

Berkemeyer, Nils; Kummer, Nicole; Müller, Sabine
**Fremd- und Selbststeuerung von Schulen durch Jahresplanungen.
Empirische Befunde am Beispiel Bremen**
Die Deutsche Schule 99 (2007) 3, S. 287-302



Quellenangabe/ Reference:

Berkemeyer, Nils; Kummer, Nicole; Müller, Sabine: Fremd- und Selbststeuerung von Schulen durch Jahresplanungen. Empirische Befunde am Beispiel Bremen - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 3, S. 287-302 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272994 - DOI: 10.25656/01:27299

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272994>

<https://doi.org/10.25656/01:27299>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nils Berkemeyer, Nicole Kummer, Sabine Müller

Fremd- und Selbststeuerung von Schulen durch Jahresplanungen

Empirische Befunde am Beispiel Bremen

Die Anstrengungen für mehr Qualität von Schule und Unterricht sind nach wie vor erheblich. Die Anzahl angestoßener *Innovations- und Unterstützungsprogramme* ist vielleicht so groß und umfangreich wie nie zuvor. Hinzu kommen administrativ getragene Instrumente der Qualitätssicherung und -kontrolle wie beispielsweise Schulinspektion oder landesweite Erhebungen der Lernstände.

Insgesamt zeigt sich, dass die gewählten Strategien und Ansätze steuerungstheoretisch zwischen *Fremd- und Selbststeuerung*¹ zu verorten sind. Heinrich (2006) bezeichnet diese Ansätze als autonomiebasierte Steuerung (Selbststeuerung) einerseits und evaluationsbasierte Steuerung (Fremdsteuerung) andererseits (vgl. ebd., 459). Bei genauerer Betrachtung lässt sich feststellen, dass nicht selten beide Elemente in einem einzelnen Instrument zusammenfallen. Die in zahlreichen Bundesländern administrativ verordnete Schulprogrammarbeit bzw. im hier zu erörternden Beitrag die Vorstufe zur Schulprogrammarbeit durch sogenannte Jahresplanungen, sind hierfür ein gutes Beispiel. Zum einen werden Schulen aufgefordert Programme zu erstellen (Fremdsteuerung), zum anderen werden ihnen dabei diverse Freiräume gelassen, eigene Handlungsschwerpunkte und Profile auszubilden (Selbststeuerung).

Ein solcher Auftrag stellt zunächst eine *lose Form der Kopplung zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer* dar. Eine engere Verzahnung wird in vielen Bundesländern durch die Rückkopplung der Programmarbeit an die zuständige Schulaufsicht in Form von Kontrolle (z.B. formale Genehmigung) und Beratung zu erreichen versucht. Durch dieses Verfahren werden Fremd- und Selbststeuerung in einem Prozess der Schulentwicklung sequentiell institutionalisiert. Im günstigsten Falle wird damit ein – governancetheoretisch gesprochen – *Aushandlungsprozess* an die Stelle einer bloßen Anweisung gesetzt (vgl. ebd. 453 ff.). Ob damit bereits den Eigenheiten und Fähigkeiten der Systemakteure und -strukturen hinreichend Rechnung getragen wird, ist eine der Fragen, die der folgende Beitrag am Beispiel des in Bremen eingesetzten Steue-

1 Die Begriffe Fremd- und Selbststeuerung werden hier als Heuristik verwendet. Eine ausführliche Begründung ihrer Nutzung kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es sei aber auf die Arbeiten von Burth (1999) und Schwegler/Roth (1992) hingewiesen, die sich mit Fragen der Steuerbarkeit und Steuerungsfähigkeit intensiv auseinandersetzen. Der Begriff eignet sich aufgrund der Nähe zum Steuerungsdiskurs in der Politikwissenschaft u.E. besser als die in der Schulentwicklung bekannteren Bezeichnungen wie top-down oder bottom-up.

rungsinstruments „Bremer Jahresplanung“ zu erhellen sucht (zum Bremer Qualitätskonzept vgl. Seydel/Höhmnn in diesem Heft).

Dieser Beitrag wird im Folgenden kurz das Konzept der Bremer Jahresplanung darlegen, den bisherigen Forschungsstand vorstellen und im Anschluss das Design der Untersuchung zur Bremer Jahresplanung beschreiben. Der wesentliche Teil des Beitrags wird sich dann der Darstellung der Ergebnisse widmen. Abschließend sollen die Ergebnisse vor dem zuvor skizzierten steuerungstheoretischen Hintergrund sowie der bisherigen Forschungsergebnisse kritisch befragt werden.

1. Das Konzept der Bremer Jahresplanung

Im *Bremer Schulgesetz* werden die Schulen in § 9 aufgefordert, „unter Nutzung der Freiräume für die Ausgestaltung von Unterricht und weiterem Schulleben eine eigene Entwicklungsperspektive herauszuarbeiten“. Das so zu entwickelnde Profil „soll durch ein Schulprogramm gestaltet und fortgeschrieben werden.“ Die Erarbeitung von Jahresplanungen war ein erster Schritt in diese Richtung; im Sommer 2007 sollten dann in allen Schulen Schulprogramme vorliegen (vgl. Landesinstitut für Schule 2004, S. 3).

Alle Schulen waren verpflichtet, bis zum Sommer 2005 Jahresplanungen zu erarbeiten und diese bei der zuständigen Schulaufsicht schriftlich vorzulegen. Folgende Bestandteile wurden als *Vorgabe für die Jahresplanung* festgelegt:

- Durchführung und Dokumentation einer Bestandsaufnahme und Bilanzierung,
- Erarbeitung und Dokumentation von Zielsetzungen und Schwerpunkten,
- Erarbeitung und Dokumentation von Maßnahmen und ersten Handlungsschritten,
- Erarbeitung und Dokumentation einer Fortbildungsplanung,
- Erarbeitung und Dokumentation von Planungen zur internen Evaluation.

Für die unterschiedlichen Schulstufen wurden zudem jeweils *zwei Arbeitsschwerpunkte verpflichtend* vorgesehen.

