentrale Konzept nennt sich „New Public Management“. Dabei spielt die Output- und Wirkungssteuerung, der so genannte Kern aller Neuen Steuerungsmodelle, eine besondere Rolle. Mit ihr wird die Input-Steuerung (z. B. über Pläne) abgelöst.

Wie die Einzelschulen ihre Ziele konkretisieren und realisieren und welche Bereiche innerhalb der Schule dabei aktiviert werden müssen, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

### **9.1.1 Der Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung**

Rolf spricht im Rahmen von Schulentwicklung von einer Trias der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung (siehe Abbildung 19). Dieser Systemzusammenhang macht deutlich, dass Veränderungen in der Einzelschule an einer Stelle immer Auswirkungen auf andere Bereiche haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass es Wechselwirkungen zwischen den Systemen gibt (vgl. Buhren et al., 2000, S. 13ff.).

Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule. Damit es zu einer *Unterrichtsentwicklung* kommt, müssen individuelle Initiativen gekoppelt und systematisch aufeinander bezogen werden. Lehrkräfte sind Experten für Unterricht und machen damit das eigentliche pädagogische Handeln zum Thema. Zu häufig ist Unterrichtsentwicklung individuell geprägt und erreicht oft nur kleine Teams in Schulen. Hinzukommen muss die Verbreitung von Einzelinitiativen, die organisatorische Absicherung und eine dauerhafte Institutionalisierung (vgl. Buhren et al., 2000, S. 20). *Personalentwicklung* meint ein Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, -fortbildung, -führung und -förderung beinhaltet (vgl. Kempfert & Rolf, 1999, S. 19f.). Lehrkräfte haben eine besondere Stellung in der Einzelschulentwicklung. Trotz ihrer Erfahrung brauchen sie Impulse, um neue Lehr- und Lerninhalte zu vermitteln und nicht in Routinehandlungen zu verfallen. Folgende vier Bereiche sind für Lehrkräfte als Lernende von Bedeutung: das fachlich-didaktische Handlungsrepertoire, Zeit für Forschung und Selbstbeurteilung, Möglichkeiten zur Reflexion und Feedback sowie direkte Kooperation (vgl. Buhren et al., 2000, S. 18f.). *Organisationsentwicklung*<sup>44</sup> bedeutet, eine

---

<sup>44</sup> Organisationsentwicklung entstand in den USA gegen Ende der 1940-er Jahre als Gegenbewegung zu der einseitig auf formale Strukturen ausgerichteten Organisationstechnik. Die damaligen

Organisation von innen heraus weiter zu entwickeln, durch deren Mitglieder, wobei die Rolle der Schulleitung hervorzuheben ist und externe Prozessberater hinzu gezogen werden (vgl. French & Bell, 1990). Organisationsentwicklungskonzepte beziehen sich auf die ganze Schule und nicht nur auf Teilaspekte. Das übergeordnete Ziel von Organisationsentwicklung ist es, die menschlichen und technischen Faktoren eines sozialen Systems zu integrieren und gleichzeitig deren eigene Gesetzmäßigkeiten zu respektieren. Organisationsentwicklung schafft gezielt Lernsituationen für das gesamte System, deren Gruppen sowie einzelne Personen. Die gemeinsame Situations-Diagnose bietet die Grundlage für Problemlösung und Entwicklungsprozess. Mit Organisationsentwicklung wird versucht, Konsens zu ermöglichen und zu festigen. Dabei ist die bewusste Konfrontation mit Konflikten ein wesentlicher Aspekt von Lernprozessen. Organisationsentwicklung integriert Entscheidungs-, Analyse-, psychosoziale und inhaltliche Lernprozesse und versucht eine Einheit von Verfahren und Inhalt herzustellen. Das Ziel von Organisationsentwicklung ist die Selbstentwicklung der Mitglieder und der Organisation selbst (vgl. Rolff, 1995b, S. 17f.). Grundlage von Organisationsentwicklung ist das Vertrauen in die Kooperationsbereitschaft der Mitglieder und Selbsterneuerungskompetenzen seitens der Organisation. Organisationsentwicklung kann daher die Struktur der Organisation sowie das Verhalten und Handeln der Mitglieder verändern. So wird Organisationsentwicklung zu einer pädagogischen Veränderungsstrategie. Sie ist eben nicht nur technisch, sondern auch personenorientiert und kann daher Widerstand und Angst bei den MitarbeiterInnen hervorrufen (vgl. Beetz, 1997, S. 282).

Wird Schule in Systemzusammenhängen gedacht, dann führt jeder Weg der Schulentwicklung zum anderen. Soll z. B. ein Schulprogramm entwickelt werden, wird sich alles voraussicht nach mit Unterrichtsentwicklung (gegenseitiges Abstimmen zur Durchführung von Methoden, Unterrichtseinheiten etc.), Personalentwicklung (z. B. zur Fortbildung der Lehrkräfte hinsichtlich neuer Unterrichtsmethoden) und Organisationsentwicklung (z. B. das Formulieren gemeinsamer schulischer Ziele) beschäftigen müssen (vgl. Kempfert & Rolff, 1999, S. 20).

---

Umstände führten zu einem grundlegenden Wandel im Bereich des Managements sowie in Situationen des alltäglichen Zusammenlebens. Organisationsentwicklung entstand aus einer industriesoziologischen und einer pädagogisch-sozialpädagogischen Quelle. Vor allem entwickelte Kurt Lewin die wissenschaftlichen Grundlagen und anwendungsorientierten Konzepte. In seiner Feldtheorie sieht Lewin das Individuum und sein Verhalten in untrennbarem Zusammenhang mit seiner Umwelt, den Institutionen und Organisationen (vgl. Lewin, 1963). Im schulischen Bereich begann das erste Projekt 1963 durch die Columbia-Universität. Daraufhin folgte das bekannte COPED-Projekt, dann folgten Projekte des `Center for Advanced Study in Educational Administration´ der Universität von Oregon, sowie Projekte der Universität in Michigan (z. B. `Educational Change Team´ 1967-1978). Die meisten Vorhaben wurden von Bundesbehörden finanziert und an Universitätsinstitute oder freie Institute vergeben (vgl. Beetz 1997, S. 379).

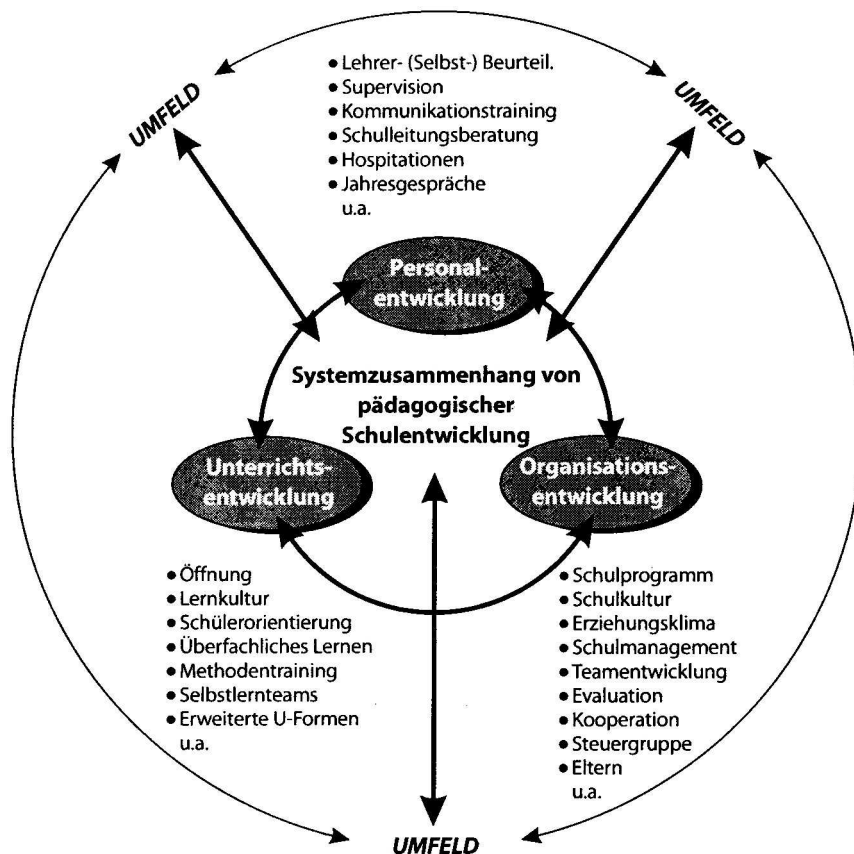


Abbildung 19: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (vgl. Kempfert & Rolff, 1999, S. 21)

Lagerweij (1999, S. 4f.) weist darauf hin, dass die Dynamik von Schulentwicklung bestimmt wird durch geplante, autonome und unerwartete Veränderungen. Denn nicht alles ist steuerbar oder planbar in Schulen. Schulentwicklung ist vielmehr der fortlaufende Prozess autonomer, zufälliger und bewusster Veränderungen des organisatorischen und unterrichtsbezogenen Funktionierens einer Schule.

Im Folgenden werden daher verschiedene Aspekte dargestellt, von denen Schulentwicklungsprozesse abhängig sind oder die besonderen Einfluss auf schulische Entwicklungen ausüben.

### 9.1.2 Schule im Blickfeld der Organisationsentwicklungstheorie

Im Rahmen dieses Kapitels wird auf die Arbeiten Hans-Günter Rolffs hinsichtlich der Organisationsentwicklungstheorie eingegangen, der die unterschiedlichen Dimensionen innerhalb von Schule, deren Entwicklungsmechanismen und die Lernfähigkeit von Organisationen so konzeptualisiert hat, dass es ermöglicht wird, Schulprogrammentwicklungsprozesse organisationstheoretisch zu betrachten.



### **9.1.2.1 Die Schule als besondere Organisation**

Im Vergleich zu anderen Organisationen kann Schule als besondere Organisation charakterisiert werden. Auf den ersten Blick ist Schule zunächst eine formale, soziale Organisation. „Sie ist eine Unterrichtsanstalt mit hierarchischem Stellenkegel, Arbeitsteilung, Leistungsorientierung und zweckrationaler Ausrichtung des Verwaltungshandelns. Sie produziert Zensuren sowie Zertifikate, und sie verteilt sie in bürokratischer Manier auf Schüler wie auf Lehrkräfte“ (Rolff, 2001, S. 36). Gleichzeitig ist Schule eine Bildungs- und Erziehungsanstalt und daher nicht einfach eine ökonomisch-technische Produktionseinheit, deren Ergebnis durch `Input und Output` saldierbar ist (vgl. Rolff, 1992, S. 308f.). Diese These wird jedoch zunehmend in Frage gestellt, vor allem unter der Perspektive des Ansatzes von large-scale-Untersuchungen, die am Output von Schule ansetzen. Bildungsprozesse lassen sich aber nicht zweckrational organisieren und nur begrenzt technologisieren, sie sind nicht mechanisch. SchülerInnen stehen (zumeist) im Zentrum des pädagogischen Handelns. Lehrkräfte sind einerseits verbeamtet und damit zur Einhaltung übergeordneter Ziele verpflichtet, andererseits verfügen sie über eine so genannte „pädagogische Freiheit“. Lehrkräfte sind darüber hinaus Einzelkämpfer, die die Sichtweise „Ich und meine Klasse“ anstelle „Wir und unsere Schule“ einnehmen. Kooperation in Schulen ist durch die Schulstruktur bestimmt (Trennung von Leitung und Lehre, Aufteilung nach Fächern und Inhalten, nach Jahrgängen etc.). Darüber hinaus sind pädagogische Ziele - im Gegensatz zu denen nicht pädagogischer Organisationen - reflexiv, widersprüchlich und unbegrenzt (z. B. Mündigkeit) (vgl. Rolff, 2001, S. 38ff.). In den letzten Jahren ist eine Betonung der Professionalisierung pädagogischen Handelns deutlich geworden. Dabei stellte der staatliche Charakter der öffentlichen Schulen teilweise eine Schranke für weitere Professionalisierung dar, denn Schule befindet sich in Abhängigkeit zu ihren Trägern (vgl. Rolff, 1995c, S. 136).

### **9.1.2.2 Schule als soziale Organisation**

Ein genauerer Blick in das System Schule zeigt sie als eine Organisation, innerhalb der sich ein wechselseitiger Prozess von Entwicklung und Anpassung in fünf Dimensionen vollzieht (vgl. Abbildung 20). Verbindungen zwischen diesen Dimensionen sind zwar interdependent, aber deshalb nicht automatisch voneinander abhängig. Es können beispielsweise in einem Teil Veränderungen auftreten, und dennoch kann ein anderer Teil davon unberührt bleiben oder sich gegebenenfalls davor schützen (vgl. Dalin et al., 1995, S. 33). Bei der folgenden Darstellung handelt es sich um normative Dimensionen, deren Normen durchaus unterschiedlich betrachtet werden.

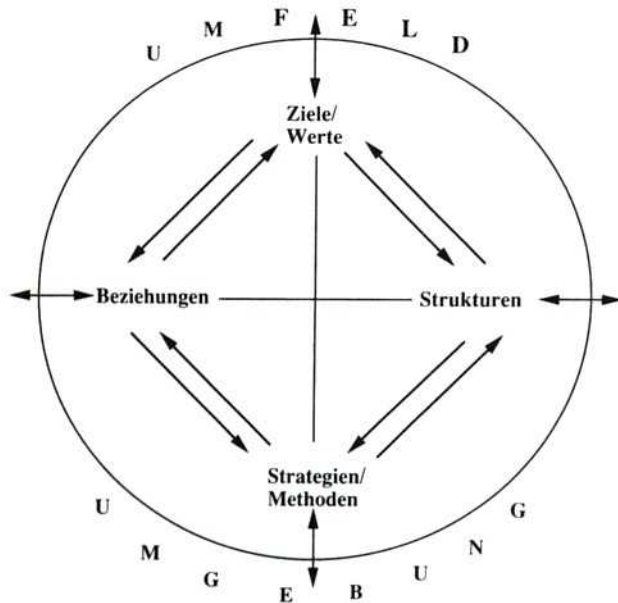


Abbildung 20: Die Schule als soziale Organisation (Dalin et al., 1995, S. 32)

### 1. Umfeld

Eine produktive Schule unterhält wechselseitige und offene Beziehungen zu ihrem Umfeld. Eine Schule sollte ihre Stärken und Schwächen kennen und deshalb auch kritisches und konzeptorientiertes Verhalten aufweisen.

### 2. Ziele/Werte

In jeder Schule existiert eine Vielzahl von Werten. Sie bestehen nebeneinander, teils unbewusst oder im Konflikt miteinander. Schulentwicklungsprozesse sollten sich regelmäßig mit Wertdiskussionen auseinandersetzen, ebenso wie mit Konflikten, Zielen und Normen.

### 3. Beziehungen

Personelle Beziehungen der am Schulleben Beteiligten beruhen auf Kommunikation und Kooperation. Da allerdings unterschiedliche Werte und Normen vorherrschen und deshalb auch Konflikte und Probleme auftreten können, kann Widerstand gegen Veränderungsprozesse hervorgerufen werden. Zwischenmenschliche Probleme zu lösen, ist für Schulen lebensnotwendig.

### 4. Struktur

Die Organisationsstruktur der Schule unterscheidet sich dadurch, wie sie organisiert ist (Aufbauorganisation), wie die Aufgaben verteilt sind (Arbeitsorganisation) und wie die formale Entscheidungsstruktur aussieht. Ferner existieren eine formelle sowie eine informelle Struktur.

## 5. Strategien/Methoden

Strategien sind Interventionsmethoden, die sich auf Problemlösungsprozesse, Qualitätskontrolle, Personalentwicklung und Entscheidungsfindung beziehen. Die Aufgabe der Schulleitung ist dabei, eine Balance zwischen Beziehungen, Werten, Struktur und Umwelt zu organisieren (vgl. Dalin et al., 1995, S. 33ff.).

Obwohl fortwährend ein wechselseitiger Prozess zwischen Entwicklung und Anpassung dieser fünf Dimensionen stattfindet, laufen in Schulen zielgerichtete Entwicklungsprozesse ab.

### 9.1.2.3 Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) als Organisationsentwicklungskonzept

Eine Übertragung eines Organisationsentwicklungsschemas für den Schulbereich im deutschsprachigen Raum haben Dalin und Rolff in den 1980-er Jahren erarbeitet. 1974 startete das 'International Movement towards Educational Change' (IMTEC) in Norwegen das so genannte 'Institutional Development Programme' (IDP). 1977 wurde das IDP/ISP in norwegischen Schulen eingeführt und anschließend in Skandinavien, den Niederlanden, England und Deutschland etc. praktiziert (vgl. Dalin et al., 1995, S. 9). Das ISP basiert auf der Annahme, dass Entwicklungsprozesse zyklisch und spiralförmig verlaufen (vgl. Buhren et al., 2000, S. 30f.). Mit dem Konzept wird versucht, Bedingungen zu schaffen, damit das Kollegium und die Schulleitung sich selbst sowie die Organisation besser verstehen, eine neue Praxis ausprobieren, die Vergangenheit kritisch reflektieren und Bedürfnisse formulieren (vgl. Beetz, 1997, S. 383).

Ziel dieses Prozesses ist die Annäherung an ein als ideal betrachtetes Schulmodell, das Selbsterneuerungsprozesse eigenständig vollzieht. Schulen, die von externen Beratern unterstützt werden, durchlaufen nach dem Konzept der Organisationsentwicklung unterschiedliche Veränderungsphasen, die schematisch in einem spiralförmigen Prozessmodell skizziert werden (vgl. Abbildung 21). Mit der Evaluation findet das Phasenmodell des ISP seinen vorläufigen Abschluss, der sich jedoch in einer nächsten Runde fortsetzt. Rolff betont dabei das Gruppenerlebnis als wichtigen sozialen Vorgang, bei dem das professionelle Selbstverständnis der PädagogInnen vom Einzelkämpferbewusstsein in kooperative Bewusstseinslagen überführt werden kann. Die lernenden Organisationsmitglieder erfahren laut dem ISP-Ansatz Veränderungsprozesse auf der Handlungsebene (vgl. Beetz, 1997, S. 385).

Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm basiert auf folgenden Annahmen:

*Die Einzelschule ist Ort der Veränderung*

Auf der einen Seite sind externe Unterstützungen zur Weiterentwicklung von Schule wichtig, auf der anderen Seite kann das gewünschte Ziel von Schulentwicklung nur in der einzelnen Schule erreicht werden.

*Schule als Triebkraft*

Die Schule muss die Verantwortung für den Veränderungsprozess übernehmen wollen. BildungspolitikerInnen müssen Veränderungsprozesse ermöglichen, SchulentwicklungsmoderatorInnen müssen sie erleichtern und die einzelne Schule muss den Prozess verantwortungsbewusst verwirklichen.

*Subjektive und objektive Sachlage*

Das ISP versucht, subjektive und objektive Wirklichkeiten gleichermaßen zu dokumentieren, indem die verschiedenen Wahrnehmungen der Beteiligten miteinander konfrontiert werden.

*Wandel durch Kooperation*

Partizipation und Kooperation müssen als Prozess entwickelt werden. Sie benötigen Führung und Kompetenz und können durch Gruppenentwicklung aktiviert werden.

*Schwierigkeiten als Chance*

Das ISP verarbeitet Konflikte als Gelegenheit, Energien zu mobilisieren und sie für den Schulentwicklungsprozess positiv zu nutzen.

*Prozess und Programmzielsetzung*

SchulentwicklungsmoderatorInnen helfen, einen produktiven Entscheidungsfindungsprozess eintreten zu lassen, Alternativen zu berücksichtigen und relevante Daten zu analysieren. Das ISP vertritt daher Metaziele, die Prozess- und Programmziele genannt werden. Inhaltliche Ziele zu formulieren liegt im Aufgabenbereich der Einzelschule.

*Situationsbezogene Wirkung*

Da nur wenige generelle Lösungen auf komplexe Organisationen anzuwenden sind, muss für jede Schule ein eigenes, situationsbezogenes Instrumentarium gefunden werden.

*Eigenständigkeit des Handelns*

Schule ist Teil einer hierarchischen Bürokratie, und daher in ihren Möglichkeiten eingeschränkt. Schulleiter handeln häufiger als Beamte und seltener als Manager, ihre Eigenständigkeit gewinnt zunehmend an Bedeutung.

*Planung und Ausführung*

Involvierung des Kollegiums und Identifikation mit den Bedürfnissen sind Voraussetzungen für einen gemeinsamen Prozess von Planung und Ausführung (vgl. Dalin et al., 1995, S. 40ff.).

### Schulen können lernen

Nicht nur Individuen können lernen, sondern auch Organisationen. „Es ist die Summe des individuellen und kollektiven Lernens, das die Organisation formt“ (Dalin et al., 1995, S. 44).

Nachdem von einer Gruppe grundlegende Entscheidungen, Maßnahmen und Ziele bestimmt und getroffen wurden, kann ein Ablaufdiagramm erstellt werden, das die praktische Programmplanung transparenter und übersichtlicher macht (vgl. Rolff, 1993, S. 160).

Die erste Entwicklungsstufe im Phasenschema des ISP wird *Initiation und Einstieg* genannt (vgl. Abbildung 21). Zu diesem Zeitpunkt bemerken die Schulen ein Bedürfnis nach Veränderung, welches sich durch den Willen nach Weiterentwicklung und Verbesserung ausdrückt. SchulentwicklungsmoderatorInnen sollen die Bedürfnisse ernst nehmen und registrieren, sie sollen die zukünftigen Rollen, Aufgaben, Verpflichtungen und Möglichkeiten für eine produktive Beziehung aufbauen sowie einen *Kontrakt* entwickeln, in dem die Rollen festgelegt werden und der Ressourcen- und Zeitfaktor erfasst wird. Daraufhin folgt die Phase der *gemeinsamen Diagnose*, in der die Probleme und Bedürfnisse

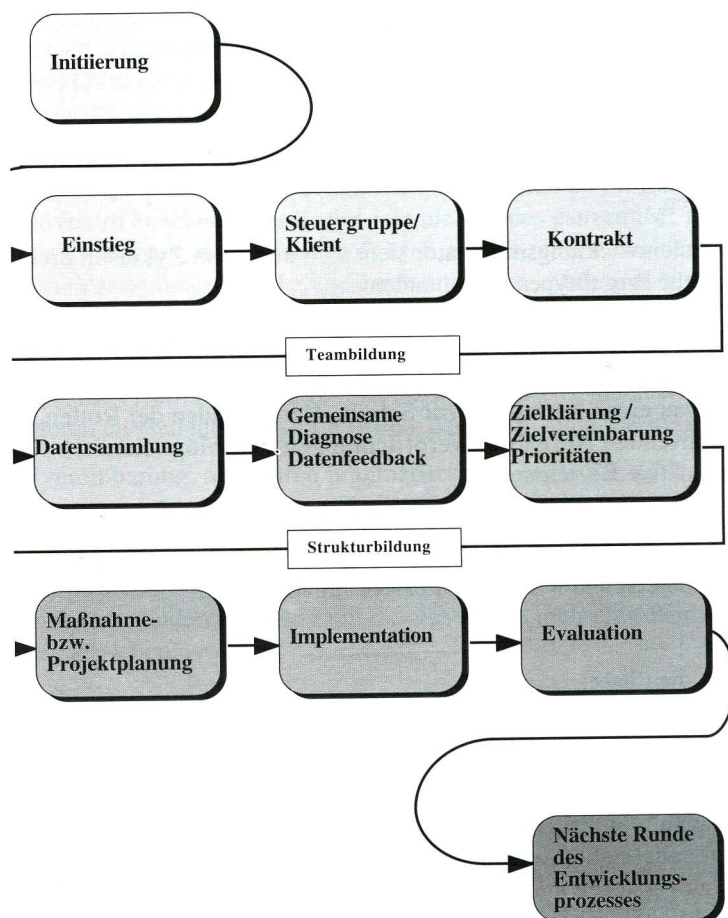


Abbildung 21: Phasenschema des ISP (Dalin et al., 1993, S. 45)

gemeinsam analysiert werden. Durch ein maßgeschneidertes Instrumentarium erfolgt eine *Datensammlung*. Die *Datenanalyse* wird meistens von einer *Steuergruppe* gemeinsam mit den BeraterInnen durchgeführt. In der Regel führt dieser Prozess zum *Datenfeedback*, - zu einem Dialog mit allen Beteiligten. Besondere Wichtigkeit erhalten nun jene Prozesse, die zu *Teambildungsaktivitäten* führen. Die sich anschließende Phase trägt den Namen *Zielklärung*, in welcher die Schule ihre Intentionen definiert und Alternativen formuliert. SchulentwicklungsmoderatorInnen sollten der Schule dabei helfen, Zielvereinbarungen und das Ermitteln von Prioritäten zu erleichtern. Bei *Maßnahme- und Projektplanungsprozessen* müssen die zuvor formulierten Ziele und Prioritäten in konkrete Planungen umgesetzt werden, die zur Phase der *Implementation* (Durchführung) führen. Einen vorläufigen Abschluss findet der Prozess in der *Institutionalisierung* der Ziele, die vorab als Pilotprojekte mehrere Zyklen durchlaufen haben. *Evaluationsprozesse* sind im Anschluss daran besonders wichtig, da somit Wirkungen und Entwicklungen untersucht werden können. Danach sollte die Schule bereit sein, erneut Veränderungen zu initiieren, um eine weitere Runde im Institutionellen Schulentwicklungsprogramm zu beschreiten (vgl. Dalin et al., 1993, S. 45ff.). Dieses Phasenschema des ISP soll keinesfalls einen linearen Ablauf skizzieren, sondern zyklisch oder spiralförmig verstanden werden.

#### **9.1.2.4 Die lernende Schule**

Ziel der Organisationsentwicklung ist die lernende Organisation, übertragen auf den Schulbereich spricht man von der „lernenden Schule“. Grundsätzliche Voraussetzung für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses ist das Bewusstsein über die Bedürfnisse der Schule. Sind sie formuliert, kann der Schulentwicklungsprozess beginnen (vgl. Dalin et al., 1995, S. 50). Ein besonderes Merkmal von Bedürfnissen ist, dass sie nicht starr sind, sondern sich stets in einer Entwicklung befinden. Argyris und Schön (1978) gehen davon aus, dass Organisationen in der Gegenwartsgesellschaft zentrale Lernorte sind. Organisationslernen bezieht sich auf das Ganze der Organisation und ist letztlich auf die Erhöhung von Problemlösungskapazitäten ausgerichtet (vgl. Dalin et al., 1995, S. 85). Voraussetzung dabei ist, dass Schulen nicht nur als Institutionen von Lernprozessen betrachtet werden, sondern dass sie selbst zu Lernprozessen fähig sind. „Lernen im unmittelbaren Sinne können letztlich nur Individuen, aber Individuen lernen fast immer im Rahmen einer Organisation, die Lernen überhaupt erst ermöglicht, aber auch behindert, deutet oder verstellt. Umgekehrt ist die Lernkapazität einer Organisation mehr als die Summe der Lernpotentiale der Mitglieder, und dennoch besteht sie nur aus ihren Mitgliedern“ (Rolff, 1992, S. 318f.).

Organisationen bilden eine eigene Lebenswelt aus. Ihre Deutungs-, Orientierungs- und Wertzusammenhänge sind als kommunikative Produkte zu verstehen und sind Ergebnis

praktischen kollektiven Agierens. Sie sind zwar Konstrukte, aber nicht konstruierbar (vgl. Türk, 1989, S. 110). Wenn man Schulkultur verändern will, ist es wichtig, die Ebenen des Einzelnen sowie die der Gruppe beeinflussen zu können. Kulturen, die durch Stabilität, Vorherrscharkeit und hierarchische Entscheidungsprozesse (getrennte Fächer, Lehrerisolation etc.) gekennzeichnet sind, werden zunehmend in Frage gestellt. Wechselwirkungen zwischen Fachgebieten, Lerngruppen und Einzelpersonen und zwischen Schule und Umwelt sind weiterzuentwickeln. Für viele Schulen, die vermehrt Verantwortung für den veränderten Lernprozess übernehmen, wird dies eine wesentliche Veränderung der Schulkultur bedeuten (vgl. Dalin et al., 1995, S. 29f.).

Abbildung 22 zeigt die mögliche Entwicklung von einer fragmentierten zu einer Problemlösungs-Schule, die in Form einer Stufenleiter bzw. Spirale dargestellt wird. Hierbei handelt es sich um Idealtypen und keine empirischen Untersuchungsergebnisse, die auf Schultypen schließen lassen.

### *1. Fragmentierte Schule*

An der fragmentierten Schule spielen Oberflächenbedürfnisse (z. B. gefühlte, unklare Bedürfnisse) eine große Rolle. Die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Schule sind relativ gering. Der Beginn eines Schulentwicklungsprozesses kann durch interne Überzeugungen und/oder durch externen Druck hervorgerufen werden (vgl. Dalin et al., 1995, S. 53). In diesem Modell sind Schulklassen lose miteinander gekoppelt, die Schule verfügt über keine teamartige Kooperation. Ferner ist kein Zielkonzept vorhanden und bestehende Beziehungen zur Umgebung sind rein zufällig (vgl. Schönig, 1993, S. 251f.).

### *2. Projektschule*

Die Schule versucht auf dieser Stufe Mittel zu mobilisieren, um auf notwendige Bedürfnisse zu reagieren. Sie beginnt Ziele zu formulieren, engagiert sich in Projekten und definiert ihre Bedürfnisse neu (vgl. Dalin et al., 1995, S. 54). Die begonnenen Projekte bleiben allerdings noch unverbunden, Beziehungen zur Umgebung verlaufen weitgehend sporadisch (vgl. Schönig, 1993, S. 252).

### *3. Problemlöseschule*

Bei dem Typ der Problemlöseschule beteiligen sich zahlreiche Akteure am Schulentwicklungsprozess. Normen, Methoden, Prozeduren sowie das Verhalten der Mitglieder verändern sich. Die Ziele werden generalisiert und zuletzt institutionalisiert (vgl. Dalin et al., 1995, S. 54). Daher ist die Problemlöseschule auch eine voll entwickelte Schule. Sie kann Entwicklungsprobleme selber lösen und wird somit zu einer sich selbst erneuernden Schule. Sie bietet Gelegenheit zu professioneller Personalentwicklung, praktiziert teamartige Ko-

operation, entwickelt gemeinsame Diagnosen, klärt gemeinsame Ziele und entwirft Handlungsprogramme (vgl. Schönig, 1993, S. 252).

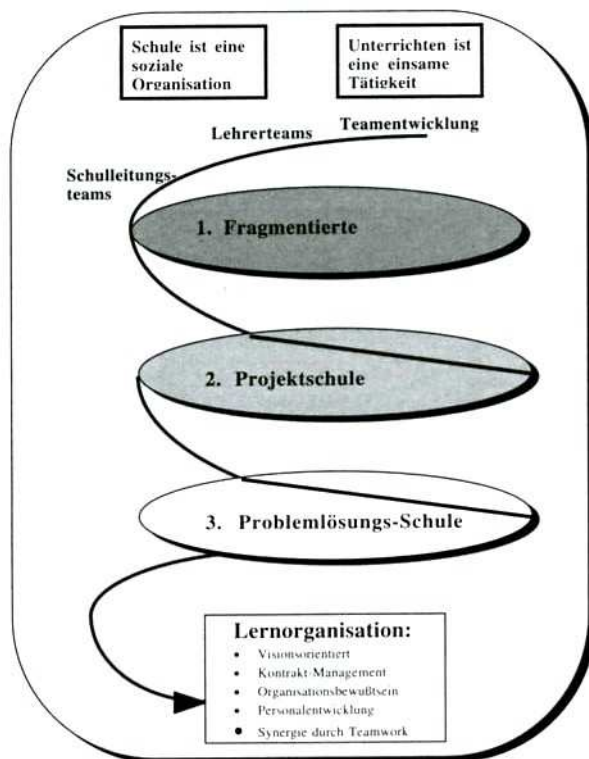


Abbildung 22: Stufen des Organisationslernens (Dalin et al., 1995, S. 240)

Ähnliche Modelle sind etwa das von Posch (1996) von der bildungspolitisch tauben, über die bildungspolitisch bewusste zur bildungspolitisch aktiven Schule oder das von Marx und van Ojen (1993) von der segmentierten, über die kooperativ sich regulierende bis hin zur lernenden Organisation (vgl. Posch, 1996, S. 174f.).

Fullan (1999, S. 170) schreibt, dass Organisationen, die sich verändern wollen, in den Anfangsphasen auf große Schwierigkeiten treffen. Ob sie den weiteren Prozess erfolgreich meistern, hängt davon ab, ob sie aus ihren Erfahrungen lernen. Dies ist vor allem von den Lernorientierungen und -fähigkeiten aller Mitglieder der Organisation abhängig. Krainz-Dürr (1999, S. 342ff.) hat zentrale Hemmnisse für Organisationsentwicklungsprozesse analysiert: Es besteht wenig vitales Interesse zu lernen, Schulen verfügen selten über ein entwickeltes Organisationsbewusstsein, es fehlt an einer über den Unterricht hinaus gehenden Bestimmung von professioneller Arbeit, Einzelschulen mangelt es an strukturbildenden Elementen, zumeist herrscht das Autonomie-Paritäts-Muster vor, Fortbildung wird als individuelle Aufgabe betrachtet und im System Schule bestehen keine Zeiten für Organisations-



Lernen. Schley (1988a, S. 18) meint in Bezug auf das Scheitern von Schulentwicklungsprozessen, dass Schulen ein Umsetzungs- und Implementierungsproblem haben. Die Schwierigkeiten beginnen mit der Einbindung von KollegInnen, setzen sich mit der Gestaltungsaufgabe der Schulleitung fort, beinhalten das Festhalten alter Vorstellungen von Eltern, sind abhängig von der Unterstützung der Schulaufsicht, den materiellen Ressourcen und der fehlenden methodischen Begleitung. Er macht darauf aufmerksam, dass Skeptiker bei Schulentwicklungsprozessen nur selten eingebunden werden. Ihre Leistung wird weder wahrgenommen, noch eingefordert, obwohl sie die Entwicklung indirekt fördert, weil sie gegen zusammenhangslose Aktionismen argumentieren (vgl. Schley, 1998a, S. 30). Daher wird im Folgenden auf die Bedeutung von Teamarbeit, Kooperation und Partizipation aller Beteiligten eingegangen.

### **9.1.3 Die Relevanz von Teamarbeit, Kooperation und Partizipation aller Beteiligten**

Kooperative Prozesse sind in der traditionellen wie der aktuellen Organisationsentwicklungsdiskussion überaus wichtige Faktoren, um den Schulentwicklungsprozess voranzutreiben. Durch Schulentwicklungsarbeit müssen sich Lehrkräfte untereinander abstimmen. Dies kann als Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion, aber auch als Gefahr der Einschränkung individueller Konzepte verstanden werden. Die durch Profil- und Schulprogrammentwicklung gewünschte Identifikation mit der Schule erfordert Kompromisse von allen Beteiligten. Dennoch geraten Individualität und die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts leicht in Widerspruch zueinander. Die dominierenden Schulstrukturen der „fragmentierten Organisation“ machen Lehrkräfte zu häufig zu Einzelkämpfern. Zunehmend wird jedoch die „pädagogische Freiheit“ der einzelnen Lehrkräfte zum umkämpften Thema in der Professionalisierungsdebatte. Das isolierte Arbeiten kann auch als Schutzreaktion gegenüber der wahrgenommenen Irrationalität einer Kritik gesehen werden, die sich weder auf dekonstruktive Kritik von Dritten noch auf die eigenen Schwächen beziehen muss, sondern auf die unzureichende Bestimmbarkeit des pädagogischen Prozesses ausgerichtet ist. Um mit dieser Unsicherheit umzugehen, könnten übergreifende berufliche Normen formuliert werden. Diese Prozesse führen zum Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1972), nach dem kein Erwachsener in den Unterricht von Lehrkräften eingreifen darf (Autonomie) und wo alle KollegInnen als gleichberechtigt (Parität) betrachtet werden. Schulprogrammarbeit bedroht also die individuelle autonome Berufsauffassung (vgl. Heinrich, 2005, S. 40ff.), wie sie von Lortie besonders prägnant beschrieben wurde. Dieses Muster verdeutlicht die Hindernisse für Schulentwicklungsvorhaben, deren Grundlage sich auf kooperativem Verhalten stützt. Nach Ansicht von Altrichter und Eder (2004) hat das Autonomie-Paritäts-Muster jedoch nicht die Bedeutung, die ihm teilweise zugeschrieben wird. Dennoch können anhand dieser

Beschreibung Gruppen differenziert werden, deren Einstellungen in Bezug auf Schulentwicklung unterschiedlich sind. Sie zeigen, dass neben dem Autonomie-Paritäts-Muster auch die Gruppe von beruflichen Einzelkämpfern sowie die Gruppe von LehrerInnen mit ausgeprägter Teamorientierung vorzufinden sind. Schulen, die Schulentwicklung betreiben wollen, zeichnen sich durch eine überproportionale Anzahl an Lehrkräften mit Teamorientierung aus, während an Schulen, die keine Schulentwicklung betreiben wollen, Lehrkräfte mit Autonomie-Paritäts-Muster oder Einzelkämpfervorstellung überproportional vertreten sind. Interessant ist, dass bei einer Studie der Autoren (Laufzeit: 2 Jahre) die Teilnahme an erfolgreichen Schulentwicklungsprojekten nicht zu einer Veränderung herrschender Einstellungsmuster geführt hat (vgl. Altrichter & Eder, 2004, S. 218f.).

Kooperation, die sich vor allem in Teamarbeit äußert, braucht ein gemeinsames Ziel, sonst wirkt sie aufgesetzt und verordnet. Teams sollen gemeinsam arbeiten und bewusst für ihre Ergebnisse mitverantwortlich sein. Kollegen müssen verstehen, dass sie als Team produktiver und motivierender sind, als in der Stellung von Einzelkämpfern (vgl. Schratz, 1993, S. 56).

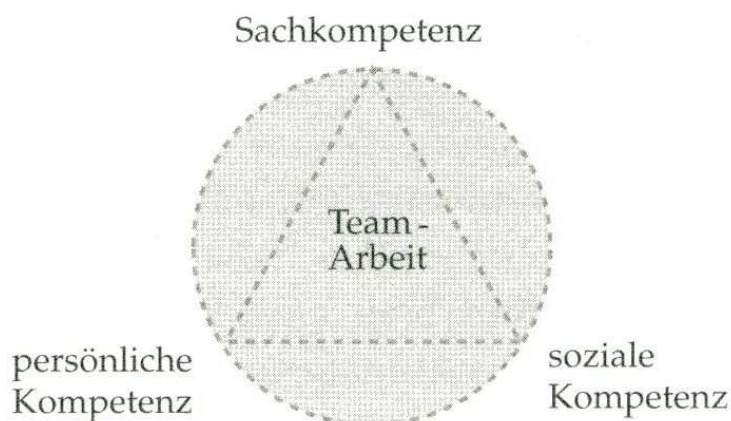


Abbildung 23: Kompetenzbereiche von Teamarbeit (Schratz, 2003, S. 110)

Teamarbeit bedarf ständiger Unterstützung. Die Kompetenzbereiche der Teammitglieder sollten nicht unterschätzt werden. Teamarbeit hat im Wesentlichen mit persönlicher, sozialer und fachlicher Kompetenz zu tun (vgl. Abbildung 23). In einem Arbeitsteam sollten alle Beteiligten über Fach- bzw. Sachkompetenz verfügen oder sich diese erarbeiten, da inhaltliche sowie methodische Voraussetzungen fördernd für den Prozess sein können. Aufgrund des Umgangs unter den Beteiligten ist soziale Kompetenz für die Beziehungen untereinander und speziell bei Konflikten und Störungen besonders notwendig. Die persönliche Kom-

petenz eines Teilnehmers spiegelt seine Identität wider, die wichtig für den Vertrauensaufbau der Gruppe ist (vgl. Schratz, 1993, S. 57; vgl. Schratz, 2003, S. 110ff.). Teamarbeit ist für eine sich entwickelnde Schule konstitutiv: Planung, Koordination und Evaluation ihrer Entwicklung gemäß dem Schulprogramm sind ohne gemeinsame Absprachen nicht zu realisieren. Erst durch Teamarbeit ist es möglich, vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ zu gelangen (vgl. Schratz, 2003, S. 112). Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) machen auf die verschiedenen Formen von Kooperation aufmerksam. Sie unterscheiden Austausch (zur wechselseitigen Information), Arbeitsteilung (zur Effizienzsteigerung) und Kokonstruktion (zur Steigerung der Schulqualität und professioneller Weiterentwicklung). Die einzelnen Formen erfüllen nicht nur unterschiedliche Funktionen, sondern erfordern auch unterschiedliche Bedingungen. Schley (1998b, S. 128) beschreibt unter Rückgriff auf psychologische Theorien einzelne Phasen der Team-Entwicklung, die eine Gruppe in der Regel durchläuft: In der Forming-Phase (Orientierungsphase) werden Aufgaben, Rahmenbedingungen und formale Standards geklärt. In der Storming-Phase (Konfliktphase) zeigen sich die unterschiedlichen Rollen und Interessensgegensätze der Beteiligten. In der Norming-Phase (Organisationsphase) spielt die Entwicklung von Regeln eine größere Rolle. In der Performing-Phase kommen der Ideenreichtum, die Kreativität und die Produktivität der Gruppe zum Tragen.

Was sich hier schon im Phasenverlauf der Team-Entwicklung andeutet ist die Bedeutung der unterschiedlichen Rollen der Beteiligten im Schulentwicklungsprozess. Auf deren Aufgaben wird in den nächsten Abschnitten eingegangen.

### **9.1.3.1 Beteiligte am Schul(programm)entwicklungsprozess**

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Rollen im Schulentwicklungsprozess von Schulleitung, Lehrkräften, Steuergruppe, Unterstützungssystem, Schulaufsicht, Eltern/Erziehungsberechtigten und SchülerInnen dargestellt. Auch hier werden die Arbeiten Hans-Günter Rolffs als Grundlage herangezogen.

Rolff schreibt der *Schulleitung* eine besondere Rolle im Schulentwicklungsprozess zu: Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung der Schulleitung werden nur selten realisiert. Rolff empfiehlt als besonders innovationsunterstützend einen „transformativen“ Führungsstil: Dabei wird die Führungskompetenz auf das Kollegium transformiert, um zu einer kollaborativen und professionellen Schulkultur zu gelangen. Diese Form der Führung verlangt eine hohe Selbstorganisation vom Kollegium (vgl. Rolff, 1993, S. 186). Die Teilnahme der Schulleitung an Steuergruppen beinhaltet Vorteile als auch Nachteile: Eine Teilnahme kann die Realisierbarkeit von Plänen kalkulierbarer und damit erfolgreicher machen und langfristig eine innovative Arbeitskultur fördern, sie kann durch ihre Weisungsbefugnis aber auch ei-

nen kreativen Entwicklungsprozess behindern. Um der Gefahr einer möglichen Dominanz aus dem Weg zu gehen, könnte anstelle der Schulleitung die Stellvertretung in die Steuergruppe integriert werden (vgl. Dalin et al., 1993, S. 73f.). Die Rolle der Schulleitungen ist ebenfalls bei der Kollegiumsentwicklung hervorzuheben, sie könnte über kontinuierliche, institutionell abgesicherte Prozesse die Rolle eines internen Unterstützungssystems übernehmen (vgl. Rolff, 1995c, S. 203).

*Lehrkräfte* in der Professionalisierungsdiskussion gelten als teilprofessionell, ihre Tätigkeiten als überkomplex. Als Gründe werden dafür das Fehlen einer ausgesprochenen professionellen Kompetenz sowie einer spezifischen Fachsprache (z. B. Juristen- oder Medizinersprache) angegeben. „Volle Professionalisierung ist jedoch Voraussetzung für Selbstorganisation“ (Rolff, 1993, S. 189f.). Ferner besteht fortwährend eine Erfolgsunsicherheit bei Bildungszielen. Lehrkräften fehlt es häufig an Diagnoseinstrumenten, mit deren Hilfe sie die Schwächen der SchülerInnen überprüfen und fördern können. Gegenwärtig steht die Messung der Schülerleistungen im Vordergrund und deren Rückmeldung an die Schulen (z. B. durch die Vergleichsarbeiten), dies wird als sinnvolles Instrument betrachtet, die Stärken und Schwächen der SchülerInnen zu analysieren. Darüber hinaus werden LehrerInnen selten beim Unterrichten kontrolliert. Sinnvoll wäre der Aufbau eines kollegialen Supervisionsystems, um gegenseitige Unterstützung zu leisten, aber auch der Einsatz von Mitteln der Personalentwicklung (wie z. B. Hospitationen durch die Schulleitung, Mitarbeiterführungsgespräche).

Organisationsentwicklungskonzepte, die auf einen Veränderungsprozess des Kollegiums setzen, stehen oftmals im Widerspruch zur bisherigen Praxis, weil sie mit dem Selbstverständnis der Lehrkräfte als Einzelkämpfer zusammenhängen. „Organisationsstrategien müssen insofern mit historisch gewachsenen Widersprüchen rechnen; diese ist eine der Implikationen des Transfers betriebswirtschaftlicher Konzepte auf den pädagogischen Bereich, der den Innovationsstrategen nicht als tabula rasa entgegentritt“ (Beetz, 1997, S. 391). Die autonome Schule, die sich durch Organisationsforschung entwickelt und damit die Orientierung am klassischen Bürokratiemodell überwindet, kann auch als Beitrag zur Professionalisierung des Lehrerberufs verstanden werden (vgl. Beetz, 1997, S. 413).

Eine *Steuergruppe* sollte aus nicht mehr als fünf bis neun Personen bestehen, die vom Kollegium gewählt wurden, und einen klaren Auftrag ihrer Arbeit erhalten haben. Dabei ist es von Vorteil, wenn bei der Gruppenzusammensetzung auf Faktoren wie Alter und Geschlecht geachtet wird. Im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses steuert die Gruppe wesentliche Entwicklungen (vgl. Wesemann, 1996, S. 234). Die Mitglieder dieser Gruppe

sollten freiwillig dabei sein. Ihre Arbeit sollte allen gegenüber transparent sein, sie sollten Verantwortung allen gegenüber übernehmen und ein geklärtes Verhältnis zur Schulleitung einnehmen (vgl. Philipp & Rolff, 1998, S. 36).

Rolff sieht in dem Aus- und Aufbau von *Unterstützungssystemen* eine bedeutende Schlüsselrolle für den Fortgang von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Rolff, 1993, S. 120). Beratung muss auf unterschiedliche Bedarfstypen reagieren: technisch-instrumenteller Bedarf (Wissensdefizite, mangelnde Fertigkeiten, fehlende Hilfsmittel), personalgruppenpsychologischer Bedarf (richtet sich an einzelne Mitglieder oder Gruppen: Fallbesprechungsgruppen, Supervision) sowie organisationaler Bedarf (mangelnde Koordination von Aktivitäten, Intransparenz von Entscheidungen, langwierige Entscheidungsprozesse) (vgl. Schönig, 1993, S. 251). Die Lehrerfortbildung muss Hilfe zur Selbsthilfe leisten und Unterstützung und Orientierung anbieten. Die Bereitschaft, neue Methoden zu praktizieren ist in den Kollegien zunehmend verbreitet, da viele Lehrkräfte darin den Schlüssel für mehr Erfolg, Entlastung und größere Berufszufriedenheit sehen (vgl. Klippert, 1997, S. 82). Die Aufgabe von *SchulentwicklungsmoderatorInnen* ist es daher konkret Schulen zu beraten, zu unterstützen und zu stärken; ModeratorInnen unterliegen nicht den Weisungen der Schulaufsicht. Weiterhin sollten sie Schwächen diagnostizieren, Ziele formulieren sowie Problemlöse-, Selbststeuerungs- und Lernkapazität der Schulen erhöhen (vgl. Junkers, 1994, S. 13). Sie sollen Lernprozesse anstiften, die die Betreffenden in die Lage versetzen, ihre eigenen Angelegenheiten selber zu organisieren. Die SchulentwicklungsberaterInnen übernehmen somit Prozess-Rollen. Sie müssen von den Lehrkräften als Hilfe wahrgenommen werden und dürfen dabei nicht die Probleme der Organisation selbst verantworten (vgl. Dalin et al., 1995, S. 71f.). Darüber hinaus könnten sie Kontakte zu relevanten Bezugsgruppen aufbauen (z. B. Schulbehörden, Eltern-, SchülervereinerInnen, externe Partner) sowie eine Vernetzung und Verbreitung von Erfahrungen zwischen den einzelnen Schulen vorantreiben (vgl. Osinger, 1997, S. 299).

Die *Schulaufsicht* ist nicht notwendigerweise in konkrete Entwicklungsprozesse oder Maßnahmen einer Schule eingebunden. „Im Zuge der Reform von Schulaufsicht tritt diese künftig möglicherweise als weiterer Prozessbegleiter auf, der bei bestimmten innovativen Vorhaben durchaus den Türöffner spielt“ (Wesemann, 1996, S. 235). Das Interesse von Schulaufsicht sollte darin bestehen, Schulen zu Weiterentwicklungsprozessen anzuregen. Neue Formen in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulaufsicht können durch eine Neuordnung ihrer Tätigkeiten nach dem Vorbild anderer Länder, durch eine Verstärkung von Dialogen (systematische Gespräche) mit der Perspektive auf Schulentwicklungspro-

zesse oder durch das Abschließen von Kontrakten erfolgen, bei der sich die Partner auf bestimmte Tätigkeiten festlegen.

Ein weiterer zentraler, aber häufig vernachlässigter Kooperationspartner für Schulentwicklungsprozesse sind *Eltern und Erziehungsberechtigte sowie SchülerInnen*. In der Erziehungswissenschaft wird immer wieder betont, dass Familie und Schule gleichrangig in die Gesamterziehung der Kinder eingreifen. Im Vergleich mit vier Bundesländern (Bremen, Thüringen, Baden-Württemberg, Hessen) ist die rechtliche Stellung des Elternremiums „Schulpflegschaft“ in Nordrhein-Westfalen die schwächste. Hier darf lediglich hinsichtlich Angelegenheiten des Bildungs- und Erziehungsauftrages beraten werden. Zentrales Beschlussgremium, in dem neben Lehrkräften auch Schüler- und Elternvertretungen sitzen, ist die Schulkonferenz, dessen Vorsitz der Schulleiter innehat. An Grundschulen ist die Elternschaft mit einer Stimme weniger vertreten als die Lehrerschaft. An weiterführenden Schulen reduziert sich der Elternanteil zugunsten von Schülervertretungen, - gemeinsam ist ihre Stimmrelation gleich dem Lehrpersonal. Das Aufgabenspektrum der Schulkonferenz bezieht sich in Nordrhein-Westfalen auf die Bildungsarbeit der einzelnen Schule, dass heißt unter anderem Betreuungsangebote, Hausaufgaben und Leistungsüberprüfungen, Schulveranstaltungen, Hausordnungen, Kooperationen etc. Das Schulprogramm ist darüber hinaus ebenfalls ein Beratungs- und Beschlussgegenstand. Elternmitarbeit ist bei außerschulischen Schulveranstaltungen und Angeboten im Ganztagesbereich möglich (vgl. Witjes & Zimmermann, 2000, S. 228ff.).

Philipp und Rolff (1998, S. 39) treten für eine stärkere Einbeziehung von Eltern und SchülerInnen in den Schulprogrammentwicklungsprozess ein. Wenn sich ein Kollegium einer Stärken-Schwächen-Analyse stellen will, werden Eltern von den Lehrkräften und der Schulleitung oftmals als störend empfunden. Daher wird für eine sukzessive Einbeziehung der Eltern plädiert, bei dem die Eltern etwas später, die SchülerInnen aber schon von Beginn an partizipieren können. Elternbeteiligung kann über die Teilnahme an einer Steuergruppe, einer Fragebogenerhebung der Elternschaft oder Interviews realisiert werden. Eltern können aber auch an der redaktionellen Umsetzung des Schulprogramms (Organisation, Layout etc.) beteiligt werden, an Gremien teilnehmen oder generell als Korrektiv agieren. Ihre Rolle könnte auch die eines Diskussionspartners bei der Findung, Formulierung und Entwicklung eines Schülerbildes sein, welches die Sicht der Schule und der Eltern widerspiegelt. Eltern aus der Steuergruppe könnten ebenfalls Vermittler zu weiteren Gremien sein (Schulpflegschaft, Elternverein), um einen inhaltlichen Austausch zu gewährleisten (dies gilt auch für SchülerInnen bzgl. der Schülervertretung) (vgl. Allhoff, Herden & Müller, 1998, S. 245f.).

Neben den theoretischen Arbeiten zur Organisationsentwicklungstheorie gibt es seit den 80-er Jahren empirische Studien im Rahmen der Schuleffektivitätstheorie die zu zeigen versuchen, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Schulen gute Schulen sind. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

#### **9.1.4 Die school effectiveness- und school improvement-Forschung**

Die Forschung zu school effectiveness (Schuleffektivität) geht der Frage nach, welche Merkmale Schulen aufweisen, deren SchülerInnen gute Leistungen bzw. gute Leistungssteigerungen haben. Diese empirische Forschung wurde in den 80-er Jahren in den USA und einigen europäischen Ländern (z. B. den Niederlanden) begonnen. Die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung sind nicht einheitlich und werden auch hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf Deutschland durchaus kritisch diskutiert. Im Folgenden sollen einige wichtige Studien mit ihren Hauptergebnissen zusammengefasst werden:

Im Rahmen der Forschungen zu den Faktoren guter Schulen haben viele Studien gezeigt, dass Schulen ein individuell entwickeltes Eigenleben besitzen und sich erheblich voneinander unterscheiden (z. B. Rutter, Maugham, Mortimer & Ousten, 1980; vgl. Purkey & Smith, 1983; vgl. Steffens & Bargel, 1993). Purkey und Smith (1983) machten in einer Überblicksstudie über die Schulwirkungsforschung in den USA vor knapp 30 Jahren deutlich, dass die Struktur und Art der Entscheidungsfindung in Schulen und Schulbezirken, der Prozess des Wandels sowie die Veränderungsmöglichkeiten einer Schule und ihrer Unterrichtsbereiche von besonderem Forschungsinteresse im Rahmen der school effectiveness-Forschung sind. Dabei konstatierten die Autoren, dass die Veränderung von Schulen Fortbildungen erfordern, die sich auf das Kollegium im Ganzen beziehen und auf die Verbesserung des Unterrichtsangebots abzielen sollten. Auch diese Forschungsrichtung betont die besondere Rolle der Schulleitung, um den Verbesserungsprozess an Schulen anzuregen und aufrecht zu erhalten. Und wie in der deutschen Tradition der Schulentwicklungsforschung wird betont, dass Eltern über die Schulziele und die Pflichten der SchülerInnen informiert sein sollten, - hier vor allem in Bezug auf häusliche Schularbeiten zwecks Leistungssteigerung. Als zentral wird ebenfalls erachtet, dass klare Ziele und hohe Erwartungen von den Beteiligten geteilt werden sollen. Schulen sollen sich darauf konzentrieren ihre Mittel so einzusetzen und ihre Arbeit so zu gestalten, dass sie ihre Ziele auch verwirklichen können (vgl. Purkey & Smith, 1991, S. 36ff.). Sammons, Hillman und Mortimore (1995) kennzeichnen in ihrer Metaanalyse effektive Schulen durch folgende Faktoren:

- professionelle Führung der Schule durch die Schulleitung
- gemeinsame Visionen und Ziele
- Beteiligung der Lehrpersonen: anregende Lernumgebung

- Konsens unter Lehrkräften: Konzentration auf Lehren und Lernen
- strukturiertes Schulgeschehen
- herausforderndes Unterrichten mit hohen Erwartungen an die SchülerInnen
- zielorientierter Unterricht
- gute Kommunikation zwischen SchülerInnen und Lehrkräften
- Rechte und Pflichten von SchülerInnen
- Partnerschaften zwischen Eltern und Schule und ein
- positives Schulklima (vgl. Sammons et al., 1995, S. 8).

Durch die kritische Zusammenschau unterschiedlicher Studien machen die Autoren deutlich, dass der organisatorische Charakter von Schulen zur Leistungssteigerung der SchülerInnen wichtig ist. Scheerens und Bosker (1997) thematisieren die Beziehung zwischen organisatorischen Maßnahmen auf Schulebene und Unterricht auf Klassenebene. Dabei konstatieren sie, dass höhere administrative Ebenen keine Aufgaben übernehmen sollen, die auch niedrigere Ebenen übernehmen könnten. Selektion, Rekrutierung und Ergebnis-kontrolle sind Schlüsselbereiche höherer Ebenen, um Organisationen zu lenken und ge-währen den Beteiligten gleichzeitig ein großes Maß an Autonomie. Generell habe die Be-reitstellung von Möglichkeiten allerdings eher eine untergeordnete Bedeutung: Daher brau-chen Schulen größere Freiräume und Autonomie der Beteiligten unter gleichzeitigem Set-zen von Standards, Kontrollen und Anreizsystemen (vgl. Pfeiffer, 2004, S. 63f.).

Für den deutschsprachigen Raum zeigte Fend (1986, 1990) Mitte der 80-er Jahre, wie sich gute von schlechten Schulen unterscheiden. Internationale Forschungen deuten nach Fend auf folgende Kriterien guter Schulen hin: klare Konzeptionen pädagogischer Leitideen, effi-ziente Führung hinsichtlich der Unterrichtspraxis, hohe Erwartungen an SchülerInnen, ges-taltete Schulumwelten, bestmögliche Zeitnutzung, Beobachtung von Lernfortschritten der SchülerInnen, sowie förderliche Beziehungen zwischen Schule, Familie und Umwelt (vgl. Fend, 1998, S. 367).

Ein wichtiges Thema der Schulforschung war die Frage, wie viel Autonomie „gute Schulen“ benötigen und welche Form des „Schulmanagements“ besonders Erfolg versprechend ist. Leithwood und Menzies (1998) machen mit Metaanalysen zur Schulautonomie (genauer: zum School-Based-Management) darauf aufmerksam, dass kaum empirische Befunde di-recte oder indirekte Effekte zeigen. Die Befunde, die es gibt zeigen, dass sie bzgl. Schüle-rInnen positive wie auch negative Auswirkungen haben. Gemäß dieser Autoren klafft zwi-schen dem rhetorischen und dem realen Beitrag des School-Based-Management eine gro-ße Lücke (vgl. Maag-Merki & Büeler, 2002, S. 134). Auch Fullan und Watson kommen durch eigene Studien zur Aussage, dass Reformen wie die Erhöhung der Schulautonomie zwar notwendig sind, weil Schulen dadurch auf Veränderungen schneller reagieren können,



allerdings sind sie nicht hinreichend, solange sie nicht von nachhaltigen Veränderungen in Schulen begleitet werden (vgl. Maag-Merki & Büeler, 2002, S. 134f.). Bush untersuchte den Zusammenhang von Schulautonomie und Qualitätsentwicklung. Auch er spricht sich für eine Verbindung zwischen schulischer Autonomie und Qualitätsverbesserung aus, diese konnte aber nicht nachweisen (vgl. Pfeiffer, 2004, S. 56).

Studien von Mats Ekholm (1997, S. 601ff.) zeigen, wie Schulen auf Steuerungsmodelle reagieren. Dabei wurde deutlich, dass die zentralen Steuerungssignale (z. B. neue Richtlinien; neue Verantwortung von Staat und Schule; neues Verhältnis zwischen Lehrkräften und SchülerInnen) keine größeren Auswirkungen zeigen. Die innere Qualität von Schule wird durch die Mentalität beeinflusst, die die Basis für die Arbeitskultur der Schule darstellt. Steuerungsmodelle haben weniger Einfluss, als erwartet wird. „Das innere Leben der Schule geht weiter, unabhängig von ihrem Kontroll- und Unterstützungssystem“ (Ekholm, 1997, S 607).

Auch weitere Forschungsergebnisse aus Ländern wie den USA sind vieldeutig und zum Teil widersprüchlich. Bildungsforscher kritisieren zunehmend, dass Belege zur Einführung erweiterter Autonomie in den Schulbereich fehlen. Pfeiffer formuliert, dass viele Hypothesen und Vermutungen geäußert wurden, welche Auswirkungen die Autonomie von Schule haben könnte, dabei ist die empirische Basis nicht sehr breit. Die meisten Einschätzungen beruhen auf Fallstudien oder Erfahrungsberichten und sind i. d. R. abhängig vom Kontext bzw. Umfeld (vgl. Pfeiffer, 2004, S. 56).

Maag-Merki und Büeler (2002, S. 135) kommen in ihrer Literaturübersicht zu folgenden Schlussfolgerungen: Die Verschiebung von Entscheidungen von der Makroebene (Staat) auf die Mesoebene (Einzelschule) ist weniger bedeutsam als angenommen. Sie entspricht nicht dem Kontrollverlust der Bildungspolitik, sondern kann sogar als Kontrollgewinn der Bildungspolitik betrachtet werden. Schulautonomie alleine führt zudem nicht zu einer Qualitätsverbesserung von Schule, da innerschulische Aspekte sehr bedeutsam für die Leistungssteigerung einer Schule sind.

Schulprogrammarbeit stellte Ende der 90-er Jahre einen Weg dar, diese innerschulischen Aspekte bzw. die Schulkultur zu verändern. Auf die Art und Weise, wie das geschehen soll, wird im Folgenden eingegangen.

## 9.2 Das Schulprogramm<sup>45</sup> als Instrument der Schulentwicklung

Als wichtiger Bestandteil des neuen Steuerungs- und Qualitätsverständnisses wurde Ende der 90-er Jahre das Schulprogramm betrachtet. Die Schulprogrammentwicklung stellt eindeutig eine Möglichkeit der „inneren Reform“ dar (Brockmeyer, 2000). Ihr Ziel ist nicht die Systemveränderung, sondern eine Neuorientierung der Lernpraxis und eine neue Ordnung der Verantwortung von Schule. Das wirkungsstärkste Bild ist wohl das der „selbstwirksamen Schule“, wo es um das Erschließen von Potentialen geht, die in den beteiligten Personen und dadurch in den Schulen geweckt werden können und die Leistung der personalen und organisationalen Arbeit erhöhen. Brockmeyer betont, dass die Entfaltung von Selbstwirksamkeit das Gemeinschaftsbewusstsein einer Schule steigern kann. Es geht darum, Menschen zum Zuge kommen zu lassen, auf ihre Potentiale, ihre Gestaltungskraft und ihre Ordnungsfähigkeit zu vertrauen. Die Verbindlichkeiten eines Schulprogramms braucht die Schule, um pädagogisch wirksam zu sein (vgl. Brockmeyer, 2000, S. 35ff.). Das Schulprogramm ist ein wesentliches Instrument dazu Visionen, Maßnahmen und Methoden umzusetzen und Schulentwicklung zu betreiben. Es beinhaltet eine zentrale Bedeutung für die Stärkung der Einzelschule. Es besteht die Erwartung bzw. Hoffnung, dass Schulen dadurch zu „pädagogischen Handlungseinheiten“ (Fend, 1986) werden.

Das Schulprogramm wird betrachtet als

- a) Entwicklungs- und Planungsdokument für die Einzelschule
- b) Steuerungsinstrument der Systemebene (durch die Verpflichtung zur Rechenschaft und Kopplung mit interner und externer Evaluation)

Das Schulprogramm ist demnach ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Qualitätsentwicklung. Gleichzeitig werden interne Absprachen nach außen transparent, bewertbar und kontrollierbar (z. B. bei externer Evaluation oder Dialogverfahren durch die Schulaufsicht). Holtappels, Müller und Simon (2002, S. 217) sprechen diesbezüglich von einem problematischen Dualismus. Aus diesem Spannungsverhältnis der Doppelfunktion können Zielkonflikte entstehen, die die Wirkung des Schulprogramms für die innere Schulentwicklung stören.

In Abgrenzung zum Schulprogramm ist das Schulprofil zu sehen. Ein Schulprofil umfasst

---

<sup>45</sup> Das Wort „Programm“ stammt ursprünglich aus dem griechischen und fand Anfang des 18. Jahrhunderts Eingang in unsere Sprache. Es bedeutet schriftliche Bekanntmachung oder Aufruf. Die ersten deutschen Schulprogramme waren in lateinischer Sprache verfasst und luden zu Schulfeiern von Gelehrtenschulen ein. Später wurden den Einladungen Berichte über die Arbeit der Schule beigelegt. Mit der Zeit kam es dazu, dass Behörden diese Berichte einforderten. Auch damals kam es zu Kontroversen hinsichtlich der Frage, ob Schulprogramme verpflichtend eingeführt werden sollen oder nicht, ob der Aufwand an Zeit und Geld noch in einer adäquaten Relation zum Produkt stünden, und ob nicht „zu viel“ an Schulprogrammen entwickelt wurde. Ab 1828 sorgte das preußische Ministerium für den Austausch der Schulprogramme, der zunächst unter den lokalen Schulen, später über die Länder und zuletzt über die Landesgrenzen hinaus stattfand (vgl. Leiser, 1997, S. 115).

- a) einen thematischen Schwerpunkt, eine Maßnahme oder eine Strukturentscheidung, die auf eine Außenwirkung zielt,
- b) eine Grundorientierung im Sinne einer erarbeiteten Identität.

Jede Schule entwickelt im Laufe der Zeit ein Schulprofil. Es ist Ausdruck spezifischer schulinterner und -externer Bedingungen, der pädagogischen Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft, der räumlichen und materiellen Ressourcen und Formen der pädagogischen Arbeit. Es zeigt damit die Schwerpunktsetzungen, Traditionen und Besonderheiten der schulischen Arbeit auf. Es enthält noch keine Ziele und strategischen Konzepte und kann sich auch nicht-intentional entwickeln (vgl. Holtappels, 2000, S. 3). Kubina und Vaupel (2001, S. 151) machen darauf aufmerksam, dass es vor der Einführung von Schulprogrammen in den seltensten Fällen koordinierte Gemeinschaftsaufgaben gab, weit verbreitet war „Wildwuchs“. Schulentwicklung war eher zufällig und durch Aktivitäten von Einzelnen oder kleineren Gruppen gekennzeichnet. Es handelte sich beim Schulprofil um historisch gewachsene, additiv gereichte, zufällig gewählte und oftmals personengebundene Schwerpunkte (vgl. Fleischer-Bickmann & Maritzen, 1996, S. 14).

Im Unterschied dazu umfasst das Schulprogramm neben dem pädagogischen Konzept eine zukunftsorientierte Programmatik. Es ist ein Programm zur Umsetzung von Zielen und Maßnahmen zur pädagogischen und organisatorischen Gestaltung einer Schule. Ein Schulprogramm beinhaltet ein Leitbild und eine Entwicklungsperspektive, ein Ablaufprogramm mit inhaltlichen, personellen und zeitlichen Angaben. Da Schulprogrammarbeit langfristig angelegt ist, bleiben Schulprogramme immer Zwischenresultate. Schulprogramme sollten aber müssen nicht die reale Situation widerspiegeln, sie können auch Entwicklungsstände vortäuschen (vgl. Holtappels, 2000, S. 3ff.; vgl. Holtappels et al., 2002, S. 218).

Holtappels ist der Ansicht, dass das Schulprogramm vermutlich erst durch die verschriftlichte Form für alle an Schule Beteiligten die notwendige Klarheit, Transparenz und Verbindlichkeit erbringt. Dennoch gibt das Schriftwerk nicht unbedingt die reale Situation der Schule wieder und kann auch als „window-dressing“ missbraucht werden. „Schulentwicklungsrelevante Wirkungen sind jedoch nicht allein über das erbrachte schriftliche Produkt beabsichtigt und erzielbar, vielmehr hat der Diskussions-, Planungs- und Erarbeitungsprozess des Kollegiums selbst Bedeutung“ (Holtappels, 2002, S. 201).

Das Schulprogramm wird bisher nicht in allen bundesdeutschen Ländern zu den präferierten Schulentwicklungsinstrumenten gezählt; nur einige Bundesländer haben es bisher schulrechtlich verankert. In Nordrhein-Westfalen sollten bis zum Ende des Jahres 2000 und erneut bis 2005 alle Schulen ein Schulprogramm entwickelt haben.

### 9.2.1 Bedingungsgefüge von Schulprogrammarbeit

Maritzen (1998, S. 629f.) veranschaulicht drei *Funktionen* des Schulprogramms (vgl. Abbildung 24): Innerhalb des schulischen Raumes hat das Schulprogramm eine Entwicklungsfunktion, indem zukunftsorientierte pädagogische Schwerpunkte beschrieben werden. Weitere Funktionen könnten Kooperation, Konsensbildung, Planung etc. sein. Im administrativen Raum übernimmt das Schulprogramm vor allem eine Steuerungsfunktion, weil es die Basis für die interne und die externe Evaluation darstellt. Innerhalb des öffentlichen Raumes hat das Schulprogramm in erster Linie eine Informationsfunktion für außerschulische Partner und Institutionen (z. B. Eltern, Vereine, Fortbildungseinrichtungen etc.). Mit dieser dritten Funktion wird der Funktionsbestimmung von Holtappels et al. noch eine weitere hinzu gefügt. Alle drei Funktionen sind gleichzeitig präsent. Dennoch wird eine Funktionsbestimmung über eine andere dominieren.



Abbildung 24: Funktionen eines Schulprogramms (vgl. Maritzen, 1998, S. 629)

Schulprogrammarbeit braucht einen *Auslöser* (vgl. Punkt 9.1.2.3), wenn sie für die Schule einen sinnvollen Entwicklungsprozess angehen will. Mögliche Auslöser für Entwicklungsprozesse könnten folgende sein (vgl. Schratz, Iby & Radnitzky, 2000, S. 17):

- akute Probleme der Schule (z. B. sinkende Schülerzahlen, Lernprobleme der SchülerInnen, Leidensdruck im Kollegium etc.)
- Impulse von außen (z. B. Initiativen der Schulaufsicht, Fortbildungsveranstaltungen etc.)
- personelle Veränderungen (z. B. Wechsel der Schulleitung, neue Lehrkräfte etc.)
- veränderte Rahmenbedingungen (z. B. Lehrplanerneuerungen, neue Ausbildungsformen oder Unterrichtsfächer etc.)
- laufende Projekte (Ansätze einzelner Lehrkräfte regen einen Schneeballeffekt an etc.)

Hameyer (1998, S. 19) geht davon aus, dass Innovationen mittlerer Reichweite mindestens 3 bis 5 Jahre benötigen, bis sie sich innerhalb einer Schule verstetigen.

In der Schulentwicklungsforschung wird die Qualitätsentwicklung mit Hilfe eines Schulprogramms theoretisch häufig als „Zyklus“ konzipiert bzw. als sich aufwärts bewegende Spirale (z. B. Schratz et al., 2000, S. 10). Diese Vorstellung hat dabei „Werkzeugcharakter“: Die einzelnen Phasen (Reflexion, Planung, Umsetzung, Bewertung) sind häufig nur schwer voneinander abzugrenzen und können in verschiedenen Reihenfolgen wechseln. Abbildung 25 zeigt die Qualitätsentwicklung in der Schule in Form eines *Zyklusses*, bei dem das Schulprogramm ein fester Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses ist. Diese Grafik entstand im Rahmen des Projektes „Qualität in Schule“ (Q.I.S.) des österreichischen Ministeriums. Darin wird das Schulprogramm als Kristallisationspunkt eines eigenständigen, standortbezogenen Qualitäts- und Qualitätssicherungssystem gesehen (vgl. Radnitzky, 2002, S. 154). Sie verdeutlicht gut, dass die Schulprogrammarbeit einen festen Platz Schulentwicklungsprozessen einnimmt, da im Anschluss an die Reflexion der internen Evaluation mittels der Verständigung auf neue Ziele im Schulprogramm konkrete Maßnahmen geplant und umgesetzt werden müssen.

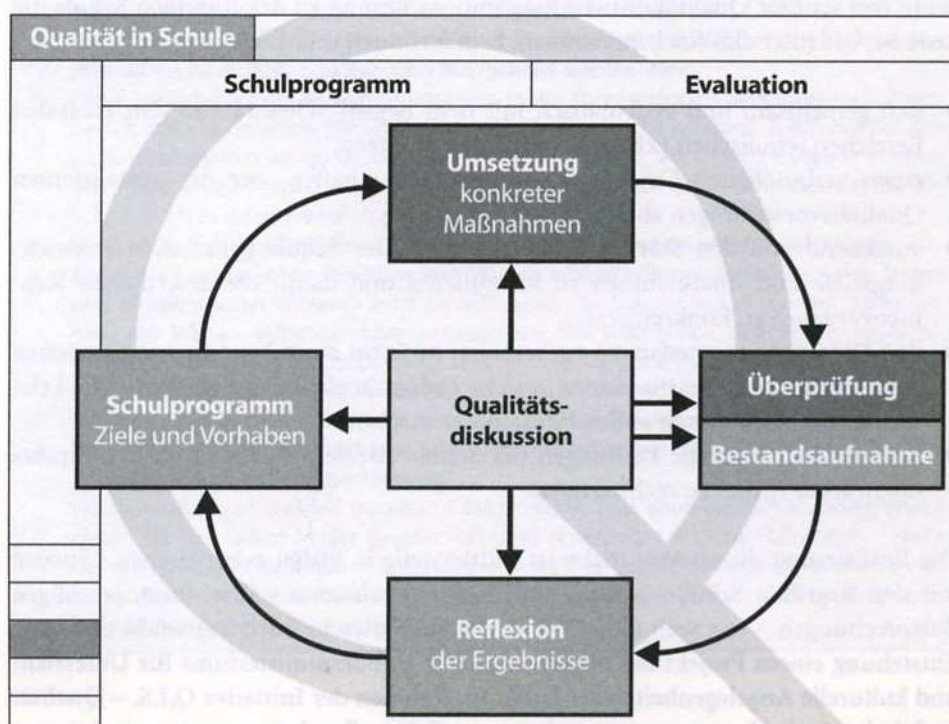


Abbildung 25: Zyklus der Qualitätsentwicklung im Rahmen des Projekts Q.I.S. (Schratz et al., 2000, S. 10)

Abbildung 26 veranschaulicht die vier *Einflussbereiche* auf das Schulprogramm, die in dem Modell von Schratz, Iby und Radnitzky (2000) bei der Erstellung berücksichtigt werden sollten. Zunächst spielen bei der Entwicklung eines Schulprogramms die schulspezifischen Einflüsse (die Bedürfnisse und Interessen der Lehrkräfte und SchülerInnen) eine Rolle, die den Inhalt und die Dynamik der Schulprogrammarbeit bestimmen. Aber auch die system-spezifischen Einflüsse (z. B. durch die Bildungsadministration) gilt es bei der Schulprogrammerstellung zu beachten. Gesellschaftliche Einflüsse (wie der Einsatz neuer Medien oder die Ergebnisse der PISA-Studie) fließen ebenfalls - intendiert oder nicht - in die Schulprogrammarbeit ein. Die umfeldspezifischen Einflüsse, die z. B. durch Eltern, externe PartnerInnen oder die Umgebung formuliert werden, stellen ebenfalls Ansprüche an die Erstellung von Schulprogrammen dar. Eine Schwierigkeit sehen die Autoren vor allem im Ausbalancieren der unterschiedlichen Wertvorstellungen innerhalb der Schule. Diese sollten sich im Schulprogramm wieder finden, da sich daraus eine förderliche Entwicklungsdynamik ergeben kann.

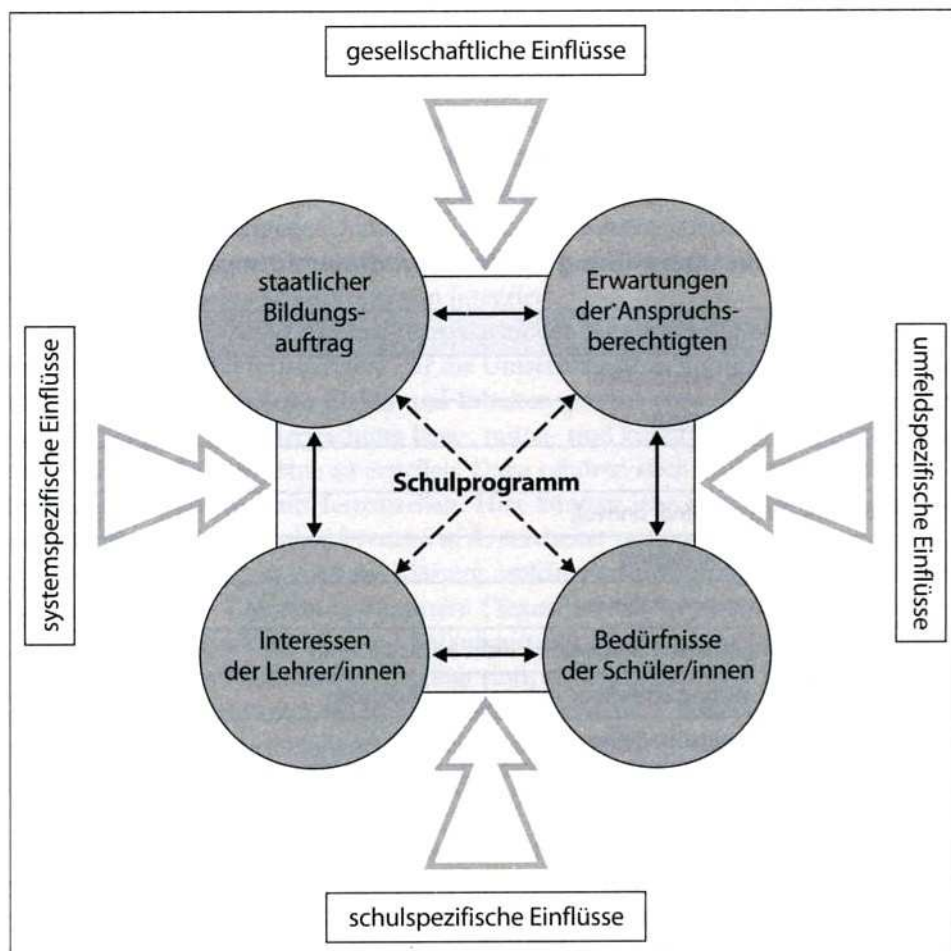


Abbildung 26: Einflussbereiche auf die Gestaltung eines Schulprogramms (Q.I.S.) (Schratz et al., 2000, S. 86)

Natürlich stellt sich die Frage, was ein Schulprogramm als Form der Schulentwicklung kennzeichnet. Holtappels definierte die „Minimalstandards“ und damit, welche *Bestandteile* ein Schulprogramm mindestens enthalten sollte (siehe Abbildung 27). In dessen Zentrum stehen schulische Ziele und die Entwicklungsplanung einer Schule. Die Ziele ergeben sich aus dem Leitbild. Die Entwicklungsvorhaben speisen sich aus der Bestandsaufnahme, dem Leitbild und den Entwicklungszielen. Mit der Evaluationsplanung wird die Umsetzung des Schulprogramms überprüft, inwieweit die schulischen Ziele erreicht wurden. Eine Fortbildungsplanung wird erforderlich, wenn die Schule sich neue Kompetenzen aneignen muss (vgl. Holtappels, 2004, S. 249f.).

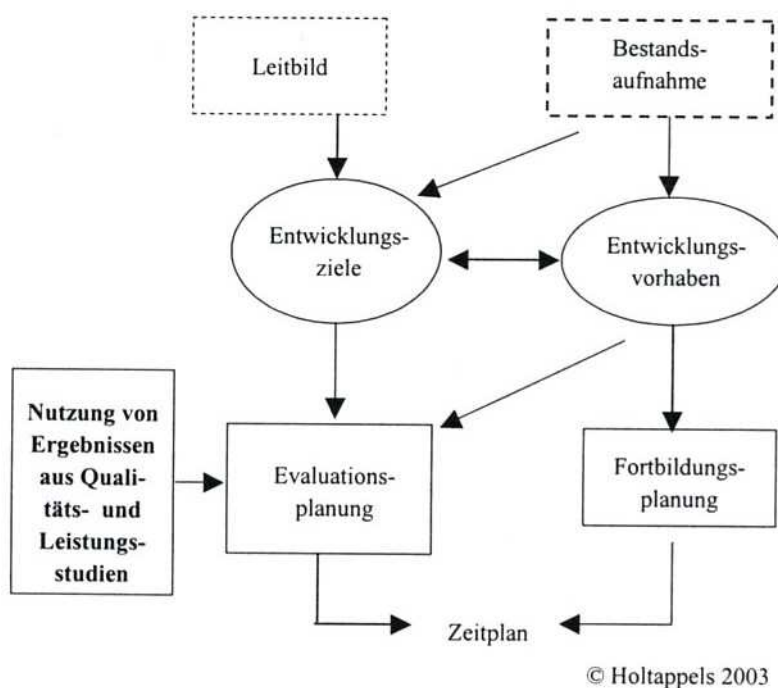


Abbildung 27: Konstitutive Bestandteile eines Schulprogramms (Holtappels, 2004, S. 250)

Abbildung 28 von Philipp und Rolff zeigt idealtypisch eine Reihe von *Schritten*, die zur Erstellung eines Schulprogramms notwendig sind. Die Autoren betonen, dass man an unterschiedlichen Stellen, z. B. bei Schritt 12 oder Schritt 5 beginnen kann. Oftmals wurden Schritte an Schulen bereits schon durchgeführt, oder sie verlaufen parallel (vgl. Philipp & Rolff, 1998, S. 27). Ähnliche Modelle gibt es bei Schratz (2003, S. 39), bei Holtappels (2004, S. 252) und beim Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (2003, S. 12). Vorteil dieser Abbildung ist die Verbindung der Phasen von Schulprogrammarbeit mit möglichen Gruppenbildungs- und Beschlussaktivitäten, die anderen Darstellungen häufig fehlt.

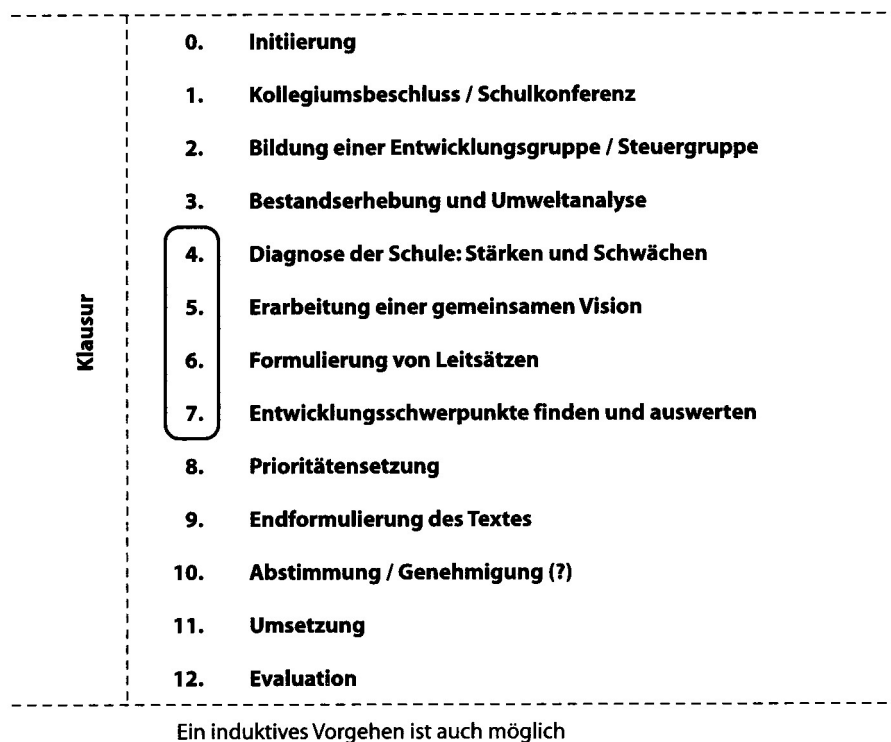


Abbildung 28: Ein Dutzend Schritte zur Erstellung eines Schulprogramms (Philipp & Rolff, 1998, S. 23)

Neben den bisherigen Ausführungen zu den Funktionen, Auslösern, Einflussbereichen und Bestandteilen von Schulprogrammentwicklung stellt die Erstellung einer Textfassung von Schulprogrammen für Schulen oftmals eine Schwierigkeit dar. Dies soll im Folgenden problematisiert werden.

Eine *Textfassung* des Schulprogramms zu erstellen bzw. die Schriftlichkeit gilt im Bürokratiemodell als dominante Kommunikationsform. Die Berufskultur von Lehrkräften ist aber vor allem durch mündliche Kommunikation geprägt. Mit der Verschriftlichung ist die Vorstellung verbunden, die Gegenwart anzuhalten, die Vergangenheit zu beschreiben und die Zukunft zu entwerfen. Warnken (1997, S. 22ff.) ist der Ansicht, dass Zeit hier auf das Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft - Schema ausgerichtet und gleichzeitig kollektiv vereinheitlicht wird. Mit dem Schulprogramm wird Schule stilisiert und als Instrument der Identifikation den Beteiligten von Schule und Öffentlichkeit angeboten. Das Profil bzw. Schulprogramm einer Schule, so Warnken (1997, S. 22ff.), ist ein Produkt zur strategischen Konstruktion einer Wirklichkeit, einer Sichtweise, die die Beobachtung beeinflussen kann bzw. soll. Was hiermit deutlich wird ist, dass das Schulprogramm eben nicht nur ein Instrument, sondern gleichzeitig eine Intervention ist, die aber nicht neutral implementiert, sondern von den Beteiligten manipulativ eingesetzt werden kann. Das verschriftlichte Schulprogramm verhilft auf der anderen Seite dazu, die Realisierung der eigenen Ziele und Pläne zu überprüfen.



„Die tiefenscharfe Kontrolle, was aus den Beschlüssen gemacht, ob die Terminierungen und Verantwortlichkeiten eingehalten worden sind, erfordert zwar ein wenig Buchhaltermentalität, sie ist jedoch unerlässlich für Realitätsnähe“ (Riecke-Baulecke, 2001, S. 51f.). Immer häufiger liest man, dass Schulen die Erstellung von Textsorten empfohlen wird, die nach Zweck und Adressat unterschieden werden können und in Arbeitspapiere für den internen Gebrauch und Werbematerialien für den externen Gebrauch zu trennen sind (vgl. Fleischer-Bickmann & Maritzen, 1998, S. 111). Ob verschiedene Versionen des Schulprogramms sinnvoll sind oder ob sie zu einer Flut von Schulberichten führen, wird sich mit der Zeit zeigen.

Darüber hinaus bleibt offen, ob Schulprogramme wirklich als Werbebroschüren funktionieren, oder ob Eltern in erster Linie mit Mund-zu-Mund-Propaganda oder aufgrund anderer Faktoren (z. B. Lage der Schule, Erreichbarkeit) ihre *Schulwahl* begründen. Studien in Schweden und Minnesota weisen darauf hin, dass die Schulwahl nur in Großstädten von Bedeutung ist, wo es zwischen Schulen geringe Entfernungen gibt, so dass für Eltern eine wirkliche Wahlmöglichkeit besteht. In der Regel wird die nächstgelegene Schule gewählt, ob man wählen kann - oder nicht (vgl. Ekholm, 1997, S. 600).

### **9.2.2 Zur Entstehung von Schulprogrammen in Nordrhein-Westfalen**

Die Entwicklung von Schulprogrammen hat in Nordrhein-Westfalen bereits eine 20-jährige Tradition. 1985 wurde der Begriff „Schulprogramm“ zum ersten Mal in den Grundschulrichtlinien erwähnt; er wurde dann sukzessive in die Richtlinien der anderen Schulformen aufgenommen. Der Entstehungsprozess von Schulprogrammen in Nordrhein-Westfalen kann in drei Phasen untergliedert werden (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, 2001): Innerhalb der *ersten Phase* der Schulprogrammarbeit (1985 - 1995) erschienen zu deren Umsetzung noch sehr offene Orientierungsbroschüren in Form von schulformbezogenen Handreichungen und Materialsammlungen sowie erste Fortbildungsmaßnahmen, die sich mit dieser Thematik befassten. Die Entwicklung der Schulprogrammarbeit verlief in dieser Phase sehr heterogen.

Die *zweite Phase* der Schulprogrammarbeit (1995 - 2001) wurde durch die Veröffentlichung der Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ der Bildungskommission (1995) eingeläutet. In der Denkschrift wurde eine Neukonzeption des Bildungssystems entwickelt und für die Einzelschule mit dem „Haus des Lernens“ die lernende Schule konkretisiert. „Die einzelne Schule ist nun aufgefordert, zur Ausbildung ihres eigenen pädagogischen Profils in eigener Verantwortung aus fachlichen und überfachlichen Fragestellungen heraus in kooperativer Planung der Mitwirkungsgremien und - wo es erforderlich ist - auch mit dem Schulträger ein Schulprogramm zu entwickeln, das Inhalte und Organisationsformen für Unter-

richt und Schulleben enthält“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 143). Dabei sollten offene Gestaltungsspielräume beschrieben, schulformspezifische Aufgabenstellungen formuliert und diese fachspezifisch verbunden werden. Die Einzelschule sollte damit eine ganzheitliche Konzeption ihrer spezifischen Zielsetzung schriftlich entwickeln. Als Ergebnis der kontinuierlichen Tätigkeit am Schulprogramm bildet sich, zusammen mit mehreren weiteren schulspezifischen Charakteristiken, das Profil der Schule (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 144). Das Schulprogramm dieser Phase steht für eine eigenständige pädagogische Gestaltung. Dabei sollten die Schulen ihre Arbeitsschwerpunkte weiterentwickeln oder ersetzen. „Während Schulprogramme im Lauf der Entwicklung überarbeitet werden müssen und Veränderungen unterworfen sind, soll das Schulprofil über einen längeren Zeitraum Stabilität aufweisen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 146). Dabei sollte das Schulprogramm alle 3 bis 4 Jahre überprüft werden. Die Profilierung einer Schule dürfe nicht dazu führen, den Zugang mit selektierenden Bedingungen zu verbinden. Die Ausbildung eines Schulprofils sollte in Anlehnung an die lokale Umgebung erfolgen (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 147). Parallel dazu sollen im Zuge der Delegation von Verantwortung auf die Einzelschule die zentralen curricularen Inhalte von Fächern und Lernbereichen in einem `Kerncurriculum` kombiniert werden. Diese Basislehrpläne sollten in schulbezogenen Lehrplänen ausgestaltet werden. Von einem Jahreskontingent ausgehend, sollten ca. „60 % der zur Verfügung stehenden Zeit (...) auf das durch das Kern-Curriculum definierte Lernen verwendet werden. Die Ausgestaltung des Lernangebots, vor allem aber die Verwendung des 40 %igen Zeitanteils für Schwerpunktsetzungen, fällt in die Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der Einzelschule“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 147).

Das Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“ (1997) stellt eine erste Umsetzung der Ansätze der Denkschrift dar. Mit dem Erlass vom 25.06.1997 (BASS 14 - 23 Nr. 1) wurde für alle Schulen eine verbindliche Verpflichtung zur Erstellung von Schulprogrammen bis zum Jahr 2000 vorgelegt. Dieser Entwicklungsprozess an den Schulen sollte mit der Handreichung zur Schulprogrammarbeit (1998) unterstützt werden. Die sich anschließende Handreichung zur Evaluation (1999) klärte das grundsätzliche Verständnis von Evaluation im Rahmen der Schulprogrammarbeit. Auch die Angebote der Lehrerfortbildung wurden neu geordnet. Im Herbst 1999 begann der Koordinierungsprozess der Schulprogrammarbeit durch die Projektgruppe „Koordination der Schulprogrammarbeit“. Durch den Erlass vom 12.05.2000 (BASS 14 - 23 Nr. 2) „Berichterstattung der Schulen über ihre Schulprogrammarbeit“ wurden verbindliche Regelungen zur Gestaltung der Berichterstattung sowie Vorgaben für den Dialog zwischen Schulen und Schulaufsicht formuliert. In einem Leitfaden wurde der weitere Ablauf konkretisiert.

Die Datenerhebung der empirischen Studie, die dieser Schrift zugrunde liegt, fällt in die so genannte 2. Phase.

In der *dritten Phase* der Schulprogrammarbeit (2002 - 2003) sollen auf der Grundlage der Ergebnisse der Evaluation im Frühjahr 2000 Entscheidungen zur Weiterentwicklung der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen fallen (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001, S. 7ff.). Mit der Handreichung 9042 wurde dann auch ein Abgabetermin für die erneute Einreichung nordrhein-westfälischer Schulprogramme (31.12.05) sowie neue Zielvorgaben, Hinweise für die interne Evaluation und die Ankündigung weiterer Dialoggespräche im Kalenderjahr 2006 formuliert.

### **Kennzeichen von Schulprogrammen und Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen**

Im Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen vom 25.06.1997 zum Schulprogramm, Schulprofil und der Entwicklung von Schulprogrammen steht geschrieben, dass das Schulprogramm im Rahmen der erweiterten Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der Einzelschule eine herausragende Rolle einnimmt. „Ein Schulprogramm beschreibt die grundlegenden pädagogischen Ziele einer Schule, die Wege, die dorthin führen, und Verfahren, die das Erreichen der Ziele überprüfen und bewerten. Es ist damit das zentrale Instrument der innerschulischen Verständigung und Zusammenarbeit, die darauf zu richten sind, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit weiterzuentwickeln und auf einem hohen Niveau nachhaltig zu sichern“ (Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen vom 25.06.1997, S. 671). 15 % der Schulen hatten bereits vor dem Erlass des Bildungsministeriums von 1997 ein Schulprogramm vorliegen. Der Prozess der Schulprogrammentwicklung wird mit begleitenden Fortbildungsmaßnahmen und Orientierungshilfen durch Schriften des Schulministeriums oder des Landesinstituts unterstützt. Darüber hinaus kann die Schulleitung nach vorangegangener Beratung einen Unterrichtstag im Schulhalbjahr für die Erarbeitung, Weiterentwicklung und Evaluation des Schulprogramms nutzen (vgl. Kanders, 2001, S. 5).

Schulprogramme sind in Nordrhein-Westfalen einerseits Dokumente des Selbstverständnisses und der Zielvorstellung einer Schule und andererseits das Programm der Schulentwicklung. Das Schulprogramm beinhaltet Funktionen nach innen und außen: es dient der Selbstvergewisserung, der Außendarstellung, der Schulentwicklung und der Rechenschaftslegung. Es bezieht sich auf die gesamte Schule, insbesondere aber auf den Unterricht als Kernbereich. Die Schulen sind verpflichtet, einen Bericht über das Schulprogramm zu schreiben sowie mit der Schulaufsicht und dem Schulträger in Dialog zu treten. Der In-

halt und die Struktur des Schulprogramms sind in Nordrhein-Westfalen nicht vorgegeben (vgl. Schulprogramm und Schulprogrammarbeit, 2000, S. 3).

### *Bestandteile des Schulprogramms in Nordrhein-Westfalen*

Die typischen Elemente des Schulprogramms sind:

- die Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme
- das Leitbild einer Schule, die pädagogische Grundorientierung und der Erziehungskonsens
- die schulinternen Konzepte und Vereinbarungen für schulische Arbeitsfelder
- die schulinternen Arbeitsstrukturen und -verfahren
- die mittelfristigen Ziele für die Entwicklung schulischer Arbeit
- der Arbeitsplan für einzelne Schuljahre
- die Fortbildungsplanung sowie
- die Planung zur Evaluation und deren Ergebnisse (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000b, S. 14).

Mit der Handreichung Nr. 9042 des nordrhein-westfälischen Schulministeriums wurden die Zielvorgaben für die Schulprogrammarbeit für den erneuten Abgabetermin (31.12.05) neu geordnet. Das Schulprogramm soll eine „Schuldarstellung“ und eine „Planung der Schulentwicklung“ enthalten. Der Inhalt der Schuldarstellung wird von der Einzelschule festgelegt und kann sich orientieren an:

- schulinternen Konzepten
- der pädagogischen Grundorientierung und
- der bisherigen Entwicklungsarbeit der Schule.

Verbindliche Elemente des Teils „Planung der Schulentwicklung“ sind in der „neuesten“ Fassung der Schulprogrammarbeit:

- die Nennung von Entwicklungszielen
- ein Arbeitsplan (enthält Angaben über den Inhalt der Veränderung, die Beteiligten, den Zeitraum der Durchführung, Erfolgsindikatoren und Evaluationskriterien und bezieht sich i. d. R. auf 1 bis 2 Jahre)
- eine Fortbildungsplanung (enthält Angaben zu Fortbildungen, die für die Schulprogrammarbeit von besonderer Bedeutung sind, legt Themen schulinterner Fortbildung fest und sorgt für Transparenz, Kontinuität und unterstützt die Umsetzung des Schulprogramms) sowie
- eine Planung zur Evaluation (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2004c, S. 8ff.).

Zu den *Zielen der Schulprogrammarbeit* in Nordrhein-Westfalen gehört das zielorientierte Arbeiten, die Setzung von Schwerpunkten, die Transparenz schulischer Ziele, die Vermittlung von Wegen der Veränderung, Systematik und Effektivität, die schulspezifische Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne, die Koordination schulischer Unterrichtsarbeit, die Selbstbestimmung und Selbstregulierung der Beteiligten, der Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses, die Identifikation mit der Schule, die Entwicklung einer gemeinsamen Arbeitskulturbildung, eine angemessene Außendarstellung, eine regelmäßige Überprüfung sowie das Ablegen von Rechenschaft gegenüber der Öffentlichkeit (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000b, S. 12). Grundsätzlich soll die Schulprogrammarbeit die Qualität der Schule fördern. Was aber genau mit Schulqualität gemeint ist bleibt in den Erlassen und Handreichungen schwammig. Dadurch erhalten Schulen die Gelegenheit, den Begriff nach ihrem Ermessen und ihren Möglichkeiten zu füllen. Das kann positiv sein, sich aber auch problematisch äußern, z. B. wenn es lediglich um die Schulhofgestaltung und nicht um Unterrichtsentwicklung geht.

Das Schulprogramm soll auch an interessierte Eltern, die vor der Entscheidung für eine weiterführende Schule oder einem Schulwechsel für ihr Kind stehen, unterstützen. Somit trägt das Schulprogramm zur Information über das örtliche Bildungsangebot bei (vgl. Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“, 1997, S. 11).

Zu den *Beteiligten von Schulprogrammarbeit* definiert die Handreichung zunächst die Schulkonferenz als oberstes Entscheidungsgremium, die Lehrkräfte, die durch die Schulprogrammarbeit die Kultur der Zusammenarbeit verbessern sollen und die Schulleitung, die eine Schlüsselrolle bei der Steuerung und durch ihre Führungsfunktion eine zentrale Verantwortung übernimmt. Hier handelt es sich um eine Kompetenzerweiterung durch ein neu akzentuiertes Anforderungsprofil in den Bereichen curricularer und pädagogischer Gestaltungsfreiräume, Organisation, Verwaltung, Personalentwicklung, Finanzen und Außenkontakte zu (vgl. Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“, 1997, S. 19). Weitere Beteiligte sind Teilgruppen des Kollegiums sowie SchülerInnen und Eltern. Charakterisiert werden die SchülerInnen als Hauptbetroffene und Mitgestalter der schulischen Arbeit, als Kenner der jeweiligen Schulrealität und Beteiligte bei Bestandsaufnahme und Evaluation. Eltern werden als ExpertInnen für Erziehungsfragen und PartnerInnen der Lehrkräfte beschrieben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000b, S. 22f.).

Gerade die Partizipation der letzten beiden Gruppen scheint nach Aussage einiger empirischer Studien häufig nicht gelungen zu sein (vgl. Kapitel 9.3). Auch in der Folgehandreichung Nr. 9042 wird den Beteiligten von Schulprogrammarbeit besondere Bedeutung beigemessen. In den Mitwirkungsgremien sollen die Ergebnisse und Konsequenzen diskutiert werden. Der Schulleitung wird erneut die zentrale Verantwortung für Schulpro-

grammarbeit zugesprochen. An den Gesamtschulen gehört Schulprogrammarbeit zu den besonderen Aufgaben der didaktischen Leitung. In den Schulformen mit zwei KonrektorInnen kann Schulprogrammarbeit zu deren Aufgabenbereich zugeordnet werden; in Gymnasien sollen die KoordinatorInnen damit betraut werden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2004c, S. 11f.).

*Evaluation* ist mit dem Schulprogramm fest verbunden: Sie dient zunächst der Selbstüberprüfung und ist ebenso ein zentrales Instrument der systematischen Qualitätssicherung. Dabei sollen die Ergebnisse der Evaluation in die Fortschreibung des Schulprogramms einfließen. „In regelmäßigen Abständen - etwa alle zwei bis drei Jahre - sollte der Schulaufsicht und dem Schulträger über die Ergebnisse der Arbeit mit dem Schulprogramm berichtet werden. Dabei sollten die wesentlichen Entwicklungsprozesse und der Stand der Arbeitsvorhaben dargelegt werden“ (Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“, 1997, S. 34) Mit der Handreichung 9042 wurden Mindeststandards für eine interne Evaluation formuliert: Pro Schuljahr soll mindestens ein Schwerpunkt evaluiert werden. Daneben soll ein Schülerfeedback, ein Elternfeedback und bei Berufskollegs eine Rückmeldung von externen Partnern eingeholt werden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2004c, S. 8).

Die externe Evaluation soll durch die Schulaufsicht durchgeführt werden (vgl. Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“, 1997, S. 34). Die durch Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz und Art. 8 Abs. 3 Landesverfassung Nordrhein-Westfalen verfassungsrechtlich verankerte Schulaufsicht ist Ausdruck der umfassenden staatlichen Verankerung für das gesamte Schulleben. Durch den Reformprozess erhält sie den Auftrag, die pädagogische Selbstverantwortung zu pflegen, - dies entspricht einer Neuakzentuierung ihrer bisherigen Tätigkeiten (vgl. Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“, 1997, S. 8). Die Aufgabe der Schulaufsicht hinsichtlich des Schulprogramms ist bestimmt durch eine Beratungs- und Unterstützungstätigkeit sowie einem Auftrag zur schulübergreifenden Qualitätssicherung. Konkrete Bereiche ihrer Tätigkeit sind die Spiegelung der eigenen und fremden Wahrnehmung, die Vermittlung von Expertenwissen, die Empfehlung von Kontakten, Ratschläge für Aktionen und Handlungsstrategien sowie Hinweise zu Angeboten der staatlichen Lehrerfortbildung, insbesondere der schulinternen Fortbildung sowie spezieller Projektmittel (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000b, S. 27; vgl. Abbildung 29).

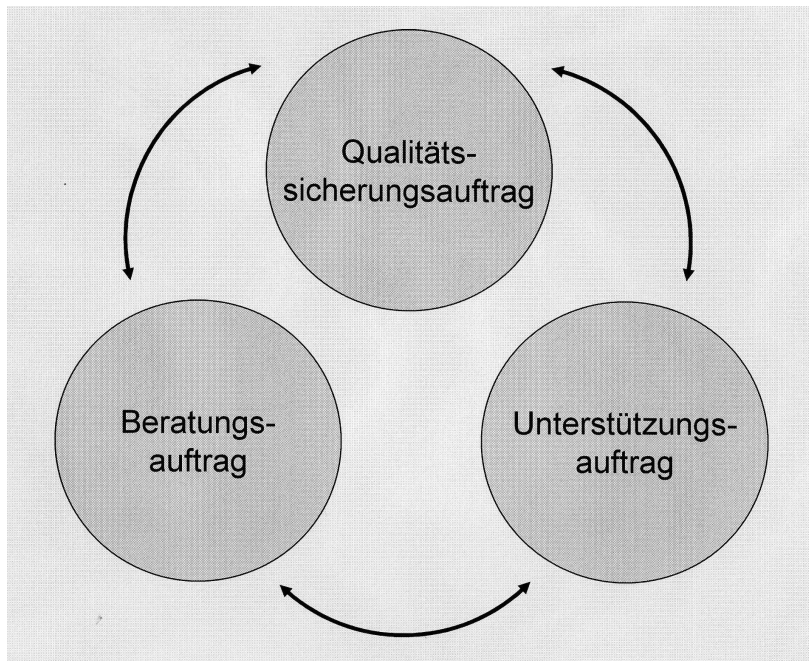


Abbildung 29: Aufträge der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht

Um dieser Auftragsdefinition nachzukommen, muss die Schulaufsicht die zentralen Dokumente der schulischen Entwicklungsarbeit analysieren, einen Abgleich mit zentralen Vorgaben durchführen und allgemeine Standards überprüfen. Dies erfordert, mit der Schule in regelmäßigem Austausch zu stehen, über die vorgelegten Daten zu diskutieren, Analysen mitzuteilen und zu erläutern. Dabei gilt es, die Selbstverantwortung der Schule und die Leitungsverantwortung der Schulleitung zu respektieren. Bei diesem Prozess kann es auch zur Übermittlung von Kritik, Auflagen und bindenden Aufträgen kommen. Dies ist z. B. der Fall bei Nichtbeachtung allgemeiner Vorgaben sowie bei der Unterschreitung von Mindeststandards im Bereich der Schulprogrammarbeit und ihrer Ergebnisse (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000b, S. 27f.).

