

Theresa Röhrich

Wege der Schulentwicklung

Zur Theorie und Praxis lernender Schulen

RÖHRICH
WEGE DER SCHULENTWICKLUNG

WEGE DER SCHULENTWICKLUNG
Zur Theorie und Praxis lernender Schulen

von **Theresa Röhrich**

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2013

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2012 als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) von der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2013.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1893-3

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
1.1 Problemstellung und Fragerichtungen der Arbeit	9
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Zum Rahmen: Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule in Nordrhein-Westfalen	17
2.1 Schulpolitische Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen vor dem Modellprojekt Selbstständige Schule NRW	17
2.2 Das Modellprojekt Selbstständige Schule NRW	19
2.2.1 Qualitätsorientierte Selbststeuerung – Schulische Infrastruktur	24
2.2.2 Systematische Unterrichtsentwicklung nach dem Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft“	29
2.3 Erweiterte schulische Selbstständigkeit im Kontext der Steuerung des Bildungssystems	33
2.4 Fazit für die vorliegende Arbeit	36
3 Zur Theorie der Entwicklung	39
3.1 Begriffsklärung: Wandel, Veränderung, Innovation, Evolution und Entwicklung	40
3.2 Organisationstheoretischer Hintergrund	43
3.2.1 Moderne Systemtheorie	44
3.2.2 Handlung im sozialen System	46
3.2.3 Schule als besondere soziale Organisation	49
3.2.4 Fazit für die vorliegende Arbeit	53
3.3 Episodische Entwicklung	54
3.3.1 Modell sozialer Veränderung nach Lewin	58
3.3.2 Organisationsentwicklung	60
3.3.3 Kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept episodischer Entwicklung und Fazit für die vorliegende Arbeit	63
3.4 Kontinuierliche Entwicklung	65
3.4.1 Die lernende Organisation nach Argyris und Schön	70
3.4.2 Change Management	75
3.4.3 Integrationsmodell organisationalen Lernens nach Klimecki, Laßleben und Thomae	76
3.4.4 Kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept kontinuierlicher Entwicklung und Fazit für die vorliegende Arbeit	79
3.5 Schulentwicklung	80
3.5.1 Grundlegendes Verständnis von Schulentwicklung	81
3.5.2 Episodische Entwicklung: Der Institutionelle Schulentwicklungsprozess nach Dalin und Rolff	85

3.5.3 Erweiterte Selbstständigkeit als zentraler Einflussfaktor für Schulentwicklung	90
3.5.4 Kontinuierliche Entwicklung: Die selbstständige Schule als lernende Schule	99
3.5.5 Schulentwicklung unterschiedlicher Schultypen	101
3.5.6 Fazit für die vorliegende Arbeit	105
4 Forschungsfragen und methodisches Design der Untersuchung	107
4.1 Explikation der forschungsleitenden Fragestellungen	107
4.2 Die Begleitforschung des Modellprojektes Selbstständige Schule NRW	108
4.2.1 Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitforschung	109
4.2.2 Design der quantitativen Erhebung	109
4.2.3 Design der qualitativen Erhebung	112
4.3 Darlegung und Reflexion des methodischen Vorgehens der eigenen Untersuchung	116
4.3.1 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung quantitativer Daten	120
4.3.2 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung qualitativer Daten	124
5 Instrumente und Ergebnisse der eigenen Untersuchung	131
5.1 Identifikation typischer schulischer Veränderungsprozesse	131
5.2 Beschreibung typischer schulischer Veränderungsprozesse	153
5.2.1 Exemplarische Beschreibung des Entwicklungstyps 1 – Schule 1	156
5.2.2 Exemplarische Beschreibung des Entwicklungstyps 2 – Schule 2	176
5.2.3 Exemplarische Beschreibung des Entwicklungstyps 3 – Schule 3	197
5.2.4 Exemplarische Beschreibung des Entwicklungstyps 4 – Schule 4	220
6 Fazit und Reflexion der vorliegenden Arbeit	245
Literaturverzeichnis	255
Abbildungsverzeichnis	265
Tabellenverzeichnis	266
Anhang	267

Vorwort

An erster Stelle gilt mein herzlicher Dank Herrn Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff. In der Tradition seines Verständnisses und seiner Prägung der Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung möchte ich die vorliegende Arbeit verortet wissen. Herrn Prof. Dr. Wilfried Bos danke ich für die bedeutende Erweiterung des Blickwinkels meiner Arbeit.

Ich danke meinem Vater, Herrn Dieter Röhrich, für seine praxisorientierte und leidenschaftliche Sichtweise auf die Gestaltung von Schule. Meinem Vater sowie meiner Mutter, Frau Helga Röhrich, bin ich zutiefst dankbar für ihre liebevolle und bedingungslose Unterstützung meiner akademischen Ausbildung. Dafür möchte ich ebenso meiner Schwester, Frau Dr. Helena Röhrich, danken, die meine Arbeit durch zahlreiche Gespräche bereichert und vorangetrieben hat. Für ihre wertvolle emotionale Unterstützung möchte ich außerdem meinem Freund, Herrn Sascha Tümena, sowie meinen besten Freundinnen, Frau Vanessa Zimmer und Frau Pia Schmieter, herzlich danken.

Ich bedanke mich zudem bei Herrn Dr. Hermann Pfeiffer und Herrn Dr. Mario Gieske für die inhaltliche und freundschaftliche Begleitung des gesamten Prozesses meiner Arbeit sowie bei Herrn Dr. Jörg Teichert für sein Verständnis und seine Unterstützung. Schließlich möchte ich auch den Schulleitungen, den Lehrerinnen und Lehrern für ihre Offenheit in den Interviewsituationen sowie die Unterstützung der umfangreichen und für sie mit erheblichem Aufwand verbundenen schriftlichen Erhebungen danken.

1 Einleitung

Die Schulen der Bundesrepublik befinden sich zweifelsohne im Wandel. Sie reagieren auf veränderte Anforderungen der Gesellschaft und der Bildungspolitik. Viele Schulen haben in der letzten Zeit enorme Anstrengungen unternommen, ihre pädagogische Arbeit auf veränderte Lernbiographien der Kinder und Jugendlichen auszurichten, ein schulin-ternes Curriculum aufzustellen, verstärkt individualisierten Unterricht anzubieten, standortspezifische Schulprogramme umzusetzen und kreative Lernkulturen zu schaffen (vgl. Hameyer 2009, S. 18). Unsere Schulen sind also entwickelt. Sie zeigen sich lernfähig, haben in den letzten Jahrzehnten weitreichende Innovationen umgesetzt. Schulentwicklung ist keine Entwicklung vom Nullpunkt aus. In diesem bewegten Kontext stellt sich die Frage, wie sich Schulen in Nordrhein-Westfalen, denen erweiterte Handlungsspielräume eingeräumt werden, weiterentwickeln. Schulen mit erweiterten Handlungskompetenzen sind mit veränderten Funktionszuweisungen konfrontiert und stehen vor strukturellen und kulturellen Entwicklungsaufgaben. Der Weg zur selbstständigen Schule ist demzufolge als Entwicklungsaufgabe zu verstehen. Die Wege können höchst unterschiedliche Verläufe annehmen, von verschiedenen Phasen geprägt sein, und die Schulen haben sich voraussichtlich auf dem Weg zu einer selbstständigen Schule unterschiedlich weit fortbewegt. Die Beleuchtung individueller schulischer Entwicklungsverläufe vor dem Hintergrund theoretisch vorhandenen Wissens über organisationale Veränderung soll zur Klärung der Fragen beitragen, wie diese Wege aussehen, welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen schulischen Entwicklungsverläufen bestehen. Mithilfe quantitativer Daten werden dazu die Entwicklungsprozesse von 65 Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit erfasst und typisiert, die in den Jahren 2002 bis 2008 an dem Modellprojekt Selbstständige Schule NRW teilgenommen haben. Anhand qualitativer Daten erfolgen eine eingehende Deskription, Analyse und ein Vergleich von vier typischen schulischen Entwicklungsprozessen, indem Fälle von Entwicklungsverläufen rekonstruiert werden.

1.1 Problemstellung und Fragerichtungen der Arbeit

Die *erste Fragerichtung* betrifft die Qualität und die Richtung der Entwicklungsprozesse. Wie lassen sich unterschiedliche Formen von Veränderungen klassifizieren und damit voneinander unterscheiden? Sind Entwicklungsstufen oder Phasen der Schulentwicklung angemessen für die Rekonstruktion? Die *zweite Fragerichtung* zielt auf Gemeinsamkeiten der schulischen Entwicklungsprozesse ab. Lassen sich im zeitlichen Verlauf Regelmäßigkeiten identifizieren? Die Fragerichtungen werden für den empirischen Teil dieser Arbeit im Anschluss an die theoretische Annäherung in konkrete Forschungsfragen überführt.

Forschungsdesiderata: Rolff und Tillmann (2009, S. 33) fordern bereits in ihrem erstmals 1980 veröffentlichten Aufsatz „Schulentwicklungsforschung – theoretischer

Rahmen und Forschungsperspektive“ die Untersuchung von schulischen Veränderungsprozessen, die auch anhand misslungener Veränderungsprozesse Grenzen schulischen Lernens aufzeigen kann. 2008 stellen Bensen, Bos und Rolff heraus, dass längst nicht alle Prozessmerkmale, welche die Qualität von Schule beeinflussen, identifiziert sind und die Erforschung erfolgreicher Innovationsstrategien und -wege eine noch nicht bewältigte forschungsmethodologische Herausforderung ist (vgl. Bensen, Bos & Rolff 2008, S. 22). Fullan, Cuttress und Kilcher (2009, S. 16) fordern mehr Wissen über Veränderungsprozesse, um Strategien der Schulentwicklung zu konzeptualisieren. Es sei ferner notwendig zu ergründen, so die Autoren weiter, über welche Kompetenzen Schulleitungen und Lehrkräfte verfügen müssen, um diese Strategien umzusetzen. Zudem helfen Kenntnisse über Implementationsprozesse, Unsicherheiten in Lernprozessen und Ängste vor Veränderungen zu reduzieren (vgl. Fullan, Cuttress & Kilcher 2009, S. 17f.). Demzufolge gilt: „Schulentwicklung bedarf mehr denn je der Schulentwicklungsforschung.“ (Rolff 1999, S. 34) Diese liefert Wissen, welches Schulen benötigen, um angemessene Strategien der Schulentwicklung anzuwenden und zu verfolgen, insbesondere wenn sie als lernende Schulen sich selbst evaluieren, Feedback-Kulturen aufbauen oder Qualitätsindikatoren erarbeiten wollen und sollen (vgl. Rolff 1999, S. 34). Schley stellt eine Umsetzungsproblematik von Schulen und einen Mangel an professionellem Change Management fest (vgl. Schley 1998, S. 180). Klimecki, Laßleben und Thomae kritisieren, dass mangels eines schlüssigen Bezugsrahmens empirische Untersuchungen zum organisationalen Lernen selten sind und viele der zahlreichen Empfehlungen zur Gestaltung organisationaler Lernprozesse überwiegend „plausibilistisch“ argumentieren (vgl. Klimecki, Laßleben & Thomae 2000, S. 65). Theorie, Empirie und Gestaltungspraxis stünden weitgehend unverbunden nebeneinander (vgl. ebd.).

Schulentwicklungsforschung: Die Schulentwicklungsforschung umfasst ein Spezialgebiet – angesiedelt zwischen Bildungsforschung, Schulforschung und Innovationsforschung – mit einem Fokus auf Wandel und Reform sowie deren Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozessen, Ergebnissen und Wirkungen im Schulbereich auf mehreren Ebenen (vgl. Rolff & Holtappels 2004). Die vorliegende Arbeit verfolgt eine prozessbezogene Richtung innerhalb der Schulentwicklungsforschung. Sie beschäftigt sich mit pädagogischen und organisatorischen Entwicklungsverläufen einzelner Schulen im Rahmen des Reformprogramms Selbstständige Schule NRW. Die Innovationsbeziehungweise Prozessforschung erstreckt sich auf die Anbahnung, Umsetzung und Verankerung beziehungsweise Verstetigung von Innovationsprozessen. Bereits in den 1970er Jahren wurden solche Prozesse untersucht (vgl. Hameyer 2005, S. 11). Von der Schulentwicklungsforschung sind die Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness) zu unterscheiden. Letztere orientiert sich an der Ergebnisqualität, sie versucht empirisch zu ermitteln, was eine gute Schule ausmacht (vgl. Bensen, Bos & Rolff 2008, S. 11). Während Hinweise von der Schulwirksamkeitsforschung geliefert werden, welche Einflussfaktoren eine hohe Ergebnisqualität von Schule bedingen, beschäftigt sich die Schulentwicklungsforschung hauptsächlich damit, wie wiederum diese Faktoren zu beeinflussen sind.

„Schulentwicklungsforschung versteht sich als ein Beitrag zu einer Theorie der Schule, der in besonderem Maße die Entwicklungsperspektive akzentuiert.“ (Rolff & Tillmann 2009, S. 34) Die Theorie der Schule bezeichnet laut Tillmann einen wissenschaftlichen

Forschungs- und Theoriezugang innerhalb der Schulpädagogik, der die Analyse der Schule als Institution, deren organisatorische Verfasstheit und gesellschaftliche Einbindung zum Ziel hat (vgl. Tillmann 1995, S. 144ff.). Anhand der Beschreibung seiner Strukturen, Funktionen und Zielstellungen werden Systemmerkmale in den Blick genommen. Schultheorien beschäftigen sich in der Regel weder mit der Einzelschule (und ihrer Entwicklung) noch mit dem Unterricht (und seiner Verbesserung) und sind auch nicht auf unmittelbaren Handlungsbezug ausgerichtet (vgl. Tillmann 2011). Allgemeine wissenschaftliche Theorien der Veränderung bieten nur sehr abstrakte Klassifikationen und Analysen konkreter Veränderungsdynamiken in Organisationen, die für die Generierung praktischer Interventionen in der Regel wenig nützlich sind (vgl. Greif et al. 2003, S. 2).