Tab. 1: Zielvorgaben für in der Jahresplanung zu bearbeitende Entwicklungsschwerpunkte

Schulstufe	Zielvorgaben
Primarstufe	1. Planung gezielter Förderungskonzepte zur Sprachentwicklung und der Entwicklung mathematischer Kompetenzen 2. Implementation des neuen Bildungsplans
Sekundarstufe I	1. Implementation der Bildungspläne in den Klassen 5 und 6 unter besonderer Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft in diesen Klassen 2. Sicherung der Standards in Vorbereitung der teilzentralen Abschlussprüfungen
Sekundarstufe IIa	1. Planung und Weiterentwicklung der Profiloberstufe 2. Vorbereitung auf das Zentralabitur
Sekundarstufe IIb	1. Aufbau einer schulbezogenen Feedbackkultur 2. Integration des Lernfeldkonzepts in den Unterricht

Angesichts der Charakteristik der durch den Senator für Bildung gestellten Aufgabe lässt sich die Bremer Jahresplanung als Teil und *erster Schritt der Schulprogrammarbeit* und darum auch in den Kontext Schulprogrammforschung einordnen. Allerdings ist zu betonen, dass durch die mit der Jahresplanung verbundenen Vorgaben mit einer stärkeren „Fremdsteuerung“ experimentiert wurde als dies bei anderen Projekten oder auch Flächenvorhaben zur Schulprogrammentwicklung der Fall war.

Abgesehen von den oben benannten Vorgaben und Mindestanforderungen waren die Schulen in der Gestaltung ihrer Jahresplanungen frei. Es liegt nahe, dass somit sowohl gestalterisch als auch inhaltlich neben vergleichbaren Passagen zu vorgegebenen Entwicklungs- und Bearbeitungsaspekten eine *große Heterogenität und Vielfalt* vorzufinden ist, zumal sich die Jahresplanungen auf die spezifischen Bedingungen und Ansätze der Einzelschulen beziehen sollen.

2. Zum Stand der Forschung

Mittlerweile liegen einige gut dokumentierte Befunde zu Erfahrungen und Wirkungen von Schulprogrammarbeit vor. In den nachstehenden Darstellungen sollen die zentralen Befunde kurz vorgestellt werden.

Umfassende Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit wurden in *Nordrhein-Westfalen* mit der erstmals verpflichtenden Vorlage von Schulprogrammen im Jahr 2000 durchgeführt (vgl. dazu Bauer 2004, Burkard 2004, Kanders 2004). Hier wurde auch der „Steuerungsaspekt“ durch die Schulaufsicht beleuchtet, die in verpflichtenden Dialoggesprächen mit der Schule Entwicklungen zur Weiterführung der Schulprogrammarbeit anstoßen sollten. Nach Einschätzung der Schulaufsicht konstatiert *Burkard*: „Schulprogramme (...) können durchaus die bildungspolitisch gewünschte Profilbildung unterstützen ohne dass, wie von Kritikern zuweilen befürchtet, die schulübergreifende Vergleichbarkeit der Lerninhalte und Standards auf der Strecke bleiben muss.“ (Burkard 2004, S. 153). *Bauer* kann anhand von Beobachtungsprotokollen von Dialoggesprächen zwischen Schulaufsicht und Schulen sowie Interviews mit einem Vertreter der Schulleitung und einem Mitglied der Schulaufsicht resümieren, dass „die Einbeziehung der Schulaufsicht einige unbestreitbare Vorteile [bietet]; vor allem schafft sie mehr Verbindlichkeit bei Absprachen und Folgevereinbarungen und ermöglicht eine größere Kontinuität der Entwicklungsarbeit und eine bessere Abstimmung der Schulentwicklung mit Maßnahmen der Personalentwicklung“ (Bauer 2004, S. 173).

Eine weitere Studie zur Schulprogrammarbeit in *Nordrhein-Westfalen* ist die von *Jürgens* (2002) durchgeführte Befragung von 600 Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein wichtiges Ergebnis dieser Studie zeigt, dass durch die Schulprogrammarbeit eine Intensivierung der innerschulischen Kommunikation bezüglich der Herstellung eines Grundkonsenses über Ziele und Entwicklungsschwerpunkte erreicht werden kann. Als Erfolg wurde – hier aus Schulleitungssicht – die positive Wirkung der Arbeit aller Kollegiumsmitglieder an der Erarbeitung des Schulprogramms gesehen. Ein ähnliches Ergebnis berichtet *Knorn* (2005) aus dem Kontext des Projekts „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ aus *Niedersachsen*, in dessen Rahmen unter anderem Schulprogramme erstellt werden sollten. Die gemeinsame Zielorientierung im Kollegium stieg im Zeitraum von ca. zwei Jahren immerhin um ca. 15 Prozentpunkte von 62,4%

auf 77, 3%. *Berkemeyer/Holtappels* (2007) konnten in einer anderen an das Projekt angelehnten Studie zudem die Bedeutsamkeit schulischer Steuergruppen für die Arbeit am Schulprogramm aufzeigen. Diese sind offensichtlich relativ gut in der Lage, Anforderungen der Umwelt (Schuladministration) in organisationsintern anschlussfähige Arbeitsprozesse zu übersetzen (vgl. *Berkemeyer/Holtappels* 2006).

Eine systematische Dokumentenanalyse aller Hamburger Schulprogramme von *Holtappels/Müller* (2002) stellte eine erhebliche Varianz in der konzeptionellen Fundierung der Programme fest.² Schulen, in denen bereits vor der Erstellung des Schulprogramms ein gewisses Sockelniveau der Entwicklung vorlag und die gewisse Vorläufer von Schulprogrammtexten erarbeitet hatten, zeigten im Durchschnitt fundiertere Konzeptionen und eine professionellere Herangehensweise im Schulentwicklungsprozess (vgl. *Holtappels/Müller* 2002, S. 229).

Krainz-Dürr (2002) berichtet aus einer kleineren Studie, dass Schulen bei der Schulprogrammarbeit vor allem bei den Aspekten der programmatischen Konzipierung von Selbstevaluation und Lehr-Lernarrangements deutliche Schwierigkeiten haben.

Diesen Befund stützt auch die Untersuchung von *Schlömerkemper* (2004) zu den Schwerpunkten „Autonomie, Schulprogramm und Evaluation“: Während einige Schulen sich auf ‚Profile‘ oder ‚Konzepte‘ beziehen können, aus denen sie ein offizielles ‚Schulprogramm‘ leicht ableiten können, benötigen andere Schulen einen deutlichen Anstoß, um aus Routinen herauszukommen und ein Konzept für die pädagogische Arbeit zu entwickeln.“ (*Schlömerkemper* 2004, S. 77)

Heinrich (2006) konnte in einer jüngst vorgelegten Studie an österreichischen Schulen die Ambivalenz der Arbeit am Schulprogramm durch eine sequenzanalytische Auswertung von Dilemmatainterviews aufzeigen und damit die eingangs postulierte Spannung zwischen Fremd- und Selbststeuerungsansprüchen sowie Fremd- und Selbsterwartungen fundieren. Damit konnten die Ergebnisse von *Arnold/Bastian/Reh* (2000, 2004) verfestigt und zum Teil weitergehend erschöpfend gedeutet werden (vgl. *Heinrich* 2006, 148). Diese hatten bereits 2000 auf der Grundlage von sechs Fallanalysen die vielfältigen mit der Schulprogrammarbeit einhergehenden Konfliktpotentiale in Form dreier Spannungsfelder [Funktion des Programms, interne vs. externe Darstellung; Tradition der Entwicklung vs. Fremdintervention; innerorganisatorische Selbstbestimmung (Profession) vs. Fremdbestimmung (Organisation)] identifiziert.