Der Runderlass vom 12.05.2000 zur „Berichterstattung der Schulen an die Schulaufsicht über ihre Schulprogrammarbeit“ (BASS 14 - 23, Nr. 2) kündigt den ersten Dialog zwischen Schulaufsicht und Schulen über das Schulprogramm sowie eine Auswertung der Schulprogrammarbeit in den nordrhein-westfälischen Schulen an. Der Dialog wurde am 18.08.2001 abgeschlossen. Er orientierte sich an gemeinsamen Standards. Der Leitfaden selbst war zunächst für die Schulaufsicht bestimmt. Aus Gründen der Transparenz wurde er den Schulen ebenfalls zur Verfügung gestellt. Erarbeitet wurde der Leitfaden durch eine Projektgruppe bestehend aus VertreterInnen des Ministeriums, der Bezirksregierungen, der Schulämter und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (vgl. Schulprogramm und Schulprogrammarbeit, 2000, S. 2). Die *Aufgabe der Schulaufsicht* im Hinblick auf das Schulprogramm und die Schulprogrammarbeit besteht vor allem in einem Beratungs- und Unterstüt-

zungsauftrag. An anderer Stelle wird auch von einem Qualitätssicherungsauftrag gesprochen (vgl. Abbildung 29). Schulprogramme bedürfen nicht einer Genehmigung durch die Schulaufsicht. Allerdings findet ein Dialog zwischen Schule und Schulaufsicht statt, der sich an einem periodisch von der Schule beizubringenden Berichts, orientiert.

Bei diesem Dialog präsentiert die Schule die Ergebnisse ihrer Schulprogrammarbeit, erläutert diese und stellt sich den Fragen und Einschätzungen der Schulaufsicht. Die Schulaufsicht gibt kritische Rückmeldungen, Hinweise zur Weiterentwicklung sowie Anregungen und Empfehlungen. „Es ist anzustreben, dass die Schulaufsicht die Breite der Schulaufsichtsrolle von der beratenden und unterstützenden bis zur Rechenschaft einfordernden und bei Bedarf kritisierenden und Auflagen erteilenden Rolle bewußt wahrnehmen und nutzen“ (Schulprogramm und Schulprogrammarbeit, 2000, S. 6). Der Dialog stellt dabei eine spezifische Form der externen Evaluation dar. Ebenfalls handelt es sich dabei um eine Systemberatung durch die Schulaufsicht. Im Regelfall werden weder bindende Entscheidungen noch Vereinbarungen getroffen. Dies kann bei weiteren Kontakten geschehen. Dennoch können Ziele für die Zukunft verabredet werden. Der Dialog findet zwischen dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten und der Schule statt. Der Personenkreis (Schulaufsicht, Schulleitung, ggf. weitere Funktionsträger, Mitglieder von Projekt- und Steuergruppe) sollten wie der Zeitraum überschaubar bleiben. Nach dem Gespräch werden die Ergebnisse schriftlich festgehalten.

Das Ziel der zusammenfassenden Auswertung ist eine systematische Überprüfung hinsichtlich der Wirksamkeit der Schulprogrammarbeit in den nordrhein-westfälischen Schulen. Hinterfragt wurde, ob die gesetzten Erwartungen erfüllt wurden und ob die Schulprogramme den Funktionen gerecht geworden sind. Ebenfalls ist die Auswertung die Grundlage für die Bildungsberichterstattung. Die Auswertung durch die schulfachliche Schulaufsicht basierte auf Grundlage der Begleitung der Schulprogrammarbeit, der Auswertung der Schulprogramme, des Begleitberichts sowie des Dialogs. Im Bericht enthalten sein sollen Aussagen zu den Schwerpunkten des Schulprogramms, zu den zukünftigen Planungsschritten, zum gesamten Schulprogrammentwicklungsprozess sowie Erfahrungen zur Qualitätsevaluation der Schule. Ein verbindliches Auswertungs- und Berichtsraster (Erhebungsbogen) soll Schulprogramme, Begleitberichte und den Dialog durch die SchulaufsichtsbeamtlInnen im Anschluss an das Gespräch in der Schule auswerten. Die wesentlichen Einschätzungen werden der Schule mitgeteilt (vgl. Schulprogramm und Schulprogrammarbeit, 2000, S. 9f.). Die Evaluation der Schulprogrammarbeit stellt eine landesweite Bestandsaufnahme dar: Es handelt sich ausdrücklich nicht um eine Bewertung oder externe Evaluation der Einzelschulen. Mit dem Erhebungsbogen wurde bewusst die Sichtweise der Schulaufsicht erfasst, in dem ihre Kenntnisse über die Situation der Einzelschule sowie ihre schulübergreifenden



Erfahrungen mit der Schulprogrammarbeit erfragt wurden. Der Erhebungsbogen orientiert sich an den Zielvorstellungen, die für die Ausgestaltung der Schulprogramme in Nordrhein-Westfalen aufgestellt wurden und umfasst folgende Themenbereiche: Unterstützungsangebote, schulische Arbeitsfelder, typische Elemente, Wirkung und weitergehende Unterstützungsangebote. Über alle Schulen des Landes konnten (bei einer Rücklaufquote von 88 %) quantifizierbare Aussagen zu Inhalt und Wirkung von Schulprogrammen gemacht werden (vgl. Burkard, 2001, S. 14f.). Die Dialoggespräche werden erneut im Jahr 2006 durchgeführt und ausgewertet (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2004c, S. 17).

Die *Unterstützung und Beratung* der Schulprogrammarbeit soll durch das staatliche Unterstützungssystem gesichert werden, womit einerseits die kontinuierliche Beratung durch die Schulaufsicht und andererseits die Angebote des Fortbildungsbereichs gemeint sind. Explizit wird dabei die Unterstützung durch ModeratorInnen für schulische und schulexterne Fortbildungen erwähnt. Die schulinterne Fortbildung kann aus eigenen Mitteln oder aus Projektmitteln organisiert werden. Darüber hinaus sollen Veröffentlichungen des Ministeriums und des Landesinstituts sowie Angebote über das Internet den Fortgang der Schulprogrammarbeit unterstützen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 2000b, S. 28f.). Nach § 6 Abs. 4 Nr. 4 Schulmitwirkungsgesetz liegt die Entscheidung über die Lehrerfortbildung bei der Lehrerkonferenz. Die Schulen sind zu einer Fortbildungsplanung als Teil des Schulprogramms aufgefordert (vgl. Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“, 1997, S. 25).

Mit der Handreichung zur Schulprogrammarbeit und internen Evaluation Nr. 9042 wird eine zielgruppenspezifische Zusammenstellung von Schulprogrammen empfohlen:

- zur internen Orientierung: Arbeitsgruppen dokumentieren Arbeitsstände und Zwischenergebnisse
- zur Darstellung nach außen: eine Aufbereitung spezieller Berichtselemente
- Rechenschaftslegung für die Schulaufsicht: Aufbereitung grundlegender Informationen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2004c, S. 17).

### **9.2.3 Zur Entstehung von Schulprogrammen in den Niederlanden**

Seit 1920 mussten sich Schulen in den Niederlanden für ihren Unterricht verantworten: Zunächst waren sie dazu in einem Lehrplan (ndl. leerplan) oder einem Spielplan (ndl. speelwerkplan) verpflichtet. Dabei handelte es sich um ein Schriftstück, in dem die einzelne Schule eine Übersicht über den Inhalt des Unterrichts gibt. Die Verteilung des Lehrstoffs war eine Frage der (Schul)Tradition und der Erfahrung der an der Schule Tätigen. Die Verteilung des Lehrstoffs über die unterschiedlichen Schuljahre wurde in der Praxis häufig

durch die Schulbücher vorgegeben. Faktisch übten die Autoren der Schulbücher einen großen Einfluss auf die Form und den Inhalt der Lehrpläne aus. Dennoch verlief die Unterrichtsorganisation mit dem Lehrplan nicht optimal. Gründe dafür waren das Fehlen von Empfehlungen für didaktische Arbeitsformen. Darüber hinaus waren die Inhalte oftmals sehr global formuliert und hatten nur wenig Bedeutung für die alltägliche Praxis des Lehrens und Lernens. Der Lehrplan wurde erstellt durch den Schulleiter oder Schulträger, das Kollegium reflektierte den Plan nur selten. Es wurden keine Angaben gemacht zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, Evaluation oder Unterstützung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. In den 1960-er und 70-er Jahren wurde deutlich, dass der traditionelle Lehrplan nur selten eine Spiegelung der tatsächlichen schulischen Praxis war (vgl. Cornelissen & Dekkers, 1996, S. 38f.).

Mit der Einführung der Basisschule (siehe Punkt 5.3) wurde ein neues Steuerungsinstrument notwendig. Durch das Grundschulgesetz (ndl. wet op het basisonderwijs; WBO) wurden 1985 der Schularbeitsplan und der Aktivitätenplan festgeschrieben. Mit dem „Schularbeitsplan“ sollte der Blick nicht mehr auf isolierte Klassenzimmer gerichtet werden, sondern auf die Schule als Einheit. Der Schularbeitsplan sollte ein Planungsdokument sein, der Maßnahmen der Schule hinsichtlich der Ziele, des Inhalts und der Schulorganisation enthielt. Durch die Entwicklung des Schularbeitsplanes sollten Gespräche zwischen den Beteiligten angeregt und das Grundverständnis (ndl. visie) der Schule entwickelt werden. Der Arbeitsplan war ferner die Grundlage und der Leitfaden für weiter reichende Beschlüsse der Schule. Mit dem Schularbeitsplan mussten sich die Schulen für ihre Unterrichtsqualität verantworten. Er sollte drei übergeordnete Funktionen erfüllen: eine Reflektionsfunktion, eine Teamfunktion und eine Innovationsfunktion. Die Reflektionsfunktion zielte in erster Linie auf die Generierung gemeinsamer Standpunkte und Aussprachen im Kollegium. Das Ziel der Teamfunktion war, alle Beteiligten am Entwicklungsprozess partizipieren zu lassen, um zu gemeinsamen Absprachen zu gelangen und auseinander laufende Ansichten zu bündeln: Die Lehrkräfte sollten sich als Team begreifen. Mit der Innovationsfunktion sollte der Schularbeitsplan Veränderungen des Unterrichts stimulieren. Darüber hinaus sollte eine Beschreibungs-, Entwicklungs- und Evaluationsfunktion bewirkt werden. Der Schularbeitsplan gab den Schulen dadurch eine Richtung und Zielgerichtetheit vor. Somit entstanden sehr umfangreiche Teilschulpläne für verschiedene Fächer. Der Aktivitätenplan muss jedes Jahr vom Schulträger ausgearbeitet werden, er benennt u. a. alle Unterrichtsveranstaltungen, Aufgaben des Lehrpersonals, Unterrichtszeiten, Ferientermine etc. Beide Pläne werden vor Beginn des Schuljahres der Schulaufsichtsbehörde zur Genehmigung vorgelegt. Dabei handelt es sich i. d. R. um eine reine Formsache (vgl. Brinkmann, 1996, S. 130). Für

diese Entwicklungsarbeit besteht in den Niederlanden ein größerer Gestaltungsspielraum als in Nordrhein-Westfalen (siehe auch Punkt 5.1.2 zur Unterrichtsfreiheit).

Mit der Einführung der Grundbildung (ndl. Basisvorming; siehe auch Punkt 5.3) zum Schuljahr 1993/94 wurde es auch für die weiterführenden Schulen zur Verpflichtung, einen Schularbeitsplan einzuführen, wie er bereits seit 1985 in den Basisschulen bestand. In Artikel 24 des Gesetzes für weiterführende Schulen (ndl. wet op het voortgezet onderwijs; WVO) wurde festgelegt, dass der Schularbeitsplan eine Übersicht der Schulorganisation und des Unterrichtsgeschehens wiedergeben soll (vgl. Huisman, 1993, S. 20ff.). „Bij toetsing van het SWP en AP aan de daagelijkse praktijk constateert de inspectie evenwel, dat de realiteitswaarde beperkt is en dat deze documenten zeker niet de functies vervullen, die de wetgever heeft beoogt“<sup>46</sup> (Inspectie van het Basisonderwijs, 1999, S. 9). Die Realisierung mehrerer Funktionen des Schularbeitsplans (Beschreibungs-, Entwicklungs- und Evaluationsfunktion) durch ein Dokument scheint nach Ansicht des Inspektorats für Schulen verwirrend zu sein. Dies führte nämlich zu einer besonderen Betonung der Beschreibungsfunktion, zu Lasten der Entwicklungs- und Evaluationsfunktion. Vorzufinden waren detaillierte Beschreibungen, wodurch der Umfang des Schularbeitsplans stark zunahm, worunter allerdings auch die Funktionalität litt. Der Aktivitätenplan wurde ebenfalls als zu umfangreich erfahren. Obwohl die Schularbeitspläne alle gesetzlichen Vorschriften erfüllten, fehlten Realitätswert und Funktionalität, so dass er kaum praktische Relevanz für die alltägliche Schulpraxis hatte (vgl. Inspectie van het Basisonderwijs, 1999, S. 2ff.). Nach der Fertigstellung des Schularbeitsplans wurde in den meisten Schulen kein weiterer Gebrauch davon gemacht. Mit dem Schularbeitsplan sollten Innovationsschritte geplant und durchgeführt werden, - das funktionierte jedoch schlecht. „Der Schularbeitsplan hatte in der Praxis eher eine bremsende Wirkung, was damit erklärt wird, dass schon seine Erstellung zuviel Zeit in Anspruch nimmt“ (Snippe, 1990, S. 13). Die meisten Schularbeitspläne beschrieben inhaltlich die gleiche Methodenwahl für den Unterricht, daher war von einem individuellen Schulprofil nur wenig festzustellen. Nur einige Schulen formulierten ihre individuelle Identität durch eine spezielle Methodenauswahl. Die meisten Schularbeitspläne sind statisch geblieben. Häufig ist der Schularbeitsplan auch nicht im Kollegium entstanden, sondern wurde vom Schulleiter selbst verfasst (vgl. Hundhausen, 1998, S. 36). Darüber hinaus gab es an den Schulen viele Dokumente, die auf die Schulpolitik eingingen, aber nicht Teil des Schularbeitsplans waren. Viele Schulen erlebten den Schularbeitsplan als ein aufgezwungenes Dokument, das nicht so lebendig geworden ist, wie der Gesetzgeber erhoffte. Mit der Einführung des Schulprogramms sollten die unterschiedlichen Dokumente bzw. Pläne in ein

---

<sup>46</sup> Übersetzung: „Bei der Testung des Schularbeitsplans und des Aktivitätenplans an der täglichen Praxis konstatiert das Inspektorat ebenfalls, dass der Realitätswert begrenzt ist und dass diese Dokumente sicher nicht die Funktion erfüllen, die der Gesetzgeber beabsichtigt hat.“

neues Schriftstück integriert werden. Durch die Scheveninger Gespräche von 1994 zwischen dem Bildungsministerium und unterschiedlichen Organisationen des Bildungsbereichs wurde deutlich, dass der Schularbeitsplan reformiert werden musste. Hinsichtlich der Qualitätssicherung geht es darum, so steht es in der Publikation zu den Scheveninger Gesprächen, „(...) de verantwoordelijkheden te verduidelijken en verplichtingen te vermindern. Er zal kritisch beoordeeld worden welke instrumenten nodig zijn en waar verankering in wetgeving nodig is“<sup>47</sup> (Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing, 1994, S. 4). Die Scheveninger Gespräche gaben also deutlich eine Richtung für die zukünftige Entwicklung hinsichtlich Qualitätssicherung vor. Anschließend wurde die Idee eines Schulprogramms in der Broschüre „Die Schule als lernende Organisation (ndl. de school als lerende organisatie) von der Staatssekretärin Netelenbos (1995) publiziert. Darin wird das Schulprogramm als Qualitätsinstrument für autonome Schulen gesehen (vgl. Klifman, 1997, S. 20f.). Ziel des Schulprogramms in den Niederlanden sollte der nachhaltige Dialog über die Qualität des Unterrichts und die Schulpolitik sein. Dabei geht es um einen Dialog zwischen dem Kollegium und der Schulverwaltung sowie des Mitbestimmungsrates (MR), der dem Schulprogramm zustimmen muss. Mit der Einführung des neuen Primarschulgesetzes 1998 (ndl. wet op het primair onderwijs; WPO), auch Qualitätsgesetz genannt, wurden das Schulprogramm, der Schulführer und die sog. Beschwerderegulierung eingeführt. Mit diesem Gesetz müssen Basisschulen bis zum 1. Januar 1999 einen Schulführer und bis zum 1. August 1999 ein Schulprogramm erstellt haben. Das WPO nennt Bereiche, die im Schulprogramm aufgenommen werden sollen, ist aber zurückhaltender formuliert als die Vorschriften, die im vorher gültigen Grundschulgesetz für den Schularbeitsplan formuliert wurden. Das Ziel der Regierung war es, die Anzahl der Pläne in den Schulen zu verringern: Im Schularbeitsplan wurden oft ganze Lehrplanbeschreibungen aufgenommen. Im Schulprogramm sollte man sich dagegen auf Wesentliches beschränken (vgl. Veneman, 1998, S. 21ff.). Die Vorgaben zum Schulprogramm und zum Schulführer für weiterführende Schulen sind im Gesetz für den weiterführenden Unterricht (ndl. wet voortgezet onderwijs; WVO) formuliert und den Angaben im WPO sehr ähnlich. Auf Unterschiede wird in der folgenden Beschreibung deutlich eingegangen.

Art. 10 des Primarschulgesetzes (WPO) und Art. 23 a des Sekundarschulgesetzes (WVO) besagen, dass der Schulträger für die Unterrichtsqualität der Schule sorgen muss. Darunter wird verstanden, dass die im Schulprogramm beschriebene Schulpolitik (ndl. beleid) so verwirklicht wird, dass die gesetzlichen Vorschriften und die durch den Schulträger formulierten Aufträge realisiert werden (vgl. WPO, 1981; vgl. WVO, 1963). Art. 12 WPO und Art.

---

<sup>47</sup> Übersetzung: „(...) die Verantwortlichkeiten zu verdeutlichen und Verpflichtungen zu vermindern. Es soll kritisch beurteilt werden, welche Instrumente nötig sind und wo eine Verankerung in der Gesetzgebung nötig ist.“

24 WVO beschreiben die Bestandteile von Schulprogrammen, nämlich Ziele und Aufgaben des Schulprogramms sowie eine Beschreibung der Schulpolitik bezüglich der Unterrichtsqualität. Ebenso soll auf die Bereiche Unterricht, Personal und Qualitätssicherung eingegangen werden. Ebenso müssen Maßnahmen für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf aufgenommen werden sowie die Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die zur Entwicklung des Unterrichts beitragen. Nicht zuletzt muss auch die Gleichstellung von Frauen in der Schulleitung enthalten sein. Hinsichtlich der Qualitätssicherung von Unterricht muss verdeutlicht werden, auf welche Art und Weise der Schulträger sicherstellt, dass die beschriebene Schulqualität realisiert wird und welche Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität notwendig sind (vgl. WPO, 1981; vgl. WVO, 1963). Art. 13 WPO und Art. 24a WVO gehen auf die Funktion des schriftlichen Schulführers ein. Er soll für Eltern, Erziehungsberechtigte und SchülerInnen entwickelt werden und Informationen enthalten über die Arbeitsweise der Schule, Unterrichtsziele und -ergebnisse, finanzielle Beiträge, die Rechte und Pflichten der Eltern, Erziehungsberechtigten, SchülerInnen und des Schulträgers, wie für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen gesorgt wird, wie die verpflichtende Unterrichtszeit genutzt wird und wie der Umgang mit Beschwerden organisiert wird (vgl. WPO, 1981; vgl. WVO, 1963). Darüber hinaus müssen weiterführende Schulen den Prozentsatz der SchülerInnen angeben, die in jeweils höhere Stufen wechseln und die die Schule mit und ohne Abschluss verlassen. In Art. 16 WPO und in Art. 24 c WVO wird festgelegt, dass der Schulträger ein Mal in 4 Jahren ein Schulprogramm aufstellen muss, der Schulführer muss jährlich veröffentlicht werden. Beide Schriftstücke müssen unmittelbar nach Erstellung an das Inspektorat gesendet werden (vgl. WPO, 1981; vgl. WVO, 1963).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Teile aus dem Schularbeitsplan, dem Aktivitätenplan und dem Fortbildungsplan in das neue Dokument Schulprogramm aufgenommen werden sollten. Hinzu kamen Pläne zur Gleichstellung von Frauen in der Schulleitung, Verbesserung der Arbeitsumstände, die Einführung einer Beschwerderegulung sowie ein Plan zur Integration allochtoner Menschen (vgl. Janssen, Walraven & Zundert, 1997, S. 49). Damit sollten bestehende Dokumente in dieses neue Instrument integriert werden. Der Schulführer erfüllt im Unterschied zum Schulprogramm den Zweck, Kommunikationsmittel zwischen Schule und Elternhaus zu sein. Darin verantwortet sich die Schule öffentlich hinsichtlich ihrer Ziele und Mittel (vgl. Cornelissen & Dekkers, 1996, S. 47ff.). Mit der Einführung des Schulprogramms sollten alle Niveaus einer Schule angesprochen werden: Der primäre Prozess (Unterrichtsprozess, Unterrichtsmethoden, Instruktionen- und Arbeitsformen, Tests etc.), der sekundäre Prozess (interne Strukturen, Leitung der Schule etc.) und der tertiäre Prozess (Fortbildung, Kooperationen etc.) (vgl. van't Hof, Pauw & Menke, 1997,

S. 15f.). Für die Einführung des Schulprogramms und des Schulführers wurden die Gesetze für Sonderschulen angepasst.

Für die Berufsschulzentren (ROCs) wurde ebenfalls ein neues Gesetz eingeführt. Das Berufsbildungsgesetz (ndl. wet educatie en beroepsonderwijs; WEB) schreibt mit Paragraph 3 die Einführung eines Qualitätssicherungssystems vor. Artikel 13.6 legt fest, dass in regelmäßigen Abständen die Unterrichtsqualität beurteilt werden muss. Bei der ersten Beurteilung müssen unabhängige Sachverständige beteiligt werden. Der Schulträger ist verpflichtet, jedes Jahr einen Bericht über die Qualitätssicherung zu veröffentlichen und diesen auch dem Inspektorat zukommen zu lassen. Der Bericht soll Angaben zu den verwendeten Erhebungsverfahren der Qualitätsbeurteilung und deren Ergebnisse im Spiegel der Schulpolitik beinhalten (vgl. wet educatie en beroepsonderwijs, 2000, n. p.).

#### *Rolle des Inspektorats bezüglich des Schulprogramms*

Das niederländische Inspektorat ist das Pendant zur nordrhein-westfälischen Schulaufsicht. Zu den zentralen Aufgaben gehören Kontrolle und Evaluation, Stimulierung und Förderung sowie Berichterstattung und Beratung.

Wenn das Schulprogramm durch das Inspektorat evaluiert werden soll, geschieht das auf der Grundlage der Gesetzestexte. Dabei wird überprüft, ob das Schulprogramm die gesetzlichen Voraussetzungen einhält. Werden diese nicht eingehalten, kann es zu Sanktionen kommen.

Jedes Schulprogramm von Basisschulen wird anhand eines extra erstellten Rahmens, der auf den entsprechenden Artikeln des Primarschulgesetzes basiert, überprüft. Evaluiert wird, ob das Schulprogramm auf die Unterrichtspolitik bzw. Unterrichtsentwicklung eingeht. Diesbezüglich wird überprüft, ob auf Ausgangspunkte und Ziele der Schule, auf curriculare Kernziele und Unterrichtsmethoden sowie Entwicklungsmaterialien eingegangen wird. Besonders kontrolliert werden dabei die Fächer Niederländisch, Mathematik sowie fächerübergreifende Aktivitäten. Ferner werden Angaben zum multikulturellen Zusammenleben, zur individuellen Begleitung benachteiligter Kinder und zur Diagnose von SchülerInnen, die besonderer Förderung bedürfen, begutachtet. Auch der Bereich der Personalentwicklung spielt bei der Evaluation des Schulprogramms für das Inspektorat eine Rolle. Überprüft werden dabei die Angaben zu Fortbildung, Begleitung und Unterstützung, Aufgabenbeschreibung von Lehrkräften und Gleichstellung von Frauen in Schulleitungspositionen. Außerdem wird kontrolliert, ob die Schule auf die Bewachung und Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität eingeht. Dies beinhaltet die Überprüfung der Angaben zu Prozessen und Instrumenten zur Bestimmung von Qualität, deren Bewachung und Verbesserung sowie konkreten Maßnahmen zur Aufrechterhaltung starker und Verbesserung schwacher Bereiche in

der Schule. Zuletzt wird kontrolliert, ob das Schulprogramm auf materielle und finanzielle Beiträge, die die Schule erhält, eingeht (Inspectie van het Onderwijs: Werkdocument Schoolplan).

An dieser Stelle soll betont werden, dass anders als in Nordrhein-Westfalen weder vom Inspektorat noch von der Regierung eigene Handreichungen, wie Schulprogramme gestaltet sein sollen, herausgegeben wurden. Schulen wurden mit der Änderung der Gesetze aufgefordert, selbständig entsprechende Schriftstücke zu erstellen. Die gesetzlichen Angaben sind jedoch viel klarer und verbindlicher, enthalten sie doch ganze Auflistungen von Anforderungen, die die nordrhein-westfälischen Handreichungen an Konkretheit bei weitem übertreffen. Daher können keine weiteren Beschreibungen gemacht werden zu Beteiligten von Schulprogrammarbeit oder zur Formen von Unterstützung und Beratung, da hierzu keine weiterführenden Informationen in den Gesetzestexten aufgenommen sind. Allerdings spielt das auch eine eher untergeordnete Rolle, wesentlich entscheidender wäre in diesem Fall Forschung zum Verlauf von Schulentwicklungsprozessen.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle noch einmal verdeutlicht werden, dass der nordrhein-westfälische Ansatz zur Schulprogrammentwicklung wesentlich offener formuliert, dadurch aber auch pflichtenloser ist als in den Niederlanden. Darüber hinaus sind die gesetzlichen Vorgaben in den Niederlanden hinsichtlich Innovationsarbeit viel mehr auf den Unterricht ausgerichtet als in Nordrhein-Westfalen die Schulprogrammarbeit angelegt ist. Ebenfalls wird deutlich, dass in den Niederlanden die Forschung einen ganz anderen Status hat: Sie behauptet nicht, sondern untersucht Wirkungen.

### **9.3 Studien zur Schulprogrammarbeit**

Im Folgenden werden für diese Arbeit ausgewählte relevante Forschungsergebnisse summarisch wiedergegeben werden. Die Wiedergabe der einzelnen Studien ist nach Land und Erscheinungsdatum geordnet. Begonnen wird mit den nordrhein-westfälischen Studien.

#### *Studie zu Schulprogrammen des Bundeslandes Brandenburg (2004)*

Hierbei handelt es sich um eine Untersuchung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg mit dem Ziel einer Typenbildung von Schulprogrammen sowie einer zusätzlichen schriftlichen Befragung von Schulleitungen. Bei dieser Studie wurde die Qualität von Schulprogrammen kleiner Grundschulen und Ganztageschulen untersucht. Anhand einer Teilstichprobe an Ganztageschulen wurde ein Vergleich mit den 4 Jahre zuvor erhobenen Daten durchgeführt. Es wurde festgestellt, dass es gerade bei Ganztageschulen zu einer Erweiterung der Ursprungsversion des Schulprogramms durch jährlich

entstandene Fortschreibungen kam, woraus sich zum Teil eine Verdreifachung des Umfangs ergab (= Sammlung von Planungs- und Konzeptmaterialien). Insgesamt wurden sechs unterschiedliche Typen von Schulprogrammen ausgemacht, die additiven oder integrativen Darstellungsformen zugeordnet wurden. Zur additiven Darstellungsform werden Patchwork-Programme und Erfassungen mit Fortschreibungsreihen gezählt. Bei ersterem handelt es sich um eine Vielfalt von Konzeptpapieren, unter der die Übersichtlichkeit eines Schulprogramms oftmals leidet. Zweiteres meint ein zumeist unverändertes Ursprungsprogramm mit Konzeptfunktion und Fortschreibungen mit Programmcharakter (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 14f.). Zu den integrierten Darstellungsformen werden Modulprogramme gezählt, die miteinander korrespondierende, jedoch relativ selbstständige Programmmodule enthalten, die zwar den Gesamtzusammenhang wahren, aber innerhalb der Module unübersichtlich strukturiert sind. Ebenfalls werden der integrierten Darstellungsform Konzepte mit jahrgangsstufenspezifischer Konkretisierung zugeordnet, bei denen die Schule in ihrer Gesamtheit in Jahrgangsstufen unterteilt dargestellt wird. Ein Vorteil dieses Formats ist die größere Konkretheit und Verbindlichkeit. Mit der Darstellungsform des Schulprogramms als Werkstattbericht handelt es sich um ein jährlich aktualisiertes Programmprodukt, das sehr adaptiv auf unvorhergesehene Prozesse reagiert, wobei dabei die Schwerpunktsetzung und die Kontinuität der Arbeit gefährdet sind. Bei der Darstellungsform der integrierten Komplettfassung liegt ein ganzheitliches Material vor, deren Inhalte übersichtlich und abgestimmt sind.

Bei der Typenbildung wurde deutlich, dass der Fortschreibungsprozess in zwei Zyklen verläuft: Erstens in einem Zyklus einer kurzfristigen Konkretisierung aktueller Ziele und Aufgaben (z. B. jährlich) oder zweitens in einem Zyklus längerfristiger Überarbeitung konzeptioneller Ideen und Ziele (z. B. 3 bis 5 Jahre) (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 15ff.). In Hinblick auf die Prozesshaftigkeit von Schulprogrammentwicklung findet man nur wenige Angaben in den Schulprogrammen. Wenn Angaben gemacht wurden, dann wird von einem hohen Anteil der Lehrkräfte (ca. 60 %) und von Eltern und SchülerInnen (ca. 30 %) gesprochen. In der Mehrzahl der Programme werden die Bereiche Bestandsaufnahmen, pädagogische Grundsätze, Unterricht und Schul- und Arbeitsorganisation berücksichtigt, wobei beim erstgenannten Bereich eine Schwerpunktsetzung deutlich wird. In 56 % der Schulprogramme wird der Bereich Zeitplanung nur knapp oder gar nicht berücksichtigt. In nur 17 % der Ganztagsprogramme sind Zeitplanungen für konzeptionelle und inhaltliche Arbeitsschritte der Schulentwicklung integriert. 56 % der Schulprogramme enthielten keine oder nur knappe Aussagen zu Evaluation. Wenn sie aber dokumentiert waren, sind die Programmfortschreibungen nur selten an ihnen orientiert (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 17ff.). Darüber hinaus



wurde versucht, die Schulprogramme den Kategorien „Arbeitsprogramm“ (mit Zeitplan und Evaluationsangaben), „Pädagogisches Konzept“ (Begründung pädagogischer Vorhaben), „Schulbeschreibung“ (Entwicklung der Schule und pädagogische Angebote) und „Werbebroschüre“ (attraktiver Angebotskatalog) zuzuordnen. Dabei sah die Verteilung der Gesamtstichprobe wie folgt aus: 32 % Arbeitsprogramme, 49 % Pädagogische Konzepte, 36 % Schulbeschreibung und 9 % der Schulprogramme wurden der Kategorie der Werbeschrift zugeordnet (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 33f.). Die vergleichende Analyse zur Entwicklung von Schulprogrammen an Ganztagschulen im Zeitraum 1997/98 bis 2002/03 ergab, dass eine Abnahme fehlender und knapper sowie eine Zunahme ausführlicher Darstellungen in den Schulprogrammen stattgefunden hat. Der Stellenwert der Bereiche „Curriculare Schwerpunkte“, „Zeitplanung“ und „Evaluation“ haben sich im Zeitraum nicht verändert. Eher hat sich eine Entwicklung in Richtung einer profiladäquaten Schwerpunktsetzung auf den Ganzttag hin vollzogen. Generell führte die Schulprogrammarbeit zu einer Förderung konzeptioneller Denkanstöße, ohne dass es gleichzeitig gelang, diese Überlegungen in konkrete Arbeitsvorhaben zu verankern. Hält die Erweiterungstendenz mit den folgenden Fortschreibungszyklen an, sind die Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit der Programme gefährdet (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 57ff.). Durch eine schriftliche Befragung der Schulleitungen wurde deutlich, dass die Beteiligung von Eltern zwischen 42 - 45 % liegt. 42 % der Schulen integrieren SchülerInnen ohne Einschränkungen, 50 % beteiligen SchülerInnen mit Einschränkungen. Konferenzen scheinen für Eltern und SchülerInnen einen wichtigen formalen Rahmen zu spielen. Auf welcher Ebene (aktiv oder mehr informativ) sich die Beteiligung von Eltern und SchülerInnen bewegt, lässt sich in dieser Befragung nicht beurteilen. Für die Beteiligung der Schulräte ergab sich ein polarisiertes Bild. 53 % der Schulen beteiligen die Schulaufsicht nicht am Schulprogrammentwicklungsprozess. Ca. 40 % der Schulen bescheinigt eine beratende Mitarbeit (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 75ff.). Ebenfalls wurde nach der Belastung der Lehrkräfte durch die Schulprogrammarbeit gefragt. 68 % der Schulleitungen erkennen das Maß der Belastung als zumutbar an. 48 % der Schulen machen bzgl. dieser Aussagen Einschränkungen. Fast  $\frac{1}{3}$  der Schulen bestätigen ein überforderndes Maß an Belastung. Hinsichtlich der Verbesserung des Schulklimas gaben 88 % der Schulleitungen an, dass Schulprogrammarbeit positive Auswirkungen auf das Schulklima hat. Die nicht geringe Anzahl kritischer Wertungen kann auch ein Indikator dafür sein, dass Schulprogrammarbeit noch nicht in die Entwicklungsarbeit von Schule integriert ist, sondern als „Fremdkörper“ und darüber hinaus als „von außen gefördert“ betrachtet wird (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2004, S. 92ff.).

*Studie von Senkbeil et al. zu Merkmalen und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht (2004)*

Anhand eines Fragebogens für Schulleiterinnen und Schulleiter wurden in PISA 2003 Daten über die Schülerschaft und über Schulmerkmale erhoben, die bezüglich der Schulentwicklung, der Rolle der Schulleitung und der Schuleffektivität als relevant gelten. Im Rahmen von Fragen zur Existenz von Schulprogrammen und deren inhaltlichen Schwerpunkten wurde deutlich, dass ca. 60 % deutscher Schulen über ein verschriftlichtes Schulprogramm verfügen. Im Vergleich zu PISA 2000 ist hier eine tendenzielle Zunahme von Schulprogrammen an allen Schulformen zu verzeichnen: in Hauptschulen (PISA 2000: 43 %; PISA 2003: 58 %), Realschulen (PISA 2000: 49 %; PISA 2003: 51 %), Gymnasien (PISA 2000: 41 %; PISA 2003: 55 %) und Integrierten Gesamtschulen (PISA 2000: nicht erhoben; PISA 2003: 80 %) wurden höhere Angaben gemacht. Nur 12 % der Schulen verfügen über ein Schulprogramm, das sie weder auf Papier noch elektronisch veröffentlicht haben. Darüber hinaus wurden die Schulleitungen befragt, wie umfassend sie die Behandlung von 17 thematischen Schwerpunkten in den Bereichen Unterrichtskonzepte (fachdidaktische Inhalte für Mathematik, Biologie, Physik, Chemie und allgemein für andere Fächer), Organisation (Strukturen/Verfahren, Ziele, Pläne, Konzepte, Fortbildung, Evaluation) und Pädagogische Grundfragen (Grundorientierung, Erziehungsarbeit, Schulleben, Elternarbeit, Öffnung von Schule) einschätzen. Dabei wird deutlich, dass die Bereiche Organisation und Pädagogische Grundfragen in Haupt- und Integrierten Gesamtschulen zum Standard von Schulprogrammarbeit gehören und in Realschulen und Gymnasien eine untergeordnete Rolle spielen. Konkrete Unterrichtskonzepte sind außer in der Integrierten Gesamtschule von geringer Bedeutung (vgl. Senkbeil et al., 2004, S. 310f.).

*Studie von Gruschka, Heinrich, Köck, Martin, Pollmanns und Tiedtke zur inneren Schulreform durch Kriseninduktion (2003)*

Ziel der Studie, deren Analysen auf der Basis von Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen durchgeführt wurden, ist die Bestimmung von akteursabhängigen Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Schulprogrammarbeit. Auf dieser Basis soll eine Typologie entwickelt werden, die angibt, welche Strategien der Schulprogrammarbeit bei welchen Schulen erfolgreich eingesetzt werden können. Die Studie bezieht sich auf die Länder Rheinland-Pfalz, Hamburg und Hessen. Im Zentrum wird der Frage nachgegangen, ob die Beteiligten von Schulprogrammarbeit aufgrund einer von den AutorInnen angenommenen „Kriseninduktion“ in eine Krise der Neubestimmung geraten, die zu einem neuen Verhalten führt oder ob die Schulen mit vorhandenen Strategien ihres Repertoires auf die neue Situation reagieren. Es wird deutlich, dass keine der untersuchten Schule alle klassischen Ar-

beitsschritte zur Schul(programm)entwicklung (Bestandsanalyse, Zielbestimmung, Maßnahmen, soziale Organisationen und interne Evaluation) abschließend durchgeführt hat; dies machen die AutorInnen an einzelnen Phasen deutlich. Die Studie zeigt schulische „Tabus“ auf, die in den untersuchten Schulen darüber wachen, dass es nicht wirklich zu einer Krise durch Schulprogrammarbeit kommt. So fragen die Autoren beispielsweise, welche Schule sich wirklich traut, eine Stärken- und Schwächen-Analyse durchzuführen, die die wahren Schwächen aufzeigt (und nicht nur Entwicklungspotentiale). Weil sich Schulen nicht aus der Logik ihres eigenen praktischen Tuns genötigt sehen, Qualitätsentwicklung zu betreiben, ist es unrealistisch anzunehmen, diese Systematik verankern zu können. Der schulische Normalbetrieb sieht keine kooperierende, lernende Gemeinschaft vor, sondern Einzelkämpfer mit individuell gebundenen Aufgaben. Deshalb ist Schule nicht auf das Zustandekommen eines kollegialen Konsenses oder auf Kollegialität angewiesen. Auch Formen von Evaluation scheitern nach Ansicht der AutorInnen am Anspruch der Reflexion: Entweder wollen Schulen sich ihm nicht aussetzen oder sie schieben die Aufgabe noch vor sich her oder sie verfügen erst gar nicht über die Instrumente zu Verfahren der Selbstkritik (vgl. Gruschka, Heinrich, Köck, Martin, Pollmanns & Tiedtke, 2003, S. 310ff.).

*Studie von Jürgens, Niederdrenk und Pahde zum Schulprogramm und zur Schulentwicklung (2002)*

Bei dieser Studie handelt es sich um eine schriftliche Befragung von Schulleitungen von Grundschulen und allgemein bildenden Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer Einstellungen, Vorgehensweisen und Erfahrungen im Rahmen der Schulprogrammarbeit mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen. Die Mehrheit der Schulen (89,5 %) hält das Schulprogramm für ein wesentliches Instrument zur Schulentwicklung. 7,3 % dagegen finden, dass das Schulprogramm überflüssig ist. Schwierigkeiten zeigten sich bei der zeitlichen, personellen, materiellen und räumlichen Ausstattung. Unzureichend formulierte Anforderungen und sich häufig ändernde Erlasse zur Schulprogrammarbeit ergaben Probleme zwischen Schule, Schulaufsicht und Bildungspolitik. Uneinigkeit zwischen Akteuren, mangelnde Qualifikation, geringe Kooperation und Kommunikation innerhalb der Kollegien sowie Probleme bei der Partizipation von SchülerInnen ergaben ebenfalls Schwierigkeiten. Eine eindeutige Veränderung und positive Entwicklung ist die intensiviertere Kooperation und Kommunikation innerhalb der Kollegien. Wo bei den Bestandsaufnahmen die thematischen Schwerpunkte bei der Öffnung von Schule 82 %, Unterrichtsqualität 80,8 %, Wertorientierung im Kollegium 68,5 %, Zusammenarbeit 65 %, Lernumfeld 56,7 %, spezielle Problematiken 52,7 %, Rollenverständnis 48,8 % etc. bearbeitet wurden, wurden die Entwicklungsschwerpunkte vielmehr in den Bereichen Qualitäts-

entwicklung und -sicherung 60 %, Kooperation im Kollegium 43,4 %, Öffnung von Schule und Kooperation mit Externen 41,5 %, Förderung sozialen Verhaltens 27,3 % und außerunterrichtliche Entwicklungsschwerpunkte 17,6 % angegeben. In den meisten Schulen wird die Organisation und Koordination des Schulprogrammentwicklungsprozesses von verschiedenen Instanzen geleistet, z. B. von der Schulleitung und Steuergruppe oder von der Schulleitung und dem Kollegium. Dennoch gibt es bei allen Schulformen Schulleitungen, die diese Tätigkeit verantwortlich übernehmen, obwohl Steuergruppen gebildet wurden. Die AutorInnen vermuten hier, dass Steuergruppen häufig Kompetenzen zur Organisation und Koordination fehlen und Schulleitungen diese Arbeit übernehmen müssen, damit begonnene Prozesse nicht abbrechen (vgl. Jürgens, Niederdrenk & Pahde, 2002, S. 10ff.).

*Studie von Krainz-Dürr zur Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen in Österreich (2002)*

Die Untersuchung wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur an zehn berufsbildenden Schulen in Österreich durchgeführt. In einem Zeitraum von 2 Jahren sollten die beteiligten Schulen ein Schulprogramm erstellen. Das Datenmaterial, das für die empirische Studie verwendet wurde, waren Dokumentationen von Veranstaltungen, Gruppeninterviews und Feldnotizen im Forschungstagebuch. Dabei zeigte sich, dass die Schulleitung die Rolle eines „internen Auftraggebers“ übernimmt. Die Arbeit der Schulleitung wurde auch als „Schnittstellenmanager“ bezeichnet, der einerseits Strukturen schaffen, andererseits Gruppen koordinieren muss. Schulprogrammarbeit erfordert darüber hinaus Managementwissen, z. B. über den Aufbau von Strukturen, über Wissen zur Projektabwicklung, zur Moderation von Prozessen. Die Entwicklung eines Schulprogramms benötigt Zeit für Besprechungen, Planungen und Abstimmungen. Schulprogrammarbeit braucht auch die Beteiligung von Schulpartnern wie SchülerInnen und Eltern, - im Rahmen des Projekts lag allerdings die Hauptarbeit auf den Lehrkräften, die sie weniger mit Eltern oder SchülerInnen teilen wollten. Außerdem zeigte die Studie, dass Schulprogrammarbeit Unterstützung braucht in Form von Vernetzungstreffen, Prozessberatung und Moderation Pädagogischer Konferenzen. Evaluation zeigte sich als neue Anforderung an Schulen: Eine systematische Feedbackkultur ist nur selten etabliert, der Bereich des Unterrichts wurde häufig ausgespart und Evaluation bezog sich mehr auf einzelne Projekte. Die Rahmenbedingungen von Schulprogrammarbeit sind oftmals mangelhaft: Arbeits- und Prozessstrukturen sind unklar, zeitliche und personelle Ressourcen fehlen, bildungspolitische Maßnahmen sind demotivierend (vgl. Krainz-Dürr, 2002a, S. 30ff.; vgl. Krainz-Dürr, 2002b, S. 240ff.).

*Studie von Holtappels, Müller und Simon zu Hamburger Schulprogrammen (2002)*

Grundlage der Arbeit ist eine Inhaltsanalyse von 423 Schulprogrammen der Stadt Hamburg, die inhaltsanalytisch untersucht wurden. In Hamburg mussten laut Gesetzesvorlage vier Programmteile in Schulprogramme aufgenommen werden: eine Bestandsaufnahme (wurde in 82 % der Schulprogramme vorgefunden), Unterrichts- und Erziehungsaufgaben (in 96 % vorfindbar), konkrete Maßnahmen und Arbeitsvorgaben (in 93 % der Schulprogramme realisiert) sowie Kriterien für die Zielerreichung (Hinweise auf Evaluationsplanungen waren zu 88 % gegeben; ein ausgearbeitetes Evaluationsdesign war in 44 % der Schulprogramme vorhanden) (vgl. Holtappels et al., 2002, S. 222f.). Im Hinblick auf die Gestaltungsprofile konnte gezeigt werden, dass 26 % der Schulprogramme eher über ein curriculares Profil, 63 % bestehende Ansätze in Unterricht und Schulleben und 27 % der Schulprogramme schwerpunktmäßig über Beschreibungen der Schulorganisation verfügen. Dabei unterscheiden sich die Schulprogramme erheblich im Konkretisierungsgrad der Darstellungen. Das Spektrum reicht von allgemeinen Absichtserklärungen bis hin zu differenzierten Plänen und Konzepten. Der Umfang der Schulprogramme lässt keine Aussage über den Konkretisierungsgrad oder die Qualität der Darstellung zu. Schulprogramme mit weniger als 20 Seiten sind selten aussagekräftig, Schulprogramme von über 50 Seiten laufen Gefahr weder vom Kollegium als Arbeitsgrundlage noch von Externen als Informationstext wahrgenommen bzw. gelesen zu werden. Dabei fanden die AutorInnen heraus, dass der Umfang der Schulprogramme sehr heterogen ist (zwischen 3 und 133 Seiten mit einem Durchschnitt von 31 Seiten). 49 % der Schulprogramme bewegen sich in der Spanne von 20 - 40 Seiten; 21 % der Schulprogramme liegen darüber. Hinsichtlich der inneren Konsistenz des Konkretisierungsgrades und der theoretisch-konzeptionellen Fundierung werden erhebliche Unterschiede deutlich. Die Schulprogramme enthalten zwar Arbeitsprogramme, aber nur selten ein Schulkonzept, welches Lern- und Erziehungsansätze und Organisationsstrukturen schulpädagogisch begründet, aufeinander bezieht und in einen Gestaltungszusammenhang integriert. Verknüpfungen im Sinne innerer Konsistenz gelingen ansatzweise den meisten, elaboriert jedoch nur bei 14 - 20 % der Schulen. Ähnlich ist es beim Konkretisierungsgrad: Nur 10 % der Schulprogramme sind sehr konkret, hinsichtlich der konzeptionellen Fundierung sind 9 % fest umrissen. Dies liegt nach Meinung der AutorInnen daran, dass in den administrativen Vorgaben und in der wissenschaftlichen Diskussion vor allem der Entwicklungs- und Programmaspekt von Schulprogrammarbeit betont wird. Daher fordern Holtappels, Müller und Simon, dass das Schulprogramm ein wirksames Schulentwicklungsinstrument wird, indem Schulprogramme über theoretisch-konzeptionelle Grundlagen der Schulgestaltung verfügen, die für die Schulprogrammarbeit intensivere Reflexionen über Unterrichten und Erziehen zulassen (vgl. Holtappels et al., 2002, S. 231ff.).

*Studie von Weiß und Steinert zu institutionellen Vorgaben und deren aktiver Ausgestaltung (2001)*

Die Basis der Arbeit ist eine bundesweite Befragung im Rahmen der PISA-Studie von 220 Schulleitungen mit dem Augenmerk auf das Ergebnis der Nutzung vorhandener Handlungsspielräume durch die befragten Schulen. Unter anderem wurde die Angebotsstruktur von Schulen bzgl. der Schulprofilgestaltung erhoben. Dabei wurde deutlich, dass Schulleitungen von Haupt- und Realschulen ihr Schulprofil vor allem außerhalb der Kernfächer (berufs- und praxisbezogener Unterricht; neue Technologien; musisch-künstlerischer Bereich) sehen und Schulleiter von Gymnasien häufiger Akzente in den Fremdsprachen und den Naturwissenschaften setzen. Die Ergebnisse der nationalen Schulleitungsbefragung lassen auf eine hohe Aufmerksamkeit der Schulen hinsichtlich der eigenen Weiterentwicklung schließen: Vollständige Schulprogramme (Hauptschule 42,9 %, Realschule 48,7 %, Gymnasium 40,5 %) oder schriftliche Leitbilder (Hauptschule 55,3 %, Realschule 46,8 %, Gymnasium 67,8 %) gehören mittlerweile zum Alltag vieler Schulen. Ebenfalls wird deutlich, dass nach Aussagen der Schulleitungen in vielen Schulen bereits eine systematische Bestandsaufnahme wichtiger Daten (Hauptschule 78,1 %, Realschule 68,2 %, Gymnasium 63,4 %) durchgeführt wird. Wie zu erwarten, wurden Qualitätsindikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung lediglich in 13,7 % der Hauptschulen, in 12,9 % der Realschulen und in 17,7 % der Gymnasien definiert. Dem Schulprogramm und Schulprofil kommt eine strategische Bedeutung hinsichtlich des Einflusses auf die Zusammensetzung der Schülerschaft durch Maßnahmen der Marktpositionierung zu. 86 % der Schulleitungen von Gymnasien, 63 % von Realschulen und 41 % von Hauptschulen äußern, dass ihre Schule von Schülern besucht wird, die eine ihrem Wohnort nähere Schule mit gleichem Bildungsgang hätten wählen können. Hauptgründe für die elterliche Schulwahl sind laut Schulleitersicht die gute Verkehrsanbindung der Schule (53,4 %), ihre Tradition (51,8 %) und der besondere Leistungsanspruch (vgl. Weiß & Steinert, 2001, S. 441ff.). Damit wird gezeigt, dass umso ausgereifter das Schulprogramm einer Schule ist, desto stärker kann auch die Marktposition behauptet werden.

*Studie (Zwischenbilanz) der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen (2001)*

Die Wiedergabe der folgenden Daten basiert auf einer Fragebogenerhebung der Schulaufsichtsbeamten des Landes Nordrhein-Westfalen (Rücklaufquote 88 %). Bis Ende des Jahres 2000 lag in 94 % der nordrhein-westfälischen Schulen ein Schulprogramm vor. Dass kein starres Raster für die Form von Schulprogrammen seitens des Landes vorgegeben wurde, eröffnete für die Schulen Spielräume, die individuell genutzt wurden. Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass die Steuergruppen für die Erarbeitung der Schulprogramme

äußerst wichtig waren.  $\frac{3}{4}$  aller Schulen gründeten eine solche Arbeitsgruppe. In Grundschulen war dies seltener der Fall, da die Kollegien dort kleiner sind. Die Schulprogrammgruppen und die Schulleitungen übernahmen die umfangreichste Arbeit bei der Verschriftlichung des Schulprogramms. Dabei unterschieden sich die Formate der Schulprogramme deutlich voneinander: Es wurden Faltblätter, Loseblattsammlungen, Internetpräsentationen oder kleine Regiebücher eingereicht. Inhaltlich verfügten die Schulprogramme über eine große thematische und konzeptionelle Bandbreite. Dabei wurden die Bereiche Schulleben und Erziehungsarbeit in den meisten Schulprogrammen recht umfassend behandelt (in ca. 80 %). Ebenfalls ausführlich wird das Leitbild der Schule und die pädagogischen Zielvorstellungen beschrieben. Tendenziell wurden konkrete Arbeitspläne, Evaluation und Fortbildungsplanungen eher selten in die Schulprogramme aufgenommen. In ca.  $\frac{1}{4}$  der Schulprogramme wird nach Aussage der Schulaufsicht der Unterricht als umfassend verschriftlicht beschrieben, bei weiteren 50 % wurde er nur in Teilen behandelt. Es kann daher angenommen werden, dass Schulprogrammarbeit die Profilbildung der einzelnen Schulen unterstützt (vgl. Burkard, 2001, S. 14ff.; vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 12ff.). „Es überwiegt in Schulen das Verständnis, dass das Schulprogramm etwas ist, was über den Unterricht hinausgeht und was die Besonderheiten der Schule darstellt“ (Landesinstitut für Schule, 2002, S. 17). Die Arbeitsschritte Bestandsaufnahme, Zielklärung und -vereinbarung, Arbeitsplanung, Umsetzung, Evaluation werden als überwiegend wirksam oder sehr wirksam für die pädagogische Arbeit beschrieben. Lediglich bei der Evaluation wird die Wirksamkeit von 20 % der Schulen bestritten (vgl. Kandera, 2001, S. 5). Ein eher bedenkliches Ergebnis ist, dass nur für 9 % der befragten Lehrkräfte das Nachdenken über gemeinsame Ziele Auswirkungen auf den Unterricht hatte, 33 % waren gegenüber dieser Frage noch unsicher und 95 % der Befragten konnten keine Effekte der Schulprogrammarbeit auf den Unterricht feststellen. Dies ist nach Kandera und anderen kein erfreuliches, aber ein erwartbares Ergebnis: Schulentwicklungsprojekte bedürfen Zeit, bis sie nachhaltige Wirkungen im Unterricht zeigen (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 18). Sicherlich brauchen Schulentwicklungsprozesse Zeit. Die erstaunlich hohe Angabe geringer Effekte auf den Unterricht könnte allerdings auch am Erhebungsinstrument gelegen haben, mit dem die Thematik nicht qualitativ-intensiv genug analysiert werden konnte.  $\frac{1}{3}$  der Lehrkräfte hält die Verweigerung bzw. die ablehnende Haltung (wegen des Aufwandes und der zusätzlichen Belastung) gegenüber dem Schulprogramm für problematisch. Diese sahen die zeitliche Belastung, die fehlende Bereitschaft bei einzelnen Personen, das Finden eines gemeinsamen Konsenses bzgl. eines Erziehungskonzeptes zwischen Eltern und Kollegien sowie den Personalwechsel als hinderlich für die Schulprogrammarbeit an (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 25f.). Unterstützung erhielten die Schulen durch Handreichungen, durch schulfachliche Auf-

sicht, Lehrerfortbildung und der Bereitstellung finanzieller und zeitlicher Ressourcen. Die externe Beratung wurde von der überwiegenden Mehrheit der Schulen als hilfreich beurteilt, ebenso die Handreichungen des Ministeriums (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 27). Abschließend wurden Schulprogramme von Schulen und Kollegien grundsätzlich als sinnvoll erachtet. Der konkrete Nutzen von Schulprogrammen wird allerdings eher zurückhaltend bewertet: 20 % der befragten Lehrkräfte sieht einen hohen Ertrag der Schulprogrammarbeit, 30 % sieht einen geringen Nutzen und 50 % der Befragten geben nur einen mittleren Skalenwert an. Diese Werte unterscheiden sich je Schulform. Interessant ist an dieser Stelle, dass die Schulleitungen und Steuergruppen die Schulprogrammarbeit positiver bewerten. „Deshalb ist es wenig überraschend, dass Kollegien den Nutzen der Schulprogramme bislang eher in der Entwicklung der Schule als „System“ und weniger in der Hilfe für ihren konkreten Alltag sehen“ (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 30f.). Für die Lehrkräfte ist das Ergebnis wesentlich wichtiger, da es für sie zu einer Stärkung des Bewusstseins für gemeinsame Zielvorstellungen, verbindlichen Absprachen und zu einer intensiven Kooperationskultur gekommen ist (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 31).

Bauer untersuchte den „Dialog“ bzw. die Rückmeldegespräche zwischen Schule und Schulaufsicht anhand von 15 Einzelfallstudien, denen 20 Beobachtungsprotokolle und 28 Interviews zugrunde lagen. Mit den Dialoggesprächen hat die Schulaufsicht eine neue Form der Beratung und Kooperation erprobt. Dadurch hat das Wissen über die einzelne Schule deutlich zugenommen. Außerdem hat sich die Unvereinbarkeit von Beratung und Kontrolle der Schulaufsicht bei den Dialoggesprächen nicht bestätigt (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 36ff.). Bauer stellt fest, dass es keine Hinweise auf „schädliche“ Auswirkungen auf den Prozess der Schulprogrammentwicklung oder auf die Schule durch Rückmeldegespräche gegeben hat. Eher wurden die Gespräche als anerkennend, würdigend, stimulierend, wohltuend und motivierend erlebt (vgl. Bauer, 2001, S. 134).

86 % der Schulen nutzten vor oder während der Schulprogrammarbeit mindestens eine Form der externen Beratung. Dies wurde durch eine schriftliche Befragung von Lehrpersonen aus 210 nordrhein-westfälischen Schulen deutlich. Am häufigsten fand Beratung durch die schulfachliche Aufsicht und/oder durch ModeratorInnen der Lehrerfortbildung statt. Externe Beratung wird für den Schulentwicklungsprozess als förderlich oder teilweise förderlich beurteilt, besonders die ModeratorInnen erhielten gute Noten. Die Materialien des Ministeriums zur Schulprogrammarbeit waren der Hälfte der LehrerInnen unbekannt. Von denen, die sie kannten, wurden sie als überwiegend nützlich oder sehr nützlich beurteilt (vgl. Kanders, 2001, S. 5f.).

Konkret haben die Schulen Unterstützungsangebote auf folgenden Ebenen angenommen: Handreichungen des Ministeriums und des Landesinstituts, Projektmittel für interne Fortbil-



dungen (wurden von 39 % der Schulen in Anspruch genommen), Pädagogische Tage (durchschnittlich 1 Tag im Jahr), Beratung durch die Schulaufsicht (wurde von 80 % der Schulen wahrgenommen) sowie Fortbildungen. ModeratorInnen der Lehrerfortbildung kamen bei 59 % aller Schulen zum Einsatz (vgl. Burkard, 2001, S. 22f.).

In 17 % bzw. 25 % der Schulen waren SchülerInnen bzw. Eltern Mitglied der Schulprogrammgruppe. In 24 % bzw. 32 % der Schulen waren Schüler- bzw. Elternvertreter teilweise an der Verschriftlichung des Schulprogramms beteiligt. Mehrheitlich war jedoch nur eine indirekte Beteiligung zu beobachten: Schulprogrammarbeit scheint nicht im Interesse der Eltern und SchülerInnen zu sein (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 39) bzw. die Schulen scheinen diese Gruppen nicht für die Schulprogrammarbeit zu gewinnen.

In nur 8 % der Schulen wurde der Bereich der „Evaluation“ umfassend bearbeitet. Schulen bleiben dieser Thematik gegenüber immer noch vorsichtig und skeptisch. Ihnen fehlt das noch das notwendige Handwerkszeug (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 45f.).

Aus Sicht der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen war die Schulprogrammarbeit besonders erfolgreich, wenn im Kollegium eine hohe Bereitschaft für Neuerungen vorhanden war, intensiv und kontinuierlich gemeinsam an Fragen der Schulprogrammarbeit gearbeitet wurde, die Schulleitung professionell und aktiv den Entwicklungsprozess begleitet und initiiert hat, Pädagogische Tage einberufen wurden, die Einrichtung einer Steuer- bzw. Koordinierungsgruppe vollzogen wurde und eine deutliche und langfristige Strukturierung des Arbeitsprozesses gelang (vgl. Burkard, 2001, S. 29).

Im Rahmen einer qualitativen Erkundungsstudie, die Haenisch und Burkard an 14 Schulen aller Schulformen mit umfangreichen Erfahrungen zur Schulprogrammarbeit durchführten, wurden insgesamt 28 Gruppeninterviews geführt und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei konnten sie drei unterschiedliche Grundverständnisse von Schulprogrammarbeit analysieren: (1) Mit dem Schulprogramm als „Fundus des Gesicherten und Bewährten“ charakterisieren sie eine Form, die sich vor allem auf die Darstellung der schulischen Arbeit, der Verschriftlichung der Vorgaben und Prozesse und der allgemeinen pädagogischen Ausrichtung stützt. (2) Mit der Charakterisierung des Schulprogramms als „Bausteinkonzept“ steht die Profilbildung der Schule im Vordergrund, bei der eine Vielzahl unabhängiger Teile in unterschiedlichen Entwicklungsstadien zusammengetragen wurden, die Angaben zur gegenwärtigen Situation, zu den folgenden Entwicklungsschritten zur Zeitplanung und zur Evaluation enthalten. (3) Beim Schulprogramm mit der Typisierung „Entwicklungs- und Bearbeitungsinstrument“, das in erster Linie eine Entwicklungs- und Planungsfunktion übernimmt, findet man ein zentrales Konzept vor, in dem ausgelegt wird, wie Themen bearbeitet und evaluiert werden, welche Verfahren und Prinzipien für die Arbeit grundlegend sind und welche Themen wann bearbeitet werden. Diese Grundverständnisse

von Schulprogrammen schließen einander nicht aus, betonen aber die unterschiedlichen Zielvorstellungen (vgl. Haenisch & Burkard, 2001, S. 86f.). Schulen haben Schwierigkeiten damit, das Schulprogramm auch als Planungs- und Entwicklungsinstrument zu sehen bzw. diese Sichtweise ist für sie ungewohnt. Für sie ist ein Schulprogramm eher ein Schriftstück, in dem Intentionen und Vorhaben beschrieben werden. Interessant ist, dass der gemeinsamen Arbeit mehr Wert als der Textform beigemessen wird. Der Textform wird weniger Wirkung für die eigentliche Arbeit zugeschrieben, als dem Prozess, der zum Produkt führt. Dennoch wird die Verschriftlichung als eine wichtige Phase beschrieben, die der Klärung, Strukturierung und Prioritätensetzung dient (vgl. Haenisch & Burkard, 2001, S. 88f.). Hinsichtlich der Kollegien schlussfolgern Haenisch und Burkard, dass durch Schulprogrammarbeit die schulische Arbeit systematisiert und strukturiert wird, dass grundlegende Ziele und pädagogische Konzepte geklärt wurden, dass Schulprogrammarbeit die Identifikation mit der Schule erhöht und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften stärkt, so dass sich auch weniger engagierte Lehrkräfte angesprochen fühlen. Für SchülerInnen hat sich eine Erweiterung und Verbesserung des pädagogischen Angebots ergeben, ein verbessertes Schulklima, ein einheitliches Erziehungskonzept und die Steigerung der Identifikation mit der Schule. Für Eltern besteht der Nutzen in einer fundierten Darstellung der pädagogischen Arbeit, einer Erhöhung der Transparenz und einer besseren Grundlage für ihre Schulwahlentscheidung (vgl. Haenisch & Burkard, 2001, S. 93ff.). Hinsichtlich von Problemen und Hindernissen der Schulprogrammarbeit fanden die Autoren über die Aussagen der Befragten heraus, dass zu Beginn zu wenig Klarheit über das erwartete Produkt bestand und dass Sinn und Zweck unklar waren. Für Unmut sorgten die vom Ministerium „nachgeschobenen“ Bilanzkriterien, die in der Wahrnehmung der Schulen von Beginn an hätten definiert sein sollen. Für viele Lehrkräfte war Schulprogrammarbeit eine zusätzliche Belastung, außerdem stand Schulprogrammarbeit in Konkurrenz zu anderen Innovationen (vgl. Haenisch & Burkard, 2001, S. 120ff.).

#### *Studie von Witjes und Zimmermann zur Beteiligung von Eltern an Schule (2000)*

Diese Studie hat sich nicht vornehmlich auf die Integration von Eltern in Schulprogrammentwicklungsprozesse beschäftigt, dennoch wurde auch dieser Themenbereich untersucht. Die zentrale Fragestellung der Studie beschäftigt sich vielmehr mit der Elternbeteiligung im Rahmen der erweiterten Selbstständigkeit von Schulen. Die Daten basieren auf einer schriftlichen Befragung von Elternvertretern und Schulleitungen der Bundesländer Bremen, Thüringen, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Die Ergebnisse zeigen, dass in größeren sozialen Einheiten wegen geringerer Überschaubarkeit und Kontaktdichte die Bereitschaft für ein ehrenamtliches Engagement von Eltern nur sehr gering ist. Eine

unterrichtsbezogene Mitarbeit von Eltern bezieht sich i. d. R. auf Nachhilfekurse (6 - 7 %), AGs (22 - 24 %) und Projektwochen (52 - 53 %). Außerunterrichtliche Mitarbeit von Eltern bezieht sich auf Selbsthilfegruppen (0 - 1 %), Werkstätten (4 - 5 %), Schulgottesdienste (11 %), Betreuung (14 - 16 %), Klassenfahrten (51 - 54 %), Förderverein (66 - 67 %) und Schulfeste (86 - 87 %). Die drei am häufigsten genannten Themen des Elternbeirates sind Feste und Schulferien, Schulhofgestaltung und Schulprofil bzw. Schulentwicklung. Bei der Schulkonferenz herrschen die Themen hinsichtlich des Etats, Schulprofil und Schulentwicklung und baulichen Maßnahmen vor. Elternvertretungen werden bei  $\frac{1}{3}$  bis  $\frac{1}{4}$  nicht in die Vorbereitung der Schulkonferenz einbezogen. Wenn Eltern sich engagieren, sind dies in der Regel die Mütter. Bei der Frage nach Wünschen hinsichtlich der Elternvertretung, äußerten 60 % der Schulleitungen und 65 % der Elternvertretungen eine Mitwirkung bei der Schulprogrammentwicklung (vgl. Witjes & Zimmermann, 2000, S. 240ff.).

*Studie von Arnold, Bastian und Reh zu Spannungsfeldern von Schulprogrammarbeit (2000)*

Im Rahmen eines zweijährigen Forschungsprojekts an Hamburger Schulen zur Schulprogrammarbeit haben die AutorInnen anhand eines rekonstruktiven Verfahrens und in Orientierung an der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Methodologie Fälle untersucht, anhand derer sie Spannungsfelder von Schulprogrammarbeit deutlich machen.

Bei Schulprogrammarbeit handelt es sich um einen neuen Bereich der Arbeit von Lehrkräften, der zu ihrer bisherigen Arbeit hinzukommt. Daher tritt die Zeit für Schulprogrammarbeit und die Zeit für Unterrichtsarbeit oft in Konkurrenz zueinander. Einerseits kann Schulprogrammarbeit eine Arbeitsbelastung bedeuten, auf der anderen Seite kann sie auch Kräfte freisetzen und der Schularbeit neuen Sinn verleihen (vgl. Arnold, Bastian & Reh, 2000, S. 414f.). Die Wiedergabe einer Bestandsanalyse und Entwicklungsaufgaben eignen sich weniger zur Darstellung in der Öffentlichkeit, weil es dadurch zu Fehlinterpretationen kommen kann. Das Schulprogramm kann darüber hinaus auch in Konflikt treten mit seiner Funktion als behördliches Steuerinstrument, weil selbst diagnostizierte Schwierigkeiten transparent gemacht werden und der Überprüfung der Schulaufsicht ausgesetzt sind. Die AutorInnen schlussfolgern, dass Schulen anspruchsvollere Ziele meiden und weniger riskanten Vorhaben den Vortritt geben (vgl. Arnold et al., 2000, S. 418f.; vgl. Holtappels et al., 2002, S. 219). Darüber hinaus zeigen sie, dass der Rollenwechsel der Beteiligten Schwierigkeiten aufweist, denn Schulaufsicht und Einzelschule bleiben alten Rollenmustern verhaftet: Der Wechsel von der traditionellen Rolle der Schulaufsicht, die eine Beraterrolle einnehmen soll und die Rolle der einzelnen Schule, die den Schulentwicklungsprozess aktiv-autonom gestalten soll, erfüllen nicht ohne weiteres ihre neue Bestimmung. Als ein weiteres Spannungsfeld benennen sie die individuelle Lehrerarbeit, die mit den Verbindlichkeiten und Vereinba-

rungen des Schulprogramms konfliktieren können. Die „pädagogische Freiheit“ der einzelnen Lehrkraft, die sich durch persönliche Ziele, Ansätze und Unterrichtsmethoden auszeichnen kann, kann gemeinsame Ansätze unterlaufen. Nicht selten kann es zu Widerständen gegen den Gemeinschaftszwang kommen. Die AutorInnen sind der Meinung, dass diesbezüglich die Rolle der Schulleitung gestärkt werden sollte. Die Lösung des Problems liegt ihrer Meinung langfristig in der Professionalisierung des Lehrerberufs, d. h. in einer Stärkung der Selbstverpflichtung (vgl. Arnold et al., 2000, S. 424ff.).

*Studie von Schlömerkemper zu Einstellungen und Erwartungen von Schulprogrammarbeit (1999)*

Schlömerkemper untersuchte anhand einer Fragebogenerhebung Einstellungen und Erwartungen von 860 Lehrkräften aller Schulformen und 56 VertreterInnen der Bildungsadministration (Ministerium und Unterstützungssystem) hinsichtlich der Schulprogramme in Hessen. Wünsche äußerten die Lehrkräfte vor allem in Bezug auf folgende Bereiche: intensivere Kommunikation, gesteigerte Identifikation, größere Handlungsfreiheit, Überprüfung der eigenen Arbeit, freiere Entscheidung über Unterrichtsinhalte und -methoden, eigene Auswahl des Personals und über den Haushalt. Vorbehalte gab es hinsichtlich der möglichen Generierung von Unterschieden zwischen den Schulen und bezüglich der Leistungsanforderungen. Als nicht wünschenswert erachtet wurde die Integration von Eltern und SchülerInnen in den Schulprogrammentwicklungsprozess und dass die Steuergruppe einen besonderen Status erhalten oder einzelne Lehrkräfte sich durch ihr besonderes Engagement profilieren könnten. Hinsichtlich der Erwartungen von Schulprogrammarbeit zeigt die Studie von Schlömerkemper, dass sich die Lehrkräfte über das gewünschte Maß hinaus belastet fühlen, dass sich bestimmte Lehrkräfte profilieren und die Steuergruppe einen besonderen Status erhalten könnte. Als bedenklich äußerten die Befragten den gestiegenen Einfluss der Schulleitungen sowie die fehlende Beteiligung von Eltern. Überwiegend wird eine intensivere Kommunikation und eine gestiegene Identifikation erwartet. Schulen, die deutlich zu anderen Schulen in Konkurrenz stehen, assoziieren die Diskussion um „Autonomie“ und „Schulprogramm“ mit „Wettbewerb“ und „Sorgen“. Die VertreterInnen der Bildungsadministration erwarten sich eine gesteigerte Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule, die Erhöhung der Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und die Verbesserung des Betriebsklimas, die Intensivierung der Kommunikationsprozesse und eine stärkere Beteiligung der Eltern und SchülerInnen. Dass die Abschlüsse nicht mehr gleichwertig und die Schulen unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen, sieht die Bildungsadministration weniger (vgl. Schlömerkemper, 1999, S. 29f.; vgl. Schlömerkemper, 2004, S. 69ff.).

*Studie von Holtappels zu pädagogischen Konzepten und Schulprogrammen in Niedersachsen (1999)*

Holtappels (1999) wertete 25 Schulkonzepte in Niedersachsen inhaltsanalytisch aus und befragte im selben Rahmen 105 Schulleitungen und Steuergruppen hinsichtlich pädagogischen Konzepten und Schulprogrammen. Darüber hinaus wurden Schulbesuche, Interviews mit den Beteiligten und eine schriftliche Befragung von Lehrkräften an ausgewählten Schulen durchgeführt. In einer zweiten Studie wurden Lehrer- und Elternbefragungen durchgeführt sowie Schulleitungen und Steuergruppen erneut befragt. Dabei wurde deutlich, dass die Identifikation mit den Schulkonzepten in jenen Schulen größer ist, in denen mehr Lehrkräfte die einzelnen Teile des Schulkonzeptes anerkennen. Im Rahmen einer Studie zu den Entwicklungsprozessen in Verlässlichen Halbtagsgrundschulen gibt es Anzeichen dafür, dass die Akzeptanz für eine organisatorische Änderung durch die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts im Kollegium gesteigert werden kann. Darüber hinaus stellte Holtappels fest, dass die Schulleitung an der Konzeptentwicklung in fast allen untersuchten Fällen beteiligt war, in mehr als 50 % der Schulen waren Steuer- und Planungsgruppen aktiv. Eine breite Partizipation des Kollegiums wurde jedoch nur eingeschränkt verzeichnet. Auch Eltern wurden am Entwicklungsprozess beteiligt, aber nur selten wirkten sie intensiv an der Arbeit mit. Die konzeptionelle Kernarbeit wurde in der Regel von kleinen engagierten Arbeitsgruppen geleistet. Mit der Befragung, welche Teile eines Schulkonzepts konkret, allgemein und oder nicht konsenshaft und verbindlich festgelegt wurden, wurde gezeigt, dass die rein organisatorischen Aspekte (z. B. Zeitorganisation 93 %, Vertretungsregelungen 66 %, schulräumliche Organisation und Gestaltung 63 %) sehr konkret und die pädagogischen Gestaltungsansätze (z. B. außerunterrichtliches Schulleben (62 %), Kooperation mit außerschulischen Partnern (51 %), Gestaltungsprinzipien (44 %)) eher allgemein oder gar nicht verankert wurden (vgl. Holtappels, 1999, S. 6ff.; vgl. Holtappels, 2000, S. 15ff.).

*Studie von Hilbrich und Walter (1998)*

Hilbrich und Walter untersuchten inhaltsanalytisch alle Schulprogramme der Ganztagschulen des Landes Brandenburg (86 Schulprogramme) und stellten fest, dass den jeweils beabsichtigten Funktionen eines Schulprogramms entsprechende Texte formuliert wurden und sich dadurch unterschiedliche Formate entwickelten (Arbeitsprogramm, Pädagogisches Konzept, Schulbeschreibung, Werbebroschüre). In ca.  $\frac{1}{3}$  aller Schulprogramme wurden keine Aussagen zum Prozess der Schulprogrammarbeit gemacht. Generell wurden in fast der Hälfte der Schulprogramme keine Angaben zur Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen gemacht. Da, wo Angaben gemacht wurden, konnte man auf folgende Verteilung schließen: Lehrkräfte 54 % und SchülerInnen 44 %. IST-Analysen waren in allen un-

tersuchten Schulprogrammen enthalten, schulische Ziele wurden allerdings nur oberflächlich formuliert. 39 % der Schulprogramme machten Aussagen zu curricularen Schwerpunkten, hingegen waren fast durchgängig Aussagen zu zentralen Unterrichtsaspekten vorhanden. 58 % der Schulprogramme formulierten keine umsetzungsbezogenen Schwerpunkte. Obwohl in 43 % der Schulprogramme kein deutliches Profilierungskonzept erkennbar ist, werden in 57 % der Schulprogramme Profilierungsbemühungen sichtbar (z. B. bzgl. Kunst, Naturwissenschaften, Sport und Technik). Schwachpunkte sahen die AutorInnen hinsichtlich Zeitplanung (wurde in 30 % der Schulprogramme nicht wiedergegeben, in den anderen zumeist nur knapp) und Angaben zu Evaluationsverfahren (vgl. Hilbrich & Walter 1998, S. 8ff.; vgl. Holtappels et al., 2002, S. 219f.). Abschließend machen die Autoren darauf aufmerksam, dass seitens der wissenschaftlichen Öffentlichkeit hohe Anforderungen an das Schulprogramm gestellt werden. Sie sind der Ansicht, dass Schulen keine Einrichtungen sind, deren Aufgabe die Generierung geschlossener Entwicklungskonzepte ist, die wissenschaftlichen Anforderungen genügen (vgl. Hilbrich & Walter, 1998, S. 8ff.).

#### *Studie von Haenisch zur Schulprogrammarbeit (1998)*

Basis dieser Studie sind Gruppeninterviews an 15 Schulen aller Schulformen (mit mind. 1 bis 2 Jahren Erfahrungen in Schulprogrammarbeit), bei denen die Entwicklungen und Prozesse von Schulprogrammarbeit rekonstruiert wurden. In dieser Studie konzentriert sich Haenisch vor allem auf die Verlaufsbedingungen von Schulprogrammarbeit. Er stellt fest, dass der Einstieg in die Schulprogrammarbeit in der Regel über die Erhebung des IST-Zustands, die Formulierung von Leitsätzen und die Durchführung eines Pilotprojektes verläuft. Organisiert wird die Schulprogrammarbeit über Pädagogische Konferenzen, Arbeitsgruppen und über das Anknüpfen der Arbeit vorhandener Gremien. Haenisch (1998) analysierte drei Grundformen der Organisation von Schulprogrammarbeit. Als erste Arbeitsstruktur benennt er die Bildung einer Steuer- oder Planungsgruppe sowie themenbezogene Arbeitsgruppen. Daneben kann Schulprogrammarbeit auch in den regelmäßig stattfindenden Lehrerkonferenzen organisiert werden. Als dritte Organisationsform benennt er informelle Gruppierungen von Lehrkräften, deren Arbeit in das Gesamtkollegium rückgemeldet wird. Zu den Gelingensbedingungen von Schulprogrammarbeit gehören Arbeitsstrukturen, der Antrieb durch ein Kernteam, intensives Engagement, ein angemessenes Tempo, Balance zwischen Forderung und Wertschätzung, Lernen in Netzwerken und die Sicherung des Prozesses durch Evaluation. Die Veränderungen der Unterrichtsformen hatten Auswirkungen auf die SchülerInnen: Sie zeigen großes Interesse und erhöhten gleichzeitig die Sensibilität der Lehrkräfte für die Belange der Kinder (vgl. Haenisch, 1998, S. 28ff.).

### *Niederländische Studien zur Schulprogrammarbeit*

Obwohl in den Niederlanden viele Forschungsarbeiten zu Innovationen im Schulwesen durchgeführt wurden, ist es erstaunlich, dass relativ wenige empirische Studien zur Schulprogrammarbeit entstanden sind. Viele Arbeiten zu diesem Themenbereich sind darüber hinaus schon sehr alt. Dies kann damit zusammen hängen, dass Schulprogrammarbeit beforscht wurde, als sie Mitte der 1980-er Jahre erstmals in das niederländische Schulwesen implementiert wurde. Neuere Veränderungen, z. B. die Wende vom Schularbeitsplan zum Schulprogramm im Jahr 1999, haben das Interesse der ForscherInnen vermutlich nicht mehr stark auf sich gezogen, bedeutet dieser Wechsel doch keineswegs einen Paradigmenwechsel in der Schulprogrammentwicklung. Insgesamt gibt es einen hohen Anteil an Ratgeber-Literatur unter den Publikationen zur Schulprogrammarbeit, die Listen mit Hinweisen und Tipps zum Aufbau eines Schulprogramms enthalten. Im Folgenden werden forschungsorientierte Arbeiten zur Schulprogrammarbeit in den Niederlanden wiedergegeben. Die Wiedergabe der einzelnen Studien ist nach Erscheinungsdatum geordnet.

### *Studie des Inspektorats zur Qualitätssicherung im Schulwesen im Rahmen des jährlichen Bildungsberichts (2004/05)*

Die Analysen des Bildungsberichts basieren auf den Ergebnissen der Qualitätsevaluationen an den Schulen und weiterer Themenuntersuchungen.

Der Bericht für die Jahre 2004 und 2005 hat ergeben, dass sich die Qualitätssicherung an den Schulen im Primarbereich im Vergleich zum Vorjahr nur wenig verändert hat. Obwohl häufig kein systematisches Rechenschaftssystem an den Schulen vorfindbar ist, befindet sich die Qualitätssicherung nach Maßgabe des Inspektorats auf einem angemessenen Niveau. Bei  $\frac{2}{3}$  der weiterführenden Sonderschulen ist die Qualitätssicherung allerdings nur unzureichend implementiert. Deshalb wird durch das Inspektorat in Frage gestellt, ob diese Schulen systematisch an der Verbesserung ihres Unterrichts arbeiten (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2006, S. 256f.). Die Analyse der Schulprogramme hat für den Sekundarbereich ergeben, dass Schulen in Bezug auf pädagogisch-didaktisches Handeln eine Realität beschreiben, die wenig oder keinen Bezug zur bestehenden Unterrichtspraxis aufweist. Die Hälfte der Schulen geht nicht auf ihre Unterrichtsqualität ein. Die Schulen, die das dennoch tun, thematisieren Bereiche wie Unterrichten, Evaluieren und Begleiten nur in geringem Maß (vgl. *Inspectie van het Onderwijs*, 2006, S. 298f.). Für den Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung zeigt sich eine Unsicherheit über zukünftige Entwicklungen, die dazu führt, dass schulische Innovationen teilweise zum Stillstand kommen. Auch gerät die Implementation von Qualitätssicherungssystemen z. B. durch Fusionen oder Reorganisati-

onen in diesem Sektor immer wieder ins Stocken (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2006, S. 254f.).

*Studie des Inspektorats zur Qualitätssicherung im Schulwesen im Rahmen des jährlichen Bildungsberichts (2002/03)*

Die Untersuchungen des Bildungsberichts basieren auf den Resultaten der einzelnen Schulevaluationen und weiterer thematischer Analysen.

Der Bildungsbericht konstatiert im Jahr 2002 und 2003, dass  $\frac{2}{3}$  aller Schulen die Unterrichtsqualität nicht systematisch und nachvollziehbar evaluierten.  $\frac{1}{4}$  aller Basisschulen und  $\frac{1}{3}$  aller weiterführenden Schulen verfügte im Jahr 2003 über ein Qualitätssicherungssystem, das nur minimalen Anforderungen entsprach. Nur 13 % der Basisschulen und 11 % der weiterführenden Schulen erfüllten alle Indikatoren guter Qualitätssicherung. Zumeist wurde die Qualität nur unsystematisch und unregelmäßig bestimmt. Im Schulführer wurden die Ergebnisse der internen Evaluation äußerst selten erwähnt. 80 % der Basisschulen gaben im Schulführer Verbesserungsmaßnahmen an,  $\frac{1}{3}$  der Schulen ging auf die Ergebnisse des Abschlusstests ein. Bei den weiterführenden Schulen informierten im Schulführer lediglich  $\frac{1}{4}$  über konkrete Verbesserungen, 90 % nahmen hingegen Informationen über Examensresultate auf. Bei der Selbstevaluation der Schulen zeigte sich, dass die Datenerhebung (insbesondere bei Lehr-Lernprozessen) unzureichend war und dass Qualitätsurteile durch die Schule oftmals fehlten. Deutlich wurde ebenfalls, dass größere Schulen (mehr als 400 SchülerInnen) ein weiter entwickeltes Qualitätssicherungssystem aufwiesen, als kleinere Schulen (weniger als 200 SchülerInnen). Qualitätssicherung war bei Schulverwaltungen mit nur einer angeschlossenen Schule weniger entwickelt, als mit mehreren angeschlossenen Schulen. Im Berufsschulsektor wurden die Selbstevaluationen der Einrichtungen vom Inspektorat als noch nicht transparent genug bewertet. Die Daten schienen zu wenig valide und oft fehlte es an quantitativer Untermauerung (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2004, S. 60ff.).

*Studie von Oberon zur Qualitätssicherung im Primarbereich (2002)*

Für diesen Bericht wurde eine Sekundäranalyse von Daten des Inspektorats sowie einer Umfrage unter Schulverwaltungen katholischer Basisschulen durchgeführt. Die Daten des Inspektorats stammen aus dem Jahr 2000/01 und beziehen sich auf IST-Besuche an 775 Schulen. Dabei wurden Interviews, Fragebogenerhebungen, Unterrichtsbesuche sowie Dokumentenanalysen ausgewertet. Die Daten der schriftlichen Fragebogenerhebung an katholischen Basisschulen aus dem Jahr 2001 beziehen sich auf 178 Schulverwaltungen mit insgesamt 1.118 Schulen. Die Sekundäranalyse ergab, dass lediglich 20 % der Schulver-



waltungen systematisch an der Qualitätssicherung arbeitete. Nur 11 % führten regelmäßig systematische Selbstevaluationen durch. Hingegen wurde deutlich, dass ca. 67 % der Schulverwaltungen Evaluationsinstrumente gebrauchte. Schulverwaltungen nutzten Fragebögen oder selbst entwickelte Instrumente und befragten Lehrkräfte oder sich selbst. Eltern waren bei den Umfragen der Schulverwaltungen zu 27 % und SchülerInnen nur zu 7 % betroffen. Außerdem wurde deutlich, dass Schulverwaltungen bzgl. Qualitätssicherung selten oder nie Vergleiche zwischen ihren Schulen zogen. 79 % der Schulen formulierten Verbesserungspläne. Diese Pläne wiesen jedoch nicht immer Bezüge zu Konsequenzen auf. Das heißt, dass ein Großteil der Schulen die versammelten Daten nicht optimal gebrauchte. Bei 65 % der Schulverwaltungen stand Qualität selten oder nie auf der Agenda. Hindernde Faktoren für Schulverwaltungen an der Qualitätssicherung zu arbeiten waren Aspekte wie Zeitmangel, Lehrermangel, Arbeitsbelastung, Mangel an Sachkenntnis, Fehlen guter Messinstrumente und eine geringe Akzeptanz bei den Lehrkräften. Die Empfehlungen der Autoren sind zum einen, dass der Aufsichtsrahmen des Inspektorats die Gruppe der Schulverwaltungen stärker als bisher integrieren sollte. Zum anderen sollte der Zusammenhang zwischen der Qualitätssicherung auf Schulverwaltungsniveau und Schule deutlicher werden (vgl. Oberon, 2002, S. 40ff.).

#### *Studie des Inspektorats zur Qualitätssicherung im Schulwesen im Rahmen des jährlichen Bildungsberichts (2001)*

Die Analysen der regelmäßigen Berichterstattung des Inspektorats basieren auf den Ergebnissen von Schulevaluationen und thematischen Evaluationsberichten.

1997 führten nach Maßgabe des Inspektorats lediglich 13 % der Basisschulen zufriedenstellend Qualitätssicherungsverfahren; durch im Schuljahr 1999/00 wuchs die Anzahl der Schulen auf 38 % an.  $\frac{3}{4}$  der Basisschulen gebrauchte dafür Tests,  $\frac{2}{3}$  der Schulen verwendete weitere Evaluationsinstrumente. Bei über 40 % der weiterführenden Schulen war Qualitätssicherung noch unzureichend auf Kontinuität und Verbesserung von Unterricht ausgerichtet. Darüber hinaus wurde die Schulpolitik bei 40 % der Schulen nicht ausreichend von den Lehrkräften getragen. Von den Einrichtungen für Erwachsenen- und Berufsbildung evaluierten lediglich 20 % systematisch ihre Unterrichtsqualität. Insgesamt wurde festgestellt, dass Schulen noch nicht zufrieden stellende und Vertrauen erweckende Selbstevaluationen durchführten, um ihre Unterrichtsqualität beurteilen und sichern zu können. Schulen, die über gute Qualitätssicherungsverfahren verfügten, wiesen auch bessere Lehr-Lernprozesse auf; dies kann auf alle Schulstufen bezogen werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2002b, S. 62ff.).

*Studie von Esch, Vrieze und Maass zur Identifikation von Lehrkräften mit dem Leitbild der Schule im Erwachsenen- und Berufsbildung (2000)*

Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt zehn ROCs in Bezug auf ihr Leitbild, ihr Schulklima, ihre Personalpolitik, die Organisation und das Management befragt.

Dabei wurde deutlich, dass obwohl das Leitbild und die Vision der Schule allen Beteiligten bekannt waren, vor allem unter den Lehrkräften nur eine geringe Identifikation damit vorhanden war. Von den Autoren wurden die beteiligten Schulen unterschieden in „Vorläufer-Schulen“ und Schulen, die regulär mit den Prozessen begonnen hatten. Über diese Einteilung konnten Unterschiede in Bezug auf die Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule gezeigt werden. Differenzen gab es vor allem bezüglich des Managements und der Schulkultur. Während sich die Schulleitung bei den Vorläufer-Schulen intensiv um die Personalpolitik sorgte, ein klares Bild über das Leitbild der Schule hatte, strategisch und taktisch Entwicklungen voran brachte, zeigte sich bei den anderen Schulleitungen vielmehr, dass großer Wert auf die Einhaltung von Regeln gelegt wurde und dass die Regelgebung oft ad hoc verlief (vgl. van Esch, Vrieze & Maass, 2000, S. 22ff.).

*Studie des Inspektorats zur Schulprogrammarbeit an Einrichtungen der Erwachsenen- und Berufsbildung (1999)*

Für diese Studie wurden anhand eines Kriterienrahmens des Inspektorats 118 Schulprogramme von Einrichtungen der Erwachsenen- und Berufsbildung analysiert.

Bei  $\frac{3}{4}$  dieser Einrichtungen zeigte sich ein positives Bild hinsichtlich der Organisation der Qualitätssicherung. Bei insgesamt 10 % der Einrichtungen fehlte es noch an notwendigen Informationen, so dass nicht von einem funktionierenden Informationssystem gesprochen werden konnte. Bei 25 % der Einrichtungen existierte ein mangelhaftes Informationssystem.  $\frac{2}{3}$  der Einrichtungen verfügten über zufrieden stellende Zielstellungen. 40 % der Schulen gelang es bereits, ihre Ziele überprüfbar zu formulieren. Viele Einrichtungen der Erwachsenen- und Berufsbildung zeigten deutliche Mängel bei Verfahren der Qualitätssicherung. Häufig fehlten in den Evaluationsberichten der Schulen stichhaltige Informationen, so dass nur ein eingeschränkter Einblick in die Unterrichtsqualität möglich war. Im Inspektoratsbericht wird daher festgestellt, dass die Qualitätssicherung noch am Beginn der Entwicklung steht und nur eingeschränkt Aussagen über ihre qualitätsfördernde Wirkung gemacht werden können (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999g, S. 5f.).

*Studie von Friebel zur Unterrichtsplanung und zum Gebrauch von Planungsdokumenten (1994)*

Die Studie von Friebel besteht aus zwei quantitativen und einer qualitativen Teilerhebung. Für die erste Teilstudie wurden 132 weiterführende Schulen zum Umgang mit Schularbeitsplänen<sup>48</sup> schriftlich befragt. Die zweite Studie beinhaltete eine Fragebogenerhebung, die an 12 Schulen mit 90 Lehrkräften durchgeführt wurde. Die dritte Teilstudie enthielt vertiefende Erhebungen an sechs Schulen aus der zweiten Studie. Dafür wurden 37 teilstrukturierte Interviews, 138 Logbuchformulare und weitere Unterrichtsbeobachtungen erhoben. Auf Grundlage der Daten wurden die Schulen in effektive und weniger effektive Schulen unterteilt. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Lehrkräfte selten oder nie Gebrauch vom Schularbeitsplan hinsichtlich ihrer Unterrichtsplanung machten. FachrichtungsleiterInnen von effektiven Schulen nutzten ihre Planungsinstrumente (i. d. R. Fachrichtungspläne) signifikant stärker als KoordinatorInnen von weniger effektiven Schulen. BildungsgangkoordinatorInnen gaben zumeist an, selten oder nie vom Schularbeitsplan Gebrauch zu machen. Auch die Schulleitungen nutzten den Schularbeitsplan im Hinblick auf Unterrichtsplanung nur manchmal oder selten. Zusammenfassend hat der Autor festgestellt, dass der Schularbeitsplan eine sehr marginale Rolle in weiterführenden Schulen spielt. Friebel nimmt an, dass für den Gebrauch von Unterrichtsplanungsinstrumenten an weiterführenden Schulen keine institutionalisierte Tradition besteht, obwohl in den 1970-er und 80-er Jahren viele Schulen einen Schularbeitsplan entwickelten (vgl. Friebel, 1994, S. 130ff.).

*Studie von Steumer und Feteris über den Gebrauch des Schularbeitsplans als Koordinationsinstrument (1991)*

Die Studie basiert auf einer Analyse von acht qualitativen Interviews mit Schulleitungen und KoordinatorInnen der Schularbeitsplanentwicklung, die einen vom SLO<sup>49</sup> herausgegebenen Ratgeber zur Entwicklung von Schularbeitsplänen genutzt haben. Die Interviewerhebung verlief von Dezember 1990 bis Januar 1991.

Die Studie hat ergeben, dass das schulinterne Bedürfnis, einen Schularbeitsplan zu entwickeln, bei den meisten Schulen nicht gegeben war. Schwierigkeiten gab es vor allem, Lehrkräfte bzw. VertreterInnen der Fachbereiche zur Teilnahme am Schularbeitsplanentwicklungsprozess zu bewegen. Die Schulleitungen bewerteten den Schularbeitsplan als nützlich. Dadurch erhielten sie die Möglichkeit, das Leitbild und die Vision der Schule festzulegen. Hinzu kommt, dass die Schulleitungen über die Arbeit am Schularbeitsplan formelle Kontakte festlegen konnten (z. B. Besprechungen mit Fachbereichen). Zum anderen entfie-

---

<sup>48</sup> Bis zum Jahr 1999 waren Schulen verpflichtet, einen Schularbeitsplan zu entwickeln. Danach mussten sie über ein Schulprogramm verfügen.

<sup>49</sup> ndl. Stichting Leerplanontwikkeling (dt.: Institut für Lehrplanentwicklung)

len informelle Gesprächsstrukturen dadurch nicht (z. B. ad-hoc Gespräche), die ebenso wichtig für die gemeinsame Arbeit am Schularbeitsplan waren. Im Gegenteil dazu beurteilen die FachbereichsvertreterInnen den informellen Austausch anders: Sie waren der Ansicht, dass sie keiner formalen Planungsstruktur bedürfen, die in einem Schularbeitsplan festgelegt ist. Sie legten Nachdruck auf einen pragmatischen Umgang mit Problemen der alltäglichen Unterrichtspraxis. FachbereichsvertreterInnen bewerteten die Arbeit am Schularbeitsplan nur dann als plausibel, wenn für sie dabei ein Gebrauchswert deutlich wurde. Die Schulleitung hingegen benötigte ein Dokument, um einen Schulentwicklungsprozess in Gang zu setzen. Der Großteil der Befragten hat angemerkt, dass der Schularbeitsplan lediglich eine Beschreibung der Schularbeit darstellte, aber nicht als Planungsinstrument zu gebrauchen war. Es fehlten die Beschreibungen schulischer Ziele, Maßnahmen und mittelfristiger Planungsschritte. Aus den Interviews wurde ebenfalls deutlich, dass der Schularbeitsplan bei der inhaltlichen Koordinierung der Schule nur eine geringe Rolle gespielt hat. Die Autoren sind daher der Ansicht, dass der Schularbeitsplan flexibel gestaltet (z. B. Loseblattsammlung), Planungselemente beinhalten und in kleinen Schritten entwickelt werden sollte (vgl. Streumer & Feteris, 1991, S. 39ff.).

*Studie von Kuyper und Meulenbeld zur Evaluation und Beurteilung von Schularbeitsplänen im Primarbereich (1988)*

Die Studie von Kuyper und Meulenbeld besteht aus insgesamt drei Teilstudien an Schulen in ausgewählten niederländischen Provinzen. Die erste Teilstudie stellt eine Dokumentenanalyse von 127 Schularbeitsplänen und einer Fragebogenerhebung an 54 Schulen zur Schularbeitsplanentwicklung dar. Dabei wurde deutlich, dass die Entwicklung von Schularbeitsplänen zunächst viel Zeit kostet. Handreichungen zur Schularbeitsplanentwicklung wurden darüber hinaus von den Schulen nicht als brauchbar empfunden. Ca. 90 % der Schulen haben beim Schreiben des Schularbeitsplans Unterstützung durch einen Schulbegleitungsdienst erhalten. Dennoch wurden die Schularbeitspläne bzgl. der Beschreibung von Ausgangspunkten, Zielen, Unterricht und Schulorganisation nur als wenig vollständig und mäßig ausgearbeitet beurteilt. Viele Schularbeitspläne waren sehr umfangreich; inhaltlich wurden sie vergleichsweise unterschiedlich in Hinblick auf ihre Qualität bewertet. In der zweiten Teilstudie wurden an 80 Schulen, die ebenfalls an der ersten Teilstudie teilgenommen hatten, Interviews mit SchulleiterInnen und Lehrkräften geführt. Dabei wurde deutlich, dass die Höhe der Frequenz der Schulbegleitung positiv mit dem Grad der Erneuerung des Schularbeitsplans einherging. Darüber hinaus wurden 28 Interviews mit Personen aus Schulbegleitungsdiensten geführt, die die 80 befragten Schulen begleitet hatten. Diese Interviews haben ergeben, dass die Nutzbarkeit des Schularbeitsplans mit der Unterstützung

eines Schulbegleitungsdienstes positiv zusammenhing. Für die dritte Teilstudie wurde eine Fragebogenerhebung an 600 Schulträgern durchgeführt (Rücklaufquote 62 %). Die Ergebnisse zeigen, dass Schulträger öffentlicher Schulen seltener bei der Entwicklung des Schularbeitsplans integriert waren, als Schulträger privater Schulen. Gründe für die geringe Beteiligung lagen an einem Mangel an Sachkenntnis, dass Schularbeitsplanentwicklung nicht zum Aufgabenbereich von Schulträgern gehört und dass die Schulen selbst keinen Bedarf an einer Beteiligung durch die Schule geäußert haben (vgl. Kuyper & Meulenbeld, 1988, S. 47ff.).

*Studie von Werf über die Entwicklung, Implementation und Wirkung von Schularbeitsplänen im Primarbereich (1988)*

Die Studie von Werf ist in zwei Teilstudien unterteilt. Für die erste Teilstudie wurden sieben Schularbeitspläne von Schulkooperationsprojekten einer Dokumentenanalyse unterzogen. Im Anschluss daran wurden mit ProjektleiterInnen, SchulleiterInnen und Lehrkräften Interviews über die Entwicklung von Schularbeitsplänen geführt. In einem Zeitraum von 2 Jahren wurden 14 Entwicklungsprojekte bei der Schularbeitsplanentwicklung begleitet. Die Datensammlung bezog sich auf Dienstbesprechungen, Projektpläne, Protokolle von Lehrkräften und Interviews mit Lehrpersonen. Die erste Teilstudie wurde mit einem Fragebogen zur Aufgabenstrukturierung, Motivation und zu Erneuerungsprozessen abgeschlossen, der von Lehrkräften und Schulleitungen von 143 Schulen ausgefüllt wurde. Für die zweite Teilstudie wurden Fragebögen an Schulleitungen und Lehrkräften von 711 Schulen gesandt, von denen 304 Exemplare zurückerhalten wurden. Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass die Entwicklung der Schularbeitspläne durch die Schulkollegien nicht zu einer Veränderung des Unterrichts beigetragen hat. Von einer Implementation der erwarteten Ziele konnte nicht gesprochen werden. Die Autorin ist der Ansicht, dass die Erwartungen an die Planungsfähigkeiten der LehrerInnen zu hoch angesetzt waren. Oftmals konnten sich Lehrkräfte nicht von ihren Unterrichtspraktiken lösen, die sie routinemäßig ausübten. Darüber hinaus fehlte es an Management- und Konfliktlösefähigkeiten in Schulen; an der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte wurde stets festgehalten. Die fehlende Klarheit staatlicher Vorgaben zur Schularbeitsplanentwicklung behinderten ebenfalls eine problemlose Entwicklung von Steuerungsplänen. Die Schularbeitspläne waren bzgl. Unterricht und Schulorganisation größtenteils nur mäßig ausgearbeitet. Sie wurden kaum oder nur selten zur Unterstützung, Unterrichtskontrolle oder Evaluation von Schülerleistungen herangezogen (vgl. van der Werf, 1988, S. 33ff.).

*Studie von Asbroek, Carleer und Visscher über Probleme mit dem Schularbeitsplan als Koordinationsinstrument (1987)*

Im Rahmen dieser qualitativen Studie wurden Interviews mit MitarbeiterInnen von drei Landesweiten Pädagogischen Zentren (LPCs) sowie mit Schulleitungen und Lehrkräften von drei weiterführenden Schulen geführt. Zu den zentralen Fragenstellungen der Studie gehörte, wie der Schularbeitsplan entwickelt, durch die Schule gebraucht und welche Probleme und Wünsche sich bei der Schularbeitsplanentwicklung ergeben haben.

Die Autoren stellten fest, dass der Schularbeitsplan in den Schulen nur wenig Verwendung bei der Koordination und Abstimmung des Unterrichtsangebotes fand, obwohl er ursprünglich für diese Funktion entwickelt wurde. Als Koordinationsinstrument wurde er allenfalls durch die Schulleitung genutzt. Seltener wurde er von Fachkonferenzen gebraucht. Lehrkräfte verwendeten den Schularbeitsplan am wenigsten, allenfalls wurden Teilpläne des Schularbeitsplans genutzt oder er wurde BerufsanfängerInnen zur Bekanntmachung mit der Schule gereicht. Problembereiche stellten die Integration der Lehrkräfte, der hohe Zeiteinsatz, das Formulieren geeigneter Texte und der Umgang mit schnell ändernden Inhalten dar (vgl. Asbroek, Carleer & Visscher, 1987, S. 28ff.).

#### **9.4 Schlussfolgerungen**

Die bildungspolitische Konsequenz eines neuen Steuer- bzw. Systemzusammenhangs zwischen Schule und Staat ist einerseits die Förderung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit mit erweiterter Selbstständigkeit bzgl. pädagogischer, finanzieller, personeller und schulorganisatorischer Bereiche sowie andererseits die Etablierung begleitender Kontroll- und Unterstützungsmaßnahmen und die Erstellung von Vorgaben seitens des Staates, die sich auf Rahmenbedingungen beschränken. Diese Konsequenz ist tendenziell unbestritten und weist gleichzeitig einen paradigmatischen Strategiewechsel der Regierung von Gesamtsystem- zu Einzelschulstrategien auf. Dies zeigt sich in einigen der oben erwähnten Studien auf der einen Seite an den Ergebnissen hinsichtlich der Nutzung erweiterter Selbstständigkeit (z. B. Entwicklung von Leitbildern, Bildung von Steuergruppen zur Schulprogrammarbeit, Etablierung eines Qualitätssicherungssystems) und auf der anderen Seite durch die Unterstützung anhand von Handreichungen und Fortbildungsangeboten sowie Empfehlungen oder Vorgaben seitens des Staates. Dies bedeutet einen erheblichen Wandel für die Führung von Schulen und das Verständnis von Lehrerprofessionalität. Dabei spielt das Bedingungsgefüge von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als Entwicklungsbereiche einer lernenden Schule eine besondere Rolle: Gerade das Schulprogramm stellt ein Instrument zur innerschulischen Weiterentwicklung und Beeinflussung der Schulkultur dar, weil es der Kommunikation im Kollegium bedarf,

Zusammenarbeit erfordert und Absprachen einfordert. Schulprogrammarbeit betrifft als Instrument der Schulentwicklung immer auch Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung (vgl. Abbildung 30).