Berechtigung von Schulentwicklung: Innovation im Schulsystem ist keinesfalls als selbstverständlich zu betrachten, da Bildung nach herkömmlicher Auffassung den Zweck erfüllt, die nachwachsende Generation in die Tradition einzuführen. Reformpädagogische Ausnahmen bestätigen dabei lediglich die Regel (vgl. Büeler & Buholzer 2005, S. 63). Vor dem Hintergrund des kulturellen und technologischen Wandels in der Gesellschaft gewinnt die Innovationsfunktion von Schule jedoch an Bedeutung. Bildung kommt heute in hohem Maße die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche auf den gesellschaftlichen Wandel vorzubereiten und sie zu befähigen, diesen Wandel aktiv mitzugestalten. Aus volkswirtschaftlicher Sicht nimmt Bildung eine herausragende Stellung als Innovationstreiber und Wachstumsfaktor ein (vgl. Büeler & Buholzer 2005, S. 64).

Dennoch sind Positionen denkbar, welche die Notwendigkeit des Wandels verneinen. *Wandel darf nicht zum Selbstzweck verkommen, er muss sich an Zielen beziehungsweise Qualitätsbestimmungen orientieren.* Wimmer moniert für den betriebswirtschaftlichen Sektor, dass die Sinnfrage radikalen Wandels selten ausreichend beantwortet werde und die Ausgewogenheit einer Kosten-Nutzen-Balance oftmals eher fragwürdig erscheine (vgl. Wimmer 2001, S. 2). Olbertz (2009, 14. Mai) stellt eine Überforderung des vergleichsweise konstanten und beharrlichen Systems Schule fest, das mit der gegenwärtigen Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungs-, Wandlungs- und Modernisierungsprozesse Schritt halten soll, zumal die Schulen mit jeder gesellschaftlichen Problemwahrnehmung eine weitere Aufgabe zugewiesen bekämen und für fast jedes gesellschaftliche Problem als Lösungsinstanz aufgerufen seien. Olbertz fragt weiter nach der Kausalbeziehung zwischen den Systemen Schule und Gesellschaft. Für ihn ist die Schule nicht für die Verbesserung der Gesellschaft zuständig, aber es sei Aufgabe der Gesellschaft, für bessere Schulen zu sorgen (vgl. Olbertz 2009, 14. Mai). Holtappels weist ebenfalls auf ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen den Modernisierungen und Anpassungen an gesamtgesellschaftliche Veränderungen und dem Eigenrecht der Schule auf ein selbstbestimmtes, nach pädagogischen Maßstäben formuliertes Arbeiten hin (vgl. Holtappels 2003).

Mit welcher Berechtigung kann also von Schulentwicklung gesprochen werden, was sind die Anlässe und Erfordernisse? Im Prinzip geht es bei der Argumentation von Schulentwicklung um das Anpassungs- und Gestaltungsverhältnis zwischen Schule und ihrer Umwelt. „Wenn sich – wie das bei innovativen Entwicklungen der Fall ist – die Zielvorstellungen des Handelns nicht in konstant bleibende Tätigkeiten zerlegen lassen, so müssen die Mittel und Maßnahmen der sich ständig wandelnden Situation immer aufs

Neue angepasst werden.“ (Rolff 1993, S. 149f.) *Hier ist Schulentwicklung gefragt, der einzelnen Schule zu grundlegender Informationsverarbeitungs- und Problemlösefähigkeit und damit dauerhafter Selbststeuerungsfähigkeit zu verhelfen, die mittels Reflexion einen Ausgleich zwischen Veränderung und Bewahrung schafft.*

Das Gesellschaftssystem, in welches das Schulsystem eingebettet ist, unterliegt einem permanenten Wandel. Der gesellschaftliche Wandel beeinflusst die strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Schule (vgl. Büeler 2005, S. 18). Beispielsweise wachsen die Schüler unter veränderten Sozialisationsbedingungen auf, die durch eine stärkere Pluralisierung der Erziehungsbedingungen und Schülerumwelten gekennzeichnet sind. Diese Veränderungen wirken sich mitunter auf die Konzeption und Organisation von Schule aus. Holtappels leitet daraus die Konsequenz ab, verstärkt Organisationsprinzipien und Lernarrangements zu fördern, die vor allem individualisierte und differenzierte Lernzugänge und Lernformen ermöglichen (vgl. Holtappels 2003). Mit dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel gehen ebenso veränderte Bildungs- und Qualifikationsanforderungen einher. Nach Büeler sind neben Sach- und Fachkompetenzen vermehrt dynamische Kompetenzen, die personale und soziale Kompetenzen umfassen, erforderlich (vgl. Büeler 2005, S. 18). Aus diesen Anforderungen sind curricular-didaktische Konsequenzen zu ziehen (vgl. Holtappels 2003). Eine weitere Notwendigkeit zur Veränderung von Schule ergibt sich aus strukturellen und pädagogischen Problemen der Schule (vgl. ebd.). Diese können aufgrund nicht eingeleiteter Maßnahmen infolge des oben dargestellten Wandels entstehen und in Form empirischer Erkenntnisse evident werden. Ferner attestiert Büeler der Schule die intensiviertere Rolle eines Dienstleistungsunternehmens, die im Zuge der Einführung des Public Management im Bildungsbereich an Bedeutung gewinnt. Es wirken dadurch zunehmend die Interessen der verschiedenen externen Anspruchsgruppen auf die Schule ein (vgl. Büeler 2005, S. 18). Schulentwicklung lässt sich außerdem als Anspruch von Lehrern an die eigene Professionalität begründen, um mit der Entwicklung des fachlichen und pädagogischen Wissens Schritt zu halten (vgl. Bonsen 2007, S. 81). Schulentwicklung ermöglicht den Akteuren vor Ort, ihrer Schule eine Identität und ein Profil zu geben, welches den eigenen pädagogischen Überzeugungen entspricht und mit denen sie sich in besonderem Maße identifizieren. Die Fähigkeit einer Schule, Wandel zu bewältigen, kann als eine für ihren Erfolg und die Qualität ihres Bildungsangebotes kritische Größe betrachtet werden. Und das gilt für alle Schulen, selbst die erfolgreichsten Schulen müssen kontinuierlich Wege finden, ihre Qualität aufrechtzuerhalten.

Schulqualität als Bezugspunkt von Schulentwicklung: Veränderungsprozesse müssen sich an Qualitätsbestimmungen orientieren, systematisch-reflektierend ist nach den Zielen von Schulentwicklung zu fragen (vgl. Tillmann 2011). Schulqualität ist als operatives Problem angesprochen und Schulentwicklung soll dabei helfen, in den Schulen ein möglichst hohes Maß an Qualität zu erreichen (vgl. ebd.). Die Definition von Schulqualität zeigt die Richtung an, welche die Schulentwicklung nehmen soll, sie gibt Hinweise, wie eine Schule pädagogisch und organisatorisch gestaltet werden sollte (vgl. ebd.). Damit ist stets eine normative Priorisierung verknüpft. Es geht letztendlich um zugrunde liegende Werte. Die Qualitätsanforderungen an Schule entstehen durch staatliche Vorgaben, gesellschaftliche und wirtschaftliche Erwartungen sowie wissenschaftliche Theorien. Diese Anforderungen sind jedoch teilweise auslegungsbedürftig und zu

konkretisieren (vgl. Bonsen 2005, S. 141). Die Qualität schulischer Arbeit kann nicht angeordnet, sondern nur in der einzelnen Schule erbracht und entwickelt werden. Die Ausdifferenzierung zentraler Anforderungen erfolgt durch innerschulische Vereinbarungen in Form von Schulprogrammen oder Qualitätsleitbildern. Darüber hinaus gibt es Bestimmungsversuche von Schulqualität auf empirischem Wege. Rolff problematisiert allerdings diese Vorgehensweise, indem er darauf hinweist, Empirie sei ihrem Wesen nach deskriptiv, die Frage nach der Qualität von Schule normativ (vgl. Rolff 1993). Dieser Arbeit liegt – Rolff folgend – ein pädagogischer Qualitätsbegriff zugrunde, der sich an Entwicklung orientiert (vgl. Rolff 1999, S. 21). Der Erfolg von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung ist letztlich am Kriterium des Zwecks, dem Schule dient, zu messen, und zwar den Lernprozessen und -erfolgen der Schülerinnen und Schüler, also der Ergebnisqualität (vgl. Holtappels 2003). *Hintergrund der nachfolgenden Analysen muss stets die Frage sein, inwiefern es gelingt, Schulen funktional für das Lernen und die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Infolge von Veränderungsprozessen sollte eine Schule ihre Aufgaben im Zeitablauf besser erfüllen können.* Bezugspunkt von Schulentwicklung ist die systematische Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse. Unterricht als zentraler Ort des Lernens von Schülern ist jedoch in einen organisationalen Kontext eingebunden und Lehrer handeln nicht unabhängig von diesem sozialen Kontext, insofern beschäftigt sich Schulentwicklung mit der Optimierung des schulischen Kontextes (vgl. Bonsen 2007, S. 82). Etliche (internationale) empirische Untersuchungen seit den 1970er Jahren legen einen Zusammenhang zwischen dem organisationalen Kontext und Schülerleistungen nahe (vgl. Reezigt & Creemers 2005; Leutwyler & Maag Merki 2009; Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ 2005; siehe Unterabschnitt 3.5.3). Hierin begründet sich überhaupt die Bedeutung von Schulentwicklung (siehe Unterabschnitt 3.5.1). Ungleich schwieriger ist allerdings der Nachweis zwischen Maßnahmen der Schulentwicklung und der Verbesserung von Schülerleistungen (vgl. Holtappels, Klemm & Rolff 2008; Büeler & Buholzer 2005).

Schulqualität kann sich auf die Gestaltung eines Prozesses (Schulentwicklungsforschung) oder ein Ergebnis (Schulwirksamkeitsforschung) beziehen. Da der Fokus der Betrachtung in dieser Arbeit auf den Entwicklungsprozessen der Schule als Organisation liegt, ist die Gestaltungsqualität (vgl. Holtappels 2003) eine zentrale Erfolgsgröße, wenn es bei den Analysen darum geht, schulische Entwicklungen zu klassifizieren und zu unterscheiden. Im Verlauf der Arbeit sind die Kriterien zu spezifizieren, nach denen die Bedeutung und Qualität von Entwicklungsprozessen beurteilt wird. Qualität heißt im Sinne von Entwicklung, die Prozesse und Produkte fortwährend zu optimieren und sich als lernende Schule zu verstehen (vgl. Dubs 2004, S. 65). Qualitätsentwicklung wird somit zur Aufgabe von Einzelschulen, Qualitäts- und Schulentwicklung verschmelzen (vgl. Kempfert & Rolff 2005, S. 36).

Kontext- und Erfahrungsabhängigkeit schulischer Entwicklungsprozesse: Im Zuge der theoretischen Ausführungen und empirischen Analysen ist stets zu bedenken, dass der Alltag von Schulentwicklung keinesfalls stromlinienförmig verläuft und jeder Glaube an eine ideale Lösung abwegig ist. Erfolgs- und Misserfolgsbedingungen sind nur unter dem Vorbehalt der Adaption transferierbar (vgl. Holtappels 2003). Denn Schulentwicklungsmaßnahmen sind kontext- und erfahrungsabhängig. Jede Veränderung

in einer Schule wird durch ihre besondere Vorgeschichte, ihre Kultur, ihren spezifischen Standort, ihre Aufbau- und Ablauforganisation und die individuellen in ihr handelnden Menschen mit ihren spezifischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Schwächen geprägt. Die Erfassung und Analyse der individuellen schulischen Entwicklungsprozesse muss diese so weit wie möglich berücksichtigen. Innovationen müssen sich erst in dem jeweiligen individuellen Kontext als praxistauglich und flexibel erweisen. Hopkins, Harris und Jackson (1997) warnen davor, administrativen Dispositionen über Maßen Bedeutung zu schenken und sich auf infrastrukturelle Veränderungen in Schule zu konzentrieren. Die menschlichen Faktoren, die Bedeutung des Prozesses der schulischen Entwicklung und das, was gemeinhin als „capacity of the school for development“ bezeichnet wird, dürfen nicht unterschätzt und vernachlässigt werden (vgl. Hopkins, Harris & Jackson 1997, S. 401). Um der Komplexität von Schulentwicklung Rechnung zu tragen, argumentieren Hopkins, Harris und Jackson (1997), sind die individuellen Kapazitäten der Schulen für Schulentwicklung sowie ein Rahmen herauszuarbeiten, der es ermöglicht, über unterschiedliche Strategien der Schulentwicklung – dem Entwicklungsstand der jeweiligen Schule angepasst – nachzudenken (vgl. Hopkins, Harris & Jackson 1997, S. 402). *Anhand von Theorien schulischer Entwicklung müssen sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Besonderheiten der Entwicklungen systematisch untersucht und beschrieben werden können. Es sind Methoden erforderlich, die den Vergleich ermöglichen und solche, die der Analyse von Einzelfällen gerecht werden.*

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit: Mit der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, das vorhandene Wissen über Entwicklungsprozesse zu erweitern und zu differenzieren. Da Schulentwicklungsmaßnahmen abhängig sind vom Kontext der jeweiligen Schule, ihrer Erfahrungen und ihrer Entwicklungskapazität, gilt es zunächst diese Bedingungen herauszuarbeiten. *Es soll ein Rahmen und ein Analyseraster dazu bereitgestellt werden, Veränderungsprozesse zu reflektieren und bewusst gestalten zu können.* Auf einer wissenschaftlichen Ebene geht es dabei um die Erweiterung von Wissen über die Entwicklungslogik von Schulen. Auf einer praktischen Ebene sollen Schulen dazu angeregt werden, ihre Entwicklungspotenziale aufzuspüren und diese zu nutzen sowie die Entwicklung behindernde Bedingungen zu identifizieren und diese zu bearbeiten. Hintergrund ist, Veränderungen in Schule nicht unreflektiert geschehen zu lassen, sondern diese im Hinblick auf übergeordnete Ziele bewusst zu gestalten. Zu den Zielsetzungen gehört auch ein Urteil darüber, welche Entwicklungsintensität angestrebt wird und möglich ist, um für Schüler und Lehrkräfte möglichst gute Lern- und Arbeitsbedingungen zu schaffen. Das Analyseraster muss sowohl der Analyse von Einzelfällen gerecht werden können als auch einen empirischen Vergleich ermöglichen. In praktischer Hinsicht soll somit die Aufmerksamkeit auf bestimmte zu bewältigende Aufgaben in Entwicklungsprozessen gelenkt und diese einer systematischen Bearbeitungsmöglichkeit zugeführt werden.