Auch *Kasirke* (2005) stößt auf diese Spannungsfelder. In einer Studie mit acht Sonderschulen, anhand der Auswertung von Prozessdokumenten (Steuergruppenprotokolle etc.) und der Durchführung von Interviews an diesen Schulen, kommt sie zu dem Ergebnis, dass Schulen nach Phasen einer „Irritation“ gelernt haben, mit der „angeordneten Innovation“ Schulprogrammarbeit ge-

2 So auch der Befund von *Mohr und Schwippert* 2005, die im Kontext der IGLU-Studie 58 Schulprogramme inhaltsanalytisch untersucht haben.

winnbringend umzugehen. Als Bedingungen für einen konstruktiven Umgang mit Schulprogrammarbeit wurden unter anderem Wahlmöglichkeiten in den Schulen, ein Mindestmaß an Ressourcen sowie ein geringer Dirigismus durch die Schulleitung herausgestellt. Darüber hinaus spielen eine langfristige und professionelle Beratung und Fortbildung sowie eine größere Zurückhaltung der Administration eine wichtige Rolle für den Erfolg des Prozesses.

Zusammenfassend betrachtet weisen die Befunde der oben genannten Studien auf Potentiale hin, *durch Schulprogrammarbeit eine bessere gemeinsame Ziel- ausrichtung des Kollegiums zu erreichen*. Dabei kann die Schulaufsicht eine orientierende und zielführende (i.S. von Verbindlichkeit) Rolle einnehmen. Zugleich entfacht die Arbeit am Schulprogramm ein Spannungsgefüge, welches von den Polen Selbststeuerung und Fremdsteuerung bestimmt ist. Chancen und Anforderungen können dabei vor allem auf der inhaltlichen Ausgestaltungsebene nicht immer realisiert werden.

Wenngleich im Vergleich zu anderen Bereichen der Schulentwicklungsfor- schung vielfältige Befunde vorliegen, muss dennoch konstatiert werden, dass systematische flächendeckende und länderübergreifende Befunde, die zudem noch theoretisch eingeordnet werden, eher die Ausnahme sind. Eine weiterge- hende Systematisierung müsste sich beispielsweise um eine plausible Erklä- rung der mitunter sehr unterschiedlichen Befunde bemühen. Dies indiziert *wei- teren Forschungsbedarf*. Die nachfolgend skizzierte Studie möchte hierzu ih- ren Beitrag leisten.

3. Anlage der Studie

Der Bremer *Senator für Bildung und Wissenschaft* hat im Herbst 2005 die hier dargestellte Studie zur Analyse der Jahresplanungen in Auftrag gegeben, um sich einen Überblick über die Arbeit an den Jahresplanungen zu verschaffen und Steuerungswissen zur weiteren Entwicklung der Bremer Schulen zu ge- winnen. Dabei sollte sowohl der *Prozess der Entwicklung von Jahresplanun- gen* in den Blick genommen werden als auch die schriftlich eingereichten Jah- resplanungen. Im Rahmen des Auftrags wurden daher eine schriftliche Befra- gung von Schulleitungen und Lehrkräften sowie eine Dokumentenanalyse der vorgelegten Jahresplanungen durchgeführt.

Die *Dokumentenanalyse* wurde im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse unter besonderer Berücksichtigung des „Einbezugs quantitativer Analyseschritte“ (Mayring 2000, 45) durchgeführt (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2005). Die Hauptkategorien für die Auswertung wurden der Broschüre zur Bremer Jah- resplanung entnommen (vgl. Tab. 1). Die Analyse bezog sich auf relevante des- kriptive Kerndaten, die als verpflichtende Bestandteile der Jahresplanungen ausgewiesen waren. Dabei wurde jeweils festgestellt, ob die geforderten Ele- mente vorhanden waren oder nicht. In einigen Bereichen wurden dabei Diffe- renzierungen zur vertiefenden Analyse vorgenommen, beispielsweise bei den Planungen zur Evaluation.

Die Analyse sollte im Sinne einer Vollerhebung für alle vorliegenden Jahres- planungen erfolgen. Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen *173 Jahresplanun- gen* vor, die in die Dokumentenanalyse einbezogen wurden (vgl. Tab. 2 und Tab. 3).

Tab. 2: Stichprobe nach Schulform (Dokumentenanalyse n = 173)

	G	Sek I	GS	GY	GY O	FÖ/SO	Gesamt
Anzahl	76	29	14	7	15	32	173
% der Stichprobe	43,9	16,8	8,1	4,0	8,7	18,5	100

Für die Analyse der Bremer Jahresplanung wurden alle Bremer Schulen zusätzlich mit zwei standardisierten Instrumenten befragt, einem *Schul- und einem Lehrkräftefragebogen*. Der Schulfragebogen wurde zumeist vom Schulleiter bzw. der Schulleiterin (74,4%) ausgefüllt. Die restlichen Prozente entfallen beim Schulfragebogen auf die stellvertretende Schulleitung (18,2%) bzw. ein Mitglied der erweiterten Schulleitung (5,8%). Nur zwei Schulfragebögen wurden durch Lehrpersonen ausgefüllt, die nicht Mitglied der Schulleitung sind. Knapp 28% der Befragten, die eine Leitungsposition in ihrer Schule haben, waren auch Mitglied der Jahresplanungsgruppe. Die Rücklaufquoten liegen beim Schulfragebogen bei 59% und beim Lehrkräftefragebogen bei 54%. Während dieses Ergebnis für die Lehrkräftebefragung noch akzeptabel ist, ist der Rücklauf des Schulbogens unbefriedigend. In einer vergleichbaren Untersuchung zum Schulprogramm in NRW betrug der Rücklauf des Schulbogens 90% (vgl. Kanders 2002). Trotz der eher mäßigen Beteiligung spiegelt die Rücklaufverteilung die Bremer Schullandschaft insgesamt gut wider.

Die in der Untersuchung verwendeten *Skalen* sowie deren zentralen statistischen Kennwerte sind Tabelle 3 zu entnehmen. Insgesamt zeigt sich, dass die gebildeten Konstrukte befriedigende bis gute Reliabilitätswerte (Cronbachs α) haben. Lediglich das Konstrukt „Belastung der Schulleitung durch aktive Trägerschaft des Jahresplanungsprozesses“ hat einen nicht befriedigenden Alphawert, der aber aufgrund der geringen Anzahl an Items, die für die Skalenbildung genutzt wurden, noch vertretbar ist.