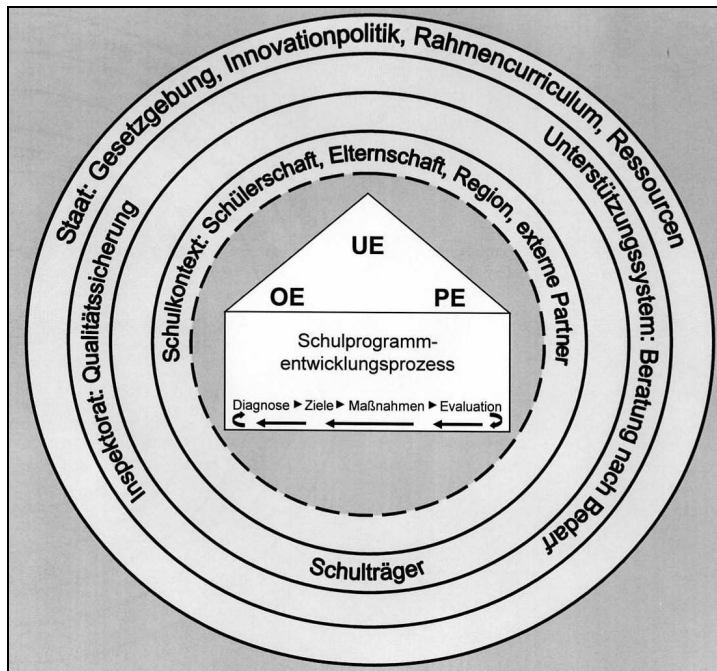


Abbildung 30: Schulprogrammentwicklungsprozess im Systemkontext

Die Studien zur Schulprogrammarbeit zeigen ein ambivalentes Bild über die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Schulprogrammen: Die Beschreibung des Schullebens, der Erziehungsarbeit, des Leitbildes und der pädagogischen Ziele scheinen für die meisten Schulen unproblematische Themenbereiche zu sein, die gerne für ein Schulprogramm erarbeitet und formuliert werden. Auch dadurch, aber vor allem durch die gesamte Schulprogrammarbeit, wurden in vielen Schulen profiladäquate Schwerpunktsetzungen entwickelt, es kam bei einigen Schulen zu einer gestiegenen Identifikation und Kommunikation unter den Lehrkräften, was sich in einigen Studien nachweislich positiv auf das Schulklima auswirkte. Nur in wenigen Schulprogrammen konnten die Bereiche Evaluation, Fortbildung und Zeitplanung sowie Angaben zum Entwicklungsprozess oder zu den Beteiligten nachgewiesen werden. Es kann daher angenommen werden, dass Schulen das Schulprogramm noch nicht als Planungs- und Entwicklungsinstrument für den eigenen Schulentwicklungsprozess betrachten bzw. nutzen, sondern als ein Produkt, das zunächst der gemeinsamen, identifikationsstiftenden Arbeit im Kollegium dient. Besonders auffällig ist bei fast allen Studien, dass die Eltern und SchülerInnen lediglich eine geringe Rolle bei der Schulprogrammarbeit einnehmen: Sie werden nur selten beteiligt, und ihre Beteiligung ist in den wenigsten Fällen gewünscht. Inwiefern das Schulprogramm selbst Einfluss auf die Schulwahl der SchülerInnen

nen und Eltern nimmt, wurde bisher nicht erforscht. Zu fragen wäre hier, welche Schulwahlkriterien für Eltern und SchülerInnen ausschlaggebend sind. Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Schulprogrammforschung ist, dass die Lehrkräfte kaum von Auswirkungen der Schulprogrammarbeit auf ihren eigenen Unterricht sprechen. Aber gerade das sollte ein Ziel von Schulprogrammarbeit sein: dass das tägliche Unterrichtsgeschehen durch gemeinsame Absprachen verändert wird. In dieser Hinsicht scheint der von den LehrerInnen wahrgenommene Nutzen von Schulprogrammarbeit noch sehr gering zu sein. Ein größerer Nutzen kann sicherlich in der Förderung konzeptionellen Denkens konstatiert werden, dennoch scheinen gemeinsam formulierte Ziele noch nicht in alltagspraktisches Handeln übersetzt zu werden. Hier stellt sich die Frage, ob es sich dabei um einen chronologischen Ablauf handelt, in dessen Rahmen Schulen erst einmal ihre pädagogische Grundauffassung definieren mussten, bevor sie Maßnahmen umsetzen und in den Unterricht integrieren und evaluieren. Darüber hinaus wurde in den Studien deutlich, dass Widerstände gegen den Gemeinschaftszwang und damit die Verteidigung der pädagogischen Freiheit im Rahmen der Schulprogrammarbeit in den Schulen aufkommen. Auch an dieser Stelle wird der oben erwähnte so genannte Paradigmenwechsel deutlich, der sich ja nicht nur bei positiven Entwicklungsperspektiven zeigt, sondern eben auch in Widerständen der Lehrpersonen (hier: Autonomie-Paritäts-Muster).

Diese Formen von Widerständen vollziehen sich nicht immer offensiv und können sich auch hinter einer verdeckten und unterschweligen Oppositionshaltung verbergen. Ebenfalls wird in den Studien die Meidung von riskanten schulischen Zielen genannt, von deren Behandlung eher mehr Probleme als Möglichkeiten erwartet werden. Dies könnte neben der Unterstellung einer Vermeidungshaltung, allerdings auch eine gute Strategie sein, mit kleinen Schritten ein unbekanntes Feld zu betreten. Was die Arbeit am Schulprogramm immer bedeutet, ist eine hohe Belastung von zeitlichen Ressourcen bei den Beteiligten. Schulprogrammarbeit ist eine zusätzliche Arbeit für die nur in wenigen Fällen zeitliche Ressourcen wie z. B. Deputatstunden geschaffen wurden. Die Beschäftigung mit dem Schulprogramm findet i. d. R. nach dem Unterricht statt und ist eine neue Thematik für das Kollegium, die keine andere ersetzt, sondern neu hinzukommt. Daran schließt sich die Frage an, inwiefern es zu Schwierigkeiten bei der Übernahme von neuen Rollen, wie z. B. bei den Lehrkräften, der Schulleitung, aber auch bei der Schulaufsicht und den Unterstützungsdiensten kommt, - schließlich ist die Schulprogrammarbeit für alle Beteiligten eine neue, aber obligatorische Aufgabe, die bearbeitet werden muss. Haben Lehrkräfte ihr (professionelles) Verständnis über ihre Arbeit an der Schule verändert? Welche neue Rolle übernimmt die Schulleitung, ist sie Manager, Organisator oder Antreiber? Wie verhält sich die Schulaufsicht, kontrolliert oder berät sie? Werden die Angebote der Unterstützungsstruktur für Schulprogrammarbeit



überhaupt wahr- bzw. angenommen, oder ist Schulprogrammarbeit vielmehr eine schützenswerte schulinterne Angelegenheit? Wie verhält sich die Bildungspolitik, stützt sie oder demotiviert sie den Prozess? Nicht zuletzt wurde auch in den Vergleichen in den Studien auf den Umfang und die Qualität der Schulprogramme eingegangen. Es besteht die Gefahr, dass Schulprogramme mit der Zeit immer umfangreicher werden, so dass ihre Handhabbarkeit darunter leidet. Außerdem muss bedacht werden, dass die Öffentlichkeit hohe Erwartungen an die Generierung von Schulprogrammen als systematische Entwicklungskonzepte stellt, wenngleich die Berufskultur von Schulen traditionell mündlich geprägt ist. An den Ergebnissen wird deutlich, dass die Schulprogrammarbeit in den Schulen am Anfang steht, dass sie eine neue Aufgabe für die Beteiligten bedeutet und dass dabei Umwege gegangen werden (müssen), um auf den „richtigen“ Weg zu treffen. Zwischen den nordrhein-westfälischen und den niederländischen Studien gibt es in den zentralen Aussagen kaum Unterschiede.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Forschung zur school effectiveness die Merkmale guter Schulen nicht eindeutig benennen und die empirischen Befunde kaum direkte oder indirekte Effekte zwischen Schulqualität und Schulautonomie aufzeigen konnten. Zudem scheint die Deregulierung (bislang) weniger bedeutsam als allgemein hin angenommen wird, dennoch wird an der Einführung erweiterter Selbstständigkeit der Schulen durch die Bildungspolitik festgehalten. Altrichter meint in diesem Zusammenhang, dass das Schulprogramm kein Allheilmittel für alle Leiden des Schulwesens ist, dennoch ist es wohl unbestritten, dass Schulen ihre internen Steuerungsfähigkeiten erhöhen müssen. „Dafür gibt es bisher kein anderes so weit ausgearbeitetes und so plausibel erscheinendes Konzept“ (Altrichter, 2005, S. 162).

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, Schulprogrammarbeit als Prozess zu untersuchen und die Kriterien, die zur Akzeptanz, Relevanz und Wirksamkeit eines Schulprogramms beitragen, zu analysieren. Dabei werden die Sichtweisen und Erfahrungen der Beteiligten zusammengetragen und interpretiert, um die in den einzelnen Schulen vorhandenen Verlaufs- bzw. Prozessmodelle zu rekonstruieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit das Autonomiebewusstsein der Schule zwischen Schulaufsicht und Unterstützungsdiensten beeinflusst wird bzw. welchen Raum die Einzelschule wahrnimmt, um ihren individuellen Weg zu gehen. Der Großteil der Studien in diesem Kapitel vorgestellten hat sich eher damit auseinandergesetzt, welche „Dienstleistungen“ Schulaufsicht und Unterstützungsdienste (z. B. Beratung und Qualifizierung) Schulen anbieten oder inwiefern Schule durch beide Systeme irritiert wird (z. B. Druck, Kontrolle, Überprüfung). Ziel dieser Studie ist vielmehr herauszufinden, ob sich ein Autonomiebewusstsein (siehe Kapitel 1 zur

Begriffsbestimmung Schulautonomie) in Schulen durch die Auseinandersetzung mit Schulaufsicht und Unterstützungsdiensten nachweisen lässt, also ein Wissen um die Prozesse in der Schule mit dem Ziel, daraus Konsequenzen für das eigene Handeln zu formulieren und dem Ergebnis, ein „schulisches Bewusstsein“ zu entwickeln etwa in dem Sinne, selbstständig Standpunkte zu beziehen und diese konträr zum Urteil Dritter (ggf. in Konflikt dazu) zu behaupten. Es geht also um die Frage, ob sich Schulen (resp. Kollegien) als Einheit wahrnehmen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erlangen und sich gleichzeitig anderen gegenüber behaupten bzw. die eigenen Standpunkte zurückstellen können.

Daher lautet die zentrale Frage der Studie: „Welche Rolle spielt das Schulprogramm im Schulentwicklungsprozess in Bezug auf das Autonomiebewusstsein der Einzelschule in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden im Vergleich?“

Bezug nehmend auf den ersten Teil der Studie, in dem die Arbeitsweise der Schulaufsicht und des schulischen Unterstützungsbereichs beschrieben wurden, ergeben sich im Hinblick auf die zentrale Frage insgesamt vier Teil- bzw. Unterfragen:

1. Welche Rolle spielt das Schulprogramm für die an Schule Beteiligten?
2. Wie wird die Schule hinsichtlich der Schulprogrammarbeit durch die Schulaufsicht bzw. das Inspektorat beraten und evaluiert?
3. Wie wird die Schule von den Unterstützungsdiensten unterstützt?
4. Lassen die Schulen eine selbstgesteuerte Eigenentwicklung im Wissen um innere und äußere Zustände erkennen und äußert sich diese in einer Reflexivität über die eigene Situation? Lässt sich ein sog. Autonomiebewusstsein in den Schulen nachweisen?

Untersucht wurden insgesamt sechs Schulen, drei in Nordrhein-Westfalen und drei weitere in den Niederlanden. Dabei handelt es sich jeweils um eine Grundschule, eine Schule der Sekundarstufe I und eine Berufsschule. Durch die Rekonstruktion der einzelnen Fälle sollen die konkreten Unterschiede in Bezug auf die zentralen Forschungsfragen deutlich werden. Dadurch können die Vor- und Nachteile sowie die Auswirkungen der Vorgehensweisen der jeweiligen Systeme dargestellt werden.

Nachdem im folgenden Kapitel zunächst auf die qualitative empirische Forschungsmethode eingegangen wird, werden im übernächsten Kapitel diese vier Teilfragen systematisch analysiert.

## 10. Die qualitative empirische Vorgehensweise

Im beschreibenden und im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde verdeutlicht, wie und auf welche Art und Weise das Schulsystem, die Schulaufsicht bzw. das Inspektorat und die Unterstützungsdienste in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden aufgebaut sind und wie sie funktionieren. Diese Beschreibungen bilden die Grundlage für tiefergehende Analysen. Gleichzeitig ermöglichen und zielen die Darstellungen auf einen Vergleich beider Länder, der einerseits die Kontraste verdeutlichen soll und andererseits das Spezifische eines Landes herausarbeiten will. Der Vergleich dient hier als Mittel, den landestypischen Umgang mit Schulentwicklungsprozessen zu analysieren. Ebenfalls wurde auf die Theorie zur Schulentwicklung als Organisationsentwicklung eingegangen, wodurch der bisherige Stand der Forschung aufgearbeitet und dessen zentrale Ergebnisse wiedergegeben wurden. Der zentrale Gegenstand der Arbeit stellt das Thema Schulautonomie dar (vgl. hierzu die Begriffsbestimmung in Kapitel 1). Neben den finanziellen, personellen und organisatorischen Formen von Autonomie wird in der Untersuchung ein besonderer Schwerpunkt auf die pädagogische Ausrichtung von Schulautonomie gelegt. Gerade diese pädagogische Autonomie haben die Schulen in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden in ihren Schulprogrammen zur Sprache gebracht. In beiden Ländern ist es gesetzlich verpflichtend, ein Schulprogramm aufzustellen, womit eine Vergleichsmöglichkeit hinsichtlich pädagogischer Autonomie für diese Arbeit gegeben ist.

Das Ziel der Studie ist, Schulprogrammarbeit als Prozess zu untersuchen und die Kriterien, die zur Akzeptanz, Relevanz und Wirksamkeit eines Schulprogramms beitragen, zu analysieren. Dabei werden die Sichtweisen und Erfahrungen der Beteiligten zusammengetragen und interpretiert, um die in den einzelnen Schulen vorhandenen Ablauf- bzw. Prozessmodelle zu rekonstruieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit das Autonomiebewusstsein der Schule zwischen Schulaufsicht und Unterstützungsdiensten beeinflusst wird bzw. welchen Raum die Einzelschule wahrgenommen hat, um ihren individuellen Weg zu gehen.

Im Folgenden wird daher der forschungsmethodische Ansatz der vorliegenden Arbeit erläutert und es werden die Instrumente der Datenerhebung und der Datenauswertung vorgestellt.

## 10.1 Forschungsmethodischer Ansatz

Der forschungsmethodische Ansatz dieser Studie kombiniert zwei Theorien zur Analyse qualitativer Daten: die „Grounded Theory“ und die „Qualitative Inhaltsanalyse“. Beide Ansätze werden im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die *Grounded Theory* von Glaser und Strauss kann als Basisstrategie qualitativer Sozialforschung aufgefasst werden. Sie stellt die Theoriegenerierung in den Vordergrund. Aus unterschiedlichen Datenmaterialien (Interviewtranskripten, Beobachtungsprotokollen oder schriftlichen Dokumenten) soll durch Interpretation zum Verständnis sozialer Phänomene beigetragen werden. Nach der Grounded Theory bestehen folgende Grundannahmen: Wirklichkeit wird theoriebildend rekonstruiert. Dabei wird eine Kontinuität von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Denken vorausgesetzt. Alle entwickelten Begriffe, Kategorien und Konzepte sind durch Offenheit gekennzeichnet. Sie müssen ihre Tauglichkeit zum wissenschaftlichen Erschließen alltäglicher Wirklichkeit immer wieder neu erweisen. Dabei bestehen zwei methodologische Prinzipien, nämlich die Gleichzeitigkeit von Datenerhebung und Datenauswertung sowie die vergleichende Analyse als Methode der Theoriegewinnung. Bei der Auswertung qualitativer Daten durch die Grounded Theory stellt die bzw. der ForscherIn generative Fragen, die sich aus dem Datenmaterial und dem Kontextwissen ergeben. Auf der Grundlage erster Analysen werden vorläufige Konzepte entdeckt, die codiert werden. Diese Codierungen werden in den Folgephasen an neuen Daten und neu codierten Dimensionen überprüft. An das Auffinden des Kerns der herausgearbeiteten Dimensionen schließt sich das Finden der Schlüsselkonzepte einer neuen Theorie an. Gedanken, die sich im Auswertungsprozess ergeben, werden in so genannten Memos festgehalten. Ohne Memos hätte der oder die ForscherIn keine schriftlichen Aufzeichnungen über den Forschungsprozess. Sie stellen die schriftliche Form des abstrakten Denkens über die Daten dar. Durch Memos kann eine analytische Distanz zum Material eingenommen werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 167ff.). Die Grounded Theory lässt Konzeptbildung zu, so dass sich während der Datenerhebung ein theoretischer Bezugsrahmen ergibt. Die Datenerhebung wird beendet, wenn Klarheit und Aussagekraft über die Untersuchung besteht (vgl. Mayring, 1993, S. 77).

Bei der *qualitativen Inhaltsanalyse* wird das erhobene Material streng methodisch kontrolliert und schrittweise analysiert. Das Material wird in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet. Im Mittelpunkt steht dabei ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem, welches die Aspekte festlegt, die herausgefiltert werden sollen (vgl. Mayring, 1993, S. 86).

Die qualitative Inhaltsanalyse untersucht manifeste Kommunikationsinhalte (Aussagen von Interviewten), die diese bewusst und explizit äußern. Durch Techniken wie Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung werden die Aussagen Kategorien zugeordnet (vgl. Lamnek, 1995).

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

*Kommunikation* analysieren;

*fixierte* Kommunikation analysieren;

dabei *systematisch* vorgehen;

das heißt *regelgeleitet* vorgehen;

das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen;

mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen“ (Mayring 1997, S. 13).

Die Regelgeleitetheit ermöglicht es Dritten die Analyse zu verstehen, überprüfen und nachvollziehen zu können. Theoriegeleitet meint, dass das Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert wird und die Ergebnisse vor dem jeweiligen Theoriehintergrund interpretiert werden. Systematisch bedeutet vor allem, sich an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse zu halten (vgl. Mayring, 1997, S. 12).

„Eben darin besteht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (Mayring, 1997, S. 53).

Der hier gewählte forschungsmethodische Ansatz speist sich aus zwei Theorien, die kombiniert angewendet werden. Die Grounded Theory wird wie oben beschrieben als grundlegender Stil betrachtet, der in Teilen, aber nicht in seiner Gesamtheit für die Studie von Bedeutung ist, z. B. in Bezug auf Offenheit, Theoriegenerierung, Verwendung von Memos etc. Für die Auswertung des Datenmaterials wird auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen. Dadurch soll systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgegangen werden, um die Interpretation und Analyse für andere nachvollziehbar zu machen. Gerade durch die Kombination der oben beschriebenen forschungsmethodischen Ansätze ergibt sich für die vorliegende Studie ein speziell angepasstes Auswertungsdesign, das es ermöglicht, den Gegenstand offen und gleichzeitig durch festgelegte Regeln darzustellen und auszuwerten.

## 10.2 Fallstudien, Fallauswahl und Gütekriterien

*Einzelfallstudien* bzw. Fallanalysen stellen keine spezifische oder isolierte Technik empirischer Sozialforschung dar, sondern decken einen großen Teil des gesamten Spektrums sozialwissenschaftlicher Erhebungsmethoden ab, weshalb sie auch als Forschungsansatz verstanden werden (vgl. Lamnek, 1995). Das Ziel von Einzelfallstudien ist ein genauer Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Elementen, wobei das Augenmerk auf das Auffinden und Herausarbeiten spezieller Vorgänge fällt. Durch Einzelfallstudien wird versucht, Handlungsmuster auf der Basis realer Handlungsfiguren zu rekonstruieren. Diese alltagsweltlichen „Figuren“ werden in den wissenschaftlichen Diskurs übertragen und als Handlungsmuster identifiziert, in dem Regelmäßigkeiten vermutet werden (vgl. Lamnek, 1995, S. 16). Bei einer Fallstudie werden auf methodisch kontrollierte Weise Informationen über bestimmte Personen oder abstrakte Einheiten analysiert und mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt. Das Ziel ist es daher, wissenschaftliche Erkenntnis zu prüfen, zu erweitern oder neu zu gewinnen (vgl. Fatke, 1997, S. 59). In der vorliegenden Studie werden insgesamt sechs Fallstudien durchgeführt, wobei es sich dabei um abstrakte Einheiten handelt, nämlich allgemein bildende und berufsbildende Schulen. Die einzelnen Fälle werden mit unterschiedlichen Methoden erhoben und ausgewertet (Triangulation).

Qualitative Forschung ist ebenso wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung ausgerichtet. Der Einzelfall ist dann interessant, wenn er auf etwas Allgemeineres verweist, wenn gefundene Erkenntnisse über ihn hinausreichen. Das Exemplarische muss bei der Einzelfallforschung begründet sein. Obwohl die Beschreibung gesellschaftlicher oder sozialer Zustände ein Gewinn ist, sollte es ebenfalls darum gehen, Ursachen und Folgen zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Oswald, 1997, S. 73).

Bei Fallanalysen werden besonders interessante Fälle bezüglich vieler Dimensionen beobachtet. Entscheidend ist dabei, dass die Untersuchungsobjekte nicht auf wenige Variablen reduziert werden, dies würde die Komplexität des Gegenstandes verkürzen. Es geht vielmehr darum, ein ganzheitliches und realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen (vgl. Lamnek, 1995). Die Repräsentativität spielt bei qualitativen Fragen ohnehin eine untergeordnete Rolle, denn generalisierende Aussagen sind in der empirischen Forschung letztlich nur auf Grundlage repräsentativer Zufallsstichproben zulässig.

Bei qualitativer Forschung wird bewusst auf die Quantifizierung der Muster verzichtet und es wird davon ausgegangen, dass „ein Muster ein wissenschaftliches Konstrukt ist, das in der empirischen Wirklichkeit nicht immer in allen Einzelheiten den Handlungsfiguren entspricht“ (Lamnek, 1995, S. 204).

Beim Ziehen von Stichproben sind vor allem die „Gatekeeper“ (Türwächter) von besonderer Bedeutung. Das sind Personen, die in der Lage sind, der bzw. dem ForscherIn Zugang zum Feld zu verschaffen. Gatekeeper haben in der Regel eine relativ hohe Position im jeweiligen System. Diese Person benennt erste Informanten und stellt im Feld Kontakte her (vgl. Merrens, 1997, S. 101). Der Feldzugang der vorliegenden Studie wurde durch die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen und durch das Inspektorat in den Niederlanden ermöglicht. Alle Schulen haben unmittelbar auf die Anfrage zur Teilnahme an der Studie zugesagt, so dass die geplanten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen ohne Verzögerungen durchgeführt werden konnten.

Bei der Analyse von Einzelfällen sollte eine bewusste und kriteriengesteuerte Fallauswahl und Fallkontrastierung eingesetzt werden. Um dies zu erreichen, werden in der Literatur zur qualitativen Methodenlehre (zusammengefasst bei Kelle & Kluge, 1999) drei Strategien beschrieben, wie die einzelnen Fälle ausgewählt werden können. Bei der „Fallkontrastierung durch Gegenbeispiele“ (Chicago School) wird eine Hypothese durch die systematische Suche empirischer Gegenbeispiele sukzessive entwickelt und fortlaufend modifiziert. Bei einer weiteren Strategie, dem „Theoretical Sampling“ (Glaser & Strauss), erfolgen Fallanalyse und -auswahl gleichzeitig, so dass eine gegenseitige Beeinflussung stattfinden kann. Die Einzelfälle werden miteinander verglichen und bezüglich bedeutender Merkmale hinsichtlich Divergenzen und Ähnlichkeiten unterschieden. Durch minimale Kontrastierung wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, ähnliche Daten zu einem bestimmten Thema oder einer Kategorie zu sammeln. Durch die maximale Kontrastierung wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, Heterogenität und Varianz bei den untersuchten Fällen abzubilden. Der Prozess des Theoretical Sampling wird beendet, wenn eine „theoretische Sättigung“ erreicht ist, d. h. wenn weder weitere Gemeinsamkeiten noch Unterschiede im Datenmaterial ausgemacht werden können. Die dritte Strategie der „Qualitativen Stichprobenpläne“ setzt voraus, dass die bzw. der ForscherIn über Kenntnisse relevanter struktureller Einflussfaktoren im zu untersuchenden Feld verfügt, um durch vorab definierte Auswahlmerkmale sicher zu stellen, dass die TrägerInnen relevanter Merkmalskombinationen im Sample vorhanden sind. Stichprobenumfang und Ziehungskriterien, wie etwa relevante Merkmale, Merkmalsausprägungen und Größe des Samples, werden vor der Erhebung festgelegt und erst danach analysiert. Dabei müssen alle relevanten Merkmalskombinationen vertreten sein. Durch den Stichprobenplan soll vor allem eine bestimmte Bandbreite sozialstruktureller Einflüsse und eine maximale Varianz der Fälle erzielt werden (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 39ff.).

Die Vorgehensweise der vorliegenden Studie orientiert sich an der Strategie der qualitativen Stichprobenpläne. Die Fallauswahl wurde durch folgende vorab definierte Auswahlkriterien zusammengestellt:

- es sollte sich um positive bzw. erfolgreiche Fälle handeln, mit umfangreichen Erfahrungen bzgl. Schulprogrammarbeit
- sie sollten in einer vergleichbaren Stadt liegen, d. h. beide Städte (in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden) sollten über ähnliche strukturelle Eigenschaften verfügen
- es sollte jeweils eine Primarschule, eine Schule der Sekundarstufe I sowie eine Berufsschule ausgewählt werden
- sie sollten in der Vergangenheit bereits durch die Schulaufsicht hinsichtlich des Schulprogramms beraten bzw. evaluiert worden sein
- sie sollten bereits Fortbildungen durch den Unterstützungsdienst erhalten haben
- sie sollten über ein Schulprogramm verfügen

Aufgrund der für die vorliegende Studie zur Verfügung stehenden Zeit und der Tatsache, dass es sich um eine je Untersuchungseinheit sehr aufwendige und umfangreiche Fallanalyse handelt, fand eine Begrenzung auf die Analyse erfolgreicher Fälle mit umfangreichen Erfahrungen bezüglich Schulprogrammarbeit statt. Ziel ist es vor allem, die Gegensätze beider Länder zu verdeutlichen und individuelle Entwicklungen aufzuzeigen. Das durch diese Merkmalskombination festgelegte Sample deckt allerdings keine Gegenbeispiele und keinen minimalen oder maximalen Kontrast zwischen den Fällen ab. Durch diese Tatsache können die entwickelten Aussagen nicht auf alle möglichen Fälle (alle Schulen in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden) übertragen werden, sondern beziehen sich auf sie selbst. Die Untersuchungseinheiten werden als „Individuen“ betrachtet und als solche analysiert. Durch diese Betrachtung soll die einzelne Schule in ihrer Einzigartigkeit in den Vordergrund gestellt und beschrieben werden. Dennoch lassen die einzelnen Fallrekonstruktionen die Darstellung von Ähnlichkeiten und Divergenzen zu. Erst dadurch wird die Vielfalt möglicher Entwicklungsprozesse deutlich. Ebenso kann durch den „Blick über den Teller- rand“ voneinander profitiert werden. In Folgeuntersuchungen sollte eine Typenbildung aller möglichen Fälle angestrebt werden, um das breite Spektrum vorhandener Vorgehensweisen zur Entwicklung von Schulprogrammen in der Praxis abzubilden. Dadurch würde die Vielfalt von Schulentwicklungsprozessen und ihre Konsequenzen in Bezug auf erweiterte Autonomie deutlich.



Zu den klassischen *Gütekriterien* empirischer Forschungsmethoden zählen in erster Linie Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit). Ersteres hinterfragt, ob das gemessen wird, was gemessen werden soll und letzteres zielt auf Genauigkeit und Stabilität der Messung sowie auf die Konstanz der Messbedingungen ab. Bei den Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung handelt es sich um methodenangemessene „reformulierte“ Gütekriterien (vgl. Krüger, 2000, S. 324).

Durch eine Variation des methodischen Settings, der so genannten „Triangulation“, kann die Anzahl möglicher Fehlinterpretationen verringert und es kann ein kaleidoskopartiges Bild des zu untersuchenden Gegenstandes abgebildet werden. Denzin stellt die Triangulation als Validierungsstrategie qualitativer Verfahren dar. Er unterscheidet die Daten-Triangulation (verschiedene Zeitpunkte, Orte, Probanden), die Investigator-Triangulation (verschiedene BeobachterInnen, InterviewerInnen) und die Theorien-Triangulation (verschiedene theoretische Erklärungsmodelle). Das zentrale Konzept lautet Methoden-Triangulation und meint die Anwendung bzw. Kombination verschiedener Methoden. Die Triangulation dient zum einen der Überprüfung. Zum anderen kann sie allerdings auch eingesetzt werden, um der Untersuchung mehr Breite und Tiefe zu geben (vgl. Schröder-Lenzen, 1997, S. 107f.). Ziel der Triangulation ist es nicht, eine Übereinstimmung der Daten unterschiedlicher Quellen zu erreichen, aber einen Vergleich der Ergebnisse, der den Gegenstand in unterschiedlichen Erscheinungsformen zeigt (vgl. Mayring, 1993, S. 112).

„Offenheit“ im Forschungsprozess ist ein Gütekriterium, das in technische und theoretische Offenheit unterteilt werden kann. Unter technischer Offenheit, versteht man offene Fragetechniken. „Es kommt vielmehr darauf an, die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden“ (Schmidt, 1997, S. 548). Unter theoretischer Offenheit versteht man, dass die Auswertungskategorien nicht nur dem Stand der Forschung abgeleitet werden, sondern im Verlauf der Erhebung verfeinert, überarbeitet, ersetzt oder ergänzt werden (vgl. Schmidt, 1997, S. 548).

Durch eine genaue „Verfahrensdokumentation“ des Forschungsprozesses werden das individuelle Vorgehen und die angewandten Methoden präzise dokumentiert, damit der Ablauf der Studie für andere nachvollziehbar wird. Umso genauer die Angaben, desto verständlicher ist der Forschungsprozess für andere.

Die vorliegende Studie trianguliert verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Um Daten zu erfassen, werden unterschiedliche Interviewformen angewendet und Beobachtungsprotokolle sowie schulische Dokumente analysiert. Auch um diese Informationen auszuwerten, bedarf es spezieller Ansätze, die weiter unten ausführlich dargestellt werden. Offenheit im Forschungsprozess als eine der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung

wird technisch (siehe Leitfaden) wie auch theoretisch (siehe Kategorienbildung) angewendet. Darüber hinaus wird versucht, das Verfahren und die Methoden genau zu dokumentieren, damit der Ablauf der Studie für Dritte verständlich und nachvollziehbar wird.

### 10.3 Instrumente der Datenerhebung

Die folgende Auflistung gibt einen Überblick über die verwendeten Instrumente zur Dokumentation der Daten sowie zur Datenerhebung.

Der *Kurzfragebogen* dient dazu, demographische Daten im Vorhinein abzufragen und gleichzeitig den Umfang des Leitfadens zu reduzieren. Die „kostbare“ Zeit während des Interviews kann dadurch für die wesentlichen Themenbereiche genutzt werden (vgl. Flick, 1995, S. 107).

<b>Fragebogen</b>		Datum: _____		Lfd. Nummer: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<b>Allgemeine Fragen</b>					
Bezirksregierung:					
<u>Amsberg</u> ( )	<u>Detmold</u> ( )	<u>Düsseldorf</u> ( )	<u>Köln</u> ( )	<u>Münster</u> ( )	
Schulamt für den Kreis/die Stadt: _____					
Schulform:	Berufskolleg	( )	Hauptschule	( )	
	Gesamtschule	( )	Kollegschule	( )	
	Grundschule	( )	Realschule	( )	
	Gymnasium	( )	Sonderschule	( )	
	ZBW	( )			
Aus wie vielen Personen besteht die Schulleitung? _____					
Aus wie vielen Personen besteht das Kollegium? _____					
Wie viele SchülerInnen sind auf Ihrer Schule? _____					
Wie viele Personen befinden sich in der Elternvertretung? _____					
Wie hoch ist die Anzahl des nicht-pädagogischen Personals? _____					
Bitte beschreiben oder skizzieren Sie den Organisationsaufbau Ihrer Schule.					
<b>Fragen zum Schulprogramm</b>					
Bitte beschreiben Sie kurz das Leitbild Ihrer Schule:					
Welche Ziele verfolgen Sie mit dem Leitbild?					
Welche konkreten Resultate haben sich durch die Entwicklung des Leitbildes ergeben?					
Wann wurde das Schulprogramm zum ersten Mal aufgestellt? _____					
Wie viele „Auflagen“ sind seit dem erschienen? _____					

Wer ist am Entwicklungsprozess des Schulprogramms innerhalb der Schule beteiligt?

(Bitte mit Angabe der Personenanzahl)

Steuergruppe \_\_\_\_\_ Schulleitung \_\_\_\_\_ Kollegium \_\_\_\_\_  
Eltern \_\_\_\_\_ SchülerInnen \_\_\_\_\_ Weitere \_\_\_\_\_

Erfragt die Schule das Meinungsbild der Eltern über das Schulprogramm? ja  nein

Wenn ja, wie geschieht das?

Wird das Schulprogramm durch die Schule aktiv veröffentlicht? ja  nein

Wird die Qualität der Schule systematisch und regelmäßig untersucht? ja  nein

Wie und wann geschieht das?

**Fragen zur Schulaufsicht**

Wie heißt die/der zuständige/r SchulaufsichtsbeamtIn Ihrer Schule?

Wurde der Schulprogrammentwicklungsprozess durch die Schulaufsicht begleitet? ja  nein

Worauf hat sich die Begleitung bezogen?

**Fragen zum Unterstützungsbereich (Kooperationsverbund NRW)**

Bestand an Ihrer Schule Beratungs- und Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung des Schulprogramms?

ja  nein

Durch welchen Unterstützungsanbieter wurde Ihre Schule hinsichtlich des Schulprogramms unterstützt?

(Name und Adresse der Einrichtung, Ansprechpartner)

Bitte geben Sie an, an welchen Unterstützungsmaßnahmen die Schule teilgenommen hat.

Wurde Ihre Schule in den vergangenen Jahren durch andere als am Kooperationsverbund NRW

anhängigen Einrichtungen hinsichtlich des Schulprogramms unterstützt? ja  nein

Durch wen? \_\_\_\_\_

Welche Themen? \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

Herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens und Ihre Mitarbeit!

Abbildung 31: Kurzfragebogen (Ausfertigung Nordrhein-Westfalen)

Das *Forschungstagebuch* dient der Reflexion des Forschungsprozesses. Der Prozess der Annäherung an ein Feld, die aufkommenden Erfahrungen, Probleme, Wichtigkeiten, Nebensächlichkeiten, Verlorengegangenes etc. können darin vermerkt werden (vgl. Flick, 1995, S. 191).

<b>Forschungstagebuch</b>	Lfd. Nummer: □□			
Datum: _____				
Ort: _____				
Zeit: _____				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1. Erfahrungen und Probleme mit dem Feld</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2. Wichtiges, Nebensächliches, Verlorengegangenes</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">3. Sonstiges</td> </tr> </table>		1. Erfahrungen und Probleme mit dem Feld	2. Wichtiges, Nebensächliches, Verlorengegangenes	3. Sonstiges
1. Erfahrungen und Probleme mit dem Feld				
2. Wichtiges, Nebensächliches, Verlorengegangenes				
3. Sonstiges				

Abbildung 32: Forschungstagebuch

Das *Praeskriptum*<sup>50</sup> unterstützt die Erarbeitung der jeweiligen schulischen Dokumente und beinhaltet in erster Linie eine Auflistung eingegangener Materialien sowie eine kurze Zusammenfassung wesentlicher Inhalte zur Vorbereitung des Schulbesuchs. Für die Analyse spielen die Praeskripten keine Rolle.

<b>Praeskriptum</b>	Lfd. Nummer: □□		
Datum: _____			
Schule: _____			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1. Vorliegendes Datenmaterial</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">2. Inhalte und Eindrücke über das Datenmaterial</td> </tr> </table>		1. Vorliegendes Datenmaterial	2. Inhalte und Eindrücke über das Datenmaterial
1. Vorliegendes Datenmaterial			
2. Inhalte und Eindrücke über das Datenmaterial			

Abbildung 33: Praeskriptum

Im *Postskriptum* können Daten zum Gesprächsort, prägnante Eindrücke, Störungen etc. notiert werden und somit das jeweilige Interview oder die nicht-teilnehmende Beobachtung

---

<sup>50</sup> Im Gegensatz zum Postskriptum wird das Praeskriptum vor den Schulbesuchen eingesetzt und sammelt bzw. ordnet die eingegangenen Materialien. Es dient als Sammelmappe sekundärer Daten (wie z. B. nicht explizit angeforderter Materialien) sowie zur Vorbereitung des Schulbesuchs.

in den Kontext einordnen (vgl. Lamnek, 1995, S. 98). Die Notizen werden direkt nach der eigentlichen Datenerhebung festgehalten.

Postskriptum	Lfd. Nummer: □□
Datum: _____	
Schule: _____	
Anwesende: _____	
Zeit: _____	
Ort: _____	
1. Eindrücke über die Kommunikation	
2. Eindrücke über den Ablauf des Interviews/der Unterrichtsbeobachtung	
3. Angaben über äußere Einflüsse	
4. Was war auffällig?	
5. Sonstiges	

Abbildung 34: Postskriptum

Durch die Entwicklung eines *Leitfadens* für Interviews wird die zu erforschende Thematik einerseits eingegrenzt, andererseits kann dadurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews gesichert werden. Gleichzeitig setzen Leitfadeninterviews ein Vorverständnis voraus. Obwohl die Themen der Befragung festgelegt sind, heißt das nicht, dass sich an die vorgegebene Reihenfolge starr gehalten werden muss zwischen den Themenbereichen kann gewechselt und einzelne Themen können ad-hoc ergänzt werden (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 375). In der vorliegenden Studie werden als eine Interviewform ExpertInneninterviews durchgeführt. „Entscheidend für das Gelingen des ExpertInneninterviews ist unserer Erfahrung nach eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines Ablaufschemas“ (Meuser & Nagel, 1997, S. 487). Der verbale Zugang spielt in der qualitativen Forschung eine besondere Rolle. Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwierig aus Beobachtungen gewinnen. Daher bieten sich Interviews besonders dazu an, Individuen zu Wort kommen zu lassen. Bei offenen Interviews kann die bzw. der Befragte frei antworten, ohne auf Antwortvor-

gaben einzugehen und darf das mitteilen, was ihr bzw. ihm in Bezug auf das Thema wichtig ist (vgl. Mayring, 1993, S. 45). Bei qualitativen Interviews darf die bzw. der InterviewerIn auf das Gesagte eingehen, so dass die offene und freie Gestaltung die vorhandene Asymmetrie zwischen InterviewerIn und Befragter/m reduziert. Dabei ist das Paraphrasieren als Aufgreifen des Geäußerten in modifizierter Form generell zulässig (vgl. Lamnek, 1995, S. 40). Die geführten Interviews wurden per Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert.

*ExpertInneninterviews* stellen eine besondere Form von Leitfadeninterviews dar. Die bzw. der Befragte interessiert dabei weniger als Person an sich, als in ihrer bzw. seiner Eigenschaft als ExpertIn für ein bestimmtes Handlungsfeld. Der Leitfaden übernimmt bei dieser Interviewform eine stärkere Steuerung als bei anderen Interviewformen (vgl. Flick, 1995, S. 107).

„Experte bzw. Expertin“ ist ein von bzw. vom der ForscherIn vergebener Status. Die bzw. der ExpertIn verfügt über Wissen und Kenntnis, über die nicht jede bzw. jeder verfügt. Die aktuelle wissenssoziologische Diskussion über den ExpertInnenbegriff ist durch Alfred Schütz geprägt, der die Unterscheidung von drei Idealtypen des Wissens beschreibt. Neben dem „Mann auf der Straße“ und dem „gut informierten Bürger“ kennzeichnet sich die bzw. der ExpertIn vor allem dadurch aus, dass sie bzw. er sich in einem System von Relevanzen eines streng abgegrenzten Gebietes bewegt, die sie bzw. er als wesentlich für ihr bzw. sein Handeln und Denken akzeptiert. Sprondel kennzeichnet ExpertInnenwissen als institutionalisierte Expertise und knüpft es daher an eine Berufsrolle (vgl. Meuser & Nagel, 1997, S. 484f.). „In ExpertInneninterviews fragen wir *nicht* nach individuellen Biographien, untersuchen wir keine Einzelfälle, sondern wir sprechen die *Expertinnen als RepräsentantInnen* einer Organisation oder Institution an, insofern sie die Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 444). Mit der Perspektive auf „Betriebswissen“ ist laut Meuser und Nagel i. d. R. ein objekttheoretischer Fragen- und Aussagenkomplex verbunden, innerhalb dessen die Untersuchung angesiedelt ist. Ein kategoriales Gerüst wird als Bezugsrahmen für die empirische Analyse vorausgesetzt. Die sich ergebenden Forschungsergebnisse sind daher nicht nur als Hypothesen über den untersuchten Gegenstand, sondern ebenso als Prüfinstanz für die Geltungsbereichweite des zugrunde gelegten theoretischen Erklärungsansatzes anzusehen (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 450). „Der Forscher interessiert den Experten für seine Sache, und der Experte entfaltet seine Sicht der Dinge. Er bedient sich dabei der verschiedensten Darstellungsformen, er berichtet, typisiert, rekonstruiert, interpretiert, kommentiert und exemplifiziert“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 450). Das Ziel von ExpertInneninterviews ist es, überindividuelle

Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, Repräsentatives in Erfahrung zu bringen, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu erhalten (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 452).

Die ExpertInneninterviews dieser Studie werden mit den VertreterInnen der Schulleitungen, den Lehrkräften, den Schulaufsichtsbeamten und den VertreterInnen der Unterstützungssysteme durchgeführt. Diese Personengruppen interessieren vor allem wegen ihres „Betriebswissens“ des jeweiligen Handlungsfeldes. Sie sind aufgrund ihrer Eigenschaft als ExpertInnen und RepräsentantInnen einer Organisation von großem Interesse. Der Leitfaden übernimmt eine starke Steuerungsfunktion, wodurch die Vergleichbarkeit der einzelnen Aussagen gesteigert wird.

Neben ExpertInneninterviews wurden auch *themenzentrierte Interviews* durchgeführt. Obwohl die bzw. der Interviewte durch den Leitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt wird, soll sie bzw. er möglichst frei zu Wort kommen; bleibt aber weiterhin zentriert auf bestimmte Themenbereiche.

Die bzw. der ForscherIn verfügt über ein theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis und geht nicht völlig theorie- und konzeptionslos ins Feld. Die Fragen werden durch den interessierenden Themenbereich eingegrenzt. Die Befragten werden aufgrund des Erzählprinzips durch einen erzählgenerierenden Stimulus zu längeren Gesprächseinheiten angeregt (vgl. Lamnek, 1995, S. 74f.).

Themenzentrierte Interviews wurden mit den ElternvertreterInnen und den SchülerInnen durchgeführt. Sie wurden darüber hinaus in Kleingruppen von drei Personen angewandt. Die ungerade Zahl sollte eine Frontenbildung vermeiden. Dabei wurden Monologe angeregt und einzelne Themen untereinander diskutiert. Ebenso wie beim ExpertInneninterview konnte der Leitfaden flexibel gehandhabt werden. Das SchülerInneninterview musste allerdings kindgerecht gestaltet werden. Kinder haben im sprachlichen Ausdruck begrenzte Möglichkeiten. Daher wurde Wert darauf gelegt, dass das Vokabular kindgerecht ist: kurz, präzise und jargonfrei. Da sich in der Forschung mit Kindern teilstandardisierte Leitfadenterviews als geeignet erwiesen haben, konnte das geplante themenzentrierte Interview durchgeführt werden. Der Zugang zu den SchülerInnen erfolgte über die Schulleitungen bzw. KlassenlehrerInnen. Die Gespräche fanden in den Schulen, also in der vertrauten Umgebung der SchülerInnen statt (vgl. Heizel, 1997).

Insgesamt sollten folgende Personen je Schule interviewt werden:

ExpertInneninterviews	Themenzentrierte Interviews
<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Person aus der Schulleitung</li> <li>- eine Lehrkraft, die in der Steuergruppe war oder den Entwicklungsprozess der Schulprogrammarbeit intensiv begleitet hat</li> <li>- eine Lehrkraft, die dem Entwicklungsprozess der Schulprogrammarbeit kritisch gegenüber steht</li> <li>- die bzw. der für die jeweilige Schule zuständige SchulaufsichtsbeamteIn</li> <li>- ein/e VertreterIn des Unterstützungsdienstes, mit der die Schule bzgl. einer Fortbildungsmaßnahme zur Schulprogrammarbeit zusammen gearbeitet hat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drei SchülerInnen (Gruppeninterviews)</li> <li>- drei ElternvertreterInnen (Gruppeninterviews)</li> </ul>

Tabelle 5: Übersicht über die Interviewformen und beteiligte Personen

Dadurch ergibt sich pro Schule eine Anzahl von sieben Interviews. Im Hinblick auf die Gesamtstudie war davon auszugehen, dass insgesamt 42 Interviews stattfinden sollten. Lediglich zwei Interviews wurden nicht durchgeführt. In beiden Fällen handelt es sich um Elterninterviews an den Berufsschulen. Da die SchülerInnen, die diese Schulform besuchen in der Regel über 16 Jahre alt sind, existiert selten engagierte Elternarbeit, so dass keine GesprächspartnerInnen zur Verfügung standen.

Der Großteil der Interviews fand in den Schulen statt und daher in vertrauter Umgebung. Dort waren die Schulleitungen, Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern auch am ehesten erreichbar. Die Interviews mit den SchulaufsichtsbeamtenInnen und VertreterInnen der Fortbildungsmaßnahmen fanden i. d. R. in deren Büros statt. Die Gesprächsdauer lag durchschnittlich bei 45 Minuten. Die Gespräche waren von unterschiedlicher Gesprächsdauer; dies war von der Gesprächsbereitschaft, den Ausdrucksfähigkeiten und den gegebenen Möglichkeiten (z. B. Zeit) abhängig. Alle Interviews wurden anonymisiert.

Der *Leitfaden* für die Interviews ist entsprechend der zentralen Frage und ihren Teil- bzw. Unterfragen grob in vier Themenbereiche unterteilt:

Themenbereich A: Entwicklungsprozess Schulprogramm

Themenbereich B: Schulaufsicht/Inspektorat



Themenbereich C: Unterstützungsdienst

Themenbereich D: Autonomiebewusstsein

Die einzelnen Themenbereiche sind im Fragebogen erneut in Teilbereiche gegliedert, um die Antwortdimensionen besser zu strukturieren.

Themenbereiche	A	B	C	D
Teilbereiche	1. Entwicklungsprozess	7. Schulaufsicht	8. Unterstützungsdienst	9. Autonomiebewusstsein
	2. Wirkung			
	3. Akzeptanz			
	4. Relevanz	7./8. Doppelcodings		
	5. Rollenverteilung			
	6. Eltern & SchülerInnen			

Tabelle 6: Aufteilung der Themenbereiche in Teilbereiche

Der Kurzfragebogen ist so strukturiert, dass die einzelnen Themen- und Teilbereiche logisch aufeinander aufbauen. Der Interviewleitfaden enthält spezifische Fragen, die nur von den speziellen Personen aufgrund deren Position beantwortet werden können. Daneben sind allgemeine Fragen aufgenommen, die an alle Personen gestellt werden und damit die Vergleichbarkeit der Studie gewährleisten. Ad-hoc-Fragen sind zugelassen und unterstützen den offenen Charakter der Interviewsituation. Einige Fragen erfordern deskriptive Beschreibungen, andere zielen auf inhaltliche Konkretionen und wieder andere auf eine Positionierung der Befragten.

Für den Themenbereich A ergeben sich sechs Teilbereiche, die in Tabelle 1 aufgelistet sind und im Folgenden vorgestellt werden. Der Teilbereich „Entwicklungsprozess“ erörtert die Entstehung des Schulprogramms, geht auf die VerfasserInnen sowie die gebildeten Arbeitsstrukturen ein. Ebenso enthalten sind Fragen zur Struktur, Form und zum Inhalt des Schulprogramms. Den Entwicklungsprozess fördernde oder hemmende Bedingungen werden ebenso hinterfragt, wie Pläne für die Zukunft der Schule sowie der Adressatenkreis des Schulprogramms. Im Teilbereich „Wirkung“ wird auf die konkreten Handlungsveränderungen eingegangen, die aufgrund der Einführung bzw. Beschäftigung mit dem Schulprogramm entstanden sind. Innerhalb des Teilbereichs „Akzeptanz“ wurden Fragen zur Motivation, Identifikation und Opposition innerhalb der Lehrerschaft gestellt, um nicht nur auf den

Entwicklungsprozess als solchen einzugehen, sondern auch die Einstellungen der Beteiligten zu hinterfragen. Der Teilbereich „Relevanz“ beschäftigt sich zunächst mit der Art des Schulprogramms, etwa ob es sich um ein Planungsdokument und bzw. oder ein Instrument der Veränderung handelt. Darüber hinaus ist von Interesse, wann und wer das Schulprogramm benutzt, ob eine intensive Auseinandersetzung bzw. Reflexion im Kollegium stattgefunden hat, inwieweit die individuelle Autonomie der Lehrkräfte berührt wird und über welchen Nutzen es für eine Außendarstellung verfügt. Im Teilbereich „Rollenverteilung“ sollen die beteiligten Personenkreise im Hinblick auf ihren Aufgaben- oder Verantwortungsbereich bei der Schulprogrammarbeit beschrieben werden. Der Themenbereich B besteht aus dem Teilbereich „Schulaufsicht“ und „Doppelcodings“. Dabei soll vor allem die Rolle der Schulaufsicht beschrieben werden, so dass Aussagen über den Dialog zwischen Schule und Schulaufsicht und über Beratungs-, Bewertungs- und Unterstützungsleistungen gemacht werden können. Der Teilbereich Doppelcodings fasst die Äußerungen der bzw. des VertreterInnen der Schulaufsicht oder der Unterstützungsdienste in Bezug auf eine allgemeine sowie eine schulspezifische Bewertung des Schulprogramms zusammen. Der Themenbereich C beinhaltet Fragen zur Rolle der „Unterstützungsdienste“. In erster Linie kam es auf die konkreten Angebote an, die reale Unterstützungsleistung und den Nutzen in Bezug auf Schulprogrammarbeit. Im Themenbereich D wurde nach dem grundlegenden Ziel von Schulprogrammarbeit gefragt und ob dieses auch an der jeweiligen Schule erreicht wurde. Ob sich die Mühen des Aufstellens eines Schulprogramms gelohnt haben interessierte ebenso, wie der Einfluss von Schulaufsicht, von Unterstützungsdiensten und nicht zuletzt vom Schulprogramm selbst auf das Autonomiebewusstsein der Schule.

Alle Themenbereiche mit ihren Teilbereichen ergeben gemeinsam eine große und reichhaltige Datenbasis zur Schulprogrammarbeit an den untersuchten Schulen und ihren Beziehungen zu Schulaufsicht, Unterstützungsdiensten sowie über ihr Autonomiebewusstsein. Die Fragen an Eltern, SchülerInnen, SchulaufsichtsbeamtlInnen und den VertreterInnen der Unterstützungsdienste wurden spezifiziert und auf die jeweilige Personengruppe zugeschnitten.

*Unterrichtsbeobachtung* als ein Teil der Untersuchung verfolgt das Ziel, sich auf eine andere Welt oder Subkultur von innen heraus einzulassen. Sie aus ihren eigenen Vorstellungen heraus zu begreifen, führt die bzw. den ForscherIn zu authentischem Erkenntnisgewinn. Durch die Einnahme einer Innenperspektive (= Sicht der Beteiligten) zeigt die bzw. der ForscherIn Offenheit gegenüber dem Feld. Beobachtung hat den Anspruch herauszufinden, wie „es“ tatsächlich abläuft. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung wird auf Interventionen im Feld vollkommen verzichtet. Kennzeichnend ist vor allem eine Distanz zum beo-

bachtenden Geschehen. Dabei sollen die zu beobachtenden Personen im Feld nicht gestört werden, jegliche Beeinflussung soll vermieden werden. Die bzw. der Beobachtende soll sich möglichst unsichtbar machen und lediglich den Fluss der Ereignisse beobachten (vgl. Flick, 1995, S. 153ff.). Lamnek präzisiert die Rolle der Beobachtenden bzw. des Beobachters indem er sagt: „Bei der *nicht-teilnehmenden* Beobachtung wird das Feld *quasi von außen* durch den Forscher beobachtet“ (vgl. Lamnek, 1995, S. 254). „Das Beobachtungsschema ist der Plan, der angibt, was und wie, wo zu beobachten ist. Es definiert die Zahl und Art der Beobachtungseinheiten, deren besonders relevante Dimensionen und gibt Beispiele für die Sprache, in der beobachtet werden soll. Es ist damit die Zusammenfassung der operationalisierten Hypothesen. Die relevanten Aspekte der Beobachtung müssen an den Hypothesen des Forschers und der soziologischen Theorie abgeleitet werden“ (Lamnek, 1995 zit. nach Friedrichs & Lüdtke, S. 283). Der Gegenstand der Beobachtung ist in erster Linie das tatsächliche soziale Handeln von Individuen oder Gruppen.

Durch den Einsatz nicht-teilnehmender Beobachtung, soll ein Einblick in die Unterrichtswirklichkeit ermöglicht werden, durch den die im Schulprogramm beschriebene Unterrichtspraxis nachvollzogen werden kann.

Bei den nicht-teilnehmenden Beobachtungen wurden Notizen auf einem Unterrichtsbeobachtungsbogen dokumentiert. Je Schule wurde eine Unterrichtseinheit besucht, die in enger Beziehung zum Schulprogramm steht. In Bezug auf die Fragestellung wurden relevante Prozesse beobachtet. Gleichzeitig wurden Belege oder Beispiele der relevanten Prozesse notiert. Da die Fragestellung klar vorformuliert ist, bot sich für die Beobachtung ein vorstrukturierter Beobachtungsbogen an, der möglichst detaillierte Protokollierungen einforderte. Das Beobachtungsschema bzw. der Unterrichtsbeobachtungsbogen beinhaltete Angaben über Datum, Ort, Dauer, anwesende Personen, Stufe/Klasse, Anzahl der SchülerInnen, Unterrichtsfach und das Thema der Unterrichtsstunde. Von grundlegendem Interesse war, ob ein oder mehrere Aspekte des Schulprogramms in der Unterrichtspraxis transparent wurden. Relevante Prozesse, vor allem Inhalte und Methoden, die im Schulprogramm beschrieben wurden, sollten notiert und an Beispielen dargestellt werden. Ebenso sollte eine Skizze der Klassensituation angefertigt, Auffälliges notiert und abschließend ein allgemeiner Eindruck wiedergegeben werden.

Pro Schule wurden eine bzw. zwei Unterrichtsstunden beobachtet, die zwischen 40 und 90 Minuten dauerten. Da dieser Einblick - zeitlich betrachtet - sehr begrenzt ist, können nur Rückschlüsse auf die jeweiligen Unterrichtsstunden, nicht aber auf den Unterricht der gesamten Schule gemacht werden. Aus zeitlichen Gründen war der Besuch einer größeren Anzahl von Unterrichtseinheiten nicht möglich.

<b>Unterrichtsbeobachtungsbogen</b>		<b>Lfd. Nummer: □□</b>	
Datum	Ort	Dauer	Stufe/Klasse
Personen	Anzahl SchülerInnen	Unterrichtsfach	Thema der Stunde
<b>Zentrale Fragen</b>			
1. Wird ein Teil des Schulprogramms in dieser Stunde deutlich? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>			
2. Welche relevanten Prozesse werden hinsichtlich des Schulprogramms deutlich (Inhalte/Methoden aus dem Schulprogramm)?			
3. Beispiele (Belege) beschreiben! (Verhalten LehrerInnen/SchülerInnen)			
4. Allgemeiner Eindruck			
5. Was ist auffällig? (Besonderheiten)			
6. Skizze/Foto			

Abbildung 35: Unterrichtbeobachtungsbogen

Durch die Verwendung der oben beschriebenen Mittel zur Dokumentation der Daten wurde einerseits versucht, die Vergleichbarkeit der Datenerhebung zu erhöhen und andererseits eine kontextuelle Anreicherung von Daten zu ermöglichen, die über die manifesten Inhalte hinausgehen. Prägnante Eindrücke bei der Datenerhebung der einzelnen Fälle konnten somit ebenfalls aufgenommen werden und sollen in die Auswertung mit einfließen. Die Anmerkungen in den Postskripten und dem Forschungstagebuch gehen zusätzlich zu den Interviews, zur Datenanalyse der Schulprogramme sowie zu den Angaben der nichtteilnehmenden Beobachtung in die Interpretation mit ein. Diese Datenformen erhalten bei den quantitativen Auswertungen kaum Beachtung und sollten daher bei qualitativen Studien integriert werden.

## 10.4 Instrumente der Datenauswertung

Im folgenden Absatz werden die verwendeten Mittel der Datenauswertung dargestellt. Dabei handelt es sich noch nicht um die inhaltliche Analyse, sondern um das Instrumentarium, das die erhobenen Daten strukturiert.

Für die Analyse der Daten der *Kurzfragebögen*, der *Postskripten* und des *Forschungstagebuches* wurden die Informationen aus den jeweiligen Dokumenten gesammelt und so aufbereitet, dass die Angaben untereinander vergleichbar sind. Einerseits diente der Kurzfragebogen zur Vorbereitung der Schulbesuche und damit zur Kontextanreicherung im Vorfeld, andererseits wurden spezielle Angaben wie z. B. zur Schulform oder zum Organisationsaufbau etc. der Schule für die Analyse genutzt. Ebenso wie beim Kurzfragebogen dienten die Angaben der Feldnotizen (Forschungstagebuch und Postskripten) dazu, die jeweilige Situation in den Kontext einzuordnen und abschließend zu reflektieren. Für die Analyse wurden Informationen zu den Schulen, der Gesamteindruck des Schulbesuchs sowie auffälliges wiedergegeben. Auf Individuen bezogene Informationen wurden nicht aufgenommen. Damit die Möglichkeit besteht, die einzelnen *Schulprogramme* darzustellen und miteinander zu vergleichen, wurde ein Analyseraster entwickelt, das auf alle Schulprogramme gleichermaßen angewendet werden kann und dabei verschiedenste Kriterien abfragt. Die einzelnen Kriterien unterscheiden sich in Bezug auf Struktur und Inhalt. Obwohl die Schulprogramme mit einem Erhebungsbogen analysiert werden, soll der Individualität der Dokumente durch eine kurze Wiedergabe der gesamten Schrift Rechnung getragen werden. Die einzelnen Kriterien des Analyserasters sind zusammengestellt worden durch Kategorienbildung aus der Literatur zur Schulprogrammarbeit beider Länder, aus den vorgeschalteten Fragebögen, den Leitfäden für die Interviews sowie aus den Inhalten der Schulprogramme selbst.

KRITERIEN	Grundschule NRW	Mittelschule NRW	Berufskolleg NRW	Basisschule NL	Mittelschule NL	ROC NL
Umfang in Seiten						
Gliederung des Schulprogramms						
Zusammenfassung/Summary						
Identität/Grundorientierungen						
Auftrag der Schule (z. B. Ausgangspunkte, Überzeugungen etc.)						
Ausgangsbedingungen (z. B. Umfeld, Struktur Schülerschaft, personelle Situation)						
Schulorganisation (Struktur Schule)						

Gebäude und Ausstattung (Angaben zu Räumlichkeiten, Inventar)						
konkrete Rollenverteilung zur Schulprogrammarbeit						
Arbeitsformen bzgl. Schulpro- grammarbeit (z. B. Gruppen- arbeit, Steuergruppe)						
Bestandsaufnahme (z. B. Stärken- /Schwächenanalyse)						
Ziele der Schule						
Maßnahmen/Planungen (Ziele für das Schuljahr X)						
fördernde Faktoren bzgl. Schulprogrammarbeit						
hemmende Faktoren bzgl. Schulprogrammarbeit						
Berücksichtigung des Themas Unterricht						
päd. Arbeitsformen (z. B. Projektarbeit, Freiarbeit)						
curriculare Schwerpunkte (z. B. fächerübergreifender Unterricht)						
extra-curriculare Angebote (z. B. regelmäßige Freizeitan- gebote)						
Beratungs- und Betreuungs- angebote (z. B. Förderunter- richt für SchülerInnen)						
Einbeziehung von SchülerIn- nen (Partizipation bei Schul- programmarbeit)						
Einbeziehung von Eltern (1. Infoweitergabe, 2. Partizi- pation bei Schulprogrammar- beit)						
Personaleinsatz u. - entwicklung (z. B. Arbeitssitu- ation, Aufgabenprofil, Mitar- beitergespräche)						
Fortbildungsplanung (konkrete Angaben)						
externe Kontakte						
Erwähnung der Schulauf- sicht/Inspektorat						
Erwähnung der Unterstüt- zungsdienste						

Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit						
Schuletat/Ressourceneinsatz						
Evaluation/Qualitätssicherung (Sind Formen und Verfahren der Evaluation festgelegt?)						
<i>Bemerkungen</i> 1. <i>Textaufbau</i> 2. <i>Klarheit der textlichen Darstellung</i> 3. <i>Art der Darstellung/Layout</i> 4. <i>Stärken/Schwächen</i>						

Tabelle 7: Analyseraster für Schulprogramme

Zunächst wird der `Umfang in Seiten` der Schulprogramme, eine grobe `Gliederung`, die sich auf die Überschriften der Kapitel bezieht, sowie eine `Zusammenfassung`, die den Inhalt und die Herangehensweise der Schulprogramme erfragt, wiedergegeben. Im Anschluss daran wird angegeben, ob die `Identität bzw. die Grundorientierungen` der Schule im Schulprogramm beschrieben werden. Die Unterscheidung beider Begrifflichkeiten rührt daher, dass in den niederländischen Schulprogrammen eher von `Identität` gesprochen wird und in den nordrhein-westfälischen Schulprogrammen eher der Begriff `Grundorientierungen` verwendet wird. Mit der Kategorie `Auftrag der Schule` sind grundlegende Ausgangspunkte bzw. Überzeugungen der Schule gemeint, die über die Beschreibung der Identität hinausgehen. Ebenso wird die Beschreibung von `Ausgangsbedingungen` wie beispielsweise Umfeld, sozialer Struktur der Schülerschaft und die personelle Situation abgefragt. Die Skizzierung der `Schulorganisation` (z. B. durch eine Grafik der Schulstruktur) kann genauso ein Teil von Schulprogrammen sein, wie Angaben zum `Gebäude und zur Ausstattung` (Angaben zu Räumlichkeiten, Inventar). Da die konkrete `Rollenverteilung` (Schulleitung, Steuergruppe, Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern, Schulaufsicht, Unterstützungsdienste) bzw. die `Arbeitsformen` (Projektgruppen, Steuergruppen) eine wichtige Rolle bei der Schulprogrammarbeit spielen, wird auch an dieser Stelle hinterfragt, ob Angaben dazu im Schulprogramm gemacht werden. Ein wesentlicher Bestandteil von Schulprogrammen sollten die `Bestandsaufnahme` (z. B. Stärken-/Schwächenanalyse), die Formulierung von `Zielvorstellungen` der Schule sowie konkrete `Maßnahmen und Planungen` unter Angabe der Zeit sein, wie dies in der einschlägigen Literatur nachzulesen ist. Ebenso wird erhoben, ob `fördernde oder hemmende Faktoren` im Schulprogramm aufgenommen werden, da dieses Kriterium für die zentrale Frage der Studie wichtig ist und in den Leitfäden der Interviews eine bedeutende Rolle spielt. Die `Berücksichtigung des Themas Unterricht` als wesentlicher Bestandteil von Schulprogrammen wird in Angaben zu `päd. Arbeitsformen` und `curricularen Schwerpunkten` unterteilt. Mit pädagogischen Arbeitsformen sind methodisch-didaktische Ansätze wie bspw. Projektarbeit oder Freiarbeit gemeint. Curriculare Schwer-

punkte beziehen sich bspw. auf fächerübergreifenden Unterricht, ein besonderes Fachcurriculum, innere Differenzierung. Das Kriterium 'extra-curriculare Angebote' hinterfragt, ob die Schule z. B. regelmäßige Freizeitangebote wie AGen etc. nach dem Unterricht anbietet. Ebenso wird in Erfahrung gebracht, ob 'Beratungs- und Betreuungsangebote' für SchülerInnen im Schulprogramm eine Rolle spielen. Das SchülerInnenbetreuungssystem nimmt in den niederländischen Schulen eine wichtige Rolle ein; im Schulprogramm ist ihm zumeist ein eigenes Kapitel gewidmet. Wichtig ist darüber hinaus, ob und inwiefern 'SchülerInnen- und Elternpartizipation' an Schulprogrammarbeit stattfindet bzw. ob die Mitglieder dieser Gruppen am Entwicklungsprozess über das Schulprogramm beteiligt wurden. Dieses Kriterium steht in engem Zusammenhang mit dem Kriterium 'Rollenverteilung zur Schulprogrammarbeit' und wurde aufgrund der Relevanz für Schulprogrammarbeit erneut erfragt. Das Kriterium 'Personaleinsatz und -entwicklung' bezieht sich auf die Wiedergabe der Arbeitssituation der LehrerInnen, ihr Aufgabenprofil sowie Aussagen zu Mitarbeiterführung. Kapitel zu solchen Themenbereichen sind in niederländischen Schulprogrammen häufig vorzufinden. Die Erwähnung der 'Fortbildungsplanung' mit konkreten Angaben wird genauso erhoben, wie 'externe Kontakte' zu schulischen KooperationspartnerInnen. Welche Rolle die Schulaufsicht bzw. das Inspektorat und die Unterstützungsdienste für die Schulprogrammarbeit spielen ist eine grundsätzliche Frage dieser Studie. Ob sie in den Schulprogrammen erwähnt werden soll hier angegeben werden. Da in einigen Schulprogrammen 'Öffentlichkeitsarbeit' sowie die Nennung des 'Schuletats und des Ressourceneinsatzes' Raum einnehmen, werden auch diese Kriterien im Raster erfragt. 'Evaluation und Qualitätssicherung' sind ein wesentlicher Bestandteil von Schulprogrammarbeit, daher wird auch ihre Erwähnung im Schulprogramm hinterfragt. Zuletzt wurde Raum für Angaben zum 'Textaufbau', zur 'Klarheit der textlichen Darstellung', zum 'Layout' sowie zu 'Stärken und Schwächen' gegeben.

Die im Unterrichtsbeobachtungsbogen aufgenommenen Daten wurden in ein schulübergreifendes Analyseraster integriert, um die einzelnen *Unterrichtsbesuche* vergleichend darzustellen. Das Analyseraster ist eng an den Unterrichtsbeobachtungsbogen angelehnt und bezieht sich auf keinerlei andere Dokumente. Ähnlich wie im Analyseraster für Schulprogramme unterscheiden sich auch hier die Kriterien bezüglich Struktur und Inhalt. Die Kriterien 'Dauer des Unterrichtsbesuches', 'Anzahl der Anwesenden', 'Stufe/Klasse', 'Unterrichtsfach', 'Unterrichtsthema' sowie 'Skizze Unterrichtsraum' dienen in erster Linie der Strukturierung und Wiedergabe der Situation. Mit dem Kriterium 'schulprogrammrelevante Prozesse' wird erhoben, ob und inwiefern Übereinstimmungen zwischen den Angaben im Schulprogramm und der tatsächlichen Unterrichtssituation bestehen. Das Kriterium 'Ablauf



der Unterrichtsstunde/n´ erfragt den konkreten Verlauf der Unterrichtseinheit. Hier sind vor allem die Themen und Methoden relevant, die im Schulprogramm dargestellt wurden. Das sich anschließende Kriterium `Beispiele/Belege´ steht im engen Zusammenhang mit dem Kriterium `schulprogrammrelevante Prozesse´, ist aber mit dem Ziel der Nachweisbarkeit wesentlich konkreter angelegt. Das Kriterium `Sonstiges/Bemerkungen´ lässt Raum für Beobachtungen, die sich auf den Unterrichtsbesuch beziehen, durch die anderen Kriterien nicht abgefragt werden, aber dennoch Auswirkungen auf die Unterrichtssituation hatten.

KRITERIEN	Grundschule NRW	Mittelschule NRW	Berufskolleg NRW	Basisschule NL	Mittelschule NL	ROC NL
Dauer des Unterrichtsbesuchs						
Anzahl der Anwesenden						
Stufe/Klasse						
Unterrichtsfach						
Unterrichtsthema						
schulprogrammrelevante Prozesse						
Ablauf der Unterrichtsstunde/n (Inhalt/Methoden)						
Beispiele/Belege (Verhalten LehrerIn/SchülerInnen)						
Skizze Unterrichtsraum						
Sonstiges/ Bemerkungen						

Tabelle 8: Analyseraster für Unterrichtsbesuche

Für eine ausführliche Auswertung qualitativer *Interviews* ist die Erstellung von Transkriptionen zwar aufwendig, aber doch unabdingbar. Für Transkriptionen sind klare Regeln aufzustellen über Äußerungen, Sprecherwechsel, Satzabbrüche, Anonymisierung der Daten etc. Auf aufwendige Notationssysteme (Pausen, Stimmlagen etc.) kann bei ExpertInneninterviews (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 455) und themenzentrierten Interviews verzichtet werden. Die Transkriptionsregeln dieser Studie beziehen sich auf die Vollständigkeit der wörtlichen Transkription, Angaben über Zeilenabstand, den Verzicht auf paralinguistische Zeichen oder phonetische Umschreibungen, Behebung von Satzbaufehlern, Glättung des Stils, Nummerierung der Interviews und Angaben zu Datum, Ort, Dauer und anonymisierte Angaben über die InterviewpartnerInnen. All dies ist erlaubt, wenn die inhaltlich-thematische

Ebene des Interviews im Vordergrund steht - und dies ist bei den Interviews dieser Studie der Fall.

*Computerprogramme für die qualitative Datenanalyse* erbringen generell eine Unterstützungsleistung. Sie ermöglichen die Exploration des Datenmaterials und Datenmanagement. Beim Arbeiten mit Datenbankprogrammen, z. B. mit winMax in dieser Studie (vgl. Kuckartz, 1998; vgl. Kuckartz, 1999), besteht die Möglichkeit, Codierungen für Textstellen separaten Datenbanken zuzuordnen. Dadurch werden Operationen auf der Kategorienebene ermöglicht. Das Material wird thematisch geordnet und ausgewertet. Zu den grundlegenden Prozeduren gehören Codierungen von Textstellen, Zusammenstellungen aller Zitate pro Codierung, die Kommentierung von Kategorien und Textstellen, ein schnelles Auffinden von Beispielzitate sowie die quantitative Analyse mehrmals kodierter Kategorien (vgl. Mayring, 1997, S. 101; vgl. Mayring, 1993, S. 103f.). Bei dem Programm winMax werden Textpassagen als Textsegmente bezeichnet. Die einzelnen Segmente verfügen über Herkunftsangaben, wie die Bezeichnung des Textes und Angaben zu Zeilenanfang und -ende. Die Texterschließung erfolgt durch die Zuordnung von Textsegmenten zu Codes/Kategorien. Jederzeit können Codewörter hinzugefügt oder gelöscht werden (vgl. Kuckartz, 1997, S. 584ff.).

„Memos stellen eine Möglichkeit dar, die eigenen Gedanken, Ideen und Theorien, die im analytischen Prozess entstehen, festzuhalten“ (vgl. Kuckartz, 1997, S. 592). Bei winMax können Memos an jede beliebige Stelle im Text oder an Codewörter, quasi als Ankerbeispiele, angeheftet werden. Ein Memo-Manager kann diese Memos nach vorgegebenen Kriterien ordnen. Parallel zum Text kann ein Datensatz standardisierter Variablen verwaltet werden (Ort, Dauer, interviewte Personen etc.), die global für das gesamte Projekt definiert und jederzeit erweiterbar sind. Die Vorteile einer computergestützten Auswertung liegen vor allem in der Möglichkeit, eine große Anzahl von Interviews zu bearbeiten. Das Datenmaterial ist leicht und schnell zugänglich und die interne Validität kann erhöht werden (vgl. Kuckartz, 1997, S. 593).

Nachdem die Interviews transkribiert und in das Datenbankprogramm winMax übertragen wurden, konnte mit dem Kategorisierungsprozess begonnen werden. Dabei wurden die Analyseeinheiten unter induktiv gefundene sowie zuvor formulierte Kategorien den Themenbereichen zugeordnet werden. Nun können, müssen aber nicht, neue Begrifflichkeiten verwendet werden, wodurch die Auswertung erste interpretatorische Züge erhalten kann. Kategorien sind Oberbegriffe, die die Kernaussagen zu den einzelnen Themenbereichen nochmals sortieren. Auswertungskategorien können nicht ausschließlich vor der Erhebung bestimmt werden, hier spielt der Anspruch auf Offenheit eine wichtige Rolle. Die Auswertungskategorien für den Codierleitfaden der Interviews dieser Studie wurden durch das Ma-

terial (erste Interviewtranskripte), durch die Fragestellungen des Leitfadens und die zugrunde liegenden Theorien entwickelt. Neben den bekannten Themengebieten entstand der Bereich Sonderfragen. Dieser ist eine „Restkategorie“ aller Aussagen, die nicht zu den Teilbereichen des Interviewleitfadens zugeordnet werden konnten. Das nun entwickelte Kategoriengerüst ist die Basis für den gesamten textuellen Vergleich der Interviews. Nach der Durchsicht von 10 - 50 % des Materials sollte eine Revision der Kategorien durchgeführt werden. Danach schließt sich der gesamte Materialdurchgang an, womit die strukturierende Inhaltsanalyse beendet ist. Nach diesem Prozess ergab sich folgendes Kategoriengerüst:

<p><b>Themenbereich A:</b>  <b>Entwicklungsprozess Schulprogramm</b>  <b>01. Entwicklungsprozess</b>  01. Entstehung  02. geschrieben/formuliert  03. Arbeitsstrukturen  04. Inhalt/Struktur  05. Form  06. Format  07. fördernd  08. hemmend/schulinterne Belastungen  09. Weiterentwicklung/Zukunftspläne  10. Schulprogramm verteilt  <b>02. Wirkung</b>  01. Handlungsveränderungen  <b>03. Akzeptanz</b>  01. Motivation  02. Identifikation  03. Opposition/Widerstand  <b>04. Relevanz</b>  01. Planungsdokument versus Quelle der Veränderung  02. Auseinandersetzung/Reflexion mit Schulprogramm  03. täglicher Gebrauch  04. Außendarstellung  05. Konkurrenz/Werbung  <b>05. Rollenverteilung</b>  01. Rolle Schulleitung  02. Rolle Steuergruppe  03. Rolle Lehrkräfte  04. Rolle SchülerInnen  05. Rolle Eltern  06. Rolle Schulaufsicht/Inspektorat  07. Rolle Unterstützungsdienst  <b>06. Eltern &amp; SchülerInnen</b>  01. Warum gerade diese Schule  02. Besonderheit der Schule  03. Schulprogramm bekannt  04. Schulprogramm erhalten  05. Beteiligung SchülerInnen  06. Beteiligung Eltern  07. Bedeutung Schulprogramm  08. Informationsweitergabe Eltern</p>	<p><b>Themenbereich B:</b>  <b>Schulaufsicht/Inspektorat</b>  <b>07. Schulaufsicht/Inspektorat</b>  01. Anzahl Inspektoren/Dezernenten &amp; Mitarbeiter  02. Kontaktperson  03. Frequenz Kontakte  04. RST-/IIT-Besuch  05. Verlauf Schulbesuch/Dialog  06. Untersuchung/Evaluation Schulprogramm  07. Bewertung: Entwicklungsprozess/Produkt  08. Anregung/Empfehlung/Auflagen/Aufträge  09. vorgeschriebene/verbindliche Elemente  10. ausreichende Zusammenarbeit  11. Zufriedenheit  12. Beratung/Unterstützung/Kontrolle  13. Kontakt mit Kooperationsverbund/Unterstützungsdienst  14. Einfluss auf Wahl Unterstützungsangebote  15. Veröffentlichung Inspektorats-Bericht  16. Zukunft Schulaufsicht/Inspektorat  <b>07./08. Doppelcodings</b>  01. Bewertung Schulprogramm allgemein  02. Bewertung Schulprogramm schulspezifisch</p> <p><b>Themenbereich C:</b>  <b>Unterstützungsdienst</b>  <b>08. Unterstützungsdienst</b>  01. Kontaktperson  02. Unterstützungsprozess  03. Unterstützungsprozess konkret  04. Angebote ausreichend  05. Zufriedenheit  06. Wünsche  07. Absprachen für die Zukunft  08. Einfluss auf Konzeption/Entwicklung des Schulprogramms</p> <p><b>Themenbereich D:</b>  <b>Autonomiebewusstsein</b>  <b>09. Autonomiebewusstsein</b>  01. Charakterisierung Schulprogramm/Ziel  02. Zielerfüllung  03. Mühen gelohnt  04. Einfluss Schulprogramm auf Autonomiebewusstsein  05. pädagogische Freiheit der Lehrkräfte  06. Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein durch Schulaufsicht/Inspektorat  07. Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein durch Unterstützungsdienste</p>
--	--

Tabelle 9: Kategoriengerüst für die Interviewauswertung

Nachdem alle Interviews kategorisiert waren wurde je Schule eine Fallbeschreibung formuliert. Weil es darüber hinaus das Ziel war, jeweils die einzelnen Schulen eines Landes miteinander zu vergleichen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern herauszuarbeiten wurde anhand eines Rasters (siehe Tabelle 10), das eine Analyse von Grundtendenzen, Gemeinsamkeiten Unterschieden und Kontrasten ermöglicht, ein weiterer Analysetext verfasst.

KRITERIEN	Grundschule NRW	Mittelschule NRW	Berufskolleg NRW	Basisschule NL	Mittelschule NL	ROC NL
Nennung Kriterium						
Analyse - Grundtendenzen - Gemeinsamkeiten - Unterschiede - Kontraste						
Analyse - Grundtendenzen - Gemeinsamkeiten - Unterschiede - Kontraste						

Tabelle 10: Analyseraster für Interviews

Durch die Verwendung des oben wiedergegebenen Instrumentariums zur Datenauswertung sollen die erhobenen Daten für eine Analyse vorbereitet, verdichtet und anschließend verglichen werden. Auf dieser Grundlage können dann Aussagen über die einzelnen Verläufe bezüglich Schulprogrammarbeit getätigt werden.

Der Auswertungsverlauf der vorliegenden Studie ist in der folgenden Abbildung schematisch dargestellt. Im konkreten Auswertungsprozess überschneiden sich die einzelnen Bereiche.

Auswertungsverlauf
<b>Inhaltsanalyse</b>
Sammlung und Aufbereitung der Informationen aus den Kurzfragebögen, den Postskripten und dem Forschungstagebuch  Entwicklung spezieller Analyseraster für Schulprogramme und Unterrichtsbeobachtungen  Transkription der Interviews Erstellung eines Codierleitfadens Entwicklung eines Analyserasters für Interviews
<b>Vergleich</b>
thematisch-strukturierender Vergleich  Wiedergabe der Ergebnisse
<b>Theoriebildung</b>
Theorieentwicklung

Abbildung 36: Auswertungsverlauf der Studie

Der Auswertungsverlauf kann grob in drei Teile gegliedert werden. Zunächst wird auf die Inhaltsanalyse, dann auf den Vergleich und zuletzt auf die Theoriebildung eingegangen.

#### *Inhaltsanalyse*

Zunächst werden Informationen aus den Kurzfragebögen, den Postskripten und dem Forschungstagebuch gesammelt und für den Vergleich aufbereitet. Dazu wurde kein gesonder-tes Analyseverfahren entwickelt. Zentral stand hierbei das Vorhaben, Informationen gegen-über zu stellen.

In einem weiteren Schritt wurden für die Schulprogramme und die Unterrichtsbeobach-tungsbögen spezielle Analyseraster entwickelt, die ebenfalls einen anschließenden Ver-gleich ermöglichen und die Informationen gegenüber stellen.

Zuletzt wurden die Interviews transkribiert und codiert. Das Ziel der inhaltlichen Strukturie-rung ist, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.

#### *Vergleich*

Beim strukturierenden Vergleich wird versucht, innerhalb der fallbezogenen und themati-schen Einheiten zwischen den einzelnen Ergebnissen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten herauszuarbeiten. Auf Grundlage angefallener Informationen, der Analyse-

raster und der Interviewdaten werden die Kernaussagen für jeden Fall vergleichend in Beziehung gesetzt. Damit ist die Ebene der Interpretation erreicht. Die Rekonstruktion der Fälle und Wiedergabe der einzelnen Ergebnisse der Themenbereiche ist gegliedert nach Teilbereichen. Dabei werden die Schwerpunkte der jeweiligen Aussagen betont. Nach dieser Auflistung folgt eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse der jeweiligen Teilbereiche.

### *Theoriebildung*

Im letzten Schritt erfolgt die Theoriebildung durch die Verdichtung und Interpretation aller Ergebnisse. Eine „Theorie“ benutzt Konzepte. Dabei werden ähnliche Daten gebündelt und mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen. Die Daten werden also interpretiert und die Konzepte werden durch Aussagen über ihre Beziehungen verknüpft. Im Gegensatz dazu entspricht eine „Beschreibung“ einer Zusammenfassung von Aussagen. Die Daten werden nur wenig interpretiert. Die einzelnen Themen werden selten in Beziehung gesetzt, um ein konzeptuelles Schema zu erstellen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 13f.). „Bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung muss explizit, argumentativ abgesichert begründet werden, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche, Zeiten hin generalisiert werden können“ (Mayring, 1993, S. 22). Bei kleinen Fallzahlen spielen Begründungen, warum und wofür die Ergebnisse Gültigkeit besitzen, eine besondere Rolle (vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000).

## **10.5 Vorgehensweise des Vergleichs**

Die Interpretation der einzelnen Fälle stellt ein Ergebniskonglomerat aus der Datenanalyse, den geführten Interviews, den Beobachtungsprotokollen und den Feldnotizen dar. Die einzelnen Fälle werden zunächst unabhängig voneinander dargestellt. Hier werden die Kategorien analysiert und interpretiert. Im Anschluss daran findet ein Vergleich der Fälle untereinander in Bezug auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede je Land statt. Die Kategorien werden landesspezifisch auf Ähnlichkeiten, Besonderheiten und Zusammenhänge hin überprüft.

Aufgrund der insgesamt sechs Schulen aus zwei Ländern besteht unter den untersuchten Fällen eine hohe Varianz. Aus diesem Grund werden die internen Kontraste in Bezug auf Schulprogrammarbeit besonders stark herausgearbeitet.

Das folgende Kapitel beinhaltet die qualitative empirische Analyse von insgesamt sechs Fallbeispielen an Schulen in den Niederlanden und in Nordrhein-Westfalen.

## 11. Sechs Fallbeispiele erweiterter Autonomie an Schulen in Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden

### 11.1 Darstellung und Analyse der sechs Fälle

In den folgenden Abschnitten werden die sechs einzelnen Schulen anhand ihrer Fragebögen, Schulprogramme, Unterrichtsbesuche, Interviews und Feldnotizen dargestellt und analysiert. Vorab werden kurz Hinweise gegeben, was die Absätze strukturell enthalten. Ebenso werden die Analyseraster dargestellt, auf die sich im Text immer wieder bezogen wird. Abgeschlossen wird dieser Teil durch eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, die vergleichend interpretiert werden.

In den Absätzen über Informationen aus dem vorgeschalteten *Fragebogen* werden zu jeder Schule einige Informationen (z. B. zu Schulform, Organisationsaufbau) angegeben, sofern sie entweder durch den Fragebogen oder (wenn der Fragebogen nicht vorhanden ist) durch schulische Dokumente (z. B. Schulprogramm, sonstige Broschüren) in Erfahrung gebracht werden können. Lediglich von der Hälfte der Schulen wurde der Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt.

Die *Schulprogramme* der einzelnen Schulen wurden anhand eines Rasters analysiert. Die Angaben in untenstehender Tabelle beziehen sich lediglich auf die Schulprogramme. Das kann beispielsweise bedeuten, dass eine Fortbildungsplanung bei Schule XY zwar existiert, aber nicht im Schulprogramm aufgenommen ist.

KRITERIEN	Grundschule NRW	Mittelschule NRW	Berufskolleg NRW	Basisschule NL	Mittelschule NL	ROC NL
Umfang in Seiten	118	12	9	37	50	186
Gliederung des Schulprogramms	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle
Zusammenfassung/Summary	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle	an anderer Stelle
Identität/Grundorientierungen	✓ Grundorientierung: das gesamte Schulprogramm ist Äußerung davon (kein extra Kapitel)	✓ Grundorientierung: das gesamte Schulprogramm ist Äußerung davon (kein extra Kapitel)	✓ Schulgrundsätze	✓ einleitendes Kapitel über Auftrag und Identität der Schule	✓ einleitendes Kapitel über Auftrag und Identität der Schule	✓ einleitendes Kapitel über Auftrag und Identität der Schule

Auftrag der Schule (z. B. Ausgangspunkte, Überzeugungen)	-	-	-	-	-	-
Ausgangsbedingungen (z. B. Umfeld, soz. Struktur Schülerschaft, pers. Situation)	✓ 1 + 2 + 3	-	-	-	-	-
Schulorganisation (Struktur Schule; z. B. Grafik/Text)	✓ Text	-	-	-	✓ Schulaufbau und einzelne Phasen werden detailliert vorgestellt (Grafik)	-
Gebäude und Ausstattung (z. B. Räumlichkeiten, Inventar)	✓	-	-	-	-	✓ (eigenes Kapitel)
konkrete Rollenverteilung zur Schulprogrammarbeit	-	-	-	-	-	-
Arbeitsformen bezüglich Schulprogrammarbeit (z. B. Gruppenarbeit, Steuergruppe)	-	-	-	-	-	-
Bestandsaufnahme (z. B. Stärken-/ Schwächenanalyse)	✓ Bestandsaufnahme in den einzelnen Kapiteln	✓ das gesamte Schulprogramm ist eine Bestandsaufnahme	✓ das gesamte Schulprogramm ist eine Bestandsaufnahme	✓ Stärken-/ Schwächenanalyse hat eigenes Kapitel	✓ Bestandsaufnahme in den einzelnen Kapiteln	✓ in/vor jedem Kapitel ist eine Stärken-/ Schwächenanalyse
Ziele der Schule	? Ziele von Tatsachenbeschreibungen schlecht zu trennen	- keine detaillierten Zielvorstellungen	? Ziele von Tatsachenbeschreibungen schlecht zu trennen	✓ extra Kapitel zu Zielvorstellungen	? Ziele von Tatsachenbeschreibungen schlecht zu trennen	✓ zusammengefasst im ersten Kapitel, dann in jedem weiteren Kapitel
Maßnahmen/Planungen (Ziele für das Schuljahr X)	- eher Tatsachenbeschreibung	-	-	✓ eigenes Kapitel	-	✓ ja, mit genauen Angaben
fördernde Faktoren bezüglich Schulprogrammarbeit	-	-	-	-	-	-
hemmende Faktoren bezüglich Schulprogrammarbeit	-	-	-	-	-	-
Berücksichtigung des Themas Unterricht	✓ Baustein Sprache, Mathematik, Ästhetische Erziehung, Sport	✓ siehe zwei folgende Felder	✓ handlungsorientierter Unterricht	✓ einzelne Fächer werden vorgestellt	✓ Beschreibung einzelner Phasen und Nennung der Fächer	✓ gesamtes Kapitel 2



päd. Arbeitsformen (z. B. Projektarbeit, Freiarbeit)	✓ Freiarbeit, Gruppenarbeit, Tages/ Wochenplan etc.	✓ Projektarbeit, Projektwochen	✓ didaktische Jahresplanungen, Projektarbeit, individuelle Förderung	✓ Projektarbeit, Freiarbeit	✓ kleine Gruppen, intensive Begleitung, maßgeschneidertes Arbeiten	✓ Konzept „Vom Unterrichten zum Lernen“
curriculare Schwerpunkte (z. B. fächerübergreifender Unterricht)	✓ fächerübergreifender Unterricht	✓ Gewaltprävention, Gesundheitserziehung, Energie, Mädchenförderung etc.	✓ gewaltfreie Schule	✓ Selbstständigkeit, soziale Fähigkeiten etc.	✓ sozialkulturelle Bildung	
extra-curriculare Angebote (z. B. regelmäßige Freizeitangebote)	-	✓ Theater-AG, Schach-AG, Fußball-AG, Schulband etc.	✓ Jugendclub	-	✓ Kunst und Kultur, Sport und Entspannung	-
Beratungs- und Betreuungsangebote (z. B. Förderunterricht für SchülerInnen)	✓ Förderkonzept für ausländische Kinder, Konflikttraining, Streitschlichterprogramm	✓ Integration neuer Schülerinnen, LRS-Förderung	✓ grundlegendes Beratungsangebot, Betreuung schulumüder Jugendlicher	✓ Förderunterricht, bei Anmeldung und Annahme neuer Schülerinnen, bei Zeugnissen etc.	✓ eigenes Schülerbetreuungssystem, Laufbahnbegleitung (Mentorate etc.), Förderunterricht	✓ Examenbüro, Information und Begleitung der Studierenden
Einbeziehung von SchülerInnen (Partizipation bei Schulprogrammarbeit)	-	-	-	-	-	-
Einbeziehung von Eltern (1. Infoweitergabe, 2. Partizipation bei Schulprogrammarbeit)	1. ✓ in Gremien 2. ✓ in Planungs- u. Diskussionsrunden	1. ✓ Elternbrief 2. -	1. - 2. -	1. ✓ Elternbrief, Elternabende, Feste 2. -	1. - 2. -	1. - 2. -
Personaleinsatz u. -entwicklung (z. B. Arbeitssituation, Aufgabenprofil, Mitarbeitergespräche)	-	-	✓ ständige Weiterentwicklung von Fortbildungsmaßnahmen und -initiativen	✓ Aufgabebeschreibung, Mitarbeiterführungsgespräche	✓ Ziel Personalpolitik, Begleitung neuer u. alter Lehrkräfte, Mitarbeitergespräche	✓ Aufgabenbeschreibung und Mitarbeitergespräche (eigenes Kapitel)
Fortbildungsplanung (konkrete Angaben)	-	-	- keine konkreten Angaben	✓	✓ wird jährlich neu aufgestellt	✓ mit Angaben zum Thema und zur Dauer
externe Kontakte	-	✓ zu Grund- und Folgeschulen	✓ Schulträger, Betriebe, Kammern, Handwerk, Industrie etc.	-	-	-

Erwähnung der Schulaufsicht/des Inspektorats	-	-	-	-	-	-
Erwähnung der Unterstützungsdienste	-	-	-	✓ bei Maßnahmenplanungen, Fortbildungen	-	✓ in den einzelnen Projektplänen
Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit	-	✓ Tag der offenen Tür, Informationsveranstaltungen	-	-	-	✓ (eigenes Kapitel), PR, Werbung, Öffentlichkeitsarbeit, interne Kommunikation
Schuletat/Ressourceneinsatz	-	-	-	✓ eigenes Kapitel, nicht betragsmäßig belegt	✓ über Gebäude, Inventar, IuK (nicht betragsmäßig belegt)	✓ Nennung aller Einkünfte und Kosten (betragsmäßig belegt)
Evaluation/Qualitätssicherung (Sind Formen und Verfahren der Evaluation festgelegt?)	-	-	-	✓ Begriffsbestimmung, Qualitätsverbesserung u. -bewachung	✓ Begriffsbestimmung, Qualitätssicherungssystem, interne u. externe Evaluationen	✓ Begriffsbestimmung, Qualitätssicherungssystem, eigene Befragungen, Nennung Resultate Selbstevaluation
<b>Bemerkungen</b> 1. <i>Textstruktur</i> 2. <i>Klarheit der textlichen Darstellung</i> 3. <i>Art der Darbietung/Layout</i> 4. <i>Stärken/Schwächen</i>	1. logisch aufgebaut 2. konzeptionell gut fundiert, deutlich 3. wie ein Buch 4. umfangreich wie ein Buch, aber auch detailliert; Sammlung von Aktivitäten, Tatsachenbeschreibungen	1. wenig Erläuterungen u. Erklärungen 2. klar u. deutlich 3. Tabelle 4. unklar, was bereits umgesetzt ist und was nicht; Auflistung aller Aktivitäten	1. logisch aufgebaut 2. abstrakt 3. Grafik/en 4. überganglose Reihung von Grafiken, Stärke ist die Kürze; unklar, was bereits umgesetzt ist und was nicht	1. logisch aufgebaut 2. klar und deutlich 3. Broschüre 4. allgemeine, die Schule vorstellende Broschüre; Stärke: Überblick, Schwäche: zum Teil ungenau	1. logisch aufgebaut 2. klar und deutlich 3. Hochglanzbroschüre 4. präzise Darstellung aller schulischen Abläufe; gibt Überblick, ohne auf konkrete Angaben zu verzichten	1. logisch aufgebaut 2. klar und deutlich 3. wie Jahresbericht 4. sehr umfangreich, sehr detailliert, Sammlung von Projektplänen

☑ = ja, vorhanden/ - = nein, keine Angaben/ ? = unklar

Tabelle 11: Analyseraster für Schulprogramme (in Anlehnung an Holtappels & Müller, 2001)

Im Teil *Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews* werden alle Themenbereiche, Teilbereiche und Kategorien der Interviews für jede einzelne der sechs Schu-

len dargestellt. Die Äußerungen zu den einzelnen Fragen wurden gedanklich strukturiert und gebündelt wiedergegeben. Am Ende der Aussagen sind jeweils Ziffern in Klammern angegeben. Die Ziffern vor dem Schrägstrich geben dabei die Nummer des jeweiligen Interviews an, die Ziffern nach dem Schrägstrich den Verweis auf die jeweilige Textstelle.

<b>Berufskolleg NRW</b>		<b>ROC NL</b>	
01	Fragebogen	46	Fragebogen
02	Praeskriptum	47	Praeskriptum
03	Schulleitung: Interview/Postskriptum/Tonband	48	Schulleitung: Interview/Postskriptum/Tonband
04	LehrerIn Pro: Interview/Postskriptum/Tonband	49	LehrerIn Pro: Interview/Postskriptum/Tonband
05	LehrerIn Contra: Interview/Postskriptum/Tonband	50	LehrerIn Contra: Interview/Postskriptum/Tonband
06	SchülerIn: Interview/Postskriptum/Tonband	51	SchülerIn: Interview/Postskriptum/Tonband
07	Eltern: Interview/Postskriptum/Tonband	52	Eltern: Interview/Postskriptum/Tonband
08	Schulaufsicht: Interview/Postskriptum/Tonband	53	Schulaufsicht: Interview/Postskriptum/Tonband
09	Unterstützung: Interview/Postskriptum/Tonband	54	Unterstützung: Interview/Postskriptum/Tonband
10	Unterrichtsbeobachtungsbogen/Postskriptum	55	Unterrichtsbeobachtungsbogen/Postskriptum
11	Forschungstagebuch	56	Forschungstagebuch
12		57	
13		58	
14		59	
15		60	
<b>Mittelschule NRW</b>		<b>Mittelschule NL</b>	
16	Fragebogen	61	Fragebogen
17	Praeskriptum	62	Praeskriptum
18	Schulleitung: Interview/Postskriptum/Tonband	63	Schulleitung: Interview/Postskriptum/Tonband
19	LehrerIn Pro: Interview/Postskriptum/Tonband	64	LehrerIn Pro: Interview/Postskriptum/Tonband
20	LehrerIn Contra: Interview/Postskriptum/Tonband	65	LehrerIn Contra: Interview/Postskriptum/Tonband
21	SchülerIn: Interview/Postskriptum/Tonband	66	SchülerIn: Interview/Postskriptum/Tonband
22	Eltern: Interview/Postskriptum/Tonband	67	Eltern: Interview/Postskriptum/Tonband
23	Schulaufsicht: Interview/Postskriptum/Tonband	68	Schulaufsicht: Interview/Postskriptum/Tonband
24	Unterstützung: Interview/Postskriptum/Tonband	69	Unterstützung: Interview/Postskriptum/Tonband
25	Unterrichtsbeobachtungsbogen/Postskriptum	70	Unterrichtsbeobachtungsbogen/Postskriptum
26	Forschungstagebuch	71	Forschungstagebuch
27		72	
28		73	
29		74	
30		75	
<b>Grundschule NRW</b>		<b>Basisschule NL</b>	
31	Fragebogen	76	Fragebogen
32	Praeskriptum	77	Praeskriptum
33	Schulleitung: Interview/Postskriptum/Tonband	78	Schulleitung: Interview/Postskriptum/Tonband
34	LehrerIn Pro: Interview/Postskriptum/Tonband	79	LehrerIn Pro: Interview/Postskriptum/Tonband
35	LehrerIn Contra: Interview/Postskriptum/Tonband	80	LehrerIn Contra: Interview/Postskriptum/Tonband
36	SchülerIn: Interview/Postskriptum/Tonband	81	SchülerIn: Interview/Postskriptum/Tonband
37	Eltern: Interview/Postskriptum/Tonband	82	Eltern: Interview/Postskriptum/Tonband
38	Schulaufsicht: Interview/Postskriptum/Tonband	83	Schulaufsicht: Interview/Postskriptum/Tonband
39	Unterstützung: Interview/Postskriptum/Tonband	84	Unterstützung: Interview/Postskriptum/Tonband
40	Unterrichtsbeobachtungsbogen/Postskriptum	85	Unterrichtsbeobachtungsbogen/Postskriptum
41	Forschungstagebuch	86	Forschungstagebuch
42		87	
43		88	
44		89	
45		90	

Tabelle 12: Verzeichnis laufender Nummern

Anhand des Verzeichnisses laufender Nummern (siehe Tabelle 12) kann der Leser bzw. die Leserin nachvollziehen, welche Aussagen von welcher Person getätigt wurden. Bei inhaltlich ähnlichen Aussagen wurden die einzelnen Quellenangaben hintereinander gereiht. Laugen widersprüchliche Aussagen vor, werden diese im Text deutlich hervorgehoben. Die

entsprechenden Kategorien werden *kursiv* gedruckt. Vereinzelt erscheinen Kategorien im Fußnotenbereich mit dem Zusatz „keine Nennungen“. Dies ist der Fall, wenn

- a) die Stellung der Frage redundant erschien (z. B. der Inhalt erschließt sich aus vorheriger Antwort: Schulprogramm ist unbekannt ⇒ Schulprogramm erhalten?),
- b) die Frage nicht beantwortet werden konnte (z. B. Frage war landesspezifisch: Wurde ein RST/IIT-Besuch durchgeführt? ⇒ Solche Besuche finden in NRW nicht statt) oder
- c) nur begrenzt Zeit zur Verfügung stand und dadurch auf die Beantwortung einzelner Fragen verzichtet werden musste.

Am Ende eines oder mehrerer Teilbereiche werden die Inhalte grob zusammengefasst, Besonderes wird hervorgehoben.

Anschließend werden relevante Aussagen der Interviews auf Grundlage eines Analyserasters, das Grundtendenzen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Kontraste herausstellt, fallsowie ländervergleichend wiedergegeben.

Das Analyseraster für *Unterrichtsbesuche* enthält die Kriterien, die durch den Unterrichtsbeobachtungsbogen erhoben wurden. In untenstehender Tabelle sind die Daten aufgenommen, die nach jedem Besuch notiert wurden.

KRITERIEN	Grundschule NRW	Mittelschule NRW	Berufskolleg NRW	Basisschule NL	Mittelschule NL	ROC NL
Dauer des Unterrichtsbesuchs	10.15 - 11.45 Uhr, 90 Minuten	09.50 - 10.35 Uhr, 45 Minuten	09.30 - 10.20 Uhr, 50 Minuten	09.30 - 10.10 Uhr, 50 Minuten	13.45 - 14.25 Uhr, 40 Minuten	8.45 - 10.00 Uhr, 75 Minuten
Anzahl der Anwesenden	1 LehrerIn 20 SchülerInnen	1 LehrerIn 30 SchülerInnen	pro Gruppe ca. 10 SchülerInnen	1 LehrerIn 27 SchülerInnen	1 LehrerIn 28 SchülerInnen	1 DozentIn 10 StudentInnen
Stufe/Klasse	3. Klasse	7. Klasse	12. Klasse	6. Klasse	VWO 4	Ausbildung Verpflegende BBL, Niveau 4, verkürzte Ausbildung; (2 Jahre)
Unterrichtsfach	Projektarbeit	Mathematik	Projektarbeit	Niederländisch/ Sprache	Philosophie	Teilqualifikation der Ausbildung
Unterrichtsthema	Feste in anderen Ländern	Mathematik- Parallelarbeit	Fertigung eines Rollstuhls	Jahreszeiten	Mittelalter	Verhalten bei Besprechungen am Beispiel des „gentle teaching“
schulprogramm- relevante Prozesse (Inhalte, Methoden)	- Projektarbeit - fächerübergreifender Unterricht - Freiarbeit, Gruppenarbeit	Ursprünglich sollte Mathematik-Freiarbeit stattfinden. In der besuchten Stun-	- Projektarbeit - Handlungsorientierter Unterricht - Gruppenarbeit,	- Freiarbeit - selbstständiges Arbeiten sowie Partnerarbeit	Es wurden keine schulprogramm- relevanten Prozesse deutlich.	- Konzept „Vom Unterrichten zum Lernen“ wurde deutlich - selbstständiges

	und selbstständiges Arbeiten - Begegnungen mit anderen Kulturen	de wurde aber die Klassenarbeit der Parallelklasse bearbeitet, so dass es nicht zur Beobachtung schulprogrammrelevanter Prozesse kam.	selbstständiges Arbeiten			Arbeiten - DozentIn trat stark in den Hintergrund und begleitete den Lernprozess
Ablauf der Unterrichtsstunde/n (Inhalt/Methoden)	Zu Beginn der Stunde kamen die Kinder in einem Stuhlkreis zusammen und benannten die Aufgaben ihrer Gruppenarbeit. Dann fand selbstständiges Arbeiten statt. Anschließend kamen die SchülerInnen erneut in den Stuhlkreis zusammen (= Zwischenbilanz), in dem sie die Tätigkeiten der Folgestunde äußerten. Es wurde wieder selbstständig und in Gruppen gearbeitet. Für eine Abschlussrunde kamen die SchülerInnen erneut in einen Stuhlkreis zusammen. Dann wurden Hausaufgaben verteilt.	Die/Der LehrerIn leitete den Unterricht ein. Es wurde die Klassenarbeit der Parallelklasse erarbeitet, weil das der Wunsch der SchülerInnen war. Dies taten einige gemeinsam, andere selbstständig. Die/Der LehrerIn ging in der Klasse herum und unterstützte einige SchülerInnen.	Besucht wurden drei Gruppen. In der ersten Gruppe wurden Kleinteile (Schrauben etc.) gefertigt, in der zweiten Gruppe wurde gefeilt. In der dritten Gruppe bearbeiteten die SchülerInnen Zeichnungen am PC. Gruppe 1 und 2 wurde von LehrerInnen begleitet, Gruppe drei arbeitete selbstständig.	Die/Der LehrerIn leitete die Unterrichtsstunde ein. Die SchülerInnen saßen an ihren Plätzen und begannen ihre Arbeitszettel selbstständig zu bearbeiten. Die/Der LehrerIn ging an alle Tische und half einigen SchülerInnen. Zuletzt wurde noch auf die Hausaufgaben hingewiesen.	Zunächst wurden die Klassenarbeiten wiedergegeben. (Die Besprechung wurde auf die Folgestunde verlegt). Dann wurde mit der Erarbeitung des Unterrichtsthemas „Mittelalter“ begonnen, in dem die SchülerInnen gemeinsam sammelten, was an Wissen vorhanden war. Anschließend notierte die/der LehrerIn drei Arbeitsaufgaben an der Tafel, die die SchülerInnen dann in Gruppenarbeit zu viert bearbeiteten. Die/Der LehrerIn half und unterstützte die SchülerInnen.	In dieser Unterrichtseinheit sollte das Verhalten bei Besprechungen geübt werden. Drei StudentInnen stellten das Konzept des „gentle teaching“ anhand eines Fallbeispiels dar. Die anderen StudentInnen stellten im Anschluss daran Fragen, dann wurde angeregt diskutiert. Die/Der DozentIn beobachtete die Situation und griff lediglich moderierend/ begleitend in das Geschehen ein. Zuletzt forderte die/der DozentIn die StudentInnen auf, ihre Rollen zu reflektieren. Die/Der DozentIn fasste die Situation zusammen und analysierte das Geschehen.
Beispiele/Belege (Verhalten LehrerIn/SchülerInnen)	An den unterschiedlichen Gruppenarbeits-tischen wurden	Da diese Stunde für die Bearbeitung der Mathematikarbeit der	Die SchülerInnen arbeiteten selbstständig sowie in Gruppen. Alle	Alle SchülerInnen hatten denselben Aufgabenzettel. Sie	Es konnten keine schulprogrammrelevanten Prozesse beobach-	Die StudentInnen handelten hauptsächlich selbstständig. Die/Der

	verschiedene Länder bearbeitet. Jede/r SchülerIn hatte dabei eine eigene Aufgabe (z. B. Flagge malen, Dokumentation der Gruppenarbeit, Landeschmuck, Recherche im Internet). Die/Der LehrerIn beobachtete, unterstützte, korrigierte etc.	Parallelklasse genutzt und nicht für Freiarbeit verwendet wurde, konnte kein schulprogrammrelevantes Verhalten beobachtet werden.	SchülerInnen durchliefen alle Fertigungsschritte. Gruppe 3 bearbeitete z. B. selbstständig und ohne Beaufsichtigung durch eine Lehrkraft im PC-Raum die Konstruktion des Rollstuhls.	haben die Reihenfolge ihrer Aufgaben selbstständig gewählt und zum Teil alleine sowie in Partnerarbeit gelöst. Einige SchülerInnen schrieben freie Texte, füllten Lückentexte aus, recherchierten in Lexika etc.	tet werden.	DozentIn trat dabei in den Hintergrund und übernahm die Rolle einer/s ProzessbegleiterIn.
Skizze Unterrichtsraum			- durch den Wechsel der Räumlichkeiten war keine Skizze möglich -			
Sonstiges/ Bemerkungen	-	Von vier Mathematik-Wochenstunden werden drei regulär unterrichtet, die 4. ist für Freiarbeit reserviert. Jede/r SchülerIn verfügt über eine Karteikarte, die er/sie erarbeiten muss. Alle SchülerInnen haben einen Freiarbeitshefter, in dem sie ihre Arbeiten abheften und abzeichnen lassen.	Das Projekt lief ca. 2 Wochen und befasste sich mit der Fertigung eines Rollstuhls, der von den SchülerInnen selbstständig geplant und gefertigt wurde.	-	Die Besprechung der Klassenarbeiten wurde verschoben, da der Unterrichtsbesuch stattfand.	-

Tabelle 13: Analyseraster für Unterrichtsbesuche

Die Angaben in den Absätzen zu *Feldnotizen* beinhalten Informationen aus den Postskripten, die nach den Interviews und den Unterrichtsbesuchen notiert wurden sowie aus dem Forschungstagebuch, das am Ende eines Tages ausgefüllt wurde. Die untenstehenden

Absätze zu Feldnotizen geben daher Informationen zu den jeweiligen Schulen sowie den Gesamteindruck des Schulbesuchs wieder.