Es wird im Rahmen dieser Arbeit nicht der Anspruch verfolgt, konkrete Strategien der Schulentwicklung für unterschiedliche Schultypen zu erarbeiten. Wenngleich mit der vorliegenden Arbeit erste Hinweise auf erfolgversprechende Strategien geliefert werden und bestehende Ansätze der Schulentwicklung eine Bestätigung erfahren, geht es in der vorliegenden Arbeit zuvorderst darum, Wissen über Veränderungsprozesse zu generieren sowie einen Beitrag dazu zu leisten, Theorie, Empirie und Gestaltungspraxis von

Schulentwicklung miteinander zu verbinden, um darauf aufbauend in einem weiteren Schritt Strategien der Schulentwicklung konzeptualisieren zu können. Fullan, Cuttress und Kilcher (2009) folgend stellt das Wissen um Entwicklung eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für Entwicklung dar. “The presence of change knowledge does not guarantee success, but its absence ensures failure.” (Fullan, Cuttress & Kilcher 2009, S. 9) Anhand der vorliegenden Arbeit ist ebenfalls kein Zusammenhang zwischen Schulentwicklung unter Bedingungen erweiterter Selbstständigkeit und der Verbesserung von Schülerleistungen herzustellen. Die hier analysierten Lernergebnisse betreffen die Reflexion und Weiterentwicklung von Bedingungen des Schülerlernens.

1.2 Aufbau der Arbeit

Mit der Darstellung des Verlaufs der Arbeit erfolgt auch die Darstellung, wie beabsichtigt wird, die zugrunde liegenden Fragerichtungen zu verfolgen. Im Anschluss an diese Einleitung (*Kapitel 1*), in welcher die Problemstellung der zugrunde liegenden Arbeit erörtert und der Weg der Auseinandersetzung mit dieser Problemstellung aufgezeigt wird, erfolgt in *Kapitel 2* eine Beschreibung des Rahmens, innerhalb dessen sich die zu untersuchenden schulischen Entwicklungsprozesse vollzogen haben. Das Kapitel 2 gibt eine Übersicht über das Modellprojekt Selbstständige Schule NRW und die damit verbundenen politischen Weichenstellungen von Schulentwicklung und erweiterter Selbstständigkeit der Einzelschule in Nordrhein-Westfalen. *Kapitel 3* „Zur Theorie der Entwicklung“ bildet den zentralen Bestandteil des theoretischen Teils, der den empirischen Analysen vorangestellt ist. Die Entwicklungslogik von sozialen Systemen und Schulen im Besonderen soll theoriegeleitet entfaltet werden. Da Schulentwicklung ein normatives Konzept ist, muss dessen Verständnis expliziert sein, um Entwicklung als solche ausweisen zu können. Erweiterte schulische Selbstständigkeit ist nach diesem Verständnis als zentraler Einflussfaktor für Schulentwicklung zu werten. Anhand der theoretischen Überlegungen sollen Antworten auf die oben herausgestellten Fragerichtungen gewonnen, die Forschungsfragen konkretisiert und ein Rahmen für die empirischen Analysen bereitgestellt werden. Aus einer kritischen Perspektive könnte man fragen: Verändern sich die Schulen bloß oder entwickeln sie sich auch? Um diese Frage angemessener beantworten zu können, erfolgt die Klärung und Abgrenzung der vielfältigen Begrifflichkeiten, die Veränderung beschreiben (*Abschnitt 3.1*). Der organisations- und handlungstheoretische Hintergrund von Schule, vor dem systemische Analysen und eine Rekonstruktion des Handelns in Schule erfolgen, wird in *Abschnitt 3.2* thematisiert. Außerdem werden die Eigenschaften der Schule als besonderer sozialer Organisation kenntlich gemacht. Der Abschnitt dient der Entfaltung eines grundlegenden Verständnisses der Organisation Schule. Um sich einer Entwicklungslogik von Schulen zu nähern, fügt sich die Darstellung der Betrachtungsweise von organisationaler Entwicklung als Episode an (*Abschnitt 3.3*). Verschiedene entwicklungstheoretische Phasenmodelle sind dieser Betrachtungsweise zuzuordnen. Der Abschnitt beinhaltet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept episodischer Entwicklung. Diese führt dazu, die neuartige Auffassung kontinuierlicher Entwicklung der episodischen gegenüberzustellen (*Abschnitt 3.4*). In diesem Zusammenhang wird organisationales Lernen als theoretisches Konstrukt herausgearbeitet. Die lernende Organisation ist als Hochform einer entwickelten Schule zu verstehen. Unter dem Paradigma kontinuierlicher Entwicklung stehen auch

die meisten Ansätze von modernem Change Management. Auch das Paradigma kontinuierlicher Entwicklung wird einer kritischen Betrachtungsweise unterzogen, sodass letztlich die für die Beschreibung und Erklärung von Schulentwicklungsprozessen erfolversprechenden Momente beider entwicklungstheoretischen Betrachtungsweisen extrahiert werden können. In *Abschnitt 3.5* werden die theoretischen Überlegungen erstmals dezidiert auf die Schule übertragen. *Abschnitt 3.5* beinhaltet die Darlegung eines grundlegenden Verständnisses von Schulentwicklung. Schulentwicklung dient der absichtsvollen Gestaltung von organisationalen Entwicklungsprozessen und kann die einzelne Schule auf dem Weg zu einer selbstständigen lernenden Schule unterstützen. Unter dem Begriff sind Aktivitäten auf der Ebene der einzelnen Schule zu verstehen. Die einzelschulischen Entwicklungen sind jedoch im Systemkontext zu betrachten. Als ein Beispiel für einen Ansatz episodischer Entwicklung wird in *Abschnitt 3.5* der Institutionelle Schulentwicklungsprozess nach Dalin und Rolff vorgestellt. Dem grundlegenden Verständnis von Schulentwicklung und dem zentralen Stellenwert in dem Modellprojekt, welches Fundament für die empirischen Daten ist, folgend, wird die erweiterte Selbstständigkeit thematisiert und als zentraler Einflussfaktor für Schulentwicklung herausgearbeitet. In Anlehnung an die allgemeinen Ausführungen zu kontinuierlicher Entwicklung von Organisationen wird das Konzept der lernenden Organisation auf die Schule angewendet und die erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule als Entwicklungsaufgabe charakterisiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird versucht, der Individualität von schulischen Entwicklungsprozessen anhand der Konstruktion von Schultypen zu begegnen. In *Abschnitt 3.5* werden theoretisch und empirisch konzeptualisierte Schultypen erläutert. Das Fazit aus diesem Abschnitt ist zentral für die Konkretisierung von Forschungsfragen und deren Bearbeitung. In *Kapitel 4* werden die Forschungsfragen explizit formuliert und die methodische Herangehensweise an deren Beantwortung dargelegt. Dabei wird der Prozess der Datengewinnung im Kontext der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts Selbstständige Schule NRW geschildert. Die Datenanalyse entspringt originär den hier zugrunde liegenden Forschungsfragen. *Kapitel 5* stellt den Ergebnisteil dieser Arbeit dar. Die im Theorieteil entfaltenen Überlegungen werden anhand der vorliegenden Daten einer empirischen Überprüfung unterzogen und die Forschungsfragen einer sukzessiven Beantwortung zugeführt. In *Abschnitt 5.1* werden zunächst die Kriterien zur Beurteilung von Veränderungsprozessen spezifiziert und die Instrumente zur Identifikation unterschiedlicher schulischer Veränderungsprozesse präsentiert. Daran anschließend werden mittels einer Latent-Class-Analyse Entwicklungstypen bestimmt. In *Abschnitt 5.2* werden diese Entwicklungstypen eingehend anhand von Veränderungsprozessen exemplarisch ausgewählter Schulen beschrieben. Die Beschreibung bildet die Grundlage für eine Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten in den Entwicklungsprozessen. Ein Fazit der gesamten Arbeit, im Zuge dessen die theoretischen und empirischen Erkenntnisse einer Zusammenschau zugeführt, Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Entwicklungsprozesse in Form so bezeichneter Problemlöseaufgaben extrahiert und praktische Schlussfolgerungen gezogen werden, findet sich in *Kapitel 6*. In *Kapitel 6* wird außerdem eine Reflexion der verwendeten methodischen Vorgehensweise und der Aussagekraft der gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen sowie weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt.

2 Zum Rahmen: Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule in Nordrhein-Westfalen

Unter dem Begriff der „Schulautonomie“ werden seit einigen Jahren zahlreiche Reformbemühungen subsumiert, die letztlich allesamt die Frage der Reorganisation der Schule und des Schulsystems zum Thema haben (vgl. Pfeiffer 2004). Durch die Vielzahl der zugrunde liegenden Argumentationsmuster und damit verbundener Modell-Orientierungen sowie durch die Komplexität des Themas entsteht der Eindruck einer konzeptionellen Unübersichtlichkeit und Begriffsunschärfe.

Aufbau des Kapitels: Um den Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich die Entwicklungsprozesse der betrachteten Schulen vollziehen und das Verständnis einer erweiterten Selbstständigkeit der Einzelschule in dieser Arbeit einzugrenzen, werden zunächst die rechtlichen und schulpolitischen Rahmenbedingungen zur erweiterten schulischen Selbstständigkeit in der Bundesrepublik Deutschland und in Nordrhein-Westfalen skizziert. Bevor das für diese Arbeit zentrale Modellprojekt Selbstständige Schule NRW einer eingehenden Betrachtung unterzogen wird (Abschnitt 2.2), sollen die Genese und Entwicklungsgeschichte dieses Modellprojekts kurz dargestellt werden (Abschnitt 2.1). Eine erweiterte schulische Selbstständigkeit ist nicht unabhängig von der Steuerung eines Bildungssystems zu betrachten (Abschnitt 2.3). Die für diese Arbeit grundlegenden Informationen werden in Abschnitt 2.4 zusammengefasst.

2.1 Schulpolitische Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen vor dem Modellprojekt Selbstständige Schule NRW

Dem Modellprojekt liegen zum einen vielfache Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten, zum Beispiel zur Schulprogrammarbeit, zur Öffnung von Schule (GÖS), zur Ganztagschule oder zur Unterrichtsentwicklung sowie zum Schulentwicklungsmanagement (Schule & Co.) zugrunde. Zum anderen gab es bereits im Vorfeld des Modellprojekts einzelne Ansätze zur Erweiterung schulischer Gestaltungsspielräume wie Versuche zur Personal- und Sachmittelbudgetierung, der schulscharfen Ausschreibung von Stellen oder dem Projektmittelansatz im Bereich der Lehrerfortbildung. Erstmals sollten jedoch mit Selbstständige Schule NRW diese verschiedenen Elemente in einem einzigen Modellprojekt zusammengebracht werden. Die Komplexität des Vorhabens ist offensichtlich.

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Für einen umfassenden Ansatz zur Gestaltungsfreiheit von Schulen plädiert bereits die 1992 von dem damaligen Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Johannes Rau, einberufene Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ in ihrer Denkschrift (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Aufgaben und Rechte von Schulen, Schulträgern und Schulaufsicht sollten derart neu gestaltet werden, dass die einzelne Schule ihre Selbstor-

ganisation bestmöglich entfalten und Schule als „Haus des Lernens“ gestalten könnte. Ausgehend von einer festgestellten Dominanz von Verwaltungs- und Organisationsbelangen gegenüber pädagogischen Zielen, Überregulierungen im Detail- und Verfahrensbereich, mangelnder Verantwortungsübernahme, Reibungsverlusten und ineffektiver Ressourcennutzung sollten innerhalb staatlicher Rahmenvorgaben mitunter die einzelne Schule betreffende Personal-, Finanz- und Organisationsentscheidungen zusammengeführt, der Schulleiter gestärkt und eine Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld erzielt werden (vgl. Bildungskommission NRW 1995).

Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“: Ministerin Gabriele Behler zog 1997 mit dem Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“ erste Konsequenzen aus den Empfehlungen der Denkschrift (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 2). Seitdem ist die *Schulprogrammarbeit* zentraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Nordrhein-Westfalen. Ein Schulprogramm umfasst eine Zielorientierung, eine Bestandsaufnahme und eine Entwicklungsperspektive, die sich in systematischen Maßnahmeplanungen und Arbeitsprogrammen konkretisiert. Das Schulprogramm setzt somit die verbindlichen Vorgaben und Freiräume zu den spezifischen Bedingungen vor Ort in Beziehung, es legt Formen und Verfahren der Überprüfung schulischer Arbeit und deren Ergebnisse fest.

Schule & Co.: In weiterer Konsequenz werden die qualitätsorientierte Selbststeuerung und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften als zentrale Elemente aus der Denkschrift in dem Projekt Schule & Co. im Kreis Herford und der Stadt Leverkusen aufgegriffen. Das nordrhein-westfälische Schulministerium und die Bertelsmann Stiftung führten das Projekt von 1997 bis 2002 mit 52 beteiligten Schulen und einer prozess- und ergebnisoffenen Konzeption, das heißt ohne einen ausdifferenzierten Ziel- und Maßnahmenkatalog, durch (vgl. Herrmann 2002, S. 5). Schule & Co. hat gezeigt, dass die Verbesserung der Unterrichtsarbeit für alle Schulen eine explizit herausgehobene Rolle einnimmt und dass eine fundierte Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf dem eigenverantwortlichen Lernen der Schüler sowie eine damit zusammenhängende Fähigkeit zur professionellen Steuerung der Veränderungsprozesse das Fundament sind, auf dem weitergehende Entwicklungen – auch die Entwicklung größerer Selbstständigkeit – erst möglich werden (vgl. Herrmann 2002, S. 5).

Schulreform 21: Bündnis 90/Die Grünen legten im Vorfeld der Landtagswahlen 2000 in NRW das Konzept „Schulreform 21 – NRW-Bildungspolitik im Zeitalter der Informations- und Kommunikationsrevolution“ vor. Im Rahmen der Koalitionsverhandlungen zwischen Bündnis 90/Die Grünen und der SPD wurde das Konzept mit der Zielsetzung, die Leistungsfähigkeit der Schulen durch eine größere Gestaltungsfreiheit und ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu stärken, weitgehend in den Koalitionsvertrag aufgenommen (vgl. Berkemeyer 2010, S. 220f.). Es folgte die Beauftragung der Landesregierung im November 2000, ein entsprechendes Modellprojekt zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen insbesondere in personeller und finanzieller Hinsicht vorzubereiten (vgl. ebd.). Im Februar 2001 stellte das Schulministerium eine erste Projektskizze der Öffentlichkeit vor und diskutierte es mit einer Vielzahl interessierter

Personen (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 2).

2.2 Das Modellprojekt Selbstständige Schule NRW

Im Sommer 2001 wurde das Modellprojekt Selbstständige Schule NRW ausgeschrieben. Die Ergebnisse der Diskussionen über den ersten Konzeptentwurf fanden bei der Ausschreibung Berücksichtigung. Zu dem damaligen Zeitpunkt wurde das Projekt als Modellvorhaben bezeichnet, mit fortgeschrittenem Verlauf und damit verbundener inhaltlicher Konkretisierungen wurde es in Modellprojekt umbenannt.

Voraussetzungen zur Teilnahme am Modellprojekt: Damit eine Schule an dem Modellprojekt teilnehmen konnte, musste zunächst seitens ihres Schulträgers die Bereitschaft für eine Teilnahme am Projekt bestehen. Nur im Rahmen eines Antrags auf Teilnahme des Schulträgers konnte sich auch die einzelne Schule bewerben. Sie musste zudem ihr Schulprogramm vorlegen, ihr Interesse an der Teilnahme erläutern und ihre unterrichtlichen und schulischen Entwicklungsvorhaben in den Arbeitsfeldern des Projektes¹ darlegen (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 27). Sie erklärte sich dazu bereit,

- anspruchsvolle Vorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung umzusetzen,
- schrittweise Personal- und Budgetverantwortung zu übernehmen,
- neue Formen der vertrauensvollen Kooperation zwischen Schulleitung, Kollegium, örtlicher Personalvertretung, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern zu entwickeln,
- interne Evaluation durchzuführen, besondere Rechenschaftslegung gegenüber Schulaufsicht und Schulträger zu erproben sowie externe Evaluationsmaßnahmen zu unterstützen,
- mit anderen Schulen der Region, mit den Einrichtungen des Schulträgers und externen Partnern zu kooperieren,
- an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. ebd.).

Schließlich erhielten Schulträger und Schulen ein Angebot zur Teilnahme. Anschließend wurden Kooperationsvereinbarungen zwischen den teilnehmenden Schulen, ihren Schulträgern, der Schulaufsicht und der Projektleitung geschlossen, welche Ziele der Entwicklungsvorhaben und die jeweiligen Beiträge der Projektbeteiligten zur Zielerreichung enthielten (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 28). Für die verbindliche Teilnahme am Projekt waren innerschulische Mehrheitsbeschlüsse in der Lehrerkonferenz (einfache Mehrheit) und in der Schulkonferenz (2/3-Mehrheit) sowie Beschlüsse der Kommunen beziehungsweise Kreise in ihrer Funktion als Schulträger notwendig. An die Möglichkeit der Teilnahme wurden also konkrete Voraussetzungen geknüpft, aufgrund dessen möglicherweise Schulen mit besonderen Ausgangsbedingungen in dem Modellprojekt vertreten waren. Hier wurden die Erfahrungen aus Schule & Co. aufgegriffen, dass eine erweiterte schulische Selbstständigkeit Fähigkeiten zur professionellen Steuerung von Veränderungsprozessen erfordert.

¹ Zur näheren Erläuterung der Arbeitsfelder siehe die weiteren Ausführungen in diesem Abschnitt.

Rahmendaten: Das Modellprojekt startete mit 237 Schulen aller Schulformen und 46 Schulträgern in 18 Regionen zum Beginn des Schuljahres 2002/03. Es hatte eine Laufzeit von sechs Jahren und endete folglich mit Beginn des Schuljahres 2008/09. Nach einem Jahr der Projektdurchführung wurden weitere Schulen und eine weitere Region in das Projekt aufgenommen, sodass letztendlich 278 Schulen in 19 Regionen vertreten waren. Die zentrale Verantwortung für das Gesamtprojekt lag beim Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF). Das Projektmanagement wurde gemeinsam durch das Ministerium und die Bertelsmann Stiftung wahrgenommen².

Zielsetzungen: „Mit dem Modellvorhaben »Selbstständige Schule« wollen wir gemeinsam mit Schulen und Schulträgern sechs Jahre erproben, wie viele Freiheiten Schulen brauchen, wie viel Eigenverantwortung sie übernehmen können und welche Hindernisse es dabei gibt. Vor allem interessiert uns aber, wie diese Bemühungen zu einer spürbaren Verbesserung des Unterrichts und der Qualität schulischer Arbeit beitragen.“ (Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 4)

Im Mittelpunkt des Projektes stehen die Schülerinnen und Schüler. Alle Teilvorhaben sollten dazu dienen, mittelbar oder unmittelbar zur Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit beizutragen (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 6). Die größere Selbstständigkeit von Schulen und die qualitätsorientierte Selbststeuerung sind demnach als Mittel zu verstehen, dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen besser gerecht zu werden. Dahinter steht die Überzeugung, dass Schulen Freiräume für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens benötigen, um auf Situationen und Personen sowie auf aktuelle Bedürfnisse adäquater eingehen und die vor Ort gegebenen Möglichkeiten für Lernen und Weiterentwicklung besser ausschöpfen zu können (vgl. Schäfer 2004). Die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit besteht darin, eine neue Lernkultur zu etablieren, die lebenslanges selbstständiges Lernen ermöglicht, neue Medien systematisch einsetzt, lebensnah und praxisorientiert ist (vgl. Meffert 2004; siehe Unterabschnitt 2.2.2). Die folgenden Handlungsfelder waren im Rahmen des Modellprojekts zu bearbeiten.

- Systematische Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Lernkompetenz bei Schülerinnen und Schülern
- Verbesserung des schulinternen Managements
- Eigenverantwortliches und effizientes Arbeiten im Rahmen größerer Gestaltungsfreiräume im Bereich der
 - Personalentwicklung
 - Ressourcenbewirtschaftung
 - Unterrichtsorganisation
 - Mitwirkung und Partizipation
- Aufbau eines Systems der Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung (vgl. Brabeck & Lohre 2004)

2 Nach dem Regierungswechsel in NRW im Sommer 2005 bekräftigten die neue Landesregierung und die Bertelsmann Stiftung die Zusammenarbeit im Projekt Selbstständige Schule auf der Grundlage des Kooperationsvertrages von 2001.

Ziel des Modellprojekts war zudem, durch Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen die Lehrkräfte zu entlasten, deren Zufriedenheit und Motivation zu steigern (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 7) und eine eindeutigere Zuordnung von Verantwortlichkeiten zu erreichen (vgl. Schäfer 2004). Über die einzelne Schule hinaus weist ein weiteres zentrales Projektziel: die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften und demzufolge die Etablierung wirksamer Unterstützungs- und Beratungsstrukturen in der Region (vgl. Brabeck & Lohre 2004). Durch die Erprobung größerer Gestaltungsfreiräume zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht, Schulträger, Schulen und Bildungsakteuren in der Region sollte der Aufbau eines regionalen Systems der qualitativen Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung und -sicherung gelingen (vgl. Brabeck & Lohre 2004). Den komplexen Zielsetzungen folgend handelte es sich bei dem Modellprojekt sowohl um ein Projekt zur Schulreform als auch zur Verwaltungsreform. Das Verhältnis von schulischer Qualität und erweiterter Selbstständigkeit und die Zusammenführung dieser beiden Handlungsstränge waren hierfür zentral.

Gesetzliche Grundlagen: Die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten wurde den Schulen auf der Grundlage der Öffnungsklausel des Gesetzes zur Weiterentwicklung von Schulen (Schulentwicklungsgesetz) vom 27. November 2001 ermöglicht. Art. 1 Abs. 1 besagt, dass das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung für einen begrenzten Zeitraum einer begrenzten Anzahl von Schulen ermöglichen kann, zur Erprobung neuer Modelle der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von den bestehenden Rechtsvorschriften abzuweichen. Mit der Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens Selbstständige Schule (VOSS) vom 12. April 2002 (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2002a) wurde die Öffnungsklausel des Schulentwicklungsgesetzes konkretisiert.

Unterrichtsorganisation und -gestaltung: Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation und -gestaltung konnten die Schulen demnach abweichen bei

- der Bildung von Lerngruppen,
 - der Organisation des Unterrichts,
 - den Formen der äußeren Differenzierung,
 - der Ausgestaltung der Leistungsnachweise, der Leistungsbewertung und deren Bescheinigung mit Ausnahme von Abschluss-, Überweisungs- und Abgangszeugnissen sowie der Abiturprüfung,
 - dem Übergang in eine höhere Klasse oder Jahrgangsstufe,
 - den Vorgaben der Richtlinien, Lehrpläne und Stundentafeln, soweit die grundlegenden Anforderungen des jeweiligen Bildungsganges eingehalten werden (§ 2 Abs. 1 VOSS).
- Die Schule musste sich mit der oberen Schulaufsichtsbehörde beraten, bevor sie durch Beschluss der Schulkonferenz (2/3-Mehrheit) abweichende Regelungen traf. Außerdem legte die obere Schulaufsichtsbehörde im Benehmen mit der Schule geeignete Verfahren der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung fest (§ 2 Abs. 2-3 VOSS).

Mitwirkung und Partizipation: Den Schulen war es möglich, vom Schulmitwirkungsgesetz abzuweichen, besondere Regelungen zur Schulverfassung zu treffen sowie gleichwertige Formen der Schulmitwirkung zu erproben. Dadurch konnten insbesondere

die Beteiligungsrechte von Schülern und Eltern gestärkt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Veränderung des Verhältnisses zwischen den Mitwirkungsberechtigten bei der Zusammensetzung der Schulkonferenz (§ 3 Abs. 1 VOSS). Eine Beratung mit der oberen Schulaufsichtsbehörde und die Anzeige bei derselben nach Schulkonferenzbeschluss (2/3-Mehrheit) waren auch hier notwendig (§ 3 Abs. 2-3 VOSS). An den Modellschulen trat an die Stelle des Personalrates der Lehrerrat, soweit Aufgaben des Dienstvorgesetzten übertragen wurden, die nach dem Landespersonalvertretungsgesetz beteiligungspflichtig sind (§ 5 VOSS).

Personalentwicklung: Zu den erweiterten Handlungskompetenzen gehörte ebenfalls, dass Personalentscheidungen weitgehend auf die Ebene der einzelnen Schule verlagert wurden. Um die Handlungsspielräume bei der Personalauswahl und Personalführung auszudehnen, wurden im Rahmen des Modellprojektes zum einen Dienstvorgesetzeneigenschaften auf die Schulleitung übertragen und zum anderen stärkere Aktivitäten im Bereich der Personalbewirtschaftung ermöglicht. Jede Schule entschied im Rahmen ihres Stellenplans selbst über die Besetzung von Stellen. Dafür stand ihr ein Personalmittelbudget zur Verfügung (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 8).