Aus den 336 zurück gesendeten *Fragebögen der Lehrkräfte*, die alphabetisch ausgewählt wurden (je erste, mittlere und letzte Lehrkraft im Alphabet), ergibt sich, dass knapp 37% der befragten Lehrkräfte ohne besondere Funktion, gut 31% Mitglied der Jahresplanungsgruppe und knapp 22% Mitglied der schulischen Steuergruppe sind, wobei 10% aller Lehrkräfte sowohl in der Jahresplanungs- als auch in der Steuergruppe ihrer Schule vertreten sind. Die Gruppenzugehörigkeit hat auf das Antwortverhalten allerdings keinen Einfluss. Dies gilt genauso für die Frage nach Unterschieden zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung sowie der Beschäftigungsdauer von Lehrkräften und deren Auswirkung auf das Antwortverhalten. Auch hier gibt es keine Gruppenunterschiede.

Tab. 3: Skalendokumentation für beide Erhebungsinstrumente

Skalentitel	Anzahl Items	Beispiel-Item	a	MW	s
Nützlichkeit des Instruments „Jahresplanung“	4	Ich halte die Jahresplanung grundsätzlich für sinnvoll.	S .90 L .89	S 3,49 L 3,25	S .656 L .769
Rahmenbedingungen für Umsetzbarkeit der Jahresplanung	3	Die zur Verfügung gestellte Unterstützung war insgesamt ausreichend.	S .70 L .72	S 2,81 L 2,43	S .739 L .663
Qualität des Schulaufsichtsgesprächs	5	Dieses Gespräch hat uns wichtige Impulse für die Weiterarbeit geliefert.	S .80	S 2,51	S .756
Belastung der Schulleitung durch aktive Trägerschaft des Jahresplanungsprozesses	3	Ich habe die Kollegen oft an ihre Pflichten erinnert.	S .67	S 2,71	S .737
Erwartungen an die Jahresplanung	5	Ich erwarte, dass sich die Organisation des Schulbetriebs verbessern wird.	S .84 L .86	S 2,93 L 2,62	S .693 L .712
Belastung durch Jahresplanung	5	Die durch die Jahresplanung entstandene Belastung war für die meisten Kollegen unangemessen groß.	S .853	S 2,46	S .673
S = Schulfragebogen; L = Lehrerbogen; MW = Mittelwert (1 = niedrige Zustimmung, 4 = hohe Zustimmung); s = Standardabweichung; a = Reliabilitätsmaß Cronbachs α					

4. Zentrale Ergebnisse

Die nachfolgende Darstellung zentraler Ergebnisse der Studie bezieht sich vor allem auf die schriftliche Befragung der Lehrkräfte; die Befunde der Dokumentenanalyse werden kurz in Kapitel 4.3 referiert.

4.1 Zur Ausgangslage

Nach Aussage der Schulleitungen verfügten zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung 37 Schulen (32%) über ein ausgearbeitetes Schulprogramm. Das Vorhandensein eines Schulprogramms hat auf die Einschätzung der von uns eingesetzten Skalen (siehe oben) jedoch keinen signifikanten Einfluss. Dies ist angesichts der berichteten Forschungslage eher überraschend, da bislang davon ausgegangen worden ist, dass „weiter entwickelte Schulen“ (und das Schulprogramm wäre hierfür zumindest ein Indiz) günstigere Voraussetzungen haben und somit auch eher zu positiven Bewertungen kommen.

In gut zwei Dritteln aller befragten Schulen wurde zur Erstellung der Jahresplanung eine *gesonderte Arbeitsgruppe* eingerichtet und somit Voraussetzungen geschaffen, die den Befunden von *Berkemeyer/Holtappels* (2007, 2006) folgend als eher günstig einzustufen sind. In allen Arbeitsgruppen waren Lehr-

kräfte und nahezu in allen Gruppen auch ein Mitglied der Schulleitung vertreten. In einem Fünftel der Gruppen arbeiteten Eltern mit. Nur vereinzelt wurden nichtunterrichtendes Personal sowie Schülerinnen und Schüler in die Arbeitsgruppe eingebunden.

4.2 Prozessgestaltung

Ausgehend von den bekannten Forschungsbefunden sind für die Evaluation des Prozesses der Erstellung der Jahresplanung einerseits die Rolle der Schulleitung und andererseits *prozessbeeinflussende Faktoren* wie zeitlicher Rahmen, Unterstützungsangebote und empfundene Angemessenheit der mit der Aufgabe verbundenen Anforderungen relevant.

Tab. 4: Einschätzungen von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern (Schulfragebogen) zu Prozessmerkmalen der Jahresplanerstellung im Vergleich (Angaben in %; 1=trifft nicht zu; 4=trifft zu)

		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	MW	s	d3
Der Zeitrahmen zur Erstellung der Jahresplanung war angemessen.	Lehrkräfte	8,0	43,8	34,3	13,9	2,46	,833	0,28
	Schulleitungsmitglieder	28,0	31,4	25,4	15,3	2,72	1,037	
Die zur Verfügung gestellte Unterstützung war insgesamt ausreichend.	Lehrkräfte	11,4	37,7	41,1	9,8	2,51	,825	0,26
	Schulleitungsmitglieder	22,5	37,8	30,6	9,0	2,74	,912	
Die von der Schulbehörde gestellten Anforderungen waren angemessen.	Lehrkräfte	5,2	34,0	45,8	15,0	2,30	,784	0,87
	Schulleitungsmitglieder	26,5	51,3	17,1	5,1	2,99	,804	

Tabelle 4 stellt Einschätzungen von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern zu Aspekten der Voraussetzung und Umsetzbarkeit der Jahresplanung dar. Alle drei Einschätzungsfragen werden von Schulleitungsmitgliedern positiver bewertet als von Lehrkräften. Dies gilt im Besonderen für die Frage nach der Angemessenheit der von der Schulbehörde gestellten Anforderungen. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen bei diesem Item kann als starker Effekt (d=.86) bewertet werden.

Die „*Rahmenbedingungen* für die Umsetzbarkeit der Jahresplanung“ (vgl. Tab. 3) werden von Schulleitungsmitgliedern mit einem Mittelwert von 2,8 deut-

3 Die Effektstärke d ist ein statistisches Maß zur Interpretation signifikanter Mittelwertsunterschiede zwischen zwei Gruppen. Dabei gilt 0.2 = kleiner Effekt; 0.5 = mittlerer Effekt; 0.8 großer Effekt.

lich positiver wahrgenommen als von den Lehrkräften (MW=2,4). Besonders Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte größerer Systeme haben die Rahmenbedingungen als eher schwierig erlebt (Gymnasium und Gesamtschule MW=2,3).

