

Ditton, Hartmut; Edelhäuser, Tanja; Merz, Daniela
Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen. Eine Untersuchung zum "Schulprofil" an bayerischen Schulen

Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 210-222



Quellenangabe/ Reference:

Ditton, Hartmut; Edelhäuser, Tanja; Merz, Daniela: *Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen. Eine Untersuchung zum "Schulprofil" an bayerischen Schulen* - In: *Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 210-222* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275524 - DOI: 10.25656/01:27552

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275524>

<https://doi.org/10.25656/01:27552>

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

Hartmut Ditton, Tanja Edelhäuser und Daniela Merz

Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen

Eine Untersuchung zum „Schulprofil“ an bayerischen Schulen

In der aktuellen Debatte zur Schulentwicklung wurde von der Vorstellung einer zentral reglementierten Organisationseinheit Schule weitgehend Abschied genommen. Die Verantwortung bezüglich organisatorischer Fragen, pädagogischer Zielsetzungen und hinsichtlich der Entwicklung einer spezifischen Schulkultur soll den einzelnen Schulen übertragen werden. Der Begriff „*Schulautonomie*“ kennzeichnet eine Entwicklung, die bereits in den siebziger Jahren grundgelegt wurde. Schon 1973 wies der Deutsche Bildungsrat auf Perspektiven einer größeren „Selbständigkeit“ von Schulen hin (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 15). In der Zwischenzeit hat sich viel getan. Projekte in Einzelschulen, bis hin zu Programmen einer „Schule in erweiterter Verantwortung“, wurden in die Wege geleitet. (Die Bezeichnung „Schule in erweiterter Verantwortung“ wählt der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband, um die Abgrenzung zum Begriff „Schulautonomie“ zu demonstrieren, die für öffentliche Schulen nicht möglich sei; z.B. Wenzel 1998, S. 10).

Auch der viel beachtete Bericht der *Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen* spricht sich für eine „teilautonome“ Schule aus (Bildungskommission NRW 1995, S. 64). Bisherige Projekte und Schulversuche und vor allem auch Erfahrungen in Großbritannien zeigen jedoch, dass diese Bestrebungen der Selbstverwaltung auch negative Folgen haben können und zu Kritik herausfordern (z.B. Stübiger 1998; Klausenitzer 1999). Interessant erscheint vor diesem Hintergrund die Frage, wie die unmittelbar Beteiligten an den Schulen die Forderung nach vermehrter „Eigenregie“ bewerten und in welchen Teilbereichen sie mehr Selbstbestimmung wünschen.

Mehr Selbstverantwortung verlangt von den Schulen nicht nur *strukturelle*, sondern auch *inhaltliche* sowie *pädagogisch-didaktische* Schwerpunktsetzungen. Dabei ist davon auszugehen, dass eine planvolle und reflektierte Schulgestaltung auf einem breiten Konsens gründen und unter Einbezug möglichst vieler Perspektiven erreicht werden sollte. So könnte beispielsweise Eltern und Bürgergruppen, anderen Schulen und auch Vertretern aus dem Bereich der Wirtschaft bei der Ziel- und Profilbildung eine bedeutsame Rolle zukommen.

Noch herrscht allerdings keineswegs Einigkeit darüber, *was unter einem Schulprofil letztendlich genau zu verstehen ist*. Zum Teil wird ein Schulprofil beispielsweise als „Ist-Zustand“ bezeichnet (z.B. Kämpgen 1999, S. 49), es sei „mehr oder weniger deutlich bei jeder Schule erkennbar“ und bilde sich selbst dann heraus, „wenn sich das Kollegium dessen nicht bewusst ist“ (Holtappels 1999, S. 6). Davon abgrenzend soll hier ein Schulprofil im Sinne von Wolf-

gang Edelstein als „eine unverwechselbare Identität der Organisation“ (1998, S. 105) gefasst werden. Ein Schulprofil wird als ein innerhalb des Kollegiums entwickeltes Profil verstanden, das Ziele und Entwicklungsaufgaben der Schule expliziert. Dies sollte es ermöglichen, die Innovationsschwerpunkte der jeweiligen Schule greifbarer zu machen (vgl. Stern 1999).