Schulleiterinnen und Schulleiter als Dienstvorgesetzte: Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Modellschulen waren von den in der Kooperationsvereinbarung vereinbarten Zeitpunkten an, spätestens jedoch zum Beginn des Schuljahres 2005/06 Dienstvorgesetzte der Lehrerinnen und Lehrer in beamten-, tarif- und vergütungsrechtlichen Angelegenheiten wie beispielsweise der Anstellung, der Verleihung der Eigenschaft einer Beamtin oder eines Beamten auf Lebenszeit oder der Erteilung von einfachen Dienstzeugnissen (§ 4 Abs. 1 VOSS). Darüber hinaus konnten durch Kooperationsvereinbarungen, die zwischen dem Land, den Modellschulen und den Schulträgern abzuschließen waren, auch wahlweise weitere Aufgaben wie die Wahrnehmung disziplinarrechtlicher Befugnisse übertragen werden (§ 4 Abs. 2 VOSS).

Ressourcenbewirtschaftung: Den Modellschulen war es möglich, über die Verwendung ihres Sachmittelbudgets entsprechend ihren Schwerpunktsetzungen zu entscheiden. Sie betrieben somit eine flexible Mittelbewirtschaftung, konnten außerdem zusätzliche Mittel akquirieren und erhielten zusätzliche Gelder aus einem Entwicklungsfond. Es war ebenfalls eine größere Flexibilität im Bereich der Sachmittelbewirtschaftung durch Budgetierung, Deckungsfähigkeiten und Übertragungsmöglichkeiten vorgesehen. Erstmals konnten Schulen seit Beginn des Schuljahres 2002/03 selbst darüber entscheiden, wie sie die Mittel aus der Kapitalisierung von nicht besetzten Stellen oder Stellenanteilen, die einer Modellschule in ihrem Stellenplan zur Verfügung standen, verwendeten. Schulleiterinnen und Schulleiter konnten auf freie, besetzbare Stellen befristet lehrendes Personal oder auch nicht-lehrendes Personal, dessen Beschäftigung in Vollmacht des Schulträgers erfolgte, einstellen. Dadurch sollte der Schule eine flexiblere und effizientere Planung und Organisation von Unterricht ermöglicht werden. Oberstes Ziel stellte dar, die aus der Kapitalisierung unbesetzter Stellen zur Verfügung gestellten Finanzmittel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität an der Schule nutzbar zu machen

(vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006a).

Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung: Die Ausgestaltung der beschriebenen Handlungsfelder lag in den Händen der einzelnen Schulen (und Schulträger). Sie wurden in Kooperationsvereinbarungen verbindlich, aber individuell – also „selbstständig“ – festgelegt, wodurch ein neues Steuerungsverständnis von Land, Region und Schule als Verhandlungs- und Kontraktpartnern zum Tragen kam. In der Projektkonzeption war mehr Selbstständigkeit – wie bereits mehrfach ausgeführt – an inhaltliche Ziele gebunden. Um die Zielerreichung zu überprüfen, bedeutete professionelles, eigenverantwortliches Arbeiten auch, die neuen pädagogischen Konzepte und Maßnahmen für alle transparent zu gestalten (vgl. Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 9). Durch systematisierte Formen der Selbstevaluation und durch ein internes und externes Berichtswesen war die schulische Qualität zu sichern und zu entwickeln (vgl. ebd.). Die Modellschulen wurden dabei durch die Ausbildung von Evaluationsberatern und durch regionale Bildungsbüros³ unterstützt. Die Schulen entwickelten sich somit innerhalb eines Rahmens, der aus den Vorgaben des Landes, des Projektziels, den regionalen und schulischen Zielvorstellungen bestand.

Unterstützungsleistungen: Das Land Nordrhein-Westfalen stellte während der Laufzeit des Modellprojekts jährlich finanzielle Mittel in Höhe von etwa 1,5 Millionen € zur Verfügung, die in den Innovationsfond des Landes flossen. Pro Modellschule flossen davon wiederum 2.500 € in die regionalen Entwicklungsfonds. Die Schulträger stellten pro Schule eine gleich große Summe bereit, sodass die regionalen Entwicklungsfonds letztlich insgesamt mit etwa 5.000 € pro teilnehmender Schule ausgestattet waren. Die Vergabe dieser Mittel erfolgte nach Kriterien der regionalen Steuergruppen⁴. Von den verbleibenden Mitteln im Innovationsfond des Landes wurden insbesondere die vielfältigen Fortbildungen finanziert. Die Bertelsmann Stiftung investierte pro Jahr durchschnittlich 500.000 € für die operative Arbeit der Projektleitung und die Unterhaltung der beiden Projektbüros. Darüber hinaus stand den Schulen ein Kontingent an Anrechnungstunden im Umfang einer halben Personalstelle zur Verfügung, hinsichtlich deren Verteilung innerschulische Regelungen getroffen wurden.

Eine bedeutende Unterstützung erfolgte in Form der Qualifizierungsmaßnahmen. Dabei stellten die Fortbildungen für Schulleiter, Steuergruppen, Lehrerräte, Evaluationsberater und weitere Lehrkräfte⁵ auch ein zentrales Steuerungsinstrument dar. Zudem konnten die Modellschulen auf die Unterstützung der Kreise, Städte und Gemeinden als Schulträger gemäß der Zielsetzung des Projektes einer voranschreitenden Regionalisierung bei der Umsetzung von Entwicklungsvorhaben zurückgreifen.

Entwicklung regionaler Bildungslandschaften: Hintergrund der Zielsetzungen zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften war, dass eine auf die Verbesserung des

³ Siehe die Ausführungen zur „Entwicklung regionaler Bildungslandschaften“ in diesem Abschnitt.

⁴ Siehe die Ausführungen zur „Entwicklung regionaler Bildungslandschaften“ in diesem Abschnitt.

⁵ Die Kollegien erhielten Fortbildungsangebote in systematischer Unterrichtsentwicklung (siehe Unterabschnitt 2.2.2).

Unterrichts ausgerichtete schulische Arbeit auch mit einer systematischen Orientierung nach außen verbunden ist (vgl. Brabeck & Lohre 2004). Oft stehen verschiedene potentielle Unterstützungsmöglichkeiten unvernetzt nebeneinander und werden somit nicht systematisch ausgeschöpft. Mit der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften wurde eine stärkere Bündelung und Vernetzung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen mit kommunalen Dienstleistungen und Dienstleistungen Dritter verfolgt (vgl. ebd.). Dazu wurden zum einen regionale Steuergruppen ins Leben gerufen, in welcher die untere und obere Schulaufsicht, die beteiligten Schulträger und die teilnehmenden Schulen mit jeweils zwei Personen vertreten waren. Deren Aufgabe bestand darin, die Zusammenarbeit mit Bildungsakteuren in der Region zu koordinieren und verschiedene Interessensgruppen an den regionalen Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Somit sollten zum Beispiel Übergänge zwischen Schulstufen beziehungsweise zur Berufsausbildung und zum Studium eine Verbesserung erfahren und letztlich die herkömmliche Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten überwunden und die verschiedenen Blickwinkel auf Schule systematisch zusammengeführt werden. Unterstützen konnten die Kommunen auch bei Verwaltungsaufgaben, in Form von Angeboten spezifischer Leistungen, zum Beispiel bei der Ausstattung der Schulen mit neuen Medien, einer verbesserten Budgetierung oder bei der Ausweitung von Ganztagsangeboten. Um diese Aktivitäten zu bündeln, wurden in den meisten Bildungsregionen regionale Bildungsbüros eingerichtet.

2.2.1 Qualitätsorientierte Selbststeuerung – Schulische Infrastruktur

Die Entwicklung einer erweiterten schulischen Selbstständigkeit und die Nutzung vorhandener Handlungsspielräume sind ein komplexer innerschulischer Prozess, den es professionell zu managen gilt (vgl. Weisker 2004). Die Schule sollte dazu auf eine innerschulische Infrastruktur zurückgreifen können, die es ihr ermöglicht, ein umfassendes Entwicklungskonzept zu erstellen, die verschiedenen erforderlichen Tätigkeiten auszuführen, diese zu bündeln und den Entwicklungsprozess zu steuern. Eine solche Infrastruktur ermöglicht Beteiligung und Partizipation sowie Verantwortungsübernahme und befördert Engagement. Wie eine solche Infrastruktur im Modellprojekt konzeptualisiert worden ist, soll Gegenstand dieses Abschnitts sein. Die Verantwortlichen gehen davon aus, dass eine verbesserte Arbeits- und Kommunikationsstruktur auf klaren Funktions- und Rollenzuweisungen aufbaut (vgl. Weisker 2004), die im Folgenden für die Personengruppen Schulleitung, Steuergruppe, Lehrerrat und Evaluationsberater auszuführen sind. Abb. 1 verdeutlicht die zentrale Rolle der Teams, durch welche die eigentliche Unterrichtsentwicklungsarbeit geleistet werden sollte (siehe Unterabschnitt 2.2.2). Durch die innerschulischen Strukturen sollten diese Teams vielfältige Unterstützung erfahren.

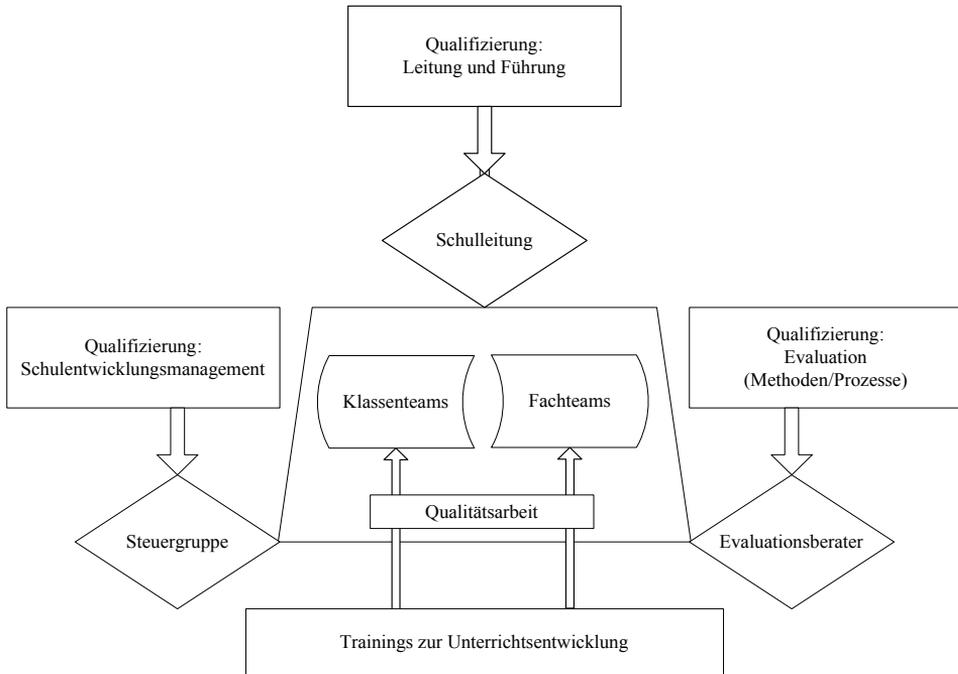


Abb. 1: Strukturen einzelschulischer Entwicklung
 Quelle: Höfer & Madelung (2006)

Schulleiterinnen und Schulleiter: Das Modellprojekt brachte für die Schulleiterinnen und Schulleiter eine deutliche Veränderung und Erweiterung ihrer Aufgaben im Hinblick auf Management und Führung sowie im Hinblick auf das Dienst- und Arbeitsrecht mit sich. Vor dem Hintergrund der Verantwortung dafür, die Projektziele umzusetzen, müssen sie ihre Führungs- und Leistungsrolle deutlicher wahrnehmen als zuvor (vgl. Weisker 2004). Von den Schulleitern wurde ein planvolles und systematisches Vorgehen in allen Handlungsfeldern des Modellprojekts erwartet. Das „Kompetenzprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen des Modellprojekts ‚Selbstständige Schule‘“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2006b) gibt einen detaillierten Einblick in die Erwartungen und Anforderungen:

- Schulleiterinnen und Schulleiter sind in besonderem Maße verantwortlich für die Entwicklung der Qualität schulischer und unterrichtlicher Arbeit.
 - Sie verfügen über profunde Kenntnisse zur systematischen Unterrichtsentwicklung,
 - entwickeln umfassende Changemanagementkompetenzen,
 - unterstützen und sichern die qualitätsorientierte Unterrichtsentwicklung durch darauf abgestimmte schul- und unterrichtsorganisatorische Entscheidungen.
- Schulleiterinnen und Schulleiter sind verantwortlich für die Sicherung der Qualität schulischer und unterrichtlicher Arbeit.
 - Sie verfügen über strategische Kompetenzen in den Bereichen Evaluation und Controlling,

- sorgen dafür, dass die Entwicklungsprozesse und Ergebnisse schulischer und unterrichtlicher Arbeit systematisch evaluiert werden,
- leiten aus den Evaluationsergebnissen angemessene Entscheidungen zur Qualitätsverbesserung der Schule und des Unterrichts ab und sichern ihre Umsetzung,
- berichten den schulischen Gremien, der Schulaufsicht und dem Schulträger regelmäßig über den Entwicklungsstand und die Ergebnisse der schulischen und unterrichtlichen Arbeit.
- Schulleiterinnen und Schulleiter entscheiden im Rahmen der Beschlüsse der Schulkonferenz eigenverantwortlich in den Bereichen Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung.
 - Sie kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Gestaltungsmöglichkeiten der selbstständigen Schule,
 - fördern teamorientierte Arbeitsstrukturen und Kooperationsformen und legen klare Verantwortlichkeiten fest,
 - steuern den Entwicklungsprozess der Schule gemeinsam mit der schulischen Steuergruppe verantwortlich.
- Schulleiterinnen und Schulleiter stellen selbst Personal ein und sind Dienstvorgesetzte ihrer Lehrkräfte.
 - Sie kennen die rechtlichen Vorgaben (insbesondere Arbeit- und Dienstrecht) für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben als Dienstvorgesetzte,
 - verfügen über grundlegende Kenntnisse der Personalauswahl und Personalbeurteilung,
 - nehmen ihre neuen Aufgaben als Dienstvorgesetzte der Lehrkräfte professionell wahr,
 - nutzen ihre neue Rolle als Dienstvorgesetzte zum strategischen Personalmanagement,
 - sind verantwortlich für die schulische Fortbildungsplanung.
- Entscheidungen der Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Funktion als Dienstvorgesetzte werden durch Lehrerräte mitbestimmt.
- Schulleiterinnen und Schulleiter sind verantwortlich für die Umsetzung des Grundsatzes der Gleichberechtigung an der Schule.
- Schulleiterinnen und Schulleiter entscheiden eigenverantwortlich über die Bewirtschaftung des Schuletats im Rahmen von erweiterten Budgets.
- Schulleiterinnen und Schulleiter fördern die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in Kooperation mit der regionalen Steuergruppe.