Die Ergebnisse der Einschätzungen zur Skala „Belastung der Schulleitung durch aktive Trägerschaft des Jahresplanungsprozesses“ (vgl. Tab. 3), in der beispielsweise Items wie „Ich habe zu viele Aufgaben im Rahmen der Jahresplanung selbst erledigt“ oder „Ich habe die Kollegen oft an ihre Pflichten erinnert“, deuten auf *hohe Belastungen der Schulleitungsmitglieder* im Innovationsprozess hin. Dies gilt vor allem für Schulleitungsmitglieder großer Systeme. Zudem gilt, dass je günstiger die Rahmenbedingungen eingeschätzt werden, desto weniger belastet empfinden die Schulleitungsmitglieder den Prozess der Jahresplanarbeit ($r = -.234$).

Tab. 5: Durchgeführte Maßnahmen im Rahmen der Jahresplanung und Bewertung ihrer Nützlichkeit (Angaben in %)

Aktivitäten und Maßnahmen			Falls ja,		
	ja	nein	schr nützlich	nützlich	kaum/ nicht nützlich
intensive kollegiumsinterne Diskussion im Rahmen von Konferenzen/Konferenztagen.	91,5	8,5	2,8	50,9	46,2
Sichtung wissenschaftlicher Materialien (Bücher/Fachzeitschriften/Studien).	53,4	45,6	12,3	61,5	26,2
Nutzung der Handreichung „Jahresplanung“ des Senators für Bildung.	84,6	15,4	11,0	68,0	21,0
Einholen von umfassenden Informationen der Schulbehörde.	33,0	67,0	32,6	52,2	15,2
Schul- oder Unterrichtsbesuche in anderen interessanten Schulen.	32,2	67,8	7,3	31,7	61,0
Bildung von Arbeitsgruppen im Kollegium zur Erarbeitung von Konzeptbausteinen.	83,9	16,1	0	29,3	70,7
Genaue Zeit- und Arbeitsplanung.	87,8	12,2	1,0	30,7	68,3
Einbindung von Eltern.	53,9	46,1	28,8	43,9	27,3
Einbindung von Schülerinnen und Schülern.	23,0	77,0	36,4	48,5	15,2
Durchführung von kollegiumsinternen Fortbildungstagen zur Jahresplanungsarbeit.	60,2	39,8	2,9	36,8	60,3

Zusammenfassend ergibt sich aus Tabelle 5, dass Maßnahmen, die auf die *Öffnung der Schule* zu ihrer Umwelt und der an ihr indirekt Beteiligten zielen, eher *positiv* (mit Ausnahme von Schulbesuchen) bewertet werden, wohinge-

gen solche Maßnahmen, die auf die Selbstorganisation und die Managementfähigkeit der Schule setzen, als kaum nützlich bewertet werden. Besonders auffallend sind die Befunde, dass über 80% der Schulen Arbeitsgruppen für bestimmte Bausteine eingerichtet haben, aber nur 30% dieser Schulen diese als nützlich empfunden haben, sowie die Einschätzung, dass 60% der Befragten schulinterne Fortbildungen als kaum bzw. gar nicht nützlich erachten.

4.3 Form und Inhalte der Jahresplanungen

Die *Länge und Gestaltung* der vorliegenden Jahresplanungen variierten erwartungsgemäß stark. Viele Schulen haben mit tabellarischen Darstellungen gearbeitet und sich dabei an den Beispielen der Broschüre bzw. Handreichung orientiert. Nach Durchsicht und Analyse der 173 Jahresplanungen kann konstatiert werden, dass die Länge der Planungen nicht proportional mit der Qualität einhergeht. Vielmehr gibt es einige sehr kurze Planungen, die die Vorhaben und Entwicklungsschritte der Schule sehr prägnant und präzise wiedergeben.

Die analysierten Jahresplanungen enthalten weitgehend die geforderten *Bestandteile*: Bestandsaufnahme und Bilanz; Zielsetzungen, Maßnahmeplanung und erste Handlungsschritte zu den obligatorischen Schwerpunkten sowie erste Ansätze zu Fortbildungsplanungen und Planungen zur Evaluation, wenngleich in den beiden letztgenannten noch der größte Handlungsbedarf der Weiterentwicklung besteht.

Eng verknüpft mit der Planung von Arbeitsschwerpunkten und Maßnahmen ist die Entwicklung einer *Fortbildungsplanung*. „Schulische Fortbildungsplanung orientiert sich an den jeweils (im Schulprogramm) ausgewiesenen Entwicklungszielen und unterstützt deren Realisierung. Sie ist damit also eng mit der Arbeitsplanung der jeweiligen Schule verknüpft. (...) Im Rahmen der Jahresplanung soll der Fortbildungsbedarf ermittelt werden, der für die Arbeit an den Schwerpunkten der Jahresplanung entsteht.“ (LIS 2004, S. 15) Solche Fortbildungsplanungen wurden in 60% der Programme vorgefunden.

„Wenn Schulentwicklung ein bewusster Lernprozess der jeweiligen Schule sein soll, gehört neben Bestandsaufnahme, Zielsetzung und Arbeitsplanung auch interne Evaluation im Sinne von Analyse und Bewertung der eigenen Praxis dazu.“ (LIS 2004, S. 16)

Der hier benannte hohe *Stellenwert von Evaluationsprozessen* für die Qualitätsentwicklung an Schulen spiegelt sich nicht in den Jahresplanungen wider. Zwar enthalten drei Viertel der Jahresplanungen solche Evaluationsplanungen oder es sind zumindest Ansätze erkennbar.⁴ Doch ausgereifte Konzeptionen, die sinnvolle und empirisch überprüfbare Kriterien und Indikatoren benennen, stellen eher die Ausnahme dar. Dies deckt sich gut mit bereits vorhandenen Befunden (vgl. Kap. 2). Eine Ursache hierfür kann die eher geringe Prozentzahl (35%) von Schulleitungsmitgliedern betrachtet werden, die eine Evalua-

4 Gewertet wurden hier bereits die dokumentierten Absichten, einen bestimmten Gegenstandsbereich zu evaluieren, auch wenn zum Zeitpunkt der Erhebung konkrete Indikatoren, Methoden und Arbeitsschritte fehlten.

tionsplanung für sinnvoll erachten. Hinzu kommt, dass 30% der Befragten die Entwicklung einer Evaluationsplanung für schwierig halten. Damit wird dieses Element der Jahresplanung als der in der Umsetzung am schwierigsten zu handhabende verpflichtende Bestandteil angesehen.