### 11.1.1 Grundschule Nordrhein-Westfalen

#### 11.1.1.1 Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen

Die nordrhein-westfälische Gemeinschaftsgrundschule wird von 193 Schüler und Schülerinnen besucht, zählt 9 Lehrkräfte und wird von 2 Personen aus der Schulleitung geführt. In der Elternvertretung befinden sich 16 Personen, zum nicht-pädagogischen Personal werden 3 Personen gezählt.

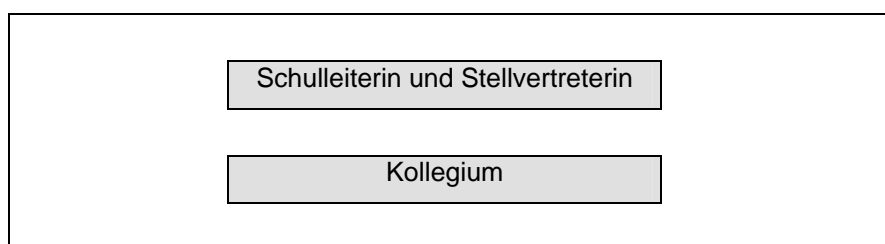


Abbildung 37: Organisationsaufbau Grundschule Nordrhein-Westfalen

#### 11.1.1.2 Beschreibung des Dokumentes 'Schulprogramm' anhand eines Analyserasters

Das Schulprogramm umfasst 118 Seiten und besteht zum großen Teil aus freiem Text mit einzelnen Grafiken und Tabellen. Es ist wie folgt gegliedert:

##### Leitfaden

1. Schule XY auf einen Blick
2. Aktivitäten der Schule im Jahresverlauf
3. Offene Unterrichtsformen
4. Sprache
5. Mathematik
6. Ästhetische Erziehung
7. Sport
8. Beratung
9. Schule von 8 bis 1

##### Impressum

#### *Aussagen zum Inhalt des Schulprogramms*

Das Schulprogramm der Grundschule NRW ist grob in neun Kapitel gegliedert. Der vorangehende Leitfaden formuliert den Sinn und Zweck des Schulprogramms als Zwischenbi-

lanz, benennt die Adressaten (LehrerInnen und interessierte Eltern), geht kurz auf die Analyse grundlegender Bedingungen und die daraus entwickelten Themen sowie auf die Beteiligten (Kollegium und Eltern) des Schulprogrammentwicklungsprozesses ein. Im ersten Kapitel werden Daten wie z. B. Anzahl und Struktur der Schülerschaft, Personal, Ausstattung und Gebäude, Elternarbeit sowie das Umfeld der Schule beschrieben. Im Anschluss daran folgt eine Tabelle, die alle Aktivitäten der Schule im Jahresverlauf auflistet. Das dritte Kapitel widmet sich den offenen Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Tages- und Wochenplan, Projekte etc., ihre Präsentation am Tag der offenen Tür und Beispiele für fächerübergreifenden, projektorientierten Unterricht. Mit Kapitel vier beginnt die Beschreibung einer Folge von Unterrichtsfächern bzw. Lernbereichen. Zunächst wird in Bezug auf den „Baustein Sprache“ die Förderung der Lesekultur, freie Schreibzeit, Grundlagen zum Schreiben sowie zuletzt der Förderunterricht dargestellt. Der „Baustein Mathematik“ geht auf den Anfangsunterricht, auf das Konzept Mathe 2000, auf Rechenschwäche sowie auf Grundlagen des Mathematikunterrichts ein. Im Kapitel „Baustein Ästhetische Erziehung“ werden fachspezifische und integrative Arbeit innerhalb verschiedener Fächer sowie ein GÖS-Projekt vorgestellt. Der „Baustein Sport“ setzt sich für einen verstärkten Einsatz sportlicher Aktivitäten in allen Fächern ein und gibt einen Entwurf zum Thema Fußball wieder. Das achte Kapitel benennt verschiedene schulische Bereiche, in denen Beratung stattfindet wie z. B. bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, das Programm für Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen, das Streitschlichterprogramm sowie Beratung für Eltern. Das neunte Kapitel „Schule von 8 bis 1“ geht auf das pädagogische Konzept für eine geregelte Halbtagschule ein. Im Impressum werden die für die einzelnen Kapitel verantwortlichen Autorinnen genannt.

#### *Aussagen zur Struktur des Schulprogramms*

In diesem Schulprogramm werden die Grundorientierungen der Schule, eine Bestandsaufnahme, das Thema Unterricht (pädagogische Arbeitsformen und curriculare Schwerpunkte) sowie Betreuungsangebote sehr umfangreich berücksichtigt. Als einzige Schule wird auf schulische Ausgangsbedingungen eingegangen sowie Informationen zur Schulorganisation und zum Gebäude gegeben. Es wird ausführlich die Rolle der Eltern beschrieben, ihre Teilnahme in Gremien und Integration in Planungs- und Diskussionsrunden werden erwähnt. Leider werden die Zielvorstellungen nicht eindeutig formuliert, auch Pläne zu Veränderungen sind nicht aufgenommen. Auf Informationen zum Einsatz oder zur Fortbildung von Lehrkräften sowie Angaben zu externen Kontakten, extra-curricularen Angeboten, zur Öffentlichkeitsarbeit, zum Ressourceneinsatz und zur Evaluation wird verzichtet.



Das Schulprogramm ist sehr umfangreich und erscheint fast wie ein Buch. Gleichzeitig ist die Darstellung von Aktivitäten sehr detailliert. Insgesamt ist es logisch aufgebaut und konzeptionell gut fundiert. Dennoch bleiben die Ziele von den Tatsachenbeschreibungen schlecht zu trennen.

### **11.1.1.3 Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews**

#### *Themenbereich: Entwicklungsprozess Schulprogramm*

Der Auftrag ein Schulprogramm zu entwickeln, ist seit 1985 in den Grundschulrichtlinien verankert. Seitdem wurde an dieser Schule an der *Entstehung* eines Schulprogramms gearbeitet (33/826). Zwar lag zu diesem Zeitpunkt noch kein Schriftstück vor, jedoch ist die Schulprogrammentwicklung aus einer langen Tradition entstanden (33/827, 33/784, 33/783). Der konkrete Auftrag ein Schulprogramm zu erstellen, kam vom Schulamt (34/706). Das Schulprogramm wurde vom Kollegium gemeinsam *geschrieben und formuliert* (33/788). Für die Entwicklung des Schulprogramms haben sich folgende *Arbeitsstrukturen* entwickelt: Um das Schulprogramm zu verschriftlichen, hat sich das Kollegium in regelmäßigen Abständen (ca. alle 6 Wochen) zu Konferenzen getroffen (34/695, 35/661). Dabei wurden bestimmte Fächer (z. B. Deutsch, Mathematik) von einzelnen Gruppen vorgestellt, anschließend gemeinsam ausgewertet und zuletzt verschriftlicht (35/661, 34/695, 33/788). Darüber hinaus haben sich die Lehrkräfte in Kleingruppen (ca. zwei bis drei Personen) im Abstand von 2 Monaten privat getroffen (35/662). Es gab allerdings auch Themenbereiche, an denen das gesamte Kollegium gearbeitet hat (33/788). Für den Schulprogrammentwicklungsprozess wurde aufgrund der Größe des Kollegiums an der Schule keine Steuergruppe gebildet (33/790). Um das Schulprogramm zu strukturieren (*Inhalt/Struktur*), hat sich die Schule durch Broschüren vom Land informiert sowie an Fortbildungen, die vom Schulamt angeboten wurden, teilgenommen (33/791). Schulprogramme anderer Schulen wurden ebenfalls betrachtet. Vor diesem Hintergrund und auf Grundlage der vom Kollegium entwickelten Texte hat sich die Gliederung des Schulprogramms ergeben (33/793). Anfangs lagen lediglich Standpunkterklärungen vor, die zunächst zu einer Bestandsaufnahme führten (34/697, 34/698). Später wurden vorhandene Texte ergänzt und erweitert, z. B. durch neue Bausteine (wie neue Medien) sowie durch Aktualisierungen aufgrund von Richtlinienänderungen (33/794), so dass sich die *Form* des Schulprogramms im Laufe der Zeit weiterentwickelte. Bisher steht das Schulprogramm als umfangreiches Werk für Lehrkräfte und interessierte Eltern zur Verfügung (*Format*). Für das Kollegium ist im Lehrerzimmer eine Lose-Blatt-Sammlung vorhanden. Ein Flyer, in dem in Stichpunkten das Leitmotiv, die Ziele und die Besonderheiten der Schule aufgenommen sind, soll für die Eltern in naher Zukunft entwickelt werden (33/799, 33/800).

Als *fördernd* für die Entwicklung des Schulprogramms wurden die kontinuierlichen Treffen des gesamten Kollegiums (gleichberechtigte Struktur), der inhaltliche Austausch im Plenum sowie die freiwillige Themenwahl betrachtet (35/665, 34/699, 33/796). Hinzu kam das zusätzliche Engagement zweier Kolleginnen, die gerade die Prüfung zur Konrektorin absolvierten (34/699). Für den Aufbau der schulinternen Moderatorenstruktur zur internen Schulprogrammarbeit erhielten die Schulen eine Ermäßigungsstunde für 1 Jahr (33/837). Schulprogrammentwicklung wurde aber auch als *hemmend* empfunden: Sie wurde als zeitintensiv und anstrengend betrachtet (35/666). Zu einem großen Teil fand die Entwicklung des Schulprogramms neben dem Unterricht statt und bedeutete daher zusätzliche Arbeit (35/666, 34/700). Auf der anderen Seite existierte Schulprogrammarbeit schon lange, die Prozesse mussten nur noch verschriftlicht werden (33/797). Die Zusatzarbeit hat allerdings auch „Spaß“ gemacht (35/666), und wurde daher nicht nur als Belastung empfunden (33/797). Im Hinblick auf eine kontinuierliche *Weiterentwicklung* des Schulprogramms wurden anfangs die Inhalte in den Konferenzen analysiert und reflektiert (35/668, 34/701). Daraufhin wurden einzelne Punkte überarbeitet (34/701), Teile umgestellt sowie neue Punkte aufgenommen, wie z. B. das Medienkonzept (33/798, 35/668). Das *Schulprogramm* wurde noch nicht in der Öffentlichkeit *verteilt*, weil es dafür - nach Aussage der Interviewten - zu theoretisch ist (35/669). Es eignet sich in erster Linie als Arbeitsgrundlage für das Kollegium und als Orientierung für neu an die Schule kommende LehrerInnen (35/669), Eltern, ElternvertreterInnen sowie weitere Interessierte (34/702, 33/801). Darüber hinaus befindet sich die Internetseite in Aufbau (33/802).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Entwicklungsprozess Schulprogramm*

*Das Schulprogramm ist aus einer langen Tradition entstanden. Es wurde vom Kollegium gemeinsam geschrieben; dazu wurden Arbeitsgruppen gebildet. Da das Schulprogramm ein umfangreiches Schriftstück ist, soll eine Kurzform (Flyer) für Eltern entwickelt werden. Eine Internetseite befindet sich in Aufbau.*

Obwohl größtenteils Erprobtes aus der Praxis für das Schulprogramm verschriftlicht wurde, wurden neben dem Besuch von externen Lernorten auch die Förderung von Elternmitarbeit (haben Zusatzstunden gegeben, Kurse geleitet) als konkrete *Handlungsveränderungen* angeführt (34/703, 34/709). Da der Auftrag, ein Schulprogramm zu schreiben, von der Schulaufsicht kam, waren alle Lehrkräfte - auch ältere - sehr engagiert und haben dieses Vorgehen akzeptiert (35/667). Weil sich alle KollegInnen beteiligten, stieg die *Motivation*. Mit der Zeit wuchs der „Spaß“ an der Arbeit, wobei auch antriebslosere Phasen den Arbeitsprozess begleiteten (35/672, 34/705, 34/721). *Identifikation* mit dem Schulprogramm wurde an dieser Schule dadurch hergestellt, dass jede Lehrkraft zu der Entwicklung des Schulprogramms beigetragen hat (33/803, 34/707). Aufgrund des Umfangs des Schulpro-

gramms blieb fraglich, ob jede Lehrkraft jeden Schwerpunkt kennt (35/673). Eine *Opposition* bzw. *Widerstand* gegen das Schulprogramm hat sich im Kollegium nicht gebildet (35/674, 34/708, 33/805). Es kam lediglich zu „Missverständnissen“ (33/805). Auf der einen Seite hat die Arbeit am Schulprogramm schon immer existiert. Die Verschriftlichung des Schulprogramms hat sich somit aus der Tradition entwickelt (*Planungsdokument/Quelle der Veränderung*) (33/783, 34/704). Auf der anderen Seite wird das Schulprogramm täglich weiterentwickelt und neue Themen und Bereiche werden diskutiert und dann in das Schulprogramm integriert (35/675, 33/806). Eine *Auseinandersetzung/Reflexion* mit dem Schulprogramm wurde vor allem über Konferenzen, regelmäßige Besprechungen und den Verschriftlichungsprozess selbst erreicht. Dadurch wurde ein „Rundumblick für alle“ herbeigeführt; ebenso wurden Veränderungen, Kompromisse und Konflikte thematisiert (35/676, 34/710, 33/789, 33/795, 33/807). Weil alle KollegInnen daran mitgearbeitet haben, wusste jeder was das Schulprogramm enthält (*täglicher Gebrauch*) (33/808). Das Schulprogramm ist - nach Meinung der Interviewten - sehr wichtig für die *Außendarstellung* der Schule, da das individuelle Profil dargestellt wird, die Schule in Konkurrenz zu anderen steht und die Veröffentlichung u. a. auch zu den Zielen von Schulprogrammentwicklung gehört (35/678, 34/713, 33/815). *Werbung* für die Schule findet über den Tag der offenen Tür, durch Veranstaltungen und Feste der Schule, Vorstellungen in Kindergärten sowie durch Mund-zu-Mund-Propaganda statt (33/817).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Wirkung, Akzeptanz & Relevanz*

*Durch das Erstellen des Schulprogramms wurde der Besuch externer Lernorte sowie die Partizipation von Eltern gefördert. Da der Auftrag ein Schulprogramm zu schreiben von der Schulaufsicht kam, beteiligten sich alle Lehrkräfte; dadurch stiegen sowohl die Motivation wie auch die Identifikation mit dem Schulprogramm. Das Schulprogramm war für die Außendarstellung der Schule sehr wichtig.*

Die *Rolle der Schulleitung* beim Schulentwicklungsprozess bezog sich auf die Leitung und Koordination der Konferenzen, die Zusammenstellung der Texte (35/686) und die Übernahme der Rolle als Motivator und Motor für den Schulprogrammentwicklungsprozess (34/720). Da die Schulleitung eine Ermäßigungsstunde für Schulprogrammarbeit erhielt, hatte sie auch mehr Aufgaben zu erledigen (33/846).<sup>51</sup> Die *Lehrkräfte* waren von Beginn an der Entwicklung des Schulprogramms beteiligt und haben sich zu Konferenzen getroffen und einzelne Punkte erarbeitet (33/847, 35/687). Die *SchülerInnen* wurden bei der Schulprogrammarbeit nicht integriert, da sie noch zu jung waren (35/688, 33/809). Die *Eltern* wurden wiederum stark einbezogen (34/729). Es gab regelmäßige Treffen, bei denen über Themen diskutiert wurde, die Teil des Schulprogramms sind (33/844, 33/811). Die Eltern

---

<sup>51</sup> Rolle Steuergruppe = keine Nennungen (k. N.)

wurden dabei informiert, reagierten auf Neuerungen und äußerten Anregungen (33/810, 33/845). Die *Rolle der Schulaufsicht* war sehr vielschichtig: Der Schulrat war beim Schulentwicklungsprozess sehr zurückhaltend, so dass die Schule selbstständig arbeiten konnte (35/690, 34/714). Aktiv wurde die Schulaufsicht bei den Dialoggesprächen zum Schulprogramm, bei denen eine gemeinsame Reflexion des Dokumentes Schulprogramm stattfand. Dabei wurde auch der Standpunkt der Schulaufsicht verdeutlicht (35/679, 35/690). Darüber hinaus hat der Schulrat seine Unterstützung angeboten, z. B. in Form von Fortbildungen durch das Schulamt, Broschüren über Schulentwicklung, Konferenzen, individuelle Hilfestellungen sowie durch die Erteilung von Tipps und Ratschlägen (33/818, 34/715, 33/821, 38/738, 38/752). Bei Bedarf hat er die Schule immer besucht (33/823, 33/818). Neben dieser Beratungsfunktion der Schulaufsicht hat der Schulrat auch deutlich gedrängt, das Schulprogramm zu verschriftlichen (33/820, 33/834, 33/849). Da Schulprogrammarbeit seit 1985 laut den Richtlinien verpflichtend ist, fand eine Beratung auch seitdem statt, allerdings nicht explizit auf eine Verschriftlichung bezogen. Explizite schulspezifische Beratung für ein Schulprogramm sollte auch nicht stattfinden, weil Schulen selbstverantwortlich arbeiten und nicht in ein „Wunschdenken“ der Schulaufsicht hinein gedrängt werden sollten (38/736). Zur Rolle des Dezernenten gehört auch, dass er bindende Aufträge erteilt und diese mit klarer Zeitvorgabe äußert (38/754, 38/756). Somit ist er Kontrollorgan und deshalb ungeeignet, stressfreie Hilfe zu gewähren (38/756). Die *Rolle der Unterstützungsdienste* wurde von der Schule in der Teilnahme an einer Fortbildung zu Lesestrategien wahrgenommen. Die Vertreterin hat dabei referiert und moderiert (39/860). Ein Grund, *warum* sich Eltern *gerade für diese Schule* entschieden haben ist, dass die Schule eine Gemeinschaftsgrundschule (konfessionsungebunden) ist sowie aufgrund des ungefährlichen Schulweges und der Nähe zum Wohnort und Kinderhort. Außerdem sind einige Kinder untereinander befreundet und die Schule hat in der Nachbarschaft einen guten Ruf (37/648, 37/649). Die SchülerInnen äußerten dazu, dass andere Familienangehörige auch schon auf der Schule waren (36/778) und die meisten SchülerInnen des nahe gelegenen Hortes auf diese Schule gehen (36/779, 36/780). Die *Besonderheit der Schule* besteht für die Eltern in der Anwendung von Projekt- und Gruppenarbeit, fächerübergreifenden Unterrichtsformen, offenen Lernformen, der ganzheitlichen (ästhetisch-künstlerischen) Ausbildung und der Betonung der multikulturellen Arbeit (37/653, 37/660). Eltern in der Umgebung ist bekannt, dass an dieser Schule „anders“ unterrichtet wird (37/659). Für die SchülerInnen ist vor allem die Projektarbeit (Picasoprojekt, Körperprojekt, Hexenprojekt etc.), die von vielen Lehrkräften durchgeführt wird, sowie der Tagesablauf (Stuhlkreis, Aufstellung des Tagesplans, Verteilung der Aufgaben u. s. w.) wichtig (36/775, 36/776, 36/777). Da die interviewten Eltern das *Schulprogramm* erstmals in der Vorwoche *erhalten* haben (37/651), ist es ihnen *bekannt* (37/650). Die Schü-

lerInnen kannten das Schulprogramm nicht (36/773). Bezüglich *der Beteiligung von SchülerInnen* wurde ausgesagt, dass diese verhältnismäßig wenig integriert werden konnten, aber dennoch ihre Meinung zu Lernorten oder Einstellungen erfragt wurde (34/722). Beispielsweise wurden sie hinsichtlich der Wahl über Projekte im Unterricht befragt (33/787). Die *Beteiligung der Eltern* gestaltete sich so, dass die Umsetzung pädagogischer Neuerungen mit den Eltern besprochen wurde (33/786); beispielsweise haben sie am musisch-ästhetischen Profil durch Kleingruppenarbeit im Unterricht partizipiert (33/785). Ebenfalls werden sie über Elternabende oder Einladungen zu besonderen Sitzungen informiert (34/723). Obwohl die befragten Eltern das Schulprogramm erst kürzlich erhalten haben (*Bedeutung Schulprogramm*), haben sie vieles von dem wieder erkannt, worüber sie indirekt informiert waren (37/657). Die *Informationsweitergabe an Eltern* wird praktiziert über Elternbriefe (37/656, 36/774), Elternabende, Einladungen zur Präsentation von Projekten etc. Nach Aussage der Eltern fühlten sie sich über die Abläufe der Schule gut informiert (37/656, 37/652).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Rollenverteilung & Eltern und SchülerInnen*

*Die Schulleitung war für die Leitung und Koordination der Konferenzen zur Schulprogrammarbeit und für die Zusammenstellung der Texte verantwortlich. Die Lehrkräfte erarbeiteten einzelne Punkte, die Eltern wurden über regelmäßige Treffen bezüglich Schulprogrammarbeit informiert, die SchülerInnen wurden nicht integriert. Die Rolle der Schulaufsicht war eher zurückhaltend, mit Ausnahme bei den Dialoggesprächen. Der Unterstützungsdienst hatte eine Fortbildung zu Lesestrategien für den Baustein Sprache des Schulprogramms angeboten. Den Eltern war das Schulprogramm bekannt, sie fühlen sich über die Schule gut informiert.*

#### *Themenbereich: Schulaufsicht*

Die Schule wird von einem zuständigen Schulaufsichtbeamten (Schulrat) betreut, dem zur Unterstützung seiner täglichen Arbeit eine Sekretärin zugeordnet ist (*Anzahl Dezernenten & Mitarbeiter*) (38/732). Seine *Kontaktperson* in der Schule sind die Schulleiterin und ihre Stellvertreterin (38/733). Kontakte zwischen der Schulaufsicht und der Schule finden beispielsweise über Schulleiterkonferenzen und Schulleiterfortbildungen statt (ein Mal im Jahr, ca. 2 bis 3 Tage); diese richten sich allerdings an alle Grundschulen. Daneben gibt es durchschnittlich fünf bis sechs telefonische Kontakte bzgl. Fachfragen, Beurteilungen oder Beschwerden. Während der Erarbeitungsphase des Schulprogramms gab es keinen schulspezifischen Kontakt; das Dialoggespräch war die erste organisierte Begegnung über das Schulprogramm zwischen der Schule und der Schulaufsicht (*Frequenz Kontakte*) (38/734,

38/739).<sup>52</sup> Der *Verlauf des Dialoggespräches* gestaltete sich wie folgt: Die Gesprächsdauer betrug ca. 2 bis 2,5 Stunden. Anwesend war das gesamte Kollegium. Bei dem Gespräch wurden die Schwerpunkte des Schulprogramms in den Vordergrund gestellt. Konkret wurde erfragt, wie der Schulprogrammentwicklungsprozess verlaufen ist (Organisation, Inhalt, Erfahrung) und welche Schwerpunkte bearbeitet wurden. In diesem Sinn wurden die Dialogfragen nicht abgearbeitet, sondern es wurde über den Schulprogrammentwicklungsprozess an sich diskutiert (38/740). Die Dialogfragen wurden durch den Schulrat also nicht systematisch abgefragt. Der Dezernent ist der Meinung, dass man der Schule durch das bloße Abfragen eines Evaluationsrasters nicht gerecht wird; dieses hätte dann aus Gründen der Fairnis zu Beginn der Schulprogrammarbeit vorliegen müssen (38/746, 38/741). Der Erhebungsbogen zum Dialoggespräch wurde nach der Besprechung vom Schulrat ausgefüllt. Teile waren dabei aus dem Schulprogramm evident, einiges wurde im Gespräch gezielt angesprochen, anderes wurde nebenbei erwähnt (38/744). Der Dezernent bezeichnet seine Bewertung als „Bauchbewertung mit begründeter Subjektivität“ (38/746). Die Gesprächsatmosphäre wurde positiv wahrgenommen. Eine Interviewpartnerin beschrieb den Gesprächsablauf so, dass zunächst der Dezernent seinen Eindruck über das Schulprogramm dargestellt hat und danach alle anwesenden Personen aufgefordert wurden, Positives wie Negatives über das Schulprogramm zu äußern (35/680). Die Gesprächsleitung übernahm der Schulrat (35/681).<sup>53</sup> Bei dem Dialoggespräch wurde der *Entwicklungsprozess* ebenso wie das *Produkt* besprochen; beides war wichtig und lässt sich - so der Schulrat - schlecht voneinander trennen (38/745). *Anregungen, Empfehlungen, Auflagen oder/und Aufträge* wurden wie folgt erteilt: die Schule wurde zunächst in ihrem eigendynamischen Prozess bestärkt (38/748, 38/751). Gleichzeitig ist es Auftrag der Schulaufsicht zu benennen, wo weitere Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten bestehen (38/748). Die Schulaufsicht stellt z. B. auch die Anforderung, dass Schulen gezielt ein Thema ihres Schulprogramms eigenverantwortlich evaluieren (38/749). Allerdings war es an dieser Schule nicht nötig, Forderungen oder bindende Aufträge zu erteilen, da an ihr sehr selbstständig gearbeitet wird (38/748, 38/753). Der Schulrat kann bindende Aufträge erteilen und tut dies auch mit klarer Zeitvorgabe (38/754). Zu den Aufträgen bzw. Ratschlägen an dieser Schule zählt beispielsweise, das Schulprogramm in eine überschaubare und lesbare Dokumentation zu wandeln, den Adressatenbezug zu klären sowie die programmatischen von den strategischen Teilen zu trennen (38/751, 33/830). Beinahe alle Schulen in NRW konnten zum angegebenen Zeitpunkt ein Schulprogramm vorlegen. Einige Programme waren allerdings konzeptionslos. Diesen Schulen wurden dann Anweisungen und Aufträge zur Verbesserung

---

<sup>52</sup> RST/IIT = k. N.

<sup>53</sup> Untersuchung Schulprogramm = k. N.

der Schulprogramme gegeben (*vorgeschriebene/verbindliche Elemente*) (38/755). Die InterviewpartnerInnen der Schule hielten die *Zusammenarbeit* mit der Schulaufsicht für *ausreichend*: Sie fühlten sich umfangreich informiert, erhielten positive Verstärkung und Bestätigung und sie hatten jederzeit die Möglichkeit, bei der Schulaufsicht nachzufragen bzw. Beratung einzuholen (35/683, 34/717, 33/832). Auf die Frage, ob der Dezernent mit der Arbeit der Schulaufsicht zufrieden war, antwortete er, dass er das Abarbeiten der Dialogfragen den Schulen gegenüber als ungerecht empfand, da die Schulprogrammarbeit nicht von Beginn an in Bezug auf die Dialogfragen organisiert war. 1985 hatte man von Schulprogrammarbeit noch ein anderes Verständnis als heute; sukzessive wurden von der obersten Schulaufsicht Texte bzw. Broschüren herausgebracht, die sich auf Schulprogrammarbeit bezogen. Die Schulen waren allerdings bereits bei ihrer Entwicklungsarbeit, so dass diese Prozesse parallel verliefen. Es kam zu einer ungünstigen Parallelität von Anforderungen und Entwicklungen von Kriterien (38/747). Auch die Dialogfragen hätten eher in den Prozess eingebracht werden müssen, so dass sich die Schulen daran hätten orientieren können. Ziel war aber, die Schulen nicht zu beeinflussen, was sich im Nachhinein - laut Gesprächspartner - als kontraproduktiv erwies. Wenn die Dialogthemen früher eingebracht worden wären, hätten sich die Schulen langfristig damit auseinandersetzen, Vorbereitungen anders treffen, diese besser in ihre Programmatik integrieren und ihre Fortbildungen und Beratungen darauf abstimmen können (38/759). Generell ist der Schulaufsichtsbeamte mit der Arbeit der Schulaufsicht *zufrieden*; die Dialoggespräche waren dabei eine erste Auseinandersetzung mit der Schulprogrammarbeit der Schule (38/758, 38/759). Die Schulleitung kam zu dem Schluss, dass die Schulaufsicht den Schulprogrammentwicklungsprozess „nicht gestört“ hat (33/836). Auf die Frage, ob die Schulaufsicht eher *berät, unterstützt oder kontrolliert* antwortete der Schulrat, dass - sofern Beratung gewünscht - sie auch zur Verfügung gestellt wird. Kontrolle wird ebenso ausgeübt. Die Schulaufsichtsbeamten nutzen dabei ihre Dialog-, Kommunikations- und Beratungsqualifikationen (38/760, 38/761). Die Schulleitung nimmt Beratung ebenso wie Kontrolle durch die Schulaufsicht wahr (33/838). Eine interviewte Lehrkraft (34/718) äußerte, dass die Schulaufsicht für sie eher im Hintergrund stand (34/718). Der Kontakt zwischen der Schulaufsicht und dem Kooperationsverbund (*Kontakt Kooperationsverbund*) ist sehr eng, da Fortbildungen im selben Haus organisiert wurden. Dabei handelte es sich um eine von der Schulaufsicht unabhängige Beratung, die aber von ihr organisiert wurde (38/762). Die Schulaufsicht hatte insofern *Einfluss auf die Wahl der Unterstützungsangebote* der einzelnen Schule, als dass sie auf der einen Seite den Schulen Hinweise und Ratschläge für schulische Verbesserungsbereiche sowie für konkrete Fortbildungen gab (38/757) und auf der anderen Seite auf das konkrete Fortbildungsprogramm Einfluss ausübte (z. B. hinsichtlich Inhalten, Schwerpunkten, Umfang, Mo-

deratorInnen) (38/763).<sup>54 55</sup> Die *allgemeine Bewertung von Schulprogrammen* durch den Schulrat ist, dass sie noch am Beginn ihrer Entwicklung stehen. Die Schulprogramme beinhalten viele Dokumentationen und Beschreibungen von Projekten, Arbeitsplänen und Materialien. Zu selten wird über das Schulprofil und die Identität der Schule geschrieben sowie Ziele und Pläne für das Folgejahr benannt. Schulen müssen lernen, zielorientiert und konzeptionell zu denken (38/766, 38/765). Das vorliegende Schulprogramm (*Bewertung Schulprogramm schulspezifisch*) wurde im Vergleich zu anderen Schulprogrammen vom Schulrat als fortschrittlich gekennzeichnet (38/767).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Schulaufsicht & Doppelcodings*

*Das Dialoggespräch war die erste organisierte Begegnung zwischen Schule und Schulaufsicht bezüglich des Schulprogramms. Bei dem Gespräch war das gesamte Kollegium anwesend. Im Anschluss an das Gespräch wurde vom Schulrat ein Erhebungsbogen ausgefüllt. Die Schule fühlte sich seitens der Schulaufsicht gut informiert und positiv bestärkt. Der Dezernent wies auf die ungünstige Parallelität von Anforderungen und Prozessen des Schulprogramms hin. Er bezeichnete das Schulprogramm dieser Schule als ein fortschrittliches Dokument.*

#### *Themenbereich: Unterstützungsdienst*

<sup>56</sup> Der *Unterstützungsprozess* ist wie folgt abgelaufen: Den Schulen werden vom Schulamt Fortbildungen angeboten (38/770); ihr Fortbildungsbedarf wird regelmäßig zwischen Schule und Schulaufsicht thematisiert. Schulen können allerdings auch über Projektmittel zu Fachthemen oder Einzelaspekten externe ModeratorInnen (Schilf-Maßnahmen) anfordern (38/772). Die Grundschule in NRW hat keinen Bedarf an einer Fortbildung direkt zu Schulprogrammarbeit gesehen, da sie sich über Bücher und Broschüren gut informiert fühlte (33/839, 33/840). Allerdings fanden Fortbildungen zu Teilen des Schulprogramms statt, wie z. B. zum Baustein Sprache, so dass die Schule eher von einer „indirekten“ Fortbildung bzgl. Schulprogrammarbeit sprach (33/855). Der konkrete Kontakt zwischen Schule und Moderatorin kam durch eine Ausschreibung im Fortbildungsprogramm des Schulamtes der Stadt X zustande. In einem 30 - 45 minütigen Vorgespräch zwischen Schule und Moderatorin wurde u. a. auch über das Schulprogramm gesprochen (39/856). Der *Unterstützungsprozess* gestaltete sich *konkret* wie folgt: Das gesamte Kollegium führte an einem Pädagogischen Tag eine Schilf-Maßnahme durch. Dabei wurde der Baustein Sprache thematisiert (35/685, 39/858). Vorab wurde der Moderatorin von der Schule bereits vorliegendes Material eingereicht (39/857). Bei der konkreten Maßnahme wurden zunächst die organisatori-

---

<sup>54</sup> Veröffentlichung Inspektorats-Bericht = k. N.

<sup>55</sup> Zukunft der Schulaufsicht = k. N.

<sup>56</sup> Kontaktperson = k. N.



schen Rahmenbedingungen geklärt (z. B. Raumsituation, Verteilung von Unterlagen, Wiedergabe des Inhaltes des Vorgesprächs) und dann wurde von der Moderatorin ein Kurzvortrag über die Thematik „Sprache“ gehalten. Daran schloss sich die Erarbeitungsphase in Kleingruppen an. Daraufhin wurden schulinterne Leitlinien für das Fach Sprache entwickelt, die die Eckpunkte für den entsprechenden Teil des Schulprogramms darstellten. Eine Rückmeldung über die Auswirkungen der Fortbildung einige Monate später war zwar wünschenswert, blieb aber von den jeweiligen ModeratorInnen abhängig (39/858, 39/859). Auf die Frage, ob das Fortbildungsangebot *ausreichend* war, antwortete der Schulrat, dass viele Angebote von den Schulen nicht in Anspruch genommen würden. Er hielt das Angebot zwar für gut, aber nicht für wirkungsvoll genug (38/771). Aus Sicht der Schulleitung war das Angebot reichlich und es gab viele Möglichkeiten, Unterstützung in Anspruch zu nehmen (33/842).<sup>57</sup> Im Vorgespräch war die Moderatorin auch auf die speziellen *Wünsche* der Schule eingegangen (39/856), die sich auf den Teilbereich Sprache bezogen (33/843). *Ab-sprachen für die Zukunft* wurden nicht getroffen, da es sich bei der Fortbildung um eine einmalige Veranstaltung handelte. Dennoch war die Moderatorin bei Nachfragen jederzeit ansprechbar (39/863). Inwiefern die Fortbildung *Einfluss auf die Konzeption bzw. die Entwicklung des Schulprogramms* hatte, sah die Moderatorin wie folgt: Da der Baustein Sprache ein Element des Schulprogramms darstellt und auf der Fortbildung dieser Baustein gemeinsam weiterentwickelt wurde, besteht seitens des Unterstützungsdienstes indirekt Einfluss auf das Schulprogramm (39/864).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Unterstützungsdienst*

*Die Schule hatte an einer Fortbildung zum Baustein Sprache teilgenommen. Dazu wurde ein Pädagogischer Tag genutzt, an dem das gesamte Kollegium anwesend war und Leitlinien für diesen Baustein des Schulprogramms erarbeitete. Bei der Fortbildung handelte es sich um eine einmalige Veranstaltung.*

#### *Themenbereich: Autonomiebewusstsein*

Das Schulprogramm ermöglicht der Schule, sich von anderen Schulen abzugrenzen und abzuheben bzw. das schulspezifische Profil darzustellen (*Charakterisierung Schulprogramm/Ziel*) (35/670, 35/691, 33/784, 33/816). Das Schulprogramm ist eine Grundlage die aufzeigt, wie an der Schule gearbeitet wird (35/691, 34/724). Es wurde vom Kollegium erarbeitet, soll weiterhin fortgeführt werden (34/725) und gibt den Beteiligten Sicherheit (34/727). Gleichzeitig kann im Schulprogramm nachgeschlagen werden, wenn man sich über ein bestimmtes Thema informieren will. Dadurch „hat man was in der Hand“ (34/724, 34/730). Das Schulprogramm ermöglicht ebenfalls, die eigenen Gedanken zu strukturieren

---

<sup>57</sup> Zufriedenheit = k. N.

und Identifikation mit der Schule herzustellen (33/853). Die Schulprogrammarbeit war für das Schul-Bewusstsein relativ wichtig. So ist deutlich geworden, wie umfangreich das schulische Angebot ist (33/828). Durch das Schulprogramm ist sich die Schule über ihre Ziele bewusst geworden und über Möglichkeiten zur Verbesserung des Unterrichts. Sie wurde in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. Gleichzeitig bietet das Schulprogramm eine Möglichkeit zur Kontrolle und Evaluation (33/850). Das Schulprogramm wird dadurch als „Eigentum“ der Schule betrachtet (33/833), wobei von einer Interviewpartnerin eingeschränkt wurde, dass der Verschriftlichungsprozess des Schulprogramms an sich weniger wichtig ist (33/835).<sup>58</sup> Die Frage, ob sich die *Mühen gelohnt* haben, wurde von allen InterviewpartnerInnen mit „Ja“ beantwortet. Begründet wurde dies mit der Aussage, dass damit eine Grundlage vorliegt, die reflektiert werden sollte und gleichzeitig neuen KollegInnen zur Orientierung diene (35/692). Von der Schulleitung wurde betont, dass der Verschriftlichungsprozess am Anfang mühsam war (33/852). Ob das *Schulprogramm Einfluss auf das Autonomiebewusstsein* der Schule hat, wird von den InterviewpartnerInnen unterschiedlich gesehen. Einerseits ist die Schule dafür verantwortlich, was in das Schulprogramm aufgenommen werden soll, so dass das Schulprogramm selbstständig und eigenverantwortlich gestaltet werden kann (35/693). Andererseits wurde vor allem das verschriftlicht, was bereits vorhanden war, so dass man nicht von einem Einfluss ausgehen kann (34/726). Der Schulrat vermutet wiederum einen großen Einfluss, da die Schulen das Schulprogramm als Chance begreifen (38/769). Auch die Schulleitung sieht einen erheblichen Einfluss (33/854). Die Vertreterin des Fortbildungsbereiches empfindet keinen direkten Einfluss des Schulprogramms auf das Autonomiebewusstsein, und misst dem Schulprogramm diesbezüglich nur einen geringen Stellenwert bei. Auf die Frage, ob das Schulprogramm Einfluss auf die *pädagogische Freiheit der Lehrkräfte* hätte, wurde ausgesagt, dass durch das Schulprogramm keine Einschränkung empfunden wurde, sondern eher Anregung bzw. Bestätigung (35/677). Weil das Schulprogramm von allen erarbeitet wurde, wurde es auch von allen akzeptiert (34/711). Es muss immer eine gewisse Flexibilität der Lehrkräfte im Umgang mit dem Schulprogramm gegeben sein (34/712). Obwohl die Rahmenbedingungen vorgegeben waren, konnte jeder sein persönliches Engagement einsetzen (33/812). Die Leitpunkte im Schulprogramm waren so formuliert, dass sie einerseits nicht einengten und andererseits die Individualität des Einzelnen nicht untergruben (39/861). Die interviewten Lehrkräfte waren sich einig, dass die *Schulaufsicht das Autonomiebewusstsein* der Schule im Umgang mit dem Schulprogramm *gestärkt* hat, weil der Schule weitestgehend „freie Hand“ bei der Schulprogrammarbeit überlassen wurde (34/719, 35/684). Der Schulrat hoffte ebenso, dass eine Stärkung stattgefunden hat. Er hatte häufig ein positives Feedback auf seine Arbeit

---

<sup>58</sup> Zielerfüllung = k. N.

erhalten. Durch die Stärkung der Schule wird das Regulierungsbedürfnis der Schulaufsicht gemindert, dennoch blieben Steuerungsimpulse notwendig (38/768).<sup>59</sup>

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Autonomiebewusstsein*

*Die Schule äußerte ein dezidiertes Bild über das Schulprogramm. Die Beteiligten waren der Meinung, dass sich die Mühen der Erstellung eines Schulprogramms gelohnt haben. Durch das Schulprogramm wurde die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte nicht eingeschränkt, eher gab es Anstoß zu Anregungen bzw. Bestätigung.*

#### **11.1.1.4 Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters**

Der Unterrichtsbesuch in der nordrhein-westfälischen Grundschule fand in der dritten Klasse statt und dauerte insgesamt 90 Minuten. Anwesend waren 20 SchülerInnen sowie die Klassenlehrerin. Das Unterrichtsthema „Feste in anderen Ländern“ wurde von den SchülerInnen durch Projektarbeit erarbeitet. Zu Beginn der Stunde kamen die Kinder in einem Stuhlkreis zusammen und benannten die Aufgaben ihrer Gruppenarbeit. Dann fand selbstständiges Arbeiten statt. Anschließend kamen die SchülerInnen erneut in den Stuhlkreis zusammen (= Zwischenbilanz), in dem sie die Tätigkeiten der Folgestunde äußerten. Es wurde wieder selbstständig und in Gruppen gearbeitet. Für eine Abschlussrunde kamen die SchülerInnen erneut in einen Stuhlkreis zusammen. Dann wurden Hausaufgaben verteilt. Beziehungen zwischen dem besuchten Unterricht und den im Schulprogramm beschriebenen offenen Unterrichtsmethoden wurden in Bezug auf die praktizierte Projektarbeit deutlich. Das Thema der Projektarbeit „Feste in anderen Ländern“ steht in enger Beziehung zu der im Schulprogramm beschriebenen Thematik der „Begegnungen mit anderen Kulturen“. Diese Thematik wurde darüber hinaus fächerübergreifend unterrichtet, da die SchülerInnen ganz unterschiedliche Aufgaben zu erarbeiteten hatten. Die Reihenfolge der Aufgaben wurde von ihnen frei gewählt und selbstständig sowie in Gruppen bearbeitet. An den unterschiedlichen Gruppenarbeitstischen wurden verschiedene Länder bearbeitet. Jede/r SchülerIn hatte dabei eine eigene Aufgabe (z. B. Flagge malen, Dokumentation der Gruppenarbeit, Landesschmuck, Recherche im Internet). Die Lehrerin beobachtete, unterstützte und korrigierte.

In der besuchten Unterrichtseinheit konnten eindeutige Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. Vor allem wurden die offenen Unterrichtsmethoden deutlich.

#### **11.1.1.5 Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch**

Dieser Schulbesuch war gekennzeichnet durch einen starken Zeitmangel bei den zu Interviewenden. Obwohl alle GesprächspartnerInnen aussagewillig waren, stand die Interviewsi-

---

<sup>59</sup> Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein Unterstützungsdienst = k. N.

tuation häufig unter Zeitdruck. Eile und Unruhe sowie häufige Störungen bei den Gesprächen (durch Telefonate, Putzfrau etc.) ließen das Gefühl aufkommen, als zusätzliche Belastung erfahren zu werden.

### 11.1.1.6 Zusammenfassung Grundschule Nordrhein-Westfalen

#### *Das Schulprogramm als umfangreiches Schriftstück auf hohem Niveau*

Das Schulprogramm der Grundschule Nordrhein-Westfalen ist ein umfangreiches Schriftstück mit einer detaillierten Darstellung über die Grundorientierungen der Schule, einer Bestandsaufnahme, des Themas Unterricht und Betreuungsangeboten. Es ist aus einer langen Tradition entstanden, steht bisher allerdings nur den Lehrkräften und interessierten Eltern zur Verfügung. Aufgrund des Umfangs ist es jedoch fraglich, ob jede Lehrkraft die einzelnen Schwerpunkte kennt und durchführt. Positiv ist, dass die Eltern bei der Schulprogrammarbeit einbezogen wurden. Aus der Sicht der Beteiligten wurde das Schulbewusstsein hinsichtlich der Ziele und Möglichkeiten durch die Schulprogrammarbeit gesteigert; es wird als Eigentum der Schule betrachtet. Die Bedeutung des Verschriftlichungsprozesses wurde allerdings relativiert. Das Schulprogramm wurde von den Lehrkräften nicht als Einschränkung, sondern als Anregung und Bestätigung empfunden. In der besuchten Unterrichtsstunde konnten Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. So wurden offene Unterrichtsmethoden ebenso wie Projektarbeit mit einer im Schulprogramm verankerten Thematik beobachtet.

### 11.1.2 Mittelschule Nordrhein-Westfalen

#### 11.1.2.1 Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen

Die Schulleitung der untersuchten Mittelschule in Nordrhein-Westfalen besteht aus 3 Personen (Schulleiter und 2 Konrektorinnen), 32 Lehrkräften und ca. 670 Schüler und Schülerinnen. 6 Personen sind Mitglied der Elternvertretung, weitere 3 Personen werden zum nicht-pädagogischen Personal gezählt.

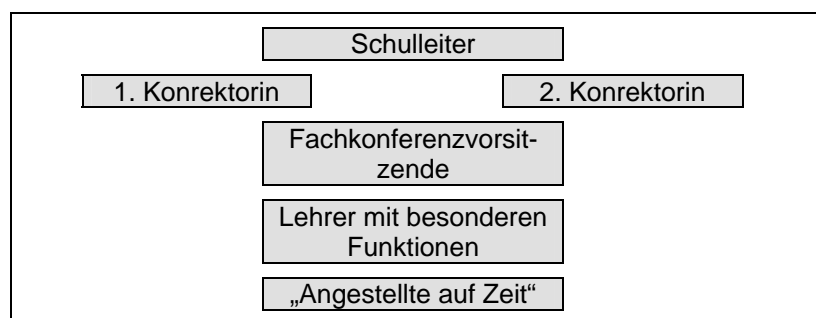


Abbildung 38: Organisationsaufbau Mittelschule Nordrhein-Westfalen

### 11.1.2.2 Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters

Das Schulprogramm ist 12 Seiten lang und wird in Form einer Tabelle wiedergegeben. Es ist wie folgt gegliedert:

- I Pädagogische Grundorientierungen
- II Pädagogisch-organisatorische Möglichkeiten und Angebote
- III Spezifische Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerschaft
- IV Die pädagogischen Traditionen der Schule
- V Möglichkeiten der Zusammenarbeit

#### *Aussagen zum Inhalt des Schulprogramms*

Das Schulprogramm ist in fünf Teile gegliedert. Der erste Abschnitt „Pädagogische Grundorientierungen“ beginnt mit der Beschreibung einer Reihe von Aspekten zum Thema Gewaltprävention. Anschließend wird die grundsätzliche Verankerung von Projektarbeit erwähnt und auf den bilingualen Unterricht eingegangen. Des Weiteren werden LehrerInnen, die Verantwortung für bestimmte Bereiche tragen, sowie die fächerübergreifende Verankerung des Lernbereichs `Gesundheitserziehung´ erwähnt. Die gute Computerausstattung, die Einführung des Faches Technik als Neigungsschwerpunkt sowie die integrativen Maßnahmen im Umgang mit `neuen Schülern´ runden den ersten Abschnitt des Schulprogramms ab. Im zweiten Teil des Schulprogramms werden pädagogisch-organisatorische Möglichkeiten der Schule aufgeführt wie die Angebote der Wahlpflichtbereiche, Förderunterricht, freiwillige AGen (Fußball, Schach, Schulgarten etc.), Schwerpunkte im fächerübergreifenden Unterricht (Energie, Berufswahlorientierung, Gesundheitserziehung etc.), die Ausstellung von SchülerInnenarbeiten, die Teilnahme an Wettbewerben sowie die Erstellung einer SchülerInnenzeitung. Teil drei des Schulprogramms geht auf die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerschaft durch den Besuch außerschulischer Lernorte (Museen, Theater, Kirchen etc.) ein. Darüber hinaus findet eine besondere Förderung von Mädchen im naturwissenschaftlichen Bereich statt. Abschnitt vier zählt die pädagogischen Traditionen der Schule wie die Teilnahme an Gottesdiensten, an Bundesjugendspielen und Schulsportfesten, Klassenfahrten, Neigungsdifferenzierungen etc. auf. Im letzten Abschnitt „Möglichkeiten der Zusammenarbeit“ werden auf an der Schule stattfindende Informationsveranstaltungen und andere Formen der Elterninformation (Elternbrief, Tag der offenen Tür) eingegangen sowie die Maßnahmen in Bezug auf Berufswahlorientierung und die Kooperationen zu Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe II erwähnt.

#### *Aussagen zur Struktur des Schulprogramms*

Durch die tabellarische Auflistung und Äußerung von Grundorientierungen kommt das Schulprogramm einer Bestandsaufnahme sehr nahe. Das Thema Unterricht, seine pädago-

gischen und curricularen Angebote, das breite nachmittägliche Angebot sowie Betreuungsangebote spielen eine bedeutende Rolle. Ebenso wird auf die Informationsweitergabe an Eltern, externe Kontakte, extra-curriculare Angebote sowie auf Öffentlichkeitsarbeit eingegangen. Allerdings wird auf ausführliche Beschreibungen zu schulischen Ausgangsbedingungen, der Schulorganisation, Informationen zum Gebäude, zum Personaleinsatz, zur Fortbildungsplanung, zum Ressourceneinsatz und zur Evaluation verzichtet. Leider sind die Zielvorstellungen der Schule nicht klar formuliert, ebenso sind konkrete Maßnahmeplanungen nicht aufgenommen.

Das Schulprogramm - dargestellt durch eine Tabelle - enthält aufgrund seiner Form nur wenige Erläuterungen und Erklärungen. Dennoch ist es bei der Auflistung der schulischen Aktivitäten klar strukturiert und deutlich formuliert. Grundsätzlich ist die Kürze des Schulprogramms für einen schnellen Überblick von Vorteil. Leider bleibt unklar, was bereits umgesetzt ist und was nicht.

### **11.1.2.3 Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews**

*Themenbereich: Entwicklungsprozess Schulprogramm*

Seit Mitte der 90-er Jahre gab es an der Schule erste Überlegungen zur *Entstehung* eines Schulprogramms (18/1007). Anfangs wurde eine Bestandsaufnahme/Stoffsammlung durchgeführt, die später zur ersten Grundlage des Schulprogramms wurde (18/1009, 18/1008). Auslöser war die Bekanntgabe durch den (damals noch neuen) Schulleiter in der Lehrerkonferenz (18/1008, 19/920, 18/1010). Aus den Beiträgen der Kollegen hat der Schulleiter eine Kurz- bzw. Urfassung formuliert (18/1020). Die gesammelten Beiträge wurden zunächst in Ordnern abgeheftet, die die zweite Konrektorin als Basis zur Weiterentwicklung des Schulprogramms nutzte (18/1021). In der Folgezeit kamen Ergänzungen und Konkretisierungen hinzu. Somit war das Schulprogramm das Produkt eines ständigen Prozesses mit nahtlosen Übergängen, der bis in die Gegenwart andauert (18/1022, 20/895, 18/1011). *Geschrieben und formuliert* wurde das Schulprogramm vom Kollegium. Die zweite Konrektorin (didaktische Leiterin) hat einzelne Schriftstücke gesammelt und sinngemäß zusammengefügt (18/1012). Folgende *Arbeitsstrukturen* wurden genutzt: Die Bestandsaufnahme der Schule fand durch ein Spinnendiagramm statt, bei dem die KollegInnen subjektiv die Schwerpunkte der Schule bestimmten sollten. Im Anschluss daran, erfolgte eine schulinterne Lehrerfortbildung, bei der die KollegInnen in Gruppen erörterten, woran weitergearbeitet werden sollte (18/1019). Anschließend wurde das Schulprogramm kapitelmäßig in (Fach-) Konferenzen über Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit entwickelt und formuliert (20/885, 20/888, 19/921, 19/923, 18/1013). Die einzelnen Teile wurden jeweils von den Fachvorsit-

zenden mit der Schulleitung besprochen (19/922). Obwohl der Auftrag zur Schulprogramm-  
arbeit von der Schulleitung ausging und somit nicht ursprünglich vom Kollegium kam, hatte  
sich eine Evaluationsgruppe konstituiert (20/886, 18/1015, 19/925), die als dauerhafte Ein-  
richtung in einem ersten Schritt das Vorwort evaluieren wollte (20/887, 19/928). Ziel der  
Gruppe war es, das Schulprogramm zu überprüfen, Teile zu überarbeiten bzw. neu aufzu-  
nehmen (19/926). Die *Struktur* des Schulprogramms bzw. der *Inhalt* ergab sich durch die  
eingereichten Texte (18/1017, 18/1018), die von der Schulleitung in eine logische Reihen-  
folge gebracht wurden (20/890, 19/929). Zuallererst wurde die Kurz- bzw. Urfassung aus  
den Texten der KollegInnen formuliert; anschließend wurden weitere Beiträge gesammelt,  
so dass ein Ordner angelegt wurde (*Form*) (18/1020). Zu Beginn waren die Texte noch rela-  
tiv praxisfern, - heute werden vor allem aktuelle Projekte aufgenommen (19/930). Die ein-  
zelnen Teile des Schulprogramms sind solange Teil desselben, wie sie tatsächlich umge-  
setzt werden (19/931). Neben der Kurzfassung (*Format*) existiert das Schulprogramm in der  
Form eines Ordner-Systems und ist daher sehr offen und flexibel gestaltet (18/1036). An-  
fangs befanden sich die Ordner noch im Zimmer des Schulleiters, gegenwärtig sind sie im  
Lehrerzimmer auffindbar und werden von den Lehrkräften auch wahrgenommen (19/950).  
*Fördernd* war zum einen das Engagement der Schulleitung sowie die Tatsache, dass das  
Schulprogramm immer wieder neu gestaltet und ergänzt werden musste (18/1023, 19/934).  
Ein häufig aufgezählter *hemmender* Faktor ist die resultierende Mehrarbeit (18/1025,  
20/889, 20/902, 19/935) sowie die damit einhergehende zeitliche Belastung (19/935).  
Daneben stellen kritische Einstellungen einzelner KollegInnen ebenfalls einen hemmenden  
Faktor dar, wie z. B. Einzelgängertum (18/1025) oder Blockaden von Lehrkräften (20/896).  
Wurde z. B. ein neues Thema in das Schulprogramm aufgenommen, wurde es von einzel-  
nen KollegInnen als zwanghafte Verpflichtung empfunden (18/1023, 18/1024). Zum Teil  
gingen die Inhalte des Schulprogramms über den Unterricht hinaus, so dass Extra-Arbeit  
damit „festgeschrieben“ wurde (20/889). Hemmend war ebenfalls, wenn die Inhalte in sich  
zu starr waren und nicht aus der Praxis entsprangen (19/933). Darüber hinaus bestand die  
Möglichkeit, dass sich Schule durch Schulprogrammarbeit von ihren originären Aufgaben  
entfernen könnte (Schule als Bildungsanstalt) (20/902). *Planungen für die Zukunft* sind im  
Schulprogramm nicht explizit enthalten (18/1063, 19/936). Bestehende Pläne waren bei-  
spielsweise die stärkere Einbeziehung der Eltern bei der Schulprogrammarbeit (22/877),  
der Aufbau des sozialen Engagements (22/898) sowie die verstärkte Integration der Schüle-  
rInnen bei der Schulprogrammarbeit (19/940). Letzteres wurde versucht, indem ein Evalua-  
tionsfragebogen für SchülerInnen entwickelt wurde, indem das Schulklima eingeschätzt  
werden sollte (18/1026). Das *Schulprogramm* wird nicht aktiv an die Öffentlichkeit *verteilt*  
(18/1028, 19/937). Für die Eltern und/oder weitere Interessierte lag es am Tag der offenen

Tür aus oder es konnte beim Elternsprechtag eingesehen werden (grundsätzlich jederzeit möglich) (18/1028, 22/878). Darüber hinaus ist es auf der Internetseite abrufbar (18/1028, 22/878, 20/899).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Entwicklungsprozess Schulprogramm*

*Begonnen wurde der Schulprogrammentwicklungsprozess mit einer Bestandsaufnahme, die zu einer Urfassung des Schulprogramms führte. Geschrieben und formuliert wurde das Schulprogramm vom Kollegium, das die einzelnen Kapitel in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erstellte. Gegenwärtig existiert das Schulprogramm als Kurzfassung sowie als umfangreichere Version im Ordnersystem. Zukünftig soll das soziale Engagement der Schule sowie die Integration von SchülerInnen und Eltern verstärkt werden.*

*Handlungsveränderungen, die durch das Schulprogramm herbeigeführt wurden, sind beispielsweise das Streitschlichtungsprogramm, das Mädchen-Stark-Programm, das Begegnungsprogramm zwischen Jung und Alt (19/941) sowie das Aufbrechen des starren Unterrichtsablaufes (20/901). Grundsätzlich wurde dadurch ein bewußterer Umgang mit dem Schulprogramm angeregt; Lehrkräfte haben sich über den Auftrag von Schule und ihre Identifikation Gedanken gemacht (19/942). Der Auftrag ein Schulprogramm zu schreiben, kam von der Schulleitung (18/1032). Die *Motivation* war im Kollegium gegeben, weil sie sein musste; sie wuchs sozusagen aus der Verpflichtung heraus (19/943, 20/897). Schulprogrammarbeit wurde auch als Mehrarbeit wahrgenommen (20/902). Bezüglich der *Identifikation* mit dem Schulprogramm wurde ausgesagt, dass Lehrkräfte, die an der Entwicklung beteiligt waren, den Inhalt der Urfassung kannten und später Hinzugekommene das Schulprogramm gelesen haben (18/1034). Keine Lehrkraft kann alles, was im Schulprogramm aufgenommen ist im Unterricht umsetzen. Ein Teil des Kollegiums identifiziert sich, ein weiterer Teil ist neutral und ein letzter Teil scheint uninteressiert (19/946). Obwohl es keine fundamentale *Opposition* im Kollegium gibt (20/904), wurde eine latente Opposition, die „im Verborgenen bleibt“, vermutet (18/1035). Solche Prozesse laufen „inoffiziell“ ab (19/946). Es wird angenommen, dass sich einige Lehrkräfte nicht mit dem Schulprogramm identifizieren (19/945), bei anderen hat sich Unmut vor allem deshalb gebildet, weil Schulprogrammarbeit zumeist nach dem Unterricht stattfand (20/903). Aufgrund der offenen Form des Schulprogramms sind einerseits Dokumentationen, andererseits auch Pläne aufgenommen, die sich in Projekten niederschlugen (*Planungsdokument vs. Quelle der Veränderung*) (18/1036, 20/905). Eine *Auseinandersetzung/Reflexion* mit dem Schulprogramm wurde über einen Pädagogischen Tag erreicht. Außerdem kannten alle KollegInnen die groben pädagogischen Ziele, so dass alle Interviewten diese Frage bejahen konnten (20/906, 19/948, 19/949). Von *täglichem Gebrauch* kann nur in dem Sinne gesprochen werden, dass es für neue KollegInnen hilfreich ist, über das Schulprogramm einen Einblick in die Schularbeit zu*



erhalten (20/907). Ansonsten war es aufgestellt und enthielt Absprachen über die Arbeit an der Schule (18/1037). Die Interviewten waren sich einig, dass über das Schulprogramm die Darstellung der Schule nach außen (*Außendarstellung*) gelungen ist: Das Schulprogramm lag am Tag der offenen Tür aus und wurde von den Besuchern eingesehen. Daraufhin gab es eine große Resonanz und einen positiven Rücklauf (18/1939, 19/951, 20/908). *Werbung* ist bisher nicht nötig gewesen, da die Schule einen guten Zulauf und mehr Anmeldungen als Plätze hätte (18/1040, 19/952, 20/909). „Werbung“ fand über den Tag der offenen Tür statt (20/909, 19/952).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Wirkung, Akzeptanz & Relevanz*

*Als konkrete Handlungsveränderungen wurden das Streitschlichtungsprogramm, das Mädchen-Stark-Programm sowie das Begegnungs-Programm zwischen Jung und Alt geäußert. Die Motivation, ein Schulprogramm zu schreiben, erwuchs aus der schulaufsichtlichen Verpflichtung heraus. Identifikation mit dem Schulprogramm vollzog sich im Kollegium nur teilweise, - es bestand eine latente, inoffizielle Opposition. Die Befragten waren der Ansicht, dass die Außendarstellung der Schule mit dem Schulprogramm gelungen ist.*

Die *Rolle der Schulleitung* wurde von den Interviewten wie folgt charakterisiert: sie ist die wichtigste Instanz (19/959), hat das Schulprogramm forciert und voran gebracht, hat die Eingangsinitiative übernommen (20/911) und ist an der Schule „Daumen“ und „Schreiberling“ (18/1054). Daneben wurde angemerkt, dass der Schulleiter sehr pflichtbewusst ist und die Anforderungen der Schulaufsicht schnell umsetzt (19/961).<sup>60</sup> Da an dieser Schule keine Steuergruppe eingesetzt wurde, aber seit kurzem eine Evaluationsgruppe existierte, werden kurz ihre Aufgaben zusammengefasst: Ziel der Evaluationsgruppe war es, dem Schulprogramm „mehr Leben“ zu geben. Daher sollte das Vorwort des Schulprogramms über eine Befragung der SchülerInnen evaluiert werden (19/928). Die *Rolle der Lehrkräfte* wurde als wichtig für die Durchsetzung und Realisierung des Schulprogramms erachtet (20/913), - sie kam in der Hierarchie direkt nach der Schulleitung (19/960). Lehrkräfte haben vor allem Gruppenarbeit in Fachkonferenzen zum Schulprogramm geleistet (19/926). Die *Rolle der SchülerInnen* war bislang nicht aktiv (18/1056). Diese Gruppe soll demnächst über die SchülerInnenfragebögen beteiligt werden (19/963). Die *Rolle der Eltern* wird lediglich über die Zustimmung zum Schulprogramm in der Schulkonferenz beschrieben. Sie haben keine Anregungen o. ä. eingebracht (18/1057). Es war ein Ziel, sie im Anschluss an die SchülerInnen zu integrieren (19/964). Die *Rolle der Schulaufsicht* wurde durch alle Interviewten so beschrieben, dass sie sich zurückhielt. Der Dezernent hatte lediglich den Auftrag erteilt, ein Schulprogramm zu schreiben (18/1041, 18/1045), hatte aber den Entwicklungsprozess nicht begleitet (18/1045). Vom entstandenen Schulprogramm war er jedoch sehr begeistert

---

<sup>60</sup> Rolle Steuergruppe = k. N.

(18/1041, 19/953).<sup>61</sup> Gründe, *warum* sich Eltern für *diese Schule* entschieden haben, sind folgende: Wegen des guten Rufes (22/866), wegen der positiven Präsentation am Tag der offenen Tür (22/866, 22/868), weil Freunde der Kinder ebenfalls die Schule besuchen wollten (22/866) und wegen des naturwissenschaftlichen Profils (22/868). Darüber hinaus war es für die befragten Eltern auch eine „Bauchentscheidung“ (22/869). Die SchülerInnen erwähnten hinsichtlich dieser Frage den bilingualen Zweig (21/998, 21/999), den positiven Eindruck am Tag der offenen Tür (21/999), den guten Ruf der Schule (21/998) sowie die Tatsache, dass Geschwister die Schule ebenfalls besuchten (21/997). Unter der *Besonderheit der Schule* sahen die SchülerInnen den guten Ruf, die „netten“ LehrerInnen, die Theater-AG und die Gartenbau-AG (21/1000, 21/1001, 21/1002). Die Eltern betonten bei dieser Frage vielmehr die gute Computerausstattung und -fachkenntnis, den Eindruck, dass die Kinder gut „behütet“ bzw. betreut werden (22/870) und erneut den guten Ruf der Schule (20/900). Bei der Frage, ob das *Schulprogramm bekannt* sei, antworteten die SchülerInnen mit „nein“ (21/1003), die Eltern dagegen mit „ja“ (über das Internet) (22/874).<sup>62</sup> Bezüglich der *Beteiligung der SchülerInnen* wurde ausgesagt, dass sie stärker an der Schulprogrammarbeit partizipieren sollten, um sich besser mit der Schule identifizieren zu können (19/938). Hinsichtlich der *Beteiligung der Eltern* wurde mitgeteilt, dass sie in der Klassenpflegschaft, Schulpflegschaft und Schulkonferenz vertreten sind und über das Schulprogramm informiert wurden. Soll beispielsweise ein neuer Teil in das Schulprogramm aufgenommen werden, musste auch die Schulkonferenz zustimmen (18/1029, 22/871). Eine aktive Beteiligung der Eltern fand bisher nicht statt (19/939). Die Eltern beschrieben ihre Tätigkeiten in der Um- und Mitgestaltung des Schulhofes, bei der Aktion Erneuerung des Sportplatzes, bei Nachmittagsangeboten (22/872) und bei Feiern (22/873). Sie bewerteten den Einblick in das Schulprogramm positiv, da die Vertrautheit mit der Schule dadurch wuchs (22/882).<sup>63</sup> Die *Informationsweitergabe* der Schule bewerteten die Eltern als gut und rege, da sie ein Mal im Jahr über Elternbriefe informiert und zu Elternpflegschaften eingeladen würden sowie zwei Mal im Jahr das Protokoll der Schulkonferenz erhielten (22/879).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Rollenverteilung & Eltern und SchülerInnen*

*Die Schulleitung hatte eine Eigeninitiative übernommen und das Schulprogramm forciert und voran gebracht. Die Lehrkräfte beteiligten sich durch Gruppenarbeit; vor kurzem setzte sich eine Evaluationsgruppe zusammen. Weder die Eltern noch die SchülerInnen waren in den Schulprogrammentwicklungsprozess integriert. Der Dezernent verhielt sich hinsichtlich des Schulprogrammentwicklungsprozesses eher im Hintergrund. Die Eltern kannten das*

---

<sup>61</sup> Rolle Unterstützungsdienst = k. N.

<sup>62</sup> Schulprogramm erhalten = k. N.

<sup>63</sup> Bedeutung Schulprogramm = k. N.

*Schulprogramm bereits über das Internet, sie waren generell mit der Informationsweitergabe der Schule zufrieden.*

#### *Themenbereich: Schulaufsicht*

Der Interviewpartner ist der zuständige Schulaufsichtsbeamte für diese Schule (*Anzahl Dezernten & Mitarbeiter*) (23/969). Seine *Kontaktperson* an der Schule ist der Schulleiter und die zwei StellvertreterInnen. Darüber hinaus gibt es Gespräche mit Fachkonferenzvorsitzenden (23/970). Die *Frequenz der Kontakte* zwischen Schulaufsicht und Schule lag bei ca. vier bis fünf Besuchen innerhalb von 2 Jahren, bei denen es um das Schulprogramm sowie um andere Inhalte ging (23/971).<sup>64</sup> Der *Verlauf des Dialoggespräches* gestaltete sich wie folgt: Dem Schulaufsichtsbeamten wurde von der Schule ein PowerPoint-Vortrag über den Inhalt des Schulprogramms vorgeführt, aus dem er sechs bis sieben Punkte in einer anschließenden Diskussion besprach. Beim Dialoggespräch waren die Schulleitung (drei Personen), vier KollegInnen und zwei SchülerInnen anwesend (ElternvertreterInnen waren verhindert) (23/974, 23/973). Die Dauer des Gesprächs betrug insgesamt 2,5 Stunden (23/975). Erst nach dem Treffen wurden die Formblätter zum Dialoggespräch vom Dezernten ausgefüllt (23/976). Die *Untersuchung der Schulprogramme* fand in der Form statt, dass zunächst die Ergebnisse der Fragebögen intern statistisch ausgewertet und dann an das Landesinstitut sowie an das Ministerium versandt wurden (23/978). Nach Ansicht des Schulaufsichtsbeamten wurde der *Entwicklungsprozess* ebenso wie das *Produkt* des Schulprogramms bewertet (23/980). Nach Meinung der Schulleitung wurde vor allem das Endergebnis des Schulprogramms, weniger aber der Prozess betrachtet (18/1046). Die Frage, ob vom Schulaufsichtsbeamten *Anregungen, Empfehlungen, Auflagen oder Aufträge* erteilt wurden, wurde mit „Nein“ beantwortet. Nach Ansicht des Dezernten waren die Vorgaben des Ministeriums sehr „diffus“. Bei den Schulen bestand anfangs Unsicherheit, was eigentlich geschehen sollte. Er ist der Meinung, dass Schulprogramme erst dann wirksam werden, wenn das gesamte Kollegium daran arbeitet und eine große Mehrheit der Lehrkräfte dazu motiviert ist. Er hat strittige Punkte mit der Schule diskutiert (23/983).<sup>65</sup> Ob die *Zusammenarbeit* zwischen Schule und Schulaufsicht *ausreichend* ist, wurde von einer Lehrkraft negativ beurteilt. Der Dezernt war sehr oft in Zeitnot (19/955). Die Schulleitung sowie die interviewten LehrerInnen äußerten, dass sie mit der Arbeit der Schulaufsicht eher *unzufrieden* waren. Kontakte zwischen Schule und Schulaufsicht fanden zu selten statt, so dass kaum von einer Zusammenarbeit gesprochen werden konnte. Darüber hinaus wurden die Kontakte eher als unangenehm empfunden und weniger als Bereicherung (19/957,

---

<sup>64</sup> RST/IIT = k. N.

<sup>65</sup> vorgeschriebene/verbindliche Elemente = k. N.

19/956, 18/1049). Der Dezernent selber war mit seiner Arbeit zufrieden; die Schulaufsicht konnte nicht mehr Angebote offerieren (23/984). Bezüglich der Frage, ob die Schulaufsicht eher *berät, unterstützt oder kontrolliert*, antworteten die InterviewpartnerInnen der Schule, dass vielmehr kontrolliert, als beraten oder unterstützt wird. Der Schulaufsichtsbeamte hat den Auftrag erteilt, das Schulprogramm zu schreiben, hatte aber keine Hilfestellungen oder „Tipps“ gegeben (18/1045, 18/1051, 19/958). Nach Ansicht des Dezernenten kommen alle drei Elemente zusammen. Vor ca. 12 Jahren arbeitete die Schulaufsicht eher kontrollierend, heute werden die Schulen darüber hinaus mit Informationen abgedeckt und beraten. Kontrolle wird ausgeübt bei Dienstaufsichtsbeschwerden oder Widersprüchen. Weisungen spricht er auch nicht gegen Schulen, sondern nur gegen Einzelpersonen aus (23/985, 23/991). Von einem *Kontakt* zwischen *Kooperationsverbund* und Schulaufsicht kann in dem Sinne gesprochen werden, da er im „eigenen Hause“ sitzt. Jeder Dezernent vertritt eigene Fächer (z. B. Deutsch, Religion und Sport) sowie besondere Aufgaben (GÖS<sup>66</sup>, Betriebspraktikum etc.). Bei Schulleiterdienstbesprechungen oder Fachkonferenzen werden die KollegInnen hinzu gebeten, die für den jeweiligen Bereich zuständig sind (23/987). Der *Einfluss* der Schulaufsicht auf die *Wahl* der *Unterstützungsangebote* besteht nur insofern, als dass die Dezernenten den Schulen Hinweise auf das Fortbildungsangebot geben (76/1067).<sup>67 68</sup> Der Dezernent kam aus seiner schulübergreifenden Sicht zu der Meinung, dass die Mehrzahl seiner Schulen über ein „ordentliches“ Schulprogramm verfügen (*allgemeine Bewertung Schulprogramme*) (23/977). Obwohl die Schulen anfangs nicht motiviert waren, wurde den meisten durch den Arbeitsprozess bewusst, wo sie stehen. Vieles war bereits vorher entwickelt, nur nicht schriftlich fixiert und nicht mit Zielvereinbarungen verbunden. Nun war eine „Basisabsprache“ entstanden (23/988). Die Schulleitung fügte diesbezüglich hinzu, dass viele Schulprogramme wie Chroniken oder Jahresüberblicke aussehen (18/1064). Die *schulspezifische Bewertung des Schulprogramms* des Dezernenten fiel sehr positiv aus. Die Schule hatte mit der Schulprogrammarbeit sehr früh begonnen. Die Hauptthemen waren in den einzelnen Ordnern verteilt, die ständig überarbeitet wurden. Das Schulprogramm war kurz und straff (23/989, 23/972, 23/981).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Schulaufsicht und Doppelcodings*

*Beim Dialoggespräch waren die Schulleitung, vier Lehrkräfte und zwei SchülerInnen anwesend. Diskutiert wurde über die Schwerpunkte des Schulprogramms. Im Anschluss an das Gespräch wurde ein Erhebungsbogen ausgefüllt, der später statistisch ausgewertet wurde. Der Dezernent merkte an, dass die Vorgaben des Ministeriums zur Schulprogrammarbeit*

---

<sup>66</sup> GÖS = Gestaltung und Öffnung von Schule; Programm in NRW

<sup>67</sup> Veröffentlichung Inspektions-Bericht = k. N.

<sup>68</sup> Zukunft der Schulaufsicht = k. N.

*bei den Schulen Unsicherheiten hervorrief. Seine Meinung über das Schulprogramm der Schule war sehr positiv.*

#### *Themenbereich: Unterstützungsdienst*

<sup>69</sup> Der *Unterstützungsprozess* ist wie folgt abgelaufen: Es fand eine Fortbildung für einen Teilbereich des Schulprogramms statt (18/1053). Zunächst äußerten einige KollegInnen Interesse an einer Fortbildung zur „Freiarbeit“. Der Dezernent empfahl dem Kollegium, dafür einen Pädagogischen Tag zu nutzen (24/1068, 23/994). Zu Beginn der Fortbildung (*Unterstützungsprozess konkret*) wurden von der Moderatorin Angebote bezüglich der Thematik Freiarbeit gemacht und mit der Schule abgestimmt. Anschließend erhielten die Lehrkräfte eine einstündige theoretische Einführung. Dann bestand die Möglichkeit, Unterrichtshospitationen durchzuführen (24/1070). Danach wurden aufkommende Fragen beantwortet sowie eine kritische Reflexion durchgeführt. Es wurde hinterfragt, ob das Konzept auf die eigene Schule übertragen werden konnte. Abschließend erhielten die Lehrkräfte die Gelegenheit, Material zu sichten, zu kopieren oder selbst auszuprobieren (24/1074). Die Fortbildung dauerte einen Tag; das gesamte Lehrerkollegium hat daran teilgenommen (24/1075, 24/1072).<sup>70 71</sup> Die Moderatorin ist bei ihrer Fortbildungsveranstaltung auch auf die *Wünsche* der Schule eingegangen. Zum Beispiel wurde die theoretische Einführung kurz gehalten, weil großes Interesse an der Praxis bestand (24/1071). Es wurden keine konkreten Vereinbarungen bzw. *Absprachen für die Zukunft* zwischen der Schule und der Moderatorin getroffen. Im Anschluss an die Fortbildung wurde telefonisch angefragt, ob das Konzept erfolgreich eingesetzt wird. 6 Monate nach der Fortbildung wurde erneut gefragt, ob an der Schule weiterer Fortbildungsbedarf besteht. Darüber hinaus gab es sporadisch Rückmeldungen von Schulen (z. B. Fragen oder Materialwünsche) (24/1076, 24/1077). Bezüglich des *Einflusses* der Fortbildung auf die *Konzeption/Entwicklung des Schulprogramms* kann die Tatsache angeführt werden, dass die KollegInnen von der Umsetzung begeistert waren und das Thema „Freiarbeit“ in das Schulprogramm aufgenommen haben (24/1078).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Unterstützungsdienst*

*Die Schule hatte an einem Pädagogischen Tag eine Fortbildung zum Thema Freiarbeit durchgeführt. Das gesamte Kollegium war anwesend und hat das Thema anschließend ins Schulprogramm aufgenommen. Es wurden keine weiteren Absprachen für die Zukunft zwischen Schule und Moderatorin getätigt. Im Anschluss an die Fortbildung wurde von der Moderatorin angefragt, ob das Konzept umgesetzt wurde.*

---

<sup>69</sup> Kontaktperson = k. N.

<sup>70</sup> Angebote ausreichend = k. N.

<sup>71</sup> Zufriedenheit = k. N.

### *Themenbereich: Autonomiebewusstsein*

Das Schulprogramm ist ein „Sammelsurium“ dessen, was an der Schule geschieht (*Charakterisierung Schulprogramm/Ziel*). Es macht deutlich, wie gut die Schule ist und zeigt, was gutes, schönes und wichtiges die Schule charakterisiert (18/1016, 18/1059). Dadurch können sich Außenstehende ein Bild von der Schule machen, „wie sie wirklich ist“ (19/965). Ebenfalls sollten im Schulprogramm Planungsvorhaben und Ziele mit entsprechender Zeitvorgabe sowie Evaluationsergebnisse enthalten sein. So weit ist die Schule allerdings noch nicht. An diese „Managementaufgabe“ müssen die Lehrkräfte erst heran geführt werden (18/1065, 18/1066). Wichtig ist, dass das Schulprogramm gelebt wird und kein totes Papier bleibt. Es muss ständig weiterentwickelt werden (19/924). Die GesprächspartnerInnen meinen, dass das Schulprogramm Teile der oben formulierten Ziele eher nicht erreicht (*Zielerfüllung*) (18/1060, 20/917, 19/966). Auf die Frage, ob sich die *Mühen gelohnt* hätten, antwortete die Schulleitung mit einem klaren „Ja“ (18/1061). Auch eine Lehrkraft sah die Wirkung vor allem darin, dass ohne das Schulprogramm weniger in Bewegung gekommen wäre (19/967). Bezüglich der Frage, inwieweit das *Schulprogramm Einfluss auf das Autonomiebewusstsein* der Schule hat, antwortete die Schulleitung, dass Freiheit vorher anfängt: zunächst findet eine Entwicklung in der Praxis statt und dann wird sie im Schulprogramm dokumentiert (18/1062). Mit dem Schulprogramm kam es also zu Neuerungen an der Schule, wodurch deutlich wird, dass Bereiche gestaltet werden können (20/919). Bezüglich der *pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte* war die Schulleitung der Ansicht, dass sich das Kollegium sehr stark an die Absprachen im Schulprogramm hält. Einige befürchteten, dass die pädagogische Freiheit durch die festen Absprachen verloren gehen könnte (18/1038). Es bestand die Problematik, dass wenn ein Punkt in das Schulprogramm aufgenommen wird, er gleichzeitig einen verpflichtenden Charakter auferlegt. Eine interviewte Lehrkraft fühlte sich dadurch in einer Zwickmühle, da er/sie eine freiwillige AG aufgeben wollte, aber keine/n NachfolgerIn fand. Demzufolge müsste die AG aus dem Schulprogramm gestrichen werden. Weil er dadurch in einen Konflikt mit der Schulleitung käme, bestand für ihn ein latenter Druck (20/891, 20/892). Daneben bot er jährlich eine Studienfahrt für SchülerInnen an. Er hatte sich dafür eingesetzt, dass dieses freiwillige Angebot nicht in das Schulprogramm aufgenommen wird, damit es keinen zwanghaften Charakter erhielt (20/893). Es bestand im Kollegium vereinzelt die Befürchtung, dass das Schulprogramm zu einer Gleichmachung aller Lehrkräfte führt und dadurch die pädagogische Freiheit aufhebt (19/927). Die LehrerInnen müssten sich mit den jeweiligen Themen des Schulprogramms identifizieren. Im Schulprogramm sind alle Angebote der Schule aufgenommen, jedoch kann keine Lehrkraft alles anwenden. Bestimmte Teile des Schulprogramms werden nur von den Lehrkräften umgesetzt, die diese auch vertreten (19/932, 24/1073). Nach Meinung

des Dezernenten wird die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte durch Schulprogrammarbeit nicht tangiert, da sie in Bezug auf den Erziehungsbereich endet. Gerade dieser Bereich ist für das Schulprogramm von entscheidender Bedeutung (23/996). Die Frage, ob die *Schulaufsicht* eine *Stärkung bzw. Minderung des Autonomiebewusstseins* durch ihr Einwirken auf die Schulprogrammarbeit bewirkt, wurde von der Schulleitung negiert. Ihrer Ansicht nach war die Schulaufsicht diesbezüglich eher „unsichtbar“ (18/1052). Der Dezernent war der Auffassung, dass sich die Schulaufsicht aus vielen Bereichen zurückgezogen hat (z. B. bei dienstlichen Beurteilungen für Lebenszeitverbeamtung, Genehmigung von Schulwanderfahrten, beim Schulbudget). Die Schulen haben in den vergangenen Jahren immer mehr Freiheiten erhalten (23/990).<sup>72</sup>

*Zusammenfassung des Teilbereichs Autonomiebewusstsein*

*Das Schulprogramm ist ein „Sammelsurium“ und eine Äußerung dessen, was an der Schule gemacht wurde. Nach Meinung der Befragten, haben sich die Mühen der Schulprogrammentwicklung gelohnt. Das Kollegium hält sich stark an die im Schulprogramm gemachten Absprachen, - für sie hat es einen verpflichtenden Charakter.*

#### **11.1.2.4 Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters**

Der Unterrichtsbesuch fand in der siebten Klasse der nordrhein-westfälischen Mittelschule statt und dauerte 45 Minuten. Anwesend waren dreißig SchülerInnen sowie eine Lehrerin. Begleitet wurde eine Mathematik-Unterrichtsstunde, in der die Klassenarbeit der Parallelklasse bearbeitet wurde. Der Unterrichtsbesuch ist wie folgt abgelaufen: Die Lehrerin leitete den Unterricht ein. Es wurde die Klassenarbeit der Parallelklasse erarbeitet, weil das der Wunsch der SchülerInnen war. Dies taten einige gemeinsam, andere selbstständig. Die Lehrerin ging in der Klasse herum und unterstützte einige SchülerInnen. Leider konnten in dieser Stunde keine schulprogrammrelevanten Prozesse beobachtet werden, da keine Mathematik-Freiarbeit stattfand - wie ursprünglich geplant.

In der besuchten Unterrichtsstunde konnten keine Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. Von 4 Mathematik-Wochenstunden werden 3 regulär unterrichtet, die vierte ist für Freiarbeit reserviert. Jede/r SchülerIn verfügt über eine Karteikarte, die er/sie erarbeiten muss. Alle SchülerInnen haben einen Freiarbeitshefter, in dem sie ihre Arbeiten abheften und abzeichnen lassen. Diese Unterlagen wurden zwar gezeigt, aber ihre Benutzung konnte nicht beobachtet werden.

---

<sup>72</sup> Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein Unterstützungsdienst = k. N.

#### **11.1.2.5 Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch**

Für den Großteil der Interviews an dieser Schule kann ausgesagt werden, dass es sich um informative Gespräche mit aussagewilligen GesprächspartnerInnen sowie reichlich zur Verfügung stehender Zeit handelte. Auffällig war allerdings, dass zwischen dem Erstkontakt und dem Schulbesuch viel Zeit vergangen ist. Das könnte daran gelegen haben, dass die Auswirkungen des Schulbesuchs für die Schule schwer einzuschätzen waren und dies die konkrete Terminvereinbarung gehemmt hatte.

#### **11.1.2.6 Zusammenfassung Mittelschule Nordrhein-Westfalen**

*Das Schulprogramm als Bündel von Absprachen mit verpflichtendem Charakter*

Das Schulprogramm der Mittelschule Nordrhein-Westfalen stellt sich in Form einer tabellarischen Auflistung sowie in Form eines Ordnersystems dar. Aufgenommen sind die Grundorientierungen der Schule, eine Bestandsaufnahme, das Thema Unterricht, pädagogische und curriculare Schwerpunkte sowie Betreuungsangebote. Obwohl das Schulprogramm durch die Auflistung klar und deutlich strukturiert ist, enthält es nur wenige Erläuterungen und Erklärungen. Das Schulprogramm ist ein „Sammelsurium“ dessen, was an der Schule geschieht. Durch das Schulprogramm haben sich die Lehrkräfte über den Auftrag von Schule und ihre Identifikation Gedanken gemacht. Außerdem wurde den Beteiligten dadurch die Gestaltungsfreiheit der Schule bewusst. Das Kollegium hält sich stark an die gemeinsamen Absprachen. Auch gibt es kritische Einstellungen einzelner KollegInnen, wie z. B. Blockaden, Empfindung zwanghafter Verpflichtung sowie Einzelgängertum. Die Schulaufsicht hat sich bezüglich der Entwicklung des Schulprogramms zurückhaltend verhalten. Die Fortbildung zum Thema Freiarbeit wurde in das Schulprogramm aufgenommen. In der besuchten Unterrichtsstunde konnten keine Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden.

#### **11.1.3 Berufskolleg Nordrhein-Westfalen**

##### **11.1.3.1 Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen**

Die Schulleitung des Berufskollegs besteht aus 2 Personen (Schulleiter und Vertreter), das Kollegium zählt 62 Lehrkräfte. Insgesamt verfügt die Schule über 1.520 Schüler und Schülerinnen. Die Elternvertretung besteht aus 6 Personen, weitere 6 Personen werden zum nicht-pädagogischen Personal der Schule gerechnet.



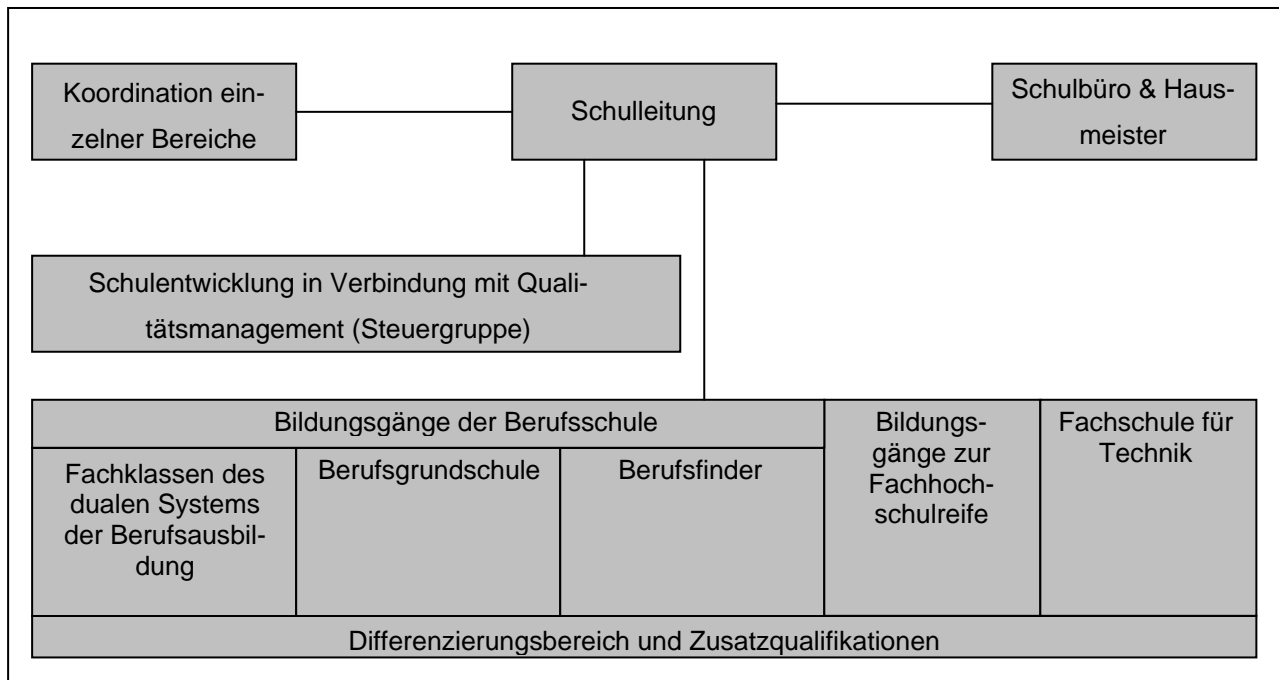


Abbildung 39: Organisationsaufbau Berufskolleg Nordrhein-Westfalen

### 11.1.3.2 Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm` anhand eines Analyserasters

Das Schulprogramm umfasst neun Seiten und besteht aus überwiegend den Inhalt darstellenden Grafiken mit separaten textlichen Erläuterungen. Es ist wie folgt gegliedert:

- Schulprogramm (Grafik)
- Vorwort (Text)
- Unser Profil (Grafik)
- Besondere Module unseres Schulprofils (Auflistung)
- Unsere Prozesse (Grafik)
- Unsere Handlungsfelder (Grafik)
- Grundsätze der Bildungs- und Erziehungsarbeit (Text; Erläuterungen der Grafiken)

#### *Aussagen zum Inhalt des Schulprogramms*

Das Schulprogramm des Berufskollegs NRW ist nicht in Kapitel geteilt, sondern gibt grundsätzliche Aussagen in Form von Grafiken und Texten wieder. Die erste Grafik thematisiert die Gestaltungsfreiheit der Schulen, in dem Qualitätsmanagement (= Festlegung der Qualitätskriterien und Steuerung der pädagogischen Prozesse) als Ring um die in Quadraten wiedergegebenen Punkte „Schulentwicklung durch Schulprogramm“, „Handlungsziele“ und „Evaluation der Handlungsziele“ skizziert wird. Daraufhin folgt das Vorwort, das vom Kollegium gemeinsam formuliert wurde und kurz auf das Ziel der Schule, auf den Auftrag des

Kollegiums sowie auf den Inhalt des Schulprogramms eingeht. Das Schulprogramm wird anschließend in Form einer wabenähnlichen Grafik wiedergegeben und benennt folgende drei Bereiche „Pflege und Ausbau der Kooperationen und der pädagogischen Beratung“, „Kontinuierliche Entwicklung bedarfsorientierter Bildungsangebote und pädagogischer Konzepte“ und „Kontinuierliche Verbesserung der Rahmenbedingungen für Unterricht und Bildung“. Daraufhin folgt eine Seite mit einer Auflistung besonderer Module des Schulprofils, das im Wesentlichen auf ein Projekt für schulumüde Jugendliche, die Kooperation mit einer italienischen berufsbildenden Schule sowie einen Jugendclub als Freizeitangebot des Berufskollegs unter besonderer Nennung der Kooperationspartner eingeht. Die sich anschließende Seite gibt drei wabenförmige Felder wieder, die inhaltlich in einen pädagogischen, organisatorischen und einen bildungsbezogenen Bereich unterteilt sind und schulische Prozesse beschreiben. Die darauf folgende Grafik verfügt über dieselbe Optik, gibt allerdings die Handlungsfelder „Gestaltung von Unterricht und Bildung“, „Gestaltung der Schulkultur“ und „Öffnung von Schule“ des Schulprogramms unter Nennung der einzelnen Schulgrundsätze wieder. Auf den letzten beiden Seiten des Schulprogramms werden textuell noch einmal detailliert die einzelnen Handlungsfelder und die dazu gehörenden Grundsätze der Bildungs- und Erziehungsarbeit beschrieben.

#### *Aussagen zur Struktur des Schulprogramms*

Das Schulprogramm beinhaltet die Beschreibung von Grundorientierungen sowie die Wiedergabe einer Bestandsaufnahme. Es geht auf das Thema Unterricht unter Nennung pädagogischer Arbeitsformen, curricularer Schwerpunkte, extra-curricularen Angeboten sowie Beratungs- und Betreuungsangeboten ein. Da es sich um eine Schule mit weitestgehend volljährigen SchülerInnen handelt, spielt die Einbeziehung von Eltern kaum eine Rolle. Als einziges der nordrhein-westfälischen Schulen enthält das Schulprogramm einen Absatz über die Weiterentwicklung von Fortbildungsmaßnahmen und -initiativen für Lehrkräfte, verzichtet dabei allerdings auf konkrete Angaben. Externe Kontakte spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Auch in diesem Schulprogramm wird auf schulische Ausgangsbedingungen, auf Schulorganisation, das Gebäude, Öffentlichkeitsarbeit, den Ressourceneinsatz und auf Evaluationen nicht eingegangen. Leider sind Zielvorstellungen von realen Aktivitäten schwer zu trennen, Maßnahmeplanungen sind im Schulprogramm nicht enthalten.

Das Schulprogramm stellt sich als eine Reihung von Grafiken mit textlichen Erläuterungen dar. Es ist logisch aufgebaut, wirkt allerdings abstrakt. Die Kürze des Schulprogramms ist gleichzeitig seine Stärke. Leider bleibt unklar, was bereits umgesetzt ist und was nicht.

### 11.1.3.3 Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews

*Themenbereich: Entwicklungsprozess Schulprogramm*

Die *Entstehung* der Schulprogrammarbeit ist in den Jahren 1992/93 an dieser Schule anzusetzen. Wegen der Neuordnung der Metallberufe und den neuen curricularen Vorgaben für die Fachschule für Technik sowie aufgrund der veränderten Schülerschaft entstand großer Leidensdruck und Unmut im Kollegium. Es kam der Wunsch auf, dies zu thematisieren, so dass 1995 ein Pädagogischer Tag einberufen wurde, an dem die erste Bestandsaufnahme durchgeführt wurde (03/583, 05/466, 04/497). Die Bestandsaufnahme wurde anhand der „Spielchen der alten Schulentwicklung“ organisiert, durch die sich 10 pädagogische Grundsätze herauskristallisierten (03/587). Obwohl die Schulleitung den Pädagogischen Tag vorgeschlagen hatte, überließ sie die Planung den SprecherInnen der Forderung nach Neuorientierung. Der Rückzug der Schulleitung war bewusst herbeigeführt, um den „bottom-up Prozess“ des Kollegiums zu stärken (03/585). Im Anschluss an den Pädagogischen Tag verliefen viele Prozesse noch unstrukturiert. Aus dem Willen der Strukturierung bildete sich dann eine Projektgruppe, die später zur Steuergruppe wurde (03/585). Diese Gruppe hat daraufhin ein Schulprogramm entwickelt und ihren Entwurf dem Kollegium vorgestellt, die diesen überarbeitete (04/497).<sup>73</sup> Folgende *Arbeitsstrukturen* liegen dem Schulprogrammentwicklungsprozess zugrunde: Von großer Bedeutung für den Entwicklungsprozess des Schulprogramms war die Gründung der Steuergruppe, die aus sechs ständig rotierenden Mitgliedern bestand und regelmäßig (ein Mal im Monat) zusammenkam. Sie stellte eine dauerhafte Arbeitsgruppe dar, die an Pädagogischen Tagen (die zwei Mal im Jahr stattfinden) Schwerpunkte aus dem Schulprogramm thematisierte (03/586). Dadurch hatte das Kollegium die Möglichkeit, sich zum Schulprogramm zu äußern (04/512). Die Lehrkräfte bildeten temporäre Arbeitsgruppen zu Einzelaspekten (05/468). Im Rahmen der Schulprogrammentwicklung wurde dem Kollegium „nie Arbeit aufgehalst“, - die Erarbeitung des Schulprogramms fand gemeinsam am Pädagogischen Tag statt, die Ergebnisse wurden dann von der Steuergruppe aufgearbeitet (03/593). Bis zum Jahr 2000 erhielt die Schule für die Entwicklung des Schulprogramms ein Zeitbudget im Umfang von 10 bis 25 Wochenstunden (04/511). Als die Schule mit dem Schulprogrammentwicklungsprozess begonnen hatte, gab es noch keine Angaben zu *Inhalt oder Struktur* des Schulprogramms. Daher wurde eine Bestandsaufnahme durchgeführt, die 10 pädagogische Grundsätze analysierte, welchen im Anschluss daran drei Handlungsfeldern zugeordnet wurden (03/587, 04/502). Grundlage dafür waren im Laufe der Zeit DIN ISO 9000/9001/9004 und der Zusatz 2000, die hier zur Entwicklung eines Schulhandbuches beitrugen (04/505). Die erste Version des Schulprogramms war sehr umfangreich und damit eher unpraktikabel (*Form*). Der Umfang

---

<sup>73</sup> geschrieben/formuliert = k. N.

wurde dann reduziert und es wurden klare Linien formuliert (08/557). Inhaltlich wurden die pädagogischen Grundsätze konkreter beschrieben und Problemstellungen wurden zukunftsorientierter formuliert (05/469). Das Schulprogramm in seiner kürzesten Version ist zwei DIN A 4 Seiten lang (*Format*). Davon ausgehend wurden Leitziele formuliert, auf den Prüfstand gestellt und konkrete Vorstellungen entwickelt. Die weiteren Angaben wurden im Schulhandbuch gesammelt, das mit dem „Qualitätshandbuch“ der Industrie vergleichbar ist (03/595, 04/506). Im darüber hinaus bestehenden Schulhandbuch wurden Kriterien, Ziele und Prozesse der Schulprogrammarbeit aufgenommen (04/505, 04/506). Das Schulprogramm wurde visualisiert; es hängt im Schulflur auf dem Weg in das Lehrerzimmer in großen Bilderrahmen (04/520, 03/600). Die Bildung von Teamstrukturen war für den gesamten Entwicklungsprozess *fördernd*, daraus entwickelte sich ein „Wir-Gefühl“, eine „Identifikation“. Hinzu kam, dass dem Kollegium nie zusätzliche Arbeit übertragen wurde, sondern dass die gemeinsame Erarbeitung des Schulprogramms am Pädagogischen Tag stattfand (03/592). Motor der schulischen Veränderung war der Wille des Kollegiums, die Prozesse zu koordinieren, zu strukturieren und zu verbessern (04/507). Ein *hemmender* Faktor für Schulentwicklung ist, dass nicht alle Lehrkräfte für Schulprogrammarbeit Bereitschaft aufbrachten, kontinuierlich daran weiter zu arbeiten (der größte Teil des Kollegiums setzte sich allerdings für das Schulprogramm ein) (05/470). Hinzu kam, dass die einzelnen Lehrerindividuen über unterschiedliche Schulrealitäten verfügen und es schwierig ist, diese unter 10 Grundsätze zu subsumieren (04/508). Darüber hinaus stellte sich der zeitliche Aufwand ebenfalls als hemmender Faktor dar (05/471). Das von der Bezirksregierung erhaltene Zeitbudget für die Erarbeitung des Schulprogramms wurde wieder gekürzt (04/510). Durch das Schulprogramm konnte dennoch ein Grundkonsens im Kollegium formuliert werden. Der *Weiterentwicklungsprozess* ist offen. Ausgehend von den Schulgrundsätzen wurden die schulischen Veränderungen angeregt (05/472, 04/513). Daher sollte jedes Jahr mindestens ein Punkt umgesetzt werden (08/558). Nach jedem Jahr soll dieser evaluiert und weiterentwickelt werden (03/594). Dabei wurden alle Bildungsgänge flächendeckend integriert, d. h. dass die Lehrkräfte einheitlich weitergebildet wurden (03/590). Darüber hinaus wollte man die SchülerInneninteressen in den Schulprogrammentwicklungsprozess sowie die Zusammenarbeit mit externen Partnern stärken (05/478). In seiner Kurzform wurde das *Schulprogramm* an alle externen Partner *verteilt* (04/522). Erhalten haben das Schulprogramm alle KollegInnen, die Mitglieder der Schulkonferenz und der Lehrerkonferenz sowie die Schulpflegschaft. Im Internet ist es für alle Interessierten einsehbar (03/596).

*Zusammenfassung des Teilbereichs Entwicklungsprozess Schulprogramm*

*Auslöser der Schulprogrammarbeit waren ein Leidensdruck und Unmut im Kollegium, so dass es an einem Pädagogischen Tag zu einer Bestandsaufnahme kam. Anschließend*

wurde eine Steuergruppe gegründet, die an Pädagogischen Tagen Schwerpunkte des Schulprogramms thematisierte und Lehrkräfte zu Einzelaspekten in Arbeitsgruppen anleitete. Neben einer zweiseitigen Kurzversion des Schulprogramms, befinden sich weitere Materialien in einem Schulhandbuch; das Schulprogramm hängt visualisiert im Schulflur. Es wurde in Kurzform an alle externen PartnerInnen verteilt. Darüber hinaus ist es im Internet einsehbar.

Bezüglich *Handlungsveränderungen* äußerten die Interviewten, dass sich die Arbeit im Kollegium verändert hat. An Pädagogischen Tagen wird am Schulprogramm gearbeitet, Inhalte werden abgestimmt und koordiniert. Darüber hinaus soll jedes Jahr ein Punkt aus dem Schulprogramm umgesetzt werden (04/514). Da ein Großteil des Kollegiums dem Schulprogramm positiv gegenüber steht, wird von einer hohen *Motivationsbereitschaft* gesprochen. Die Lehrkräfte arbeiteten an der Schulprogrammentwicklung mit, - unabhängig von der Verpflichtung durch die Schulaufsicht, ein Schulprogramm zu schreiben (05/473). 1997 wurde der Erlass veröffentlicht, ein Schulprogramm zu entwickeln, - 1998 war es an dieser Schule bereits vorhanden (03/597). Obwohl nie 100 % des Kollegiums für eine Sache zu begeistern ist, meinen die Interviewten, dass sich der Großteil der Lehrerschaft mit dem Schulprogramm *identifiziert* (03/598, 03/599). Alle hielten gerne Pädagogische Tage ab, obwohl diese über die Unterrichtszeit hinausgehen (04/517).<sup>74</sup> Das gesamte Kollegium hatte sich auf 10 Grundsätze geeinigt, die in operationalisierbare Ziele mit Kriterien übersetzt werden mussten. Die Interviewten waren sich einig, dass das Schulprogramm sowohl ein *Planungsdokument*, als auch eine *Quelle der Veränderung* darstellt (03/589, 03/601). Eine *Auseinandersetzung/Reflexion* mit dem Schulprogramm fand immer an den Pädagogischen Tagen statt, da dann nahezu 100 % des Kollegiums anwesend waren (05/475). *Täglich gebraucht* bzw. genutzt wird das Schulprogramm beispielsweise, wenn ReferendarInnen neu an der Schule begannen. Es lag grundsätzlich im Lehrerzimmer aus (03/604, 05/476). Bezüglich der *Außendarstellung* wirkte das Schulprogramm wie eine „Visitenkarte oder eine Werbeanzeige“. Es ist sehr nützlich; die Schule erhielt positive Rückmeldungen (03/607). Bei der Nachfrage zu *Konkurrenz/Werbung* äußerten die Interviewten, dass einige Lehrkräfte in „zuliefernde“ Schulen gingen, um die eigene Schule bekannt zu machen. Darüber hinaus fanden Informationstage statt, wie z. B. der Tag der offenen Tür (04/523).

*Zusammenfassung der Teilbereiche Wirkung, Akzeptanz & Relevanz*

*Durch die Entwicklung des Schulprogramms veränderte sich die Arbeit im Kollegium. Jedes Jahr soll ein Punkt des Schulprogramms umgesetzt werden. Im Kollegium bestand eine hohe Motivationsbereitschaft für Schulprogrammarbeit; der Großteil der Lehrkräfte identifi-*

---

<sup>74</sup> Opposition/Widerstand = k. N.

zierte sich mit dem Schulprogramm. Das Schulprogramm wirkte bezüglich der Außendarstellung wie eine Visitenkarte bzw. eine Werbeanzeige.