Die detaillierte Auflistung dient der Verdeutlichung des vielfältigen und umfassenden Aufgabenkatalogs für Schulleiterinnen und Schulleiter im Modellprojekt. Inwiefern sie diesen Aufgaben umfassend gerecht werden können, diese überhaupt zu leisten sind, welche Unterstützung und Entlastung sie dafür erhalten, wird unter anderem Gegenstand der empirischen Analysen sein. Mithilfe von Fortbildungen sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter eine Unterstützung in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben erfahren. Im Rahmen des Leitbildes „Leiterinnen und Leiter selbstständiger Schulen nehmen die Gesamtverantwortung für einen strategischen, strukturellen und kulturellen Wandel in der Schulentwicklung professionell wahr“ der Fortbildungen für Schulleitungen wurden die folgenden Themenfelder bearbeitet (vgl. Projektleitung Selbstständige Schule 2006a).

- Leitungshandeln in “Lernenden Organisationen“
- Aufgabe und Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter im Prozess der Unterrichtsentwicklung
- Leitungshandeln im Viereck von erweiterter Schulleitung, schulischer Steuergruppe und LehrerInnenrat
- Personalentwicklung und Personalführung
- Arbeitsorganisation in Teams
- Konflikte in Reformprozessen
- Aufgabe und Rolle der SchulleiterIn im Bereich der Qualitätsentwicklung
- Wettbewerb vs. Konkurrenz in der regionalen Bildungslandschaft
- Ressourcenbewirtschaftung

Die Teilnahme an der Leitungsfortbildung war ebenso verpflichtend wie die Teilnahme an der Fortbildung zu arbeits- und dienstrechtlichen Fragen gemäß § 4 Abs. 1 der VOSS. Letztere war Voraussetzung für die Übernahme der Dienstvorgesetzeneigenschaft. Ein Mitglied des schulischen Lehrerrates konnte ebenfalls an der Fortbildung zum Arbeits- und Dienstrecht teilnehmen. Einschränkend wird jedoch in der Seminarkonzeption angemerkt, dass nur dienst- und arbeitsrechtliche Grundlagen vermittelt werden können, sodass den Teilnehmern bei Unsicherheiten die dringende Kontaktaufnahme mit den bisherigen Dienstvorgesetzten empfohlen wurde.

Schulische Steuergruppe: Alle Modellschulen waren aufgefordert, eine schulische Steuergruppe einzurichten. Diese sind nach Auffassung der Projektleitung ein bestimmendes Strukturelement zur Übernahme von Eigenverantwortung (vgl. Projektleitung Selbstständige Schule 2002). Durch die Steuergruppe sollte ein gemeinsamer und zielgerichteter Entwicklungsprozess mit Blick auf den Unterricht professionell gestaltet, strukturell abgesichert und somit langfristig sichergestellt werden. Aufgabe der Steuergruppen war es, die Entwicklungen der Schule zu bündeln, zu priorisieren und auf ein gemeinsames strategisches Ziel hin auszurichten (vgl. Weisker 2004). Durch das Bemühen um eine schulweite Kommunikation, Kooperation und Partizipation sollte ein breiter Konsens und Unterstützung für das gemeinsame Entwicklungsziel hergestellt werden. Die Steuergruppe ist als Ansprechpartner nach innen und in einigen Angelegenheiten auch nach außen konzipiert worden. Hinsichtlich ihrer formalen Befugnisse ist festzuhalten: Sie stellt kein neues Organ der Schulmitwirkung dar und ist somit nicht in hierarchische Strukturen eingebunden (vgl. Weisker 2004). Eigene Entscheidungen konnte sie demnach formal nur im Rahmen legitimer Aufträge, in der Regel solcher der Lehrer- oder Schulkonferenz, treffen. Sie sollte dennoch Entscheidungen in Gremien vorbereiten. Die Steuergruppe hatte für sich eine feste Arbeitsstruktur festzulegen. Die Schulleiterin oder der Schulleiter war gesetztes Mitglied der Steuergruppe und es wurde eine Sprecherin oder ein Sprecher aus ihrer Mitte bestimmt. Diese oder dieser sollte in der Regel nicht die Schulleiterin beziehungsweise der Schulleiter sein (vgl. Projektleitung Selbstständige Schule 2002).

Die Qualifizierungsmaßnahme für schulische Steuergruppen war verpflichtend für alle Mitglieder und fußte auf den Erfahrungen aus dem Projekt Schule & Co., welches gezeigt hatte, dass die Qualifizierung für eine erfolgreiche und nachhaltige Arbeit von schulischen Steuergruppen unverzichtbar war. Die Fortbildung umfasste die nachfolgen-

den thematischen Bausteine (vgl. Projektleitung Selbstständige Schule 2006b). Die Auswahl der Anbieter erfolgte in der Regel durch die regionale Steuergruppe.

- Aufgaben und Rolle der schulischen Steuergruppen im Prozess der Schulentwicklung
- Zielformulierung und Strategieentwicklung
- Planungsgrundlagen und Projektmanagement
- Moderation und Präsentation
- Teamentwicklung
- Information und Kommunikation
- Konfliktmanagement
- Qualitätsarbeit und Evaluation

Schulischer Lehrerrat: Insofern der Schulleiterin oder dem Schulleiter Aufgaben des Dienstvorgesetzten übertragen wurden, hatten die Modellschulen ebenfalls neue, schul-spezifische Formen der personalvertretungsrechtlichen Beteiligung zu erproben. Die Lehrerräte sind ein Organ der Schulmitwirkung. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen des § 4 VOSS in beteiligungspflichtigen Angelegenheiten jedoch als Dienst-vorgesetzte handeln, tritt der Lehrerrat an die Stelle des Personalrats und es gelten die Vorschriften des Landespersonalvertretungsgesetz (LPVG). Einer Mitbestimmungspflicht unterliegen Personalmaßnahmen wie Einstellungen oder Verleihung der Eigenschaft eines Beamten auf Lebenszeit. Der Lehrerrat fungierte auf der Grundlage von § 5 der VOSS im Sinne eines "Co-Managements". Er war entsprechend in die Gesamtsteuerung schulischer Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse eingebunden. In Verbindung des Schulmitwirkungsgesetzes (SchMG) und des Landespersonalvertretungsgesetzes (LPVG) hatte er die folgenden Aufgaben und Kompetenzen inne (vgl. Bartz 2003, S. 197).

- Konfliktvermittlung und -schlichtung auf Wunsch betroffener Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schüler
- Information durch die Schulleiterin oder den Schulleiter
- Anträge und Initiativen
- Beratung der Schulleiterin oder des Schulleiters
- Anhörung
- Mitwirkung
- Mitbestimmung

Die Lehrerräte sollten ebenfalls durch Fortbildungsangebote in der Ausübung ihrer Tätigkeiten unterstützt werden. Der Bedarf wurde insbesondere in Rollenklärungsprozessen und der Kompetenzerweiterung in den Schwerpunkten Dienstrecht, Stellenplanbewirtschaftung, Personalvertretungsrecht und Personalentwicklung gesehen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2002b). Die Durchführung der Fortbildungen erfolgte in Kooperation von Projektleitung, Bezirksregierungen, Lehrerverbänden und Gewerkschaften mit Mitteln aus dem Innovationsfond des Landes.⁶

Evaluationsberater: Qualitätssicherung und -entwicklung in der Einzelschule waren zentrale Ziele im Modellprojekt, die sich über alle Arbeitsfelder und Entwicklungsvor-

⁶ Für weitere Informationen zu schulischen Lehrerräten siehe Diekenbrock und Schröder (2007).

haben erstreckten. Größere Gestaltungsfreiräume waren in der Projektkonzeption daran geknüpft, dass über die Nutzung dieser Freiräume auch Rechenschaft abgelegt wurde. Die Erreichung des Hauptziels der Verbesserung des Unterrichts musste kontinuierlich einer Überprüfung unterzogen werden und erforderte eine systematische Selbstreflexion. In Anlehnung an Erfahrungen aus dem Projekt Schule & Co. wurde das Konzept der Evaluationsberatung entwickelt. Durch entsprechende, eng an konkrete Evaluationsvorhaben aus den Schulen gekoppelte und von den Moderatoren für Schulprogrammentwicklung und Evaluation in NRW durchgeführte Fortbildungen von ein bis zwei Lehrkräften jeder Modellschule sollte die Evaluationskompetenz in den Schulen sichergestellt werden. Die Evaluationsberater sollten als Dienstleister und Ansprechpartner in Evaluationsfragen in der Schule fungieren, mit deren Hilfe die Lehrpersonen in die Lage versetzt werden sollten, ihre Arbeit selbst einer systematischen Reflexion zu unterziehen. Sie sollten auf Wunsch der Lehrkräfte beziehungsweise des Kollegiums hinsichtlich der Ermittlung von Kriterien und Indikatoren für Evaluationsmaßnahmen, bei der Entwicklung passender Evaluationsinstrumente und bei Auswertungsfragen beraten und unterstützend tätig werden. Die operative beziehungsweise methodische Evaluationskompetenz lag demzufolge bei den Beratern. Unter Nutzung von strategischer Evaluationskompetenz lag es jedoch im Verantwortungsbereich der Schulleitung sowie der Steuergruppe, eine Evaluationskultur zu schaffen, welche die Voraussetzung zur Nutzung der Kompetenzen der Evaluationsberater darstellte.

2.2.2 Systematische Unterrichtsentwicklung nach dem Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft“

Die Modellschulen waren aufgefordert, zur Verbesserung der Lernkompetenz der Schüler systematische Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Dazu wurde ein Konzept mit dem Titel „Lehren und Lernen für die Zukunft“ entwickelt, das von der Projektleitung empfohlen wurde, jedoch nicht verbindlich umzusetzen war. Die regionalen Steuergruppen – oder auch die einzelnen Schulen – konnten ebenso entscheiden, andere Konzepte der Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung der Lernkompetenz in ihrer Region beziehungsweise in ihrer Schule zu verfolgen und durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu unterstützen. An dieser Stelle kann und soll jedoch ausschließlich auf das Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft“ eingegangen werden.

Bildungsziele und Unterrichtsqualität: Zunächst sind die hinter dem Konzept stehenden Bildungsziele und das Verständnis von Unterrichtsqualität zu explizieren. Dadurch wird im Zuge der empirischen Analysen ein Vergleich mit den Zielsetzungen der schulischen Akteure ermöglicht. Dem angestrebten lebenslangen Lern- und Bildungsprozess liegt das Leitbild eines selbstständigen Lerners zugrunde (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 19). Höfer und Madelung (2006) stützen sich in ihrer Publikation des Konzeptes auf das Leitbild einer Lernkultur von Franz E. Weinert (2000), welcher sechs fundamentale fachliche und überfachliche Bildungsziele, die sich aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ergeben, formuliert (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 20f.):

- Erwerb intelligenten Wissens,
- Erwerb anwendungsfähigen Wissens,
- Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen,
- Erwerb des Lernen Lernens (Lernkompetenz),

- Erwerb sozialer Kompetenzen und
- Erwerb von Wertorientierungen.

Unter Berücksichtigung fachlicher und überfachlicher (meta)kognitiver Strategien der Steuerung des Lernprozesses, zielt das vorliegende Konzept der Unterrichtsentwicklung – gemäß der Zielsetzung des Modellprojekts – insbesondere auf die Entwicklung der Lernkompetenz als Handlungskompetenz ab (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 35). Die Förderung dieser erfordert schülerzentrierte Lehr- und Lernarrangements. Um den diversen Bildungszielen sowie den heterogenen Voraussetzungen, über welche die Schüler verfügen, gerecht zu werden, ist eine Balance zwischen lehrer- und schülergesteuerten Unterrichtsformen, von Trainings, Routine bildenden Phasen und projektartigem Arbeiten vonnöten (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 28).