4.4 Nützlichkeits- und Wirkungseinschätzungen

Schulleitungen betrachten die Jahresplanung als *ein nützliches Instrument* (vgl. Tab. 3). Dieser Befund muss allerdings vor dem Hintergrund des bekannten „Schulleitereffekts“ betrachtet werden. Hiermit ist die bei Schulleitern verbreitete Tendenz gemeint, schulbezogene Aussagen tendenziell positiver zu bewerten als Lehrkräfte. Umso bemerkenswerter ist daher der Befund, dass auch die Lehrkräfte die Nützlichkeit der Jahresplanung als sehr hoch einschätzen (MW=3,2) und das Steuerungsinstrument Jahresplanung vom Grundsatz her positiv wahrgenommen wird.

Die von beiden Befragtengruppen abgegebenen hohen Wertungen zur Nützlichkeit der Jahresplanung lassen darauf schließen, dass auch die *Erwartungen*, die mit der Jahresplanung verbunden werden, dementsprechend hoch sind. Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten (r) kann diese Annahme empirisch gut stützen: Im Fragebogen für Schulleitungen beträgt $r=.742$ und im Lehrkräftefragebogen $r=.687$.

Auffällig ist, dass die Bewertungen der Skala „Erwartungen an die Jahresplanung“ bei beiden Gruppen systematisch niedriger ausfallen als bei der Skala „Nützlichkeit des Instruments Jahresplanung“.

An zwei Einzelitems der Skala „Erwartungen an die Jahresplanung“ soll das Antwortverhalten der Lehrkräfte noch einmal unter dem Gesichtspunkt „Durchdringungstiefe“ der Jahresplanung für das eigene Handeln untersucht werden: Die Items „Ich erwarte, dass die Jahresplanung die pädagogische Arbeit an unserer Schule verbessern wird“ (2,9) und „Ich erwarte, dass sich meine persönliche Arbeit verbessern wird“ (MW=2,4) werden hierfür herangezogen. Der aus dem Vergleich der Items hervorgehende Befund ist eindeutig über alle Schulformen hinweg feststellbar: Lehrkräfte neigen dazu, *Globalaussagen* in Bezug auf die Erwartungen an die Jahresplanung *deutlich positiver* einzuschätzen als Aussagen, die auf Veränderungen des persönlichen Verhaltens abzielen. Der Befund mag zudem ein Indiz für eine immer noch vorhandene lose Kopplung von Profession und Organisation angesehen werden.

4.5 Rückkopplungsprozess mit der Schulaufsicht

Die Erstellung der Jahresplanung ist mit einer Rückkoppelung an die Schulaufsicht in Form eines *Rückmeldegesprächs* verbunden. Diese Kopplung zwischen schulischer und administrativer Ebene ist sowohl aus einer governance- wie auch einer steuerungstheoretischen Perspektive hoch bedeutsam (vgl. Heinrich 2007; Berkemeyer/Pfeiffer 2006; Brüsemeister 2004). Die Befragung der Schulleitungsmitglieder enthält daher einen Frageblock, der sich mit der Qualität des Schulaufsichtsgesprächs in unterschiedlichen Dimensionen, die durch einzelne Items operationalisiert worden sind, beschäftigt (vgl. Tab. 6).

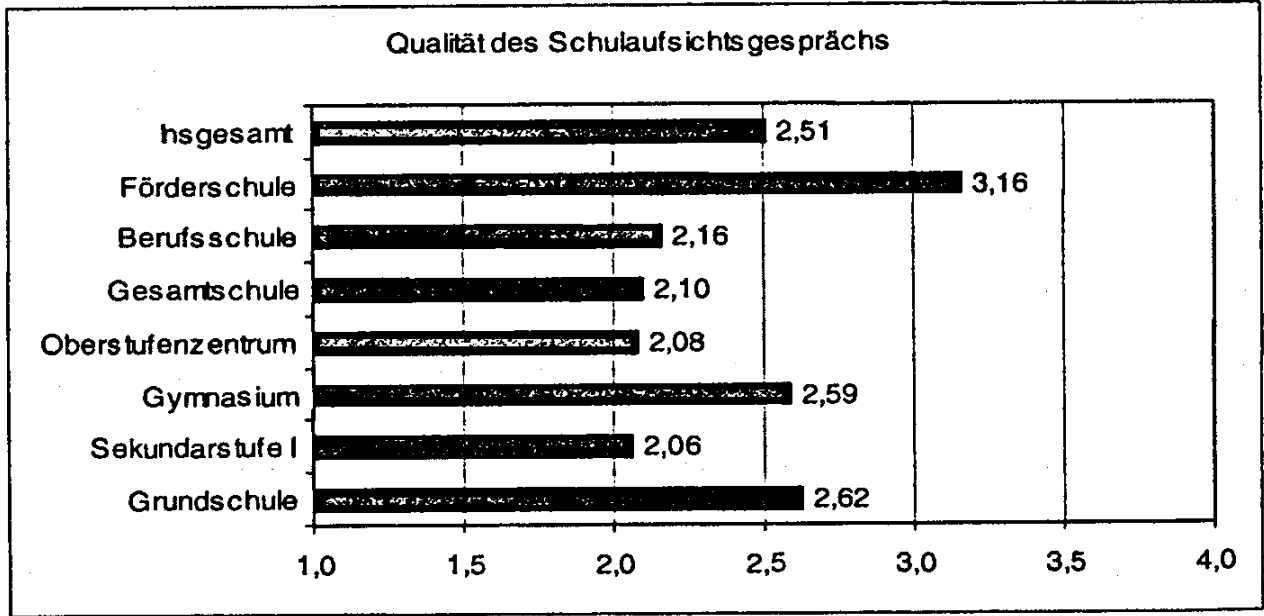
Tab. 6: Einschätzungen der Schulleitungen zum Rückmeldegespräch mit der Schulaufsicht (Angaben in %)

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Meilensteingespräch mit der Schulaufsicht wurde in einer angenehmen Atmosphäre geführt.	32,6	23,2	20,0	24,2
Dieses Gespräch hat uns wichtige Impulse für die Weiterarbeit geliefert.	5,2	20,8	35,4	38,5
Das Gespräch war eine unnötige Kontrolle unserer Arbeit.	15,9	15,9	21,6	46,6
Die Schulaufsicht war gut auf das Feedback vorbereitet.	8,8	40,7	26,4	24,2
Die erlebte Rückkoppelung mit der Schulaufsicht finde ich nützlich.	24,0	37,5	22,9	15,6

Die Einschätzungen weisen auf eine *Zweiteilung der Befragtengruppe* hin. Rückblickend haben 56% der Befragten die Atmosphäre während des Gesprächs eher angenehm empfunden, 50% finden, dass die Schulaufsicht eher gut auf das Gespräch vorbereitet war und 61% erachten die Rückkoppelung zur Schulaufsicht als nützlich. Zudem erleben nur 30% der befragten Schulleitungsmitglieder das Rückmeldegespräch als eine unnötige Kontrolle. Lediglich 26% aber stimmen der Aussage zu, durch das Gespräch hilfreiche Impulse bekommen zu haben. Hieran anschließend stellt sich unmittelbar die Frage, worin dann die Nützlichkeit des Gesprächs gesehen worden ist.