Die *Rolle der Schulleitung* wurde wie folgt beschrieben: lenkend, ermunternd, managend, ideenaufnehmend und weiterentwickelnd (05/489). Die Schulleitung hatte die Steuergruppe installiert (04/532) und bot Möglichkeiten, die Grundsätze des Schulprogramms umzusetzen (03/628). Die *Rolle der Steuergruppe* war - so die Interviewten - für den Schulprogrammentwicklungsprozess das wichtigste (03/618). Anfangs war sie eine „normale Gruppe“, die später zur Steuergruppe wurde (04/533). Die *Rolle der Lehrkräfte* wurde durch aktive Mitarbeit an den Pädagogischen Tagen in Form von temporären Arbeitsgruppen beschrieben (04/536). Dabei sollten die Grundsätze konkret gemacht werden, Unterpunkte weiterentwickelt und Problemstellungen zukunftsorientiert formuliert werden (05/469). Darüber hinaus forderten LehrerInnen Aspekte ein, die aus dem Schulprogramm abgeleitet werden können (03/628). Die *Rolle der SchülerInnen* könnte - so die Interviewten - noch verstärkt werden (05/480). Sie spielten bei der Schulprogrammentwicklung bisher keine Rolle, wohl aber bei der Umsetzung (04/534). Sie wurden allerdings zum ersten Pädagogischen Tag eingeladen (03/619). Zu berücksichtigen bleibt, dass jede/r „NormalschülerIn“ an dieser Schule eine Verweildauer von einem Jahr hat. Daher wurden die SchülerInnen nachträglich über Rückmeldungen zum Schulprogramm und der Beteiligung an didaktischen Jahresplanungen sowie über die Äußerung für zusätzliche Qualifikationen, eingebunden (03/620). Darüber hinaus forderten SchülerInnen auch den im Schulprogramm aufgenommenen Grundsatz der „individuellen Förderung“ ein, wenn sie weitere Unterstützung zu benötigten (03/621). Da die SchülerInnen bereits zwischen 16 - 17 Jahren alt sind, wenn sie an die Schule kommen, spielten *Eltern* nur noch eine sehr geringe Rolle an der Schule (05/491, 04/535, 03/623). Die *Rolle der Schulaufsicht* wurde wie folgt beschrieben: ermutigend (05/482), unterstützend und beratend (05/485, 04/528, 03/613), kritisch beobachtend (08/550), reflektierend (03/611) sowie wohlwollend (03/613). Das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule wird als partnerschaftlich und kollegial (05/485) und mit einer lockeren Atmosphäre (08/568) charakterisiert. Durch den schulübergreifenden Blick konnte der Dezernent Impulse und zusätzliche Anregungen geben (03/613). Von einer *Rolle der Unterstützungsdienste* kann nicht gesprochen werden, da die Schule Vorreiter bezüglich Schulprogrammentwicklung war, so dass KollegInnen selbst zu ModeratorInnen wurden und andere Schulen unterstützten (05/488, 08/566, 03/614). Es bestand somit kein Bedarf an Unterstützungsleistungen direkt bzgl. der Schulprogrammarbeit (04/530, 05/488). Die Schule hat mit der Schulprogrammarbeit begonnen, als noch unklar war, wie Schulprogrammarbeit ablaufen sollte. Die Schule war „per Zufall“ sehr früh sehr weit vorangeschritten (03/614). Auf die Frage, *warum* sich SchülerInnen *für diese Schule* entschieden hatten,

wurde auf die Kooperationen zwischen ihren ArbeitgeberInnen und der Schule hingewiesen (06/577, 06/578). Über die *Besonderheit der Schule* äußerten SchülerInnen die guten Weiterbildungsmöglichkeiten (Ausbildung und Schulabschluss) (06/582), die Integrationsmaßnahmen der Schule (SchülerInnen ohne Abschluss) und die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Vermittlung um einen Arbeitsplatz (06/579). Nach Aussage der SchülerInnen war ihnen das *Schulprogramm* nicht *bekannt* (06/576).<sup>75</sup> Im Hinblick auf die *Beteiligung von SchülerInnen* berichteten die SchülerInnen von der Teilnahme an didaktischen Jahresplanungen, bei denen das Verhalten zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, Unterrichtsinhalten, Lernmethoden und Verbesserungsmöglichkeiten besprochen wurden (06/575). Ebenso wurde vom zuständigen Dezernenten die Teilnahme am ersten Pädagogischen Tag erwähnt, an dem die SchülerInnen konstruktiv mitgearbeitet haben (08/475). Da die SchülerInnen ohnehin fast alle volljährig waren, bestand nicht die Notwendigkeit, *Eltern* zu *beteiligen* (06/580).<sup>76 77</sup>

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Rollenverteilung & Eltern und Schülerinnen*

*Die Rolle der Schulleitung beim Schulprogrammentwicklungsprozess war lenkend, ermunternd und managend. Am wichtigsten für den Schulprogrammentwicklungsprozess war jedoch die Steuergruppe. Lehrkräfte arbeiteten an Pädagogischen Tagen in Arbeitsgruppen aktiv mit. SchülerInnen spielten bei der Entwicklung des Schulprogramms keine Rolle, aber bei der Umsetzung. Eltern waren ebenfalls nicht integriert. Die Rolle der Schulaufsicht wurde als ermutigend, unterstützend und beratend beschrieben. Der Unterstützungsdienst spielte keine bedeutende Rolle. Den SchülerInnen war das Schulprogramm unbekannt. Sie beteiligten sich allerdings an didaktischen Jahresplanungen und waren am ersten Pädagogischen Tag anwesend.*

#### *Themenbereich: Schulaufsicht*

An dieser Schule fanden insgesamt zwei Gespräche mit der Schulaufsicht zur Schulprogrammarbeit statt. Beim ersten Gespräch waren zwei Schulaufsichtsbeamte vor Ort, das zweite Gespräch wurde aus Zeitgründen nur vom zuständigen Dezernenten geführt (*Anzahl Dezernenten & Mitarbeiter*) (08/543). Die *Kontaktperson* in der Schule für die Schulaufsichtsbeamten ist die Steuergruppe für Schulprogrammarbeit sowie die erweiterte Schulleitung (Schulleiter, Stellvertreter, Abteilungsleiter) (08/544). Offiziell gab es für Schulprogrammarbeit zwei Nachmittage, allerdings wird bei allen Anlässen über Schulprogrammarbeit gesprochen (*Frequenz Kontakte*) (08/545).<sup>78</sup> Der *Verlauf des Dialoggesprächs* fand

---

<sup>75</sup> Schulprogramm erhalten = k. N.

<sup>76</sup> Bedeutung Schulprogramm = k. N.

<sup>77</sup> Informationsweitergabe an Eltern = k. N.

<sup>78</sup> RST/IIT = k. N.

wie folgt statt: Insgesamt gab es zwei Gespräche, um den Dialogfragebogen auszufüllen und der Schule ein Feedback zu geben (08/542). Beim ersten Gespräch wurde zunächst gezeigt, was die Schule gemacht hat und wie es auf die Dezenten wirkte (08/543). Sie haben daraufhin Tipps und Hinweise gegeben. Im Anschluss an das zweite Gespräch wurden Teile des Schulprogramms revidiert (05/481, 05/479). Die Dauer der Gespräche betrug ca. 1,5 bis 2 Stunden (04/524). Nach dem Dialoggespräch wurde ein Protokoll für das Ministerium erstellt (08/553). Die darauf folgenden Gespräche der Schulaufsichtsbeamten wurden mit den Abteilungen geführt, und weniger mit der Steuergruppe (08/546). Basis für das Dialoggespräch ist die formalisierte Form der Dialogfragen (*Untersuchung Schulprogramm*) (08/551). Bei dem Dialoggespräch wurde das Schulprogramm nicht bewertet. Es wurde vielmehr gefragt, welche Prozesse initiiert wurden, welche Güte diese haben und ob die Evaluation dessen miteingebunden ist (*Bewertung Entwicklungsprozess/Produkt*) (08/554). Beim Dialoggespräch ging es vor allem um den Inhalt des Schulprogramms (04/527). Auf die Frage, ob *Anregungen, Empfehlungen, Auflagen oder Aufträge* erteilt wurden, antwortete der Dezent, dass laut Ministerium zwar bindende Aufträge ausgesprochen werden können, diese aber kontraproduktiv seien. Entweder ist die Schule in der Lage einen Schulprogrammentwicklungsprozess durchzuführen oder nicht. Man kann die Schulen nicht zwingen (08/559). Es wurden Anregungen ausgesprochen, aber keine bindenden Aufträge (05/483).<sup>79</sup> Bezüglich der Frage, ob die *Zusammenarbeit* zwischen Schule und Schulaufsicht hinsichtlich Schulprogrammarbeit *ausreichend* ist, wurde ausgesagt, dass die Schulprogrammarbeit von der Schulaufsicht akzeptiert und wertgeschätzt wird, dass sie die Kommunikation unterschiedlicher Schulen unterstützt und Rahmenbedingungen schafft, damit Pädagogische Tage stattfinden könnten. Für das, was von der Schulaufsicht gefordert wird, wird auch Unterstützung angeboten (04/525). Nach Ansicht der Schulleitung würde es reichen, alle 2 Jahre eine kritische Analyse oder Evaluation von der Schulaufsicht zu erhalten, die die Schule im Vergleich mit anderen spiegelt und Impulse für die Weiterentwicklung gibt (03/612). Das Verhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht (*Zufriedenheit*) ist partnerschaftlich. Der Dezent ist wie ein Kollege, der aus anderen Bereichen Ideen mitbringt. Die Schulaufsicht ist weniger autoritär, sondern hat einen beratenden Stil übernommen (05/485). Der Dezent beklagt, dass die Bewertungsmaßstäbe und Richtlinien zum Schulprogramm erst eingeführt wurden, als die Schulen die Schulprogramme zum großen Teil schon entwickelt hatten. Zu Beginn wurde die Schulprogrammarbeit zwar vom Ministerium angeregt, aber es wurde nicht gesagt, was man erwartet (08/560). Dem Gesprächspartner ist der Zeitaspekt wichtig: SchulaufsichtsbeamtenInnen sollten in die Abteilungen der Schulen gehen und einen Motivationsstrang aufbauen können (08/562). Auf die

---

<sup>79</sup> vorgeschriebene/verbindliche Elemente = k. N.



Frage, ob der Schulaufsichtsbeamte eher *berät, unterstützt oder kontrolliert*, wurde deutlich, dass er auch kontrollierende Elemente in seine Arbeit einbringt. Seiner Ansicht nach ist „Durchgriff“ allerdings die falsche Methode. Es muss ein „richtiges“ Bewusstsein erzeugt werden. „Anordnung machten die Vertrauensbasis kaputt“, die für die Beratung notwendig sei (08/563). Dennoch ist der Konflikt zwischen Beratungs- und Kontrollfunktion vorprogrammiert. Aufgrund der Vorgesetztenposition ergibt sich für die Schulen ein Abhängigkeitsverhältnis. Die Schulen in dieser Situation zu öffnen und zu beraten, ist schwierig. Dennoch muss die Schulaufsicht einen Quervergleich gewährleisten und gleichzeitig Weisungen erteilen. Um einerseits Weisungen auszusprechen und andererseits die Schulen zu beraten, trennt der Dezernent die jeweiligen Veranstaltungen voneinander (08/565).<sup>80 81 82</sup>

<sup>83</sup> Auf die Frage, welcher Eindruck über Schulprogramme generell besteht (*Bewertung Schulprogramme allgemein*), wurde ausgesagt, dass Schulprogrammarbeit viel ausgelöst hat (08/567), dass die Schulprogramme aller Schulen recht unterschiedlich sind (04/503) und dass die Schulprogrammarbeit zu stark auf die Verschriftlichung ausgerichtet ist, und weniger auf den Schulentwicklungsprozess an sich (09/642). Die *schulspezifische Bewertung des Schulprogramms* lautet wie folgt: Die Schule hat mit dem Schulprogrammentwicklungsprozess als Demokratisierungsprozess/Selbstfindungsprozess sehr früh angefangen (08/548). Sie hat mit diesem Prozess begonnen, bevor die Handreichung zum Schulprogramm veröffentlicht wurde (08/561). Die Schule entscheidet sehr selbstständig, sehr pädagogisch und ist sehr kooperativ mit externen Partnern (08/556). Das Schulprogramm ist auf die Schule maßgeschneidert. Es ist ein ehrliches und anspruchsvolles Konzept (08/569).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Schulaufsicht und Doppelcodings*

*Insgesamt fanden zwei Gespräche an zwei Nachmittagen zwischen Schule und Schulaufsicht bezüglich Schulprogrammarbeit statt. Dabei wurde der Schule ein Feedback gegeben und der Dialogfragebogen ausgefüllt. Die Schule war der Ansicht, dass die Schulaufsicht für das, was sie forderte, auch Rahmenbedingungen schaffte. Der Dezernent betonte, dass die Einführung der Bewertungsmaßstäbe für Schulprogramme verspätet war; der Großteil der Schulprogramme war bereits entwickelt. Dennoch hielt er das Schulprogramm für maßgeschneidert, ehrlich und anspruchsvoll.*

---

<sup>80</sup> Kontakt Kooperationsverbund = k. N.

<sup>81</sup> Einfluss Wahl Unterstützungsangebote = k. N.

<sup>82</sup> Veröffentlichung Inspektions-Bericht = k. N.

<sup>83</sup> Zukunft der Schulaufsicht = k. N.

### *Themenbereich Unterstützungsdienst*

<sup>84</sup> Der *Unterstützungsprozess* verlief anfangs wie folgt: die Schule hat sich zunächst an die Schulaufsicht gewandt und für die Bereiche „Bildungsgangarbeit“ und „Lernfeldorientierung“ Unterstützung angefragt (09/631). Der angefragte Moderator war mit der Neuordnung der Metallberufe, der Handlungsorientierung und Lernfeldkonzepten vertraut (09/630). *Konkret* gestaltete sich der *Unterstützungsprozess* so, dass der Moderator zunächst Vorgespräche (ca. 1,5 Stunden) mit den potentiellen TeilnehmerInnen geführt hat. Dabei konnten die TeilnehmerInnen ihre Bedürfnisse und Wünsche äußern (09/632). Insgesamt war der Moderator drei Mal vor Ort und hat mit drei verschiedenen Gruppen zum Thema Lernfeldkonzepte gearbeitet (09/633). Die erste Gruppe erarbeitete das grundlegende Konzept. Die TeilnehmerInnen verfügten bereits über ein umfangreiches Wissen; Vorarbeiten bzw. Entwürfe wurden eingereicht (09/634). Mit den anderen Gruppen wurden kurze Gespräche geführt und vorgestellt, wie an dem Konzept weitergearbeitet werden kann. Dabei hat der Referent größtenteils Moderationsarbeit geleistet. Zuletzt wurden Vereinbarungen erarbeitet, die die Weiterarbeit festlegten. Die Gruppe wurde schnell selbstständig. Diese Fortbildungsveranstaltung war ein einmaliges Angebot, dennoch war der Moderator auf Anfrage immer ansprechbar (09/635). Im Anschluss an die Fortbildung wurde nachgefragt, welche Auswirkungen die Fortbildung an der Schule hatte (09/637). Der Gesprächspartner des Unterstützungsdienstes war der Meinung, dass die Fortbildungsangebote nicht immer dem Bedarf entsprachen (*Angebote ausreichend*) (09/641). Seiner Ansicht nach existiert zu wenig Zusammenarbeit zwischen den einzelnen SchulaufsichtsbeamtlInnen und dem Dezernat für Fortbildung (*Zufriedenheit*). Weil die Nähe der SchulaufsichtsbeamtlInnen zu den Schulen groß ist, sollten sie über mehr Mittel verfügen und eigene Konzepte entwickeln können (09/644). Das Unterstützungssystem sollte stärker institutionalisiert werden. ModeratorInnen sollten ausschließlich für die Beratung/Fortbildung der Schulen zuständig sein. Gegenwärtig besteht nämlich die Problematik, dass ModeratorInnen - weil sie gleichzeitig in der Schule unterrichten und Fortbildungen anbieten - „heimatlos“ sind. Die Doppelbelastung (Moderatorentätigkeit und Lehrtätigkeit) kann für den Einzelnen eine starke Belastung darstellen, weil die Person im ständigen Wechsel lebt. Eine langjährige schulische Erfahrung dürfte für die Tätigkeiten eines/r ModeratorIn ausreichen (09/645, 09/647). Darüber hinaus nutzen Lehrkräfte die Moderatorentätigkeit auch als Qualifizierungsmöglichkeit für eine Leitungsposition. Aus Zeitgründen schränken sie nach Erhalt der Leitungsposition ihre Moderationstätigkeiten ein oder beenden sie, so dass ihr Wissen nicht mehr weiter gegeben werden kann (09/647).<sup>85</sup> <sup>86</sup> Nach Ansicht des Vertreters des Unterstützungsbereiches hat die

---

<sup>84</sup> Kontaktperson = k. N.

<sup>85</sup> Wünsche = k. N.

Fortbildung Auswirkungen darauf, was sich in den einzelnen Bereichen der Schule entwickelt (*Einfluss Konzeption/Entwicklung Schulprogramm*). Auf die gesamte Schule hatte die Fortbildung allerdings weniger Einfluss (09/638).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Unterstützungsdienst*

*Als Fortbildung wurden zum Thema „Bildungsgangarbeit und Lernfeldorientierung“ insgesamt drei Treffen mit unterschiedlichen Gruppen durchgeführt. Die Fortbildung hatte nach Ansicht des Befragten Einfluss auf einen spezifischen Bereich, nicht aber auf die ganze Schule. Sie war ein einmaliges Angebot. Anschließend wurde vom Moderator nachgefragt, welche Auswirkung die Fortbildung in der Schule konkret hatte.*

#### *Themenbereich: Autonomiebewusstsein*

Das Schulprogramm diene einem Bewusstwerdungsprozess und beschreibe das gemeinsame Ziel, auf das sich das gesamte Kollegium geeinigt hat (*Charakterisierung Schulprogramm/Ziel*) (05/492). Das Schulprogramm zeige ein unverwechselbares Gesicht, es repräsentiere die Schule nach außen (04/504). Das Schulprogramm ist ein Fundament und eine Richtschnur zugleich. Durch das Schulprogramm habe sich Handlungssicherheit entwickelt (04/515). Dadurch erhalte der einzelne die Chance, Dinge einzufordern (03/622). Das Schulprogramm biete Transparenz für Eltern, Betriebe, SchülerInnen und Lehrkräfte. Es sei der Wille der Schule und des Kollegiums, es sei offen und für jedermann einsehbar, es sei Kommunikationsmittel und die gemeinsame Basis für das aktive Handeln (03/624). Das Schulprogramm sei Ausdruck der Schulphilosophie und beschreibe, was das Profil ausmache (04/519). Es sei eine Visitenkarte und eine Werbeanzeige zugleich (04/521). Es sei wie ein Grundgesetz für die Schule (03/606). Es diene der Abstimmung und Koordination aller Schulprozesse, um kontinuierliche Verbesserungen der pädagogischen Arbeit durchführen zu können (04/538). Gleichzeitig sei es ein Element, mit dem die Schulwirklichkeit geprüft werde (05/474). Es solle bewirken, dass gewisse Freiräume genutzt werden. Dabei müssten alle KollegInnen eingebunden und von der Grundorientierung überzeugt sein (04/509). Das Schulprogramm könne nicht aufoktroiiert, sondern müsse an der Basis entwickelt werden. Es müsse vom Kollegium, da wo Handlungsbedarf bestehe, gelebt werden (03/609). Zentral dabei sei jedoch die Umsetzung des Schulprogramms, nicht die Verschriftlichung (04/531). Auf die Frage, ob das Schulprogramm die oben beschriebenen *Ziele erfüllt*, wurde geantwortet, dass das Schulprogramm von der Schule verabschiedet wurde und im Kollegium auch ein Konsens bestehe (05/493). Die Frage, ob sich die *Mühen gelohnt* hätten, ein Schulprogramm aufzustellen, wurde von den schulischen InterviewpartnerInnen positiv beantwortet. Es wurden viele „starke“ Gespräche geführt, es habe sich neue Perspektiven aufgetan und

---

<sup>86</sup> Absprachen für die Zukunft = k. N.

die Schule ist stolz auf die erfolgreiche Schulprogrammarbeit. Ferner erhält man positive Rückmeldungen aus dem schulischen Umfeld (04/540). Die Atmosphäre im Kollegium und im Umgang mit den SchülerInnen ist sehr positiv und freundlich (03/625). Obwohl man sagen kann, dass sich die Mühen gelohnt haben, ist vor allem die Umsetzung des Schulprogramms wichtig (05/494). Die Frage, ob das *Schulprogramm Einfluss auf das Autonomiebewusstsein* der Schule hatte, beantworteten die interviewten Lehrkräfte, dass das Autonomiebewusstsein vorher schon stark war und durch das Schulprogramm minimal gefördert wurde (05/495). Andererseits wurden Freiräume bewusst genutzt. Das Schulprogramm ist ein Ausdruck des Identifikationsverständnisses der Schule; die Autonomie wurde daher nicht größer (04/529, 04/541). Der Schulaufsichtsbeamte sieht im Schulprogramm einen verstärkten Faktor des Autonomiebewusstseins, das die Autonomiebestrebungen der Schule kanalisiert (08/571). Auch der Schulleiter sieht im Schulprogramm die Möglichkeit, Freiräume und die Gestaltungsfreiheit zu nutzen (03/627, 03/617). Ebenfalls hat sich ein verstärktes Selbstbewusstsein entwickelt (03/628). Der Vertreter des Unterstützungsdienstes sieht die Schulen dabei vielmehr als Mängelverwalter (09/639). Auf die Frage, ob die *pädagogische Freiheit der Lehrkräfte* durch das Schulprogramm eingeschränkt bzw. tangiert wird, wurde von der Schulleitung entgegnet, dass im Schulprogramm Grundsätze festgeschrieben sind, auf die sich Lehrkräfte verlassen und die sie einfordern können. Jedem bleibt die Chance, sich persönlich in seinen Schwerpunktgebieten weiter zu entwickeln (03/602). Unterrichtet wird vor dem Hintergrund des Schulprogramms; die Lehrkräfte bemühen sich, die Grundsätze einzuhalten. Keine/r fühlt sich in ein „bestimmtes Fahrwasser geschoben“. Die Unterrichtsinhalte und Themen werden zunehmend unter den KollegInnen abgestimmt (04/518). Die Lehrkräfte nutzen ihre pädagogische Freiheit und ihre Handlungsspielräume und werden diesbezüglich von der Schulleitung bestärkt (08/572). Auf die Frage, ob eine *Stärkung/Minderung des Autonomiebewusstseins* durch die *Schulaufsicht* stattgefunden hat, antwortete der Schulaufsichtsbeamte, dass die Schule durch den Dezenten ermutigt wurde und dass er deshalb glaubt, dass eine Stärkung stattgefunden hat (08/570). Die interviewten Lehrkräfte konnten keine Verbindung zwischen Schulaufsicht und Autonomiebewusstsein der Schule ausmachen und meinten vielmehr, dass die Schule den Einfluss nicht nötig hatte (05/486, 05/487).<sup>87</sup>

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Autonomiebewusstsein*

*Die Schule verfügte über ein sehr differenziertes Bild über das Schulprogramm. Auch die Mühen, ein Schulprogramm zu entwickeln, hatten sich nach Ansicht der Befragten gelohnt. Im Schulprogramm sind Grundsätze formuliert, auf die sich die Lehrkräfte verlassen und die*

---

<sup>87</sup> Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein Unterstützungsdienst = k. N.

*sie gleichzeitig einfordern können. Der Unterricht findet vor dem Hintergrund des Schulprogramms statt.*

#### **11.1.3.4 Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters**

Der Unterrichtsbesuch im nordrhein-westfälischen Berufskolleg fand in der 12. Klasse statt und dauerte 50 Minuten. Insgesamt wurden drei Arbeitsgruppen mit jeweils ca. 10 SchülerInnen besucht, die die Fertigung eines Rollstuhls als Projektarbeit erarbeiteten. Durch den Wechsel der Gruppen und damit gleichzeitig der Arbeitsräume kann zwar nicht der Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden, aber der des Unterrichtsbesuchs grob dargestellt werden. In der ersten Gruppe wurden Kleinteile (Schrauben etc.) gefertigt, in der zweiten Gruppe wurde gefeilt. In der dritten Gruppe bearbeiteten die SchülerInnen Zeichnungen am PC. Gruppe eins und zwei wurde von Lehrkräften begleitet, Gruppe drei arbeitete selbstständig. In den besuchten Arbeitsgruppen fand Projektarbeit statt. Dabei wurde sehr deutlich, dass selbstständig sowie in Gruppen handlungsorientiert gearbeitet wurde. Alle SchülerInnen durchlaufen alle Fertigungsschritte, so dass sie von Beginn an bis zum Ende die Produktentwicklung begleiten und beeinflussen können. Gruppe drei bearbeitete die Konstruktion des Rollstuhls selbstständig und ohne Beaufsichtigung einer Lehrkraft im PC-Raum.

In der besuchten Unterrichtseinheit konnten eindeutige Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. Vor allem wurden die Grundsätze zur „Gestaltung von Unterricht und Bildung“ deutlich, die sich auf die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten aller Lernenden, auf die Vielfalt didaktisch-methodischer Konzepte sowie auf projektorientierten Unterricht beziehen. Das Projekt lief ca. 2 Wochen und befasste sich mit der Fertigung eines Rollstuhls, der von den SchülerInnen selbstständig geplant und gefertigt wurde.

#### **11.1.3.5 Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch**

Die Mehrheit der Interviews an dieser Schule war sehr informativ und ausführlich. Da alle Gespräche an einem Tag stattfanden und i. d. R. über die angesetzte Zeit hinausgingen handelte es sich um einen „Interview-Marathon“. Beim SchülerInnengespräch war eine Lehrkraft anwesend, was die Aussagebereitschaft der SchülerInnen gehemmt haben könnte. Das Elterninterview fand nicht statt. Die Gesprächsreihenfolge war gut organisiert, eine Begleitung zwischen den Gesprächen war immer zur Stelle, so dass das Gefühl aufkam, sehr „behütet“ zu sein.

### **11.1.3.6 Zusammenfassung Berufskolleg Nordrhein-Westfalen**

*Das Schulprogramm als „Grundgesetz“ der Schule, das Verlässlichkeit bietet und Forderungen ermöglicht*

Das Schulprogramm des Berufskollegs Nordrhein-Westfalen ist neun Seiten lang und besteht aus einer Reihung von Grafiken mit geringen textuellen Anteilen. Ergänzt wird es durch ein Schulhandbuch; ebenso hängt es im Schulflur in großen Rahmen. Es ist logisch aufgebaut; bleibt durch die Abbildungen aber sehr abstrakt. Das Schulprogramm beschreibt die Grundorientierung der Schule, zeigt eine Bestandsaufnahme auf, geht auf das Thema Unterricht ein sowie auf pädagogische Arbeitsformen und curriculare Schwerpunkte, führt extra-curriculare Angebote an ebenso wie Beratungs- und Betreuungsangebote und Fortbildungsmaßnahmen. Entstanden ist es aufgrund des Leidensdrucks und Unmuts im Kollegium und dem daraus hervorgehenden Willen nach Strukturierung und Neuorientierung. Für den Schulprogrammentwicklungsprozess war die Gründung der Steuergruppe besonders wichtig. Die SchülerInnen wurden über Fragebögen und didaktische Jahresplanungen integriert. Die Schulaufsicht war ermutigend, beratend, kritisch beobachtend, reflektierend und wohlwollend. Ihr Verhältnis der Schule gegenüber ist partnerschaftlich und kollegial. Die Fortbildung zur Bildungsgangarbeit und Lernfeldorientierung hatte, nach Meinung des Fortbildners, Einfluss auf einen Teil des Schulprogramms. Durch das Schulprogramm ist ein Grundkonsens im Kollegium entstanden. Es diene als Bewusstwerdungsprozess, ist Fundament, Richtschnur und „Grundgesetz“ der Schule, bietet Handlungssicherheit und ermöglicht es, Dinge einzufordern. Während des Unterrichtsbesuchs konnten eindeutig Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden: Es wurden die individuellen Fähigkeiten aller Lernenden berücksichtigt, die Vielfalt didaktisch-methodischer Konzepte deutlich sowie projektorientierter Unterricht angewandt.

### **11.1.4 Basisschule Niederlande**

#### **11.1.4.1 Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen**

Das Kollegium der besuchten Basisschule in den Niederlanden besteht aus 17 Lehrkräften, die durch einen Schulleiter und eine Vertreterin geleitet werden. Insgesamt besuchen 263 Schüler und Schülerinnen die Schule, in der Elternvertretung sind 20 Eltern Mitglied, 2 Personen zählen zum nicht-pädagogischen Personal.

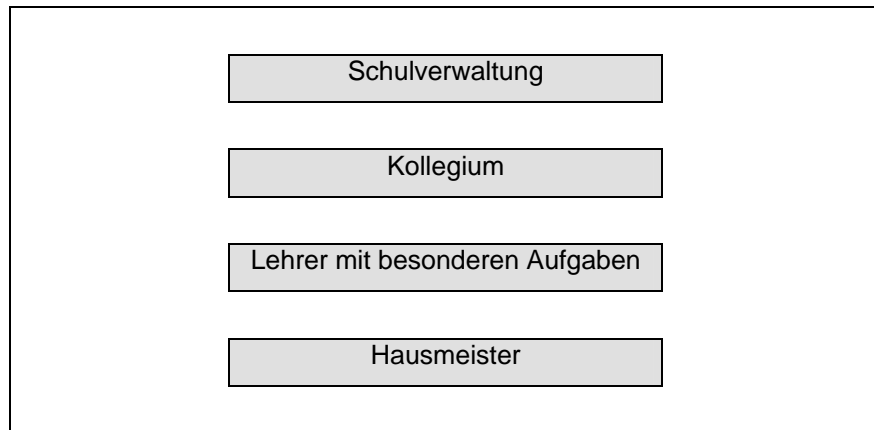


Abbildung 40: Organisationsaufbau Basisschule Niederlande

#### 11.1.4.2 Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters

Das Schulprogramm umfasst 37 Seiten und besteht durchgehend aus Text sowie einer Tabelle. Es ist wie folgt gegliedert:

1. Der Auftrag unserer Schule
2. Gestaltung des Unterrichts
3. Personaleinsatz und -entwicklung
4. Weitere schulpolitische Bereiche
5. Qualitätssicherung

##### *Aussagen zum Inhalt des Schulprogramms*

Das Schulprogramm ist grob in fünf Kapitel unterteilt. Der erste Teil gibt den Auftrag der Schule wieder. Es wird ausgedrückt, wie wichtig ein freundliches und sicheres Klima ist, dass SchülerInnen in ihrer Persönlichkeit und mit ihren spezifischen Entfaltungsmöglichkeiten gesehen werden und dass sich die Schule daher für eine Erziehung zu freien, selbstständigen und demokratischen Menschen einsetzt. Im Anschluss daran folgt die Wiedergabe einer internen Stärken-/Schwächenanalyse, die Formulierung von Entwicklungszielen der Schule sowie eine detaillierte Zwei-Jahresplanung mit konkreten Angaben zur Umsetzung der einzelnen Vorhaben. Im zweiten Kapitel wird auf den Inhalt und die Ziele der Unterrichtsfächer eingegangen und eine Beschreibung der Annahme- und Anmeldeprozeduren neuer SchülerInnen, der Informationsweitergabe an Eltern, die Förderung benachteiligter Kinder etc. angeschlossen. Das dritte Kapitel ist dem Personaleinsatz und -entwicklung gewidmet und setzt sich mit Zielen in Bezug auf Aufgabenverteilung und Ressourceneinsatz auseinander. Ebenso wird auf Ziele und Zuweisungskriterien für Fortbildungen eingegangen. Das vierte Kapitel des Schulprogramms beinhaltet Bereiche wie das Schulbudget, Fortbildungsbudget, WSNS-Gelder, Sponsoring sowie von interner Informationsweitergabe und Elternkontakten. Das fünfte Kapitel handelt von Qualitätssicherung, beginnt mit einer

Begriffsbestimmung, beschreibt den gewählten Weg von Qualitätsverbesserung und das schulische Vorgehen in Bezug auf Sicherung und Bewachung der Schulqualität. Angehängt ist die unterschriebene Zustimmungserklärung der Schulkonferenz und der Schulverwaltung.

#### *Aussagen zur Struktur des Schulprogramms*

Das Schulprogramm enthält ein einleitendes Kapitel über die Identität und den Auftrag der Schule und verfügt über ein Kapitel mit einer Stärken-/Schwächenanalyse. Ebenso werden die Zielvorstellungen deutlich formuliert und Maßnahmeplanungen integriert. Das Thema Unterricht wird unter Angabe pädagogischer Arbeitsformen und curricularen Schwerpunkten berücksichtigt. Beratungs- und Betreuungsangebote, die Informationsweitergabe an Eltern, Aussagen zum Personaleinsatz und zur -entwicklung, Angaben zur Fortbildungsplanung sowie zum Schuletat und zum Qualitätssicherungssystem werden gemacht. Verzichtet wird auf die Beschreibung von schulischen Ausgangsbedingungen, der Schulorganisation, Informationen zum Gebäude, extra-curricularen Angeboten, externen Kontakten sowie auf Öffentlichkeitsarbeit.

Das Schulprogramm stellt eine allgemeine, die Schule vorstellende Broschüre dar. Seine Stärke gewinnt es vor allem durch den schulischen Überblick, bleibt teilweise in den Aussagen aber auch allgemein. Das Schulprogramm ist logisch aufgebaut und klar und deutlich formuliert.

#### **11.1.4.3 Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews**

##### *Themenbereich: Entwicklungsprozess Schulprogramm*

Die *Entstehung* des Schulprogrammentwicklungsprozesses begann durch die Anfrage bzw. Verpflichtung des Inspektors, ein Schulprogramm zu schreiben (78/117, 80/6). Der Vorgänger des jetzigen Schulleiters hatte die Schulprogrammarbeit nicht abgeschlossen (80/7). Das Schulprogramm war der Niederschlag einer langen schulischen Geschichte (79/43). Zunächst wurden bestehende Texte genutzt, die zum größten Teil überarbeitet und aktualisiert wurden (78/118, 79/44). Die einzelnen Texte wurden durch Lehrkräfte und die Schulleitung *geschrieben und formuliert* (79/44). Dabei hat der Schulleiter, mit Unterstützung seiner Stellvertreterin, die Texte redigiert (78/118, 80/7). Für das Schreiben des Schulprogramms gab es keine Freistellungsstunden (80/7). Folgende *Arbeitsstrukturen* haben sich ergeben: Alle Lehrkräfte haben in Gruppen kooperiert und einzelne Stücke für das Schulprogramm geschrieben (80/8). Dadurch war jede Lehrkraft in den Schulprogrammentwicklungsprozess integriert (79/58). Die Gruppenarbeit hat sich dabei auf bestimmte Fächer bezogen (Mathematik, Sprache, Musik etc.) (79/48). Die entwickelten Texte wurden dann dem gesamten



Kollegium vorgestellt und teilweise überarbeitet (79/43, 78/119). Das Gesamtkonzept des Schulprogramms lag in der Verantwortung des Schulleiters (79/48). Dieser wurde stark vom Unterstützungsdienst begleitet (78/119). Hinweise bezüglich des *Inhaltes und der Struktur* des Schulprogramms wurden durch Broschüren und Handreichungen (79/49), durch andere Schulen und den Vertreter des Unterstützungsdienstes gewonnen (78/120). Im Vergleich zum zuvor existierenden Schularbeitsplan<sup>88</sup>, ist das Schulprogramm wesentlich kürzer (*Form*) (47/47). Da das Schulprogramm erst seit kurzer Zeit verschriftlicht wurde (erste Version), hat sich noch nicht viel verändern können (80/10, 78/121).<sup>89</sup> *Fördernd* für den Schulprogrammentwicklungsprozess war vor allem das Engagement der Schulleitung (79/51). Ein *hemmender* Faktor bei der Entwicklung des Schulprogramms war der Abschied des vorherigen Schulleiters, der - verbunden mit einer Vertrauenskrise - im Kollegium zu einem „Energieverlust“ führte (80/11). Dem neuen Schulleiter war die Schule zunächst unbekannt. Weil der vorherige Schulleiter kein Schulprogramm erarbeitet hatte, musste er von Grund auf beginnen (78/122, 80/11). Hinzu kamen Arbeits- und Zeitdruck, Umbauten des Gebäudes, Krankheiten von Lehrkräften sowie die Tatsache, dass Schulprogrammentwicklung Zusatzarbeit bedeutet, die größtenteils im Anschluss an den Unterricht stattfindet (79/52). In Bezug auf *Weiterentwicklung* und Zukunftspläne wurde festgestellt, dass bei der nächsten Version des Schulprogramms das Individuelle einer Schule noch mehr betont werden muss. Der Inhalt sollte noch mehr auf die Schule zugeschnitten werden, muss authentischer und weniger oberflächlich sein (78/123, 80/12). Inhaltlich müssen die Teile, in denen die Fächer vorgestellt werden, noch weiterentwickelt werden; - auch der Teil im Schulprogramm zu Identität/Grundsatzorientierungen muss überarbeitet werden (78/124). Andere Teile müssen wiederum an die gegenwärtige Situation angepasst werden (79/50). *Verteilt* wurde das *Schulprogramm* an KollegInnen, die Schulverwaltung<sup>90</sup>, den MR<sup>91</sup> und das Inspektorat (78/125). Die Eltern erhielten den Schulführer, in dem das Schulprogramm erwähnt ist. Sie konnten das Schulprogramm in seiner vollständigen Fassung jederzeit einsehen (79/54, 78/125).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Entwicklungsprozess Schulprogramm*

*Das Schulprogramm ist der Niederschlag der schulischen Geschichte. Schulleitung und Kollegium haben Teile des Schulprogramms geschrieben und formuliert und bestehende Texte überarbeitet und aktualisiert. Dazu haben alle Lehrkräfte in Gruppen gearbeitet; das Gesamtkonzept lag in der Verantwortung des Schulleiters. Schulleitung und Kollegium ha-*

---

<sup>88</sup> Der Schularbeitsplan ist zeitlich voraus gegangen, und wurde vom Schulprogramm abgelöst.

<sup>89</sup> Format Schulprogramm = k. N.

<sup>90</sup> ndl.: bestuur

<sup>91</sup> ndl.: Medezeggenschapsraad, vgl. mit Schulkonferenz in NRW

*ben sich vorgenommen, die Individualität der Schule im Schulprogramm zukünftig deutlicher zu machen.*

Da im Schulprogramm Projekte und in einzelnen Kapiteln neue Unterrichtsdidaktiken beschrieben werden, ergaben sich dadurch *Handlungsveränderungen* bzw. Konsequenzen für die Organisation in der Klasse (79/55). Durch das Schulprogramm wurden Themen initiiert, die zuvor nicht existierten (78/126). Ein/e Interviewte/r zweifelte allerdings, ob die Handlungsveränderungen mit dem Aufstellen des Schulprogramms zusammenhängen oder aus anderen Kontexten entstanden (80/14). Die *Motivation* unter den Lehrkräften war unterschiedlich und personenabhängig. Durch die Gruppenarbeit wurde jede/r integriert (79/58). Anfangs war noch wenig Begeisterung vorhanden, später waren alle zufrieden, dass die Struktur der Schule deutlich wurde und Vorhaben auf den Weg gebracht wurden (78/127). Weil es keine Entlastungsstunden für Schulprogrammentwicklung gab, und die Arbeit neben dem Unterricht geleistet werden musste, war die Motivation zunächst gering (80/15). Die Motivation kam allerdings aus der Pflicht (79/56). In Bezug auf *Identifikation* gelangten die Interviewten zu dem Urteil, dass das Schulprogramm durch die Lehrerschaft getragen und ausgeführt wurde und der Identifikationsgrad somit hoch war (78/157, 78/128, 80/16, 79/59). Allerdings wurde eingeschränkt, dass sich die einzelnen Lehrkräfte vor allem für ihre eigenen bzw. fachlich nahe stehenden Bereiche interessierten (78/149). Auf die Nachfrage, ob im Kollegium eine *Opposition/Widerstand* gegen das Schulprogramm besteht, wurde von allen Interviewten negiert (78/129, 80/17, 79/60). Bei der Frage, ob es sich beim Schulprogramm um ein *Planungsdokument* oder um eine *Quelle der Veränderung* handelt, gelangten die Befragten zum Urteil, dass es eher ersteres ist (78/131, 80/19). Da das Schulprogramm von jedem Kollegen und jeder Kollegin gelesen wurde, kann auch von einer *Auseinandersetzung* ausgegangen werden, wobei die Empathie bei den individuell nahe stehenden Bereichen höher ist (78/132). Eine Lehrkraft äußerte, dass eine Auseinandersetzung eher nicht stattgefunden hat (80/20). Das Schulprogramm wird nicht im Sinne eines Nachschlagewerkes *gebraucht*, sondern eher über eine persönliche und individuelle Nutzung (78/133). Das Schulprogramm wird nicht täglich bzw. im Alltag „eher selten“ benutzt (79/61, 80/21). Hinsichtlich der *Außendarstellung* des Schulprogramms ist es für die Verwaltung, das Inspektorat und den MR sowie für Eltern nützlich (79/63). Ebenfalls als wichtig wurden in diesem Zusammenhang die Auswirkungen der Mundpropaganda eingeschätzt (80/23). Von Seiten der Schulleitung wurde der Nutzen des Schulprogramms hinsichtlich der *Außendarstellung* bezweifelt (78/135). *Konkurrenz* zwischen Schulen bzw. *Werbung* besteht nach Meinung der Interviewten überwiegend nicht, weil es genügend Anmeldungen gibt (83/109, 78/136, 79/64).

### *Zusammenfassung der Teilbereiche Wirkung, Akzeptanz & Relevanz*

*Durch das Schulprogramm hatte sich die Organisation in der Klasse verändert. Es wurden Themen initiiert, die vorher nicht existierten. Dennoch wurde angezweifelt, ob diese Handlungsveränderungen mit der Erstellung des Schulprogramms zusammenhängen. Die Motivation, ein Schulprogramm zu entwickeln, kam aus der Pflicht und ist im Kollegium unterschiedlich ausgeprägt. Trotzdem wird das Schulprogramm vom gesamten Kollegium getragen. Es ist nützlich für die Schulverwaltung, das Inspektorat, den MR sowie für die Eltern.*

Die *Rolle der Schulleitung* wurde wie folgt beschrieben: Leitung übernehmend und den Inhalt und die Lesbarkeit des Textes kontrollierend (79/74) sowie das Gesamtkonzept (Layout und Reihenfolge) verantwortend (79/48, 80/31). Die Schulleitung war für den Schulprogrammentwicklungsprozess wichtig (78/147).<sup>92</sup> Die *Rolle der Lehrkräfte* war durch die Gruppenarbeit, in denen bestimmte Teile des Schulprogramms erarbeitet wurden, gekennzeichnet (80/32, 79/75). Die *SchülerInnen* haben beim Schulprogrammentwicklungsprozess keine Rolle übernommen, da sie - nach Maßgabe der Interviewten - noch zu jung waren (78/150, 80/34, 79/76). Die *Eltern* haben nur über den MR eine Rolle gespielt (78/151). Die *Rolle des Inspektorats* wurde mit den Worten „Auftraggeber und Empfänger“ beschrieben (78/152, 79/46, 80/6, 80/25, 79/77, 78/117). Der Inspektor las das Schulprogramm und meldete zurück, welche Passagen akzeptabel waren bzw. welche Aspekte ergänzt werden sollten (79/65). Ebenso kontrollierte er, ob alle Kriterien erfüllt waren (79/77). Es wurde angemerkt, dass der Inspektor vor allem die Fächer Sprache und Rechnen untersuchte, weniger aber die anderen Bereiche, die die Schule auch anbot (80/41). Die *Rolle des Unterstützungsdienstes* war charakterisiert durch die Beratung in Bezug auf Inhalt und Struktur des Schulprogramms (79/73). Es wurden Hinweise und Empfehlungen erteilt, wie mit Schulprogrammarbeit begonnen werden soll und wie man an „die Sache“ herangeht (78/142). Der Grund, *warum sich für diese Schule* entschieden wurde, lag bei den Eltern in der Betonung des selbstständigen Arbeitens sowie aufgrund der Wohnortnähe (82/1). Die SchülerInnen erwähnten nur zweiteres (81/110). Die *Besonderheit der Schule* lag für die SchülerInnen im Bewusstsein, selbst bestimmen zu dürfen, wann sie was erarbeiten (81/111). Sowohl für die Eltern wie auch für die SchülerInnen war das Dokument *Schulprogramm unbekannt*, dafür war aber der Schulführer sehr wohl vertraut (81/113, 82/2). Sie haben das *Schulprogramm* auch nicht *erhalten* (81/114).<sup>93</sup> Die *Beteiligung der Eltern* bezog sich auf das Engagement im Elternrat, die Teilnahme an verschiedenen Kommissionen sowie auf die Unterstützung und Hilfe bei besonderen Festivitäten (z. B. Theaterstücke) (81/112, 82/3, 82/5).<sup>94</sup> Eine

---

<sup>92</sup> Rolle Steuergruppe = k. N.

<sup>93</sup> Beteiligung der SchülerInnen = k. N.

<sup>94</sup> Bedeutung Schulprogramm = k. N.

*Informationsweitergabe an Eltern* fand statt über den „Neuigkeitenbrief“, den Schulführer und die Möglichkeit bzw. Gewissheit, jederzeit nachfragen zu können (82/4).

*Zusammenfassung der Teilbereiche Rollenverteilung & Eltern und SchülerInnen*

*Die Schulleitung hat den Schulprogrammentwicklungsprozess geleitet, Inhalt und Lesbarkeit des Schulprogramms kontrolliert und für das Gesamtkonzept Verantwortung übernommen. Die Lehrkräfte beteiligten sich durch Gruppenarbeit. Die SchülerInnen wurden nicht integriert. Die Eltern partizipierten über den MR. Der Inspektor spielte als Auftraggeber und Empfänger eine Rolle und der Schulbegleiter hat die Schule bezüglich des Inhaltes und der Struktur des Schulprogramms beraten sowie Hinweise und Empfehlungen gegeben. Den SchülerInnen und Eltern war das Schulprogramm unbekannt. Letztere fühlten sich über die Schule gut informiert.*

*Themenbereich: Inspektorat*

Der Schulbesuch wurde von einem Inspektor (*Anzahl Inspektoren & Mitarbeiter*) durchgeführt sowie von seiner Mitarbeiterin vorbereitet (83/86). Seine *Kontaktperson* in der Schule war die Schulleitung, bestehend aus zwei Personen (83/87). Bisher fanden ca. alle 3 bis 4 Jahre Schulbesuche statt (*Frequenz Kontakte*) (83/88). Bei dem vergangenen Schulbesuch handelte es sich um einen *RST-Besuch* (83/90).<sup>95</sup> Bei der *Evaluation des Schulprogramms* wurde überprüft, ob das Schulprogramm die gesetzlichen Vorschriften erfüllte und ob die Angaben mit der Realität übereinstimmten (83/91). Im WPO<sup>96</sup> ist vorgegeben, was das Schulprogramm mindestens beinhalten muss: Unterrichts-, Qualitäts- und Personalpolitik (83/93). Das Inspektorat orientiert sich an einem eigenen Prüfungsrahmen. Im Schulprogramm muss stehen, wie die Unterrichtsqualität durch die Schule festgestellt wird. Zur Überprüfung müssen dem Inspektorat „Beweise“ vorgelegt werden; außerdem wird nach den Konsequenzen gefragt (83/94). Über den Entwicklungsprozess des Schulprogramms wurde keine Auskunft verlangt (*Entwicklungsprozess/Produkt*) (83/94). Bezüglich *Anregungen/Empfehlungen/Auflagen oder Aufträge* hat der Inspektor eindeutig Themen benannt, die an der Schule weiter bearbeitet und verbessert werden müssten (83/97). Dies waren z. B. die Anschaffung neuer Bücher und die Verbesserung des Rechen- und des Sprachunterrichts. Diese Punkte wurden im Evaluationsbericht festgehalten (83/98). Die Äußerungen des Inspektors beeinflussten - laut Ansicht einer Lehrkraft - die Arbeit am Schulprogramm, z. B. durch die Empfehlung zur Bearbeitung eines bestimmten Sachgebietes (79/67). Wenn nicht alle *vorgeschriebenen/verbindlichen Elemente* im Schulprogramm enthalten sein sollten, wird durch das Inspektorat zunächst eine Ergänzung angefordert (83/100). Sollte die

---

<sup>95</sup> Verlauf Schulbesuch = k. N.

<sup>96</sup> wet op het primair onderwijs = Grundschulgesetz

Schule daraufhin nicht reagieren, nimmt die Inspektoratsleitung mit der Schulverwaltung Kontakt auf. Dann muss von der Schule ein Verbesserungsplan aufgestellt werden. Kommt es in der Folge zwischen Verwaltung und Schule nicht zu einer Einigung, informiert das Inspektorat das Ministerium über die Situation der Schule (83/99). Der Kontakt (*ausreichende Zusammenarbeit*) mit dem Inspektorat wurde von der Schulleitung in Bezug auf das Abschlussgespräch als sehr aufschlussreich beschrieben. Dennoch steht der Schulleiter der Haltung „Messen ist Wissen“ sehr skeptisch gegenüber. Dadurch wird nicht geprüft, wie Schule wirklich ist (78/138). Eine Lehrkraft gab zu verstehen, dass die Besuche seitens des Inspektorats viel zu selten stattfinden und der Einblick in die Schule zu eng und zu begrenzt ist. Außerdem sind die Werte der Schule (z. B. das Kind auf die Gesellschaft vorbereiten) in der Kürze der Zeit nicht nachvollziehbar und werden nicht durch das Kriterienraster des Inspektorats erfasst (80/26). Auf die Frage, ob der Inspektor bezüglich der Art und Weise der Durchführung der Schulbesuche durch das Inspektorat *zufrieden* war, antwortete er zunächst mit „Nein“. Die Schulen sollten häufiger besucht werden (z. B. ein Mal im Jahr). Daneben sind die Formen der Schulbesuche (IST/RST etc.) zu oberflächlich. Würde man sich bei den Schulbesuchen nur auf ein Thema beschränken (z. B. Sprachunterricht), könnte man mehr Informationen über die Qualität erhalten, als wenn man Schulen in ihrer Breite untersucht (83/101). Der Schulleiter war unzufrieden, weil der Auftrag an das Kollegium undeutlich formuliert war und der Inspektor nur wenig Positives geäußert hatte. Trotzdem wurde das Urteil nicht als ungerecht empfunden (78/139). Weitere Gründe waren erneut die Zeitbegrenzung (79/69), sowie die Empfindung, dass auf die Individualität/Eigenart der Schule durch das Inspektorat nicht genug eingegangen wurde (79/72). Auf die Frage, ob das Inspektorat eher *berät, unterstützt oder kontrolliert*, antwortete der Inspektor, dass er kontrollieren muss, ob die gesetzliche Mindestqualität eingehalten wird. Er gab allerdings auch Empfehlungen; Schulen fühlen sich durch ihn auch unterstützt (86/102). Die InterviewpartnerInnen an der Schule empfanden den Besuch als kontrollierend (78/140, 80/28, 79/70) und beratend (78/140, 79/70). Ein Gesprächspartner vermisste Unterstützung (79/70).<sup>97</sup> Das Inspektorat hat keinen direkten *Einfluss auf die Wahl der Unterstützungsangebote* der Schule. Es besteht kein direkter Kontakt zum OBD<sup>98</sup> der Schule, aber zwischen dem Inspektorat und den OBDen im Allgemeinen. Als das Schulprogramm verpflichtend eingeführt wurde, gab es zwischen den MitarbeiterInnen beider Organisationen einen Austausch darüber, wie ein Schulprogramm aussehen könnte. Der Inspektor betrachtet seinen Einfluss auf Unterstützungsangebote als indirekt, da er lediglich Prioritäten benannte, die Schule darauf reagiert und sich Unterstützung suchte (83/103). Bezüglich der *Veröffentli-*

---

<sup>97</sup> Kontakt Unterstützungsdienst = k. N.

<sup>98</sup> ndl. Onderwijsbegeleidingsdienst (OBD) = dt. Unterstützungsdienst

chung des Berichtes des Inspektorats war sich der Inspektor unsicher, ob der Bericht überhaupt von den Eltern gelesen wird (83/107). Über die *Zukunft des Inspektorats* äußerte der Inspektor, dass voraussichtlich die „schlechteren“ Schulen häufiger und die „guten“ Schulen seltener besucht werden. Hinzu kommt, dass die Besuche generell jährlich stattfinden sollen (83/89). In Bezug auf die *allgemeine Bewertung von Schulprogrammen* meinte der Inspektor, dass 30 % - 40 % der Schulprogramme detailliert geschrieben sind, strategische Pläne enthalten und dabei präzise Angaben machen. 60 % - 70 % der Schulprogramme sind sehr allgemein gehalten, für das Inspektorat geschrieben und viel zu oberflächlich und global formuliert. Bisher ist der Schulprogrammentwicklungsprozess noch am Anfang, - die folgenden Schulprogramme müssen präziser sein und jährliche Ergänzungen enthalten (83/104). Auch der Vertreter des Unterstützungsdienstes stimmte dem zu, dass sich viele Schulprogramme sehr ähnlich sind (84/171). Im Hinblick auf das Schulprogramm an dieser Schule (*Bewertung Schulprogramm schulspezifisch*) äußerte der Inspektor, dass es sehr gut ist, obwohl durch den Schulleiterwechsel ein Rückstand im Entwicklungsprozess aufgetreten war (83/105, 83/95, 83/96). Mit der Schule sind jährliche Ergänzungen mit präzisen Angaben abgesprochen (83/105). Auch der Vertreter des Unterstützungsdienstes sah das Schulprogramm als ein gutes Produkt an, obwohl es noch unfertig, in kurzer Zeit entstanden und weiterbearbeitet werden müsste (84/172).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Inspektorat und Doppelcodings*

*An der Schule wurde vom Inspektorat ein RST-Besuch durchgeführt. Dabei wurde überprüft, ob das Schulprogramm die gesetzlichen Vorschriften erfüllt und ob die Angaben mit der Realität übereinstimmen. Die Schulleitung beurteilte den Kontakt mit dem Inspektorat als sehr erhellend. Der Inspektor hielt die durchgeführte Besuchsform für zu oberflächlich und plädierte für eine tiefergehende Evaluationsform. Er bezweifelte, dass der Evaluationsbericht von den Eltern gelesen wird. Dennoch hielt er, ebenso wie der Schulbegleiter, das Schulprogramm der Schule für sehr gut.*

#### *Themenbereich: Unterstützungsdienst*

Für den Unterstützungsdienst ist ebenfalls die Schulleitung die *Kontaktperson* (84/167).<sup>99</sup> Der *konkrete Unterstützungsprozess* hinsichtlich der Schulprogrammarbeit seitens des Unterstützungsdienstes sah wie folgt aus: Den Schulen wurden zunächst Treffen angeboten, um die Ansprüche von Schulprogrammen zu verdeutlichen. Diese Treffen fanden auf der Verwaltungsebene statt. Die Schulen konnten daraufhin eine/n SchulbegleiterIn anfordern (84/158). Dann wurde an einem Studientag<sup>100</sup> in der Schule der allgemeine Rahmen (erster

---

<sup>99</sup> Unterstützungsprozess = k. N.

<sup>100</sup> vgl. mit Pädagogischem Tag in NRW

Entwurf des Schulprogramms) erstellt. Anschließend fanden erneut auf der Verwaltungsebene zwei weitere Treffen statt. Zuletzt wurden individuelle Treffen zwischen Schulbegleiter und Schulleitung vereinbart (84/161). Die konkrete Ausarbeitung des Schulprogramms übernahm der Schulleiter (84/165). Die Aufgabe des Schulbegleiters bestand in der Moderation der Diskussion zwischen Schulleitung und Kollegium. Dabei hat er Tipps und Ratschläge gegeben und den ersten Entwurf des Schulprogramms Korrektur gelesen (84/168). Sowohl die Schule, wie auch der Vertreter des Unterstützungsdienstes, empfanden die *Angebotsvielfalt* des OBDs als *ausreichend* (78/143, 84/159). Ähnlich verhält es sich mit der konkreten Unterstützungsleistung: die Schule und der Schulbegleiter waren mit dem Angebot *zufrieden*. Nach jedem Treffen wurde ein Evaluationsbogen ausgefüllt, der i. d. R. positiv war (84/160). Bei den allgemeinen Treffen waren die thematischen Inhalte der OBDen vorgegeben. Die SchulleiterInnen der Einzelschulen fragten für individuelle Begleitung das Kollegium, ob sie besondere *Wünsche* haben. Im vorliegenden Fall sollte der Schulbegleiter die Entwicklung des Schulprogramms begleiten und kritisch prüfen. Daraufhin wurde eine Konferenz gemeinsam vom Schulbegleiter und Schulleiter vorbereitet. Insgesamt handelte es sich um sieben bis acht Treffen, die jeweils ca. 1,5 Stunden dauerten (84/162). Die Schule verfügte insgesamt für schulische Begleitung über 40 Stunden pro Jahr. Davon wurde der Großteil für die Verbesserung des Rechenunterrichtes genutzt. Für die Entwicklung des Schulprogramms (Systembegleitung) wurden Extra-Stunden organisiert und durch schuleigene Mittel finanziert (84/163). Aufgrund des Abgabzeitpunktes für Schulprogramme wurden von der Schule klare Wünsche für die Arbeit mit dem OBD geäußert (84/166). *Abspraken für die Zukunft* zwischen Schule und Schulbegleitung hinsichtlich der weiteren Entwicklung des Schulprogramms waren nicht nötig (78/145). Dennoch wurden über einzelne Teile des Schulprogramms Absprachen getätigt (z. B. Verbesserung Rechenunterricht, Qualitätssicherung, Personalpolitik) (84/169). Der Schulbegleiter hatte nur insofern *Einfluss auf die Konzeption/Entwicklung des Schulprogramms*, als dass er darauf aufmerksam gemacht hat, dass das Schulprogramm zur Schule passen muss (78/146). Das OBD verfügt grundsätzlich nicht über ein eigenes Konzept zur Gestaltung von Schulprogrammen, sondern über ein Rahmenkonzept, das vom APS, KPC, CPS und SVO<sup>101</sup> gemeinsam erarbeitet wurde. Daraufhin wurden alle SchulbegleiterInnen landesweit geschult. Parallel fanden Gespräche mit dem Inspektorat statt, die mit der entwickelten Konzeption und der Vorgehensweise der Schulprogrammarbeit einverstanden waren (84/170).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Unterstützungsdienst*

*Begleitung und Unterstützung bezüglich des Schulprogramms fanden auf zwei Ebenen statt: auf der Verwaltungs- und auf der Einzelschul-Ebene. Bei letzterer hat der Schulbeglei-*

---

<sup>101</sup> vgl. Kapitel 7

ter Diskussionen moderiert, Ratschläge gegeben und das Schulprogramm Korrektur gelesen. Hinsichtlich des Gesamtkonzeptes des Schulprogramms wurden keine Absprachen bezüglich der weiteren Entwicklung gemacht, aber über Teile davon. Dem Schulbegleiter war wichtig, dass das Schulprogramm zur Schule passen muss.

#### *Themenbereich: Autonomiebewusstsein*

Hinsichtlich der *Charakterisierung und des Ziels des Schulprogramms* wurden von den Interviewten folgende Äußerungen getätigt: Das Schulprogramm galt als roter Faden, der die gemeinsame Grundorientierung der Schule beschreibt (78/134), der zielgerichtetes, zeitgerechtes und gemeinschaftliches Arbeiten ermöglicht, der Klarheit für alle sowie Verständlichkeit, Verbindlichkeit und das Einverständnis der Beteiligten fördert (78/153). Das Schulprogramm ist ein deutlicher Steuerungsmechanismus für Schulentwicklung; dadurch sagt die Schule, welche Richtung sie anstrebt und benennt ihre Ziele. Durch die schriftliche Form des Schulprogramms wird der Inhalt für das Kollegium konkret (84/173). Das Schulprogramm trägt dazu bei, klare Linien zu entwickeln, deutliche Aussprachen zu halten und sich über die eigene Arbeit bewusst zu werden (80/36). Dadurch beschreibt die Schule eine Standortbestimmung und sagt, womit sie sich beschäftigt, wonach sie strebt und was der Konsens des Kollegiums ist (79/78). Durch das Schulprogramm wurde die Struktur der Schule deutlich und Vorhaben wurden auf den Weg gebracht (78/127). Dabei stellte das Schulprogramm auch einen verpflichtenden Auftrag dar (80/18). Ferner enthielt das Schulprogramm keinen Bereich, wo sich Lehrkräfte über ihre Bedürfnisse und Wünsche äußerten (79/82). Die Interviewten waren sich einig, dass die zuvor beschriebenen *Ziele erreicht/erfüllt* wurden (78/154, 80/37, 79/79), obwohl der Inhalt des Schulprogramms auch ohne Dokument in den „Köpfen leben würde“ (80/37). Auf die Frage, ob sich die *Mühen* der Erstellung des Schulprogramms *gelohnt* hätten, antworteten zwei Interviewte mit „Ja“ (79/80, 78/155); eine weitere Person schränkte ein, dass die Erarbeitung jedes Kapitels dem Inhalt die Lebendigkeit genommen hat (80/38). Der *Einfluss des Schulprogramms auf das Autonomiebewusstsein* der Schule wird wie folgt beschrieben: durch das Schulprogramm setzten sich Personen verstärkt ein (78/141); es war ein persönliches Dokument eines Teams, das schulspezifisch und einzigartig ist (79/81). Allerdings sind im Schulprogramm auch Gesetze und Regelungen enthalten, die Einfluss auf die Arbeit in der Schule haben (78/156). Auch vor der Einführung des Schulprogramms war ein Autonomiebewusstsein im Kollegium vorhanden, so dass angezweifelt wird, ob das Schulprogramm überhaupt Einfluss auf das Autonomiebewusstsein hat (0/39, 80/30). Schulen müssten sich immer mehr verantworten gegenüber den Eltern, dem Inspektorat und der Verwaltung. Das könnte zur Verminderung des Autonomiebewusstseins beitragen (83/108). In Bezug auf die päd-



*dagogische Freiheit der Lehrkräfte* wurde deutlich gemacht, dass das Schulprogramm der rote Faden ist, der das gemeinsame Ziel beschreibt und den Lehrkräften gleichzeitig ihre pädagogische Freiheit ermöglicht (78/134). Obwohl Absprachen bestanden, bestimmen sie ihre Arbeit in diesem Rahmen selbst. Sollte es zu Diskrepanzen kommen, vermittelte ein Koordinator zwischen Schulleitung und Lehrkraft (80/22). Die Lehrkräfte waren also an die Absprachen bezüglich Lehrstoff, Herangehensweise, Durchführung und Klassenorganisation gebunden, verfügten allerdings über die Freiheit, individuelle Anliegen im eigenen Unterricht zu integrieren (79/62). Auf die Frage, ob das *Inspektorat zur Stärkung bzw. Minderung des Autonomiebewusstseins* beigetragen hat, antwortete der Inspektor, dass kein Einfluss besteht, da die Schulen wissen, in welcher Hinsicht sie autonom sind. Allerdings schränkte er bei dieser Schule ein, dass das Autonomiebewusstsein vermindert worden sein kann, weil er Kontrolle ausübte (83/106). Ob die *Unterstützungsdienste Einfluss auf die Stärkung bzw. Minderung des Autonomiebewusstseins* hatten, wurde nicht konkret beantwortet. Der Schulbegleiter hat die Schule lediglich bestärkt, dass das Schulprogramm zur Schule passen muss und damit indirekt die Individualität/Selbstständigkeit gefördert (78/146).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Autonomiebewusstsein*

*Die Schule verfügte über ein sehr differenziertes Bild vom Schulprogramm. Sie war der Ansicht, dass sich die Mühen der Erstellung des Schulprogramms gelohnt haben. Das Schulprogramm war der rote Faden, der den Lehrkräften ihre pädagogische Freiheit ermöglichte. Obwohl sie an Absprachen gebunden waren, können sie ihre individuellen Anliegen einbringen.*

#### **11.1.4.4 Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters**

Der Unterrichtsbesuch in der niederländischen Basisschule fand in der sechsten Klasse statt und dauerte 50 Minuten. Anwesend waren 27 SchülerInnen und eine Lehrerin, die das Unterrichtsfach Niederländisch/Sprache unterrichtete. Der Unterrichtsbesuch lief grob wie folgt ab: Die Lehrerin leitete die Unterrichtsstunde ein. Die SchülerInnen saßen an ihren Plätzen und begannen ihre Arbeitszettel selbstständig zu bearbeiten. Die Lehrerin ging an alle Tische und half einigen SchülerInnen. Zuletzt wurde noch auf die Hausaufgaben hingewiesen. In der besuchten Unterrichtsstunde wurde Freiarbeit praktiziert. Die SchülerInnen bearbeiteten sehr selbstständig sowie in Partnerarbeit ihre Arbeitszettel. Dabei war die Reihenfolge der Aufgaben der Wahl der SchülerInnen überlassen. Die SchülerInnen schrieben unter anderem einen freien Text zum Thema Jahreszeiten, füllten Lückentexte aus, recherchierten in Lexika etc.

In der besuchten Unterrichtsstunde konnten Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. Vor allem wurden die Ausführungen zu Projektarbeit, Freiarbeit und Förderung der Selbstständigkeit deutlich.

#### **11.1.4.5 Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch**

An dieser Schule war das Gefühl willkommen zu sein, vor allem durch vorherige Emails und Telefonate, sehr deutlich. Auch hier wurden alle Gespräche an einem Tag durchgeführt, leider war die Reihenfolge der Gespräche etwas unorganisiert, so dass zum Teil viel Zeit zwischen den Interviews entstand. Ein ungestörtes Zimmer für alle Interviews wurde als sehr vorteilhaft empfunden.

#### **11.1.4.6 Zusammenfassung Basisschule Niederlande**

*Das Schulprogramm als roter Faden und Beschreibung der Grundorientierung der Schule*

Das Schulprogramm ist allgemein gehalten, gibt einen Überblick über die Schule, ist logisch aufgebaut und deutlich formuliert. Es geht auf die Identität und den Auftrag der Schule ein, gibt die Bestandsaufnahme wieder, zeigt Ziele und Maßnahmen auf, geht auf das Thema Unterricht ein sowie auf pädagogische Arbeitsformen, curriculare Schwerpunkte, Beratungs- und Betreuungsangebote, auf die Fortbildungsplanung, den Schuletat sowie auf das Qualitätssicherungssystem. Die Rolle der Schulleitung war für die Schulprogrammarbeit besonders wichtig, sie verantwortete das Gesamtkonzept. Genutzt wurde das Schulprogramm von den Lehrkräften in den Bereichen, die den eigenen Qualifikationen besonders nahe stehen. Für die Eltern und SchülerInnen spielte der Schulführer eine wichtigere Rolle. Der Inspektor hat der Schule Hinweise und Empfehlungen zur Verbesserung des Schulprogramms gegeben und hat es kontrolliert und überprüft. Der Schulbegleiter hat die Schulprogrammentwicklung kontinuierlich begleitet, Ratschläge gegeben und das Schulprogramm einer kritischen Prüfung unterzogen. Für die Schule ist das Schulprogramm ein roter Faden für die gemeinsame Orientierung und dient als Steuerungsmechanismus für Schulentwicklung. Beim Unterrichtsbesuch konnten Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. So wurde Projektarbeit, Freiarbeit sowie die Förderung der Selbstständigkeit beobachtet.

#### **11.1.5 Mittelschule Niederlande**

##### **11.1.5.1 Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen**

Die Schulleitung der Schulengemeinschaft (für MAVO, HAVO, VWO) besteht aus 5 Personen, im Kollegium befinden sich weitere 97 Lehrer und Lehrerinnen. Die SchülerInnenan-

zahl beläuft sich auf 1.600, 15 Personen sind Mitglied in der Elternvertretung, weitere 35 Personen zählen zum nicht-pädagogischen Personal.

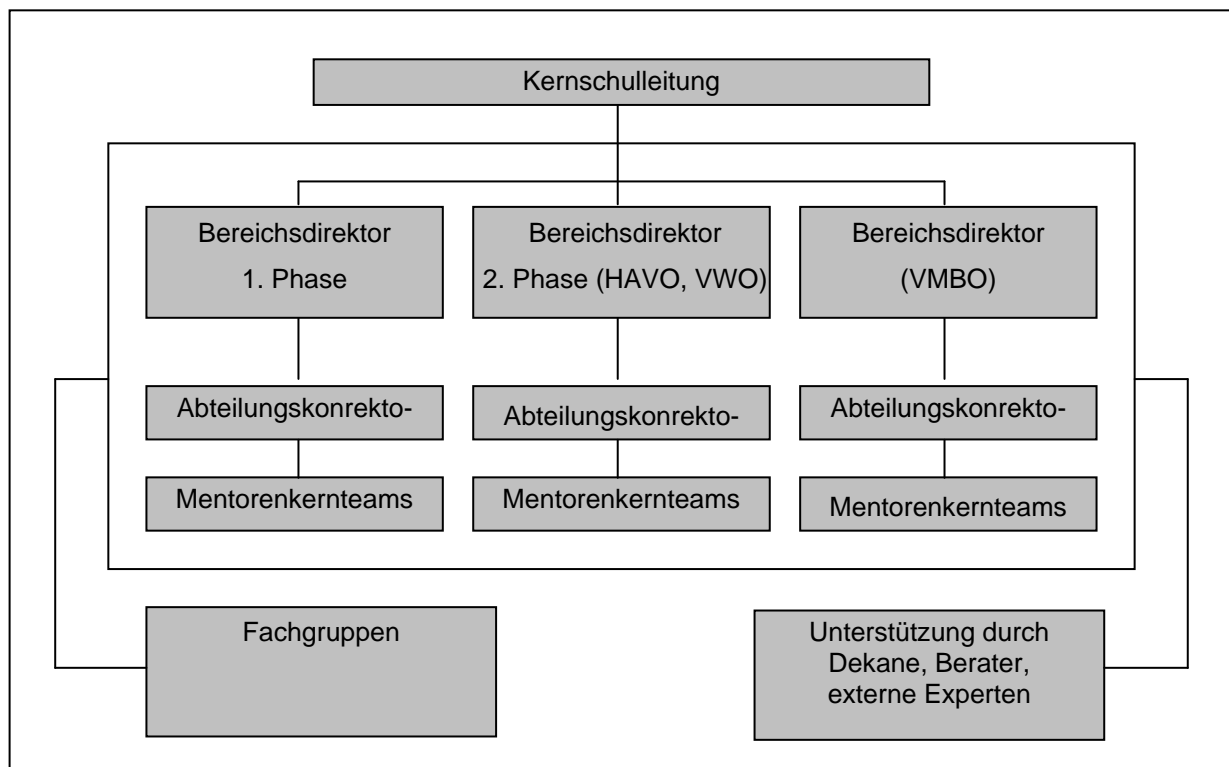


Abbildung 41: Organisationsaufbau Mittelschule Niederlande

### 11.1.5.2 Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm` anhand eines Analyserasters

Das Schulprogramm verfügt über 50 Seiten, enthält überwiegend Text und vereinzelt Grafiken und Tabellen. Es ist wie folgt gegliedert:

1. Eine Schule, die dazu tut
2. Auftrag der Schule
3. Gestaltung des Unterrichts
4. SchülerInnenbetreuung
5. Einsatz und Entwicklung des Personals
6. Ressourceneinsatz
7. Qualitätssicherung
8. Verantwortung

#### *Aussagen zum Inhalt des Schulprogramms*

Das Schulprogramm ist in acht Teile gegliedert. Kapitel 1 geht kurz auf die Geschichte der Schule ein und betont anschließend die schulischen Grundwerte wie Toleranz, Vernunft

und Respekt. Ebenso werden Voraussetzungen für erfolgreichen Unterricht erwähnt und Bezüge zur schulischen Identität aufgebaut. Im zweiten Kapitel „Auftrag der Schule“ wird zunächst auf die schulische Identität eingegangen, die sich auf Offenheit, Respekt und Verantwortung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen bezieht. Die Schule sieht sich nicht nur als Wissenslieferant, sondern hält es ebenso für wichtig, Mitmenschlichkeit und Gemeinschaftssinn zu fördern. Daher werden Eltern, gesellschaftliche Einrichtungen sowie Betriebe stark in die Schule integriert. Teil drei behandelt den Themenbereich Unterrichtsgestaltung und beginnt das Kapitel mit der Aussage, dass ein Wechsel von einer „Schule“ hin zu einem „Lernplatz“ stattfinden soll, der Jugendliche auf eine Gesellschaft vorbereitet, in der Lernen eine Voraussetzung darstellt. Die Komponenten Unterrichten, Lernen und Betreuen werden intensiver aufeinander abgestimmt. Daraufhin wird der Schulaufbau skizziert, dazu gehören die erste Phase der „Basisvorming“, die zweite Phase „Tweede Fase“ sowie die Einführung der VMBO. Daneben werden extra-curriculare Aktivitäten in den Bereichen Kunst und Kultur, Sport und Entspannung etc. angeboten. Kapitel vier widmet sich dem SchülerInnenbetreuungssystem. Dabei übernehmen Mentoren (Vertrauenspersonen), Konrektoren (Abteilungsleiter), Berater (bei persönlichen oder sozialen Problemen) sowie Dekane wichtige Rollen bei der Schullaufbahnbegleitung. Im SchülerInnenstatut sind Rechte und Pflichten der SchülerInnen zusammengefasst, die Beschwerderegulung regelt den Umgang mit Klagen. Das sich anschließende Kapitel über den Einsatz und die Entwicklung des Personals beginnt mit Betreuungsaktivitäten für neue Lehrer (Einführung, Unterstützung, Betreuung), beschreibt das Aufgabenprofil der Lehrkräfte und geht auf Laufbahnbegleitung (Mitarbeiterführungsgespräche) ein. Jedes Jahr wird ein Fortbildungsplan aufgestellt. Kapitel sechs beschreibt Bereiche der Schule, wie z. B. das Schulgebäude oder Informations- und Kommunikationstechnologie, die an die gegenwärtigen Anforderungen angepasst werden müssen und daher materieller Unterstützung bedürfen. Kapitel sieben handelt vom Qualitätssicherungssystem. Die Identität der Schule ist die Basis des Systems, das intern wie extern, die Qualität der Schule durch unabhängige Sachverständige misst. Besondere Bedeutung wird an dieser Stelle der Beschreibung von Entscheidungsprozessen beigemessen, aber auch Mitarbeitergesprächen, Fragebogeneinsatz und Elternpartizipation. Das abschließende Kapitel gibt die Broschüren an, die die Grundlage des Schulprogramms darstellen (Literaturverzeichnis).

#### *Aussagen zur Struktur des Schulprogramms*

Das Schulprogramm beginnt mit einer Beschreibung des Auftrags und der Identität der Schule, geht auf die Schulorganisation ein, gibt in den einzelnen Kapiteln thematische Bestandsaufnahmen wieder, bleibt allerdings bezüglich der Formulierungen der Zielvorstellungen unklar. Das Thema Unterricht, seine pädagogischen Arbeitsformen, curriculare

Schwerpunkte, extra-curriculare Angebote sowie Beratungs- und Betreuungsangebote werden ausreichend berücksichtigt. Umfangreich wird auf den Personaleinsatz und die -entwicklung, die Fortbildungsplanung eingegangen sowie Angaben zum Schuletat und zum Qualitätssicherungssystem gemacht. Nicht erwähnt werden schulische Ausgangsbedingungen, Informationen zum Gebäude sowie konkrete Maßnahmeplanungen. Die Integration von Eltern in den Schulentwicklungsprozess wird ebenso wenig erwähnt, wie externe Kontakte oder Öffentlichkeitsarbeit.

Das Schulprogramm hat die Form einer Hochglanzbroschüre. Es ist präzise in der Darstellung aller schulischen Abläufe und gibt dadurch einen Überblick, ohne auf konkrete Angaben zu verzichten. Das Schulprogramm ist logisch aufgebaut und klar und deutlich formuliert.

### **11.1.5.3 Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews**

*Themenbereich: Entwicklungsprozess Schulprogramm*

Den Schulprogrammentwicklungsprozess gibt es schon seit vielen Jahren. Bei der *Entstehung* lieferten an dieser Schule verschiedene Gruppen einzelne Beiträge, die anschließend von der Schulleitung gebündelt und ausgearbeitet wurden (65/184). Es bestand auch seitens des Inspektorats die gesetzliche Verpflichtung, ein Schulprogramm zu entwickeln. Allerdings existierten bereits viele Dokumente, die daraufhin kritisch gelesen, gekürzt und weiterentwickelt wurden (63/293). Es gab keine besonderen Arbeitsgruppen, die bestimmte Teile für das Schulprogramm entwickeln sollten (*geschrieben/formuliert*) (65/184). Das Schulprogramm entstand „breit von unten“, da die jährlichen Berichte aus den Teilschulen/Sektoren auch für das Schulprogramm genutzt wurden (64/218). Die Ergebnisse dieser Berichte wurden in das Schulprogramm aufgenommen; - die Zusammenstellung und Endredaktion des Schulprogramms geschah durch den Schulleiter (64/218, 63/295). Einzelne Teile wurden durch Personen aus der Schulleitung, einer Kommission und einer temporären Arbeitsgruppe entwickelt (63/295). Der Schulprogrammentwicklungsprozess stellte für die Schule keine große Aufgabe dar. Pro Jahr wurden zwei Studientage genutzt, an denen sich die Lehrkräfte austauschen konnten (65/185). Für die Entwicklung des Schulprogramms mussten keinen neuen *Arbeitsstrukturen* aufgebaut werden, bestehende wurden genutzt (63/296, 64/219). Die einzelnen Teilschulen entwickelten jeweils im März eines Jahres Pläne für das Folgejahr, die im April mit der Schulleitung (Kerndirektorat) abgestimmt (genehmigt, abgelehnt, koordiniert) und im darauf folgenden Jahr evaluiert werden. Der Sektorrat, bestehend aus fünf bis sechs ständig rotierenden Mitgliedern, arbeitete strategisch: er beschreibt und entwickelt die Identität/Unterrichtssicht der jeweiligen Schule. Auf

Grundlage dieser Berichte entschied die Schulleitung über das weitere Vorgehen. Daraufhin entstand jährlich ein schulbreiter Bericht (63/298, 64/219). Die Weiterentwicklung des Schulprogramms basierte auf der gegebenen Schulstruktur (64/219). Im Hinblick auf den *Inhalt* und die *Struktur* wurde im Gesetz das Minimum dessen formuliert, was das Schulprogramm beinhalten soll. Nimmt eine Schule mehr auf, tut sie das eigenverantwortlich (63/299). Da das Schulprogramm in den Niederlanden für 4 Jahre gilt, wird an dieser Schule jedes Jahr Ergänzungen formuliert, die ebenfalls an das Inspektorat geschickt wurden. Diese Ergänzungen gingen auf unmittelbar Aktuelles ein und stellten eine freiwillige Leistung der Schule dar (63/300). Da das Schulprogramm erst seit zwei Jahren bestand, konnte noch nicht von einer Weiterentwicklung (*Form*) gesprochen werden (63/301). Aktualisierungen (z. B. inhaltliche Weiterentwicklungen, Reaktionen aufgrund curricularer Veränderungen) spiegelten sich in den jährlichen Ergänzungen wieder (63/301, 64/223, 64/222).<sup>102</sup> *Fördernd* war, dass jede Lehrkraft die Möglichkeit hatte, an der Schulprogrammentwicklung teilzunehmen (65/186). Die Schule war es gewohnt, so zu arbeiten, dass Berichte entstehen. Dass heißt, dass sich die Arbeitsweise, die Organisation und die Kultur der Schule dazu eignen, ein Schulprogramm zu entwickeln (63/302). Die Tatsache, dass sich jede Person beteiligen bzw. mitsprechen konnte, konnte allerdings auch zu Einschränkungen führen: entgegengesetzte Interessen und Belange konnten *belastend bzw. hemmend* wirken (65/187, 65/188). Darüber hinaus stellte die Schulprogrammentwicklung eine zeitliche Belastung dar (63/303). Das Schulprogramm veränderte sich konstant, da es kein „steriles Stück“ ist, das in sich abgeschlossen ist (65/191). *Weiterentwicklungen, Zukunftspläne* und Aktualisierungen wurden in den jährlichen Ergänzungen wiedergegeben (63/301). Das Schulprogramm ist Teil der Internetseite der Schule. Es kann von jedem bestellt werden, - eine postalische Bestellmöglichkeit ist im Schulführer aufgenommen. Der Schulführer wurde (neben weiteren Broschüren) an alle Eltern *verteilt*. Die ElternvertreterInnen haben das Schulprogramm erhalten. Grundsätzlich ist das Schulprogramm für jedermann verfügbar (63/308, 64/225, 65/192).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Entwicklungsprozess Schulprogramm*

*Schulprogrammarbeit gibt es seit vielen Jahren; verschiedene Gruppen lieferten jährlich Berichte, die von der Schulleitung gebündelt wurden. Das Schulprogramm entstand breit von unten, - bestehende Arbeitsstrukturen wurden für die Schulprogrammarbeit genutzt. Zum Austausch über das Schulprogramm nutzte die Schule Studientage. Arbeitsweise, Organisation und die Kultur der Schule eigneten sich für Schulprogrammarbeit. In jährlichen Ergänzungsberichten ging die Schule auf Aktualisierungen ein. Das Schulprogramm ist über das Internet sowie über ein Bestellformular für alle Interessierten verfügbar.*

---

<sup>102</sup> Format = k. N.

*Handlungsveränderungen* haben nicht konkret durch das Schulprogramm stattgefunden, sondern durch die Schulpolitik. Dieser Veränderungsprozess der Schule wurde im Schulprogramm formuliert (63/309). Ein Gesprächsteilnehmer hat bzgl. Handlungsveränderungen die Entwicklung von MentorInnenteams erwähnt (65/193). Anfangs gab es eine Abwehr gegen die Mehrarbeit (*Motivation*), dann wurde aber die Notwendigkeit des Schulprogramms eingesehen (65/194). Das Aufstellen des Schulprogramms wurde nicht als Pflicht verstanden, sondern als Funktionieren in der Struktur der Schule (64/227). Man kann sagen, dass das Schulprogramm schon lange an der Schule vorhanden war, - es wurde nur anders bezeichnet (63/310). Die Interviewten meinten, dass sich der Großteil der Lehrkräfte mit dem Schulprogramm *identifizierte*. Alle haben daran mitgearbeitet und kannten es daher. Die Identifikation wurde vor allem bei den Mitarbeitergesprächen sowie im alltäglichen Handeln deutlich (63/311). Allerdings wurde auch daran gezweifelt, ob sich jede/r daran hält (65/195). Weil es allgemein formuliert war, konnten sich die einzelnen Lehrkräfte schnell damit identifizieren (64/233). Eine *Opposition/Widerstand* gab es nicht. Alle stimmten den grundlegenden Aussagen zu. Meinungsverschiedenheiten bezogen sich auf Regelungen, aber nicht auf das Schulprogramm an sich (65/196, 64/230, 63/312). Die Interviewten waren sich einig, dass das Schulprogramm eher ein *Planungsinstrument* sei, als eine *Quelle der Veränderung*. Das Schulprogramm beschrieb die Arbeitsweise der Schule und war Niederschlag von Veränderungen (63/313, 64/232, 64/226, 65/197). *Auseinandersetzungen/Reflexionen* mit dem Schulprogramm fanden über die Studientage, die zwei Mal im Jahr durchgeführt werden, sowie über die Präsentation der Pläne der einzelnen Sektoren, die ein Mal im Jahr vorgestellt wurden, statt (65/185, 64/229, 65/198, 63/314). Das Schulprogramm wurde nicht täglich *gebraucht*, es ist eher ein abstraktes Dokument (63/315). Die Lehrkräfte kannten die Inhalte des Schulprogramms, - an der Weiterentwicklung wird fortlaufend gearbeitet. Genutzt wurde es beispielsweise für PraktikantInnen oder zur Vorlage beim Inspektorat (63/315, 64/234). Hinsichtlich der *Außendarstellung* war das Schulprogramm deshalb von Nutzen, weil es die Ausgangspunkte, die Identität und die Schulpolitik widerspiegelte (64/236). Die Unterstützungsdienste, das Inspektorat, die Gemeinde und interessierte Schulen haben das Schulprogramm erhalten. Die Eltern haben den Schulführer bekommen, der wesentlich verständlicher ist (63/317). Obwohl die Schule eine starke Position hat (*Konkurrenz/Werbung*) und nicht werben musste, bemühte sie sich dennoch um SchülerInnen (63/319). Die Schule zog mehr SchülerInnen an, als sie aufnehmen kann (68/285).

*Zusammenfassung der Teilbereiche Wirkung, Akzeptanz & Relevanz*

*Neben der Nennung von Mentorenteams als Handlungsveränderungen durch das Schulprogramm wurde geäußert, dass die Wirkungen nicht durch das Schulprogramm selbst*

stattgefunden haben, sondern dass sich Veränderungen aufgrund schulpolitischer Entscheidungen im Schulprogramm niedergeschlagen haben. Obwohl anfangs eine Abwehr gegen die Entwicklung eines Schulprogramms stattgefunden hatte, wurde die Notwendigkeit eines Schulprogramms später eingesehen. Der Großteil des Kollegiums identifizierte sich mit dem Schulprogramm. Es wurde an den Unterstützungsdienst, das Inspektorat, die Gemeinde und interessierte Schulen verteilt.

Die *Rolle der Schulleitung* wurde als wichtig beschrieben (65/208). Sie fasste die Texte zusammen und hatte vor allem eine steuernde Funktion (64/245). Innerhalb der Schulstruktur arbeiteten viele an der Schulprogrammarbeit mit (63/330).<sup>103</sup> Die *Rolle der Lehrkräfte* wurde ebenfalls als wichtig charakterisiert (65/209). Der „Sachverstand“ lag nicht allein bei der Schulleitung, sondern ebenfalls bei den Lehrkräften (63/305). Die LehrerInnen arbeiten in Gruppen und erfüllen darüber hinaus weitere Aufgaben und Funktionen bei der Entwicklung der Schulpolitik (64/246, 63/331). Die *SchülerInnen* waren wenig bzw. mäßig beteiligt (63/332). Sie waren im Schülerrat vertreten und im MR, über den sie sich an der Schulpolitik beteiligen können (64/247). Die *Rolle der Eltern* wurde bezüglich der Beteiligung ebenfalls als mäßig charakterisiert, da Eltern in erster Linie andere Interessen hatten (63/333). Die *Rolle des Inspektorats* wurde wie folgt beschrieben: sie kontrolliert das Schulprogramm (65/202, 65/212), spiegelt die Praxis und hinterfragt, ob das Schulprogramm den gesetzlichen Anforderungen entspricht und mit der Wirklichkeit übereinstimmt (65/202). Der Inspektor wies auf die Zeitvorgaben hin, - er hatte in Bezug auf die Entwicklung des Schulprogramms aber ebenso wenig eine Rolle gespielt (63/320, 63/334). Die *Unterstützungsdienste* haben im Hinblick auf die Gesamtentwicklung des Schulprogramms keine Rolle gespielt, allerdings in Bezug auf einzelne Teile (63/335). Auf die Frage, *warum* man sich für diese *Schule* entschieden hat, antworteten die SchülerInnen: aufgrund des ansprechenden Gebäudes, der netten Atmosphäre, weil Freunde auch auf diese Schule gehen, wegen der besonderen Musikausbildung sowie wegen der guten SchülerInnenbegleitung (66/290). Die Eltern achteten bei der Schulwahl vor allem auf den Wunsch ihrer Kinder (67/181). Die Eltern sehen die *Besonderheit der Schule* in der Betonung des selbstständigen Arbeitens sowie in der Schulengemeinschaft (MAVO, HAVO, VWO) (67/182). Die SchülerInnen betrachten die besondere Musikausbildung sowie die außerschulischen Angebote als außergewöhnlich gut (66/291). Weder bei den Eltern, noch bei den SchülerInnen war das *Schulprogramm* bekannt (67/175, 66/286). Es wurde den Eltern nicht zum Lesen angeboten, es interessierte sie - nach eigenen Aussagen - auch nicht (67/175).<sup>104</sup> Die SchülerInnen wurden bei der Schulprogrammarbeit nicht integriert (*Beteiligung SchülerInnen*). Durch das

---

<sup>103</sup> Rolle Steuergruppe = k. N.

<sup>104</sup> Schulprogramm erhalten = k. N.



Ausfüllen von Umfragebögen zur Beurteilung von Unterrichtsveränderungen (z. B. bei der Neuorganisation der Oberstufe) sowie zur Beurteilung von Lehrkräften, konnten sie sich jedoch in die Schulpolitik einbringen (66/286, 66/292). Eine *Beteiligung von Eltern* fand in Hinblick auf Schulprogrammarbeit ebenfalls nicht statt. Sie engagierten sich allerdings im Elternrat und im MR und sind am Tag der offenen Tür aktiv (67/183, 67/176). Für die SchülerInnen hatte das *Schulprogramm keine Bedeutung* (66/278). Die Eltern fühlten sich in Bezug auf die *Informationsweitergabe* der Schule gut informiert. Sie erhielten regelmäßig den Neuigkeitenbrief (67/177).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Rollenverteilung & Eltern und SchülerInnen*

*Der Schulleiter übernahm beim Schulprogrammentwicklungsprozess eine steuernde Funktion. Die Lehrkräfte beteiligen sich durch Arbeit in Gruppenzusammenhängen. Die SchülerInnen waren über den Schülerrat und den MR nur mäßig beteiligt, die Eltern beteiligten sich ebenfalls mäßig. Der Inspektor kontrollierte das Schulprogramm, spiegelte die Praxis, schaute ob das Schulprogramm den gesetzlichen Anforderungen entsprach und ob es mit der Realität übereinstimmte. Der Schulbegleiter spielte auf bestimmte Teile des Schulprogramms, nicht aber in Bezug auf das Gesamtkonzept, eine Rolle. Das Schulprogramm war weder bei den Eltern, noch bei den SchülerInnen bekannt. Die Eltern fühlten sich durch die Schule gut informiert.*

#### *Themenbereich: Inspektorat*

Die Schule wurde von zwei Inspektoren (*Anzahl Inspektoren & Mitarbeiter*) für 2,5 Tage (einen halben Tag zur Vorbereitung und 2 Tage für die schulische Evaluation) besucht (68/254). In der Hierarchie der Inspektoren galt der eine als „erster“ und der andere als „zweiter“ Inspektor. Der erste Inspektor war der Gesprächspartner der Schule, der vorab auch die Aufgabenverteilung und die Vorbereitung des Besuchs übernommen hatte. Die Mitarbeiterin des ersten Inspektors hatte einen Großteil der vorbereitenden Arbeit unterstützt (68/256). Die *Kontaktperson* des Inspektors für die Vorbereitung des Besuchs an der Schule war der Schulleiter (68/258). Bisher war der Inspektor insgesamt vier bis fünf Mal mit der Schule in Kontakt (*Frequenz Kontakte*) (68/259). Der letzte Besuch lag 5 Jahre zurück; bei Besuchen ging die Initiative immer vom Inspektorat aus (63/326). Bei dem Schulbesuch handelte es sich um einen *RST-Besuch* (68/261). Es wurde thematisiert, ob die Theorie der Dokumente mit der Praxis der Schule übereinstimmte (*Verlauf Schulbesuch*). Die Vorbereitung für diesen Schulbesuch hatte länger gedauert als durchschnittlich, da viele Dokumente der schulischen Selbstevaluation im Vorfeld gelesen wurden. Dabei wurde versucht, zielgerichtet nach Schwächen und Mängeln zu schauen. Gleichzeitig wurden alle Aspekte des Kriterienrahmens des Inspektorats untersucht (68/265). Genauer betrachtet

wurden der Einsatz neuer Medien (IuK) sowie die Unterrichtsdidaktik an der Schule (68/267). Hier wird deutlich, dass die Schule sowohl nach dem RST-Kriterienrahmen evaluiert wurde, als auch nach der neuen Arbeitsweise, die auf der Analyse des schuleigenen Qualitätssicherungssystems aufbaut sowie externe Daten analysiert (CFI, IPTO<sup>105</sup>) (63/321). Die *Evaluation des Schulprogramms* gestaltete sich so, dass das vorab beim Inspektorat eingereichte Schulprogramm „administrativ“ getestet wurde, d. h. es wird geprüft, ob es dem Gesetz (WVO<sup>106</sup>, Art. 24) entspricht (68/257, 68/269). Dabei wird hinterfragt, ob das Schulprogramm auf den Unterricht, das Personal und die Qualitätssicherung eingeht (68/268). Darüber hinaus können die Schulen ihren freien Raum nutzen und ihre Schulpolitik - im Rahmen des Gesetzes - beschreiben (68/268). In Bezug auf die Frage, ob der *Entwicklungsprozess oder das Produkt* betrachtet wurde, äußerte der Inspektor, dass auf das Zustandekommen des Schulprogramms nur am Rande eingegangen wurde und vielmehr das Endprodukt sowie die jährlichen Ergänzungen von Interesse waren (68/271). Wichtig war, ob das, was im Schulprogramm steht, auch mit der Praxis übereinstimmt (63/323). Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Inspektor keine *Anregungen, Empfehlungen, Auflagen bzw. Aufträge* erteilt und in Bezug auf das Schulprogramm ausgesprochen hatte (dafür gilt nur Art. 24 des WVO) (68/275, 68/269, 68/273). Sofern das Schulprogramm nicht alle gesetzlich *vorgeschriebenen/verbindlichen Elemente* enthielt, wird zunächst versucht, die Schule dahingehend zu unterstützen (68/276). Auf die Frage, ob die *Zusammenarbeit* mit dem Inspektorat als *ausreichend* empfunden wurde, antworteten die Interviewten, dass die Kontakte viel zu selten stattfinden würden (65/326, 65/203). Die InterviewpartnerInnen waren grundlegend mit der Arbeitsweise des Inspektorates *zufrieden* (68/277, 63/327). Der Inspektor hatte beim zuletzt durchgeführten Besuch viel gelesen, viele Gespräche geführt und „gründlich“ gearbeitet (65/204). Eingeschränkt wurde allerdings, dass nur jeweils die Hälfte einer Unterrichtsstunde besucht wird und dadurch die Betrachtung oberflächlich blieb. Daher entsteht zwar ein breites, aber kein qualitativ tiefgehendes Bild von Schule (64/240). Die Beantwortung der Frage, ob die Schulaufsicht *berät, unterstützt oder/und kontrolliert*, wurde von den GesprächspartnerInnen sehr unterschiedlich beantwortet: der eine Interviewpartner empfand den Besuch als kontrollierend (65/205), der andere als beratend, weil das Inspektorat Befunde gemacht und die Schule damit konfrontiert hatte (64/242). Ein dritter Interviewpartner empfand den Besuch kontrollierend und beratend, aber nicht unterstützend (63/328). Der Inspektor beschrieb seine Aufgaben als kontrollierend, beratend, evaluierend und berichterstattend (68/278). Zwischen dem Inspektorat und den *Unterstüt-*

---

<sup>105</sup> CFI = Centrale Financien Instellingen: Finanzabteilung des Ministeriums

IPTO = Integrale Personeelstelling Onderwijs: verfügt über Daten zum Personal in den einzelnen Schulen

<sup>106</sup> WVO = wet op het voortgezet onderwijs

zungsdiensten besteht kein *Kontakt* (68/279).<sup>107</sup> Im Hinblick auf die Frage, ob der *veröffentlichte Inspektorats-Bericht* gelesen wird, antworteten die Eltern, dass sie nicht den Eindruck haben, dass er von vielen anderen Eltern gelesen wird bzw. dass er dazu beiträgt, sich für eine Schule zu entscheiden (67/179). Bezüglich der *Zukunft des Inspektorats* wurde ausgesagt, dass nur noch jene Bereiche evaluiert werden sollen, über die beim vorherigen Besuch Verbesserungsempfehlungen ausgesprochen wurden. Der Bericht diene als Basis für die Folgebesuche (proportionelle Aufsicht) (68/260). Dabei ist es Ziel, direkt die Schwächen und Mängel ausfindig zu machen (68/266). Grundlage für den Schulbesuch war das schulinterne Qualitätssicherungssystem (63/322). Der *allgemeine* Eindruck des zuständigen Inspektors über *Schulprogramme* ist, dass sie sehr unterschiedlich sind. Viele Schulen stehen noch am Anfang, andere überarbeiteten bereits die ersten Entwürfe und entwickelten Ergänzungspläne. Diese Diversität ist - laut Interviewpartner - eine Folge der Schulautonomie (68/281). Die Bewertung des Inspektors über das *schulspezifische Schulprogramm* war sehr positiv: das Schulprogramm sei sehr gut. Dies bezog er auf die zyklische Schulpolitik, die Verankerung dessen im Kollegium und die Selbstevaluation (68/274). Die Schule war sehr weit fortgeschritten im Prozess der Selbstevaluation, dies beurteilte er als „mutig und erfreulich“. Die Selbstevaluation der Schule hielt insgesamt der Spiegelung des Inspektorates stand (68/262).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Inspektorat & Doppelcodings*

*An der Schule wurde von zwei Inspektoren für 2,5 Tage ein RST-Besuch durchgeführt. Dabei wurden im Vorfeld neben dem Schulprogramm weitere Dokumente systematisch gelesen. Beim Besuch wurde überprüft, ob die Theorie mit der Praxis übereinstimmt. Obwohl die InterviewpartnerInnen mit der Arbeit des Inspektorates zufrieden waren, wurde angemerkt, dass bei den Schulbesuchen ein breites, aber kein tiefes Bild der Schule entstand. Der Inspektor beurteilte das Schulprogramm dieser Schule als sehr positiv.*

#### *Themenbereich: Unterstützungsdienst*

<sup>108</sup> Der *Unterstützungsprozess* des LPCs<sup>109</sup> bezog sich bei der Schule auf einen Teilbereich des Schulprogramms. Dabei handelte es sich um schulische Begleitung für das Projekt „alle leerlingen bij de les“, dass das aktive Lernen der SchülerInnen unterstützen soll (65/207, 69/342). Dabei wurden die LehrerInnen in neuen Arbeitsformen geschult, um das effektive Lernen der SchülerInnen zu steigern (69/345). Für den *konkreten Unterstützungsprozess* hieß das, dass der Schulbegleiter ein bis zwei Mal im Monat über einen Zeitraum von 3 bis 4 Jahren in die Schule geht und Unterstützung auf verschiedenen Ebenen anbietet (auf der

---

<sup>107</sup> Einfluss Wahl Unterstützungsdienste = k. N.

<sup>108</sup> Kontaktperson = k. N.

<sup>109</sup> ndl. Landelijk Pedagogisch Centrum (LPC) = dt. Landesweites Pädagogisches Zentrum

Ebene der Lehrkräfte, der Projektgruppen und der Schulleitung). Dabei trainiert er die Lehrkräfte in neuen Arbeitsformen, begleitet Projektgruppen und unterstützt die Schulleitung bei der Umsetzung von Veränderungen. Ziel war, dass Schulen lernen, sich ohne externe Unterstützung zu verbessern (69/340). Er betreute diese Schule neben weiteren 15 anderen Schulen (69/341).<sup>110 111</sup> Die *Wünsche* der Schulen bezüglich der Schulbegleitung wurden beim Erstgespräch (intake-Gespräch) zwischen dem LPC und der Schule erfasst. Grundsätzlich existierte kein „Standardprogramm“, die Schulen werden nach ihren Bedürfnissen begleitet (69/344). Obwohl die Begleitung auf 3 bis 4 Jahre ausgelegt war und jedes Jahr erneut ein Kontrakt abgeschlossen wurde, konnte das Projekt jährlich beendet werden. Es gab keine weiteren *Absprachen für die Zukunft* (69/346). Der Schulbegleiter hatte insofern *Einfluss auf die Konzeption und die Entwicklung des Schulprogramms*, als dass er ein Gespräch mit der Schulleitung über die Ziele, Pläne und die Art und Weise der Realisierung der Ziele führte (69/347).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Unterstützungsdienst*

*In der Fortbildung „alle leerlingen bij de les“ wurden Lehrkräfte bezüglich neuer Arbeitsformen geschult. Weitere Unterstützung wurden der Schulleitung und speziellen Projektgruppen angeboten. Der Schulbegleiter war ein- bis zweimal im Monat in der Schule. Da die Begleitung/Unterstützung auf 3 bis 4 Jahre angelegt war, wird jährlich ein Kontrakt zwischen Schule und LPC abgeschlossen.*

#### *Themenbereich: Autonomiebewusstsein*

Die *Charakterisierung des Schulprogramms und das Ziel*, das mit dem Schulprogramm erreicht werden sollte, beschrieben die Interviewten wie folgt: mit dem Schulprogramm entwickelte das Kollegium gemeinsam eine Idee bzw. einen Plan und benannte dabei, was es erreichen will. Weil die Schule sehr groß und komplex ist, war dies der einzig gangbare Weg (65/213). In einem bestimmten Zeitraum wurde die gemeinsame Sichtweise, die Identität, die Hauptlinie, die allgemeine Grundlage sowie die Basis beschrieben (64/231, 64/248, 64/249). Darüber hinaus sind im Schulprogramm Prozessbeschreibungen enthalten. Es war also eine Systembeschreibung (63/318). Es gab die „rote Linie“ wieder, zog Bilanz und zeigte, wofür die Lehrkräfte stehen (64/252). Dadurch kam ein Zusammengehörigkeitsgefühl zustande (63/336). Im Unterschied zum Schulführer, der eher eine Zusammenfassung und eine öffentlichkeitsfreundliche „Übersetzung“ des Schulprogramms darstellt, beinhaltet das Schulprogramm schulpolitische Themen und enthält Fachjargon (63/297). Das Kollegium empfand das Schulprogramm als „natürliches Produkt“. In der Schule musste eine Kul-

---

<sup>110</sup> Angebote ausreichend = k. N.

<sup>111</sup> Zufriedenheit = k. N.

tur realisiert werden, bei der der Sachverstand nicht nur bei der Schulleitung lag, sondern bei der Lehrkräfte auch bereit waren, ihren Beitrag zu leisten (63/304). Das Schulprogramm bedeutete an dieser Schule keine Mehrarbeit, sondern war ein Teil der Berufsausübung (65/189). Die InterviewpartnerInnen waren sich einig, dass das Schulprogramm sein *Ziel* an der Schule *erfüllte* (64/249, 63/337). Eingeschränkt wurde allerdings, dass zwar das Kapitel über die Identität/Grundorientierungen vom gesamten Kollegium gekannt wurde, aber die Kapitel, die nur bestimmte Gruppen betrafen, von den anderen lediglich zur Kenntnis genommen wurden (65/214). Alle GesprächspartnerInnen beantworteten die Frage danach, ob sich die *Mühen gelohnt* hatten, ein Schulprogramm zu schreiben, als zutreffend. Es sei „sinnvoll“ und die Sache „wert gewesen“ (65/215, 64/250, 63/338). Die Frage, inwiefern das *Schulprogramm Einfluss auf das Autonomiebewusstsein* hatte, wurde von der Schulleitung mit einem „positiven Einfluss“ beantwortet (63/339). Durch das Schulprogramm wurde eine gemeinschaftliche Basis geschaffen, es beschreibt Grenzen, lässt aber auch Gelegenheiten für die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte (64/251). Auch wenn die Form für das Schulprogramm grob vorgegeben war, war die Schule darin frei, das aufzunehmen, was für sie als wichtig galt. Das Schulprogramm förderte vielmehr die Entwicklung einer bestimmten Struktur und Arbeitsweise (65/216). Die *pädagogische Freiheit der Lehrkräfte* hatte im Laufe der Jahre abgenommen. Das geschah unabhängig vom Schulprogramm, denn es beschreibt lediglich die Ergebnisse der Erneuerungsprozesse, die Ziele und die Zukunftspläne. Einschränkungen der pädagogischen Freiheit fanden eher über neue Gesetze oder Regelungen wie z. B. die Neugestaltung der Oberstufe statt, bei dem die Lehrkräfte zusammen arbeiteten und ihr Vorgehen untereinander abstimmen mussten (63/316). Obwohl die interviewten Lehrkräfte ihre pädagogische Freiheit als groß empfanden, sahen sie, dass ihre Arbeit durch Regeln, Unterrichtsbesuche und Absprachen eingeschränkt wurden (65/200, 64/235). Die Frage, ob das *Inspektorat das Autonomiebewusstsein der Schule stärkt oder mindert*, wurde von den InterviewpartnerInnen unterschiedlich beantwortet. Der Schulleiter fand, dass weder eine Stärkung, noch eine Minderung stattgefunden hat (63/329). Der Inspektor betrachtete die Position des Inspektorats als neutral. Die Autonomie sei Sache der Schule; das Inspektorat stimulierte lediglich den Freiraum „zu nutzen“ und der Schule ein Gesicht zu geben (68/283). Dennoch hatte das Inspektorat der Schule den Spiegel vorgehalten und sie mit sich selbst konfrontiert. Dies hat das Autonomiebewusstsein eher verstärkt (64/243). Eine weitere Lehrkraft war der Meinung, dass seitens des Inspektorats kein Einfluss auf das Autonomiebewusstsein der Schule bestand (65/206).<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein Unterstützungsdienst = k. N.