In der vorliegenden Studie wird das Thema von der Seite der direkt Beteiligten her betrachtet (vgl. auch Kanders und Rolff 1996; Riedel 1998; Schlömerkemper 1999): Wie sieht die *Haltung zu einer erweiterten Selbstverantwortung* an den Schulen selbst aus? In welchem Maße wird ein Schulprofil von Lehrkräften und Schulleitungen für wichtig erachtet? In einer Untersuchung zur Qualität von Schule und Unterricht wurden Lehrkräfte und SchulleiterInnen unter anderem zu diesen Themen befragt.

1. Angaben zur Untersuchung

Die Daten der folgenden Ausführungen wurden in einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Qualität von Schule und Unterricht“ gewonnen. Im Rahmen dieses Projekts wurden 300 Schulen in Bayern (jeweils 100 Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) per Zufall ausgewählt. Von diesen Schulen waren 178 bereit, sich an der Untersuchung zu beteiligen – diese Teilnahmequote von 59,3 % ist überdurchschnittlich hoch. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf einen Ausschnitt der Befragung der Schulleitungen und Lehrkräfte. Die Befragung erfolgte schriftlich-postalisch zwischen Ende Februar und Anfang Mai 2000. Die Stichprobe ist in Tabelle 1 dargestellt:

Tabelle 1: Stichprobe der Untersuchung:

	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	insgesamt
Anzahl der Schulen	62	54	62	178
Anzahl der Lehrkräfte	372	525	688	1585
Anzahl der Schulleitungen	57	53	59	169

Die Teilnahme an dieser Erhebung war freiwillig, so dass die Repräsentativität der Daten für die Grundgesamtheit aller Schulleitungen und Lehrkräfte nicht mit Sicherheit gewährleistet ist – zumal die Stichprobe der SchulleiterInnen und Schulleiter nicht allzu groß ist. Allerdings haben fast alle angeschriebenen Schulen auf unsere Teilnahmeanfrage reagiert und im Falle einer Nichtteilnahme überwiegend nachvollziehbare Begründungen angegeben (z.B. Beteiligung an anderen Untersuchungen, besonders die zeitgleiche Erhebung im Rahmen von PISA; außergewöhnliche Belastung durch geplante bzw. laufende Projekte/Projektwochen, wie z.B. Multimedia-Tage). So weit dies für uns feststellbar ist, scheint die Stichprobe nicht auffällig selektiv zu sein.

2. Einstellungen der Lehrkräfte und Schulleitungen zu Schulprofilen und zur Einigung über Ziele im Kollegium

Die rege Beteiligung am „Netzwerk innovativer Schulen und Schulsysteme“ (Stern 1999) weist auch auf den *Trend von Schulen zur Entwicklung eines Pädagogischen Konzepts und zur Implementation eines Schulprofils* hin. Ein Schulprofil kann als Orientierungsraster für die Schulentwicklung dienen. Im Ideal-

fall entwickelt es sich aus dem Konsens aller Beteiligten. Davon ausgehend wurde im Rahmen der Befragung erhoben, wie die Beteiligten die Möglichkeit einer Einigung über die Ziele der Schule innerhalb des Kollegiums bewerten (Item 3). Ob überhaupt das Bedürfnis nach einem Schulprofil besteht (Item 1) und inwieweit ein solches Schulprofil an den Schulen bereits etabliert ist (Item 2), sollen die Antworten der Befragten auf weitere Items des Fragebogens zeigen:

- (1.) Für wie wichtig halten Sie ein innerhalb des Kollegiums entwickeltes „Profil“ zu Zielen und Entwicklungsaufgaben der Schule?
- (2.) Gibt es an Ihrer Schule ein solches Profil?
- (3.) Wenn man sich in unserem Kollegium über die Ziele unserer Schule verständigen sollte, wäre eine Einigung leicht / eher leicht / eher schwer / schwer möglich / unmöglich?