Diese Befunde deuten auf eine *heterogene Wahrnehmung der Rückmeldegespräche* hin. Für weitere Analysen wurden die Items zu einer Skala „Qualität des Schulaufsichtsgesprächs“ zusammengefasst (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Mittelwerte für die Skala „Qualität des Schulaufsichtsgesprächs“ nach Schulformen.



Die Ergebnisse weisen deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen *Schulformen* auf. Während die Förderschulen (und mit Abstrichen auch noch die Grundschulen und Gymnasien) die Qualität des Rückmeldegesprächs eher positiv bzw. zumindest neutral beurteilen, bewerten die übrigen Vertreter der Schulformen die Qualität als eher gering. Die hierbei zu verzeichnenden Gruppenspezifischen Effekte sind beachtlich (z.B. Förderschule vs. Sek. I; $d=1,47$, sehr starker Effekt), müssen aber aufgrund der geringen Fallzahl bei einzelnen Schulformen vorsichtig interpretiert werden. Dennoch kann dieses Ergebnis in Hinblick auf eine dialogisch orientierte Koppelung der Steuerungsebenen nicht befriedigen.

Ein bedeutsamer Unterschied ergibt sich, wenn die Schulleitungsmitglieder in *Angehörige einer Planungsgruppe* und Schulleiter und Schulleiterinnen ohne Mitgliedschaft in einer solchen unterteilt werden. Zwischen den beiden Gruppen (Mitglied Planungsgruppe = 2,88; Nichtmitglied = 2,39) gibt es einen signifikanten Unterschied, dessen Effektstärke $d=.72$ als mittel bis stark interpretiert werden kann. Eine schulformspezifische Betrachtung ergibt, dass ca. zwei Drittel der Schulleitungsmitglieder Jahresplanungsgruppen der Grundschule angehören, deren Vertreter und Vertreterinnen das Gespräch insgesamt positiver einschätzen. Somit gibt es für die Interpretation einerseits einen Schulformeffekt und andererseits liegt es auch nahe, dass das unmittelbare Erleben des Rückmeldegesprächs eine differenziertere Bewertungsgrundlage liefert, die die Gesamtbewertung offensichtlich eher positiv beeinflusst. Während der Schulformeffekt statistisch gut abgesichert ist, stellt das zweite Interpretationsmuster lediglich eine begründete Vermutung dar.

Regressionsanalytische Verfahren belegen einen strukturellen *Einfluss der Schulform auf die Bewertung* der Qualität des Rückmeldegesprächs. Außerdem kann begründet von einem Einfluss der Variable „Umsetzbarkeit der Jahresplanung“ auf das Rückmeldegespräch ausgegangen werden. Während die Schulformeffekte einerseits auf Zuständigkeiten in der Schulaufsicht und andererseits auf schulformspezifische Schwierigkeiten mit der Gesamtkonzeption hindeuten könnten, legt der Einfluss der Einschätzung zur Umsetzbarkeit auf die Qualität des Rückmeldegesprächs einen Effekt nahe, der als typische „win-win-Situation“ aufgefasst werden kann: Je besser die Prozessarbeit verläuft, desto höher wird die Qualität des Rückmeldegesprächs bewertet, das eben für beide Institutionen (Schulaufsicht und Schulen) bedeutsam ist und produktiv genutzt werden kann.

5. Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven

Im Zuge der Analyse der Jahresplanungen haben sich – ausgehend von den uns zur Verfügung stehenden Dokumenten und Daten – deutliche Unterschiede bezogen auf den *Arbeitsstand der Schulen* im Schulentwicklungsprozess abgezeichnet. So berichten einige Schulen von mehrjährigen systematischen Entwicklungsprozessen, teilweise aus Projekten in Kooperation mit wissenschaftlichen Begleitungen etc., andere hingegen bleiben in ihren Ausführungen eher unspezifisch. Mitunter entstand der Eindruck, dass Schulen in ihrem Entwicklungsprozess weiter fortgeschritten sind, als dies in der Jahresplanung dokumentiert ist.

Der Stellenwert der Jahresplanungen wird von den Schulleitungsmitgliedern tendenziell positiver bewertet als von den *Lehrkräften*; die Nützlichkeit dieses

Instruments wird jedoch von beiden Gruppen eher positiv eingeschätzt. Bei den Lehrkräften ist in Bezug auf die Veränderung der eigenen Arbeitsroutinen *weniger Optimismus* vorhanden. Hieraus kann gefolgert werden, dass eine Verzahnung der künftigen Schulprogrammarbeit mit der Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrkräfte sowie der Arbeit der Schule insgesamt (z.B. Kooperation, gemeinsam verabredete pädagogische Standards), bedeutsam ist. So kann die Jahresplanung/Schulprogrammarbeit ein geeignetes schulinternes Steuerungsinstrument sein. Knapp über 80% der befragten *Schulleitungen* sprachen der Jahresplanung das *Potential* zu, *als Steuerungsinstrument zu fungieren*. Insofern scheint die Jahresplanung ein gutes Beispiel für gelungene Fremd- und Selbststeuerung.

Bei einer tiefer gehenden Betrachtung muss zwischen der *Konzeption* des Steuerungsinstrument „Jahresplanung“ und seiner *Realisierung* unterschieden werden. Dies ergibt sich aus den Einschätzungen der Befragten zum Instrument an sich und zu seiner Realisierung. Während die „Jahresplanung“ von den befragten Schulleitungen und Lehrkräften überwiegend als grundsätzlich sinnvoll für den Prozess der Schulentwicklung beurteilt wurde, zeigte sich, dass die Implementation aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen (Arbeitsbelastung, Zeithorizont, etc.) mitunter erheblicher Anstrengungen auf Seiten der Schulen bedurfte.