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Autonomiebewusstsein*

*Das Schulprogramm wurde von der Schule einerseits als Systembeschreibung, andererseits als natürliches Produkt der Arbeitsstruktur beschrieben. Die Mühen, ein Schulprogramm aufzustellen, haben sich nach Ansicht der Befragten gelohnt. Die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte hatte im Laufe der Jahre abgenommen; dies geschah unabhängig vom Schulprogramm. Lehrkräfte müssen zunehmend zusammen arbeiten und ihr Vorgehen untereinander abstimmen.*

#### **11.1.5.4 Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters**

Der Unterrichtsbesuch in der niederländischen Mittelschule fand in der VWO 4 (vgl. mit der zehnten Klasse in NRW) statt und dauerte 40 Minuten. Anwesend waren 28 SchülerInnen und ein Lehrer. Unterrichtet wurde das Fach Philosophie, das Unterrichtsthema war das Mittelalter. Zunächst wurden die Klassenarbeiten wiedergegeben. (Die Besprechung wurde auf die Folgestunde verlegt). Dann wurde mit der Erarbeitung des Unterrichtsthemas „Mittelalter“ begonnen, in dem die SchülerInnen gemeinsam sammelten, was an Wissen vorhanden war. Anschließend notierte der Lehrer drei Arbeitsaufgaben an der Tafel, die die SchülerInnen dann in Gruppenarbeit zu viert bearbeiteten. Der Lehrer half und unterstützte die SchülerInnen. Der Forscherin wurden während des Unterrichts keine schulprogrammrelevanten Prozesse deutlich.

Aufgrund des Unterrichtsbesuchs wurde die Besprechung der zurückgegebenen Klassenarbeiten auf die Folgestunde verschoben, so dass eine reguläre Unterrichtsstunde beobachtet werden konnte. In der besuchten Unterrichtsstunde konnten allerdings keine Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. Das könnte daran liegen, dass die Identität der Schule, die sich durch Offenheit, Respekt und Verantwortung definiert und Mitmenschlichkeit und Gemeinschaftssinn fördern will, auch nur schwer zu beobachten ist.

#### **11.1.5.5 Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch**

Dieser Schulbesuch war durch eine nette und freundliche Atmosphäre gekennzeichnet. Die Interviews verteilten sich (zeitlich betrachtet) über mehrere Tage, was einen verlängerten Forschungsaufenthalt in den Niederlanden mit sich brachte. Das SchülerInneninterview musste spontan organisiert werden.

#### **11.1.5.6 Zusammenfassung Mittelschule Niederlande**

*Das Schulprogramm als Systembeschreibung und natürliches Produkt der Schulstruktur*

Das Schulprogramm der Mittelschule in den Niederlanden ist eine Hochglanzbroschüre mit einer präzisen Darstellung der Schule, die einen Überblick gibt und klar und deutlich struk-

turiert ist. Jährliche Ergänzungen geben aktuelle schulische Veränderungen wieder. Im Schulprogramm wurde der Auftrag und die Identität der Schule sowie die Schulorganisation beschrieben, eine Bestandsaufnahme wiedergegeben, das Thema Unterricht, pädagogische Arbeitsformen, curriculare Schwerpunkte, extra-curriculare Angebote, Betreuungs- und Beratungsangebote, der Personaleinsatz und dessen Entwicklung, Fortbildungsplanung, der Schuletat und das Qualitätssicherungssystem erwähnt. Für die Entwicklung des Schulprogramms wurden keine neuen Arbeitsstrukturen aufgebaut, bestehende wurden genutzt. Die SchülerInnen wurden durch Fragebögen zu Unterrichtsveränderungen integriert. Der Inspektor kontrollierte das Schulprogramm, überprüfte die gesetzlichen Anforderungen und verglich das Dokument mit der Praxis. Der Unterstützungsdienst begleitete die Schule über einen Zeitraum von 3 bis 4 Jahren auf unterschiedlichen innerschulischen Ebenen hinsichtlich der Förderung des aktiven Lernens der SchülerInnen. Das Schulprogramm wird an der Schule als Systembeschreibung betrachtet. Es ist ein natürliches Produkt, ein Teil der Berufsausübung, das sich aus dem Funktionieren der Beteiligten in der schulischen Struktur ergibt. Die Schulkultur unterstützt also den Schulprogrammentwicklungsprozess. Während des Unterrichtsbesuchs konnten keine eindeutigen Bezüge zum Schulprogramm festgestellt werden.

#### **11.1.6 ROC Niederlande**

##### **11.1.6.1 Informationen aus dem vorgeschalteten Fragebogen**

Das besuchte ROC (Regionaal Opleidingen Centrum) zählt insgesamt über 950 Lehrkräfte und ca. 13.000 SchülerInnen. Der in dieser Schule untersuchte Sektor 'Verpflegung und Versorgung' verfügt über 121 Vollzeitlehrkraftstellen und wird von einem Schulleitungsteam (acht Vollzeitstellen) geleitet. Der Sektor wird von 1.758 StudentInnen besucht.

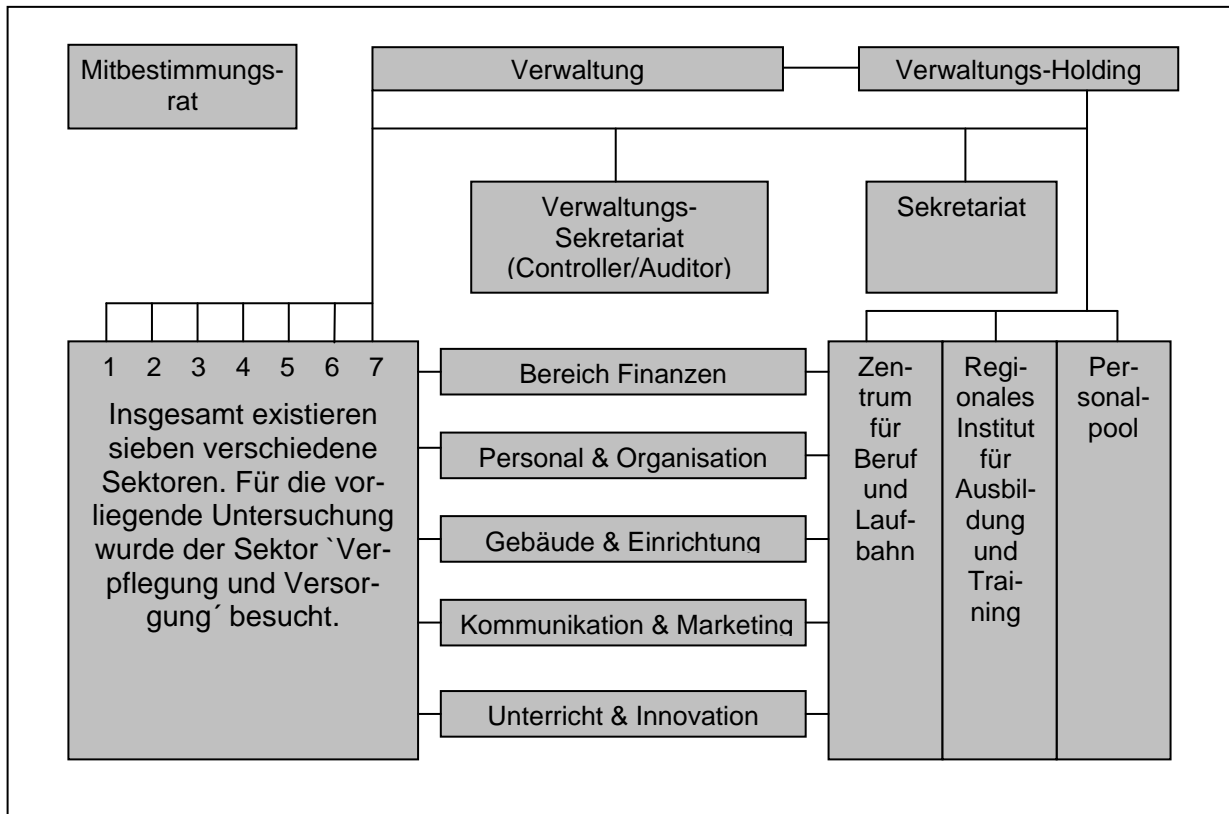


Abbildung 42: Organisationsaufbau ROC Niederlande

### 11.1.6.2 Beschreibung des Dokumentes `Schulprogramm´ anhand eines Analyserasters

Das Schulprogramm zählt 186 Seiten und besteht überwiegend aus Tabellen sowie einführenden und erläuternden Texten. Es ist wie folgt gegliedert:

1. Strategische Entwicklung des Sektors
2. Unterricht und Innovation
3. Personal und Organisation
4. Finanzen und Teilnehmeradministration
5. Gebäude und Einrichtung
6. Kommunikation und Marketing
7. Controlling und Qualitätssicherung
8. Informations- und Kommunikationstechnologie
9. Kontraktaktivitäten

#### *Aussagen zum Inhalt des Schulprogramms*

Das Schulprogramm des untersuchten Sektors des ROCs ist in neun Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel ist eine Zusammenfassung der sich anschließenden Kapitel, bezieht sich darüber hinaus aber auch auf den Auftrag des gesamten ROCs und des Sektors. Dabei geht es vor allem um das Konzept „Vom Unterrichten zum Lernen“, um eine andauernde Quali-



tätsverbesserung des Unterrichts sowie die damit zusammenhängende effektivere und effizientere Betriebsorganisation und -führung zu gewährleisten. Im zweiten Kapitel „Unterricht und Innovation“ werden vor allem unterrichtsbezogene Projektpläne versammelt, die jeweils auf das Ziel des Projekts, auf quantitative und qualitative Resultate, Projektphasen, Dauer, Budget etc. einzeln eingehen. Das dritte Kapitel „Personal und Organisation“ umfasst Personalkosten, den Fortbildungsplan und die Entwicklungen der Personalpolitik der Schule. Kapitel vier „Finanzen und Teilnehmeradministration“ verdeutlicht die finanzielle Situation unter Angabe der Einkünfte und Kosten, geht auf zukünftige Investitionen ein und benennt die gesamte Anzahl aller Schüler und Schülerinnen. Kapitel fünf „Gebäude und Einrichtung“ handelt von notwendigen Erneuerungen des Gebäudes und des Inventars. Das Kapitel „Kommunikation und Marketing“ bezieht sich vor allem auf den Austausch mit Arbeitgebern, P. R., Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, interne Kommunikation wie die Entwicklung des Intranet oder den Neuigkeitenbrief. Kapitel sieben „Controlling und Qualitätssicherung“ beginnt mit der Ergebniswiedergabe einer Stärken-/Schwächenanalyse und listet dann verschiedene konkrete Vorhaben (Handbuch Examen, Selbstevaluation, Bewachung von Innovationen) auf. Das vorletzte Kapitel „Informations- und Kommunikationstechnologie“ geht auf Pläne in Bezug auf das Inter- bzw. Intranet ein und bespricht ein neues Netzwerk- bzw. Computersystem. Das Kapitel „Kontraktaktivitäten“ bezieht sich auf eine Marktuntersuchung, die die gegenwärtigen Bedürfnisse der Ausbildungsberufe zusammenfasst und beschreibt daraus resultierende curriculare Anpassungen in Form von zusätzlichen Kursen.

#### *Aussagen zur Struktur des Schulprogramms*

Auch dieses Schulprogramm geht auf den Auftrag und die Identität der Schule in einem einleitenden Kapitel ein, macht Angaben zum Gebäude und zur Ausstattung, beinhaltet eine Stärken-/Schwächenanalyse, geht präzise auf Zielvorstellungen ein und macht in den Projektplanungen detaillierte Angaben. Das Thema Unterricht, pädagogische Arbeitsformen und curriculare Schwerpunkte erhalten ebenso wie Betreuungs- und Beratungsangebote einen Platz im Schulprogramm. Ein eigenes Kapitel zum Personaleinsatz und zur -entwicklung sowie eine Fortbildungsplanung mit konkreten Angaben sind genauso enthalten wie Aussagen zu Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit und zur Qualitätssicherung. Als einzige aller Schulen werden im Schulprogramm die laufenden Kosten und Einkünfte betragsmäßig belegt. Nicht enthalten sind Informationen zu schulischen Ausgangsbedingungen, zur Schulorganisation, zu extra-curricularen Angeboten sowie zu externen Kontakten. Auch auf dieser Schule spielt die Einbeziehung der Eltern kaum eine Rolle, da die SchülerInnen größtenteils volljährig sind.

Das Schulprogramm ist sehr umfangreich und sehr detailliert und kommt durch die Sammlung von Projektplänen einem Jahresbericht nahe. Es ist logisch aufgebaut und klar und deutlich formuliert.

### 11.1.6.3 Beschreibung der Schulprogrammarbeit anhand der Interviews

*Themenbereich: Entwicklungsprozess Schulprogramm*

1998 wurde das Schulprogramm<sup>113</sup> zum ersten Mal aufgestellt (*Entstehung*). Es basierte auf der Grundlage einer internen und externen Analyse (48/415, 48/416).<sup>114</sup> Zwischen der Schulverwaltung und den einzelnen Schulen bestanden Managementkontrakte, die jährlich abgeschlossen wurden. Auf dieser Grundlage wurden die Resultate und Verbesserungen der einzelnen Schulen überprüft. Festgeschrieben war auch, dass das Schulprogramm und der Etat auf ROC-übergreifende Ausgangspunkte geprüft wurden (48/414). Die *Arbeitsstrukturen* für das Schulprogramm gestalten sich an dieser Schule wie folgt: Die einzelnen Unterrichtsteams (z. Zt. drei Teams: Lehrkräfte einer Ausbildung) bieten regelmäßig (14-tägig), aber unabhängig voneinander die Schulpolitik, die Prioritäten für das Folgejahr und die Qualitätssicherung für ihr Team (48/431, 48/417, 50/350). Die in diesen Teams entwickelten Berichte mussten bis Mitte Mai bei der Schulleitung eingereicht werden. Aus den einzelnen Berichten entstand bis Juli das Schulprogramm, das im Herbst auf die ROC-übergreifenden Ausgangspunkte getestet wurde. Auf dieser Grundlage wurde ein neuer Kontrakt zwischen Verwaltung und Schule abgeschlossen (48/417). Die Schulleitungen aller Schulen besprachen ihre Schulprogramme miteinander (48/431). Die Verwaltung achtete darauf, dass die Schulen vergleichbare Pläne aufstellten (48/421). Die Teams erhielten dafür ein Formular „Teamplan“, auf dem angegeben war, wie ihr Schulprogramm *strukturiert* sein und was es *enthalten* sollte (48/418). In den Anfängen gab es noch keine Angaben über Aufbau oder Inhalt (*Form*). Vor kurzem wurde eine Gliederung von der Verwaltung vorgeschrieben (48/419).<sup>115</sup> Die Tatsache, dass an das Inspektorat berichtet werden muss, ist für den Prozess *förderlich*. Obwohl planmäßiges Arbeiten auch schon vor der Verpflichtung, ein Schulprogramm zu schreiben, stattfand, wurde dadurch die Entwicklung eines Planungs- und Kontrollzyklusses voran gebracht (48/420). *Hemmend* hatte sich die gleichzeitige Anhäufung vieler neuerer Entwicklungen ausgewirkt (49/365). Darüber hinaus bestand grundsätzlich ein Spannungsfeld zwischen der konkreten alltäglichen Arbeitsweise und der Übertragung dessen in ein Dokument. Dadurch entstanden bürokratische Prozes-

---

<sup>113</sup> An dieser Schulform existiert streng genommen kein Schulprogramm, sondern ein „Sektorplan“. Dieser Plan wird von jeder dem ROC angehörenden Schule (Sektor) aufgestellt. Dies geschieht freiwillig. Der Plan ist mit dem Schulprogramm am ehesten vergleichbar. Auf den Qualitätsbericht des ROCs - der gesetzlich verpflichtend ist - wird an gegebener Stelle eingegangen.

<sup>114</sup> geschrieben/formuliert = k. N.

<sup>115</sup> Format = k. N.

se, die die Balance zwischen Aufwand und Wirkung in ein Ungleichgewicht brachten (48/422). Hemmend war ebenfalls, dass die Verwaltung weniger unterrichtsorientiert, sondern vielmehr schulprogrammorientiert arbeitete (48/424).

In Bezug auf *Weiterentwicklungen* und *Zukunftspläne* war von Bedeutung, dass das, was im Schulprogramm aufgenommen war, in der Praxis auch verwirklicht wurde. Elementar war, dass die Bürokratie nicht „überhand nehmen“ durfte, weshalb auf die Reduzierung des Zeiteinsatzes Wert gelegt wurde (48/423). Das *Schulprogramm* wurde an die Verwaltung, an das Inspektorat und den MR *verteilt* (48/425).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Entwicklungsprozess Schulprogramm*

*Zwischen der Schulverwaltung und den Einzelschulen bestanden Kontrakte. Die Schulverwaltung achtete auf die Vergleichbarkeit der Schulprogramme der einzelnen Schulen. Das Schulprogramm basierte auf der Grundlage einer internen und externen Analyse. Die einzelnen Unterrichtsteams entwickelten auf der Basis eines Formulars Berichte für das Schulprogramm. Das Schulprogramm wurde an die Schulverwaltung, das Inspektorat und den MR verteilt.*

Die *Handlungsveränderungen* ergaben sich durch die Reaktion auf externe und interne Bedürfnisse, wie z. B. gesetzliche Regelungen oder Personalpolitik (48/426). Die Schulleiterin hielt das Schulprogramm für sehr wichtig (*Motivation*), weil sie vergleichen konnte, ob die Vorjahrespläne realisiert wurden und wie Schule weiterhin verbessert werden konnte (48/427). Im Hinblick auf die *Identifikation* mit dem Schulprogramm waren sich alle einig, dass Identifikation darüber nur schwer möglich war. Das Schulprogramm war eher ein Instrument des Managements, so dass ein Großteil des Kollegiums das Schulprogramm nicht kannte (50/351). Es existierte keine Identifikation mit dem Gesamtplan, höchstens mit einzelnen Teilen, die für bestimmte Lehrkräfte relevant waren (49/366). Da das Schulprogramm ein Planungsdokument war, ist Identifikation ebenfalls nur sehr schwer aufzubauen (48/428). Eine *Opposition/Widerstand* gab es nicht, höchstens „Meinungsverschiedenheiten“ hinsichtlich unterschiedlicher Themen (50/352, 49/367, 48/429). Bezüglich der Frage, ob das Schulprogramm eher ein *Planungsdokument* oder eine *Quelle der Veränderung* war, wurde ausgesagt, dass es „von beidem etwas“ hätte (48/430). *Auseinandersetzen/Reflexionen* über das Schulprogramm fanden in den unterschiedlichen Unterrichtsteams statt, wenn dort über die Schulpolitik und die Qualitätssicherung gesprochen wurde. Ferner fanden Gespräche in den einzelnen Schulen mit dem MR statt. Ebenso wurden die Schulprogramme unter den Schulleitungen aller Schulen diskutiert (48/431). In den Unterrichtsteams wurde das Schulprogramm nicht direkt besprochen, sondern lediglich Teile davon. Es wurde als „Gesamtwerk“ nicht wahrgenommen (50/354, 50/353, 49/368, 49/369). Von der Schulleiterin wurde das Schulprogramm wöchentlich *gebraucht* und von den Abtei-

lungsleitern monatlich (48/432). Als *Außendarstellung* war das Schulprogramm nicht nützlich. Für Kontakte mit Externen (z. B. Arbeitgebern, Ausbildungsbetrieben) entwickelte die Schulleiterin aus dem Schulprogramm eine Zusammenfassung, die dann die Gesprächsgrundlage darstellte (48/434). *Konkurrenz und Werbung* fanden vor allem aufgrund der örtlichen Überlappungsgebiete mit anderen ROCs statt. Gleichzeitig existierten auch Kooperationen mit denselben ROCs, ebenso mit privaten Einrichtungen (48/435, 53/401).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Wirkung, Akzeptanz & Relevanz*

*Handlungsveränderungen ergaben sich z. B. durch gesetzliche Regelungen (extern) oder schulische Personalpolitik (intern), nicht aber durch das Schulprogramm. Dennoch war das Schulprogramm sehr wichtig, vor allem aufgrund der Möglichkeit, die Pläne und Ziele der Schule zu überprüfen. Identifikation war über das Schulprogramm nur schwer möglich, da es als Instrument des Managements funktionierte. Für eine Außendarstellung war das Schulprogramm nicht nützlich, für externe Kontakte wurde eine kurze Zusammenfassung entwickelt.*

<sup>116</sup> <sup>117</sup> Die *Rolle der Lehrkräfte/DozentInnen* definierte sich durch die Arbeit in den Teams (49/362). Die *Rolle der SchülerInnen/StudentInnen* war nicht aktiv (48/449), das heißt, dass sie nicht in den Prozess integriert wurden. <sup>118</sup> Die *Rolle des Inspektorats* bezog sich auf ihre Evaluations- und Beratungsaufgabe. Zwischen Schulleitung und Inspektorat bestand beispielsweise bei Beschwerden oder Nachfragen Kontakt. Ferner erhielt das Inspektorat vorschriftsgemäß den Qualitätsbericht, die Unterrichts- und Examensregelung und vor einem Schulbesuch auch das Schulprogramm (48/438, 48/436). <sup>119</sup> Die SchülerInnen/StudentInnen haben sich *für diese Schule* entschieden, aufgrund der Kooperation zwischen dem Arbeitgeber und dem ROC sowie aufgrund der Wohnortnähe (51/412). Auf die Frage, was für die StudentInnen die *Besonderheit der Schule* war, antworteten sie, dass es nichts Besonderes gab (51/413). Den SchülerInnen/StudentInnen ist das *Schulprogramm* nicht *bekannt*, sie hatten es auch nicht *erhalten* (51/407). Die SchülerInnen/StudentInnen wurden nach ihren eigenen Aussagen auch nicht in den Schulprogrammentwicklungsprozess integriert (*Beteiligung SchülerInnen*) (51/408). <sup>120</sup> Für die SchülerInnen/StudentInnen hatte das Schulprogramm daher auch keine *Bedeutung* (51/409). <sup>121</sup>

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Rollenverteilung & Eltern und SchülerInnen*

*Die DozentInnen erarbeiteten in den einzelnen Unterrichtsteams die jeweiligen Teilbereiche für das Schulprogramm. Die Rolle der StudentInnen und Eltern wurde als nicht aktiv be-*

---

<sup>116</sup> Rolle Schulleitung = k. N.

<sup>117</sup> Rolle Steuergruppe = k. N.

<sup>118</sup> Rolle Eltern = k. N.

<sup>119</sup> Rolle Unterstützungsdienst = k. N.

<sup>120</sup> Eltern = k. N.

<sup>121</sup> Informationsweitergabe an Eltern = k. N.

*schrieben. Das Inspektorat übte seine Rolle in der Evaluations- und Beratungsaufgabe aus. Den StudentInnen war das Schulprogramm nicht bekannt; sie wurden bei der Schulprogrammarbeit nicht integriert.*

*Themenbereich: Inspektorat*

Der Schulbesuch wurde von sechs InspektorInnen durchgeführt (*Anzahl Inspektoren & Mitarbeiter*). Darüber hinaus sind sechs weitere MitarbeiterInnen beschäftigt, die den Schulbesuch vorbereiteten (u. a. Analyse von Dokumenten, Eingabe in Datenbank etc.). Ein Mitarbeiter der Finanzabteilung des Bildungsministeriums begleitete den Schulbesuch. Ein Ausbildungszweig wurde i. d. R. von zwei Personen (ein/e InspektorIn und ein/e MitarbeiterIn) evaluiert; dabei führte die/der InspektorIn die Gespräche, deren Ergebnisse durch die/den MitarbeiterIn dokumentiert und verschriftlicht wurden (53/379). Die zuständige *Kontaktperson* des ROC für das Inspektorat war zunächst die Schulverwaltung (bestuur) und bezüglich der Schulen die Schulleitungen (53/380). Kontakte zwischen Inspektorat und einer Schule ergaben sich i. d. R. nur über einen Schulbesuch und Telefonate (z. B. bei Beschwerden o. ä.) (*Frequenz Kontakte*) (53/376). Durchgeführt wurde ein *IIT*-Besuch (53/385). Der *Verlauf des Schulbesuchs* gestaltete sich wie folgt: Der gesamte Vorbereitungsprozess begann 8 Wochen im Voraus. Vorab erhielt das ROC Fragebögen (50/357). Die Evaluation vor Ort betrug 2 Wochen. In der ersten Woche fanden die Unterrichtsbesuche statt, in der zweiten Woche die Gespräche (53/378). Besucht wurden insgesamt 10 Ausbildungen, die über alle Sektoren verteilt waren (die Stichproben werden zuvor landesweit festgelegt) (53/386). Bei den BOL-Ausbildungen fanden sechs Unterrichtsbesuche statt, bei den BBL-Ausbildungen drei bis vier (jeweils ganze Unterrichtsstunden). Gespräche wurden mit den Schulleitungen, den DozentInnen, StudentInnen, AusbildungskoordinatorInnen, mit VermittlerInnen von Praktikumsstellen sowie mit der Finanzabteilung, der Verwaltung und den einzelnen Diensten des ROCs geführt (53/387). Das Inspektorat kontrollierte, ob die gesetzlichen Vorschriften eingehalten wurden, machte einen Theorie-Praxis-Test der Angaben im Schulprogramm und gab anschließend ein Qualitätsurteil ab (48/437, 48/440). Im Anschluss an den Schulbesuch wurde der Konzeptbericht des Inspektorats mit der Schulverwaltung besprochen, die die Ergebnisse des Gesprächs an die Schulleitungen weiterleitete. Danach erschien der Abschlussbericht. Es wurde ein Protokoll unterzeichnet, das den Empfang des Berichtes und die Richtigkeit der Aussagen bestätigte (53/405). Danach kam es zu Absprachen für einen Folgebesuch. Das ROC hatte die Aufgabe, die konstatierten Schwächen zu verbessern, die beim Folgebesuch des Inspektorats erneut evaluiert wurden (53/382). Der Quali-

tätsplan<sup>122</sup> des ROCs wird alle 2 Jahre evaluiert. Das Schulprogramm hatte beim IIT zwar eine Rolle für das Inspektorat gespielt, diente aber eher als Informationsquelle. Das *Schulprogramm* wurde durch das Inspektorat nicht extra *evaluiert*<sup>123</sup> (53/374). Der Qualitätsplan wurde vom zuständigen Inspektor anhand von Standards untersucht. Pro Sektor wurde dann überprüft, ob messbare Ziele formuliert wurden, Resultate gemessen wurden und ob ein Qualitätssicherungszyklus existierte (53/388). Das Schulprogramm wurde vom Inspektorat gelesen und getestet, ob die Theorie mit der Praxis übereinstimmte (48/439). Nach Auskunft des Inspektorats, wurde zwar auch nach dem *Entwicklungsprozess* des Schulprogramms gefragt, aber überprüft wurde nur das *Produkt* (53/390). Auf die Frage, ob *Anregungen, Empfehlungen, Auflagen bzw. Aufträge* seitens des Inspektorats erteilt wurden, wurde ausgesagt, dass lediglich untersucht wurde, ob sich das ROC an die gesetzlichen Vorschriften hielt. Daher konnten sie nur konstatieren, was verbessert werden sollte (48/441). Sollte eine Schule allerdings die gesetzlichen *Vorschriften bzw. verbindliche Elemente* nicht einhalten, wird sie aufgefordert diesen unverzüglich nachzukommen (53/383). Sollten die Schulen die Veränderungen nicht durchführen, kann das Inspektorat zwar keine Sanktionen auferlegen, aber das Bildungsministerium informieren. Im Extremfall werden die finanziellen Mittel für die Schule einbehalten (53/392). Die Schulleitung betrachtete die *Zusammenarbeit* mit dem Inspektorat als *ausreichend* (48/442). Sie war mit der Arbeit des Inspektorats *zufrieden* (48/443). Auch die Inspektorin war mit ihrer Arbeit zufrieden (53/393). Eine Lehrkraft schränkte ein, dass das Inspektorat häufiger Besuche abstatten könnte (z. B. jährlich), verstärkt die Praxis überprüfen sollte und mehr die LehrerInnen/DozentInnen und SchülerInnen/StudentInnen beteiligen müsste (50/358). Auf die Frage, ob das Inspektorat eher *berät, unterstützt oder/und kontrolliert*, antwortete die Schulleitung, dass sie kontrollieren und beraten (48/444). Das Inspektorat, so die Inspektorin, kontrolliert und stimuliert, - unterstützt wurden die Schulen von den Unterstützungsdiensten (53/395). Zwischen dem Inspektorat und den *Unterstützungsdiensten* bestand kein *Kontakt* (53/396). *Einfluss auf die Wahl der Unterstützungsangebote* seitens des Inspektorats bestand nicht direkt. Da die ROCs selbst bestimmen, was sie benötigen, fand der Einfluss eher indirekt über die Inhaltsberichte statt (53/397). Auf die Frage, welche Auswirkung die *Veröffentlichung des Inspektorats-Berichtes* hatte, antwortete die Inspektorin, dass die Beurteilung des Inspektorats von der Schule hingenommen werden musste. Für die Schule bestand allerdings die Möglichkeit, einen Kommentar zu formulieren und diesen ebenfalls zu veröffentlichen (53/403). Über die *Zukunft des Inspektorats* wurde ausgesagt, dass die

---

<sup>122</sup> Der Qualitätsplan betrifft das gesamte ROC mit allen seinen Schulen (Sektoren); das Schulprogramm bezieht sich auf die einzelne Schule.

<sup>123</sup> Obwohl das Schulprogramm der einzelnen Schulen nicht vom Inspektorat evaluiert wird, ist es mit den Schulprogrammen der anderen Schulformen am ehesten vergleichbar.

Evaluationen je ROC wahrscheinlich jährlich stattfinden werden (53/377). Die ROCs sollen verpflichtet werden, Selbstevaluationen durchzuführen, die dann die Grundlage für die Arbeit des Inspektorats darstellen werden (53/381). Die bisherigen Schulevaluationen wurden im Rahmen der Bestandsaufnahme durchgeführt. Die zukünftigen Schulevaluationen blieben weiterhin mit den gegenwärtigen Formen vergleichbar. Voraussichtlich finden alle 3 Jahre umfangreichere Evaluationen und zwischenzeitlich kleinere Schulbesuche statt (53/384). Gegenwärtig wird ein neuer Kriterienrahmen vom Inspektorat entwickelt (53/394). Der Eindruck der zuständigen Inspektorin (*allgemeine Bewertung Schulprogramm*) über Qualitätspläne<sup>124</sup> in den Niederlanden war, dass es noch große Unterschiede gibt. Häufig stimmte das Dokument nicht mit der Wirklichkeit überein (53/398). Der Schulbegleiter war der Auffassung, dass Schulprogramme lediglich eine Bedeutung für die Schulleitungen, nicht aber für die Lehrkräfte haben, da die Schulprogramme von den Schulleitungen, SekretärInnen oder besonderen Kommissionen erstellt werden (54/463). Der Eindruck der Inspektorin über den zu bewertenden Qualitätsplan war gut (*Bewertung Schulprogramm schulspezifisch*) (53/399).

#### *Zusammenfassung der Teilbereiche Schulaufsicht & Doppelcodings*

*Die Schule wurde von sechs InspektorInnen, zwei MitarbeiterInnen und einem Mitarbeiter der Finanzabteilung des Ministeriums evaluiert. Durchgeführt wurde ein IIT-Besuch. Die Evaluation vor Ort dauerte 2 Wochen. Dabei kontrollierte das Inspektorat, ob die gesetzlichen Vorschriften eingehalten wurden, spiegelte Theorie und Praxis und gab anhand eines Abschlußberichtes ein Qualitätsurteil ab. Die Schulleitung empfand die Zusammenarbeit mit dem Inspektorat als ausreichend und war mit der geleisteten Arbeit zufrieden.*

#### *Themenbereich: Unterstützungsdienst*

<sup>125</sup> Der *Unterstützungsprozess* richtete sich an die Schulleitung und an DozentInnen (unterrichtsinhaltlich) (54/455). Zwischen dem ROC und dem LPC wurde für 3 Jahre ein Vertrag vereinbart; dabei wurde jährlich festgelegt, woran gearbeitet werden sollte (54/458). Das hieß für den *Unterstützungsprozess konkret*, dass nach einer anfänglichen Problemanalyse Lösungsstrategien gesammelt werden und das gesamte Kollegium über die zukünftige Richtung entscheiden sollte. Strategische Fragen wurden mit der Schulleitung besprochen, die anschließend geschult wurde, den Prozess optimal zu begleiten. Abschließend wurden Reflexionsgespräche durchgeführt (54/460). Vom Unterstützungsdienst arbeiteten insgesamt vier Personen für das ROC. Dabei wurde die Schulleitung und das Managementteam geschult. Daneben wurden Kurse für das gesamte Kollegium bezüglich neuer Unterrichts-

---

<sup>124</sup> Hier konnte nicht nach dem Schulprogramm gefragt werden, da sie bei dieser Schulform nicht vom Inspektorat evaluiert werden müssen.

<sup>125</sup> Kontaktperson = k. N.

konzeptionen sowie Seminare für kleinere Gruppen angeboten. Die Koordination zwischen Prozess- und Unterrichtsbegleitung übernahm eigens ein/e ModeratorIn, die/der die einzelnen Prozesse aufeinander abstimmt. Insgesamt war der Interviewpartner des Unterstützungsdienstes 25 Tage im Jahr im ROC, um seine Dienstleistungen anzubieten (54/457, 54/461). Von der Schule wurden für Verbesserungsvorhaben insgesamt drei Unterstützungsdienste angefragt (54/456); die Unterstützungsleistung des LPCs wurde von der Schule selbst finanziert (48/446). Die Schulleitung war nicht an einen bestimmten Unterstützungsdienst gebunden (*Angebot ausreichend*). In den Niederlanden besteht eine Marktsituation, aus der die Schule das beste Angebot auswählen konnte. Diese Situation hat nach Meinung der Schulleiterin die Qualität der Unterstützungsdienste verbessert (48/447). Eine interviewte Lehrkraft war mit dem Unterstützungsangebot des LPCs sehr *zufrieden* (49/372). Das LPC nahm auf die Bedürfnisse und *Wünsche* des ROCs Rücksicht und arbeitete nachfrageorientiert (45/459). Die Wahl der Unterstützungsangebote war durch die Schulleitung vorgegeben (49/373).<sup>126 127</sup>

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Unterstützungsdienst*

*Zwischen dem ROC und dem LPC wurde für 3 Jahre ein Vertrag über die Unterstützungsleistung des LPCs abgeschlossen. Jährlich wurde neu festgehalten, woran im Folgejahr weitergearbeitet werden soll. Insgesamt waren am ROC vier SchulbegleiterInnen tätig, die die Schulleitung, das Managementteam, das Kollegium und einzelne Gruppen schulten. Die Koordination zwischen Prozess- und Unterrichtsbegleitung übernahm ein/e ModeratorIn.*

#### *Themenbereich: Autonomiebewusstsein*

Für die Schulleitung war das Schulprogramm ein strategisches Instrument, ein Planungs- und Kontrollmittel, um die Zukunft der Schule zu planen (*Charakterisierung Schulprogramm/Ziel*). Es diente vor allem der Klarheit (48/450). Für die Schulleitung *erfüllte* das Schulprogramm auch das beschriebene *Ziel* (48/451). Bei der Frage, ob sich die *Mühen gelohnt* hätten, antwortete die Schulleiterin, dass sie ständig auf der Suche nach der richtigen Balance zwischen Effektivität und Bürokratie war, da ihr der Prozess sehr „bürokratiegeladen“ erschien (48/452). Die Schulleiterin und die Inspektorin waren sich einig, dass das Schulprogramm eine Äußerung der schulischen Autonomie ist (*Einfluss Schulprogramm auf Autonomiebewusstsein*) (53/400, 48/453). Das Schulprogramm war durch den vorgegebenen Rahmen des ROCs in seiner Autonomie begrenzt. Sollte im Sinne der Verwaltung ein Aspekt ROC-übergreifend verbessert werden, war es der Schule überlassen, in welcher Art und Weise dieser Aspekt umgesetzt wird (48/453). Auch nach Meinung des Vertreters des

---

<sup>126</sup> Absprachen für die Zukunft = k. N.

<sup>127</sup> Einfluss Konzeption/Entwicklung Schulprogramm = k. N.



Unterstützungsdienstes war das Schulprogramm für die Schulleitung wichtig, da es ihre Autonomie in Absprache mit der Verwaltung stärkte (54/465). Die Schulleitung war der Ansicht, dass die *pädagogische Freiheit der Lehrkräfte* - über einen langen Zeitraum betrachtet - abgenommen hat. Früher war „die Lehrkraft“ im Klassenraum weitgehend autonom. Heute müssen LehrerInnen zusammen arbeiten und sich über Unterrichtsprogramme, Tests und Examen abstimmen (48/433). Auf die Frage, ob das *Autonomiebewusstsein* durch die Arbeit des *Inspektorats gestärkt oder gemindert* wurde, antwortete die Schulleiterin, dass sie diesbezüglich keine Beziehung sieht (48/445). Eine interviewte Lehrkraft hatte den Eindruck, dass das *Autonomiebewusstsein* verstärkt wurde (50/359). Die Schulleiterin sah auch keine Einflussnahme seitens des Unterstützungsdienstes (*Stärkung/Minderung Autonomiebewusstsein durch Unterstützungsdienst*) auf das Schulprogramm (48/448). Eine Lehrkraft empfand eine Verstärkung, da das eigene Handeln bewusster wurde (50/361).

#### *Zusammenfassung des Teilbereichs Autonomiebewusstsein*

*Das Schulprogramm wurde als strategisches Instrument, als Planungs- und Kontrollmittel beschrieben, das der Klarheit der einzelnen Prozesse und Abläufe dient. Die Schulleiterin merkte an, dass der Schulprogrammentwicklungsprozess sehr bürokratiegeladen sei und eine Balance zwischen Effektivität und Aufwand gefunden werden müsste. Die pädagogische Freiheit der DozentInnen hatte - über einen langen Zeitraum betrachtet - abgenommen. DozentInnen mussten sich zunehmend abstimmen und stärker zusammen arbeiten.*

#### **11.1.6.4 Beschreibung des Unterrichtsbesuchs anhand eines Analyserasters**

Der Unterrichtsbesuch im niederländischen ROC fand im Sektor 'Verpflegung und Versorgung' in der Ausbildung für Pflegeberufe BBL, Niveau vier statt und dauerte 75 Minuten. Anwesend waren 10 StudentInnen und ein Dozent. Thematisiert wurde das Verhalten bei Besprechungen am Beispiel des „gentle teaching“, das einer Teilqualifikation der Ausbildung zugerechnet werden kann. Die Unterrichtseinheit lief wie folgt ab: In der Unterrichtseinheit sollte das Verhalten bei Besprechungen eingeübt werden. Drei StudentInnen verdeutlichten das Konzept des „gentle teaching“ anhand eines Fallbeispiels. Die anderen StudentInnen stellten im Anschluss daran Fragen, dann wurde angeregt diskutiert. Der Lehrer beobachtete die Situation und griff lediglich moderierend/begleitend in das Geschehen ein. Zuletzt forderte der Dozent die StudentInnen auf, ihre Rollen zu reflektieren. Er fasste die Situation zusammen und analysierte das Geschehene. Hier wurde das Konzept „Vom Unterrichten zum Lernen“ sehr deutlich. Die StudentInnen agierten sehr selbstständig. Der Dozent trat (stark) in den Hintergrund und begleitete den Lernprozess. Die StudentInnen waren während der Unterrichtseinheit die Haupthandelnden. Sie waren sehr aktiv, so dass der Dozent die Rolle eines Prozessbegleiters übernehmen konnte. Das Konzept „Vom Un-

terrichten zum Lernen“ beschreibt die Entwicklung der StudentInnen „von Konsumenten zu Produzenten“, die Entwicklung von DozentInnen „von Wissensvermittlern zu Prozessbegleitern“ und die des Unterrichts „von Steuerung zu Selbstständigkeit“.

In der besuchten Unterrichtsstunde konnten eindeutig Bezüge zum Schulprogramm hergestellt werden. Vor allem wurde das Konzept „Vom Unterrichten zum Lernen“ deutlich.

#### **11.1.6.5 Feldnotizen - Informationen aus Postskripten und Forschungstagebuch**

Auch bei diesem Schulbesuch fanden informative Gespräche statt, ebenso war der zeitliche Rahmen für die Interviews realistisch gewählt. Das Elterninterview wurde an dieser Schule nicht durchgeführt.

#### **11.1.6.6 Zusammenfassung ROC Niederlande**

*Das Schulprogramm als strategisches Instrument des Management sowie Planungs- und Kontrollmittel*

Das Schulprogramm des ROC in den Niederlanden ist sehr umfangreich, detailliert und besteht aus einer Sammlung von Projektplänen. Es ist klar und deutlich strukturiert. Es enthält den Auftrag und eine Beschreibung der Identität der Schule, geht ein auf Gebäude und Ausstattung, auf die Bestandsaufnahme, Ziele und Pläne, das Thema Unterricht, pädagogische Arbeitsformen, curriculare Schwerpunkte, Betreuungs- und Beratungsangebote, Personaleinsatz und -entwicklung, Fortbildungsplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung und den Ressourceneinsatz der Schule. Inhalt und Aufbau des Schulprogramms wurden von der Verwaltung ROC-übergreifend vorgegeben. Das Schulprogramm ist in erster Linie ein Instrument des Managements; eine Identifikation der Lehrkräfte war nur über einzelne Teile des Gesamtplans gegeben. Das Inspektorat kontrollierte und stimulierte die Schule. Die Evaluation war zeitlich wie personell sehr umfangreich. Der Schulbegleitungsdiensnt unterstützte die Schule durch Schulungen auf unterschiedlichen innerschulischen Ebenen auf Basis eines dreijährigen Kontraktes. Das Schulprogramm ist ein strategisches Instrument, das als Planungs- und Kontrollmittel sowie der Klarheit der einzelnen Prozesse und Abläufe dient. In der Unterrichtsstunde wurde das Konzept „vom Unterrichten zum Lernen“ deutlich, da die StudentInnen aktiv und selbstständig arbeiteten und der Dozent den Prozess begleitete.

## 11.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

### 11.2.1 Datenanalyse der Schulprogramme

Alle sechs Schulen gehen in ihrem Schulprogramm auf ihre Identität bzw. Grundorientierungen ein. Die Schulprogramme der niederländischen Schulen verfügen zumeist über ein eigenes Kapitel zum Auftrag der Schule, in dem sie ihre Identität beschreiben sowie auf weitere Bereiche eingehen. Ebenso wird bei allen sechs Schulen in ihrem Schulprogramm deutlich, dass sie eine Bestandsaufnahme durchgeführt haben. Das Thema Unterricht wird ebenfalls von allen Schulen berücksichtigt, Angaben zu pädagogischen Arbeitsformen oder curricularen Schwerpunkten kommen dabei nicht zu kurz. Darüber hinaus haben alle Schulen ihre Beratungs- und Betreuungsangebote ins Schulprogramm mit aufgenommen.

Zusammenfassend sind die Kriterien Grundorientierungen, Bestandsaufnahme, Unterricht sowie Beratungs- und Betreuungsangebote allesamt die Schulen vorstellende Bereiche, über die das schulische Leistungsangebot dargestellt wird. Die Schulen erhalten dadurch die Möglichkeit, ihr „Gesicht“ zu zeigen und Externe über sich zu informieren.

Von keiner Schule wurden konkrete Angaben zur schulinternen Rollenverteilung bzw. zu Arbeitsformen in Bezug auf Schulprogrammarbeit gemacht. Auf fördernde oder hemmende Faktoren, die vor oder während der Schulprogrammentwicklung aufgetreten sind, wurde ebenso wenig eingegangen. In keinem Schulprogramm konnte die Partizipation von SchülerInnen an der Schulprogrammarbeit nachgewiesen werden, die Schulaufsicht wurde auch nicht erwähnt.

Die Bereiche, die sich in erster Linie auf den Schulprogrammentwicklungsprozess beziehen und nicht auf das Produkt Schulprogramm an sich oder auf die Schule selbst werden in den vorliegenden Schulprogrammen nicht erwähnt. Das kann einerseits daran liegen, dass von den Schulen angenommen wird, dass diese Bereiche für Externe uninteressant sind bzw. andererseits Aussagen dazu auch innerhalb der Schule verbleiben sollen.

Auffällig ist ebenfalls, dass vor allem Kapitel zum Schuletat/Ressourceneinsatz sowie zu Evaluation bzw. Qualitätssicherungssystemen ausschließlich in den niederländischen Schulprogrammen zu finden sind. Dass Unterstützungsdienste in zwei niederländischen Schulprogrammen erwähnt werden liegt daran, dass in beiden Schulprogrammen auch sehr detaillierte Maßnahmeplanungen aufgenommen sind und die Beteiligten (zu denen auch Unterstützungsdienste zählen können) dabei i. d. R. erwähnt werden. Auffällig ist ebenso, dass im Gegensatz zu den nordrhein-westfälischen alle drei niederländischen Schulprogramme Fortbildungsplanungen mit Angaben zu den Inhalten der Schulungen aufgenommen haben.

Beim Lesen der Schulprogramme war die eindeutige Zuordnung zu den angegebenen Kriterien nicht immer unproblematisch. Beim Kriterium 'Ziele der Schule' konnten bei zwei niederländischen Schulen eindeutige Aussagen zu Zielvorstellungen gefunden werden. Bei einer nordrhein-westfälischen Schule gab es keinen Hinweis darüber. Bei den verbleibenden drei Schulen konnte nicht festgestellt werden, ob der Inhalt der Schulprogramme die schulische Realität beschreibt oder/und zukünftige Ziele impliziert. Da keine präzise Trennung zwischen Bestandsaufnahme, Zielen und konkreten Maßnahmen besteht, bleibt die Unterscheidung teilweise unklar.

In nur einem von sechs Fällen wurde im Schulprogramm ausführlich auf schulische Ausgangsbedingungen eingegangen. In zwei Fällen wurden grundlegende Informationen zur Schulorganisation gegeben, ebenso häufig zum Gebäude und zur Ausstattung. Nur zwei von sechs Schulen haben Maßnahmeplanungen mit konkreten Angaben ins Schulprogramm aufgenommen. Die Hälfte der Schulen erwähnt ihre extra-curricularen Angebote, sowie ihre Art und Weise der Weitergabe von Informationen an Eltern. Elternpartizipation an Schulprogrammarbeit wird allerdings nur in einem Fall erwähnt. In vier von sechs Fällen wird über Personaleinsatz und -entwicklung berichtet. In zwei von vier Fällen werden externe Kontakte erwähnt, ebenso selten wird auf Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit eingegangen.

### **11.2.2 Unterrichtsbesuche**

Zunächst wird noch einmal betont, dass pro Schule der Besuch einer Unterrichtseinheit geplant war. Durch diese zeitliche Begrenzung sind lediglich Rückschlüsse auf den beobachteten Unterricht zu ziehen, so dass die Aussagekraft der Analyse eingeschränkt ist. Aus zeitlichen Gründen war der Besuch weiterer Unterrichtsstunden nicht möglich. Dennoch fanden in allen sechs Schulen Unterrichtsbesuche statt, die unterschiedlich lang waren (zwischen 40-90 Minuten). Angaben zur Dauer, zur Anzahl der Anwesenden, zum Unterrichtsfach, zur Stufe/Klasse sowie zum Thema waren für die Analyse sekundär und brauchten nicht gleichgeschaltet zu sein. Die zentrale Frage in Bezug auf die Unterrichtsbesuche war vor allem, inwieweit schulprogrammrelevante Prozesse im Unterricht überhaupt deutlich werden und ob überhaupt Bezüge zwischen dem konkreten Unterricht und dem Inhalt des Schulprogramms hergestellt werden können.

Dabei wurde festgestellt, dass lediglich bestimmte Teile eines Schulprogramms im Unterricht deutlich werden. Bezüge konnten in erster Linie zu den unterrichtlichen Aspekten wie pädagogischen Arbeitsformen oder curricularen Schwerpunkten gezogen werden.

Thematisch fällt dabei auf, dass Projektarbeit (zwei Mal), Freiarbeit (zwei Mal) und die Betonung der Arbeitsformen wie selbstständiges Arbeiten/Gruppenarbeit (vier Mal) häufig be-

obachtet und mit Äußerungen im Schulprogramm in Beziehung gebracht werden können. Weitere Vergleiche würden zu weit führen, da jeder Unterricht individuell konzipiert und unabhängig voneinander geplant war.

Bei lediglich zwei Schulen konnten keine schulprogrammrelevanten Prozesse beobachtet werden. In der nordrhein-westfälischen Mittelschule wurde die Mathematikarbeit der Parallelklasse bearbeitet, so dass es nicht zur Beobachtung der ursprünglich geplanten Freiarbeitsstunde kommen konnte. Dies hing mit einem organisatorischen Missverständnis der Lehrerin zusammen, die den Unterrichtsbesuch erst in der Folgewoche erwartete. In der niederländischen Mittelschule konnten ebenfalls keine schulprogrammrelevanten Prozesse beobachtet werden, obwohl regulärer Unterricht stattfand. Dies könnte einerseits daran liegen, dass Aspekte, die sich auf die schulische Identität beziehen, schwer umzusetzen sind, andererseits daran, dass in dem besuchten Unterricht schulprogrammrelevante Aspekte (wie z. B. intensive Begleitung, maßgeschneidertes Arbeiten) nicht deutlich wurden. Weshalb das so war, bleibt unklar. An dieser Stelle ist es daher wichtig zu erwähnen, dass als Konsequenz aus der Situation ein an den Unterrichtsbesuch anschließendes Gespräch mit der Lehrkraft sowie mit einer Gruppe von SchülerInnen Bezug nehmend auf die Beziehung des Unterrichts zum Schulprogramm von Vorteil gewesen wäre, um aufgekommene Fragen zu erläutern oder Eindrücke zu korrigieren.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass bei vier von sechs Schulen im konkreten Unterricht tatsächlich schulprogrammrelevante Beziehungen hergestellt werden konnten.

### **11.2.3 Feldnotizen**

In den Absätzen zu den einzelnen schulischen Feldnotizen wurde bereits deutlich, wie unterschiedlich und vielschichtig die jeweiligen Eindrücke der Schulbesuche waren. Selten gleicht eine Interviewsituation der anderen, so dass man sie kaum auf einen Nenner bringen kann. Dennoch hat sich pro Schule ein Gesamteindruck ergeben, der durch unterschiedliche Faktoren, wie z. B. freundliche Atmosphäre, Zeitmangel etc. gekennzeichnet war. Oftmals waren die Antworten der InterviewpartnerInnen auch sehr vorsichtig gewählt, der Grat zwischen Misstrauen, Schönfärberei und Ehrlichkeit war sehr schmal. Unsicherheit und Ungewissheit, wie mit den sensiblen und intimen Informationen umgegangen wird, bestimmten hin und wieder die Gesprächssituation. Dem wurde versucht durch einleitende Erklärungen vorzubeugen, so dass sich eine große Zahl an sehr informativen und aussagefreudigen Gesprächen ergab.

#### **11.2.4 Interviews**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Interviews dargestellt. Bei jeder Kategorie wird zunächst auf die Antworten der interviewten Personen in Nordrhein-Westfalen und dann in den Niederlanden eingegangen. Direkt im Anschluss findet ein Vergleich zwischen den Aussagen statt.

##### **11.2.4.1 Entwicklungsprozess des Schulprogramms**

###### *Entstehung der Schulprogramme*

Alle untersuchten nordrhein-westfälischen Schulen arbeiten seit mehreren Jahren an Schulprogrammen. Als Auslöser von Schulprogrammarbeit wurde bei zwei Schulen der Auftrag seitens der Schulaufsicht bzw. der Schulleitung geäußert (Grundschule NRW, Mittelschule NRW), bei der dritten Schule stand der eigene Leidensdruck und Unmut über neuere Vorgaben wie die Neustrukturierung der Bildungsgänge sowie die veränderte Schülerschaft im Vordergrund (Berufskolleg NRW).

Der Anlass, ein Schulprogramm zu schreiben, entstand bei der niederländischen Basisschule sowie bei der Mittelschule aus der Verpflichtung des Inspektorates; beim ROC NL wurde diesbezüglich die gesetzliche Grundlage erwähnt. Die Basisschule musste, bedingt durch einen Schulleiterwechsel, mit der Schulprogrammarbeit neu beginnen, die Mittelschule NL arbeitete seit vielen Jahren am Schulprogramm und das ROC NL hat es erst seit kurzem aufgestellt.

Der Vergleich zeigt deutlich, dass die Entstehungsgründe der einzelnen Schulprogramme relativ unterschiedlich sind. Obwohl alle Schulprogramme auf Grundlage gesetzlicher Vorschriften entstanden sind, führte eine Schule individuelle Entstehungsgründe an. Gerade bei diesem Fall (Berufskolleg NRW) wird deutlich, dass Schulprogrammarbeit nicht nur ein „top-down Prozess“ (Verordnung von „oben“) sein muss, sondern dass ebenfalls ein „bottom-up Prozess“ (Wille der Schule) in Gang gesetzt werden kann bzw. dass beide miteinander einhergehen.

###### *Formulierung/Schreibung der Schulprogramme*

In Nordrhein-Westfalen wurden die Schulprogramme der Grund- und Mittelschule gemeinsam vom Kollegium geschrieben und formuliert. Bei der Mittelschule NRW wurden die einzelnen Teile darüber hinaus von der Schulleitung gesammelt und zusammengefügt. Beim Berufskolleg NRW wurden an Pädagogischen Tagen Kleingruppen gebildet, die an der Weiterentwicklung des Schulprogramms arbeiteten.

Bei der niederländischen Basisschule und der Mittelschule wurden die Texte ebenfalls vom Kollegium geschrieben und entweder von der Schulleitung redigiert (Basisschule NL) oder

es wurde die Zusammensetzung der Texte und die Endredaktion vom Schulleiter übernommen (Mittelschule NL). Bei der Mittelschule NL existierten die Texte bereits: Für das Schulprogramm wurden jährliche Berichte genutzt, die aufgrund der schulischen Arbeitsstruktur ohnehin entwickelt werden (s. u.).

Der Vergleich zeigt deutlich, dass die Schulprogramme in beiden Ländern von großen Teilen des Kollegiums bzw. vom ganzen Kollegium geschrieben wurden und die Texte von der Schulleitung zusammengefügt und redigiert wurden. Bei der Mittelschule NL ermöglichte bzw. erleichterte die Arbeitsstruktur der Schule die Entwicklung eines Schulprogramms.

### *Arbeitsstrukturen für Schulprogrammarbeit*

Die Bildung von Arbeitsstrukturen für Schulprogrammarbeit verlief in jeder nordrhein-westfälischen Schule anders: In der Grundschule NRW wurden Arbeitsgruppen gebildet, Konferenzen abgehalten und private Treffen organisiert. In der Mittelschule NRW erfolgte zunächst die Bestandsaufnahme der Schule durch ein Spinnendiagramm; eine Schwerpunktbildung ergab sich dann in einer schulinternen Lehrerfortbildung. Anschließend wurden die einzelnen Kapitel in (Fach-) Konferenzen durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit entwickelt. Im Berufskolleg NRW wurde zu Beginn des Schulprogrammentwicklungsprozesses eine Steuergruppe gebildet, die dauerhaft eingerichtet wurde und an Pädagogischen Tagen Schwerpunkte des Schulprogramms thematisierte. Dann bilden Lehrkräfte Arbeitsgruppen zu Einzelaspekten des Schulprogramms.

In der niederländischen Basisschule haben die Lehrkräfte fachbezogen in Gruppen Teile des Schulprogramms erstellt. Diese wurden dem gesamten Kollegium präsentiert und anschließend überarbeitet. Die Arbeitsstrukturen der Mittelschule NL und des ROC NL ähneln sich grob. In der Mittelschule NL wurden keine neuen Arbeitsstrukturen aufgebaut, sondern bestehende genutzt. Zwei Mal im Jahr nutzt die Schule Studientage, um sich über das Schulprogramm auszutauschen. Aus den einzelnen Texten entsteht dann ein schulübergreifender Bericht. Auch im ROC NL erstellen feste Unterrichtsteams jährlich Pläne für das Folgejahr (aufgrund eines speziellen Formulars der Verwaltung), aus denen das Schulprogramm zusammengesetzt wird. Das Schulprogramm wird von der Schulverwaltung auf ROC übergreifende Ausgangspunkte überprüft. Die einzelnen Schulleitungen besprechen ihre Schulprogramme untereinander.

In der Grundschule NRW, der Mittelschule NRW und der Basisschule NL wurden neue Arbeitsstrukturen gebildet, um ein Schulprogramm zu entwickeln. Die einzelnen Ergebnisse wurden anschließend in Konferenzen oder einer schulinternen Lehrerfortbildung besprochen, vertieft oder überarbeitet. Im Berufskolleg NRW wurde eine permanente Steuergruppe gegründet, die die Schwerpunkte der Schulprogrammarbeit an Pädagogischen Tagen

thematisiert. Die Mittelschule NL verfügt entsprechend ihrer Sektoren über feste Teilschulräte. Auch im ROC NL gibt es in den jeweiligen Ausbildungsgängen mit den Unterrichtsteams feste Arbeitsstrukturen.

Mit diesem Vergleich wird deutlich, dass einerseits neue Arbeitsstrukturen gebildet und andererseits bestehende genutzt wurden. Bei den Schulen, die bewährte Strukturen genutzt haben, hat sich im Schulablauf nicht viel geändert. Bei den anderen Schulen mussten zunächst Arbeitsformen gefunden werden. Diese Arbeitsgruppen wurden neu etabliert, waren aber dennoch nicht permanent eingerichtet. Hier bleibt fraglich, inwieweit Schulprogrammarbeit als Prozess verstanden wird. An zwei Schulen (Berufskolleg NRW, Mittelschule NL) wurden darüber hinaus Pädagogische Tage bzw. Studientage zur Entwicklung des Schulprogramms genutzt, um eine breite Auseinandersetzung über das Schulprogramm im Kollegium in Gang zu setzen.

#### *Inhalt/Struktur von Schulprogrammen*

Die nordrhein-westfälische Grundschule hat sich bezüglich der Struktur und des Inhaltes eines Schulprogramms über Broschüren vom Land, über Fortbildungen und über Schulprogramme anderer Schulen informiert. Die Mittelschule NRW sowie das Berufskolleg NRW haben den Inhalt und die Struktur des Schulprogramms aus den selbst entwickelten Texten bzw. aus den erarbeiteten Grundsätzen zusammengestellt.

In der niederländischen Basisschule wurden ebenfalls Broschüren und Handreichungen genutzt, sich über Schulprogramme anderer Schulen informiert sowie die Beratung des Vertreters des Unterstützungsdienstes in Anspruch genommen, um eine erste Orientierung hinsichtlich der Struktur und des Inhaltes von Schulprogrammen zu erhalten. Die Mittelschule NL bezog sich lediglich auf die im Gesetz formulierten Mindeststandards für Schulprogramme. Das ROC NL hat eigens für die Unterrichtsteams der Ausbildungsgänge ein Formular entwickelt, das den Inhalt und die Struktur der zu entwickelnden Texte vorgibt.

In Bezug auf den Aufbau von Schulprogrammen wird deutlich, dass sich einige Schulen (Grundschule NRW, Basisschule NL) extern informiert haben, z. B. durch Broschüren, Fortbildungen oder einen professionellen Berater. Die Mittelschule NL hat lediglich die gesetzlichen Mindeststandards zugrunde gelegt. Die Mittelschule NRW sowie das Berufskolleg NRW haben den Inhalt und die Struktur ihrer Schulprogramme aus den eigenen Texten entwickelt. Das ROC NL hat eigens ein Formular aufgestellt, welches den Unterrichtsteams den Inhalt und die Struktur vorgibt. Demnach wurde der Inhalt und die Struktur von Schulprogrammen teilweise extern beeinflusst, aber auch neu gebildet, also ohne offizielle Vorbilder oder strukturierte Rahmenvorgaben entwickelt. Hier zeigt sich, dass von den Schulen keine oder nur grobe Leitlinien bezüglich des Inhaltes und der Struktur von Schulprogram-



men wahrgenommen wurden und sie somit selbstständig entschieden haben, was sie in ihre Schulprogramme aufnehmen wollten.

### *Form von Schulprogrammen*

Alle drei nordrhein-westfälischen Schulen haben zunächst ein erstes Schriftstück formuliert, das in der Grundschule NRW Standpunkterklärungen beinhaltet, in der Mittelschule NRW eine Kurz- bzw. Urfassung darstellte und im Berufskolleg NRW ein umfangreiches Dokument war. Bei der Grundschule NRW kamen später Ergänzungen und Erweiterungen hinzu, bei der Mittelschule NRW wurden aktuellere Projekte aufgenommen und beim Berufskolleg NRW wurde der Umfang reduziert und es wurden klare Linien formuliert.

Der Vorläufer des Schulprogramms war in den Niederlanden der Schularbeitsplan. Die Basisschule NL hat Teile des Schularbeitsplans den neuen Anforderungen des Schulprogramms angepasst. Die Mittelschule NL hat zunächst eine erste Version des Schulprogramms erstellt, die für 4 Jahre gilt und formuliert darüber hinaus jährliche Ergänzungen. Beim ROC NL wurden nach einer unstrukturierten Phase Formulare mit Gliederungen zum Aufbau eines Schulprogramms entwickelt.

Der Vergleich macht deutlich, dass sich in Nordrhein-Westfalen die Weiterentwicklung der Form auf die Erweiterung und Ergänzung der Erstfassung (Grundschule NRW), auf die Aktualität der Texte (Mittelschule NRW), auf die Reduktion des Umfangs sowie auf die Formulierung klarer Linien (Berufskolleg NRW) bezog. In den Niederlanden wurde vielmehr ein Schulprogramm aufgestellt, das für 4 Jahre gilt, so dass das Dokument an sich erst bei seiner Neuauflage eine Weiterentwicklung erfährt. Allerdings formuliert die Mittelschule NL jährlich Ergänzungen, die auf aktuelle Entwicklungen eingehen. Es zeigt sich, dass nachdem ein handhabbarer Entwurf des Schulprogramms erstellt war, aktuelle Entwicklungen ergänzt wurden. Um die einzelnen Schriftstücke zu vereinheitlichen hat das ROC NL ein Gliederungsformular entwickelt, welches zu einer hausinternen Standardisierung der Texte führt.

### *Format von Schulprogrammen*

In der Grundschule NRW existiert das Schulprogramm als umfangreiches Schriftstück und als Lose-Blatt-Sammlung im Lehrerzimmer. Ein Flyer für Eltern soll noch entwickelt werden. In der Mittelschule NRW besteht das Schulprogramm als Kurzfassung sowie als flexibles Ordnersystem, das im Lehrerzimmer aufgestellt ist. Das Berufskolleg NRW verfügt über eine Kurzform des Schulprogramms und zusätzlich über ein Schulhandbuch, indem weitere Materialien abgeheftet werden. Darüber hinaus hängt eine visualisierte Form des Schulprogramms in Bilderrahmen im Schulflur.

In den niederländischen Schulen besteht jeweils ein Schulprogramm in schriftlicher Form. Im Unterschied zu den in den Niederlanden besuchten Schulen, die Ihr Schulprogramm in Form *eines* Schriftstückes erarbeitet haben, wurde das Schulprogramm in NRW als Lose-Blatt-Sammlung (Grundschule NRW), als Kurzfassung (Mittelschule NRW, Berufskolleg NRW), als flexibles Ordnersystem (Mittelschule NRW), als Schulhandbuch (Berufskolleg NRW), in Bilderrahmen im Schulflur (Berufskolleg NRW) sowie als „ordentliches“ Schriftstück entwickelt.

### *Förderliche Faktoren für Schulprogrammarbeit*

Fördernde Aspekte für Schulprogrammarbeit können vier Bereichen zugeordnet werden. Erstens dem Kollegium: Bei der Grundschule NRW waren vor allem die kontinuierlichen Treffen im Kollegium sowie der Austausch im Plenum von besonderer Bedeutung. Im Berufskolleg NRW wurde die gemeinsame Arbeit des Kollegiums an Pädagogischen Tagen hervorgehoben, die Bildung von Teamstrukturen, die zu einem Wir-Gefühl und einer gesteigerten Identifikation führte und die Tatsache, dass der Wille des Kollegiums der Motor der Veränderung war. Fördernd wirkte darüber hinaus, dass sich das Kollegium ausschließlich an Pädagogischen Tagen mit der Weiterentwicklung des Schulprogramms beschäftigte (Reduktion der Extra-Arbeit nach dem Unterricht). Der zweite Bereich, der Schulprogrammarbeit fördert, ist das Engagement Einzelner. In der Grundschule NRW haben sich zwei KollegInnen besonders engagiert, die sich für die Stelle einer KonrektorIn qualifizieren wollten. Auch in der Mittelschule NRW wurde das besondere Engagement der Schulleitung hervorgehoben. Der dritte Bereich bezieht sich auf das Schulprogramm an sich: Fördernde Faktoren waren hier die freiwillige Themenwahl (Grundschule NRW) und die Tatsache, dass das Schulprogramm immer wieder neu gestaltet und ergänzt werden muss (Mittelschule NRW). Als vierter Bereich wurden zuletzt noch die Ermäßigungsstunden für Schulprogrammarbeit erwähnt (Grundschule NRW, Berufskolleg NRW).

Auch in den Niederlanden wurde das Engagement Einzelner, nämlich des Schulleiters (Basisschule NL) als fördernder Faktor erwähnt, ebenso wie die Tatsache, dass jede Lehrkraft an Schulprogrammarbeit teilnehmen konnte (Mittelschule NL). Darüber hinaus wurde der Bereich der Arbeitsweise bzw. des Arbeitsablaufs betont. Die Mittelschule NL äußerte, dass sich die Arbeitsweise, die Organisation und die Schulkultur der Schule für Schulprogrammentwicklung besonders eignen. Außerdem ist es die Schule gewöhnt so zu arbeiten, dass Entwicklungsberichte entstehen. Das ROC NL machte deutlich, dass strategisches Arbeiten, etwa durch den neu eingeführten Planungs- und Kontrollzyklus des Schulprogramms, voran gebracht wurden.

Als fördernd konnten in beiden Ländern Faktoren ausgemacht werden, die das gesamte Kollegium, das Engagement einzelner Personen sowie die besondere Arbeitsweise einer Schule beschrieben. In Nordrhein-Westfalen wurden darüber hinaus Ermäßigungsstunden sowie die Beschäftigung mit dem Schulprogramm an sich genannt.

#### *Hemmende Faktoren für Schulprogrammarbeit*

Ein häufig genannter die Schulprogrammarbeit hemmender Faktor ist in den besuchten nordrhein-westfälischen Schulen die zeitliche Belastung und Mehrarbeit, die sich daraus ergibt, dass Schulprogrammarbeit neben dem Unterricht stattfindet (Grundschule NRW, Mittelschule NRW). In dem Zusammenhang wurde auch die Kürzung der Ermäßigungsstunden für Schulprogrammarbeit genannt (Berufskolleg NRW). Als weiterer hemmender Faktor wurden kritische Einstellungen einzelner Lehrkräfte (wie z. B. Einzelgängertum, Blockaden) angeführt (Mittelschule NRW) sowie die Tatsache, dass nicht alle Lehrkräfte die Bereitschaft mitbringen, am Schulprogramm zu arbeiten (Berufskolleg NRW). Darüber hinaus verfügen einzelne Lehrerindividuen über unterschiedliche Schulrealitäten, die schwierig unter eine Gesamtsicht zu subsumieren sind (Berufskolleg NRW). Auch die Tatsache, dass im Schulprogramm aufgenommene Teile eine zwanghafte Verpflichtung darstellen, kann hemmend wirken (Mittelschule NRW). Ebenfalls wurde geäußert, dass sich Schule durch Schulprogrammarbeit von ihren originären Aufgaben entfernen kann (Schule als Bildungsanstalt) (Berufskolleg NRW).

In den Niederlanden wurden neben dem Argument der zeitlichen Belastung und des erhöhten Arbeitsdruckes nach dem Unterricht (Basisschule NL, Mittelschule NL) weitere hemmende Faktoren genannt wie Personalwechsel (Verabschiedung des alten und Einarbeitung des neuen Schulleiters), Ausfall von Lehrkräften (z. B. durch Krankheiten) oder Umbauten des Gebäudes (Basisschule NL). Die Tatsache, dass jede Lehrkraft an Schulprogrammarbeit teilnehmen kann, kann nicht nur fördernd, sondern auch belastend wirken, da unterschiedliche Ansichten der einzelnen Lehrkräfte aufeinander treffen (Mittelschule NL). Hemmend wirkt ebenso die parallele Einführung verschiedener Innovationen (ROC NL). Darüber hinaus wurde auch das Spannungsfeld zwischen alltäglichem Arbeitsaufwand und der Übertragung dessen in ein Dokument angeführt (bürokratischer Prozess). Als hemmend empfunden wurde ebenfalls die Haltung der Schulverwaltung, die vielmehr schulprogrammorientiert, als unterrichtsorientiert arbeitet (ROC NL).

In beiden Ländern wurde als hemmender Faktor die zeitliche Belastung und Anstrengung genannt, die sich aus der Schulprogrammarbeit ergibt. Ebenfalls wurden kritische Einstellungen einzelner Lehrkräfte sowie die Entfernung von der eigentlichen Unterrichtsarbeit durch Schulprogrammarbeit angeführt. Weitere hemmende Faktoren in Nordrhein-

Westfalen waren die Kürzung der Ermäßigungsstunden für Schulprogrammarbeit sowie die Vorstellung einer zwanghaften Verpflichtung bezüglich des Schulprogramms oder Teile davon. In den Niederlanden wurden darüber hinaus der Personalwechsel, Gebäudeumbauten, parallele Projekte sowie der bürokratische Prozess von Schulprogrammarbeit als hemmende Faktoren geäußert. Bei der Analyse der genannten Punkte wird deutlich, dass einerseits externe Faktoren eine Rolle spielen (Gebäudeumbauten, neue Projekte etc.), andererseits personelle Faktoren (kritische Einstellungen, Empfindung von Anstrengung und Belastung) sowie administrative Faktoren (bürokratische Abläufe, Vorgaben durch Verwaltung). Es existieren also eindeutig den Schulprogrammentwicklungsprozess hemmende Faktoren, jedoch scheinen sie nicht stark genug, den gesamten Prozess nachhaltig zu behindern. Am hinderlichsten für einen positiven Verlauf der Schulprogrammarbeit sind wohl personelle Faktoren, da diese besonders großen Einfluss auf das Gruppengefüge und deren -dynamik haben.

#### *Weiterentwicklung/Zukunftspläne von Schulprogrammen*

Die Weiterentwicklung des Schulprogramms bzw. zukünftiger Pläne, die mit der Schulprogrammarbeit in Beziehung stehen, sind für die Grundschule NRW die Überarbeitung einzelner Punkte und die Entwicklung eines Flyers für Eltern. Die Mittelschule NRW hat diesbezüglich die Einbeziehung der Eltern, den Aufbau sozialen Engagements sowie die Integration von SchülerInnen bei der Schulprogrammarbeit genannt. Das Berufskolleg NRW betonte, dass neben der Stärkung von Schülerinteressen und der Zusammenarbeit mit externen PartnerInnen der Weiterentwicklungsprozess offen ist, da jedes Jahr ein Punkt des Schulprogramms umgesetzt werden soll und die Ergebnisse die Weiterentwicklung bestimmen.

Die Basisschule NL hat angegeben, die Individualität der Schule im Schulprogramm stärker herauszustellen sowie einzelne Teile zu überarbeiten, anzupassen und weiter zu entwickeln. Obwohl sich das Schulprogramm konstant verändert, aber dennoch für 4 Jahre gilt, veröffentlicht die Mittelschule NL jährliche Ergänzungsbroschüren in denen sie ihre Weiterentwicklungen aufnimmt. Das ROC NL verweist zunächst auf die Verwirklichung der im Schulprogramm aufgenommenen Punkte bzw. Pläne und macht darauf aufmerksam, dass der Zeiteinsatz für Schulprogrammarbeit reduziert werden muss.

Die einzelnen Zukunftspläne bzw. Vorhaben zur Weiterentwicklung des Schulprogramms der jeweiligen Schulen sind sehr unterschiedlich. Dennoch wird deutlich, dass eine Öffnung von innen nach außen versucht wird (innen: Integration der SchülerInnen, Einbeziehung der Eltern; außen: Stärkung externer PartnerInnen; Aufbau sozialen Engagements), das Dokument Schulprogramm weiterentwickelt werden soll (Neuaufgabe und Überarbeitung einzelner Punkte, Entwicklung eines Flyers etc.) sowie die Reduzierung des Zeiteinsatzes für Schul-

programmarbeit verfolgt wird. Darüber hinaus wurde betont, dass Schulprogrammarbeit ein offener Prozess ist, der sich konstant verändert und dessen Ergebnisse die Weiterentwicklung bestimmen. Unter dem Punkt „Arbeitsstrukturen“ wurde aber deutlich, dass die in den einzelnen Schulen auf Zeit gebildeten Gruppen die Nachhaltigkeit des Prozesses gefährden könnten.

#### *Verteilung von Schulprogrammen*

An der Grundschule NRW wurde das Schulprogramm nicht in der Öffentlichkeit verteilt, allerdings wird eine Kurzfassung sowie der Internetauftritt vorbereitet. Die Mittelschule NRW verteilt ihr Schulprogramm ebenfalls nicht aktiv in der Öffentlichkeit, - es liegt allerdings am Tag der offenen Tür sowie am Elternsprechtag aus und ist über die Internetseite abrufbar. Das Berufskolleg NRW hat das Schulprogramm in Kurzform an alle externen PartnerInnen versandt, es im Internet veröffentlicht sowie an alle KollegInnen und Mitglieder der Schulkonferenz verteilt.

Die Basisschule NL hat das Schulprogramm an alle KollegInnen, an den MR<sup>128</sup>, die Schulverwaltung und an das Inspektorat weitergegeben. Da für die Eltern in den Niederlanden der Schulführer bestimmt ist, haben sie das Schulprogramm nicht erhalten, - können es aber jederzeit einsehen. Auch bei der Mittelschule NL wurde der Schulführer an die Eltern vergeben, darin ist eine Bestellmöglichkeit für das Schulprogramm aufgenommen. Grundsätzlich ist das Schulprogramm für alle Interessierten über das Internet verfügbar. Weiterhin erhalten hat es der Unterstützungsdienst, die Gemeinde und interessierte Schulen. Das ROC NL hat das Schulprogramm an die Schulverwaltung, den MR und das Inspektorat versandt.

Der Vergleich beider Länder zeigt, dass neben der internen Verteilung des Schulprogramms (an Kollegium, MR, Elternvertretung) der verpflichtenden Zusendung eines Exemplars an die Schulaufsicht/Inspektorat und die Schulverwaltung, es als Kurzform sowie über eine Internetseite oder als Auslage an Besuchstagen (Tag der offenen Tür, Elternsprechtag) der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden kann. Lediglich die Grundschule NRW hatte das Schulprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht aktiv an Externe verteilt.

#### **11.2.4.2 Wirkung**

##### *Kategorie Handlungsveränderungen*

Durch das Aufstellen eines Schulprogramms wurde als Handlungsveränderung an den in Nordrhein-Westfalen untersuchten Schulen u. a. der Besuch externer Lernorte, die Förderung von Elternmitarbeit (Grundschule NRW), das Aufstellen spezieller Programme (Streit-

---

<sup>128</sup> ndl.: Medezeggenschapsraad, vgl. mit Schulkonferenz in Nordrhein-Westfalen

schlichtungsprogramm, Mädchen-Stark-Programm, Begegnungsprogramm von Jung und Alt; Mittelschule NRW) sowie das Aufbrechen des starren Unterrichtsablaufes genannt (Mittelschule NRW). Neben diesen „Produkten“ von Schulprogrammarbeit wurde ebenso ein bewussterer Umgang der Lehrkräfte mit dem Schulprogramm, eine Reflexion über den Auftrag von Schule und ihre Identifikation (Mittelschule NRW), die Veränderung der Arbeit im Kollegium selbst, neue Arbeitsstrukturen sowie das Festlegen von Absprachen und deren Umsetzung (Berufskolleg NRW) genannt.

In den Niederlanden wurde neben der Initiierung neuer Themen, der Neuorganisation in der Klasse (Basisschule NL) und der Entwicklung von MentorInnenteams als konkrete Handlungsveränderungen von allen drei Fällen angezweifelt, ob die Veränderungen mit dem Aufstellen des Schulprogramms zusammenhängen (Basisschule NL, Mittelschule NL, ROC NL). Einige Interviewte waren der Ansicht, dass sich Handlungsveränderungen nicht durch das Aufstellen eines Schulprogramms ergeben, sondern durch die Schulpolitik, gesetzlichen Regelungen, durch die Personalpolitik sowie externen und internen Bedürfnissen. Diese finden dann ihren Niederschlag im Schulprogramm (Mittelschule NL, ROC NL).

In Nordrhein-Westfalen wie in den Niederlanden wurden als konkrete Handlungsveränderungen die Entwicklung von Maßnahmen genannt, die durch die Aufstellung eines Schulprogramms zustande gekommen sind. Darüber hinaus wurden in Nordrhein-Westfalen neue Handlungsstrukturen innerhalb der Schule sowie ein verändertes Bewusstsein von Schule angeführt. In den niederländischen Schulen wurde darauf hingewiesen, dass sich die Handlungsveränderungen durch die Schulpolitik ergeben und anschließend ihren Niederschlag im Schulprogramm finden. Betrachtet man die angegebenen Handlungsveränderungen, so handelt es sich dabei größtenteils um den Unterricht flankierende Projekte sowie Veränderungen der Schulorganisation oder um den Umgang von Lehrkräften mit dem Schulprogramm. Diese Veränderungen haben primär nichts mit dem Unterricht - also dem Hauptgeschäft von Schule - zu tun.

#### **11.2.4.3 Akzeptanz**

##### *Motivation für Schulprogrammarbeit*

Weil der Auftrag, ein Schulprogramm zu schreiben, von der nordrhein-westfälischen Schulaufsicht geäußert wurde, entwickelte sich die Motivation aus einer Verpflichtung heraus (Grundschule NRW, Mittelschule NRW). Darüber hinaus stieg die Motivation in der Grundschule NRW, weil sich das gesamte Kollegium beteiligte. Beim Berufskolleg NRW war eine hohe Motivationsbereitschaft im Kollegium vorhanden, die sich aus einem hohen Leidensdruck und Unmut ergab und nicht aus der Tatsache, dass ein Schulprogramm formuliert werden musste (vgl. Kriterium 1).

In der niederländischen Basisschule und der Mittelschule war anfangs wenig Begeisterung und Motivation vorhanden. Später wurde die Notwendigkeit, ein Schulprogramm zu verfassen, von den Kollegien eingesehen und es stieg die Zufriedenheit. In der Basisschule NL entwickelte sich die Motivation aus der Pflicht, wobei die Höhe der Motivation individuell unterschiedlich war. In der Mittelschule NL wurde die Erstellung des Schulprogramms gerade nicht als Pflicht empfunden, sondern als Funktionieren in der Schulstruktur. Die Einführung des Schulprogramms war für die Schule nicht neu, - sie trug bisher nur einen anderen Namen. Für das ROC NL entstand die Motivation aus der Kontrollmöglichkeit von Veränderungsprozessen (ob Pläne umgesetzt wurden, und wie sie es wurden), die das Schulprogramm beinhaltet

In beiden Ländern wurde angegeben, dass sich die Motivation, ein Schulprogramm zu schreiben, aus der Pflicht ergab (Grundschule NRW, Mittelschule NRW, Basisschule NL). Ebenfalls wurde angeführt, dass sich die Motivation zur Veränderung aus einer unzufriedenen Situation entwickelte (Berufskolleg NRW) und gesteigert wurde, weil sich das gesamte Kollegium beteiligte (Grundschule NRW) oder die Notwendigkeit bzw. die sich daraus ergebende Zufriedenheit einsichtig wurde (Basisschule NL, Mittelschule NL). Auch die Tatsache der Kontrollmöglichkeit des Veränderungsprozesses wurde als Motivation genannt (ROC NL). Bei der Mittelschule NL wurde darauf hingewiesen, dass es zur Erstellung eines Schulprogramms keiner Motivation bedurfte, da es Teil der Arbeitsstruktur ist. Der Vergleich beider Länder zeigt, dass außer der Tatsache, dass die Schulen verpflichtet waren ein Schulprogramm zu entwickeln (Motivation aus der Pflicht), die einzelnen Motivationen sehr unterschiedlich, individuell und von der jeweiligen Situation abhängig waren. Es zeigt aber auch, dass die Verpflichtung einen Prozess in Gang setzte, der die Beteiligten zunehmend motivierte.

#### *Identifikation mit Schulprogrammen*

Auf die Frage, ob sich das Kollegium mit dem Schulprogramm identifiziert, wurde von der nordrhein-westfälischen Grundschule geäußert, dass jede Lehrkraft zu der Entwicklung beigetragen hat. Auch bei der Mittelschule NRW lautete die Antwort, dass Lehrkräfte an der Entstehung des Schulprogramms beteiligt waren und daher mit den Inhalten vertraut sind. Später hinzu gekommene Lehrkräfte haben das Schulprogramm gelesen. Dennoch wird geäußert, dass sich ein Teil des Kollegiums mit dem Schulprogramm identifiziert, ein Teil dem neutral gegenübersteht und ein weiterer Teil uninteressiert ist (Mittelschule NRW). Auch das Berufskolleg NRW stellt fest, dass obwohl nie 100 % des Kollegiums für eine Sache zu erreichen sind, sich der Großteil des Kollegiums mit dem Schulprogramm identifi-

ziert. Ein Beleg dafür ist, dass Pädagogische Tage gerne abgehalten werden, auch wenn diese über die Unterrichtszeit hinausgehen (Berufskolleg NRW).

Die niederländische Basisschule äußert, dass obwohl das Schulprogramm durch das Kollegium getragen wird, sich die Lehrkräfte in erster Linie für ihre eigenen Bezugspunkte interessieren. Auch bei der Mittelschule NL wird argumentiert, dass sich der Großteil des Kollegiums mit dem Schulprogramm identifiziert, weil alle mitgearbeitet haben und es daher kennen. Die Identifikation wird im schulischen Alltag sowie bei Mitarbeitergesprächen deutlich. Ebenfalls wird ausgesagt, dass die allgemeine Formulierung des Schulprogramms eine schnelle Identifikation der Lehrerschaft ermöglicht. Dennoch bleiben Zweifel, ob sich jede Lehrkraft an die Vorgaben des Schulprogramms hält (Mittelschule NL). Im ROC NL ist eine Identifikation über das Schulprogramm nur sehr schwer möglich. Es ist vor allem ein Planungsdokument des Managements. Der Großteil des Kollegiums kennt es nicht. Identifikation besteht mit dem Gesamtplan daher nicht, sondern nur mit einzelnen Teilen.

Der Vergleich macht folgendes deutlich: Weil die Lehrkräfte an der Entstehung des Schulprogramms mitgearbeitet haben, kennen sie die Inhalte (eine Identifikation wird dadurch von den Interviewten angenommen) (Grundschule NRW, Mittelschule NRW, Mittelschule NL). An dieser Stelle muss kritisch bemerkt werden, dass diese Tatsachen nicht ausreichen können, um von Identifikation zu sprechen. Mitarbeit und Kenntnis des Schulprogramms bilden die Basis für eine ernsthafte Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Schulprogramms, sind aber keinesfalls Merkmale von Identifikation. Diese definiert sich vielmehr durch eine starke Verbundenheit mit dem Schulprogramm und die Übernahme des Schulkonzepts in den eigenen Unterricht. Belege für diese so genannte Identifikation zeigen sich beispielsweise bei Mitarbeitergesprächen (Mittelschule NL), im schulischen Alltag (Mittelschule NL) oder durch die Tatsache, dass Pädagogische Tage gerne abgehalten werden (Berufskolleg NRW). Einschränkend wird hinzugefügt, dass sich Lehrpersonen nur für die Teile des Schulprogramms interessieren, die ihren persönlichen Bezugspunkten nahe stehen (Basisschule NL). Eine Ausnahme stellt das ROC NL dar, dem das Schulprogramm vielmehr als Planungsinstrument des Managements dient, und weniger als Identifikationsbasis für das Kollegium bereitsteht.

#### *Opposition/Widerstand hinsichtlich Schulprogrammarbeit*

Bei der Grundschule NRW gibt es keinen Widerstand gegen das Schulprogramm, sondern lediglich Missverständnisse. Bei der Mittelschule NRW besteht hingegen eine latente, inoffizielle Opposition, deren Unmut sich vor allem darauf bezieht, dass Schulprogrammarbeit zumeist nach dem Unterricht stattfindet.



Weder bei der Basisschule NL, noch bei der Mittelschule NL oder beim ROC NL wurde Widerstand gegen das Schulprogramm wahrgenommen. In der Mittelschule NL stimmen die Lehrpersonen grundlegend den Aussagen des Schulprogramms zu. Aufkommende Meinungsverschiedenheiten beziehen sich auf einzelne Regelungen. Auch im ROC NL wird vielmehr von Meinungsverschiedenheiten gesprochen.

Der Ausdruck „Opposition/Widerstand“ ist gemessen an der Sache sicherlich sehr stark gewählt, von der sich die Mehrheit der befragten Schulen distanziert. Wohl kommt es in den einzelnen Schulen zu Meinungsverschiedenheiten oder Missverständnissen. Eine Ausnahme stellt die Mittelschule NRW dar, bei der eine latente, inoffizielle Opposition, aufgrund der Verlagerung der Schulprogrammarbeit auf die Zeit nach dem Unterricht, festgelegt wurde.

#### **11.2.4.4 Relevanz**

##### *Schulprogramm als Planungsinstrument oder Quelle der Veränderung*

Bei der Entscheidungsfrage, ob es sich bei dem Schulprogramm eher um ein Planungsdokument handelt, oder eine Quelle der Veränderung ist, antwortete die Grundschule NRW, dass das Schulprogramm einerseits aus der Tradition entstanden ist und andererseits täglich weiterentwickelt wird. Die Mittelschule NRW gab an, dass Dokumentationen, ebenso wie Planungen, die sich in Projekten niederschlagen, im Schulprogramm aufgenommen sind. Für das Berufskolleg NRW stellt das Schulprogramm beides dar.

Die Basisschule NL versteht das Schulprogramm eher als Planungsinstrument. Die Mittelschule NL ebenso, denn das Schulprogramm beschreibt die Arbeitsweise der Schule und ist daher Niederschlag der Veränderungen. Das ROC NL sieht das Schulprogramm als Planungsdokument sowie als Quelle der Veränderung.

Bei den Antworten wird deutlich, dass das Berufskolleg NRW und das ROC NL ihr eigenes Schulprogramm als Planungsdokument sowie als Quelle der Veränderung betrachten. Die Basisschule NL, die Mittelschule NL und die Mittelschule NRW sehen ihr Schulprogramm eher als Planungsdokument. Die Antwort der Grundschule NRW ist nicht eindeutig einzuordnen. Hier wird deutlich, dass das Schulprogramm nicht nur ein Planungsdokument, sondern auch Ausgangspunkt bzw. Quelle von Veränderung sein kann. Und gerade diese Doppelseitigkeit ist wünschenswert. Erst, wenn das Schulprogramm auch Ausgangspunkt von Veränderungen ist, kann es zum Antrieb von Weiterentwicklungsprozessen werden und wird nicht nur dazu genutzt, Planungen aufzunehmen und festzuhalten.

##### *Auseinandersetzung/Reflexion mit dem Schulprogramm*

Eine Auseinandersetzung/Reflexion über das Schulprogramm findet in der nordrhein-westfälischen Grundschule über regelmäßige Besprechungen, Konferenzen und den

Verschriftlichungsprozess selbst statt. In der Mittelschule NRW wird ebenso, wie beim Berufskolleg NRW der Pädagogische Tag zu diesem Zweck genutzt.

Bei der Basisschule NL findet eine Auseinandersetzung/Reflexion über den Leseprozess des Schulprogramms der KollegInnen statt, dabei ist der Bezug bei persönlich nahe stehenden Bereichen höher. Dennoch wurde angezweifelt, ob überhaupt eine Auseinandersetzung/Reflexion stattgefunden hat. Die Mittelschule NL nutzt dafür die zwei Mal im Jahr stattfindenden Studientage sowie die Präsentation der einzelnen Pläne, die ein Mal im Jahr vorgestellt werden. Beim ROC NL finden Auseinandersetzungen/Reflexionen der jeweiligen Teile des Schulprogramms vor allem in den einzelnen Unterrichtsteams sowie im MR statt. Darüber hinaus findet ein Austausch unter den Schulleitungen aller angeschlossenen Schulen statt.

Analysiert man die Antworten wurden für eine Reflexion des Schulprogramms drei Wege angegeben: a) über den Lese- bzw. Verschriftlichungsprozess selbst (Grundschule NRW, Basisschule NL), b) über Gruppenarbeit (Teams, Konferenzen) (Grundschule NRW, ROC NL) und c) über Pädagogische Tage bzw. Studientage (Mittelschule NRW, Berufskolleg NRW, Mittelschule NL). Der Grad der Auseinandersetzung ist bei den einzelnen Wegen jedoch recht unterschiedlich. Beim Lesen findet nur eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Schulprogramm statt, während bei der Gruppenarbeit zwar ein größerer Kreis, aber dennoch nur die Beteiligten (Teilnehmende der entsprechenden Gruppe) betroffen sind. Dies kann bezüglich des Inhalts der Besprechung ja auch sehr sinnvoll sein. Geht es aber um eine Reflektion des gesamten Schulprogramms so sind Pädagogische Tage bzw. Studientage besonders sinnvoll, weil dort das gesamte Kollegium anwesend ist und gemeinsam am Schulprogramm arbeiten kann.

### *Gebrauch des Schulprogramms*

In Bezug auf die Frage nach dem täglichen Gebrauch des Schulprogramms wurde von der Grundschule NRW geantwortet, dass - weil alle daran mitgearbeitet haben - alle wissen, was es enthält (Grundschule NRW). Die Mittelschule NRW antwortet ähnlich, nämlich dass das Schulprogramm aufgestellt ist und Absprachen des Kollegiums beinhaltet. Hilfreich ist es für neue KollegInnen, die einen Einblick in die Schule erhalten wollen. Beim Berufskolleg NRW liegt das Schulprogramm im Lehrerzimmer aus und kann jederzeit eingesehen werden. ReferendarInnen erhalten es, wenn sie an der Schule neu beginnen (Berufskolleg NRW).

Bei der Basisschule NL wird das Schulprogramm nicht im Sinne eines „Nachschlagewerkes“ gebraucht, sondern im Sinne einer individuellen Nutzung. Benutzt wird es von den KollegInnen im Alltag eher selten. Nützlich ist es für die Verwaltung, das Inspektorat, den MR

und für Eltern. Auch bei der Mittelschule NL wird das Schulprogramm nicht täglich gebraucht, da es ein abstraktes Dokument ist. Die Lehrkräfte kennen die Inhalte. „Genutzt“ bzw. gelesen wird es von PraktikantInnen und dem Inspektorat. Anders ist es beim ROC NL, denn es wird dort wöchentlich von der Schulleitung und monatlich von den AbteilungsleiterInnen gebraucht.

Weil das Schulprogramm von den Kollegien erarbeitet wurde, ist den Lehrkräften bekannt, was es enthält und wird daher im Alltag nur selten gebraucht. Wichtig scheint es vielmehr für externe Personen oder neu an die Schule kommende KollegInnen (wie etwa PraktikantInnen, ReferendarInnen). Eine Ausnahme stellt im Vergleich das ROC NL dar, wo das Schulprogramm wöchentlich oder monatlich eingesehen wird. Deutlich dabei wird, dass es sich um unterschiedliche Formen/Arten eines Schulprogramms handelt. Während das eine eher Absprachen enthält (die der/die Einzelne/r mitentwickelt hat und daher kennt), ist das andere vielmehr wie ein Jahresplan, dessen Zwischenergebnisse sowie Ziele und Pläne in kurzen Abständen überprüft werden müssen. Zusammengefasst kann man sagen, dass das Schulprogramm als Dokument von den Beteiligten im Alltag nicht „benutzt/gebraucht“ wird. Dieser Befund ist erschreckend, da es den Anschein macht, dass lediglich die Entwicklung des Schulprogramms, aber nicht die verschriftlichte Form für die Beteiligten von Belang ist und damit der Zielsetzung von Schulprogrammarbeit zuwider läuft.

### *Außendarstellung der Schule*

Für die Grundschule NRW ist das Schulprogramm für die Außendarstellung sehr wichtig, denn es stellt das individuelle Profil der Schule dar, die in Konkurrenz zu anderen steht. Die Veröffentlichung ist ein Ziel von Schulprogrammarbeit. Die Mittelschule NRW ist der Ansicht, dass die Außendarstellung der Schule über das Schulprogramm gelungen ist. Am Tag der offenen Tür hat die Schule positive Resonanz über das Schulprogramm erhalten. Für das Berufskolleg NRW wirkt das Schulprogramm wie eine Visitenkarte bzw. Werbeanzeige. Die Schule erhält positive Rückmeldungen.

Der Nutzen des Schulprogramms bezüglich der Außendarstellung wurde von der Basischule NL eher bezweifelt, obwohl es für die Schulverwaltung, das Inspektorat, den MR und für die Eltern nützlich ist. Ebenfalls wichtig ist die Mund-zu-Mund-Propaganda. Für die Mittelschule NL war das Schulprogramm deshalb für die Außendarstellung von Nutzen, weil es die Ausgangspunkte, die Identität und die Schulpolitik wiedergibt. Das ROC NL nutzt das Schulprogramm nicht für die Außendarstellung der Schule. Für externe Kontakte wird eine Zusammenfassung entwickelt.

Bei den einzelnen Fällen wurde deutlich, dass die Außendarstellung der Schule über das Schulprogramm sinnvoll und nützlich ist (Grundschule NRW, Mittelschule NRW, Berufskol-

leg NRW, Basisschule NL, Mittelschule NL). Beim ROC NL wird das Schulprogramm für externe Kontakte zusammengefasst. Die Basisschule NL macht auf andere Wege der Außerdarstellung aufmerksam (Mund-zu-Mund-Propaganda) und schränkt damit die Bedeutung des Schulprogramms ein.

#### *Konkurrenz/Werbung der Schulen*

„Werbung“ findet für die Grundschule NRW über den Tag der offenen Tür, über Veranstaltungen und Feste, über Vorstellungen der Schule in Kindergärten sowie über Mund-zu-Mund-Propaganda statt. Obwohl für die Mittelschule NRW „Werbung“ nicht nötig ist, weil sie über einen guten Zulauf verfügt, wird am Tag der offenen Tür für die Schule geworben. Das Berufskolleg NRW wirbt über Informationstage (Tag der offenen Tür) sowie mit Lehrkräften, die in „zuliefernde“ Schulen gehen, um die Schule bekannt zu machen.

Bei der Basisschule NL gibt es genügend Anmeldungen, auch die Mittelschule NL müsste aufgrund der hohen Zahl der Anmeldungen nicht werben, - dennoch bemüht sie sich um SchülerInnen. Da sich die Einzugsgebiete verschiedener ROCs überlappen, findet einerseits Konkurrenz zwischen den Einrichtungen statt, andererseits aber auch Kooperation.

Der Vergleich zeigt, dass bei einigen Schulen aktive Werbung stattfindet u. a. über den Tag der offenen Tür oder über Vorstellungen der Schule in Kindergärten oder zuliefernden Schulen (Grundschule NRW, Mittelschule NRW, Berufskolleg NRW, Mittelschule NL, ROC NL). Es wurde allerdings auch geäußert, dass weil eine Schule über einen guten Zulauf an SchülerInnen verfügt, Werbung nicht nötig sei. Eine weitere Schule bemüht sich trotz genügend vieler Anmeldungen um Schülerinnen. Es bleibt festzuhalten, dass bezüglich dieser Kategorie das Schulprogramm als Mittel von Werbung nicht erwähnt wurde. Das Schulprogramm hat bei diesen „Werbemaßnahmen“ keinen besonderen Stellenwert, denn keine Schule hat sich über eine gezielte Verwendung geäußert. Aber auch dafür sollte das Schulprogramm genutzt werden, denn die Schule kann ihr Profil anhand eines (verkürzten) verschrifteten Dokuments in der Öffentlichkeit kenntlich machen. Dass dies hier nicht durchgeführt wurde, widerspricht der eigentlichen Zielsetzung von Schulprogrammen (Information und Rechenschaft der Öffentlichkeit gegenüber).

#### **11.2.4.5 Rollenverteilung von Schulleitung, Steuergruppe und Lehrkräften**

##### *Rolle Schulleitung*

Die Rolle der Schulleitung wurde in Hinblick auf die Schulprogrammarbeit bei der Grundschule NRW beschrieben als die Leitung und die Koordination der Konferenzen übernehmend sowie die Zusammenstellung der Texte organisierend. Bei der Mittelschule NRW war die Schulleitung die wichtigste Instanz, denn sie hat das Schulprogramm forciert und voran

gebracht, hat Eigeninitiative übernommen und agierte als „Daumen“ und „Schreiberling“. Beim Berufskolleg NRW wurde die Schulleitung beschrieben als lenkend, ermunternd, managend, Ideen aufnehmend und weiterentwickelnd. Sie hat die Steuergruppe installiert und bietet Möglichkeiten, die Grundsätze des Schulprogramms umzusetzen.

Auch bei der Basisschule NL wurde die Schulleitung als wichtig eingestuft, weil sie Leitung übernommen, den Inhalt und die Lesbarkeit des Schulprogramms kontrolliert und zuletzt das Gesamtkonzept (Gestaltung und Gliederung) verantwortet hat. Die Rolle der Schulleitung wurde bei der Mittelschule NL als wichtig eingestuft, weil sie eine steuernde Funktion übernommen und die Texte zusammengefasst hat.

Die Rolle der Schulleitung wurde in allen Schulen sehr ähnlich beschrieben: Sie organisiert den Schulprogrammentwicklungsprozess (leitet, lenkt, koordiniert und steuert) und ist gleichzeitig Antrieb und Motor. Die Schulleitung stellt die Texte zusammen, kontrolliert Inhalt und Lesbarkeit und verantwortet das Gesamtkonzept. Sie bietet Möglichkeiten zur Weiterentwicklung, nimmt Ideen auf und ist „Daumen“ zugleich. Ihr Wirkungskreis kann sich also auf vier Bereiche beziehen: a) Management des Schulprogrammentwicklungsprozesses, b) Antrieb und Motor des Schulprogrammentwicklungsprozesses, c) Verantwortung des Gesamtkonzeptes des Schulprogramms und d) Eröffnung von Weiterentwicklungspotential.

### *Rolle Steuergruppe*

Eine Steuergruppe für den Schulprogrammentwicklungsprozess wurde nur am Berufskolleg NRW gegründet. Diese ist laut Aussagen der interviewten Personen für die Schulprogrammarbeit am wichtigsten. Die Mittelschule NRW verfügt seit kurzem über eine Evaluationsgruppe, die sich vorgenommen hat, zunächst die SchülerInnen und anschließend die Eltern über die Schule zu befragen. Weil das Kollegium der Grundschule NRW sehr klein ist, war die Bildung einer Steuergruppe überflüssig.

In den Niederlanden war an keiner Schule eine besondere „Steuergruppe“ für Schulprogrammarbeit installiert. Das Kollegium der Basisschule NL war so klein, dass sich eine Steuergruppe nicht gelohnt hätte. An den beiden anderen Schulen war die Schulprogrammarbeit in die etablierten Arbeitsstrukturen integriert, so dass die Bildung einer Steuergruppe nicht nötig war.

Der Vergleich zeigt, dass sich eine Steuergruppe für den Schulprogrammentwicklungsprozess nur an einer untersuchten Schule (Berufskolleg NRW) gebildet hat. Gründe, weshalb sie an den anderen Schulen nicht institutionalisiert wurde, waren a) weil das Kollegium zu klein war, b) weil Schulprogrammarbeit in die etablierten Arbeitsstrukturen integriert sowie c) kurzfristige Arbeitsgruppen gebildet wurden.

### *Rolle Lehrkräfte*

Die Rolle der Lehrkräfte bezieht sich bei der Grundschule NRW darauf, dass sie von Beginn an am Schulprogrammentwicklungsprozess beteiligt waren, sich zu Konferenzen und Arbeitsgruppen getroffen und einzelne Punkte erarbeitet haben. In der Mittelschule NRW haben sie Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit in (Fach-)Konferenzen geleistet und waren für die Durchsetzung und Realisierung des Schulprogramms wichtig. Beim Berufskolleg NRW hat die Lehrerschaft an Pädagogischen Tagen durch Arbeitsgruppen an der Schulprogrammentwicklung aktiv mitgearbeitet. Auf der anderen Seite nutzen sie auch die Gelegenheit, Aspekte aus dem Schulprogramm einzufordern.

An der Basisschule NL haben die Lehrkräfte Teile des Schulprogramms in Gruppenarbeit erarbeitet. Die Rolle der Lehrkräfte bezüglich des Schulprogramms lag bei der Mittelschule NL an der Beteiligung bei der Schulpolitik und der Arbeit in Gruppen, da der Sachverstand nicht nur bei der Schulleitung liegt, sondern auch bei den Lehrkräften. Am ROC NL leisteten Lehrkräfte vor allem in den Unterrichtsteams einen Beitrag für den Schulprogrammentwicklungsprozess.

Die Rolle der Lehrkräfte wird bei allen untersuchten Schulen relativ ähnlich beschrieben: Sie haben in Gruppen Teile des Schulprogramms entwickelt. Ihre Beteiligung ist wichtig für die Durchsetzung und Realisierung des Schulprogramms (Mittelschule NRW); der Sachverstand liegt somit nicht nur bei der Schulleitung, sondern auch bei den Lehrkräften (Mittelschule NL). Darüber hinaus fordern Lehrkräfte auch Aspekte des Schulprogramms ein (Berufskolleg NRW). Ihre Rolle besteht also in der Entwicklung und Realisierung des Schulprogramms.

#### **11.2.4.6 Eltern und SchülerInnen**

##### *Rolle SchülerInnen*

Weil die SchülerInnen an der Grundschule NRW als zu jung für Schulprogrammarbeit eingeschätzt werden, werden sie bei der Schulprogrammarbeit noch nicht integriert. Auch bei der Mittelschule NRW war die Rolle der Schülerinnen nicht aktiv, sie sollen über die Teilnahme an einem Evaluationsfragebogen beteiligt werden. Beim Berufskolleg NRW haben sich die SchülerInnen bei der Entwicklung des Schulprogramms nicht beteiligt, aber bei deren Umsetzung (die durchschnittliche Verweildauer der SchülerInnen beträgt an dieser Schule ca. 1 Jahr). Sie wurden an den didaktischen Jahresplanungen beteiligt und über Rückmeldungen (u. a. in Form von Fragebögen) integriert. Darüber hinaus forderten sie individuelle Förderung (ein Grundsatz des Schulprogramms) und äußern zusätzliche Qualifikationswünsche.

Auch bei der Basisschule NL werden die SchülerInnen für eine Beteiligung an der Schulprogrammarbeit als zu jung betrachtet. Bei der Mittelschule NL sind sie weniger bzw. mäßig beteiligt: Sie sind vertreten im MR und im Schülerrat und können darüber auf den Schulprogrammentwicklungsprozess einwirken. Die Rolle der StudentInnen am ROC NL ist nicht aktiv.