Grundlagen des Konzeptes: Der vorliegende Ansatz zur Unterrichtsentwicklung basiert auf der Grundlage des Konzeptes der “Pädagogischen Schulentwicklung“ von Heinz Klippert (2000) und greift die Ansätze des “Kooperativen Lernens“ von Norm und Cathy Green (2005), der “Didaktischen Trainings“ von Kerstin Tschekan sowie die Erkenntnisse aus dem Projekt Schule & Co. auf. Vor diesem konzeptionellen Hintergrund sind schulformspezifische Adaptionen und Ausprägungen entwickelt worden. Höfer und Madelung kennzeichnen das Konzept anhand folgender Merkmale (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 41f.):

- ausgerichtet am Leitbild des selbstständigen Lernalters in einem lebenslangen Lernprozess,
- theoriegeleitet,
- ausdifferenziert für Schulstufen und -formen,
- systematisch an den Fachunterricht angebunden (SegeL),
- orientiert an komplexen Aufgaben und Lernarrangements,
- ausgerichtet auf Reflexion und Metakognition,
- verbunden mit kontinuierlicher Arbeit zur Veränderung der Lehrerrolle,
- adaptionsfähig und anschlussfähig (z.B. Neue Medien, Lesekompetenz).

Prozess der Unterrichtsentwicklung: In Anbetracht der anstehenden empirischen Analyse schulischer Entwicklungsprozesse erfolgt eine prozessorientierte Darstellung der Unterrichtsentwicklung. Zunächst sollten sich, neben der Schulleitung, insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule mit dem Konzept von Unterrichtsentwicklung angemessen auseinandersetzen, um eine adäquate Entscheidung für den Einstieg in einen weitreichenden Entwicklungsprozess treffen zu können. Schließlich betrifft die Entwicklung des Unterrichts sämtliche Fächer, Jahrgangsstufen oder Bildungsgänge. Das Konzept richtete sich an ganze Kollegien, die innerhalb von etwa zwei Jahren in Teams an drei aufeinander aufbauenden Fortbildungsbausteinen und anschließenden fachbezogenen Workshops teilnehmen und ihre erworbenen Kenntnisse in Sockeltrainings und im Fachunterricht einsetzen sollten (vgl. Madelung & Weisker 2006, S. 16). Von den Lehrkräften wurden Adaptionenleistungen des Konzeptes an die Besonderheiten der jeweiligen Schule erwartet. Nachdem – in der Regel durch die schulische Steuergruppe⁷ – Kontakt mit Trainerinnen beziehungsweise Trainern für Unterrichtsentwick-

⁷ Siehe die Ausführungen zu „Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ in diesem Unterabschnitt.

lung aufgenommen wurde, bot sich eine Orientierungsveranstaltung für das gesamte Kollegium an. Erfahrungen legten nahe, dass mit einer 2/3-Mehrheit der Einstieg in einen systematischen Prozess der Unterrichtsentwicklung in der Lehrerkonferenz entschieden werden sollte (vgl. Höfer & Madelung 2008, S. 15). Vor dem Schulkonferenzbeschluss wurde ebenfalls die Durchführung einer Informationsveranstaltung für die Elternpflegschaft empfohlen, in der die Grundprinzipien der Arbeit zum Beispiel anhand einer Trainingsspirale „Vorbereitung von Klassenarbeiten“ zu verdeutlichen waren. Ein erster vorläufiger Implementationsplan sollte einen Überblick über den Prozess und die Einbindung in die Schuljahresplanung geben. Anschließend standen Entscheidungen darüber an, welches Fortbildungskonzept konkret (2,5 oder 5-Tagestraining) umgesetzt werden sollte und welche Jahrgangsstufen oder welche Bildungsgänge sich zunächst beteiligen sollten (vgl. Höfer & Madelung 2008, S. 17). Zur Umsetzung des Konzepts waren professionelle Lerngemeinschaften zu entwickeln, die in Vorbereitung der täglichen Praxis bereits gemeinsam an den Fortbildungen teilnehmen sollten. Das erste Lehrertraining beschäftigte sich mit einem Methodentraining für Lern- und Arbeitstechniken der Schüler. Es ging in den dazugehörigen einzelnen Trainingsspiralen um verschiedene Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung sowie der Informationsgewinnung, -erfassung, -verarbeitung und -aufbereitung. Die Inhalte des Lehrertrainings waren durch die Teams in ein Schülertraining umzusetzen. Dabei blieb es den Schulen überlassen, ob sie sich für Trainingsblöcke oder über das Schuljahr verteilte einzelne Trainingstage entschieden. Die weiteren Lehrer- und die sich wiederum anschließenden Schülertrainings behandelten die Themen Kommunikation (mit nonverbalen und verbalen Elementen wie Sprechangst überwinden und miteinander reden) und Teamarbeit (Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit). Letztlich kam es darauf an, die Einübung und den Einsatz der trainierten Kompetenzen in den Fachunterricht zu integrieren. Das Ziel bestand darin, „die Schülerinnen und Schüler das Trainierte so anzuwenden zu lassen, dass es zur Routine wird und ihnen allmählich so selbstverständlich zur Verfügung steht, dass sie in bestimmten Lernsituationen selbst eine Auswahl aus dem ihnen im Lauf der Zeit zur Verfügung stehenden Repertoire treffen können“ (Höfer & Madelung 2008, S. 21). Dazu waren Absprachen erforderlich, wie und wo die überfachlichen Kompetenzen im Fachunterricht gebraucht und damit gepflegt wurden. Die Arbeit in den Klassen-, Jahrgangsstufen- oder Bildungsgangteams sollte die herkömmlichen fachlichen Arbeitszusammenhänge keineswegs ersetzen (vgl. Madelung & Weisker 2006, S. 18). In fachlichen Zusammenhängen kann vielmehr eine vertikale Planung über die Jahrgangsstufen hinweg und somit die „notwendige Feinabstimmung zwischen Kernlehrplänen und Unterrichtsentwicklung vorgenommen werden“ (Höfer & Madelung 2008, S. 27). Zur Unterstützung der Entwicklung von Lernspiralen für den Unterricht und deren Evaluation sowie der Gestaltung offener Lernarrangements wie Projektarbeit, Arbeit in Selbstlernzentren und Epochenunterricht dienten die anwendungsorientierten SegeL⁸-Workshops. Um die Unterrichtsentwicklung tatsächlich auf die ganze Schule auszuweiten, war eine Wiederholung der Trainings für andere Lehrer- und Schülergruppen notwendig. Der Nachhaltigkeit von Unterrichtsentwicklung dienten Evaluation, Dokumentation oder Berichterstattung. Unter Nachhaltigkeit verstehen die Autoren des Konzeptes, „dass tragfähige und insofern dauerhafte Strukturen geschaffen werden, in

⁸ SegeL = Selbst gesteuertes Lernen

denen die kontinuierliche Entwicklung und Verbesserung des Unterrichts möglich ist und in denen die Leitidee des selbstständigen Lernens tradiert wird“ (Höfer & Madelung 2008, S. 29).

Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung: Folgerichtig verlangt ein systematischer, auf die ganze Schule bezogener und als komplexer, über Jahrgänge und Fächergrenzen hinweg konzipierter Ansatz der Unterrichtsentwicklung nach Strukturveränderungen, Teamarbeit, der systematischen Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes Schule – also nach Organisationsentwicklung (vgl. Rolff 2007, S. 134). Anders – so Rolff weiter – sei die „Grammatik von Schule“ nicht aufzuweichen, denn niemand könne den Unterricht allein entwickeln (vgl. Rolff 2007, S. 134, 150). Die Verständigung über die Ziele der Schule, die Wege zur Erreichung und Überprüfung dieser sowie die Weiterentwicklung des zugrundeliegenden Qualitätsverständnisses der schulischen Akteure erfordert einen kontinuierlichen Kommunikationsprozess. Im Modellprojekt war es Aufgabe der schulischen Steuergruppen, mithilfe von Zielklärungen und -konkretisierungen, der Unterstützung von Teambildung, Planungs- und Koordinierungstätigkeiten, Information und Dokumentation für die Implementation der Unterrichtsentwicklung Sorge zu tragen. „Die schulischen Steuergruppen sind ein wesentlicher Garant für genau diese dauerhafte Verankerung von Schulentwicklungsprozessen.“ (Höfer & Madelung 2006, S. 81) Davon ungeachtet sind die Schulleiterinnen und Schulleiter diejenigen, welche sich für die Nachhaltigkeit der Entwicklungen verantwortlich zeigen müssen, indem sie die Umsetzung beschlossener Maßnahmen einfordern und die Verknüpfung von Personalentwicklung mit den Zielen der Schulentwicklung herstellen (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 94). Im Zentrum der Unterrichtsentwicklungsarbeit nach dem Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft“ standen die Lehrerteams, die sowohl fachbezogen als auch jahrgangsbezogen dauerhaft kooperieren sollten, damit bei den einzelnen Schülerinnen oder Schülern vergleichbare und systematisch aufeinander aufbauende Kompetenzen entstehen konnten. Ihren Lernprozess müssen die Schüler als ganzheitliche Strategie erfahren, unabhängig von der Unterrichtung durch einzelne bestimmte Lehrer (vgl. Höfer & Madelung 2006, S. 76f.). Bei der Bereitstellung von Zeit und Raum für Teamarbeit, der Beschaffung von Materialien, der Stundenplangestaltung und dergleichen sollten die Lehrerteams auf Unterstützung zurückgreifen können. Die Sicherung und Dokumentation entwickelter Materialien erleichterten die Nutzung in den Folgejahren. Dadurch konnte außerdem ein gesamtschulisches Curriculum „Lernkompetenz“ entstehen, welches wiederum die Grundlage einer methodisch-didaktischen Jahresplanung⁹ bilden konnte.

⁹ Die methodisch-didaktische Jahresplanung ist ein dynamisches Instrument zur Sicherung und Weiterentwicklung des Unterrichts. Sie ist voraussetzend für ein abgestimmtes zielgerichtetes Handeln der Lehrkräfte in einer Klasse bei der persönlichen Unterrichtsvorbereitung (vgl. Hübner et al. 2007, S. 6).

2.3 Erweiterte schulische Selbstständigkeit im Kontext der Steuerung des Bildungssystems

Im Zuge dieses Abschnitts wird die Ebene der Einzelschule verlassen und die schulischen Gestaltungsspielräume in den Gesamtzusammenhang schulischer Steuerung auf der Systemebene eingeordnet. Bei dem Modellprojekt handelte es sich um ein breit angelegtes Innovationsvorhaben, welches die Ebene des Unterrichts, der Einzelschule, der Region und des Gesamtsystems tangierte. Entscheidend ist, eine sinnvolle Balance zwischen Dezentralisierung und externer Aufsicht herzustellen (vgl. Bonsen 2005, S. 158).

Wenn man sich dem Grad der Selbstständigkeit der einzelnen Schule auf einer rechtlichen Ebene nähert, kommt man zu folgendem Schluss: Schulen sind – zivilrechtlich betrachtet¹⁰ – nicht partei- beziehungsweise prozessfähig und damit nicht rechtsfähige öffentliche Anstalten. Sie sind rechtlich Teil eines anderen Verwaltungsträgers sowie unteres Glied in der Hierarchie der staatlichen Schulverwaltung (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 160). Der Schulträger als Gebietskörperschaft ist Träger von Rechten und Pflichten. Art. 7 Abs. 1 GG besagt, das Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates, wobei Aufsicht im rechtlichen Sinne als vorsichtigste Kontrolle eines eigenständigen Bereichs zu verstehen ist. Diese rechtlichen Voraussetzungen werden auch durch Bemühungen um eine Erweiterung der Gestaltungsspielräume wie durch das Modellprojekt nicht angetastet.

Fend kommt in seinen Ausführungen in „Schule gestalten“ zu der Konklusion, Kernmerkmal des deutschen Bildungswesens ist die staatliche Verantwortung und die Einbindung ihrer Träger in eine hierarchisch gestaltete Beamtenstruktur. Weiter – so Fend – ist das Bildungswesen verfahrensorientiert, sämtliche Vorgänge sind hochgradig verrechlicht. Die Autonomie der Schulen sei somit eingeschränkt und ihre Möglichkeiten, sich zu profilieren, halten sich in Grenzen (vgl. Fend 2008, S. 102f.; Blossfeld et al. 2010, S. 74). Gleichzeitig hebt er auch die Stärke und Aufgabe einer fairen Behandlung, objektiven Leistungsbeurteilung, klaren Formulierung des Bildungs- und Leistungsauftrages, der Rechtssicherheit und gleicher Angebotschancen des Bildungssystems hervor (vgl. Fend 2008, S. 113).

Demzufolge ist lediglich eine Handlungs- oder Gestaltungsautonomie der Einzelschule zur pädagogischen und organisatorischen Ausgestaltung der Schulentwicklung möglich. Das heißt, die letztendlichen Ziele der Schule werden von übergeordneter Seite vorgegeben, die Prozesse zur Erreichung dieser Ziele, und damit die Aufstellung von Entwicklungszielen, jedoch freigestellt, ergänzend erfolgt eine Rechenschaftslegung durch die Einzelschulen (vgl. Pfeiffer 2004). Infolge der Länderhoheit obliegt die Gestaltung des allgemein bildenden Schulwesens in Deutschland den einzelnen Bundesländern. Bildungspolitische Entscheidungen werden hauptsächlich in Länderparlamenten, den Kultusministerien und ihren Kultusverwaltungen sowie auf kommunaler Ebene getroffen (vgl. Rürup 2007). Bundesweit prägende Entscheidungen entstehen aus der freiwilligen Selbstkoordination der Länder auf der sogenannten dritten bundesstaatlichen Ebene, der der Bund-Länder beziehungsweise Länder-Länder-Koordination (vgl. ebd.). Die Ständi-

¹⁰ Im öffentlich rechtlichen Handlungsbereich (Schulverwaltungsakte) kann die Schule als Behörde verklagt werden.

ge Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK¹¹) stellt dabei das wichtigste Gremium dar.

