



Holger Lindemann

# Wie Schulentwicklung gelingt

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

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Lindemann, Wie Schulentwicklung gelingt

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2838-6>

# Kapitel 2

## Schul- und Qualitätsentwicklung

### 2.1 Stand und Rahmenbedingungen von Schulentwicklung

#### 2.1.1 Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### § 32 Eigenverantwortung der Schule

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

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

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

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

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

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

## **Der Schulvorstand**

### **§ 38 a Aufgaben des Schulvorstandes**

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

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

(3) Der Schulvorstand entscheidet über

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

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

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

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

(6) Es werden gewählt die Vertreterinnen und Vertreter

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

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

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

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



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

## **Die Gesamtkonferenz**

### **§ 34 Gesamtkonferenz**

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

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

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

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

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

## **Die Schulleitung**

### **§ 43 Stellung der Schulleiterin und des Schulleiters**

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

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

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

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

(4) (...).

(5) (...).

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

### **Der einzelne Lehrer**

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

### **§ 33 Entscheidungen der Schule**

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

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

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

2005, 57). Das schulorganisatorische Entscheidungsgefüge scheint weitgehend resistent gegenüber einer gemeinsamen Ausrichtung von Schule zu sein: „In dem Dreieck zwischen Hierarchie, kollegialer Abstimmung und individueller Verantwortung – als den Strukturmerkmalen von Schulen, die eine Legitimität von Entscheidungen sichern können – gibt es einen deutlichen Bias in Richtung auf die individuelle Verantwortung. Entscheidungen, die den operativen Vollzug des Unterrichts betreffen, erfolgen in Schulen dezentral; sie obliegen fast ausschließlich der individuellen Verantwortung des Lehrers vor seiner auf Unterricht bezogenen Expertise.“ (Kuper 2008, 154) Versuche einer Verordnung der Verantwortung für Schulentwicklung bei der Schulleitung und dem Gesamtkollegium scheinen hier ebenso ins Leere zu laufen, wie die, in den vergangenen Jahren gescheiterten, Versuche einer Außensteuerung von Schule (vgl. Altrichter 2000).

Der Eigenverantwortung von Schulen und der aktiven Beteiligung der Lehrer, kommt für den Erfolg von Schulentwicklung eine zentrale Rolle zu. „Schulentwicklungsansätze gehen heute davon aus, dass Veränderungen nicht per Erlass verordnet werden können, sondern in einem Prozess der Balance strategischer Planung einerseits und individueller Faktoren (Bereitschaft zur Veränderung, Formen des berufsbegleitenden Lernens) andererseits entwickelt werden müssen.“ (Bonsen, Bos u. Rolff 2008, 22) Die Notwendigkeit der Akzeptanz, Innovationsbereitschaft und der aktiven Mitarbeit des Kollegiums wird auch durch die Schulentwicklungsforschung und durch Implementationsstudien belegt (siehe Kapitel 2.4.2).

Die Kompetenzen und Sichtweisen der Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter zur Schulentwicklung allgemein und zur Entwicklung ihrer Schule im Speziellen, können als ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen gelten. Denn ebenso, wie die durch Rolff konstatierte ‚Beamtenmentalität von Lehrern‘ ein Hindernis für die Schulentwicklung darstellt, können andere Grundhaltungen von Lehrern unterstützend wirken (vgl. Rolff 2005, 57).

Sich intensiv mit den Einschätzungen der Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter über Schulentwicklung und ihrer daraus resultierenden Veränderungsbereitschaft zu beschäftigen, wird auch in der Untersuchung von Florian Söll zu Einstellungen von Lehrern zu Schulentwicklung als wichtiger Aspekt herausgestellt (Söll 2002). In den 24 Interviews mit Lehrern über ihre Sichtweise von Schulentwicklung wird sehr eindrücklich herausgestellt, dass die Lehrer Schulentwicklung als etwas betrachten, das ihnen von außen aufgezwungen wird, eine Zusatzbelastung darstellt und wofür zu wenige Ressourcen zur Verfügung stehen (Söll 2002, 117).

Die Einschätzungen von Lehrern über Schulentwicklung und notwendige Veränderungen an ihrer Schule bieten also einen guten Einblick in ihre Veränderungsbereitschaft und können Entwicklungsbereiche aufzeigen, in denen Veränderungsvorhaben auf ihre Unterstützung bauen können.

## 2.2 Schuleffektivität und Schulqualität

Bezogen auf die Qualität von Schulen, wird entsprechend der zuvor dargestellten Entwicklung ein umfassender Qualitätsbegriff zu Grunde gelegt, der Input-, Prozess- und Output-Variablen auf den verschiedensten Ebenen umfasst. Das derzeitige Qualitätsverständnis von Schule wird nachfolgend hinsichtlich seiner Entstehung aus der Schuleffektivitätsforschung und den daraus abgeleiteten Qualitätsmodellen dargestellt und abschließend zusammengefasst.

### 2.2.1 Schuleffektivität: Merkmale ‚guter Schulen‘

Bei der Frage danach, wann eine Schule eine ‚qualitativ gute Schule‘ ist, lässt sich leicht auf die Ergebnisse der Schule, also die Leistungen der Schüler verweisen, wie sie etwa in den Ergebnissen von Vergleichsstudien dargestellt werden. Für die Forschung, vor allem zur Schuleffektivität und -qualität ergibt sich daraus die Frage, wie diese ‚guten Schulen‘ ihre Ergebnisse erzielen, bzw. welche Faktoren einen guten Output erzeugen. Japp Scheerens definiert Schuleffektivität, basierend auf einer Analyse mehrerer Ansätze, folgendermaßen: „Zusammenfassend kann Schuleffektivität als das Maß betrachtet werden, in dem Schulen verglichen mit, auf die Schülerschaft bezogen ‚gleichen‘ Schulen, ihre Ziele erreichen, indem bestimmte Bedingungen der Schule selbst oder ihres direkten Umfeldes gestaltet werden.“ (Scheerens 2000, 20; Übers. d. Verf.)

Eine andere Schwerpunktsetzung bietet die Definition von Bert Creemers und Leonidas Kyriakides, indem sie zwischen Schuleffektivität und Lehrereffektivität unterscheidet: „Wir betrachten Schuleffektivität als die Wirkung, die schulweite Faktoren, wie Unterrichtsrichtlinien, Schulklima und Schulziele auf die kognitiven und affektiven Leistungen der Schüler haben. Lehrereffektivität hingegen bezieht sich auf die Wirkung von Unterrichtsfaktoren auf die Schülerleistungen, wie das Verhalten der Lehrer, die Leistungserwartung, die Unterrichtsorganisation und die Nutzung von Ressourcen für den Unterricht.“ (Creemers u. Kyriakides 2008, 3; Übers. d. Verf.) Neben den kognitiven und affektiven Leistungen der Schüler, definieren sie auch noch andere Faktoren als Ergebnisse der Schule, wie etwa psychomotorische und metakognitive Leistungen oder den Ausgleich sozialer Unterschiede (ebd., 27).

Da die Schuleffektivitätsforschung in Deutschland erst relativ spät Beachtung fand – umfassender erst mit den großen Vergleichsstudien, wie der PISA-Studie – beziehen sich auch die deutschen Definitionen schulischer Effektivität auf Publikationen im angloamerikanischen Sprachraum und die dort entwickelten Modelle (vgl. Bonsen, Bos u. Rolff 2008, 14 ff.).