Die Beteiligung der SchülerInnen an der Schulprogrammarbeit ist bei den untersuchten Fällen eher gering. In der Grundschule NRW und in der Basisschule NL seien die Kinder noch zu jung, in der Mittelschule NRW und im ROC NL sind sie schlichtweg nicht aktiv. In der Mittelschule NL werden sie über Gremien integriert. Eine Ausnahme stellt das Berufskolleg NRW dar, wo SchülerInnen bereits aktiv an den didaktischen Jahresplanungen teilnehmen und wo ihre Meinungen über Fragebögen erfragt werden.

### *Rolle Eltern*

Die Eltern werden in der Grundschule NRW über regelmäßige Treffen informiert und integriert. Sie erhalten die Möglichkeit, Anregungen zu äußern. Bei der Mittelschule NRW müssen auch die Eltern als Mitglieder der Schulkonferenz dem Schulprogramm zustimmen, dennoch haben sie darüber hinaus keine Anregungen eingebracht. Ein Ziel ist es, sie in Zukunft stärker zu integrieren. Am Berufskolleg NRW spielen Eltern kaum eine Rolle, weil die SchülerInnen größtenteils volljährig sind.

An der Basisschule NL waren die Eltern durch ihre Mitgliedschaft im MR an der Schulprogrammarbeit beteiligt. An der Mittelschule NL wurde die Rolle der Eltern als mäßig eingestuft, da „Eltern andere Interessen haben“. Auch beim ROC NL spielen Eltern bei der Schulprogrammarbeit keine Rolle.

Obwohl Eltern in schulischen Gremien vertreten sind und dadurch über Schulprogrammarbeit mitabstimmen können, spielen sie darüber hinaus bei der Schulprogrammentwicklung kaum eine Rolle. Genannte Gründe sind die Volljährigkeit der SchülerInnen oder Desinteresse seitens der Eltern. Verglichen mit den anderen Fällen, stellt die Grundschule NRW wegen ihrer Information und Integration der Eltern sicherlich eine Ausnahme dar, dennoch erhalten Eltern auch dort nur die Gelegenheit, Anregungen zu äußern. An der konkreten Entwicklung des Schulprogramms selbst sind sie nicht beteiligt. Um die Bedeutung des Schulprogramms außerhalb der Schule sowie die Unterstützung von Schule und Unterricht durch die Eltern zu steigern, ist aber die Partizipation der Eltern notwendig.

### *Gründe der Schulwahl*

Gründe, weshalb sich Eltern und Schülerinnen für die jeweilige Schule entschieden haben, liegen u. a. am ungefährlichen Schulweg, an der Wohnortnähe (Grundschule NRW), an

Freundschaften zwischen Kindern (Grundschule NRW, Mittelschule NRW), am guten Ruf der Schule (Grundschule NRW, Mittelschule NRW), weil Familienangehörige auch auf der Schule waren (Grundschule NRW, Mittelschule NRW), wegen dem positiven Eindruck am Tag der offenen Tür sowie an einer Bauchentscheidung für diese Schule (Mittelschule NRW). Beim Berufskolleg NRW gaben die SchülerInnen die Kooperationsvereinbarung zwischen Arbeitgeber und Schule an. Neben den genannten praktischen Gründen äußerten die Eltern der Grundschule NRW die Tatsache, dass die Schule konfessionsgebunden ist. Die Eltern der Mittelschule NRW gaben das naturwissenschaftliche Profil der Schule an; die SchülerInnen erwähnten den bilingualen Zweig.

Bei der Basisschule NL gaben Eltern und SchülerInnen die Wohnortnähe der Schule als Grund für die Entscheidung für diese Schule an. Eltern erwähnten ebenfalls die Betonung selbstständigen Arbeitens. Bei der Mittelschule NL achteten die Eltern auf den Wunsch ihrer Kinder. Die SchülerInnen äußerten Gründe, wie ein ansprechendes Gebäude, eine nette Schumatmosphäre, Bekanntschaften, die besondere Musikausbildung und das SchülerInnenbetreuungssystem. Beim ROC NL äußerten StudentInnen die Wohnortnähe sowie die Kooperationsvereinbarung zwischen Arbeitgeber und ROC als Gründe für die Entscheidung zu dieser Schule.

Die angegebenen Gründe, weshalb sich Eltern und SchülerInnen für die jeweilige Schule entschieden haben, können in drei Bereiche eingeteilt werden: a) in praktische Gründe (Wohnortnähe, Freundschaften zwischen Kindern, Kooperationsvereinbarungen etc.), b) in profilorientierte Gründe (naturwissenschaftliches Profil, selbstbestimmtes Arbeiten, Musikausbildung etc.) und c) auf Gründe bezüglich der Reputation der Schule (Schule hat guten Ruf).

### *Besonderheit der Schule*

Auf die Frage nach der Besonderheit der Schule nannten die Eltern der Grundschule NRW die Projekt- und Gruppenarbeit, die fächerübergreifenden Unterrichtsformen, offene Lernformen, die ganzheitliche Ausbildung und die multikulturelle Arbeit. Die SchülerInnen erwähnten die Projektarbeit und die Besprechung des Tagesablaufes im Sitzkreis. Die Eltern nannten bei der Mittelschule NRW die gute Computerausstattung und -fachkenntnis, die Betreuung der Kinder und den guten Ruf der Schule. Die SchülerInnen gaben ebenfalls den guten Ruf, die „netten“ Lehrkräfte sowie das Angebot der Arbeitsgruppen an. Die SchülerInnen des Berufskollegs NRW erwähnten die guten Weiterbildungsmöglichkeiten, die Integrationsmaßnahmen sowie die Hilfe bei der Vermittlung um einen Arbeitsplatz.

Bei der Basisschule NL nannten die SchülerInnen das selbstständige Arbeiten. Bei der Mittelschule NL äußerten sie die besondere Musikausbildung und die außerschulischen Ange-



bote. Die Eltern betonten das selbstständige Arbeiten sowie die Schulform (Schulengemeinschaft). Den StudentInnen des ROC NL war keine Besonderheit der Schule bewusst. Die einzelnen genannten Aspekte machen deutlich, dass sich Eltern wie die SchülerInnen über die Besonderheit ihrer Schulen - wenn auch nicht komplett, sondern nur über Teile davon - bewusst sind. Eine Ausnahme stellt das ROC NL dar, dessen StudentInnen kein besonderes Bild ihrer Schule hatten.

### *Kenntnis des Schulprogramms*

Bekannt war den Eltern das Schulprogramm an der Grundschule NRW sowie an der Mittelschule NRW (hier über das Internet). Den SchülerInnen war das Schulprogramm an keiner Schule in Nordrhein-Westfalen bekannt.

An keiner untersuchten Schule in den Niederlanden war den Eltern oder den Schülerinnen das Schulprogramm bekannt, jedoch der Schulführer (Basisschule NL). Das Schulprogramm wurde den Eltern der Mittelschule NL weder angeboten, noch hätte es sie interessiert.

Bei der Frage, ob das Schulprogramm bekannt sei, antworteten alle befragten SchülerInnen in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden mit „Nein“. Lediglich den Eltern an der Grundschule NRW und der Mittelschule NRW war es bekannt. Dies kann mit unterschiedlichen Gründen zusammenhängen, z. B. in den Niederlanden damit, dass nicht das Schulprogramm, sondern der Schulführer den Eltern als Broschüre angeboten wird. Hinzu kommt, dass sie das Dokument Schulprogramm nicht kennen, aber über deren Inhalte informiert sind. Als sie aufgefordert waren, die Besonderheiten der Schule zu formulieren (vgl. Kriterium Besonderheit der Schule), verfügten sie sehr wohl über Kenntnisse des Schulprofils. Betrachtet man die Äußerungen genau, fällt auf, dass die befragten Personen größtenteils auf das Schulprofil eingehen. Ein Schulprogramm kann aber mehr beinhalten, z. B. auch „pädagogische Glaubenssätze“, die mindestens den SchülerInnen bekannt sein sollten, vor allem wenn sie die Interaktion zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen betreffen (z. B. freundlicher Umgang zwischen Lehrern und Schülern).

### *Verteilung und Bedeutung des Schulprogramms*

Erhalten haben das Schulprogramm lediglich die Eltern der Grundschule NRW und zwar in der Vorwoche vor dem Interview (das war von der Studie abhängig). Alle anderen haben es nicht erhalten, womit deutlich wird, dass die Schulen in Eltern und SchülerInnen keine relevanten Adressaten für das Schulprogramm sehen.

Weil den Eltern und SchülerInnen das „Dokument“ Schulprogramm größtenteils unbekannt ist und sie es auch nicht erhalten haben, hat es in diesem Sinne für sie auch keine Bedeu-

tung. Von Bedeutung sind die Inhalte des Schulprogramms bezüglich des Profils (siehe Punkt: Besonderheit der Schule), aber nicht das Schulprogramm in seiner verschriftlichten Form.

#### *Beteiligung von SchülerInnen*

Die Beteiligung von SchülerInnen beim Schulprogrammentwicklungsprozess fand bei der Grundschule NRW kaum statt. Es wurden lediglich ihre Meinungen zu Lernorten und Einstellungen erfragt. Bei der Mittelschule NRW werden SchülerInnen nicht integriert, - dies gehört aber zu einem zukünftigen Ziel. Beim Berufskolleg NRW haben die SchülerInnen an den didaktischen Jahresplanungen teilgenommen, an Fragebogenerhebungen sowie am 1. Pädagogischen Tag.

Bei der Mittelschule NL werden die SchülerInnen ebenfalls nicht bei der Schulprogrammarbeit integriert. Sie können sich allerdings über die Teilnahme an Umfragebögen zur Beurteilung von Unterrichtsveränderungen und Lehrkräften einbringen. Die StudentInnen des ROC NL wurden ebenfalls nicht integriert.

Bei den Antworten auf die Frage nach der Beteiligung von SchülerInnen bei der Schulprogrammarbeit wird deutlich, dass sie eher nicht integriert werden. Zwar werden ihre Meinungen und Einstellungen erfragt (Grundschule NRW) oder sie erhalten die Möglichkeit, sich an Fragebögen zu beteiligen, um im Nachhinein Einfluss auf Entwicklungen zu nehmen (Berufskolleg NRW, Mittelschule NL), oder sie beteiligen sich an didaktischen Jahresplanungen (Berufskolleg NRW), werden aber in den kompletten Entwicklungsprozess nicht integriert. Hier zeigt sich, dass die Schulen, die SchülerInnen nicht als relevante „KooperationspartnernInnen“ für Schulprogrammarbeit sehen. Hinzugefügt werden muss, dass dies zumindest für den Primarbereich auch eine große Herausforderung bedeutet.

#### *Beteiligung von Eltern*

Die Beteiligung von Eltern vollzieht sich bei der Grundschule NRW über den Austausch bzw. die Information über Neuerungen und deren Umsetzung sowie über Unterstützungen im Unterricht. Auch bei der Mittelschule NRW werden Eltern über das Schulprogramm informiert (über Klassenpflegschaft, Schulpflegschaft, Schulkonferenz), sie sind als Mitglied der Schulkonferenz zustimmungsberechtigt, waren darüber hinaus aber nicht aktiv beteiligt an der Schulprogrammarbeit. Beteiligt haben sie sich an der Schulhofgestaltung, der Erneuerung des Sportplatzes, an Nachmittagsangeboten sowie an Feiern. Da die SchülerInnen am Berufskolleg NRW fast alle volljährig sind, wird die Beteiligung von Eltern als unnötig erachtet.

An der Basisschule NL werden Eltern über ihr Engagement im Elternrat oder an verschiedenen Kommissionen sowie durch die Unterstützung und Hilfe bei besonderen Festivitäten (wie z. B. Theaterstücken) beteiligt. Bei der Mittelschule NL engagieren sich Eltern zwar im Elternrat und im MR und sind am Tag der offenen Tür aktiv, beteiligen sich aber nicht an Schulprogrammarbeit.

Die Beteiligung von Eltern an Schulprogrammarbeit ist an den untersuchten Schulen nur gering ausgeprägt, nämlich erstens über die Informationsweitergabe mit anschließendem Gespräch (häufig in bestimmten Gremien), bei denen sie teilweise zustimmungsberechtigt sind, oder zweitens beim Engagement hinsichtlich der Schulhofgestaltung, Nachmittagsangeboten, Feiern und Festen etc. Hier wird die geringe Integration bzw. Partizipation von Eltern deutlich.

#### *Informationsweitergabe an Eltern*

Die Informationsweitergabe an Eltern findet an der Grundschule NRW statt über Elternbriefe, Elternabende und Einladungen zur Präsentation von Projekten. Die Eltern fühlen sich gut informiert. Die Informationsweitergabe an Eltern geschieht an der Mittelschule NRW über Elternbriefe, Elternpflegschaften und über das Protokoll der Schulkonferenz. Die Eltern beurteilen das Vorgehen als gut und rege. Eltern spielen an Berufskolleg NRW aus den genannten Gründen (s. o.) eine untergeordnete Rolle.

Informationsweitergabe findet an der Basisschule NL über den Neuigkeitenbrief und den Schulführer statt. Eltern haben die Gewissheit, jederzeit nachfragen zu können. Auch an der Mittelschule NL erhalten Eltern regelmäßig den Neuigkeitenbrief, so dass sie sich gut informiert fühlen. Am ROC NL spielen Eltern aus den bereits erwähnten Gründen eine weniger wichtige Rolle.

Alle befragten Eltern, ob in den Niederlanden oder in Nordrhein-Westfalen, fühlen sich über die Schule gut informiert. Informationen erhalten sie entweder über regelmäßig erscheinende Broschüren, wie Elternbriefe, Neuigkeitenbriefe etc. (Grundschule NRW, Mittelschule NRW, Basisschule NL, Mittelschule NL), über die Teilnahme an Gremien (Grundschule NRW, Mittelschule NRW) oder über besondere Einladungen (Grundschule NRW).

#### **11.2.4.7 Schulaufsicht/Inspektorat**

##### *Rolle Schulaufsicht/Inspektorat*

Der Schulrat hat in der Grundschule NRW auf der einen Seite Unterstützung angeboten (z. B. durch Fortbildungen, Konferenzen, Beratung, Schulbesuchen) und auf der anderen Seite gedrängt, das Schulprogramm zu verschriftlichen, bindende Aufträge mit Zeitvorgabe erteilt und Schulen (bezüglich Zeitvorgabe) kontrolliert. Bei der Schulprogrammarbeit ver-

hielt er sich zurückhaltend, mit Ausnahme bei den Dialoggesprächen. Auch bei der Mittelschule NRW verhielt sich der Schulaufsichtsbeamte eher im Hintergrund. Er hat lediglich den Auftrag erteilt, das Schulprogramm zu schreiben, - den Entwicklungsprozess hat er aber nicht begleitet. Beim Berufskolleg NRW hat der Dezernent Impulse und Anregungen zur Schulprogrammarbeit gegeben. Das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schule wurde als partnerschaftlich und kollegial beschrieben. Der Dezernent ermutigte, unterstützte, beriet, beobachtete und reflektierte den Schulprogrammentwicklungsprozess.

Der Inspektor agierte an der Basisschule NL als Auftraggeber und Empfänger des Schulprogramms, der Kriterien überprüfte und Rückmeldungen gab, welche Teile des Schulprogramms befriedigend waren und welche noch ergänzt werden müssten. Auch bei der Mittelschule NL teilte der Inspektor mit, dass das Schulprogramm abgegeben werden muss und kontrollierte, ob es den gesetzlichen Anforderungen entsprach. Er hat keine Rolle bei der Entwicklung des Schulprogramms gespielt. Die Rolle der Inspektorin zeigt sich beim ROC NL in der Ausübung der Evaluations- und Beratungsaufgabe.

Auch wenn keine eindeutige Rollenbeschreibung der/des Schulaufsichtsbeamte/n bzw. InspektorIn aus den Aussagen der Befragten definiert werden kann, so wird doch die Tendenz deutlich, dass sich die/der DezernentIn in NRW eher zurückhaltend verhält, unterstützend arbeitet und ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Schulen pflegt sowie Kontrolle über Abgabetermine ausübt. Ebenso entsteht der Eindruck, dass das Verhältnis zwischen Schule und Dezernenten und die Qualität ihrer Arbeit unterschiedlich ist (kollegial vs. ohne Begleitung). In den Niederlanden wird die/der InspektorIn als AuftraggeberIn, EmpfängerIn und KontrolleurIn des Schulprogramms beschrieben, das ROC NL fügt noch die Beratungsfunktion hinzu. Hier zeigt sich tendenziell vor allem die Outputgesteuerte des niederländischen Modells. Ebenso wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen den Dezernenten und der Schule in Nordrhein-Westfalen durch die Person geprägt ist; in den Niederlanden erfüllt der Inspektor vielmehr eine Funktion.

#### *Anzahl der Inspektoren/Dezernenten*

Zuständig für die Grundschule NRW ist der interviewte Schulrat, der in seiner alltäglichen Arbeit von einer Sekretärin unterstützt wird. Die Mittelschule NRW wird von einem Schulaufsichtsbeamten betreut. Das erste Dialoggespräch wurde beim Berufskolleg NRW von zwei Dezernenten und das zweite Dialoggespräch wurde - aus Zeitmangel - nur noch von einem Dezernenten durchgeführt.

Die Basisschule NL wird von einem Inspektor betreut, - der Schulbesuch wurde von seiner/m MitarbeiterIn vorbereitet. Die Mittelschule NL wurde von zwei InspektorInnen besucht. Der erste Inspektor ist zuständig für die Schule und hat den Besuch vorbereitet. Seine Mit-

arbeiterIn hat den Besuch unterstützt. Das ROC NL wurde von sechs InspektorInnen sowie zwei Mitarbeiterinnen, die den Schulbesuch vorbereiteten und einem Vertreter der Finanzabteilung des Bildungsministeriums evaluiert. Die Gespräche wurden je Ausbildungszweig von zwei Personen geführt: die/der InspektorIn leitete das Gespräch, die/der MitarbeiterIn hielt die Ergebnisse fest.

Die untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen stehen in der Zuständigkeit eines Schulaufsichtsbeamten. Dieser ist zuständig für die Betreuung der jeweiligen Schule. Das Berufskolleg NRW wurde allerdings von zwei Dezernenten, aus Zeitmangel beim zweiten Gespräch, nur von einem Dezernenten besucht. Auch für die niederländischen Schulen ist i. d. R. ein/e InspektorIn zuständig, die/der in ihrer/seiner Vorbereitung des Schulbesuchs stark von einer/m MitarbeiterIn unterstützt wird. Durchgeführt wurden die Schulbesuche bei der Mittelschule NL von zwei InspektorInnen, beim ROC NL sogar von neun Personen (sechs InspektorInnen, zwei MitarbeiterInnen, ein Vertreter der Finanzabteilung des Ministeriums).

#### *Kontaktpersonen der Dezernenten/Inspektoren*

Die Kontaktperson des zuständigen Dezernenten ist an der Grundschule NRW die/der SchulleiterIn und ihre/seine StellvertreterIn. An der Mittelschule NRW ist es der/die SchulleiterIn mit ihren/seinen zwei StellvertreterInnen. Darüber hinaus gibt es auch Kontakte zu Fachkonferenzvorsitzenden. Kontaktpersonen am Berufskolleg NRW sind die Mitglieder der Steuergruppe sowie die erweiterte Schulleitung (SchulleiterIn, StellvertreterIn, AbteilungsleiterIn).

An der Basisschule NL ist die Schulleitung (zwei Personen) die Kontaktstelle für den/die InspektorIn. An der Mittelschule NL ist es ebenso die Schulleitung. Beim ROC NL ist die Schulverwaltung zunächst der Ansprechpartner, auf Schulebene ist es dann ebenfalls die Schulleitung.

An allen untersuchten Schulen ist die Schulleitung für die Schulaufsicht/das Inspektorat bezüglich Schulprogrammarbeit die/der AnsprechpartnerIn. Ausnahmen macht die Mittelschule NRW, wo auch Gespräche mit Fachkonferenzvorsitzenden stattfinden, das Berufskolleg NRW, wo vor allem Gespräche mit der Steuergruppe gehalten werden sowie das ROC NL, wo im Vorhinein die Schulverwaltung kontaktiert wird.

#### *Frequenz der Kontakte*

Kontakte bestehen zwischen der Schule und dem Schulrat der Grundschule NRW über Schulleiterkonferenzen und Schulleiterfortbildungen, über Telefonate sowie hinsichtlich des Schulprogramms über das Dialoggespräch. An der Mittelschule NRW fanden ca. vier bis

fünf Besuche innerhalb von 2 Jahren statt. Bezüglich des Schulprogramms wurden insgesamt zwei Nachmittage genutzt, - allerdings wird bei allen Anlässen über Schulprogramm-arbeit gesprochen.

Schulbesuche des Inspektorates finden an der Basisschule NL ca. alle 3 bis 4 Jahre statt. Der letzte Inspektoratsbesuch bei der Mittelschule NL liegt ca. 5 Jahre zurück. Kontakte zwischen Inspektorat und ROC NL finden nur über Schulbesuche und Telefonate statt.

Beim Vergleich der Länder entsteht der Eindruck, dass Kontakte in Nordrhein-Westfalen häufig über das Jahr unregelmäßig stattfinden, beispielsweise durch Konferenzen, Fortbildungen, Telefonate oder Dialoggespräche. In den Niederlanden finden die Qualitätsevaluationen in regelmäßigen Abständen statt, telefonische Auskünfte kommen hinzu.

#### *Verlauf der Schulbesuche/Dialoggespräche*

Das Dialoggespräch verlief an der Grundschule NRW wie folgt: Es dauerte ca. 2 bis 2,5 Stunden; die Gesprächsleitung übernahm der Schulrat. Das gesamte Kollegium war anwesend. Es fand kein systematisches Abfragen des Dialogfragebogens statt. Das Dialoggespräch dauerte an der Mittelschule NRW ca. 2,5 Stunden. Anwesend waren die Schulleitung, Lehrkräfte und SchülerInnen. Begonnen wurde mit einem Vortrag über das Schulprogramm seitens der Schule, es schloss sich eine Diskussion über Schwerpunkte an. Die Gesprächsdauer der Dialoge betrug beim Berufskolleg NRW ca. 1,5 bis 2 Stunden. Insgesamt fanden zwei Gespräche statt. Beim ersten Gespräch stellte die Schule ihre Entwicklungen dar, auf die die Dezernenten reagierten und Hinweise und Tipps gaben. Im Anschluss an das zweite Gespräch wurden Teile des Schulprogramms überarbeitet.

Bezogen auf die Evaluation des Schulprogramms wurde bei der Basisschule NL geprüft, ob das Schulprogramm die gesetzlichen Vorschriften erfüllt und ob die Aufgaben mit der Realität übereinstimmen. Zur Überprüfung mussten „Beweise“ vorgelegt werden. Das Schulprogramm muss mindestens Unterrichts-, Qualitäts- und Personalpolitik enthalten. Bei der Mittelschule NL wurden viele schulische Dokumente gelesen und dabei zielgerichtet nach Schwächen und Mängeln geschaut. Auch das Schulprogramm wird im Vorfeld administrativ getestet. Es wird geprüft, ob es den gesetzlichen Anforderungen entspricht und ob es unterrichts-, qualitäts- und personalbezogene Teile enthält. Geprüft wird ebenso, ob die Theorie des Schulprogramms mit der Praxis der Schule übereinstimmt. Beim ROC NL begann der Vorbereitungsprozess des Inspektorates 8 Wochen im Voraus. Das ROC erhielt vorab Fragebögen. Die Evaluation vor Ort dauerte 2 Wochen. In der ersten Woche fanden Unterrichtsbesuche statt; in der zweiten Woche Gespräche. Besucht wurden insgesamt 10 Ausbildungen. Dabei kontrolliert das Inspektorat, ob die gesetzlichen Vorschriften eingehalten

werden, überprüft, ob Theorie und Praxis übereinstimmen und gibt ein Qualitätsurteil ab. Anschließend wird der Konzeptbericht besprochen und der Abschlußbericht formuliert. Der Verlauf der Schulbesuche war bei allen Schulen recht unterschiedlich, dies kann einerseits mit den unterschiedlichen Schulformen, aber auch mit den individuell durchgeführten Untersuchungsformen zusammenhängen. In NRW dauerten die Dialoggespräche durchschnittlich 1,5 bis 2,5 Stunden. Anwesend war das Kollegium (Grundschule NRW) oder ein Abbild der Schule in klein (Mittelschule NRW). In einem Fall hat die Schule das Schulprogramm per Powerpoint-Vortrag vorgestellt und anschließend wurden Schwerpunkte besprochen (Mittelschule NRW). Bei den anderen Fällen in Nordrhein-Westfalen wurden die Dialogfragen als Gesprächsgrundlage behandelt (Grundschule NRW, Berufskolleg NRW). In den Niederlanden erscheint die Vorbereitung eines Schulbesuchs zeitlich betrachtet sehr umfangreich (Mittelschule NL, ROC NL). Überprüft wird, ob die Schulen bzgl. des Schulprogramms die gesetzlichen Vorschriften erfüllen (Basisschule NL, Mittelschule NL, ROC NL), ob die Theorie mit der Praxis übereinstimmt (Basisschule NL, Mittelschule NL, ROC NL) und ob es Beweise dafür gibt (Basisschule NL). Abschließend wird ein Bericht verfasst (ROC NL).

Ein deutlicher Unterschied offenbart sich bezüglich der Analyseverfahren der Schulprogramme. In Nordrhein-Westfalen handelt es sich um offene Gespräche (Dialoge), die das Schulprogramm mit standardisierten Fragen behandeln. In den Niederlanden werden vielmehr Vorschriften, Mindestangaben und „Beweise“ abgefragt und überprüft, ob Theorie und Praxis übereinstimmen. Auch hier wird die „Outputsteuerung“ der niederländischen Vorgehensweise deutlich.

#### *Untersuchung/Evaluation der Schulprogramme*

Im Anschluss an das Dialoggespräch wurde an der Grundschule NRW vom Schulrat ein Erhebungsbogen ausgefüllt. Auch bei der Mittelschule NRW wurden im Anschluss an das Gespräch entsprechende Formblätter ausgefüllt. Diese wurden statistisch ausgewertet. Auch beim Berufskolleg NRW wurde nach dem Gespräch ein Protokoll ausgefüllt, das dem Ministerium zukam.

Zur Evaluation des Schulprogramms verfügt das Inspektorat über einen eigenen Prüfungsrahmen (Basisschule NL). Auch bei der Mittelschule NL wurden alle Punkte des Kriterienrahmens überprüft, bezogen auf das Schulprogramm spielen die gesetzlichen Anforderungen eine große Rolle. Am ROC NL existieren zwei Dokumente, erstens der Qualitätsplan des ROCs und zweitens die Schulprogramme der einzelnen Schulen. Der Qualitätsplan wird alle 2 Jahre vom Inspektorat evaluiert. Das Schulprogramm wurde ebenfalls vom Inspektorat gelesen, es ist aber nicht gesetzlich verpflichtend.

Der Vergleich beider Länder zeigt, dass die Untersuchung des Schulprogramms in NRW darin mündet, dass die Dezernenten direkt im Anschluss an das Dialoggespräch die Ergebnisse in einen Dialogfragebogen übertragen, der an weitere Institutionen weitergeleitet wird. In den Niederlanden verfügt das Inspektorat über einen eigenen Prüfungsrahmen anhand dessen die Schulprogramme überprüft werden.

*Bewertung: Entwicklungsprozess oder Produkt*

Auf die Frage, ob der Entwicklungsprozess des Schulprogramms oder das Produkt Schulprogramm bei der Bewertung eine Rolle spielen, antwortete der Schulrat der Grundschule NRW, dass dies schwer zu trennen und daher beides wichtig sei. Auch der Schulaufsichtsbeamte der Mittelschule NRW äußerte, dass beides abgefragt wird. Die Schulleitung hatte an der Schule allerdings eher den Eindruck, dass es auf das Produkt Schulprogramm ankommt. Beim Berufskolleg NRW wurde geäußert, dass es vor allem auf den Inhalt ankommt.

An der Basisschule NL wurde deutlich, dass der Entwicklungsprozess nicht abgefragt wird. Auch bei der Mittelschule NL wurde auf die Entwicklung des Schulprogramms nur am Rande eingegangen, vor allem wurde das Produkt Schulprogramm sowie die jährlichen Ergänzungen evaluiert. Beim ROC NL wurde zwar auch nach dem Entwicklungsprozess gefragt, überprüft wurde aber nur das Produkt.

Im Vergleich der einzelnen Schulen in Nordrhein-Westfalen wurde bei der Grundschule NRW ebenso wie bei der Mittelschule NRW von den Schulaufsichtsbeamten ausgesagt, dass der Entwicklungsprozess ebenso abgefragt wird, wie das Produkt Schulprogramm. In den Niederlanden kommt es auf den Entwicklungsprozess nur am Rande an, - das Produkt Schulprogramm steht hier im Vordergrund.

*Anregungen, Empfehlungen, Auflagen, Aufträge etc. seitens der Schulaufsicht/ des Inspektorats*

Der Schulrat der Grundschule NRW erteilt Aufträge, Anweisungen und Anforderungen beispielsweise, wenn Schulprogramme konzeptionslos sind. An dieser Schule hat er keine Forderungen oder bindende Aufträge gegeben, sondern den Ratschlag erteilt, das Schulprogramm lesbarer zu machen. Der Schulaufsichtsbeamte der Mittelschule NRW hat auf Aufträge oder Auflagen bezüglich des Schulprogramms verzichtet. Strittige Punkte wurden mit den Schulen diskutiert. Der Dezernent des Berufskolleg NRW ist der Ansicht, dass bindende Aufträge (obwohl sie laut Ministerium ausgesprochen werden dürfen) kontraproduktiv sind, da man Schulen nicht zwingen kann. Es wurden daher Anregungen ausgesprochen.



Bei der Basisschule NL hat der Inspektor eindeutig Themen benannt, die durch die Schule verbessert werden müssen (diese bezogen sich nicht auf das Schulprogramm). Der Inspektor der Mittelschule NL hat keine Auflagen oder Aufträge bezüglich des Schulprogramms geäußert, dafür gilt lediglich die Einhaltung des Artikels 24 VWO. Die Inspektorin des ROC NL sagte aus, dass überprüft wird, ob sich das ROC NL an die gesetzlichen Vorschriften hält. Werden Mängel gefunden, wird vom Inspektorat angegeben, was verbessert werden soll.

Die einzelnen Antworten bezogen sich teilweise auf den Umgang mit dem Schulprogramm, teilweise aber auch auf die ganze Schule. Deutlich wurde in den Aussagen der Schulen in Nordrhein-Westfalen, dass bindende Aufträge zwar erteilt werden dürfen, diese aber als kontraproduktiv eingeschätzt werden. Es besteht zwar dazu die Möglichkeit, die einzelnen Dezenten distanzieren sich davon und geben vielmehr Bestätigungen und sprechen Anregungen aus. In den Niederlanden können vom Inspektorat Themen oder Bereiche angegeben werden, die von der Schule verbessert werden sollen. Grundlage dafür sind die gesetzlichen Mindestanforderungen, die die Schulen erfüllen müssen.

#### *Vorgeschriebene/verbindliche Elemente von Schulprogrammen*

In NRW wurden bezüglich der Schulprogrammarbeit keine verbindlichen Elemente vorgegeben. Es existierte eine Handreichung zur Schulprogrammarbeit, die den Schulen Orientierung bot.

Sollte das Schulprogramm in den Niederlanden nicht alle vorgeschriebenen Elemente aufweisen, wird eine Ergänzung von der Schule angefordert. Kommt die Schule dem nicht nach, nimmt die/der InspektorIn Kontakt mit der Schulverwaltung auf. Die Schule muss dann einen „Verbesserungsplan“ aufstellen. Erfolgt keine Einigung, wird das Bildungsministerium über die Situation der Schule informiert. Im Extremfall werden die finanziellen Mittel für die Schule einbehalten (Basisschule NL, ROC NL).

Der Vergleich beider Länder macht deutlich, dass bis auf den verbindlichen Abgabetermin in Nordrhein-Westfalen keinerlei Vorgaben zur Schulprogrammarbeit vorlagen. Im Unterschied dazu, muss das Schulprogramm in den Niederlanden bestimmte Bereiche abdecken. Fehlen diese, kann das Inspektorat die Schule auffordern diese nach zu bearbeiten. Da das Inspektorat in den Niederlanden nicht weisungsbefugt ist, kann es Änderungen lediglich konstatieren. Kommt die Schule dem nicht nach, kann das Inspektorat das Ministerium über die Situation der Schule informieren, wodurch im Extremfall die finanziellen Mittel für die Schule einbehalten werden.

### *Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht/Inspektorat*

Bei der Frage, ob der Umfang der Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schule ausreichend war antwortete die Grundschule NRW, dass sie sich umfangreich informiert fühlte. Es bestand immer die Möglichkeit, Beratung einzuholen. Bei der Mittelschule NRW äußerte eine Lehrkraft, dass der Dezernent häufig in Zeitnot sei. Die Schulleitung des Berufskollegs NRW wünscht sich vielmehr eine Evaluation/kritische Analyse durch die Schulaufsicht, die alle 2 Jahre durchgeführt wird. Dabei sollte die Schule gespiegelt und es sollten Impulse für eine Weiterentwicklung gegeben werden.

Eine Lehrkraft an der Basisschule NL äußerte, dass die Besuche des Inspektorates zu selten stattfinden. Derselben Ansicht war eine interviewte Person der Mittelschule NL. Am ROC NL empfand die Schulleitung die Zusammenarbeit mit dem Inspektorat als ausreichend.

### *Zufriedenheit zwischen Schulen und Schulaufsicht/Inspektorat*

Die Schulleitung der nordrhein-westfälischen Grundschule antwortete auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Schulaufsicht, dass sie die Schulprogrammarbeit „nicht gestört“ hätte. Bei der Mittelschule NRW sind Lehrkräfte und Schulleitung eher unzufrieden. Die Kontakte sind zu selten und werden als unangenehm empfunden. Beim Berufskolleg NRW besteht zwischen Schulaufsicht und Schule eher ein kollegiales, partnerschaftliches Verhältnis. Die Schulaufsicht ist nicht autoritär, sondern eher beratend. Schulprogrammarbeit wird von der Schulaufsicht wertgeschätzt und akzeptiert. Sie unterstützt die Kommunikation zwischen Schulen und schafft Rahmenbedingungen für das, was sie fordert. Die Dezernenten der Grundschule NRW und der Mittelschule NRW sind mit ihrer eigenen Arbeit zufrieden. Dennoch wies der Schulrat der Grundschule NRW darauf hin, dass er das Abarbeiten der Dialogfragen den Schulen gegenüber als ungerecht empfand. Er sprach von einer ungünstigen Parallelität von Anforderungen und Prozessen. Die späte Bekanntgabe der Dialogfragen erwies sich als kontraproduktiv. Der Dezernent des Berufskolleg NRW argumentiert ähnlich: Die Bewertungsmaßstäbe für Schulprogramme wurden zu spät eingeführt, nämlich als die Schulprogramme zum großen Teil entwickelt waren.

Die Schulleitung der Basisschule NL empfand den Kontakt mit dem Inspektorat als sehr aufschlussreich. Dennoch steht der Schulleiter der Haltung „Messen ist Wissen“ kritisch gegenüber, weil dabei nicht überprüft wird, wie die Schule wirklich ist. Auf die Individualität der Schule wurde nicht eingegangen. Die Werte der Schule können nicht durch das Kriterienraster und in der Kürze der Zeit nachvollzogen werden. Der Einblick des Inspektorates sei daher sehr eng und begrenzt. Hinzu kam, dass der Auftrag (Vorbereitung Schulbesuch) an das Kollegium undeutlich formuliert war und der Inspektor nur wenig Positives geäußert

hat. Auch bei der Mittelschule NL waren die InterviewpartnerInnen grundlegend zufrieden. Der Inspektor hat viel gesehen, viele Gespräche geführt und gründlich gearbeitet. Leider wurden nur Unterrichtshälften besucht. Bei Qualitätsevaluationen entsteht daher ein breites, aber kein tiefgehendes Bild von Schule. Auch die Schulleitung des ROC NL war mit der Arbeit des Inspektorates zufrieden. Ein Dezernent war der Meinung, dass das Inspektorat häufig (jährlich) die Schulen besuchen, verstärkt die Praxis überprüfen und mehr DozentInnen und StudentInnen einbeziehen sollte. Während die InspektorIn des ROC NL mit ihrer Arbeit zufrieden war, wies der Inspektor der Basisschule NL darauf hin, dass seiner Ansicht nach Schulen jährlich besucht werden sollten. Darüber hinaus seien IST- und RST-Evaluationen oberflächlich. Aspekt- oder Themenuntersuchungen würden mehr in die Tiefe gehen.

Während sich die Äußerungen der nordrhein-westfälischen Schulen eher auf einer persönlichen Ebene bezüglich der Zufriedenheit zwischen Schule und Schulaufsicht befinden, kritisieren die niederländischen InterviewpartnerInnen vielmehr die Arbeitsweise des Inspektorates. Dies deutet darauf hin, dass die Beziehungen zwischen Schule und Schulaufsicht in NRW wesentlich persönlicher sind, als die in den Niederlanden. Während die Schulaufsicht bei der Grundschule NRW „nicht gestört“ hat, sie bei der Mittelschule NRW eher als unangenehm und in Zeitnot empfunden wurde und sich beim Berufskolleg NRW als kollegial und beratend beschrieben wurde, beurteilte in den Niederlanden die Mittelschule und das ROC NL die Arbeit als zufrieden stellend und die Basisschule NL als aufschlussreich. Moniert wurde in den Niederlanden vielmehr, dass der Einblick in die Schule über das Kriterienraster nur sehr begrenzt sei, - zeitlich wie inhaltlich, und daher ein breites, aber kein tiefes Bild der Schule entstehe.

Bezüglich des Argumentes, dass das Inspektorat die Schulen häufiger besuchen müsste, muss hinzugefügt werden, dass das Inspektorat heute die Schulen jährlich besucht. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurde gerade über diese Thematik diskutiert. Aus der Sicht der nordrhein-westfälischen Dezernenten (Grundschule NRW, Berufskolleg NRW) wurde geäußert, dass durch die späte Bekanntgabe der Bewertungsmaßstäbe (Dialogfragebogen) der Schulprogramme eine ungünstige Parallelität von Anforderungen an das Schulprogramm und dessen Prozessen entstand. Als Konsequenz erschien der Dialogfragebogen als ungerecht und kontraproduktiv. Der Inspektor der Basisschule NL verwies - wie die Basisschule NL selbst - auf die „Oberflächlichkeit“ der Kriterienrahmen und empfahl Aspekt- oder Themenuntersuchungen. Diese Untersuchungsformen werden ebenfalls durchgeführt.

### *Aufgaben von Schulaufsicht/Inspektorat*

Der Schulrat der Grundschule NRW übte nach eigener Auskunft Beratung und Kontrolle aus. Dies wurde von der Schulleitung auch so empfunden. Der Schulaufsichtsbeamte der Mittelschule NRW gab an, dass er die Schulen berät, unterstützt und kontrolliert. Früher war der Kontroll-Anteil allerdings höher, heute werden Schulen viel mehr beraten. Die Schule selbst nahm eher Kontrolle als Beratung seitens des Dezernenten wahr. Er hat beispielsweise den Auftrag erteilt, ein Schulprogramm zu schreiben, aber keinerlei Tipps oder Hilfestellungen gegeben. Der Dezernent des Berufskollegs NRW ist der Meinung, dass Anordnungen die Vertrauensbasis zerstören, die für Beratung notwendig ist. Ein Konflikt sei also vorprogrammiert. Da Schulaufsicht Quervergleiche gewährleisten muss, sind Weisungen nicht auszuschließen.

In der Basisschule NL musste der Inspektor kontrollieren, ob die Schule die geforderte Mindestqualität erfüllt. Er gab auch Empfehlungen, so dass sich Schulen unterstützt fühlen können. Die Schule selbst empfand den Schulbesuch kontrollierend und beratend. Ein Gesprächspartner hat allerdings die Unterstützung vermisst. Der Inspektor der Mittelschule NL beschreibt seine Aufgaben als kontrollierend, beratend, evaluierend und berichterstattend. Der Schulbesuch wurde von den interviewten Personen zwar als kontrollierend und beratend, aber nicht als unterstützend empfunden. Die InspektorIn des ROC NL äußerte, dass sie kontrolliert und stimuliert. Unterstützt werden die Schulen von Unterstützungsdiensten. Von der Schulleitung wurde der Schulbesuch als kontrollierend und beratend wahrgenommen.

In Nordrhein-Westfalen verfügt die Schulaufsicht über einen Doppelauftrag. Sie soll die Schulen kontrollieren und beraten. An den Fallbeispielen wurde deutlich, dass sie diesen Auftrag erfüllt (Grundschule NRW, Berufskolleg NRW) und auch, dass dieser Doppelauftrag einen Konflikt beinhaltet (Berufskolleg NRW). Die Aufgaben des niederländischen Inspektorates lauten Kontrolle und Evaluation, Stimulierung und Förderung und Berichterstattung und Beratung. Die Schulen hatten die Besuche des Inspektorates als kontrollierend und beratend (Basisschule NL, Mittelschule NL, ROC NL), aber nicht unterstützend (Basisschule NL, Mittelschule NL) wahrgenommen. Die Inspektorin des ROC NL weist darauf hin, dass die Schulen durch Unterstützungsdienste unterstützt werden und nicht durch das Inspektorat. Und dies unterscheidet auch die deutsche von der niederländischen Tätigkeit. Wo in Nordrhein-Westfalen ein Rollenkonflikt durch Kontrolle und Beratung entsteht, ist er in den Niederlanden durch unterschiedliche Organisationen aufgehoben. Da die umfangreichen Schulbesuche in den Niederlanden alle 3 Jahre stattfinden und von 1 Tag bis zu 2 Wochen dauern können und dabei Empfehlungen zur Stimulierung gegeben werden, kann man nicht von Beratung sprechen. Die Beziehung zwischen den Dezernenten und den Schulen in

Nordrhein-Westfalen sind aber über viele Jahre konstant. Beratung nimmt in ihrem Aufgabenbereich eine bedeutende Stellung ein.

#### *Kontakt mit dem Kooperationsverbund/Unterstützungsdienst*

Der Kontakt zwischen der Schulaufsicht und Kooperationsverbund ist in Nordrhein-Westfalen „sehr eng“. Der Dezernent der Grundschule NRW sagte dazu, dass er im selben Haus organisiert wird. Dabei handelt es sich allerdings um von der Schulaufsicht unabhängige Beratung, die von ihr organisiert wird. Der Schulaufsichtsbeamte der Mittelschule NRW wies darauf hin, dass jeder Dezernent gleichzeitig Referent für bestimmte Fächer und Aufgaben ist, so dass man sagen kann, dass der Kooperationsverbund im „eigenen Hause“ sitzt.

In den Niederlanden gibt es keinen organisierten Kontakt zwischen Inspektorat und Unterstützungsdiensten.

An dieser Stelle wird noch mal ganz deutlich, dass die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen ganz eng verwoben ist mit dem Kooperationsverbund; dass beide sozusagen unter „einem Dach“ organisiert sind. In den Niederlanden handelt es sich um zwei unabhängige Institutionen, unter denen keinerlei Kontakt besteht.

#### *Einfluss auf die Wahl der Unterstützungsangebote*

Der Dezernent der Grundschule NRW gibt den Schulen Hinweise und Ratschläge für Verbesserungen oder für Fortbildungen. Er übt allerdings nicht nur Einfluss auf die Unterstützungsangebote aus, sondern auch auf den Inhalt des Fortbildungsprogramms der Stadt. Der Dezernent der Mittelschule NRW gibt den Schulen ebenso Hinweise auf das Fortbildungsangebot.

An der Basisschule NL wird der Einfluss des Inspektors auf die Wahl der Unterstützungsangebote als indirekt beschrieben. Er benennt Prioritäten und die Schule reagiert dann darauf. Zwischen Inspektor und Schulbegleitungsdienst gibt es keinen direkten Kontakt. Auch beim ROC NL besteht nur indirekt ein Einfluss auf die Wahl der Unterstützungsdienste. Dieser äußert sich über die Abschlussberichte des Inspektorates an die Schule.

Der an den Fallbeispielen deutlich gewordene Unterschied liegt an dem direkten bzw. indirekten Einfluss der Schulaufsicht bzw. des Inspektorates auf die Wahl der Unterstützungsangebote. In Nordrhein-Westfalen zeigt sich ein direkter Einfluss der Dezernenten auf die Wahl der Unterstützungsdienste im Austausch mit den Schulen (Grundschule NRW, Mittelschule NRW) sowie auf die Fortbildungsplanung selbst (Mittelschule NRW). In den Niederlanden werden Prioritäten genannt bzw. in den Abschlussberichten aufgenommen (Basisschule NL, ROC NL), so dass eher von einem indirekten Einfluss gesprochen werden kann.

### *Bewertung von Schulprogrammen*

Der Schulrat der Grundschule NRW ist der Meinung, dass die Schulprogramme noch am Beginn ihrer Entwicklung stehen. Sie enthalten noch zu viele Dokumentationen, Beschreibungen und Materialien und zu wenig zum schulischen Profil, zur Identität, zu den Zielen und zu ihren Plänen. Der Dezernent der Mittelschule NRW äußerte, dass die Mehrzahl der von ihm betreuten Schulen über ein ordentliches Schulprogramm verfügt. Die Schulleitung fügt hinzu, dass Schulprogramme wie Chroniken oder Jahresüberblicke aussehen. Der Dezernent des Berufskolleg NRW ist der Ansicht, dass Schulprogrammarbeit viel ausgelöst hat und dass die Schulprogramme generell sehr unterschiedlich sind. Schulprogrammarbeit sei zu stark auf Verschriftlichung ausgerichtet.

Der Inspektor der Basisschule NL ist der Meinung, dass die Schulprogrammarbeit noch am Anfang steht. 30 - 40 % der Schulprogramme sind detailliert geschrieben, strategisch aufgebaut und beinhalten präzise Angaben. 60 - 70 % sind sehr allgemein formuliert, für das Inspektorat geschrieben sowie oberflächlich und global verfasst. Schulprogramme müssen präziser werden und jährliche Ergänzungen enthalten. Der Vertreter des Unterstützungsdienstes ist der Ansicht, dass viele Schulprogramme ähnlich sind. Der Inspektor der Mittelschule NL meint gegenteilig, dass die Schulprogramme sehr unterschiedlich sind, da einige Schulen noch am Anfang stehen, während andere ihre Schulprogramme bereits überarbeiten und Ergänzungspläne entwickeln. Diese Diversität sei eine Folge der Schulautonomie. Der Schulbegleiter des ROC NL ist der Ansicht, dass die Schulprogramme zwar Bedeutungen für Schulleitungen, aber weniger für die Lehrkräfte haben, da die Schulprogramme in erster Linie von den Schulleitungen oder besonderen Kommissionen erstellt wurden.

Obwohl die Antworten auf die allgemeine Einschätzung von Schulprogrammen sehr unterschiedlich sind wurde deutlich, dass die Schulprogrammentwicklung in beiden Ländern noch am Anfang steht. Es handelt sich dabei nach Einschätzung der Befragten eher um Dokumentationen, Beschreibungen und Chroniken, die noch präziser und detaillierter sowie mit Angaben zum Profil, zur Identität und mit Plänen (Basisschule NL, Grundschule NRW) versehen werden könnten. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass die Schulprogramme sehr unterschiedlich sind (Berufskolleg NRW, Mittelschule NL), dies könnte an der zunehmenden Autonomie der Schulen liegen (Mittelschule NL).

#### **11.2.4.8 Unterstützungsdienst**

##### *Rolle Unterstützungsdienst*

Die Rolle des Unterstützungsdienstes bei der Grundschule NRW bezog sich auf einen Teilbereich (Lesen) des Schulprogramms. Dies war derselbe Fall bei der Mittelschule Nordrhein-Westfalen (Freiarbeit). Auch beim Berufskolleg NRW spielte der Unterstützungsdienst

keine übergeordnete Rolle, weil die Schule zur Unterstützung von Schulprogrammarbeit keinen Bedarf verspürt hat. Unterstützung gab es dennoch für einen Teil (Bildungsgangarbeit und Lernfeldorientierung) des Schulprogramms.

Die Rolle des Unterstützungsdienstes bei der Basisschule NL war bedeutend. Es wurden Empfehlungen und Hinweise zur Herangehensweise gegeben sowie bezüglich des Inhaltes und der Struktur beraten. Auch bei der Mittelschule NL spielte der Unterstützungsdienst keine Rolle bezüglich der Gesamtentwicklung des Schulprogramms, sondern lediglich bei einzelnen Teilen (Aktivierung von SchülerInnen). Beim ROC NL fand Beratung bezüglich eines bestimmten Teilbereiches (Systemsteuerung) statt.

Bei fünf von sechs Schulen war die Unterstützungsleistung der beratenden Institutionen (Kooperationsverbund NRW, Begleitungsdienste/Pädagogische Zentren in NL) auf Teilbereiche des Schulprogramms beschränkt. Eine Ausnahme stellt die Basisschule NL dar, die sich hinsichtlich des Gesamtkonzeptes des Schulprogramms beraten ließ. Bei fünf von sechs Schulen bezog sich die Begleitung entweder auf methodisch-didaktische Ansätze (Freiarbeit; Aktivierung von SchülerInnen) oder auf die Veränderung des schulischen Curriculums (Förderung der Lesekompetenz; Bildungsgangarbeit). In diesen Bereichen scheint eine professionelle Unterstützung gewünscht zu sein. Geht es aber um die Entwicklung des Schulprogramms, sind die Schulen eindeutig zurückhaltender.

#### *Unterstützungsprozesse an Schulen*

Bei der Grundschule NRW wurde der Fortbildungsbedarf zwischen der Schule und dem Dezernenten thematisiert. Weil die Schule keinen grundlegenden Bedarf in einer Fortbildung zu Schulprogrammarbeit sah, entschied sie sich für eine Fortbildung zum Baustein Sprache, die sie als „indirekte Fortbildung“ zur Schulprogrammarbeit bezeichnete. Bei der Mittelschule NRW empfahl der Dezernent einen Pädagogischen Tag zur Durchführung einer Fortbildung zu nutzen. Auch die Mittelschule NRW nutzte die Fortbildung für einen Teil des Schulprogramms (Thema Freiarbeit). Das Berufskolleg NRW hat sich an die Schulaufsicht gewandt und zum Thema Bildungsgangarbeit und Lernfeldorientierung Unterstützung angefragt.

Bei der Basisschule NL fanden zunächst Treffen zwischen der Schulverwaltung und dem Schulbeleitungsdienst bezüglich Schulprogrammarbeit statt. Daraufhin konnte die Schule für die Unterstützung des Schulprogrammentwicklungsprozess SchulbegleiterInnen anfordern. Die Mittelschule NL versucht mit der Fortbildung „alle leerlingen bij de les“ als Teil des Schulprogramms das aktive Lernen der SchülerInnen zu fördern und Lehrkräfte in neuen Arbeitsformen zu schulen. Zwischen dem ROC NL und dem LPC wurde ein Kontrakt für 3

Jahre abgeschlossen, bei dem jährlich konkretisiert wird, woran gearbeitet werden soll. Die Unterstützungsprozess richtet sich an die Schulleitung sowie an die DozentInnen.

An den nordrhein-westfälischen Schulen fand zunächst ein Austausch zwischen der einzelnen Schule und dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten bezüglich des Fortbildungsbedarfes statt. Auf die Anfrage der Schule sprachen die DezernentInnen dann Empfehlungen aus. Die einzelnen Fortbildungsbereiche bezogen sich bei allen nordrhein-westfälischen Schulen nicht auf das Schulprogramm im Ganzen, sondern lediglich auf ausgewählte Teile davon. Bei der Basisschule NL fand zunächst ein Austausch bezüglich der Fortbildung auf der Verwaltungsebene statt. Bei der Mittelschule NL wurden dazu keine Angaben gemacht. Beim ROC NL wurde ein dreijähriger Vertrag zwischen Schule und LPC abgeschlossen.

Was bei diesem Vergleich deutlich wird ist, dass in Nordrhein-Westfalen die Schulen sich für Fortbildung bei der Schulaufsicht erkundigen (oder einzelne Lehrkräfte sich aus den Fortbildungsbroschüren für die Teilnahme an Seminaren entscheiden). In den Niederlanden findet ein direkter Kontakt zwischen den Unterstützungsdiensten und den Schulen bzw. deren Verwaltung statt.

#### *Konkrete Unterstützungsprozesse*

Der Unterstützungsprozess ist an der Grundschule NRW konkret so verlaufen, dass zunächst ein 30 - 45 minütiges Vorgespräch zwischen der Moderatorin und der Schule stattgefunden hat. Das gesamte Kollegium war an der Fortbildung (durchgeführt an einem Pädagogischen Tag) anwesend. Nach einem Kurzvortrag schloss sich die Erarbeitungsphase an, die in der Entwicklung von Leitlinien für das Schulprogramm mündete. Die Moderatorin gab zu denken, dass die Rückmeldung zur Fortbildung vom Interesse der einzelnen ReferentInnen daran abhängig ist. An der Mittelschule NRW war ebenfalls das gesamte Kollegium an der Fortbildung (durchgeführt an einem Pädagogischen Tag) anwesend. Die Moderatorin hat zu Beginn Angebote über den Verlauf der Fortbildung gemacht. Daraufhin folgte eine theoretische Einführung, die von Unterrichtshospitationen gefolgt wurde und mit Fragen zum Konzept und einer kritischen Reflexion endete. Auch die Übertragbarkeit des Konzeptes auf die Schule wurde besprochen. Nach der Fortbildung wurde telefonisch angefragt, ob das Konzept eingesetzt wird. Weitere 6 Monate später erfolgte erneut eine Anfrage, ob weiterer Fortbildungsbedarf bestehe. Beim Berufskolleg NRW wurden zunächst Vorgespräche (ca. 1,5 Stunden) mit den potentiellen Teilnehmenden geführt, die Wünsche zum Inhalt der Fortbildung äußern konnten. Vorab wurden erste Entwürfe der Schule eingereicht. Insgesamt fanden drei Treffen mit unterschiedlichen Gruppen statt, bei denen Vereinbarungen für die Weiterarbeit festgelegt wurden. Die Fortbildung war ein einmaliges An-



gebot; der Moderator war auch später noch ansprechbar. Im Anschluss an die Fortbildung wurde nachgefragt, welche Auswirkungen diese hatte.

An der Basisschule NL wurde an einem Studientag ein erster Entwurf des Schulprogramms erstellt. Es fanden daraufhin mehrere individuelle Treffen zwischen Schulbegleiter und Schule statt. Dabei hat der Schulbegleiter Diskussionen im Kollegium moderiert und Ratschläge zur Verbesserung gegeben. Er hat das Schulprogramm zuletzt auch Korrektur gelesen. Nach den einzelnen Treffen wurden Evaluationsbögen ausgefüllt. Bei der Mittelschule NL besucht der Schulbegleiter ca. ein bis zwei Mal im Monat über einen Zeitraum von 3 bis 4 Jahren die Schule und bot Lehrkräften, der Schulleitung und bestimmten Projektgruppen Unterstützung an. Im ROC NL sind insgesamt vier SchulbegleiterInnen tätig, die die Schulleitung und das Managementteam schulen, Kurse für das Kollegium sowie Seminare für kleinere Gruppen anbieten. Die Koordination zwischen der Prozess- und der Unterrichtsbegleitung übernahm ein/e ModeratorIn, die/der die einzelnen Prozesse aufeinander abstimmt. Zuerst wurde mit der Analyse der Probleme begonnen, dann wurden Lösungsstrategien gesammelt; dabei entschied das Kollegium über die weitere Vorgehensweise. Strategische Fragen wurden mit der Schulleitung besprochen, die anschließend geschult wurde, den Entwicklungsprozess zu begleiten. Zuletzt wurden Reflexionsgespräche geführt.

Der Vergleich macht deutlich, dass die Fortbildungsveranstaltungen an den untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen durchweg einmalige Veranstaltungen waren, während alle Unterstützungsleistungen an den niederländischen Schulen über einen längeren Zeitraum angelegt waren. Darüber hinaus wird klar, dass in den nordrhein-westfälischen Schulen entweder das gesamte Kollegium oder bestimmte Gruppen die Adressaten der Fortbildung waren. In den Niederlanden hingegen wurden unterschiedliche Ebenen deutlich erwähnt (z. B. Schulleitung, Lehrkräfte, Gruppen). Es entsteht der Eindruck, dass die niederländische Fortbildung über einen längeren Zeitraum hinsichtlich bestimmter Ebenen angepasst wird. Eine Besonderheit stellt die Anzahl der SchulbegleiterInnen am ROC NL dar, das von einem Team (vier Personen) begleitet wird; ein/e ModeratorIn übernimmt eigens die Koordination der Prozess- und Unterrichtsbegleitung. Interessant ist ebenfalls, dass die Evaluation der Fortbildungsveranstaltung in NRW nicht institutionalisiert ist (wie in der Literatur angegeben), sondern sporadisch und freiwillig von den ModeratorInnen durchgeführt werden kann.

#### *Angebotsstruktur der Unterstützungsdienste*

Von der Schulleitung der Grundschule NRW wurde die Angebotsstruktur der Fortbildung als ausreichend empfunden. Der Schulrat ist der Ansicht, dass das Angebot gut, aber nicht

wirkungsvoll genug ist, da viele Angebote von den Schulen nicht wahrgenommen werden. Der Moderator des Berufskolleg NRW äußerte, dass die Fortbildungen nicht immer dem Bedarf entsprechen.

Bei der Basisschule NL waren sich Schule und Schulbegleiter einig, dass die Angebotsvielfalt ausreichend ist. Vom ROC NL wurden von der Schule drei Unterstützungsdienste angefragt. Die Schule ist an keinen Dienst gebunden. Nach Aussage der Schulleiterin hat sich durch diese „Marktsituation“ die Qualität der Unterstützungsdienste verbessert. Die Schule finanziert die Unterstützungsleistung selbst.

Der Vergleich zeigt, dass während in der Grundschule NRW das Angebot als gut, aber nicht als wirkungsvoll genug und im Berufskolleg NRW geäußert wurde, dass die Fortbildungen nicht immer dem Bedarf entsprechen und in der Basisschule NL das Angebot als ausreichend resümiert wird, stellt sich beim ROC durch die Marktsituation der Unterstützungsdienste eine völlig neue Lage dar. Die Schule erhält selbstständig die Möglichkeit, Unterstützung nach ihren Bedürfnissen „einzukaufen“. Dafür stehen ihr eigene Ressourcen zu.

#### *Zufriedenheit zwischen Schulen und Unterstützungsdiensten*

Obwohl nur wenige Angaben zur Zufriedenheit mit den Unterstützungsdiensten geäußert wurden (Basisschule NL und ROC NL sind mit Unterstützungsdienst zufrieden), ist die Äußerung des Moderators des Berufskollegs NRW sehr interessant. Er stellt fest, dass zu wenig Kooperation zwischen den SchulaufsichtsbeamtlInnen existiert, die die Schulen betreuen und dem Dezernat für Fortbildung. Er meint, dass die SchulaufsichtsbeamtlInnen über mehr Möglichkeiten verfügen sollten. Aufgrund der Problematik der ModeratorInnen, die einerseits in der Schule unterrichten und andererseits Fortbildungen moderieren entstehe eine Doppelbelastung. Seiner Ansicht nach, sollte das nordrhein-westfälische Unterstützungssystem stärker institutionalisiert werden, so dass die ModeratorInnen nur noch Fortbildungen anbieten und nicht mehr unterrichten. Darüber hinaus wird die ModeratorInnentätigkeit als Qualifizierungsstrategie genutzt, d. h. dass wenn ModeratorInnen ihre Fortbildungen erfolgreich vermitteln, qualifizieren sie sich gleichzeitig für Funktionsstellen und sind ab der Stellenübernahme nicht mehr bzw. nur noch bedingt für Fortbildungen verfügbar.

#### *Wünsche für die Fortbildung*

Bei der Grundschule NRW ist die ModeratorIn im Vorgespräch auf die Wünsche der Schule eingegangen. Auch die Moderatorin der Fortbildungsveranstaltung der Mittelschule NRW hat die Wünsche beachtet (weniger Theorie, mehr Praxis). Der Moderator des Berufskollegs NRW hat ebenfalls die Wünsche in einem Vorgespräch mit den potentiellen TeilnehmerInnen besprochen.

Der Wunsch der Basisschule NL lautete, dass der Schulbegleiter den Schulprogrammentwicklungsprozess kritisch prüfen und begleiten sollte. Die Wünsche der Mittelschule NL wurden in einem Erstgespräch erfasst. Grundlegend gibt es dabei kein Standardprogramm, Schulen werden nach ihren Bedürfnissen begleitet. Beim ROC NL ist die Wahl der Unterstützungsangebote durch die Schulleitung vorgegeben. Dennoch nimmt das LPC auf die Bedürfnisse und Wünsche Rücksicht und arbeitet nachfrageorientiert.

Bei allen befragten Schulen sind die „Unterstützer“ auf die Wünsche der TeilnehmerInnen der Fortbildung eingegangen. Dies geschah bei den eintägigen Veranstaltungen in Nordrhein-Westfalen ebenso, wie bei den längerfristig ausgerichteten Begleitungen in den Niederlanden. Bemerkenswert ist die Aussage beim ROC NL, dass die Angebots- bzw. Themenwahl der Unterstützungsleistung durch die Schulleitung vorgegeben ist. Hier wird die herausragende Stellung der Schulleitung deutlich.

#### *Absprachen für die Zukunft*

Weil es sich in der Grundschule NRW um eine einmalige Fortbildungsveranstaltung handelte wurden keine weiteren Absprachen für die Zukunft ausgemacht; dennoch blieb die ModeratorIn für die Schule weiterhin ansprechbar. Auch bei der Mittelschule NRW wurden keine weiteren Absprachen getätigt. Beim Berufskolleg NRW handelte es sich ebenfalls um eine einmalige Fortbildung; der Moderator blieb weiterhin kontaktierbar.

Bei der Basisschule NL wurden weitere Absprachen über Teile des Schulprogramms vereinbart. Da die Begleitung bei der Mittelschule NL auf 3 bis 4 Jahre ausgelegt ist, werden in einem jährlichen Kontrakt präzise Absprachen getroffen. Auch beim ROC NL besteht ein dreijähriger Kontrakt mit jährlichen Vereinbarungen.

Bei diesem Vergleich wird klar, dass aufgrund der punktuellen Ausrichtung der nordrhein-westfälischen Veranstaltungen es zu keinen weiteren Absprachen zwischen Schule und Moderator kam. In den Niederlanden wiederum werden in allen Schulen Vereinbarungen über weitere Prozesse gemacht, da die Unterstützungsleistungen über einen längeren Zeitraum verlaufen.

#### *Einfluss auf die Konzeption/Entwicklung des Schulprogramms*

Da der bearbeitete Baustein bei der Grundschule NRW Element des Schulprogramms ist und auf der Fortbildung weiterbearbeitet wurde, besteht laut Moderatorin zu einem gewissen Teil ein Einfluss auf das Schulprogramm. Bei der Mittelschule NRW war das Schulkollegium von der Fortbildung so begeistert, dass das bearbeitete Thema ins Schulprogramm aufgenommen wurde. Beim Berufskolleg NRW äußerte der Moderator, dass die Fortbildung

zwar Einfluss auf einen bestimmten Bereich von Schule hat, aber nicht auf die gesamte Schule.

Bei der Basisschule NL hat der Begleiter lediglich den Ratschlag gegeben, dass das Schulprogramm zur Schule passen muss. Bei der Mittelschule NL führte der Begleiter mit der Schulleitung ein Gespräch über die Ziele, Pläne und die Art und Weise der Realisierung der Ziele.

Die Einschätzung des Einflusses der Fortbildung auf die Konzeption/Entwicklung des Schulprogramms ist unterschiedlich. Da bei der Grundschule NRW von einem „gewissen Einfluss“ gesprochen wird, bei der Mittelschule NRW die Aufnahme ins Schulprogramm bekannt ist und beim Berufskolleg NRW der Einfluss auf spezifische Bereiche geäußert wird, kann schon von einem Einfluss gesprochen werden. Die Äußerungen der niederländischen Befragten sind etwas zurückhaltender und beschreiben eher ihre Handlungen, als die Einflussnahme auf das Schulprogramm.

#### **11.2.4.9 Autonomiebewusstsein**

##### *Charakterisierung des Schulprogramms; Ziele*

Für alle nordrhein-westfälischen Schulen stellt das Schulprogramm eine *Grundlage bzw. Basis* dar, die die Grundschule NRW mit den Worten Informationsbasis und Grundlage beschrieb. Die Mittelschule NRW nannte das Schulprogramm auch Sammelsurium (zeigt was Gutes, Schönes und Wichtiges gemacht wird). Das Berufskolleg NRW beschrieb es als Fundament, Richtschnur, gemeinsame Basis und Grundgesetz. Darüber hinaus dient das Schulprogramm als *Strukturhilfe*, die der Grundschule NRW Klarheit über ihre Ziele verlieh und dem Berufskolleg NRW die Möglichkeit gab, im Schulprogramm ihre Ziele zu beschreiben. Auch für die *Weiterentwicklung* der Schule spielte das Schulprogramm eine wichtige Rolle (Mittelschule NRW). Es bot Möglichkeiten zur Verbesserung (Grundschule NRW) und bewirkte, dass Freiräume genutzt wurden (Berufskolleg NRW). Für die Grundschule NRW und das Berufskolleg NRW bot das Schulprogramm Gelegenheit, sich zu *profilieren*. Es stellte eine Möglichkeit dar, sich abzugrenzen bzw. abzuheben (Grundschule NRW). Es repräsentierte die Schule, ist ihr unverwechselbares Gesicht und ist Ausdruck der Schulphilosophie (Berufskolleg NRW). Es diente ebenfalls der *Identifikation*, die durch das Schulprogramm hergestellt wurde, die das Schulprogramm zum Eigentum der Schule wurden ließ (Grundschule NRW). Für das Berufskolleg NRW war wichtig, dass das Schulprogramm der Wille des Kollegiums und der Schule war, dass es an der Basis entwickelt wurde und die KollegInnen eingebunden und von der Grundorientierung überzeugt waren. Darüber hinaus wurde an der Grundschule NRW und am Berufskolleg NRW durch das Schulprogramm ein *Bewusstwerdungsprozess* in Gang gesetzt, der zur Stärkung des Selbstbe-

wusstseins beigetragen hatte (Grundschule NRW). Ebenfalls wurde die *Verbindlichkeit* durch das Schulprogramm erhöht, die der Grundschule NRW und dem Berufskolleg NRW (Handlungs-)Sicherheit gaben und es für die Lehrkräfte möglich machte, Ansprüche einzufordern (Berufskolleg NRW). Auch für die *Außendarstellung* spielte das Schulprogramm eine große Rolle. Dadurch konnten sich Außenstehende ein Bild machen, wie die Schule ist (Mittelschule NRW). Für das Berufskolleg NRW wirkte das Schulprogramm gar wie eine Visitenkarte oder Werbeanzeige. Darüber hinaus bot das Schulprogramm *Transparenz* (Berufskolleg NRW), diente als *Kommunikationsmittel*, denn es ermöglichte Abstimmung und Koordination (Berufskolleg NRW) und nutzte der *Überprüfbarkeit*, in dem es Kontrolle und Evaluation ermöglichte (Grundschule NRW) und die Schulwirklichkeit prüfte (Berufskolleg NRW). Ebenfalls wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Schulprogramm gelebt werden müsse (Mittelschule NRW, Berufskolleg NRW). Deutlich wurde auch, dass dem *Verschriftlichungsprozess* weniger Relevanz beigemessen wurde (Grundschule NRW; Berufskolleg NRW) bzw. dass die konkrete Umsetzung des Schulprogramms im Mittelpunkt stehe (Berufskolleg NRW).

Auch für die niederländischen Schulen stellte das Schulprogramm eine *Strukturhilfe* dar. Für die Basisschule NL ermöglichte das Schulprogramm zielgerichtetes, zeitgerechtes und gemeinschaftliches Arbeiten und förderte Klarheit und Verständlichkeit. Für die Mittelschule NL beschrieb das Schulprogramm die Prozesse (= Systembeschreibung). Der Sachverständige lag nicht nur bei der Schulleitung, sondern auch bei den Lehrkräften, d. h. dass auch das Kollegium benannte, was es erreichen wollte. Für das ROC NL ist das Schulprogramm ein strategisches Instrument und ein Planungsmittel, das der Klarheit diene. Auch als *Grundlage* bzw. *Basis* erfüllte das Schulprogramm an den untersuchten Schulen seine Funktion. Für die Basisschule NL war es der rote Faden, der die Grundorientierung der Schule beschrieb. Für die Mittelschule NL ist das Schulprogramm die allgemeine Grundlage, die Basis, die rote Linie, gemeinsame Sichtweise, Idee, Plan, der vom Kollegium entwickelt wurde. Eine Rolle spielte das Schulprogramm auch bezüglich der *Identifikation*, denn es förderte das Einverständnis der Beteiligten, benannte deren Konsens (Basisschule NL) und steigerte das Zusammengehörigkeitsgefühl (Mittelschule NL). Das Schulprogramm trug ebenfalls zu einer *Profilierung* bei, denn die Schule bezog Stellung (Basisschule NL), regte einen *Bewusstwerdungsprozess* an (Basisschule NL), erhöhte die *Verbindlichkeit* (Basisschule NL) und stärkte die *Weiterentwicklung*, denn es wurden Vorhaben auf den Weg gebracht (Basisschule NL). Für die Mittelschule NL ist das Schulprogramm ein *natürliches Produkt* und gehört zur Berufsausübung. Für das ROC NL diene es als Kontrollmittel darüber hinaus zur *Überprüfbarkeit*. Hinsichtlich des *Verschriftlichungsprozesses* machte die Basisschule NL darauf aufmerksam, dass einerseits eine Diskrepanz zwischen der täglich-

chen Arbeit und dem Schulprogramm auf Papier bestehe, andererseits der Inhalt durch die Verschriftlichung konkret wurde. Zuletzt wurde von der Basisschule NL noch hinzugefügt, dass im Schulprogramm kein Raum für Wünsche und Bedürfnisse der Lehrkräfte bestand (Basisschule NL).

Im Vergleich der nordrhein-westfälischen und der niederländischen Schulen wird deutlich, dass das Schulprogramm als Strukturhilfe, Grundlage/Basis, der Identifikation und der Profilierung sowie des Bewusstwerdungsprozesses, der Verbindlichkeit, der Überprüfbarkeit und der Weiterentwicklung auf beiden Seiten diene. Was etwas verwundert ist, dass „Strukturhilfe“ am häufigsten erwähnt wurde. Wahrscheinlich wird hier ein Zweck erfüllt, der in der eigentlichen Zielsetzung eher sekundär eingestuft wurde. Die weiteren genannten Bedeutungen des Schulprogramms waren mit dem Schulprogrammentwicklungsprozess eindeutig intendiert. Auf die Außendarstellung, Lebendigkeit des Textes, Transparenz und Kommunikationsmöglichkeit wurde nur in Nordrhein-Westfalen eingegangen. Die hier genannten Punkte beziehen sich auf den Austausch mit Dritten (Außendarstellung, Kommunikationsmöglichkeit) sowie auf die Textform (Lebendigkeit, Transparenz). Gerade ersteres stellt für Nordrhein-Westfalen ein Novum dar, in den Niederlanden ist der externe Austausch durch den vorhergehenden Schularbeitsplan nicht neu. Das Schulprogramm als natürliches Produkt und der fehlende Raum für Bedürfnisse und Wünsche wurde nur von den niederländischen Schulen erwähnt. Dieser „fehlende Raum“ ist sicherlich wünschenswert, wenn das Schulprogramm lediglich für Lehrkräfte bestimmt wäre. Da es aber auch ein Instrument ist, mit dem gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft abgelegt werden muss, müsste dieser „informelle Raum“ in anderer Form gegeben sein, beispielsweise über Gesprächskreise oder den Austausch mit einer Vertrauensperson.

### *Mühen des Schulprogramms*

Für die Grundschule NRW haben sich die Mühen, ein Schulprogramm zu schreiben, gelohnt. Nun lag etwas Handfestes vor, das der Orientierung der Schule diene. Auch für die Schulleitung der Mittelschule NRW haben sich die Mühen gelohnt. Ohne das Schulprogramm wäre wohl weniger in Bewegung gekommen. Das Berufskolleg NRW ist der Ansicht, dass sich die Mühen gelohnt haben, denn durch das Schulprogramm haben sich neue Perspektiven und starke Gespräche entwickelt; die Schule ist stolz auf ihre Schulprogrammarbeit. Sie hat positive Rückmeldungen erhalten.

Auch in der Basisschule NL war man der Ansicht, dass sich die Mühe der Schulprogrammentwicklung gelohnt haben. Ein/e Befragte/r fügte jedoch hinzu, dass die Erarbeitung der Kapitel dem Schulprogramm die Lebendigkeit genommen habe. Bei der Mittelschule NL ist man der Ansicht, dass sich die Mühen gelohnt haben und das Schulprogramm sinnvoll und

die Sache wert war. Die Schulleiterin des ROC NL ist der Meinung, dass der Schulprogrammentwicklungsprozess sehr bürokratiegeladen sei, so dass eine Balance zwischen Effektivität und Bürokratie gefunden werden müsse.

Mit Ausnahme von einer Schule haben alle sehr deutlich geäußert, dass sich die Mühen der Entwicklung eines Schulprogramms gelohnt haben. An einer Schule wurde allerdings mitgeteilt, dass die Erarbeitung einzelner Kapitel dem Schulprogramm die Lebendigkeit genommen hat (Basisschule NL). Auch beim ROC NL gab man zu Bedenken, dass der Entwicklungsprozess sehr bürokratiegeladen sei. An dieser Stelle könnte noch etwas deutlicher hinterfragt werden, was genau die Lebendigkeit genommen hat bzw. was genau so bürokratiegeladen war, denn nicht alle Schulen haben diese Erfahrungen gemacht. Inwieweit es ein Hinweis ist, dass beide Schulen aus den Niederlanden waren, bleibt an dieser Stelle unkommentiert. Dies könnte lediglich eine Koinzidenz sein.

#### *Einfluss des Schulprogramms auf das Autonomiebewusstsein*

Obwohl der Schulrat und die Schulleitung der Grundschule NRW der Meinung waren, dass das Schulprogramm einen großen Einfluss auf das Autonomiebewusstsein der Schule hat, denken die Lehrkräfte, dass nur jenes in das Schulprogramm aufgenommen wurde, was bereits entwickelt war, so dass nicht von einer aktiven Veränderung durch den Verschriftlichungsprozess gesprochen werden kann. Auch die Moderatorin war der Ansicht, dass das Schulprogramm kaum Einfluss auf das Autonomiebewusstsein hat. Die Schulleitung der Mittelschule NRW äußerte, dass die Freiheit der Schule „vorher“ anfängt. Zuerst wurden Veränderungen in der Praxis entwickelt und dann wurden die Neuerungen im Schulprogramm dokumentiert. Weil es zu Neuerungen kam, wurde deutlich, dass Bereiche gestaltet werden können. Die Schulleitung des Berufskollegs NRW sah das Schulprogramm als Möglichkeit, die Gestaltungsfreiheit zu nutzen und ein gestärktes Selbstbewusstsein zu entwickeln. Der Dezernent betrachtete das Schulprogramm als einen verstärkenden Faktor des Autonomiebewusstseins, das die Autonomiebestrebungen kanalisierte. Die Lehrkräfte empfanden, dass das Autonomiebewusstsein der Schule bereits vor der Einführung des Schulprogramms da war und durch das Schulprogramm nur minimal gefördert wurde. Die Freiräume wurden bewusster genutzt. Dennoch ist das Schulprogramm Ausdruck des Identifikationsverständnisses der Schule, die Autonomie wurde dadurch nicht größer.

Die Basisschule NL war der Ansicht, dass die Schule auch vor der Einführung des Schulprogramms über ein Autonomiebewusstsein verfügte. Einerseits ist das Schulprogramm ein individuelles Dokument einer Schule und drückt dadurch eine Besonderheit aus, andererseits muss sich die Schule durch das Schulprogramm gegenüber der Öffentlichkeit (Eltern, Inspektorat, Verwaltung) rechtfertigen, was wiederum das Autonomiebewusstsein ein-

schränken könnte. Die Schulleitung der Mittelschule NL sprach von einem positiven Einfluss, denn durch das Schulprogramm wurde eine gemeinschaftliche Basis geschaffen. Das Schulprogramm fördert die Entwicklung einer bestimmten Struktur und Arbeitsweise der Schule. Die Schulleiterin und die Inspektorin des ROC NL waren der Meinung, dass das Schulprogramm eine Äußerung der schulischen Autonomie ist und dass es gleichzeitig durch den vorgegebenen Rahmen der Verwaltung in seiner Form begrenzt ist. Dennoch bleibt es der Schule überlassen, wie sie es umsetzt. Der Schulbegleiter war der Ansicht, dass das Schulprogramm deshalb für die Schulleitung wichtig ist, da es die Autonomie der Einzelschule in Absprache mit der Verwaltung bestärkt.

Unter einer genaueren Betrachtung kristallisieren sich drei verschiedenen Meinungsgruppen heraus. Die einen sprechen dem Schulprogramm einen Einfluss auf das Autonomiebewusstsein der Schule zu. So wird von einem großen Einfluss (Grundschule NRW), von einsetzenden Neuerungen (Mittelschule NRW), Nutzen von Gestaltungsfreiheit (Berufskolleg NRW), von positivem Einfluss (Mittelschule NL) etc. gesprochen. Die anderen vertreten den Standpunkt, dass Freiheit bzw. Autonomie von Schule schon vor der Entwicklung des Schulprogramms vorhanden war (Mittelschule NRW, Berufskolleg NRW, Basisschule NL) und dass im Schulprogramm lediglich verschriftlicht wurde, was ohnehin schon entwickelt war (Grundschule NRW) sowie dass durch das Schulprogramm die Freiheit nicht größer wurde (Berufskolleg NRW), sondern dass das Schulprogramm die Äußerung des Autonomiebewusstseins ist (ROC NL). Die dritte Gruppe sieht das Schulprogramm als verstärkenden Faktor, dass das Autonomiebewusstsein lediglich kanalisiert (Berufskolleg NRW) und daher zwischen den ersten beiden Gruppen anzusiedeln ist. Ausschließlich die Basisschule NL spricht von einer Einschränkung des Autonomiebewusstseins durch den Einfluss des Schulprogramms, da man sich einer Öffentlichkeit gegenüber rechtfertigen müsse.

Bei dem Vergleich wird deutlich, dass das Schulprogramm wohl Einfluss auf das Autonomiebewusstsein der Schule haben kann. Es kann einerseits Neuerungen stimulieren und verstärkend wirken, andererseits wird es unabhängig vom Autonomiebewusstsein gesehen (Freiheit war vorher schon da) sowie lediglich das Autonomiebewusstsein kanalisieren. Darüber hinaus kann der Rechtfertigungsdruck von außen einschränkend wirken.

#### *Pädagogische Freiheit der Lehrkräfte*

Die Grundschule NRW ist der Ansicht, dass obwohl Rahmenbedingungen gegeben sind, sich jede Lehrkraft persönlich engagieren kann. Eine gewisse Flexibilität im Umgang mit dem Schulprogramm muss daher gegeben sein. Die Leitpunkte des Schulprogramms sollen weder einengen, noch die Individualität des Einzelnen untergraben. Das Schulprogramm soll nicht einschränken, sondern anregen. Da das Schulprogramm bei der Mittelschule



NRW einen verpflichtenden Charakter hat und das Kollegium sich stark an die Absprachen hält, fürchten einige, dass dadurch die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte verloren gehen könnte. Außerdem vermuten einige Personen, dass das Schulprogramm zu einer Gleichmachung aller Lehrkräfte führen könnte. Der Dezernent ist der Ansicht, dass die pädagogische Freiheit beim Erziehungsbereich endet; d. h. dass die pädagogische Freiheit durch das Schulprogramm nicht berührt wird. Beim Berufskolleg NRW wurde geäußert, dass der Unterricht vor dem Hintergrund des Schulprogramms stattfindet. Die Schulleitung betonte, dass im Schulprogramm Grundsätze stehen, die die Lehrkräfte einfordern und auf die sie sich verlassen können. Lehrkräfte nutzen ihre pädagogische Freiheit und werden darin von der Schulleitung bestärkt. Sie können persönliche Schwerpunkte entwickeln. Themen und Inhalte werden zunehmend unter den KollegInnen abgestimmt.

In der Basisschule NL stellt das Schulprogramm den roten Faden dar, der den Lehrkräften ihre pädagogische Freiheit ermöglicht. In diesem Rahmen bestimmen sie ihre Arbeit selbst. Obwohl die Lehrkräfte an Absprachen gebunden sind, können sie ihre individuellen Bedürfnisse einbringen. Bei Konflikten vermittelt ein Koordinator zwischen Lehrkraft und Schulleitung. Die Schulleitung der Mittelschule NL äußerte, dass die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte zwar im Laufe der Zeit abgenommen hat, dies aber unabhängig vom Schulprogramm verlaufen ist, denn das Schulprogramm beschreibt lediglich die Ergebnisse der Erneuerungsprozesse, Ziele und Zukunftspläne. Einschränkungen der pädagogischen Freiheit finden über Gesetze und Regelungen statt. Die interviewten Lehrkräfte finden dennoch ihre pädagogische Freiheit als groß, sehen allerdings auch, dass ihre Arbeit durch Regeln, Absprachen und Unterrichtsbesuche eingeschränkt wird. Die Schulleiterin des ROC NL ist der Meinung, dass die pädagogische Freiheit über einen längeren Zeitraum hin abgenommen hat und daher DozentInnen heute stärker zusammen arbeiten und sich abstimmen müssen. Das Schulprogramm wurde im Kontext der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte in einigen Fällen (Grundschule NRW, Berufskolleg NRW, Grundschule NL) als Rahmenbedingung beschrieben, dass die pädagogische Freiheit, das persönliche Engagement und Schwerpunktentwicklung der Lehrkräfte ermöglicht. Das Schulprogramm wirkt in diesem Sinne nicht als Einschränkung, sondern als Anregung, obwohl eine Abstimmung durch das Schulprogramm unter den Kolleginnen impliziert ist. Die Mittelschule NL und das ROC NL betonen, dass die Freiheit der Lehrkräfte über einen längerfristigen Zeitraum abgenommen hat. Die Mittelschule NL macht deutlich, dass dies nicht in Beziehung mit dem Schulprogramm stehen muss, sondern mit den Regelungen und Gesetzen, die vom Staat eingeführt werden und auf die die Schule reagieren muss. Eine Ausnahme stellt die Mittelschule NRW dar, die den verpflichtenden Charakter des Schulprogramms in den Vordergrund stellt. Es wird ver-

mutet, dass die pädagogische Freiheit verloren gehen könnte und das Schulprogramm zu einer Gleichmachung unter den Lehrkräften führt.

#### *Stärkung bzw. Minderung des Autonomiebewusstseins durch die Schulaufsicht/das Inspektorat*

Nach Ansicht der Grundschule NRW wurde das Autonomiebewusstsein der Schule durch die Schulaufsicht insofern gestärkt, dass der Schule „freie Hand“ gelassen wurde und sie selbstständig den Prozess bestimmen konnte. Der Schulrat hofft allenfalls, dass eine Stärkung stattgefunden hat. Bei der Mittelschule NRW hat keine Stärkung des Autonomiebewusstseins durch die Schulaufsicht stattgefunden, weil sie eher „zurückhaltend“ war. Der Dezernent weist selbst darauf hin, dass er sich aus vielen Bereichen zurückgezogen hat, damit die Schule mehr Freiheit erhält. Der Dezernent des Berufskolleg NRW glaubt, dass er die Schule ermutigt und daher das Autonomiebewusstsein gestärkt hat. Die befragten Lehrkräfte sehen allerdings keine Verbindung zwischen Schulaufsicht und Autonomiebewusstsein. Diesen Einfluss hätte die Schule „nicht nötig“.

Der Inspektor der Basisschule NL sieht keinen Einfluss zwischen Schulaufsicht und Autonomiebewusstsein, da die Schulen wissen, in welcher Hinsicht sie autonom sind. Dennoch glaubt er, dass das Autonomiebewusstsein durch die Ausübung von Kontrolle durch das Inspektorat vermindert worden sein könnte. Auch der Inspektor der Mittelschule NL betrachtet seine Position als neutral. Die Autonomie sei Sache der Schule, das Inspektorat stimuliert diesen Freiraum lediglich. Auch der Schulleiter sowie eine Lehrkraft nehmen weder eine Stärkung, noch eine Minderung des Autonomiebewusstseins durch das Inspektorat wahr. Eine Lehrkraft äußert, dass das Inspektorat die Schule mit sich selbst konfrontiert hat und somit eventuell das Autonomiebewusstsein gestärkt haben könnte. Unterschiedliche Ansichten finden sich ebenfalls beim ROC NL, wo die Schulleiterin keinerlei Beziehung zwischen dem Inspektorat und dem Autonomiebewusstsein der Schule wahrnimmt, aber ein Dozent die Stärkung des Autonomiebewusstseins annahm.

Das Bild, ob nun eine Stärkung oder eine Minderung des Autonomiebewusstseins durch die Schulaufsicht bzw. durch das Inspektorat stattgefunden hat, ist sehr unterschiedlich. Die Grundschule NRW empfindet eine Stärkung gerade weil sie den Prozess eigenständig bestimmen konnte. Die Mittelschule NRW äußert das Gegenteil: Es habe keine Stärkung stattgefunden, weil sich der Dezernent stark zurückgezogen hat. Der Dezernent des Berufskollegs NRW vermutet eine Stärkung des Autonomiebewusstseins, weil er die Schule ermutigt hat. Die befragten Lehrkräfte der Schule sahen allerdings keine Stärkung. An allen niederländischen Schulen konnte kein einheitliches Bild ausfindig gemacht werden. Der Inspektor der Basisschule NL, die Schulleitung und eine Lehrkraft der Mittelschule NL sowie

die Schulleitung des ROC NL konnten keine Beziehung zwischen dem Autonomiebewusstsein der Schule und den Einfluss durch das Inspektorat herstellen. Allerdings schränkte der Inspektor der Basisschule NL ein dass durch die Kontrolle eine Minderung des Autonomiebewusstseins stattgefunden haben könnte. Eine Lehrkraft der Mittelschule NL spricht aufgrund der Spiegelung der Schule von einer Stärkung. Auch ein Dozent des ROC NL empfand, dass das Inspektorat das Autonomiebewusstsein der Schule verstärkt hat.

*Stärkung bzw. Minderung des Autonomiebewusstseins durch die Unterstützungsdienste*  
Dieser Punkt ist aufgrund fehlender Angaben nur eingeschränkt auszuwerten. Es ist lediglich festzuhalten, dass der Schulbegleiter der Basisschule NL indirekt die Individualität bzw. Selbstständigkeit der Schule gefördert hat, was nicht unbedingt gleichzeitig für eine Stärkung des Autonomiebewusstseins spricht. Die Schulleiterin des ROC NL sieht keine Beziehung zwischen dem Autonomiebewusstsein der Schule und dem schulischen Unterstützungsdienst. Ein Dozent hat allerdings geäußert, dass das eigene Handeln bewusster und somit eine Verstärkung wahrgenommen wurde.

### **11.3 Analyse der Ergebnisse**

*LehrerInnen: Oberflächenpartizipation oder Aushandlungsprozess?*

Der Vergleich der Fälle macht deutlich, dass eine Partizipation der einzelnen Lehrkräfte innerhalb der Schule größtenteils auf der Oberfläche beruht. Obwohl das Schulprogramm in beiden Ländern von großen Teilen des Kollegiums bzw. vom gesamten Kollegium geschrieben wurde und die Lehrkräfte dazu in der Regel in Gruppen einzelne Teile des Schulprogramms erarbeitet haben sowie als fördernd angegeben wurde, dass Kooperation und Teamstrukturen als auch das Engagement Einzelner den Schulprogrammentwicklungsprozess voranbringt, geht nicht daraus hervor, dass die Auseinandersetzung mit dem Schulprogramm auch Aushandlungs- oder Konsensfindungsprozesse beinhaltet. Zwar fand eine Reflektion über das Schulprogramm über individuelles Lesen, über Gruppenarbeit sowie über Pädagogische Tage/Studententage statt, aber letztlich ist auch nur an Pädagogischen Tagen das gesamte Kollegium anwesend, so dass es auch nur da zu einer für alle am Prozess Beteiligten tief greifenden Reflektion kommen konnte. Hinsichtlich nicht permanenter Gruppenarbeit (in vier von sechs Fällen) ist darüber hinaus fraglich, inwieweit Schulprogrammarbeit als Prozess verstanden wird. Obwohl erwähnt wurde, dass neben externen und administrativen auch personelle Faktoren wie z. B. kritische Einstellungen gegenüber dem Schulprogramm, Empfindung von Anstrengung und Belastung, Wahrnehmung des Schulprogramms als zwanghafte Verpflichtung zu inoffiziellen Widerständen führen kann, wurde an keiner Stelle deutlich, dass gerade diese Konflikte aufgegriffen und ausgetragen

wurden. In der Regel wurde von Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen gesprochen, aber es gab keinerlei Hinweis dazu, inwiefern diese Konflikte zur Reflektion über das Schulprogramm genutzt wurden. Eher ist davon auszugehen, dass derlei Konflikte ignoriert wurden und sich einzelne Beteiligte entziehen konnten. Dies zeigt, dass schulische Organisationsstrukturen Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften nicht einfordern. Es besteht vielmehr die Möglichkeit, dass sich Einzelne ohne Konsequenzen entziehen und sich dem Schulentwicklungsprozess gegenüber versperren können. Hier besteht die Gefahr, dass KollegInnen in den Entwicklungsprozess nicht integriert werden bzw. sich nicht integrieren brauchen und damit ausgegrenzt sind. Diese Situation kann auf längere Sicht problematisch sein, da die Betroffenen „innerlich kündigen“ können.

#### *Schulprogramm: Pseudokonsens oder Handlungsrelevanz?*

Betrachtet man die Schulprogramme vor dem Hintergrund der oben dargestellten Qualität der Partizipation so stellt sich die Frage, inwiefern sie pseudokonsensuale Produkte sind, die im Auftrag erstellt und lediglich für die Außendarstellung der Schule entwickelt wurden bzw. inwiefern sie tatsächliche Veränderungen, die sich auf den Unterricht beziehen, hervorgebracht haben? Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass in beiden Ländern die Außendarstellung der Schule über das Schulprogramm als sinnvoll und nützlich eingeschätzt wird. Das Schulprogramm wird innerhalb der Schule verbreitet (Kollegium, Schulkonferenz, Elternvertretung), der Schulaufsicht bzw. dem Inspektorat und der Schulverwaltung zugesandt sowie der Öffentlichkeit (z. B. über den Tag der offenen Tür, Elternsprechtag) zugänglich gemacht. Es wird nicht im Sinne von „Werbemaßnahmen“ genutzt, mit der die schulischen Profile in der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden könnten. Darüber hinaus wird das Schulprogramm im schulischen Alltag von den Lehrkräften nicht genutzt im Sinne einer Handlungsanleitung. Auch von einer Identifikation kann nicht gesprochen werden, da die Argumente „Mitarbeit“ und „Kenntnis des Schulprogramms“ dafür nicht ausreichen. Prüft man die genannten Handlungsveränderungen wird deutlich, dass es sich größtenteils um den Unterricht flankierende Projekte handelt (z. B. Besuch externer Lernorte, Streitschlichtungsprogramm) oder um Veränderungen, die die Interaktion zwischen den Beteiligten (z. B. Förderung der Elternmitarbeit, Umgang zwischen den Lehrkräften) oder den Unterricht in Bezug auf dessen Struktur (z. B. Veränderung Unterrichtsablauf, Neuorganisation der Klasse) betreffen, aber nicht den Unterricht in Bezug auf Inhalt oder Didaktik/Methodik. Diese „Wirkungen“ beziehen sich daher primär nicht auf das Kerngeschäft von Schule - den Unterricht. Ebenfalls wurden als Ziele der Weiterentwicklung des Schulprogramms keine den Unterricht betreffenden Aspekte genannt, sondern wieder die Stärkung der Interaktion zwischen den Beteiligten intern wie extern (z. B. mit SchülerInnen, Eltern, externen Partnern)

und Aktionen, die die Entwicklung des Dokuments betreffen (z. B. Überarbeitung einzelner Punkte, Entwicklung eines Flyers). Immerhin bzw. nur zwei von vier Schulen sahen das Schulprogramm als Planungsdokument und als Quelle der Veränderung an. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Schulprogramm aufgrund eines obligatorischen Auftrags entstanden ist, für eine Außendarstellung entwickelt, aber auch da kaum konsequent eingesetzt wird. Die durch das Schulprogramm angeregten Veränderungen beziehen sich nicht primär auf den Unterricht, sondern vielmehr auf die Schule im Allgemeinen, so dass das Schulprogramm vor allem ein Produkt der schulischen Entwicklung darstellt.

#### *Schulleitung: Stärkung oder Unterstützung auf Abstand?*

Mit der Einführung der Schulprogrammarbeit könnte angenommen werden, dass die Stellung der Schulleitung verstärkt wird, wenn das Schulprogramm durch die Schulleitung als Steuerungsinstrument genutzt werden würde. Ebenfalls könnte es Zielstellungen enthalten, die für das Führungshandeln relevant sind. Im Vergleich aller Fälle wird deutlich, dass die Rolle der Schulleitung in beiden Ländern in Bezug auf das Schulprogramm sehr ähnlich ist. Ihr Wirkungskreis bezieht sich auf vier Bereiche: a) Management des Schulentwicklungsprozesses, b) Antrieb und Motor des Schulentwicklungsprozesses, c) Verantwortung des Gesamtkonzeptes und d) Eröffnung von Weiterentwicklungspotentialen. Es zeigte sich, dass die Schulleitungen das Schulprogramm als Steuerungsinstrument nutzen, indem sie auf dessen Basis den Schulentwicklungsprozess leiten, lenken, koordinieren und steuern, antreiben und weiterentwickeln. Dass die Schulprogramme Zielstellungen enthalten, die das Führungshandeln beschreiben oder dafür relevant sind, wurde nicht deutlich.

Die These, dass die Stärkung der Schulleitung durch eine Steuerungsgruppe für Schulprogrammarbeit verringert werden könnte, so dass diese anstelle der Schulleitung das Management des Schulprogrammentwicklungsprozesses übernehmen würde, konnte nicht bestätigt werden. Ein Fall in Nordrhein-Westfalen, an der eine Steuerungsgruppe installiert wurde, hat allerdings gezeigt, dass die Schulleitung die Rahmenbedingungen vorgegeben und bei der Umsetzung der Maßnahmen unterstützend Einfluss genommen hat. Demnach bleibt festzuhalten, dass die Schulleitungen durch das Schulprogramm gestärkt wurden und dass ihre Stellung durch Passagen im Schulprogramm, die für das Führungshandeln relevant sind, weiter ausgebaut werden könnten.

#### *SchülerInnen und Eltern: Komparsen oder aktive Akteure?*

An dieser Stelle soll hinterfragt werden, inwieweit Eltern und SchülerInnen an der Schulprogrammarbeit partizipiert haben und welche Bedeutung das Schulprogramm für sie hat. Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass sich Eltern in beiden Ländern anhand von

Elternbriefen, durch die Beteiligung in Gremien und durch besondere Einladungen gut über die eigene Schule informiert fühlen. Konkret nach ihrer Beteiligung an Schulprogrammarbeit befragt äußerten sie, dass sie durch Gremienarbeit, bei der sie teilweise zustimmungsbe-rechtigt sind und durch Engagement bezüglich der Schulhofgestaltung, bei Nachmittagsan-geboten sowie bei Festen und Feiern an Schulprogrammarbeit partizipieren. Darüber hin-aus spielen sie keine weitere Rolle bei der Schulprogrammarbeit. Sie können zwar Anre-gungen äußern und über Entscheidungen mit abstimmen, aber von einer aktiven Teilnahme in Form von handlungsrelevanten schulprogrammorientierten Inputs kann deshalb nicht gesprochen werden. Auch die SchülerInnen werden eher nicht integriert. Obwohl ihre Mei-nungen und Einstellungen, in Gesprächen oder über Fragebögen erhoben oder sie an di-daktischen Jahresplanungen beteiligt wurden, bezog sich ihre Partizipation immer auf eine Bewertung von Entwicklungen im Nachhinein, also nach ihrer eigentlichen Einführung. In den Entwicklungsprozess des Schulprogramms wurden sie nicht integriert. Dies wäre bei Grundschulen aufgrund des Alters der SchülerInnen sicherlich auch schwierig. Obwohl die Eltern über Gremienarbeit und die SchülerInnen über Befragungen im Nachhinein mit Schulprogrammarbeit in Kontakt kamen, haben sie keine aktiven Rollen wahrgenommen. Sie wurden seitens der Schulen nicht als relevante KooperationspartnerInnen für Schulpro-grammarbeit gesehen. Als Eltern sowie SchülerInnen danach befragt wurden, weshalb sie sich für diese Schule entschieden haben, nannten sie neben praktischen Gründen (z. B. Wohnortnähe, Freundschaften) und der Reputation der Schule auch profilorientierte Gründe (z. B. naturwissenschaftliches Profil der Schule, Musikausbildung). Hier zeigt sich, dass das Profil der Schule die Wahl der Eltern und SchülerInnen beeinflusst hat und dass sie tatsäch-lich Kenntnis über die besondere Ausrichtung der Schule hatten. Obwohl in beiden Ländern weder Eltern noch SchülerInnen das Schulprogramm<sup>129</sup> vorlag und sie seitens der Schule nicht als relevante Adressaten betrachtet wurden und ihnen das Schulprogramm als sol-ches auch nicht bekannt war, waren sie über das Profil der Schule informiert, - wenn auch nur in groben und oberflächlichen Zügen. Hinzugefügt werden muss, dass sie beispielswei-se über „pädagogische Glaubenssätze“, die mindestens den SchülerInnen bekannt sein sollten, oder beispielsweise über die Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrkräften (z. B. freundliches und vertrauenswürdiges Verhältnis) keine Aussagen gemacht haben. Zusammengefasst zeigt sich hier, dass Eltern wie auch SchülerInnen das Profil der Schule grob kennen, aber wenig darüber wissen, was darüber hinausgeht und im Schulpro-gramm formuliert ist. Ihr Wissen beschränkt sich auf Inhalte, die auch ohne das Schulpro-gramm sind. Ihre Teilhabe ist begrenzt auf für den Schulprogrammentwicklungsprozess sekundäre bzw. passive Rollen. Obwohl das Schulprogramm ursprünglich u. a. auch für die

---

<sup>129</sup> In den Niederlanden lag ihnen der Schulführer vor.

Öffentlichkeit und damit auch für die Eltern, quasi als Darstellungsmöglichkeit der Schule gedacht war, zeigt sich, dass es diese Zielstellung an den untersuchten Schulen nicht erfüllt. Um die Bedeutung des Schulprogramms sowie die Unterstützung von Schule und Unterricht für die Eltern zu steigern, ist ihre Partizipation allerdings absolut notwendig. Zuletzt stellt sich die Frage, ob Eltern nicht wollen, oder nicht dürfen. Diese Frage kann auf Basis der Interviews leider nicht beantwortet werden. Eine an Bildung und Schule interessierte Elternschaft wäre allerdings wünschenswert, damit Schule zum einen unterstützt wird und zum anderen mehr auf die Wünsche der Eltern reagieren kann.

#### *Schulaufsicht und Unterstützungsdienste: Statisten oder systematische Unterstützer?*

Die Schulaufsicht und die Unterstützungsdienste sind in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden sehr unterschiedlich organisiert. In Nordrhein-Westfalen hat die Schulaufsicht einen Doppelauftrag (Kontrolle und Beratung) Die Beziehung zwischen Schule und Dezerent ist über viele Jahre konstant und findet über das Jahr unregelmäßig, aber häufig statt und wird in der Regel von einem Dezernenten verantwortet. Bezüglich der Struktur und des Inhalts von Schulprogrammen gibt es in Nordrhein-Westfalen keine kleingliedrigen Vorschriften, sondern lediglich eine Orientierung bietende Handreichung. Untersucht wurden die Schulprogramme in Nordrhein-Westfalen von der Schulaufsicht durch offene Gespräche anhand von festgelegten Fragen, dessen Ergebnisse durch einen Fragebogen zur Analyse an die übergeordnete Behörde weitergeleitet wurde. Dennoch wurde der Entwicklungsprozess ebenso wie das Schulprogramm als Produkt besprochen. Obwohl die Dezernenten in Nordrhein-Westfalen bindende Aufträge hätten aussprechen können, schätzten sie diese Vorgehensweise eher als kontraproduktiv ein. Die Befragung hat ebenfalls ergeben, dass die Beziehung zwischen Dezernenten und Schulen in Nordrhein-Westfalen auf einer persönlichen Ebene wahrgenommen wurde. Schulaufsicht wird als zurückhaltend, unterstützend, partnerschaftlich und durch die Person geprägt charakterisiert. Beratung nimmt in Nordrhein-Westfalen eine bedeutende Stellung ein. Auch der Einfluss der Schulaufsicht auf die Schule in Bezug auf die Unterstützungsangebote in Nordrhein-Westfalen ist sehr direkt, er äußert sich durch einen Austausch im Gespräch mit Empfehlungen zur Fortbildungsplanung. In den Niederlanden werden die Aufgaben des Inspektorats mit Kontrolle und Evaluation, Stimulierung, Förderung, Berichterstattung und Beratung von den Interviewten beschrieben. Qualitätsevaluationen finden in regelmäßigen Abständen statt, sie werden in der Regel im Team durchgeführt. Schulprogramme müssen bestimmte Bereiche (Unterrichts-, Qualitäts- und Personalpolitik) abdecken. Das Inspektorat überprüft die Einhaltung der Vorschriften durch Mindeststandards anhand eines eigenen Prüfungsrahmens für Schulprogramme. Dabei kommt es weniger auf den Entwicklungsprozess der Schule, als vielmehr

auf das Produkt des Schulprogramms an, hier steht also die Outputorientierung stark im Vordergrund. Das Inspektorat kann im Evaluationsbericht auch klar benennen, welche Bereiche von der Schule verbessert werden müssen, wenn die gesetzlichen Mindestanforderungen nicht eingehalten werden. Dennoch ist das Inspektorat nicht weisungsbefugt. Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen wird die Arbeitsweise in den Niederlanden wesentlich funktioneller wahrgenommen, nämlich als Auftraggeber, Empfänger und Kontrolleur des Schulprogramms, das heißt, dass die InspektorInnen eine Funktion erfüllen und es bedeutungslos ist, welche „Persönlichkeit“ die Schule evaluiert. Der Einfluss des Inspektorats auf die Unterstützungsangebote ist indirekt, da in den Evaluationsberichten lediglich Prioritäten benannt werden. Diese Auflistung der strukturellen Unterschiede sollte noch einmal deutlich machen, dass die jeweiligen Systeme der Schulaufsichten sehr unterschiedlich organisiert sind. Ähnlich verhält es sich mit den Unterstützungsdiensten: Der Kooperationsverbund und die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen sind sozusagen „unter einem Dach“ organisiert sind und damit eng verbunden. Daher informieren sich die Schulen für Fortbildungen bei der Schulaufsicht (oder durch die Fortbildungsbroschüren). Die Fortbildungen selbst sind i. d. R. einmalige, punktuelle Veranstaltungen, die entweder bestimmte Gruppen oder das gesamte Kollegium betreffen und nur sporadisch bzw. in der Verantwortung der jeweiligen ModeratorInnen evaluiert werden. Nach einer Fortbildung gibt es i. d. R. keine Absprachen zwischen Schule und ModeratorIn, die auf eine Fortführung der Begleitung abzielen. Das Angebot des Kooperationsverbundes wurde als nicht wirkungsvoll und nicht dem Bedarf entsprechend eingeschätzt. Die jeweilige Unterstützungsleistung der untersuchten Fälle bezog sich in Nordrhein-Westfalen immer nur auf Teile des Schulprogramms.