Verschiedene Instrumente der Makrosteuerung ergeben die „jeweils länderspezifische Educational Governance des Bildungswesens“ (Fend 2008, S. 39). Inhaltliche Vorgaben, die Formulierung von Zielen und wünschenswerten Kompetenzen – die Programmsteuerung – bildet den Kern der Makroplanung im Bildungswesen (vgl. Fend 2008). Diese Vorgaben sind in Lehrplänen, Lehrbüchern, durch Abschlussnormen und neuerdings auch durch Bildungsstandards festgeschrieben. Makrostrukturen der Planung von Lernzeiten, Lernwegen in Form von Schulformen, Fächern, Stundentafeln und Jahrgangsklassen sowie Prüfungsformen, die Eingangsbedingungen und Abschlüsse von Bildungsgängen regulieren, verleihen der inhaltlichen Programmplanung Stabilität (vgl. Fend 2008; Blossfeld et al. 2010, S. 58).

Rürup kommt in Folge der Aufbereitung aller als schulautonomiebezogen identifizierten Veränderungen im Schulrecht sämtlicher Bundesländer im Zeitraum von Oktober 1990 bis Dezember 2004 zu dem Schluss, dass „von einer grundsätzlichen bundesweiten Integration der Schulautonomieentwicklungen in den Ländern ausgegangen werden kann: Deutlich differenzierte und miteinander konkurrierende regionale oder parteibezogene Konzepte von ‚Schulautonomie‘ waren nicht aufzufinden“ (Rürup 2007, S. 313). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass deutsche Schulen im Vergleich mit anderen OECD-Staaten über wenig Selbstständigkeit verfügen (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 157). Eine Veröffentlichung der OECD, der Bericht „Bildung auf einen Blick“ aus dem Jahr 2008, zeigt anhand des Sekundarbereichs, auf welchen Ebenen des Bildungssystems Entscheidungen getroffen werden. Während die bildungspolitische Entscheidungsfindung zwischen den Erhebungszeitpunkten 2003 und 2007 in fast der Hälfte aller untersuchten Länder vermehrt dezentralisiert wurde, ist für Deutschland nahezu keine Veränderung hinsichtlich einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen festzustellen (vgl. OECD 2008, S. 486; Blossfeld et al. 2010, S. 74). Auch in dem ersten Ergebnisband zu PISA 2000 ist der ermittelte Indexwert für Schulautonomie in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Mitgliedsstaaten unterdurchschnittlich ausgeprägt (vgl. OECD 2001).¹²

Allerdings stellt Rürup für den Zeitraum von Oktober 1990 bis Dezember 2004 in Deutschland einen Anstieg politischen Engagements im Bereich neuer Steuerungsansätze fest. Neue Gestaltungsfreiheiten der Einzelschulen lassen sich für diesen Zeitraum vorwiegend in unterrichtsfernen Entscheidungsfeldern der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung identifizieren (vgl. Rürup 2007, S. 198ff.). Die Selbstständigkeit der Schule würde sich jedoch daran messen lassen müssen, über welche Handlungskompetenzen sie im Kernbereich, dem Unterricht, verfügt. Erst durch die Gestaltung der schulbezogenen Stundentafeln, Curricula und Erziehungskonzepte erhält die einzelne Schule ein eigenes pädagogisches Konzept und Profil (vgl. ebd.). Wenngleich durch eine verstärkte Kompetenzorientierung in den Lehrplänen Lerninhalte weniger detailliert vorgegeben und somit Freiräume hinsichtlich der Auswahl von Themen oder der Stun-

¹¹ Die KMK ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister beziehungsweise Senatoren der Länder. Koordinations-erfolg der KMK ist beispielsweise die Vereinbarung von Bildungsstandards.

¹² Für weitere Informationen zur erweiterten Selbstständigkeit der Einzelschule im internationalen Vergleich siehe OECD (2004), OECD (2007) und OECD (2008).

denrichtwerte eröffnet werden, sind die Entscheidungsspielräume bei der Studentafel sowie der Leistungsbewertung als relativ gering einzuschätzen. Der Umgang mit eben solchen Freiheiten wurde lediglich in Modellprojekten wie Selbstständige Schule erprobt, die uneingeschränkte und weitreichende Übertragung dieser auf sämtliche Schulen blieb aus (vgl. ebd.; Blossfeld et al. 2010, S. 74).

Im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens vom 15. Februar 2005 werden in § 3 die rechtlichen Grundlagen für eine erweiterte schulische Selbstständigkeit und Eigenverantwortung geschaffen. Gemäß § 3 Abs. 1 SchulG NRW gestaltet die Schule den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung. Sie verwaltet und organisiert ihre inneren Angelegenheiten selbstständig. Die Schulaufsichtsbehörden sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu beraten und zu unterstützen. Insbesondere wurden die rechtliche Rolle und Position der Schulleitung gestärkt (§ 59 SchulG NRW) und Möglichkeiten des Einsatzes von Finanzmitteln (§§ 93 – 95, 99 SchulG NRW) erweitert (vgl. Harazd, Bonsel & Berkemeyer 2009, S. 56). Die schulische Selbstständigkeit ist allerdings nicht nur durch Rechtsnormen, sondern auch durch Verwaltungsvorschriften begrenzt. Avenarius, Kimmig und Rürup bezweifeln daher, ob die unbestimmten Rechtsbegriffe der Unterstützung schulischer Selbstständigkeit durch die Schulaufsicht im Konfliktfall einen sicheren Schutz und Schirm der Schule gegenüber übergeordneten Steuerungsbestrebungen darstellen (vgl. Avenarius, Kimmig & Rürup 2003).

Fest steht, dass die Schulen durch eine entsprechende Formulierung in den Schulgesetzgebungen zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln aufgefordert werden. Der Einfluss einer solchen Symbolik ist nicht zu unterschätzen, mit den Orientierungsvorgaben kann jedoch auch leicht politische Handlungs- und Innovationsfähigkeit aufgezeigt werden, ohne dass daraus konkrete Handlungszwänge folgen (vgl. Rürup 2007, S. 229). Die Akzeptanz von Rahmenkonzepten wie dem Modellprojekt Selbstständige Schule NRW mit ihrem Erlaubnis-, Anregungs- und Aufforderungscharakter erweist sich zugleich als ihre Schwäche, welche in ihrer Unverbindlichkeit liegt (vgl. Holtappels 2003).

Im Zuge der TIMSS-Studien (vgl. Baumert, Bos & Lehmann 2000) und der PISA-Studien (vgl. Baumert 2002), die dem deutschen Bildungswesen eher mittelmäßige bis schlechte Bildungsergebnisse bescheinigten, deutete sich der Verdacht an, unser Bildungswesen „lehre“ nur, ohne sich der Frage zu stellen, welcher „Output“ damit verbunden sei (vgl. Fend 2008, S. 69). Es kam zu einer Neu-Akzentuierung der Debatte um schulische Qualitätsentwicklung und -sicherung und mittlerweile ist unstrittig, dass schulische Maßnahmen sich daran messen lassen müssen, welchen Ertrag sie im Vergleich mit bestimmten Standards bei Schülerinnen und Schülern erzielen (vgl. Bonsel 2005, S. 152). Mit der Verlagerung von Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystems ging also gleichzeitig eine verstärkte zentrale Ergebniskontrolle einher (vgl. OECD 2008). Mit den neuen Kernlehrplänen, Bildungsstandards, Qualitätsevaluationen, landesweiten Lernstandserhebungen, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen liegt eine neue staatliche Regulierungsform vor, die auf Distanz steuert. Als weiteres Instrument der Qualitätssicherung und zur Wahrnehmung der Verantwortung der Aufsicht und Qualitätskontrolle des Staates wurde in Nordrhein-Westfalen – ebenso wie in vielen anderen Bundesländern – die Qualitätsana-

lyse NRW eingerichtet. Orientierungspunkt für die Qualitätsanalyse und die Qualitätsarbeit der Schulen ist ein normativ orientierter Qualitätsrahmen mit einem Kriterien- und Indikatorensystem. Eine neue Konfiguration des Bildungswesens ist allerdings auf Konsistenz zu prüfen. Wird ein Glied in der Kette ausgelassen oder falsch konstruiert, können unvorhergesehene negative Effekte entstehen (vgl. Fend 2008).

2.4 Fazit für die vorliegende Arbeit

Da mit der Teilnahme an dem Modellprojekt Absichtserklärungen und Mehrheitsbeschlüsse verbunden waren, ist davon auszugehen, dass die Modellschulen über elementare Grundvoraussetzungen zur Schulentwicklung verfügen. Die mit dem Modellprojekt verbundenen Ziele bauen systematisch aufeinander auf, sie lassen sich entsprechend grafisch veranschaulichen (siehe Abb. 2). Zudem legen die Schulen in Kooperationsvereinbarungen dar, wie sie diese Ziele konkret erreichen möchten und welche Teilziele sie sich setzen.

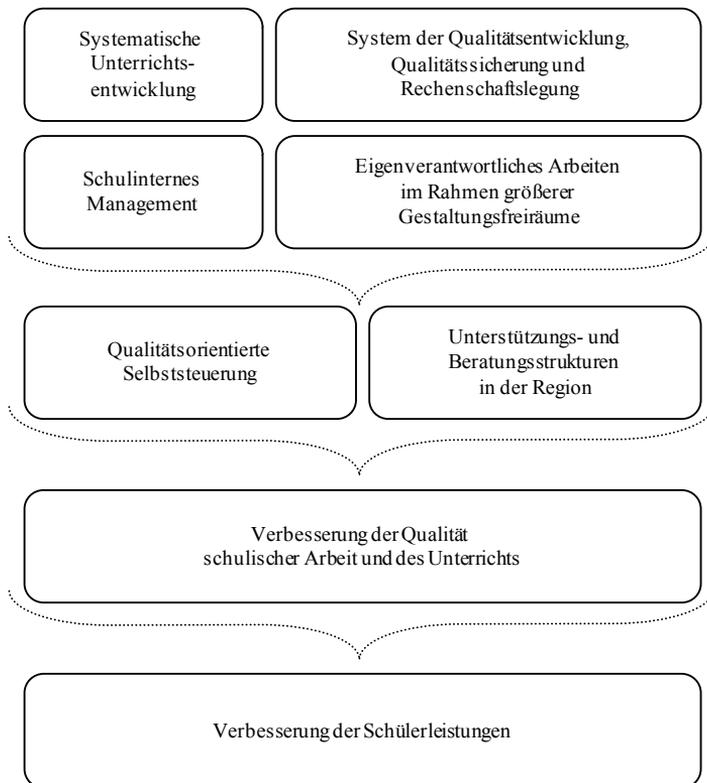


Abb. 2: Ziele des Modellprojektes

Die Handlungsspielräume, welche den Modellschulen insbesondere durch die VOSS gewährt wurden, sind elementar für die Beschreibung ihrer Nutzung, sie wurden in Abschnitt 2.2 dezidiert aufgelistet. Ein zentrales Element des Modellprojektes sind die Qualifizierungsmaßnahmen. Wie den Zielformulierungen zu entnehmen ist, stellt der Aufbau einer qualitätsorientierten Selbststeuerung den Weg zur Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts dar. Teil dieser Selbststeuerung ist der Prozess einer systematischen Unterrichtsentwicklung. Zwischen Unterrichts- und Organisationsentwicklung wird ein enger Zusammenhang hergestellt. Die Selbstständigkeit von Schule in Deutschland ist, international verglichen, nicht groß. Ziele und Verfahren werden weitgehend vorgegeben. Dennoch bleibt ein Spielraum zur pädagogischen und organisatorischen Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen.

Die Lernfähigkeit einer Schule kann als eine für ihren Erfolg und die Qualität ihres Bildungsangebotes kritische Größe betrachtet werden. Schulentwicklung ist die absichtsvolle Gestaltung von organisationalen Lernprozessen und kann die einzelne Schule auf dem Weg zu einer lernenden Schule unterstützen. Die Erforschung erfolgreicher Wege und Strategien der Schulentwicklung stellt eine forschungsmethodologische Herausforderung dar, für welche mit der vorliegenden Arbeit Lösungen angeboten werden. Wie lassen sich unterschiedliche Formen von Veränderungen klassifizieren und damit voneinander unterscheiden? Lassen sich im zeitlichen Verlauf Regelmäßigkeiten identifizieren? Aufbauend auf einer eingehenden theoretischen Auseinandersetzung und Systematisierung der Entwicklungslogik von Organisationen werden auf empirischem Wege schulische Entwicklungstypen konstruiert. Anschließend erfolgt anhand eines spezifischen Analyserasters die detaillierte Deskription und Reflektion unterschiedlicher Verläufe von Schulentwicklungsprozessen. Die komparative Analyse der Entwicklungsverläufe bringt Gemeinsamkeiten hinsichtlich der im Entwicklungsprozess zu bearbeitenden Problemlöseaufgaben hervor.



Die Autorin

Dr. phil. Theresa Röhrich, geboren 1981, ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Weiterbildung, der Technischen Universität Dortmund.

978-3-7815-1893-3



9 783781 518933