Hinzu kommt ein weiteres entscheidendes Moment: Das *dialektische Verhältnis von Fremd- und Selbststeuerung* kann nur produktiv gewendet werden, wenn erstens an den Kopplungsbereichen (hier Rückmeldegespräch) sorgfältig und präzise gearbeitet wird. Die uns vorliegenden Ergebnisse zeichneten für diesen Aspekt ein recht heterogenes Bild. Die Einschätzungen zur Qualität des Schulaufsichtsgesprächs hängen offensichtlich von Schulform und persönlicher Eingebundenheit in den Prozess ab, wobei der Einfluss der Schulform auch auf personale Aspekte seitens der Schulaufsicht hinweisen kann.⁵ Darüber hinaus ist zweitens der von den Schulen als grundsätzlich sinnvoll erachtete *Ansatz weiterzuentwickeln*. Hierbei sollte auf ein ausgewogenes Verhältnis von Freiräumen (Selbststeuerung) und Vorgaben (Fremdsteuerung) geachtet werden, um die Implementation im laufenden Schulentwicklungsprozess zu erleichtern.

Die Frage der *Gestaltung solcher Kopplungsstellen* (z.B. Vereinbarungen, Gespräche, Rückmeldungen, Dienstbesprechungen, etc.) scheint in diesem Zusammenhang ganz zentral, auch weil diese tendenziell zunehmen, wie die Beispiele externe Evaluation und Rückmeldung von Leistungserhebungen verdeutlichen. Beide Seiten werden für die nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen zur gewinnbringenden Gestaltung solcher Kopplungsstellen sicherlich mehr Zeit einerseits und Erfahrungswerte andererseits benötigen. Die Verantwortung für das Gelingen der Gestaltung solcher Kopplungsstellen liegt auf beiden Seiten. Die bislang gewonnen Daten und Erkenntnisse aus den Qualitätsanstrengungen können für die Weiterentwicklung sicherlich wichtige Impulse geben.

5 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein Vergleich der Bundesländer hinsichtlich Stand und Wirkungen von Schulprogrammarbeit schlicht aus methodischen Gründen scheitert. Repräsentativ angelegte Studien zu einer länderübergreifenden Analyse von Schulprogrammarbeit liegen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor.

Künftig wird die *empirische Bildungsforschung* verstärkt der Frage nachgehen müssen, wie diese Kopplungsstellen im Kontext von Fremd- und Selbststeuerung zu gestalten sind und vor allem, wie sich die unterschiedlichen Kopplungsstellen in der Schulpraxis zunehmend aufeinander beziehen lassen. Ein solcher Betrachtungsfocus ist sicherlich auch eine Aufgabe der sich derzeit konstituierenden Governanceforschung.

Literatur

- Arnold, Eva; Johannes Bastian, Sabine Reh 2000: Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Erfahrungen bei der Einführung eines neuen Instruments der Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000/4, S. 414-429
- Arnold, Eva; Johannes Bastian, Sabine Reh 2004: Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstruments In: Holtappels, H.-G. (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa
- Bauer, Karl-Oswald 2004: Dialog zwischen Schulaufsicht und Schule – Qualitative Analyse von Dialoggesprächen zur Schulprogrammarbeit. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 155-173
- Berkemeyer, Nils; Heinz Günter Holtappels (Hg.) 2007: Steuergruppen und Change Management. Weinheim und München: Juventa
- Berkemeyer, Nils; Heinz Günter Holtappels 2006: Steuergruppen als organisationsinterner Akteur zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung? In: Ferdinand Eder, Angela Gastanger, Franz Hofmann (Hg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster: Waxmann, S. 173-186
- Berkemeyer, Nils; Herrmann Pfeiffer 2006: Regionalisierung – neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In: Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Herrmann Pfeiffer, Hans-Günter Rolff, Renate Schulz-Zander (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 14. Daten, Beispiele und Perspektiven (Brotschiert). Weinheim und München: Juventa
- Brüsemeister, Thomas 2004: Schulische Inklusion und neue Governance. Münster: Monsenstein und Vannerdat
- Burkard, Christoph 2004: Funktionen und Schwerpunkte von Schulprogrammen aus Sicht der Schulaufsicht. In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 137-154
- Heinrich, Martin 2006: Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre. Münster: Monsenstein und Vannerdat
- Heinrich, Martin 2007: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag
- Holtappels, Heinz Günter; Sabine Müller 2002: Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In: Hans-Günter Rolff (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 12. Weinheim und München: Juventa, S. 209-232
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.) 2004: Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa
- Jürgens, Eiko; Anne Niederdrenk, Martina Pahde 2002: Schulprogramm und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Erstellung, Umsetzung und Wirkung von Schulprogrammen. Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Kanders, Michael 2002: Was nützt Schulprogrammarbeit den Schulen? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Landesinstitut für Schule: Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand. Bönen, S. 55-122

- Kanders, Michael 2004: Schulprogrammarbeit in NRW. In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 117-136
- Kastirke, Nicole 2005: Schulprogramm an Sonderschulen – ‚Angeordnete Innovation‘ als unauflösbarer Widerspruch in der Schulentwicklung? Oldenburg: BIS Verlag
- Knorn, Peter 2005: Pädagogische Entwicklungsbilanz und Projektevaluation. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Qualitätsnetzwerke. Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Abschlussbericht Heft 2. Hannover
- Krainz-Dürr, Marlis 2002. Journal für Schulentwicklung, Heft 3
- Landesinstitut für Schule (LfS NRW): Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand. Bönen
- Landesinstitut für Schule (LIS Bremen) (Hg.) 2004: Auf dem Weg zum Schulprogramm. Die Jahresplanung 2005/06. Eine Handreichung für Bremer Schulen. Bremen
- Mayring, Philipp 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Mayring, Philipp; Michaela Gläser-Zikuda (Hg.) 2005: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Stuttgart: UTB/Beltz
- Mohr, Ingola; Knut Schwippert 2005: Inhaltliche Analyse der Schulprogramme aus der IGLU-Studie. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, G. Walther (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 399-422
- Schlömerkemper, Jörg 2004: Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim und München: Juventa, S. 61-78

Nils Berkemeyer, geb. 1975, Dipl.-Päd., Projektleitung „Schulen im Team“, Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Steuerungstheorie

Nicole Kummer, geb. 1978, Dipl.-Päd., Arbeitsschwerpunkte: Projektmitarbeiterin in TIMSS 2007-Grundschule, Schulleistungsforschung, Schulsozialarbeit

Sabine Müller, geb. 1970; Dr., Arbeitsschwerpunkte: wiss. Begleitung, Schulinspektion, interne Evaluation, Schulentwicklungsforschung;

Die AutorInnen sind wissenschaftliche MitarbeiterInnen am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund;

Anschrift: Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund;

Email: [nachname]@ifs.uni-dortmund.de

Website: www.ifs.uni-dortmund.de