In den Niederlanden sind die Unterstützungsdienste unabhängige Institutionen, die mit der Schulaufsicht in keinem institutionalisierten Kontakt stehen. Der Kontakt zwischen Schule und Unterstützungsdienst ist aber direkt und wird durch einzelne Vertreter auf beiden Seiten durchgeführt. Die Unterstützungsleistung ist in den Niederlanden i. d. R. auf einen längeren Zeitraum angelegt und bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen in der Schule (Schulleitung, Lehrkräfte, Arbeitsgruppen). Auch werden die einzelnen Veranstaltungen durch den Unterstützungsdienst evaluiert. Zwischen Schule und Begleitungsdienst werden jährlich neue Absprachen festgelegt. Die Wahl der Unterstützungsdienste geschieht durch die Schulen selbst, da sie über eigene Gelder für Fortbildungen verfügen und eine Marktsituation der einzelnen Unterstützungsdienste besteht.

Die Schulaufsicht sowie die Unterstützungsdienste sind im Vergleich beider Länder vollkommen unterschiedlich strukturiert und organisiert. Wenn hinterfragt wird, inwiefern sie den Schulprogrammentwicklungsprozess beeinflussen, zeigt sich, dass die Schulen beide Institutionen zur Unterstützung des Prozesses wenig nutzen. Die Schulen haben sich (mit



Ausnahme von einer Schule, die professionelle Begleitung in Anspruch genommen hat) extern informiert über Broschüren und Schulprogramme anderer Schulen sowie Fortbildungen zu besonderen Themenbereichen besucht oder aus ihren eigenen Texten geschöpft, aber keine schulprogrammorientierte Begleitung zu Hilfe gezogen. Sie haben über Inhalt und Struktur (im Rahmen gesetzlicher Vorschriften oder Rahmenrichtlinien) selbstständig entschieden. Hier wird deutlich, dass der Input seitens der Schulaufsicht oder der Unterstützungsdienste den Schulprogrammentwicklungsprozess nicht wesentlich beeinflussten. Zwar wurden die Themen der Fortbildungen in die Schulprogramme aufgenommen, aber diese Tatsache reicht nicht aus, um von einem Einfluss auf die Entwicklung von Schulprogrammarbeit zu sprechen. Für Schulprogrammarbeit hat die Struktur der Organisationen keine oder nur marginale Auswirkungen. Ihr Einsatz ist in beiden Ländern unterschiedlich, hat aber keine wesentlichen Auswirkungen auf die Schulprogrammarbeit. Es kann allerdings vermutet werden, dass die persönliche Nähe der DezernentInnen in Nordrhein-Westfalen eine größere Variabilität von Prozessen zur Folge hat. Wo die eine Interaktion kooperativ und partnerschaftlich verläuft, ist die andere eher kühl und distanziert. In den Niederlanden spielt die Persönlichkeit der InspektorInnen absichtlich keine Rolle. Darüber hinaus wird beim Vergleich deutlich, dass die Schule die Ressourcen der Unterstützungsdienste in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden gar nicht wünschenswert nutzen. Schulprogrammarbeit ist daher vielmehr gekennzeichnet durch ein Wirken im semiprofessionellen Raum, als durch systematische Unterstützung seitens einschlägiger Organisationen. Schulen beziehen sich lieber auf sich selbst und nehmen gegenüber externer Unterstützung hinsichtlich des Schulprogramms eine distanzierte Haltung ein. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie das Schulprogramm als Steuerungsinstrument wahrnehmen und selbst sowie unbeeinflusst entscheiden möchten, was sie aufnehmen wollen und was nicht. Es kann allerdings auch auf Desinteresse hinweisen. Es konnte auch gezeigt werden, dass Schulen nach der Verordnung von „oben“ (top-down Prozess), bottom-up Prozesse einleiteten (Wille der Schule) bzw. dass beide Prozessformen miteinander einhergingen, dass sich also Motivation und Energie aus der Beschäftigung an der Sache entwickelten. Außerdem konnte der Vergleich zeigen, dass die Begleitung der Unterstützungsdienste in den Niederlanden wesentlich adaptiver ist, als in Nordrhein-Westfalen. Dies wirkt sich auf die Schulen in den Niederlanden positiv aus, denn sie können den Ablauf, Inhalt und Anbieter der Unterstützungsleistung selbst bestimmen, wohingegen Schulen in Nordrhein-Westfalen wenig Einfluss auf die Angebote nehmen. Ebenfalls wird deutlich, dass durch die Art und Weise, wie die nordrhein-westfälischen Dialoge bzw. die niederländischen Evaluierungen durchgeführt werden (Fragebogen oder Prüfungsrahmen; (halb)standardisierter Ab-

lauf) die Schulaufsicht sich lediglich über den Ablauf von Schulprogrammarbeit an den Schulen selbst informiert, ihr Einfluss bleibt ihrerseits ein Hoffnungsträger.

*Einzelsschule: Stärkung oder Verminderung des Autonomiebewusstseins?*

Die untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden sehen das Schulprogramm als Strukturhilfe, Grundlage bzw. Basis sowie der Identifikation, Profilierung, des Bewusstwerdungsprozesses, der Verbindlichkeit, Überprüfbarkeit und der Weiterentwicklung der Schule dienlich. Damit wurden wesentliche Bereiche benannt, die mit dem Schulprogramm laut Bildungspolitik auch erzielt werden sollten. Die Punkte Strukturhilfe, Grundlage bzw. Basis, Verbindlichkeit, Überprüfbarkeit und Weiterentwicklung sprechen ein mechanistisches Bild des Schulprogramms an, währenddessen die Punkte Identifikation und Profilierung sowie Anregung eines Bewusstwerdungsprozesses deutlich machen, dass Prozesse angeregt wurden, bei denen sich die an Schule Beteiligten mit der Situation der Schule auseinandersetzen. Konkret nach der Einschätzung der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte befragt, zeigte sich kein einheitliches Bild: Mal regt das Schulprogramm an, mal schränkt es durch den verpflichtenden Charakter ein und mal kann keine Beziehung zwischen Schulprogramm und pädagogischer Freiheit der Lehrkräfte hergestellt werden. Auch die Antworten auf die Frage, ob das Schulprogramm selbst Einfluss auf das Autonomiebewusstsein hätte, waren sehr unterschiedlich: Einerseits kann es Einfluss haben, indem es verstärkend wirkt und Neuerungen anregt. Es kann auch einschränkend wirken, da Schulen sich gegenüber der Öffentlichkeit rechtfertigen müssen. Es kann darüber hinaus die Autonomiebestrebungen kanalisieren. Eine letzte Position verweist darauf, dass gar keine Beziehung zwischen Schulprogramm und Autonomiebewusstsein besteht, da die Freiheit von Schule schon vor dem Erscheinen des Schulprogramms gegeben war. Die Heterogenität der Antworten zeigt, dass Schulprogrammarbeit nicht notwendigerweise das Autonomiebewusstsein der Einzelsschule stärkt. Das heißt, dass die Selbstwirksamkeit von Schule durch das Schulprogramm nicht zwingend erhöht wird. Aufgrund der heterogenen Antworten auf die Frage, ob Schulaufsicht/Inspektorat oder Unterstützungsdienste das Autonomiebewusstsein der Schule durch ihre Arbeit stärken bzw. schwächen konnten, wurde einerseits von einem Einfluss gesprochen (z. B. Förderung der Selbstständigkeit), der andererseits aber auch wieder abgesprochen wurde (z. B. keine Interventionen, zu starke Kontrolle) sowie von keiner Beziehung zwischen Autonomiebewusstsein und Schulaufsicht/Inspektorat ausgegangen. Das heißt, dass beide Institutionen das Autonomiebewusstsein von Schule zwar stärken können, aber nicht müssen. In weiteren Studien sollte geklärt werden, unter welchen Bedingungen das Autonomiebewusstsein von Schule gestärkt wird.

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der qualitativen empirischen Analyse, des Vergleichs der Schulwesen, Schulaufsichten und der Unterstützungssysteme sowie der bisherigen Studien zur Schulprogrammarbeit in beiden Ländern anhand einer Gesamtdiskussion in Zusammenhang gebracht und reflektiert.

## 12. Gesamtdiskussion

Mit der Einführung schulautonomiefördernder Entwicklungen erwarten BildungsplanerInnen eine Verbesserung schulischer Qualität, eine günstigere Wirtschaftlichkeit, eine verstärkte Orientierung an den Bedarfen der SchülerInnen und Eltern und eine Vielfalt unter den Schul(profil)en. Unter Übernahme einer Gesamtverantwortung des Staates, die sich in der Bereitstellung von Rahmenbedingungen für eine erweiterte Selbstständigkeit von Schule (z. B. Stellung von Schulbudgets, Auswahl und Einsatz von LehrerInnen durch Schulen, Anregungen zur Profilierung) und in der Durchführung einer Aufsichtspflicht (z. B. Sicherung von Vergleichbarkeit, Chancengleichheit) ausdrücken könnte, hätte die Einzelschule die Aufgabe, die ihr gegebenen Möglichkeiten zur eigenen Weiterentwicklung zu nutzen. Ihre Selbstständigkeit könnte sie dann im Rahmen gesetzlicher Vorschriften, der Teilnahme an staatlichen Aufsichtsverfahren und unter Entwicklung eigener Weiterentwicklungsmaßnahmen ausüben.

Die hohen Erwartungen an Schulautonomie konnten bisher allerdings nicht bestätigt werden. Vielmehr fehlen aussagekräftige Befunde von Studien, die kausale Zusammenhänge zwischen der Einführung erweiterter Autonomie und der Verbesserung von Schulqualität zeigen (z. B. bei den Schülerleistungen). In Nordrhein-Westfalen liegt allerdings neuerdings der Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens Selbstständige Schule vor, der für die „autonomeren“ Grundschulen bessere Schülerleistungen belegt (vgl. Holtappels et al., 2006). Auch die Forschungsarbeiten zur school effectiveness können weder eindeutige Kennzeichen guter Schulen benennen, noch Effekte zwischen der Schulqualität und der Schulautonomie darlegen. Damit bleibt Schulautonomie zunächst noch ein Hoffnungsträger, der weitgehend unbestritten ein nachvollziehbar erscheinendes Konzept widerspiegelt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Studie (Kap. 11) mit den Resultaten des deskriptiven Vergleichs der Länder Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden (Kap. 8) und dem theoretischen Kapitel zur Schulentwicklung (Kap. 9) in einen Zusammenhang gebracht. In diesem Rahmen werden Schlussfolgerungen für Nordrhein-Westfalen gezogen, die aus einem neuen Steuer- und Systemzusammenhang resultieren könnten.

### *Schulprogramm*

Bei der Diskussion um Schulautonomie steht das Schulprogramm an zentraler Stelle, weil die Schule dadurch die Gelegenheit erhält, ihr Leitbild, ihre Ziele, Pläne, Maßnahmen und ihr Qualitätssicherungssystem schriftlich festzulegen und die innerschulische Weiterentwicklung zu beeinflussen. Die Erstellung eines Schulprogramms bedarf der Kommunikation

im Kollegium, erfordert die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften und verlangt nach Absprachen unter den Beteiligten. Dadurch können schulische Schwerpunkte gesetzt und eine Identifikation mit der Schule erreicht werden, die sich auf die gesamte Schulkultur auswirken kann. Zudem wird angenommen, dass durch den Dialog über Schulprogrammarbeit Beratungs- und Entscheidungsstrukturen neu entwickelt, methodisch-didaktische Unterrichtspraktiken diskutiert, Management und Führung anders organisiert, Planungs- und Handlungsverläufe neu festgelegt und Rechenschaftsverpflichtungen eingeführt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie hinsichtlich der Rolle des Schulprogramms sind allerdings eher ernüchternd, weisen sie doch darauf hin, dass das Schulprogramm lediglich ein Produkt bzw. eine Beschreibung schulischer Entwicklungen darstellt. Aussagen zur Identifikation mit der Schule waren wenig überzeugend. Maßnahmen, die aus dem Schulprogrammentwicklungsprozess hervorgingen, bezogen sich häufig nicht auf den Unterricht direkt, sondern auf organisatorische oder strukturelle Bereiche. Der Stellenwert der Schulprogrammarbeit ist in den untersuchten Fällen bezogen auf die Steuerungs- und Kontrollfunktion als gering einzuschätzen; die Inhalte beziehen sich weitgehend auf eine deskriptive Ebene.

In der wissenschaftlichen Literatur zur Schulprogrammarbeit wird immer wieder berichtet, dass Lehrkräfte nicht von Auswirkungen des Schulprogramms auf den eigenen Unterricht sprechen. Der von ihnen wahrgenommene Nutzen von Schulprogrammarbeit wird eher als gering bewertet. Nicht selten zeigen sich Widerstände gegen einen „Gemeinschaftszwang“, der aus der Perspektive der LehrerInnen mit der Schulprogrammarbeit einhergeht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Partizipation der LehrerInnen größtenteils auf der Oberfläche beruhen, Aushandlungs- und Konsensfindungsprozesse fanden selten statt; vermutlich wurden diese durch die Schule und das Kollegium auch nicht eingefordert. Allerdings gaben die Schulleitungen an, dass ihre Rolle gestärkt wurde. Auch daran zeigt sich, dass die Schulprogrammarbeit viel mehr Einfluss auf konzeptionelle, strukturelle oder organisatorische Bereiche hat, die eher die Schulleitung, als die Lehrerschaft betreffen.

Als Zwischenfazit kann an dieser Stelle formuliert werden, dass sich Schulprogrammarbeit auf den Unterricht beziehen muss, wenn Auswirkungen auf die Schülerleistungen beabsichtigt werden. Weshalb der Unterricht bis heute nur in wenigen Fällen im Zentrum der Schulprogrammarbeit steht, könnte daran liegen, dass in Schulen zunächst Absprachemöglichkeiten, etwa im organisatorischen oder strukturellen Bereich, geschaffen werden mussten und den LehrerInnen Orientierungs- und Abstimmungsprozesse fehlten. Es könnte auch sein, dass Lehrpersonen und Schulleitung den Prozess des systematischen Veränderens von Schule kennen lernen mussten und mit vermeintlich einfachen und schnell lösbaren

Problembereichen begonnen haben. Dass der Unterricht an sich noch selten im Zentrum von Schulprogrammarbeit liegt, kann auch damit zu tun haben, dass er für LehrerInnen einen schützenswerten Bereich darstellt, der durch Schulprogrammarbeit einem Gemeinschaftsvotum unterliegen könnte. Sie könnten um ihren Einfluss auf Methodik und Didaktik fürchten und müssten ihre gewohnten Arbeitsweisen einer schulischen Öffentlichkeit offenbaren, die sie bisher durch ihren Einzelkämpferstatus schützen konnten.

In weiteren empirischen Studien zur Schulprogrammarbeit wird deutlich, dass die Beteiligung von SchülerInnen und Eltern an der Schulprogrammarbeit in den meisten Fällen durch die Schulen weder bewusst nachgefragt, noch gewünscht zu sein scheint.

Auch in der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass sich eine Beteiligung allenfalls über flankierende Anregungen und Abstimmungen abzeichnet, - von einer aktiven Teilnahme im Sinne eines handlungsrelevanten schulprogrammorientierten Beitrags kann nicht die Rede sein. Allerdings wurde deutlich, dass die Schulwahl der Eltern und SchülerInnen durch das Schulprofil beeinflusst wurde.

Ein weiteres Zwischenfazit bezieht sich daher auf die Integration von Eltern und SchülerInnen: Um eine sinnvolle Beteiligung von SchülerInnen und Eltern zu etablieren, müsste durch deren Partizipation ein eindeutiger Vorteil für den Schulprogrammentwicklungsprozess entstehen. Ihre Bedürfnisse und Erwartungen an Schule müssen daher zum einen Ernst genommen und in den Entwicklungsprozess aufgenommen werden. Zum anderen sollten Sie als Gesprächspartner integriert werden und Möglichkeiten, die mit ihrer Beteiligung verbunden sind, sollten „erschlossen“ werden (z. B. Unterstützung in Erziehungsfragen, Nutzung ihrer beruflichen Expertise, Mitentscheid bei der Profilierung der Schule).

### *Schulaufsicht und Unterstützungssysteme*

Eine Qualitätssicherung für autonom werdende Schulen wird immer weniger mittels des traditionellen Instrumentariums von Schulaufsicht realisiert werden können. Schulaufsicht wird umso wichtiger, je größer die Handlungsspielräume und Verantwortlichkeiten der Einzelschulen werden. Damit Schulautonomie im Schulwesen etabliert werden kann, müssen die Schulaufsicht und die Unterstützungsdienste reformiert werden, um Systembeziehungen optimal zu nutzen und aufeinander abzustimmen. Für die Schulaufsicht bedeutet das, dass sie die Schulen bezogen auf ihre Selbstständigkeit befragen und kontrollieren muss. Die Arbeit der Schulaufsicht sollte durch funktionelle Beziehungen zu Schulen gekennzeichnet sein. Sie sollte nicht weisungsbefugt, aber im Falle von Qualitätsunterschreitungen handlungsfähig sein.

Unterstützungssysteme sollten langfristige und nachhaltige ebenso wie kurzfristige und punktuelle Fortbildungen anbieten. Sie sollten ihre Dienstleistungen evaluieren und die

Fach- mit der Prozessberatung in den einzelnen Schulen verknüpfen. Damit könnten schulische Entwicklungsprozesse besser aufeinander abgestimmt und mit dem Ziel konzipiert werden, Schulen die Bearbeitung von Problem zukünftig selbst übernehmen zu lassen.

In der vorliegenden Studie zeigte sich allerdings, dass von den Schulen weder die Schulaufsicht noch die Unterstützungsdienste für die Beratung kompletter schulischer Schulprogrammentwicklungsprozesse herangezogen wurden. Obwohl Schulaufsicht und Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden unterschiedlich organisiert sind, konnten in keinem Fall besondere Einflüsse auf die Schulprogrammarbeit festgestellt werden. Dies kann zum einen daran gelegen haben, dass Schulen selbstständig über den Entwicklungsprozess ihrer Schule entscheiden wollten. Es kann zum anderen auch angenommen werden, dass Schulen die mögliche Unterstützung eher als hinderlich, denn als hilfreich ansahen, um innerschulische Entwicklungen anzuregen.

#### *Exkurs: Doppelauftrag der Schulaufsicht*

Das Selbstverständnis von SchulaufsichtsbeamtInnen in Nordrhein-Westfalen ist eher gekennzeichnet durch Tätigkeiten wie Beratung und Unterstützung als durch Kontrolle, Beurteilung und Anweisung. Diese Polarisierung kennzeichnet die Situation vieler SchulaufsichtsbeamtInnen. Beratung auf der einen Seite und Kontrolle auf der anderen Seite wird von den Schulen und von der Schulaufsicht allerdings als Problem der Arbeit wahrgenommen. Es scheint nicht zu gelingen, die Gleichzeitigkeit von Beratung und Kontrolle zu einer akzeptablen Arbeitsweise zu entwickeln (vgl. Burkard, 1998, S. 83f.). Auch die Befunde der Studien von Schratz (1996, S. 224) zeigen, dass sich österreichische SchulinspektorInnen von einem Kontrollorgan zu einem Beratungsorgan entwickeln möchten. Gampe (1994, S. 192) ist der Ansicht, dass Schulaufsicht in Zukunft im Hinblick auf Anregung, Beratung und Unterstützung von Schulen wichtiger wird. Die Beschränkung auf Kontrolle und Sicherung allgemeiner Standards und Vergleichbarkeit von Schulen könne nicht das Schulaufsichtshandeln ausmachen. Rosenbusch und Schlemmer (1997, S. 16) ist ebenfalls der Meinung, dass die Schulaufsicht die Qualitätsentwicklung der Schule durch Unterstützung und Beratung fördern kann und zwar „(...) als Brücke zwischen Schulen untereinander sowie zwischen Schulen und Wissenschaft, als Vermittlerin benötigter ideeller, materieller und personeller Ressourcen sowie durch `Rückendeckung´ bei schulischen Innovationen“. Rosenbusch setzt sich daher für „Schulberatung“ als gemeinsame Bestandsaufnahme, Entwicklung von Konzepten und Fortbildung sowie kollegiale Kooperationen ein (vgl. Rosenbusch, 1994, S. 74). Nach Bauer (2002, S. 268) schließen sich Beratung und

Steuerung der Schulaufsicht allerdings nicht aus. Sie ergänzen sich, wo Steuerung durch Weisung nicht die erhofften Effekte bringen würde.

Wie hier zusammengefasst, scheint die Forderung für eine Neuerung der Schulaufsicht vornehmlich durch Beratung und Unterstützung gekennzeichnet zu sein. Wird aber wirklich eine autonome Schule gefördert, indem Schulaufsicht berät und aus einer hierarchischen Position heraus Ratschläge erteilt? Schulaufsicht sollte nicht beraten. Im Gegenteil: sie sollte vielmehr nur kontrollieren und allenfalls Veränderungen stimulieren. Stimulation bedeutet laut der Brockhaus Enzyklopädie (1993, S. 232) „Reizung, Anregung“ bzw. jemanden zur Aktivität anregen, anspornen. Stimulation im Sinne einer maßvollen, distanzierten Empfehlung, bei der die Schule die Möglichkeit erhält, selbst die Entscheidung über den zukünftigen Weg abzuwägen, sollte zu den Tätigkeiten der Schulaufsicht gehören. Für Beratung und Unterstützung könnten sich die Schulen an die Unterstützungsstruktur wenden, die bedarfsorientierte Angebote für schulische Maßnahmen anbieten sollte, die entweder die Schule für wichtig hält oder die durch die Schulaufsicht als verbesserungswürdig konstatiert wurden.

Im Unterschied zur Situation in den Niederlanden zeigt sich in Nordrhein-Westfalen, dass die Schulaufsicht neben der Durchführung von Qualitätsevaluationen die traditionelle Form von Schulaufsicht beibehält. „Ein Umbau ist kein Umdenken - eine Tatsache, die durch andere Reformbemühungen immer häufiger bestätigt wird“ (Fullan, 1999, S. 90). Wenn also Inspektorate nicht ersetzen, sondern nur zur gewohnten Struktur hinzukommen, werden zwar mehr Informationen über das System Schule erhalten, aber die Grundidee erweiterter Autonomie wird nicht erreicht.

Ein drittes Zwischenfazit empfiehlt, dass sich die Schulaufsicht der Zukunft nur noch auf die Kontrolle der gesetzlichen Bestimmungen und der Vergleichbarkeit der Schule beziehen sollte. Schulen müssten in der Folge Beratung bei speziellen Unterstützungsdiensten anfragen, ihren Bedarf selbst formulieren und wären dann in der Lage, diesen auch anzunehmen. Eine zentrale Feedbackregel ist, nur dem Beratung und Rückmeldung anzubieten, der auch Beratung ein- bzw. anfordert. Dazu sollten eigenständige Institute, die nicht in Kontakt mit der Schulaufsicht stehen, existieren. Schulaufsicht würde dadurch des Doppelauftrages entledigt, Schulen könnten wesentlich autonomer agieren und Fortbildungsinstitute würden bedarfsgerecht Fortbildung, Beratung und Begleitung anbieten. Dass die Schulen durch diese strukturellen und inhaltlichen Veränderungen die Schulaufsicht und die Unterstützungsdienste intensiver bei der Entwicklung des Schulprogramms integrieren würden, ist kaum anzunehmen. Dies war in den Niederlanden auch nicht der Fall, wo die Reformen



bereits durchgeführt wurden. Wenn Schulen allerdings die Möglichkeiten einer Stärken- und Schwächenanalyse und maßgeschneiderter Verbesserungsmaßnahmen nutzen würden, könnten sie zielorientierter auf ihre Mängel eingehen.

### *Autonomiebewusstsein*

Wenn Schulen auf Grundlage schulinterner und -externer Umstände im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen selbstständig Konsequenzen treffen und unter eigener Verantwortung in Handlungsprozesse übertragen, kann von einem Autonomiebewusstsein ausgegangen werden, das sich in einer gesteigerten und systematischen Reflexivität der eigenen Situation äußert. Im Rahmen der qualitativen Befragung wurde untersucht, ob sich ein solches Autonomiebewusstsein an den beteiligten Schulen erkennen lässt.

In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass neben eher koordinierenden und strukturellen Prozessen, die die Schulprogrammentwicklung für Schulen mit sich brachte, in einigen Fällen Bewusstwerdungsprozesse von LehrerInnen angeregt wurden. Der Schulprogrammentwicklungsprozess hat aber nicht zwingend das Autonomiebewusstsein der Schulen irritiert: Er konnte verstärkend wirken (z. B. Anregung von Neuerungen), er konnte einschränkend wirken (z. B. Rechtfertigungsdruck) und er konnte Veränderungsmaßnahmen kanalisieren (z. B. Ordnungshilfe). Ähnlich heterogen fielen auch die Antworten der Beeinflussung durch die Schulaufsicht und das Unterstützungssystem aus: Beide Institutionen konnten Schule stärken (z. B. Förderung der Selbstständigkeit), schwächen (zu starke Kontrolle) oder gar nicht beeinflussen.

Die Analyse der Befragung an den Schulen zeigt daher, dass der Schulprogrammentwicklungsprozess die Entwicklung der Schulen zwar beeinflusst hat, ob deshalb bereits von einem Autonomiebewusstsein der Einzelschule gesprochen werden kann, scheint allerdings verfrüht. Schulen befinden sich noch am Beginn der Wahrnehmung ihrer Selbstständigkeit. Einerseits entwickeln Schulen ein eigenes Schulprofil, wodurch sie sich von anderen Schulen unterscheiden und womit eine so genannte Eigenentwicklung deutlich wird. Ob diese bereits für ein Gesamtbewusstsein des Kollegiums steht, ist von dem Entstehungsprozess des Schulprogramms und der Identifikation der Lehrerschaft abhängig. Nicht gezeigt wurde, dass die Schulen ihre Autonomie gegen Dritte behaupten oder in Konflikten bestehen mussten. Eine Reflexivität ihrer Handlungen wurde ebenfalls nicht deutlich, vermutlich weil Schulen sich erst noch bei der Bestandsaufnahme ihrer Situation befinden, anstatt bei der Bewertung einzelnen Maßnahmen und beim Rückbezug deren Ergebnisse auf vollzogene Schritte mit dem Ziel einer systematischen Weiterentwicklung.

Als Zwischenfazit kann hier formuliert werden, dass Schulen die gegebenen Möglichkeiten zur erweiterten Selbstständigkeit stärker nutzen sollten, um ihr Profil deutlicher auszubau-

en, die Identifikation der LehrerInnen zu steigern, den Entwicklungsprozess systematischer zu gestalten und ein Autonomiebewusstsein zu entwickeln.

In Folgestudien sollten die Bedingungen und Voraussetzungen analysiert werden, unter welchen Umständen sich ein Autonomiebewusstsein von Schule entwickelt und inwiefern es durch externe Instanzen beeinflusst wird.

#### *Neuer Steuer- und Systemzusammenhang*

Schulen mit erweiterter Autonomie bedürfen eines neuen Steuer- und Systemzusammenhangs, der einerseits die Qualität von Schulen kontrolliert (System-Monitoring, Einzelevaluationen, Sicherung schulischer Vergleichbarkeit, Berichterstattung) und andererseits Unterstützungsmaßnahmen (Lehrerfortbildung, Schulleitungsfortbildung, Ausbildung von Fach- und ProzessmoderatorInnen, Berichterstattung) bereitstellt, so dass sich Schule im Rahmen gesetzlicher Voraussetzungen und staatlicher Rahmenbedingungen als pädagogische Handlungseinheit begreifen kann.

Mit den neuen Kernlehrplänen, Bildungsstandards, Qualitätsevaluationen, landesweiten Lernstandserhebungen, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen liegt eine neue staatliche Regulierungsform vor, die auf Distanz steuert. Hier wäre zu hinterfragen, ob es sich dabei nicht doch um eine verdeckte Zentralisierung und eine Ent-Professionalisierung des Lehrerberufs handelt, laufen doch alle Informationsstränge zentral zusammen und werden Vorgaben gemacht, an denen sich LehrerInnen orientieren müssen. Dabei sollte nicht unbeachtet bleiben, dass andere Professionen (z. B. niedergelassene Ärzte) ebenfalls innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen (gesetzliche Vorschriften, Fortbildungsverpflichtung bei Ärzten) und staatlicher Aufsichtspflichten (z. B. Überwachung der Pflichten durch Kassenärztliche Vereinigungen) handeln. Die Zentralisierung geht gleichzeitig mit einer Ent-Regulierung einher, deren Ziel es vielmehr ist, den Kontext vorzugeben und weniger die Fokussierung auf einen Mittelpunkt herzustellen.

Bei der Einführung eines neuen Steuer- und Systemzusammenhangs handelt es sich dennoch weniger um einen Wechsel von Gesamtsystem- zu Einzelschulstrategien, als vielmehr um neu konzipierte Gesamtsystemstrategien mit rahmenbildenden, schulunterstützenden und gesetzlich kontrollierenden Komponenten.

Sobald Schulen eigene Mittel verwalten, Personal selbst einstellen und aus vielfältigen Unterstützungsangeboten das für sie Passende auswählen können, agieren sie in einem Mischsystem staatlicher und marktorientierter Steuerung.

Durch die Durchführung von staatlicher Aufsicht und die Bereitstellung von Rahmenbedingungen definiert die staatliche Steuerung den Kontext des Schulehaltens (Governance). Die Konkretisierung und Realisierung der Ziele wird den Schulen überlassen.

### *Fazit*

Viele Schulen nutzen bis heute noch nicht alle Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer Selbstständigkeit, die ihnen in der gegenwärtigen Situation durch den Staat bereits gegeben sind. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde die Freiheit im Schulwesen durch LehrerInnen, BildungspolitikerInnen und WissenschaftlerInnen immer wieder eingefordert. Heute, wo LehrerInnen Freiräume erhalten, unterstellen sie, dass ihnen die Freiheit vorgegeben bzw. diktiert wird. Es ist auch paradox anzunehmen, dass mit einem verordneten Schulprogramm die Autonomie von Schulen gefördert werden kann. Die Verordnung an sich schließt zunächst die Möglichkeit schulischer Autonomie gleichsam aus. Dies deutet auf eine Schwierigkeit im Steuerungsprozess zwischen den BildungsplanerInnen und den Schulen bezogen auf die Schulautonomie hin: Menschen, und damit auch Schulen, möchten sich verändern, - aber sie möchten nicht verändert werden. Außerdem möchten sie nicht nur mehr Aufgaben, sondern auch mehr Rechte erhalten. Eine Wendung in diesem paradoxen Prozess könnte darin bestehen, mit Schulautonomie Ernst zu machen. Erst, wenn Schulen realisieren, dass ihre Anmeldungen zurückgehen, dass Lehrpersonen in fragmentierten Kooperationsstrukturen arbeiten, wenn Schulen ein schlechtes Qualitätszeugnis erhalten, wenn Schulleitung verwaltet, anstatt führt und Schülerergebnisse in regionalen Vergleichen schlecht abschneiden, dann müssen sie Verantwortung für den Verbesserungsprozess von Schule übernehmen.

Neben der Stärkung der Schulautonomie, der Qualifizierung von Schulleitung und Lehrkräften, des Ausbaus von Qualitätssicherungsinstanzen, eines unabhängigen Beratungs- und Unterstützungssystems und der verstärkten Integration der Öffentlichkeit, stellt die kontinuierliche und systematische Überprüfung der einzelnen Systembereiche einen hohen Stellenwert dar.

Bisher existieren nur wenige Daten zu Selbstregulierungsprozessen von Schulen, zur Wirkung von Unterricht und zu den Bedingungen für gute Schülerleistungen. Auch Fallstudien mit Längsschnittausrichtung fehlen, die Aufschluss geben können, unter welchen Bedingungen, welche Personen(-gruppen), zu welchen Zeitpunkten, was und vor allem wie anregen müssen, um innovative Veränderungen in Schulen zu verankern. Nichtsdestotrotz scheinen Kontroll- und Unterstützungssysteme notwendige Voraussetzungen für die innovative Weiterentwicklung von Schulen zu sein. Eine systematische Vernetzung zwischen Schule, Schulaufsicht, Unterstützungssystem und Wissenschaft könnte schulische Verän-

derungen systematischer implementieren, Problembereiche von mehreren Perspektiven beleuchten, innovative Vorschläge zur Lösung von Schwierigkeiten benennen und eine bessere Kommunikation zwischen den Systempartnern herstellen.

Dabei können wissenschaftliche Studien, die sich an empirischen Standards orientieren, eine besondere Rolle spielen. Durch forschungsorientierte Studien könnten die einzelnen Prozesse auf den unterschiedlichen Ebenen genauer analysiert und systematisch begleitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung von innovativen Projekten, aber auch die Evaluation gewohnter Abläufe sollten regelmäßig und systematisch einer unabhängigen und professionellen Analyse unterzogen werden (vgl. Abbildung 43).

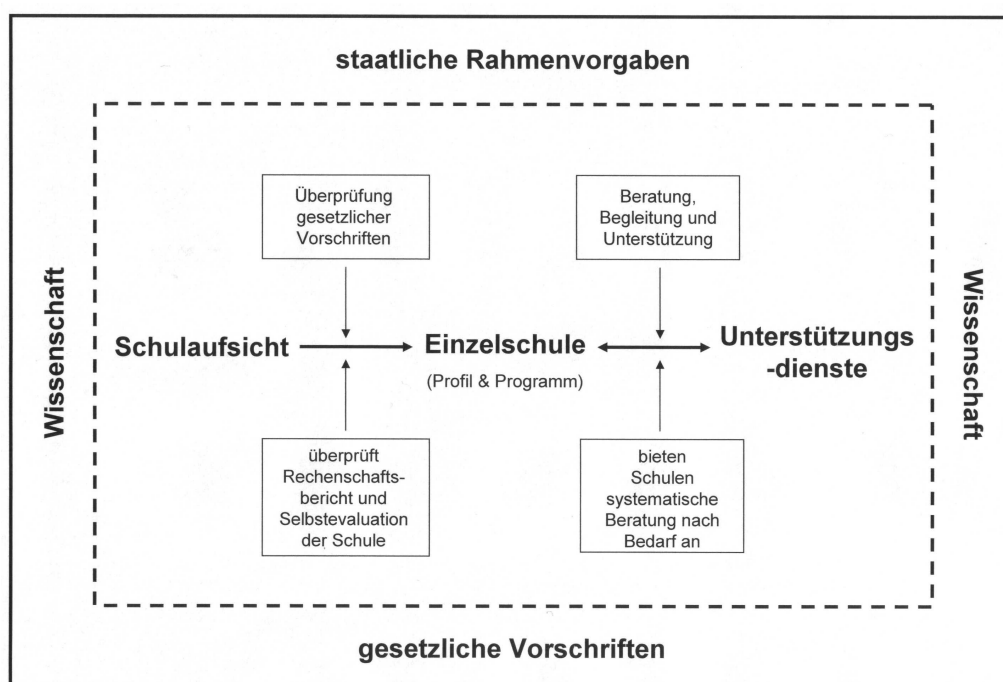


Abbildung 43: neuer Steuer- und Systemzusammenhang

Bedeutet die Reform der Schulaufsicht und des Unterstützungssystems eigentlich den Weg eingeschlagen zu haben, innerhalb dem Einzelschulen sich angemessen entwickeln können? Was ist, wenn auch der neue Kontext Schulen nicht wirklich bewegt, irritiert bzw. zur Veränderung anregt? Der Entzug der Weisungsbefugnis und die Einführung einer neuen Arbeitsweise, bei der die Schulaufsicht die Stärken und Schwächen einer Schule konstatiert, bedeuten einen Verlust an Steuermöglichkeiten für den Staat. Es kann angenommen werden, dass vor allem träge Schulen in ihrer Trägheit verhaftet bleiben. Anzunehmen, dass alle Schulen durch ein neues Steuerungssystem besser werden könnten, wäre zu idealistisch. Durch ein neues Steuerungssystem könnte Schule sicherlich schneller auf Bedarfe reagieren, Schulaufsicht hätte einen differenzierteren Blick auf das Schulgeschehen und das Unterstützungssystem würde Fortbildungen anbieten, die auf Schulen maßge-

schneidert sind. Schulen dürfen in diesem Kontext eine gesetzlich festgelegte Minimumqualität nicht unterschreiten, weil SchülerInnen ein Recht auf Bildung haben und der Staat gewährleisten muss, dass sie an Bildungsprozessen in ausreichender Qualität teilnehmen können. Diese Minimumqualität muss auch von trägen Schulen erfüllt werden, ansonsten sollte ihnen das Recht zu Unterrichten entzogen werden.

In den Niederlanden wurden bereits viele Vorschläge realisiert, die für zukünftige Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen formuliert wurden. Dass ihre besseren Ergebnisse in internationalen Vergleichstudien auf die reformierte Struktur und die erneuerten Arbeitsweisen zurück zu führen sind, kann nicht belegt werden. Es ist allerdings plausibel, dass sie eher an die Bedürfnisse erweiterter Schulautonomie anschließen.

## Literaturverzeichnis

- Ahrens, J.-R. (1996). Schulautonomie - Zwischenbilanz und Ausblick. *Die Deutsche Schule*, 88 (1), 10-21.
- Akkermans, P. W. C. (2000). Schaalvergroting, decentralisatie en richting: een verenigbare verzameling? In T. J. van der Ploeg, M. J. Jacobs, C. H. C. Overes, B. P. Vermeulen & H. E. S. Woldring (Eds.), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (pp. 159-167). Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Allgemeine informatie over medezeggenschap. [Internet]. Verfügbar unter: [www.minocw.nl/factsheets/369](http://www.minocw.nl/factsheets/369) [02.06.06].
- Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen (ADO). Runderlass des Kultusministeriums vom 20.09.1992 (GABI.NW.IS.235).
- Allhoff, J., Herden, D. & Müller, J. (1998). Ohne SchülerInnen und Eltern geht es nicht - aus Schüler- und Elternsicht. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation* (S. 27-53). Neuwied: Luchterhand.
- Altrichter, H. (2005). Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit. *Pädagogische Führung*, 16 (4), 160-163.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195-221). Weinheim: Juventa.
- Andersson Elfers Felix. (1999). *Trendstudie branche onderwijsbegeleiding*. Utrecht.
- Arnold, E., Bastian, J. & Reh, S. (2000). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Erfahrungen bei der Einführung eines neuen Instruments der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 92 (4), 414-429.
- Artzfeld, H. (1997). Das niederländische Bildungssystem. In *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* (Bd. 21, S. 1607-1614).
- Asbroek, M. C., Carleer, G. J. & Visscher, A. J. (1987). *Problemen bij het schoolwerkplan als coördinatie-instrument*. Enschede: Universiteit Twente.
- Avenarius, H. (1994). Schulische Selbstverwaltung - Grenzen und Möglichkeiten. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 42 (2), 256-269.
- Avenarius, H. (1995). `Schulautonomie´ und Grundgesetz. *Pädagogische Führung*, 6 (2), 64-66.

- Avenarius, H. (1997). Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstverwaltung. In P. Zedler & D. Fickermann (Hrsg.), *Pädagogik und Recht. Rechtliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für eine erweiterte Selbständigkeit von Einzelschulen. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 19. und 20.09.96* (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 5, S. 13-24). Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Avenarius, H. (2004). Autonomie im Schulsystem - verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen. In S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zukunft: Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 93-106). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Aufgaben der Fort- und Weiterbildung. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerfortbildung1/Aufgaben/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerfortbildung1/Aufgaben/index.html)  
 [20.10.06].
- Avenarius, H., Kimming, T. & Rürup, M. (2003). *Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit von Schule. Eine Bestandsaufnahme* (Bildung in neuer Verfassung, Bd. 1). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001). *Vorabevaluation des Projekts "Schule & Co."* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussevaluation des Projekts "Schule & Co."* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bauer, K.-O. (2001). Dialoggespräche zwischen Schulaufsicht und Schulen. Ein neues Instrument schulaufsichtlicher Arbeit. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung & Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 134-156). Soest.
- Bauer, K.-O. (2002). Schulaufsicht im Dialog mit Schulen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit 15 Fallstudien. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 12. Daten, Beispiel und Perspektiven* (S. 261-286). Weinheim: Juventa.
- Beetz, S. (1997). *Hoffnungsträger "Autonome Schule". Zur Struktur der pädagogischen Wünschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen* (Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bd. 10). Frankfurt/M.: Lang.
- Berichterstattung. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerfortbildung1/Berichterstattung/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerfortbildung1/Berichterstattung/index.html)  
 [20.10.06].

- Bericht der Interministeriellen Projektgruppe (IPG). (1991). *Effektivere Gestaltung der Schulorganisation und bedarfsgerechte Zuweisung der Lehrerstellen* (Bd. 1). Frechen: Ritterbach.
- Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) (Hrsg.). (2003). *Stationen auf dem Weg zur Schulprogrammentwicklung. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt "Schulprogrammentwicklung und Evaluation"*. Berlin.
- Bick, D. (2001). Schulscharfe Lehrereinstellung. Nordrhein-Westfalen praktiziert ein neues Verfahren. *Pädagogik*, 53 (2), 28-31.
- Bierwirth, M. (1998). Erziehen in Europa - Niederlande. *Kindergarten heute*, 28 (10), 54.
- Biewer, W. (1994). *Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen* (Praxishilfen Schule). Neuwied: Luchterhand.
- Bildung und Berufsbildung in den Niederlanden (1988). *CEDEFOP News*(3), 5-8.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bildungsportal NRW - Ablauf. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Ablauf\\_Analyse.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Ablauf_Analyse.pdf) [02.07.06].
- Bildungsportal NRW - Aufgaben des Ministeriums. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Ministerium/MinisteriumAufgaben/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Ministerium/MinisteriumAufgaben/index.html) [02.03.06].
- Bildungsportal NRW - Instrumente. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Die\\_Instrumente/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Die_Instrumente/index.html) [02.07.06].
- Bildungsportal NRW - Qualitätsteams. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsteams/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsteams/index.html) [02.07.06].
- Bildungsportal NRW - Rechtliche Rahmenbedingungen. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Rahmenbedingungen/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Rahmenbedingungen/index.html) [02.07.06].
- Bildungsportal NRW - Zielsetzung. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Zielsetzung/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Zielsetzung/index.html) [02.07.06].
- Blom, S. (1999). De vrijheid tot segregatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 67-79.



- Blutte, J. & Fabricius, V. (2006). Der Schlüssel zur Unterrichts- und Schulqualität liegt in den Händen der Schulen. *Schulverwaltung (Hessen und Rheinland-Pfalz)*, 11 (3), 81-84.
- Böhmer, M. (1983). *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, G. (1996). Niederlande. In O. Anweiler, U. Boos-Nünning, G. Brinkmann, D. Glowka, D. Goetze, W. Hörner, F. Kuebart & H.-P. Schäfer (Hrsg.), *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei* (Reihe Pädagogik, S. 125-142). Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, G. & Peters, J. (1991). Zeit für Schule. Niederlande. In G. Brinkmann, J. Peters & P. Stokes (Hrsg.), *Zeit für Schule. Niederlande, England und Wales* (Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 48, S. 1-64). Köln: Böhlau.
- Brinkmann, G. & Wozilka, J. (1996). Viele Privatschulen - keine Zweiklassengesellschaft. Das Wunder von Holland? *Unterwegs. Auf neuen Lern- und Erziehungswegen*(10), 18-20.
- Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. Neunzehnte, völlig neu bearbeitete Auflage (1993)* (Bd. 21). Mannheim: Brockhaus.
- Brockmeyer, R. (2000). Selbstwirksamkeit, Schulwirksamkeit und Schulprogramm. Zusammenhänge und Erfahrungen. In U. Hameyer, W. Fleischer-Bickmann & H. Reimers (Hrsg.), *Schulprogramme. Portraits ihrer Entwicklung* (S. 31-40). Kronshagen: Körner.
- Brockmeyer, R. (2003). Institut und Agentur zugleich. Anmerkungen zur Entwicklungen der Landesinstitute in den Bundesländern Deutschland. *Journal für Schulentwicklung*, 7 (3), 19-25.
- Buchen, H., Burkard, C. & Rolff, H.-G. (1993). Fortbildungswünsche der Schulaufsicht. Ergebnisse einer Befragung. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 4 (4), 99-102.
- Buhren, C., Lindau-Bank, D., Müller, S. & Rolff, H. G. (2000). Das SchuB-Konzept im Überblick. In C. Buhren, D. Lindau-Bank, S. Müller & H. G. Rolff (Hrsg.), *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung* (S. 11-39). Weinheim: Beltz.
- Burkard, C. (1998). *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Bd. 760). Frankfurt/M.: Lang.

- Burkard, C. (2001). Inhalte - Schwerpunkte und Funktionen der Schulprogramme. Landesweite Auswertung der Erhebungsbögen der Schulaufsicht zum Schulprogramm. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung & Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 13-34). Soest.
- Burkard, C. & Kohlhoff, W. (2002). Externe Evaluation durch "gemischte Teams". In H.-G. Rolff & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 192-202). Neuwied: Luchterhand.
- Burkard, C. & Rolff, H.-G. (1994). Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 8, S. 205-265). Weinheim: Juventa.
- CAO PO 2006/2008. (2006). *Collectieve Arbeidsovereenkomst voor het primair onderwijs. Van 1 augustus 2006 tot 1 augustus 2008*. Woerden.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (Ed.). (2005). *Jaarboek onderwijs in Cijfers 2006*. Den Haag: OBT bv.
- Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel in PO en VO. (2006)*. Den Haag.
- Cornelissen, F. & Dekkers, P. (1996). *Schoolgids en schoolplan*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Bönen: Kettler.
- Das Projekt Schule & Co. [Internet]. Verfügbar unter: [www.schule-und-co.de/dyn/1387.asp](http://www.schule-und-co.de/dyn/1387.asp) [24.03.06].
- Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. [Internet]. Verfügbar unter: [www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulformen/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulformen/index.html) [02.03.06].
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290-301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Westermann.
- Daschner, P. & Hameyer, U. (2006). Unterstützungssysteme für selbstständige Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (1), 74-84.
- den Boer, K. & Lumer, B. (1994). Europaserie. Die Niederlande. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 45 (8), 519-535.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Frankfurt/M.

- Die neue Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Fortbildung für eigenverantwortliche Schulen. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Fortbildung\\_Lehrkräfte/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Fortbildung_Lehrkräfte/index.html) [20.10.06].
- Dingemans, M. F. (2000). Tevredenheidsonderzoek door onderwijsbegeleidingsdiensten. *School & Begeleiding*, 17 (1), 13-16.
- Doornbos, K. (1986). De verzorgingsstructuur van het onderwijs. In J. A. van Kemenade (Ed.), *Onderwijs: Bestel en beleid. Onderwijs in hoofdlijnen* (pp. 241-358). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doornbos, K. (1993). Schulnahe Unterstützungssysteme. Ein niederländisches Modell. In M. Heitzer & W. E. Spies (Hrsg.), *LehrerInnen im Europa der 90er Jahre* (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 9, S. 263-273). Bochum: Brockmeyer.
- EDventure. (2002). *Jaarbericht 2001*. Den Haag.
- EDventure. (2003). *Certificeringsregeling educatieve dienstverlening. Servicepakket Certificering 2003. Deel B. Beoordelingseisen Certificering educatieve dienstverlening*. s'Gravenhage.
- EDventure. (2004). *Jaarbericht 2003*. Den Haag.
- EDventure. (2005). *Integrale Onderwijsadvisering*. Den Haag.
- Eigenständige Fortbildungsaktivitäten der Schulen. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerfortbildung1/Hilfen/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerfortbildung1/Hilfen/index.html)  
 [20.10.06].
- Einzelplan 05 Kapitel 05 078. (n.d.). Untere Schulaufsicht für die Grund- und Hauptschulen und für die Förderschulen (Schulämter), S. 112.
- Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (4), 597-608.
- Eubel, K.-D. (1996). Der Reichtum des Unvollendeten. Niederländische Schulen ohne Lehrpläne. *Pädagogik*, 48 (5), 13-17.
- Europäische Kommission. (2005). *Schlüsselzahlen im Bildungswesen in Europa 2005*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften.
- Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 56-68). Weinheim: Juventa.
- Feder, H. (2004). *Externe Schulbegleitung in den Niederlanden. Eine Studie zur Wirksamkeit autonomer Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen von Schulen innerhalb eines freiheitlichen Schulsystems*. Norderstedt: Books on Demand.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

- Fleischer-Bickmann, W. (1996, 15.-17.04.1996). *Unterstützungssysteme für Autonomie und Schulentwicklung*. Vortrag auf der Enquete "Schule setzt Segel", Pädagogisches Institut der Stadt Wien.
- Fleischer-Bickmann, W. & Maritzen, N. (1996). Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. *Pädagogik*, 48 (1), 12-17.
- Fleischer-Bickmann, W. & Maritzen, N. (1998). Das Schulprogramm im Schulalltag. Sieben Praxistipps als Wegweiser. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation* (S. 109-125). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Fort- und Weiterbildung; Projektmittel für Lehrerfortbildung. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 16.12.1996 (GABI.NW.I1997S.6).
- Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Lehrerfort- und -weiterbildung. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 27.04.2004. (424 - 6.07.01 Nr. 42350/03).
- Fortbildungsbudgets an Schulen. [Internet]. Verfügbar unter:  
[www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/lehrerfortbildung1/Budgets/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/lehrerfortbildung1/Budgets/index.html)  
 [20.10.06].
- French, W. L. & Bell, C. H. (1990). *Organisationsentwicklung*. Stuttgart: Haupt.
- Friebel, A. J. J. M. (1994). *Planning van onderwijs en het gebruik van planningsdocumenten: Doet dat ertoe? Resultaten van exploratief empirisch onderzoek naar de relatie tussen schooleffectiviteit en onderwijsplanning in het voortgezet onderwijs en de rol van planningsdocumenten daarbij (Proefschrift Enschede)*. Oldenzaal: Dinkeldruk.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim: Juventa.
- Frijters, J. (1996). Beeld schoolbegeleiding is ten onrechte negatief. *School & Begeleiding*, 13 (3), 5-7.
- Fuchs, J. (1992). Das Bildungswesen der Niederlande. *Schul-management*, 23 (3), 38-42.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gampe, H. (1994). *Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion* (Praxishilfen Schule). Neuwied: Luchterhand.
- Gorter, R. J. (1997). Educational service agencies. An international perspective. *Perspectives*, 3, 36-45.

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Gruschka, A., Heinrich, M., Köck, N., Martin, E., Pollmanns, M. & Tiedtke, M. (2003). *Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktion und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit. Projektdesign und Zwischenbericht* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 4). Frankfurt/M.
- Hackel, B. (1993). Schulautonomie und Unterrichtsgestaltung. Einige Argumente zum Verhältnis von Dezentralisierung und Didaktik. In Erziehung heute Sonderheft (Hrsg.), *Schulautonomie. Dokumentation zum Kongress der Österreichischen Bildungsallianz* (S. 46-53). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Haenisch, H. (1998). *Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen*. Bönen: Kettler.
- Haenisch, H. & Burkard, C. (2001). Schulprogrammarbeit erfolgreich gestalten. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Gelingensbedingungen der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung & Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 83-131). Soest.
- Hahn, H. (2003). *Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung. Evaluation des Projekts "Fortbildungsbudget für die Einzelschule" am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hameyer, U. (1998). *Schulprogramm. Stationen seine Entwicklung und Evaluation* (Impulse-Reihe, Bd. 1). Kronshagen: Körner.
- Hameyer, U. (2003). Strukturwandel der Unterstützungssysteme. Reorganisation von Außenbeziehungen öffentlicher Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 7 (3), 9-18.
- Hameyer, U. & Reimers, H. (2003). Unterstützungssysteme unterwegs - stiller Wandel zwischen Differenzierung und Aufgabenkonzentration. *Journal für Schulentwicklung*, 7 (3), 4-8.
- Heckel, H. & Avenarius, H. (1986). *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.

- Heinink, A. L. & Slavenburg, J. H. (1998). Balans: Lijnen naar de toekomst. In A. L. Heinink & J. H. Slavenburg (Eds.), *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt* (pp. 199-216). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heinink, M. (1986). Grundlegende Bildung in den Niederlanden. *Vergleichende Erziehungswissenschaften*, 10 (15), 70-90.
- Heinrich, M. (2005). Schulprogrammarbeit als "eigene Definition des Arbeitsplatzes"? *Journal für Schulentwicklung (Themenheft: Arbeitsplatz Schule)*, 9 (2), 37-45.
- Heizel, F. (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 396-413). Weinheim: Juventa.
- Heyting, F. & Tenorth, H.-E. (1994). Pädagogik und Pluralismus. In F. Heyting (Hrsg.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (S. 5-21). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hilbrich, C. & Walter, K.-H. (1998). *Schulprogramme aus Ganztagschulen im Land Brandenburg*. Potsdam.
- Hoeben, W. T. J. G. (1995). Integrale kwaliteitszorg. In J. Lowyck & N. Verloop (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 287-314). Groningen: Wolters-Nordhoff.
- Holtappels, H. G. (1998). Gestaltungsautonomie und Schulprogramm. Perspektiven für die Schulentwicklung. In E. Risse (Hrsg.), *Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation* (S. 27-53). Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (1999). Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. *Schulmanagement*, 30 (1), 6-14.
- Holtappels, H. G. (2000). Schulprogramm - ein Instrument zur Entwicklung der Grundschule. In T. Böhm, H. Gesing, A. Hammelrath, D. H. Heckt, H. G. Holtappels & E. Jürgens (Hrsg.), *Praxishandbuch Grundschule - Grundschule gestalten und entwickeln (Loseblattwerk)* (S. 1-19). Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2002). Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument. In R. Schulz-Zander, H. Pfeiffer, K. Klemm, H. G. Holtappels & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12, Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 199-208). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004). Prozessfaktoren für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 245-261). Weinheim: Juventa.

- Holtappels, H. G., Klemm, K., Rolff, H.-G., Berkemeyer, N., Feldhoff, T., Kanders, M., Meetz, F., Pfeiffer, H., Röhrich, T. & Voss, A. (2006). *Entwicklung ist messbar. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt "Selbstständige Schule"*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Holtappels, H. G. & Müller, S. (2001). *Inhaltliche Analyse der Hamburger Schulprogramme* (Forschungsbericht). Dortmund.
- Holtappels, H. G., Müller, S. & Simon, F. (2002). Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung. Inhaltsanalyse aller Hamburger Programmtexte. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 217-233.
- Hopf, C., Nevermann, K. & Richter, I. (1980). *Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hörner, W. (1996). Einführung. Bildungssysteme in Europa. - Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In O. Anweiler, U. Boos-Nünning, G. Brinkmann, D. Glowka, D. Goetze, W. Hörner, F. Kuebart & H.-P. Schäfer (Hrsg.), *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei* (Reihe Pädagogik, S. 13-29). Weinheim: Beltz.
- Houtveen, A. A. M. (1998). Begeleiden van Onderwijsverandering als professie. In A. L. Heinink & J. H. Slavenburg (Eds.), *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt* (pp. 135-159). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Huisman, E. (1993). Schoolwerkplan heeft drie functies. *School* (8), 20-23.
- Hundhausen, P. H. (1998). Schulaufsicht und Schulberatung. *Pädagogische Führung/Ausgabe Hessen. Beilage "Schulbegleitung in Hessen"*, 2 (2), 35-36.
- Inspectie introduceert kwaliteitskaarten primair onderwijs. [Internet]. Verfügbar unter: [www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/persberichten/7657](http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/persberichten/7657) [07.09.06].
- Inspectie van het Basisonderwijs. (1999). *Een functioneler schoolwerkplan/activiteitenplan*. o.O.
- Inspectie van het Onderwijs. (1994). *Onderwijsverslag over het jaar 1993*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs. (1996a). *Das niederländische Bildungswesen*. Breda.
- Inspectie van het Onderwijs. (1996b). *Onderwijsverslag over het jaar 1995*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs. (1997). *Evaluatie Kwaliteitszorg en Kwaliteitskenmerken SBD-EN. Technische Uitwerking*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs. (1998a). *Facts and figures of the Dutch Inspectorate of Education*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (1998b). *Integraal School Supervision 1999. Information brochure for schools*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Uitleg Extra*, 15 (22a), 3.

Inspectie van het Onderwijs. (1999b). *Jaarverslag over het jaar 1998*. Utrecht: Graphic Invention.

Inspectie van het Onderwijs. (1999c). *Regulier Schooltoezicht 2000. Informatiebrochure voor scholen*. Utrecht: Graphic Invention.

Inspectie van het Onderwijs. (1999d). *Schooltoezicht 2000. Informatiebrochure voor scholen voor primair onderwijs en de expertisecentra*. Utrecht: Graphic Invention.

Inspectie van het Onderwijs. (1999e). *Integraal schooltoezicht 2000. Informatiebrochure voor scholen*. Utrecht: Graphic Invention.

Inspectie van het Onderwijs. (1999f). *Evaluatie van Onderwijsondersteuning. Een technisch rapport*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (1999g). *Kwaliteitszorgverslagen 1999. De tweede ronde*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.

Inspectie van het Onderwijs. (2000a). *Schooltoezicht VO 2000/2001. Informatiebrochure voor scholen voor voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs (Manuscript)*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2000b). *Vragenlijst Ervaringen RST 2000*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2001). *The Inspectorate of Education of the Netherlands*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2002a). *Veranderend Toezicht. De Inspectie van het Onderwijs en de Wet op het Onderwijstoezicht*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.

Inspectie van het Onderwijs. (2002b). *Onderwijsverslag 2001*. Woerden: Drukkerij Zuidam & Zonen.

Inspectie van het Onderwijs. (2003a). *Toezichtkader Primair Onderwijs. Inhoud en Werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.

Inspectie van het Onderwijs. (2003b). *Toezichtkader (Voortgezet) Speciaal Onderwijs en Expertisecentra. Inhoud en Werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.

Inspectie van het Onderwijs. (2003c). *Toezichtkader Voortgezet Onderwijs. Inhoud en Werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.

Inspectie van het Onderwijs. (2003d). *Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie. Inhoud en Werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.



- Inspectie van het Onderwijs. (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Den Haag: Delta Hage bv.
- Inspectie van het Onderwijs. (2005a). *Toezichtkader Primair Onderwijs 2005. Inhoud en werkwijze van het inspectietoezicht*. Rijswijk: Den Haag offset.
- Inspectie van het Onderwijs: Toezichtkader Primair Onderwijs 2005. [Internet]. Verfügbar unter: [http://194.13.31.214/Documents/pdf/Toezichtkader\\_po\\_05\\_tekst](http://194.13.31.214/Documents/pdf/Toezichtkader_po_05_tekst) [05.12.05b].
- Inspectie van het Onderwijs. (2005c). *Jaarwerkplan 2006*. Utrecht: Delta Hage bv.
- Inspectie van het Onderwijs. (2005d). *Jaarverslag 2004*. Rijswijk: Den Haag Media Groep.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Onderwijsverslag 2004/2005*. Den Haag: Den Haag Media Groep.
- Inspectie van het Onderwijs. (n.d.). *Werkdocument Schoolplan - Wet Primair Onderwijs*. o.O.
- Janssen, B., Walraven, G. & van Zundert, P. (1997). *Handreiking schoolplan primair onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Junkers, F. (1994). Wandel durch Selbstorganisation. Ein Gespräch mit H.-G. Rolff. *Neue Deutsche Schule*, 46 (7), 12-14.
- Jürgens, E., Niederdrenk, A. & Pahde, M. (2002). *Schulprogramm und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Erstellung, Umsetzung und Wirkung von Schulprogrammen*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Kanders, M. (2001). *Evaluation der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an 210 nordrhein-westfälischen Schulen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Dortmund.
- Kanders, M., Rösner, E. & Rolff, H.-G. (1996). Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 9. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 57-113). Weinheim: Juventa.
- Karstanje, P. N. (1998a). Tien jaar deregulering in het onderwijsbeleid. *Nederlandse Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* (4), 203-231.
- Karstanje, P. N. (1998b). Onderwijsbeleid en onderwijsbegeleiding. In A. L. Heinink & J. H. Slavenburg (Eds.), *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt* (pp. 13-38). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Karsten, S. (1998). School Autonomy in the Netherlands. The Development of a New Administrative Layer. *Educational Management & Administration*, 26 (4), 395-405.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 4). Opladen: Leske + Budrich.

- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kienbaum Unternehmensberatung GmbH. (1991). *Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Gutachten der Kienbaum Unternehmensberatung GmbH im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussgutachten. Hauptband mit Kurzfassung*. Düsseldorf.
- Klafki, W. (1983). Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (2), 281-296.
- Klafki, W. (1995). Schule und Unterricht gestalten. "Autonomie", "Partizipation" und "politische Verantwortung" als schultheoretische und didaktische Kategorien. In J. Bastian & G. Otto (Hrsg.), *Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform* (S. 35-46). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Kleinfeld, R. (1998). Niederlande - Lexikon. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. In B. Müller (Hrsg.), *Vorbild Niederlande. Tips und Informationen zu Alltagsleben, Politik und Wirtschaft; mit Niederlande - Lexikon* (Agenda - Zeitlupe, Bd. 13, S. 115-231). Münster: Agenda - Verlag.
- Klemm, K. (2005). Dezentralisierung und Privatisierung in Bildungswesen. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 111-119). Weinheim: Juventa.
- Klifman, H. (1997). Kwaliteitszorg. Initiatief ligt bij schoolbesturen. *SBMagazine*, 2, 20-21.
- Klippert, H. (1997). Pädagogische Schulentwicklung - ein integriertes Qualifizierungs- und Innovationsprogramm. *Pädagogische Führung*, 8 (2), 81-87.
- Kluchert, G. & Leschinsky, A. (2001). Woher die Karawane kommt. Schulaufsicht zwischen Kontrolle und Beratung - historisch betrachtet. In J. Hofmann (Hrsg.), *Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule* (S. 13-32). Kronach: Carl Link Verlag.
- Knauss, G. (1999). Auf dem Weg zu einer neuen Schulaufsicht. In E. Risse & H. J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 218-228). Neuwied: Luchterhand.
- Koch, S. & Gräsel, C. (2004). Schulreformen und neue Steuerung - Erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 51, S. 3-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kohlhoff, W. (n.d.). *Kontrakte zwischen Schulleitung und Schulaufsicht. Ein Versuch, die Arbeitsbeziehungen zwischen den Schulen und den Dezernenten auf eine neue, verlässliche Basis zu stellen*. Unveröffentlichtes Manuskript, o.O.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule. Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Krainz-Dürr, M. (2002a). Schulprogrammentwicklung: Erfolgsfaktoren und Knackpunkte. Ergebnisse aus dem Projekt "Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen in Österreich". *Journal für Schulentwicklung*, 6 (3), 29-40.
- Krainz-Dürr, M. (2002b). Zusammenfassung. In M. Krainz-Dürr, P. Posch & F. Rauch (Hrsg.), *Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Projekt an berufsbildenden Schulen* (S. 240-245). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Krüger, H.-H. (2000). Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 323-342.
- Kubina, C. & Vaupel, D. (2001). Schulprogrammarbeit als Qualitätsentwicklung. In C. Kubina & D. Vaupel (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung von Schule. Praktische Wege und konkrete Strategien der Schulprogrammarbeit* (S. 152-155). Neuwied: Luchterhand.
- Kuckartz, U. (1997). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 584-595). Weinheim: Juventa.
- Kuckartz, U. (1998). *WINMAX - Standardprogramm. Textanalysesystem für die Sozialwissenschaften. Software for Qualitative Data Analysis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kuckartz, U. (1999). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. In. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kuyper, H. & Meulenbeld, J. (1988). *Evaluatie van schoolplanontwikkeling in het basisonderwijs. Beoordeling van schoolwerkplannen*. Groningen: RION.
- Laemers, M. T. A. B. (2000). Onderwijsvrijheid en selectie naar maatschappelijke achtergrond. In T. J. van der Ploeg, M. J. Jacobs, C. H. C. Overes, B. P. Vermeulen & H. E. S. Woldring (Eds.), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (pp. 261-279). Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Lagerweij, N. (1999). Het belang van schoolontwikkeling. Lessen uit de basisvorming. *Meso magazine*, 19 (109), 2-9.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (Methoden und Techniken, Bd. 2). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Landeshaushaltsordnung Nordrhein-Westfalen (LHO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 26.04.1999 (GV.NRW.S.284).

- Landesinstitut für Schule. (2002). *Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Evaluation*. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (2001). *Selbstorganisierte Lehrerfortbildung. Erfahrungen von Schulen und Studienseminaren mit der Maßnahme "Projektmittel für Lehrerfortbildung"*. Bönen: Kettler.
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (Hrsg.). (2005). *Fortbildungsplanung. Ein Leitfa- den für Moderatorinnen und Moderatoren* (Lehrerfortbildung in Nordrhein- Westfalen). Soest.
- Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS). (2001). *Innova- tive Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bd. 90). Bonn.
- Lange, H. (1996). Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In H. Paschen & L. Wigger (Hrsg.), *Schulautonomie als Entscheidungsprob- lem. Zur Abwägung heterogener Argumente* (S. 129-146). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- LDC Publicaties (Ed.). (1999). *In Holland zur Schule*. Leeuwarden.
- Leeser, H. (1997). Programm. *Journal für Schulentwicklung. (Thema: Schulprogramme)*, 1 (2), 115.
- Lehren und Lernen für die Zukunft. *Guter Unterricht und seine Entwicklung im Projekt "Selbstständige Schule" (2005)*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Unterrichts im Rahmen der Fortbil- dungsberichterstattung 2002. [Internet]. Verfügbar unter: [www.lehrerfortbildung.bezreg- duesseldorf.nrw.de/evaluation/werkzeuge\\_schlelf/schelf-eva-hinweise.pdf](http://www.lehrerfortbildung.bezreg-duesseldorf.nrw.de/evaluation/werkzeuge_schlelf/schelf-eva-hinweise.pdf) [23.10.06].
- Leschinsky, A. (1993). Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In *Schulautonomie in Österreich* (Bildungsforschung, Bd. 1, S. 229-239). Wien: Re- ma Print.
- Leune, H. J. M. G. (1994). Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen. In B. P. M. Creemers (Ed.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs* (Monografieën on- derwijsonderzoek, Vol. 17, pp. 27-58). Groningen: RION.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Liket, T. M. E. (1993a). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bil- dungswesens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Liket, T. M. E. (1993b). Schulaufsicht in zwei europäischen Ländern: Niederlande und Frankreich. *Pädagogische Führung*, 4 (4), 185-189.
- Liket, T. M. E. (1993c). Autonome Schule und Qualitätskontrolle in den Niederlanden. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 41 (3), 335-345.
- Liket, T. M. E. (1997). Niederlande. In H. Döbert & G. Geisler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa* (S. 247-264). Baden-Baden: Nomos.
- Lohre, W. (1998). *Schule & Co. Projektreport 1. Das Projekt entsteht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lortie, D. C. (1972). Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Teamteaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper.
- Lumer-Henneböle, B. (1998). Schulnahe Institutionen. In B. Lumer-Henneböle & E. Nyssen (Hrsg.), *Basisschulen in den Niederlanden* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 41, S. 162-189). Köln: Böhlau.
- Maag-Merki, K. & Büeler, X. (2002). Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 12. Daten, Beispiel und Perspektiven* (S. 131-161). Weinheim: Juventa.
- Majoer, D. (2000). *Voortgang in Autonomie. Een studie naar de organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het basisonderwijs*. Nijmegen.
- Maritzen, N. (1998). Autonomie der Schule. Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609-637). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Marx, E. C. H., de Vries, O. A., Veenman, S. A. M. & Slegers, P. (1995). School en klas. In J. Lowyck & N. Verloop (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 43-77). Groningen: Wolters-Nordhoff.
- Marx, E. C. H. & van Ojen, Q. H. J. M. (1993). Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich*. Wien: Studien Verlag.
- Marzell, R. (1998). Das niederländische Bildungssystem. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* (35), 3309-3333.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin). (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Maybaum, J. (2005). Lehrerfortbildung im Umbruch. *Pädagogik*, 57 (12), 44-48.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Meijer, W. (1998). Leerlingbegeleiding. In A. L. Heinink & J. H. Slavenburg (Eds.), *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt* (pp. 103-134). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). Weinheim: Juventa.
- Mertens, F. J. H., van Dommelen, J. & de Rijcke, F. J. M. (1994). Onderwijskwaliteit als recht en als opdracht. In B. P. M. Creemers (Ed.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs* (Monografieën onderwijsonderzoek, Vol. 17, pp. 1-12). Groningen: RION.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ - empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Weinheim: Juventa.
- Mickel, W. W. (1995). Pädagogik und Recht - ein Widerspruch? *Geschichte, Erziehung, Politik*, 6 (10), 601-609.
- Miedema, S. & de Ruyter, D. (1999). Onderwijsvrijheid: Een groot pedagogisch goed. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 17-33.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (1999). *Variëteit en waarborg. Voorstellen voor de ontwikkeling van het toezicht op onderwijs*. Den Haag: Sdu Grafisch Bedrijf.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2005). *Brochure Vereenvoudiging bekostiging voortgezet onderwijs*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (Hrsg.). (1998). *Das niederländische Bildungswesen*. Zoetermeer.
- Ministerium für auswärtige Angelegenheiten (Hrsg.). (1997). *Die Niederlande im Überblick*. Den Haag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.). (2004). *Schulprogramme in Brandenburg - Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung* (Schulforschung in Brandenburg, Bd. 4). Potsdam.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder & Landesinstitut für Schule (Hrsg.). (2003). *Fortbildungsbericht 2002*. Soest.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK). (2004a). *Schule in Nordrhein-Westfalen. Unser Bildungssystem im Überblick*. Düsseldorf: Vereinigte Verlagsanstalten.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK). (2004b). *Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Informationen zur Qualitätsentwicklung im allgemein bildenden Schulwesen in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK). (2005). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2004/05* (Statistische Übersicht, Bd. 347). Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) (Hrsg.). (2004c). *Leitlinien für die Weiterentwicklung von Schulprogrammarbeit und interner Evaluation. Eine Handreichung* (Bd. 9042). o.O.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2006a). *Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2006b). *Schulportfolio. Rahmendaten und Dokumente schulischer Arbeit. Qualitätsanalyse an Schulen. Version für Grundschulen*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2006c). *Kurzinformation für die an der Pilotphase 2006 beteiligten Schulen*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2006d). *Offene Ganztagschule im Primarbereich; Investitionsprogramm des Bundes "Zukunft Bildung und Betreuung" sowie sonstige Betreuungsangebote für Schulkinder; Fortbildungsangebote im Rahmen von Ganztagsangeboten*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1998). *Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit"* (Schriftenreihe Schule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 9029). Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2000a). *Evaluation - eine Handreichung* (Schriftenreihe Schule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 9033). Frechen.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1997). *Professionalität stärken. Rahmenkonzept "Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen"* (Schule in Nordrhein-Westfalen, Bd. 9030). Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2000b). *Schulprogramm - eine Handreichung* (Schriftenreihe Schule in NRW, Bd. 9027). Frechen.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung. (1999). *Anforderungsprofile: Schulleitung, Seminarleitung, Schulaufsicht*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2001). Schulprogramm und Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen - ein Überblick. In Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung & Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 7-11). Soest.
- Niederländisches Ministerium für Unterricht und Wissenschaft. (1994). Neues Schuljahr beginnt in den Niederlanden mit neuer Schulreform. *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 41 (1), 22-24.
- NRW-Lexikon. (2000). *Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht, Kultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oberon. (2002). *Nulmeting kwaliteitszorg basisonderwijs. Eindrapportage*. Utrecht.
- OECD. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD-Publications.
- Onderwijsraad. (2000). *Voorstel van Wet op het Onderwijstoezicht (OR 20000700/575)*. Den Haag.
- Onderwijsraad. (2006a, 01.02.2006). *Onderwijsinspectie moet strenger kunnen optreden. Persbericht 20060034/829*.
- Onderwijsraad. (2006b). *Doortastend Onderwijstoezicht*. Den Haag.
- Osinger, D. (1997). Blitzlichter auf begleitende Angebote zur pädagogischen Autonomie. *Erziehung und Unterricht*, 147 (3), 298-302.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-87). Weinheim: Juventa.
- Overzicht zeer zwakke scholen per 1 juli 2006. [Internet]. Verfügbar unter: [www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/nieuwsberichten/ZZSO5O706](http://www.onderwijsinspectie.nl/nieuws/nieuwsberichten/ZZSO5O706) [07.09.06].



- Peters, J. J. (1994). Bildungspolitik und Bildungsforschung in einem Europa der Regionen aus niederländischer Sicht. In G. Brinkmann (Hrsg.), *Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung* (Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 57, S. 77-92). Köln: Böhlau.
- Pfeiffer, H. (2004). Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. Selbstständigkeit und Autonomie von Schule - konzeptionelle und empirische Entwicklungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz - Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 51-81). Weinheim: Juventa.
- Philipp, E. & Rolff, H.-G. (1998). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.
- Posch, P. (1996). Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S. 170-206). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Pröhl, M. & Schulz-Vanheyden, E. (1998). Das Angebot. In W. Lohre (Hrsg.), *Schule & Co. Projektreport 1. Das Projekt entsteht* (S. 9-27). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Projectbureau Lumpsum primair onderwijs. (2004). *Invoering lumpsum primair onderwijs. Om de kwaliteit van het onderwijs*. Utrecht: Drukkerij A-Twee.
- Qualität und Kwaliteit. Beurteilung schulischer Qualität in Nordrhein-Westfalen und in den Niederlanden. Abschlussbericht des Kooperationsprojekts Inspectie van het onderwijs - Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen. (2003)*. Düsseldorf.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1991). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schule - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (S. 13-44). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Radnitzky, E. (2002). Q.I.S. - Schulprogrammkonzept und Service-Angebot des Bildungsministeriums. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 17). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Radtke, F.-O. (2000). Schulautonomie, Sozialstaat und Chancengleichheit. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch* (S. 13-32). Opladen: Leske + Budrich.

- Rang, A. (1994). Pädagogik und Pluralismus. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (S. 23-50). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reezigt, G. (1999). Basisscholen tevreden over onderwijsbegeleiding onderbouw. *didaktief & school*, 28 (4), 33.
- Regeling Inspectie van het Onderwijs. (2003). *Uitleg (Gele Katern)*(13), 11-19.
- Reissmann, J. (2004). Einschätzung der aktuellen Situation im Bereich der Unterstützungssysteme. In B. Brackhahn, R. Brockmeyer, J. Reissmann & K. Beyer (Hrsg.), *Unterstützungssysteme und Netzwerke* (Qualitätsverbesserungen in Schulen und Schulsystemen, QUISS, Bd. 3). München: Luchterhand.
- Richter, I. (1994). Theorien der Schulautonomie. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 42 (1), 5-16.
- Riecke-Baulecke, T. (2001). Schulprogramme und wirksames Management. Grundsätze, Verfahren, Instrumente. In *Schulleiter-Handbuch* (Bd. 100, S. 7-98). München: Oldenbourg.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Soziologie in Erziehung und Sozialisation*, 12 (4), 306-324.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995a). Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In P. Daschner, H.-G. Rolff & T. Stryck (Hrsg.), *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung* (S. 31-54). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995b). Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. *Pädagogik*, 47 (2), 17-21.
- Rolff, H.-G. (1995c). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1999). Selbstorganisation, Gesamtsystemsteuerung und Koppelungsprobleme. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 63-72). Neuwied: Luchterhand.
- Rolff, H.-G. (2001). *Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation* (IFB-Reihe: Schulisches Qualitätsmanagement). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Rosenbusch, H. S. (1994). *Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht* (Erziehung, Unterricht, Schule). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rosenbusch, H. S. (2002). Vom "privat cold war" zum "Freund in der Not"?! In H.-G. Rolff & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 13-26). Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S. & Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. *Schul-management*, 28 (6), 9-17.
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen vom 25.06.1997 zum Schulprogramm/Schulprofil; Entwicklung von Schulprogrammen (GABI.NW.IS.171) (1997). In *BASS: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften '98/99*, 14 - 23 (S. 671).
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimer, P. & Ousten, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden - Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. London.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing. (1994). *Gezamenlijke Uitspraken van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen en de Vertegenwoordigers van de Onderwijskoepelorganisaties op grond van de rapportages van de Uitwerkingsgroepen*. o.O.
- Schley, W. (1998a). Change Management. Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schley, W. (1998b). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111-159). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schlömerkemper, J. (1999). Wünsche und Wirkungen. Ergebnisse einer Befragung. *Pädagogik*, 51 (11), 28-30.
- Schlömerkemper, J. (2004). Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulent-*

- wicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen (S. 61-78). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, C. (1997). "Am Material". Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Juventa.
- Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schönig, W. (1993). Können Schulen lernen? Lern- und beratungstheoretische Skizzen eines Schulentwicklungskonzeptes. *Neue Sammlung*, 33 (2), 241-258.
- Schratz, M. (1993). Isolation versus Kooperation - wie fremd ist der Teamgedanke? In *Erziehung heute Sonderheft: Schulautonomie. Dokumentation zum Kongress der Österreichischen Bildungsallianz* (S. 55-58). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schratz, M. (1996). *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung: Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens* (Forschungsbericht im Auftrag des BMUK). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 107-117). Weinheim: Juventa.
- Schulentwicklungsgesetz. Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen vom 27.11.2001 (GV.NRW.S.811, 2002, S. 22).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)(GV.NRW.S.101-139) (2005). *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*, 59 (8), 101-139.
- Schulprogramm und Schulprogrammarbeit - ein Leitfaden für den Dialog zwischen Schulen und Schulaufsicht und für die zusammenfassende Auswertung der Schulprogrammarbeit vom 28.09.2000.
- Schulwesen. [Internet]. Verfügbar unter: [www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=554](http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=554) [03.03.06].
- Schwarz, H. (1998). Autonomie der Schule. In D. Haarmann (Hrsg.), *Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion* (S. 28-35). Weinheim: Beltz.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn.
- Selbstständige Schule.nrw. Das Projekt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW und der Bertelsmann Stiftung. [Projektflyer]. Düsseldorf: Neue Ausgabe zum Schuljahr 2003/04.
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bensen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H. & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296-314). Münster: Waxmann.
- Skiera, E. (1983). Auf dem Wege zu einer humanistisch-polytechnischen Grundbildung. Zu neueren Entwicklungen im niederländischen Schulwesen. *Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt*, 2 (1), 28-40.
- Skiera, E. (1991). *Das Bildungswesen der Niederlande. Geschichte, Struktur und Reform* (Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas, Bd. 6). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.
- Slavenburg, J. H. (1997). *Educatieve dienstverlening: werkwijzen, effecten en waardering*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Slavenburg, J. H. (1998). Educatieve dienstverlening. Een overzicht van de opbrengsten. In A. L. Heinink & J. H. Slavenburg (Eds.), *Onderwijsbegeleiding. Tussen missie en markt* (pp. 161-198). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Slavenburg, J. H. (2000). Leerlingbegeleiding, helpt het wel? *School & Begeleiding*, 17 (0), 10-11.
- Snippe, J. (1990). Die Umstrukturierung des Primarschulsystems in den Niederlanden. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 38 (1), 8-14.
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (329): Wet van 28 juni 2006 tot wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op de beroepen in het onderwijs onder meer in verband met het aanbrengen van enkele verbeteringen in de regels over de bekwaamheid van onderwijspersoneel zoals deze komen te luiden door de Wet op de beroepen in*

- het onderwijs (aanpassing regels bekwaamheidseisen onderwijspersoneel) (2006).*  
's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2005). *Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland* (Bd. 450). Bonn: Werbedruck GmbH.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Streumer, J. N. & Feteris, A. (1991). *Het gebruik van het schoolwerkplan als coördinatie-instrument. Verslag van een beperkt onderzoek*. Enschede: Instituut voor Leerplannontwikkeling.
- Ströbel, H. (1997). Schulstrukturelle Herausforderungen und einzelschulische Autonomie. Entwicklungsoptionen im politisch-administrativen Raum. In P. Zedler & D. Fickermann (Hrsg.), *Pädagogik und Recht. Rechtliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für eine erweiterte Selbständigkeit von Einzelschulen. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 19. und 20.09.1996* (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 5, S. 109-122). Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Stuckmann, E. (1989). 14 Jahre Schule bis zur Hochschulreife. Überblick über das allgemeine Schulwesen in den Niederlanden. *Die höhere Schule* (8), 231-233.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- The Netherlands (1996). In *The division of responsibilities at national, regional and local levels in the education systems of the twenty - three European countries* (Studies and texts, Vol. 44, pp. 199-205). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Timmermann, D. (1995). Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (1), 49-60.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend-Report*. Stuttgart: Enke.
- van de Ven, B. (2003). Wer hat das Sagen in der niederländischen Schule? Schulautonomie ohne Grenzen? In H. Döbert, B. von Kopp, R. Martini & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, Internationale Perspektiven* (S. 304-310). Neuwied: Luchterhand.

- van den Akker, J. & Letschert, J. (2003). Schulentwicklung in den Niederlanden. In C. Burkard & G. Eikenbusch (Hrsg.), *Schulentwicklung international* (S. 100-108). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- van der Dunk, H. (1998). Die Liberalität der Niederlande. Merkmale und Entwicklungen in historischer Perspektive. In B. Müller (Hrsg.), *Vorbild Niederlande. Tips und Informationen zu Alltagsleben, Politik und Wirtschaft; mit Niederlande - Lexikon* (Agenda - Zeitlupe, Bd. 13, S. 31-54). Münster: Agenda - Verlag.
- van der Werf, M. P. C. (1988). *Het schoolwerkplan in het basisonderwijs. Ontwikkeling, implementatie en opbrengst* (Onderwijsonderzoek, Vol. 8). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- van Esch, W., Vrieze, G. & Maass, L. (2000). ROC's op weg naar een moderne schoolorganisatie. *Meso magazine* (113), 21-27.
- van Gelder, W. (1998). Kleine Grundschulen in den Niederlanden. In D. Fickermann, H. Weißhaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern* (S. 185-201). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- van Haften, A. W. & Snik, G. L. M. (1999). Onderwijsvrijheid voor en tegen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 1-15.
- van Wieringen, A. M. L. (1996). *Onderwijsbeleid in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samson H. D. Tjeenk Willink.
- van 't Hof, L., Pauw, L. & Menke, W. (1997). *Werken aan een Schoolplan Primair Onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Veneman, H. (1998). Werken aan het schoolplan voor onze Jenaplanschool. *Mensen-Kinderen*, 13 (5), 21-23.
- Veugelers, W. (1999). Het studiehuis in de knel. Selfstandigheid en controle van scholen, docenten en leerlingen. *MESO magazine*, 19 (107), 2-8.
- Vogel, J. P. (1995). Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (1), 39-47.
- Vogel, J. P. (1997). Eine neue Idee von Schulgesetzen. *Pädagogische Führung*, 8 (1), 35-39.
- Warnken, G. (1997). Das Schulprogramm. *Schulmanagement*, 28 (5), 18-28.
- Weerts, F. (2006). Gelingensbedingungen für externe Evaluation. *Schul-Management*, 37 (2), 22-25.
- Weishaupt, H. & Weiß, M. (1997). Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäi-*

- scher Kontext, Bildungshistorischer Exkurs* (Gesellschaft und Bildung, Bd. 14, S. 27-45). Baden-Baden: Nomos.
- Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung - die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427-454). Opladen: Leske + Budrich.
- Werner, H. (1998). Das niederländische Bildungswesen - ein Überblick. *Pädagogische Führung/Ausgabe Hessen. Beilage "Schulleitung in Hessen"*, 2 (2), 32-34.
- Wesemann, H. (1996). ISP - Institutionelles Schulentwicklungsprogramm an berufsbildenden Schulen. *Wirtschaft und Erziehung*, 48 (7/8), 232-235.
- Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) (1995). [Internet]. Verfügbar unter: [www.recht4all.nl/wetten/w/w\\_p\\_ht\\_prmr\\_ndrws.htm](http://www.recht4all.nl/wetten/w/w_p_ht_prmr_ndrws.htm) [02.06.06].
- Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) (2000). In *Staatsblad 31-10-1995*, 501. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Wet op de expertisecentra (WEC) (1982). [Internet]. Verfügbar unter: [www.recht4all.nl/wetten/w/w\\_p\\_ht\\_prmr\\_ndrws.htm](http://www.recht4all.nl/wetten/w/w_p_ht_prmr_ndrws.htm) [02.06.06].
- Wet op het Onderwijstoezicht (WOT). [Internet]. Verfügbar unter: [www.onderwijsinspectie.nl/watdoenwij/taken](http://www.onderwijsinspectie.nl/watdoenwij/taken) [18.09.06].
- Wet op het primair onderwijs (WPO) (1981). [Internet]. Verfügbar unter: [www.recht4all.nl/wetten/w/w\\_p\\_ht\\_prmr\\_ndrws.htm](http://www.recht4all.nl/wetten/w/w_p_ht_prmr_ndrws.htm) [02.06.06].
- Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) (1963). [Internet]. Verfügbar unter: [www.recht4all.nl/wetten/w/w\\_p\\_ht\\_prmr\\_ndrws.htm](http://www.recht4all.nl/wetten/w/w_p_ht_prmr_ndrws.htm) [02.06.06].
- Wet van 1 juni 2006, houdende wijziging van onder meer de wet op het primair onderwijs, de wet op de expertisecentra en de wet op het voortgezet onderwijs in verband met de vraagfinanciering voor schoolbegeleiding en de bekostiging van het onderwijs aan zieke leerlingen. (2006, 04.07.06). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 297.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). (1991). *De onderwijsverzorging in de toekomst* (Rapporten aan de Regering, Vol. 40). s'Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- Wijziging van onder meer de wet op het basisonderwijs, de interimwet op het speciaalonderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs en de wet op het voortgezet onderwijs inzake schoolbegeleiding (regeling schoolbegeleiding). (1997). *Erste Kamer*, 220.



- Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht der Evaluationskommission. (1996)* (Eine Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Bd. 56). Düsseldorf: Concept Verlag.
- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). Elternmitwirkung in der Schule - Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 11. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 221-256). Weinheim: Juventa.
- Zum Bildungswesen in den Niederlanden: 70 Prozent Privatschüler (1992). In D. Lemke (Hrsg.), *Bildungspolitik in Europa - Perspektiven für das Jahr 2000: eine Analyse europäischer Bildungssysteme* (Arbeit - Bildung - Gesellschaft, Bd. 11, S. 129-140). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

## **Verzeichnis des Anhangs**

### **ANLAGE I**

Erläuterung des Qualitätstableaus der Schulaufsicht Nordrhein-Westfalens (2003 - 2005)  
untergliedert in sechs Qualitätsbereiche mit 26 Qualitätsaspekten und 140 Kriterien

### **ANLAGE II**

Erläuterung des Kriterienrahmens des Inspektorats (1998 - 2002)

### **ANLAGE III**

Erläuterung des Bewertungsrahmens des Inspektorats (2003 - 2005)

### **ANLAGE IV**

Erläuterung des Bewertungsrahmens für Periodische Qualitätsuntersuchungen (PKOs) des  
Inspektorats (2005 - 2007)

### **ANLAGE V**

Erläuterung des Bewertungsrahmens für die Verbreitung und Vertiefung von Evaluationen  
des Inspektorats (2005 - 2007)

### **ANLAGE VI**

Erläuterung des Bewertungsrahmens für Untersuchungen zur Qualitätsverbesserung  
(OKVs) des Inspektorats (2005 - 2007)

## **ANLAGE I**

### **Erläuterung des Qualitätstableaus der Schulaufsicht Nordrhein-Westfalens (2003 - 2005) untergliedert in 6 Qualitätsbereiche, 26 Qualitätsaspekte und 140 Kriterien**

1. Lehren und Lernen - Unterricht
  - 1.1 Schulinternes Curriculum (6 Kriterien)
  - 1.2 Leistungskonzept - Leistungsanforderung und Leistungsbewertung (5 Kriterien)
  - 1.3 Unterricht - Fachliche und didaktische Gestaltung (5 Kriterien)
  - 1.4 Unterricht - Unterstützung eines aktiven Lernprozesses (6 Kriterien)
  - 1.5 Unterricht - Lernumgebung und Lernatmosphäre (3 Kriterien)
  - 1.6 Schülerförderung (7 Kriterien)
  - 1.7 Schülerberatung (4 Kriterien)
2. Schulkultur
  - 2.1 Soziales Klima (4 Kriterien)
  - 2.2 Lebensraum Schule (8 Kriterien)
  - 2.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes (6 Kriterien)
  - 2.4 Schülerbetreuung (2 Kriterien)
  - 2.5 Außerschulische Kooperation (4 Kriterien)
3. Führung und Management
  - 3.1 Schulleitung (7 Kriterien)
  - 3.2 Unterrichtsorganisation (5 Kriterien)
  - 3.3 Partizipation (6 Kriterien)
  - 3.4 Ressourcenverwaltung (7 Kriterien)
4. Personalentwicklung
  - 4.1 Personaleinsatz (5 Kriterien)
  - 4.2 Professionalität der Lehrkräfte (8 Kriterien)
  - 4.3 Kommunikation (5 Kriterien)
5. Qualitätsentwicklung
  - 5.1 Schulprogrammarbeit (7 Kriterien)
  - 5.2 Schulinterne Evaluation (7 Kriterien)
  - 5.3 Umsetzungsplanung/Jahresarbeitsplan (5 Kriterien)
6. Ergebnisse der Schule
  - 6.1 Abschlüsse (6 Kriterien)
  - 6.2 Fachkompetenzen (4 Kriterien)
  - 6.3 Personale Kompetenzen (4 Kriterien)
  - 6.4 Schlüsselkompetenzen (4 Kriterien)

## **ANLAGE II**

### **Erläuterung des Kriterienrahmens des Inspektorats (1998 - 2002)**

#### *Unterrichtslernprozess*

##### *1. Curriculum*

Das schulspezifische Curriculum muss die national festgelegten Kernziele abdecken. Dabei werden auf der einen Seite die Wahl der Schulbücher und die ergänzenden Materialien, auf der anderen Seite Lehrplanabsprachen zwischen den Jahrgängen vom Inspektorat überprüft. Darüber hinaus muss der Lehrinhalt auf die Zusammensetzung der SchülerInnen sowie auf die individuellen Unterschiede und Bedürfnisse der Kinder eingehen. Ebenso müssen die SchülerInnen in der Schule auf eine multikulturelle Gemeinschaft vorbereitet werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 13).

##### *2. Lehr- und Lernzeit*

Bei diesem Qualitätskriterium überprüft das Inspektorat, ob die Schule die geplante Unterrichtszeit auch tatsächlich realisiert. Es wird hinterfragt, ob die gesetzlich vorgeschriebene Zeit für die Unterrichtsfächer Niederländisch und Mathematik eingeplant ist, ob auf die individuellen Bedürfnisse von SchülerInnen eingegangen wird und ob unnötigem Zeitverlust gegengesteuert wird (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 16).

##### *3. Pädagogisches Klima*

Schulen sollten für ein unterstützendes und herausforderndes pädagogisches Klima sorgen, d. h. dass Schulen für Struktur und Sicherheit im Unterricht verantwortlich sind. Die Lernumgebung sollte so eingerichtet sein, dass SchülerInnen zum selbstständigen und verantwortungsvollen Lernen eingeladen werden. Dafür müssen die Klassenräume „ordentlich“ aussehen, Respekt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bestehen und auf Schikanen zwischen SchülerInnen sollte reagiert werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 16).

##### *4. Didaktisches Handeln*

Dieses Qualitätsmerkmal bezieht sich in erster Linie auf das LehrerInnenhandeln. Hierbei bewertet das Inspektorat beispielsweise, ob Lehrkräfte auf Vorkenntnisse von SchülerInnen eingehen, ob SchülerInnen zur aktiven Teilnahme am Unterricht stimuliert werden, ob verschiedene Unterrichtsstrategien verwendet werden und ob auf Unterschiede zwischen Kindern eingegangen wird. Es geht von allem darum, ob der Unterricht klar strukturiert ist und

ob die SchülerInnen aufgabengerecht beschäftigt werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 18).

### *5. SchülerInnenbetreuung*

Ein gutes SchülerInnenbetreuungssystem bildet eine Voraussetzung für `Unterricht nach Maß'. Das Inspektorat überprüft, ob für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen so genannte `Handlungspläne' existieren. Darüber hinaus gibt es Gespräche über die `Sitzenbleiberquote', über die Schulabgänger, Neuzugänge und über den Schulwechsel auf weiterführende Schulen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 21).

## *Ergebnisse*

### *6. Lernergebnis*

Hinsichtlich dieses Qualitätskriteriums werden vor allem die SchülerInnenleistungen während<sup>130</sup> und am Ende der Schulzeit<sup>131</sup> überprüft. Um der Einzelschule gerecht zu werden, werden die SchülerInnenleistungen in Relation zur sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft im Klassenverband gesetzt. Dabei erhalten die Unterrichtsfächer Niederländisch und Mathematik besondere Beachtung (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 23).

## *Organisation und Management*

### *7. Qualitätssicherung*

Von einer Schule wird gesetzlich erwartet, dass sie die Qualität ihres Unterrichts selbst bestimmt, bewacht und fördert. Aus diesem Grund fragt das Inspektorat nach einer systematischen Unterrichtsevaluation, welche Konsequenzen diese Selbstevaluation hatte und welche Veränderungsvorschläge die Schule daraufhin erarbeitet hat. Dabei sollen die SchülerInnenresultate mit dem Lehr- und Lernprozess von der Schule in Relation gesetzt werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 27).

### *8. Professionalisierung*

Unter einem optimalen Professionalisierungsklima, das für eine gute Schule vorausgesetzt wird, versteht das Inspektorat, dass alle Lehrkräfte ihren gemeinsamen Sachverstand nutzen sowie offen für Kritik, gegenseitige Hilfe und Unterstützung sind. Aufgabe der Schulleitung ist es, Möglichkeiten anzubieten, in denen Lehrkräfte gemeinsam arbeiten können so-

---

<sup>130</sup> Für die Analyse von Lernergebnissen während der Schullaufbahn macht das Inspektorat Gebrauch von schulbuchunabhängigen Tests sowie Tests aus dem SchülerInnenbetreuungssystem.

<sup>131</sup> Unter anderem werden hier die Ergebnisse des CITO-Tests untersucht. Dabei werden die letzten 3 Jahre miteinander verglichen.

wie für schulbezogene Projekte unterstützt und stimuliert werden. So sollten beispielsweise Begleitung und Fortbildungsangebote für alle Lehrkräfte (erfahrene, neue und ReferendarInnen) vorhanden sein, die auf Grundlage schulpädagogischer Prioritäten und der Bedürfnisse des Kollegiums festgestellt wurden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 28).

#### *9. Interne Kommunikation*

Bezüglich dieses Qualitätskriteriums untersucht das Inspektorat, ob das LehrerInnenhandeln aufeinander abgestimmt und ob eine Arbeitsstruktur implementiert ist, die Absprachen zwischen Lehrkräften und Kooperationen möglich macht. Inhaltlich wird sich dabei auf finanzielle, administrative und pädagogische Angelegenheiten bezogen. Kontakte zum Schulträger spielen dabei eine bedeutende Rolle (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 30).

#### *10. Externe Kontakte*

Gute Schulen unterhalten Kontakte zu verschiedenen Einrichtungen und Organisationen, wie bspw. Vorschuleinrichtungen, weiterführende Schulen, zu Schulbegleitungsdiensten oder Kooperationspartnern im Rahmen des Programms 'Wieder-gemeinsam-zur-Schule' (WSNS) und anderen Organisationen für Jugendhilfe in der Region (GOA) (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 31).

#### *11. Kontakte mit Eltern*

Bei diesem Qualitätskriterium analysiert das Inspektorat, ob Beziehungen zwischen Schule und Eltern bestehen. Dabei geht es um den Informationsaustausch, um die Beteiligung der Eltern an schulischen Entscheidungen, um das Meinungsbild der Elternschaft etc. (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 32).

#### *12. Ressourceneinsatz*

Dieses Qualitätskriterium bezieht sich vor allem auf den Einsatz personeller und materieller Mittel. Das Inspektorat hinterfragt, inwieweit Personal neue Medien und SchülerInnenbetreuung in der Unterstufe eingesetzt werden. Ebenso wird erfragt, wie die materiellen Mittel verwendet werden und inwiefern dadurch der Unterrichtslernprozess sowie die weitere Entwicklung der Schule beeinflusst werden (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 34).

### *13. Schulverwaltung*

Das Inspektorat überprüft hinsichtlich dieses Qualitätsmerkmals, ob die Schulverwaltung die gesetzlich vorgeschriebenen Regelungen hinsichtlich des Schulprogramms, Schulführers, Beschwerderegulierung und Gleichberechtigungsregelung für Frauen in der Schulleitung einhält (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 1999e, S. 35).

## **ANLAGE III**

### **Erläuterung des Bewertungsrahmens des Inspektorats (2003 - 2005)**

1. Qualitätssicherung  
Die Schule bewacht systematisch die Unterrichtsqualität und unternimmt Maßnahmen, um die Qualität aufrecht zu erhalten und zu verbessern. (6 Indikatoren)
2. Testung  
Die Schule garantiert die Qualität der Testungen. (2 Indikatoren)
3. Curriculum  
Das Curriculum unterstützt SchülerInnen, sich optimal zu entwickeln und auf den weiterführenden Unterricht vorzubereiten. (4 Indikatoren)
4. Lehr- und Lernzeit  
SchülerInnen erhalten ausreichend Zeit, um sich das Curriculum anzueignen. (3 Indikatoren)
5. Unterrichtslernprozess  
Der Unterricht bietet SchülerInnen ausreichend Gelegenheiten, Herausforderungen und Unterstützungen für den Lernprozess. (7 Indikatoren)
6. Schulklima  
Die Schule sorgt für ein sicheres, unterstützendes und herausforderndes Schulklima. (6 Indikatoren)
7. SchülerInnenbetreuung  
Die Schule begleitet SchülerInnen systematisch während ihrer Schullaufbahn und bei der Wahl weiterführenden Unterrichts und sorgt für eine systematische Betreuung von SchülerInnen mit spezifischen Lernbedürfnissen. (5 Indikatoren)
8. Lernergebnis  
Die Leistungen von SchülerInnen liegen mindestens auf dem Niveau, das erwartet werden kann. (4 Indikatoren)



## **ANLAGE IV**

### **Erläuterung des Bewertungsrahmens für Periodische Qualitätsuntersuchungen (PKOs) des Inspektorats (2005 - 2007)**

1. Curriculum
  - a. Die angebotenen Lehr- und Lerninhalte für Niederländisch und Mathematik decken die Kernziele ab.
  - b. Die angebotenen Lehr- und Lerninhalte für Niederländisch und Mathematik werden bis zur 8. Klassenstufe angeboten.
  - c. Die Lehr- und Lerninhalte in den Klassenstufen schließen aneinander an.
  - d. Die Lehr- und Lerninhalte für Niederländisch und Mathematik sind abgestimmt auf die Lernbedürfnisse individueller SchülerInnen.
  - e. Die Lehr- und Lerninhalte für Niederländisch müssen auf die Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit einem Sprachrückstand abgestimmt werden.
  - f. Die Schule fördert soziale Integration und Bürgerschaft und unterstützt die Kenntnisse über die Unterschiedlichkeit in der Gemeinschaft.
2. Lehr- und Lernzeit
  - a. Die Lehrkräfte nutzen effizient die geplante Unterrichtszeit.
  - b. Die Schule stimmt die Unterrichtsmenge für Niederländisch und Mathematik mit den Lernbedürfnissen der SchülerInnen ab.
3. Pädagogisches Handeln
  - a. Die Lehrkräfte sorgen dafür, dass SchülerInnen respektvoll miteinander umgehen.
4. Didaktisches Handeln
  - a. Die Lehrkräfte realisieren eine aufgabengerichtete Arbeitsatmosphäre.
  - b. Die Lehrkräfte instruieren deutlich.
  - c. Die Lehrkräfte unterrichten explizit Metakognitions- und Lernstrategien.
5. SchülerInnenbetreuung
  - a. Die Lehrkräfte folgen systematisch den Bedürfnissen der SchülerInnen.
  - b. Die Lehrkräfte stimmen ihre Instruktion und Arbeitsanweisungen auf die Entwicklungsunterschiede zwischen den SchülerInnen ab.
6. Selbstständigkeit der SchülerInnen
  - a. Die SchülerInnen sind aktiv bei den Unterrichtsaktivitäten einbezogen.
  - b. Die SchülerInnen sind gemäß ihrem Entwicklungsniveau verantwortlich für die Organisation ihres eigenen Lernprozesses.

7. Schulklima
  - a. Eltern und Erziehungsberechtigte interessieren sich für die Schule.
  - b. SchülerInnen und Lehrkräfte fühlen sich an der Schule sicher.
8. Sorge und Begleitung, Testdurchführungen
  - a. Die Schule nutzt ein zusammenhängendes System von Instrumenten und Prozessen zur Begleitung der Leistungen und Entwicklungen der SchülerInnen.
  - b. Auf Basis einer Analyse der versammelten Daten bestimmt die Schule die Art und Weise der Betreuung für benachteiligte SchülerInnen.
  - c. Die Schule führt die Betreuungsaktivitäten planmäßig aus.
  - d. Die Schule evaluiert die Effekte der Betreuung.
9. Ergebnisse
  - a. Die Ergebnisse der SchülerInnen am Ende einer Schulperiode liegen mindestens auf dem Niveau, das auf Basis der Merkmale der Schülerschaft erwartet werden kann.
  - b. Die sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen liegen auf einem Niveau, das erwartet werden kann.
  - c. Die Resultate der SchülerInnen für Niederländisch und Mathematik liegen mindestens auf dem Niveau, das auf Grundlage der Merkmale der Schülerschaft erwartet werden kann.
  - d. SchülerInnen mit spezifischen Lernbedürfnissen entwickeln sich nach ihren Möglichkeiten.
  - e. Die SchülerInnen durchlaufen die Schule innerhalb einer erwarteten Zeit von 8 Jahren.

(vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005b, S. 29ff.)

## **ANLAGE V**

### **Erläuterung des Bewertungsrahmens für die Verbreitung und Vertiefung von Evaluationen des Inspektorats (2005 - 2007)**

1. Die Schule sorgt systematisch für die Verbesserung der Unterrichtsqualität.  
(7 Indikatoren)
2. Voraussetzungen zur Qualitätssicherung sind vorhanden.  
(4 Indikatoren)
3. Das Curriculum bereitet die SchülerInnen auf den weiterführenden Unterricht vor.  
(9 Indikatoren)
4. Die SchülerInnen erhalten ausreichend Zeit um sich die Lerninhalte zu Eigen zu machen. (5 Indikatoren)
5. Das pädagogische Handeln der Lehrkräfte führt zu einer physisch und psychisch sicheren und unterstützenden Lernumgebung. (5 Indikatoren)
6. Das didaktische Handeln der Lehrkräfte unterstützt das Lernen der SchülerInnen.  
(9 Indikatoren)
7. Die Lehrkräfte stimmen ihren Unterrichtslernprozess auf die Lernbedürfnisse der SchülerInnen ab. (4 Indikatoren)
8. Die SchülerInnen spielen eine aktive und selbstständige Rolle im Unterricht.  
(4 Indikatoren)
9. Die Schumatmosphäre ist sicher und für SchülerInnen unterstützend.  
(6 Indikatoren)
10. Die SchülerInnenbetreuung ist darauf gerichtet, dass sich SchülerInnen nach ihren Möglichkeiten entwickeln. (6 Indikatoren)
11. Die SchülerInnen mit spezifischen Lernbedürfnissen erhalten eine adäquate Förderung. (6 Indikatoren)
12. Die Resultate der SchülerInnen liegen mindestens auf dem Niveau, das erwartet werden kann. (2 Indikatoren)
13. Die SchülerInnen entwickeln sich erwartungsgemäß.  
(5 Indikatoren)

(vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005b, S. 40ff.)

## **ANLAGE VI**

### **Erläuterung des Bewertungsrahmens für Untersuchungen zur Qualitätsverbesserung (OKVs) des Inspektorats (2005 - 2007)**

Die Schule sorgt systematisch für die Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität.

1. Die Schule hat Einsicht in die Unterschiede der Lernbedürfnisse der Schülerschaft.
2. Die Schule evaluiert jährlich systematisch die Qualität der Ergebnisse.
3. Die Schule evaluiert regelmäßig Lehren und Unterrichten.
4. Die Schule arbeitet planmäßig an Verbesserungsmaßnahmen.
5. Die Schule garantiert die Qualität des Lehrens und Unterrichtens.
6. Die Schule berichtet an Beteiligte über die realisierte Unterrichtsqualität.
7. Die Schule garantiert soziale Sicherheit für SchülerInnen und Lehrpersonen.

(vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2005b, S. 37ff.)



## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen vermerkt habe.

Ich erkläre ebenfalls, dass die Dissertation in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung an der Universität Dortmund oder einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung nicht vorgelegen hat.

Andrea Sparka