2.1 Wichtigkeit eines Schulprofils

Zunächst sollen die Ergebnisse zu der Frage dargestellt werden, wie die Lehrkräfte und die SchulleiterInnen die *Wichtigkeit eines Schulprofils* einschätzen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Wichtigkeit eines Schulprofils aus der Sicht von Lehrkräften und SchulleiterInnen: Prozentanteile:

Ein Schulprofil ist ...	Lehrkräfte	SchulleiterInnen
... sehr wichtig	35,0	56,2
... eher wichtig	48,3	36,7
... eher unwichtig	14,8	7,1
... ganz unwichtig	1,9	0,0

Von den befragten Lehrkräften halten 35,0 % ein Schulprofil für „sehr wichtig“ und weitere 48,3 % für „eher wichtig“. Nur 14,8 % antworten mit „eher unwichtig“. Sehr gering ist mit 1,9 % der Anteil an Lehrkräften, die ein Schulprofil als „ganz unwichtig“ ansehen. Für die Gruppe der befragten SchulleiterInnen fällt das Ergebnis noch eindeutiger aus: Über die Hälfte (56,2 %) beurteilt ein Schulprofil als sehr wichtig und ein weiteres Drittel (36,7 %) sieht es als eher wichtig an. Niemand aus der Gruppe der Schulleitung hält ein Schulprofil für ganz unwichtig. Sowohl aus Sicht der Lehrkräfte als auch aus Sicht der Schulleitungen scheint einem innerhalb des Kollegiums entwickelten Schulprofil ein hoher Stellenwert zuzukommen. Offen bleibt dabei die Frage nach der tatsächlichen Bereitschaft, sich selbst aktiv an der Entwicklung und vor allem auch an der Umsetzung eines solchen Profils zu beteiligen. Immerhin scheinen aufgrund der hohen Anteile an Akzeptanz die Bedingungen dafür günstig zu sein.

Die Differenzen zwischen Lehrkräften und Schulleitungen könnten darauf zurückzuführen sein, dass ein Schulprofil auch ein „Aushängeschild“ für eine Schule darstellen kann und die Schulleitungen als primäre Repräsentanten der Schule möglicherweise noch stärker auf die Außenwirkung bedacht sind als die Lehrkräfte.

2.1.1 Differenzierung nach Schulform und Geschlecht

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schulformen in ihrem Selbstverständnis und des damit in Beziehung stehenden Bildungsauftrages zumin-

dest partiell voneinander unterscheiden. Überdies sind auch die Arbeitsbedingungen an den Schulformen strukturell und bezüglich der Schülervoraussetzungen unterschiedlich. Wir betrachten daher die Frage nach der Wichtigkeit eines Schulprofils differenziert nach den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Dabei wurden die Antworten „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ zu einer Kategorie zusammengefasst.

Innerhalb der Gruppe der *Lehrkräfte* nimmt der Anteil derjenigen, die ein Schulprofil für wichtig halten, von den Hauptschulen über die Realschulen zu den Gymnasien ab. Zwischen den Hauptschulen und Realschulen ist die Differenz in den Anteilen an Zustimmung gering (87,9 vs. 85,1 %). Etwas größer ist die Differenz zur Gruppe der Lehrkräfte an Gymnasien (79,4 %). Die bestehenden Unterschiede sind statistisch signifikant, jedoch praktisch nicht sehr bedeutsam ($C_{\text{kor}} = .13$; $p = .001$).

Bei den *SchulleiterInnen* ergibt sich ein etwas anderes Bild: Alle befragten SchulleiterInnen an Realschulen halten ein Schulprofil für eher oder sehr wichtig. Bei den Hauptschulen und Gymnasien liegen die Anteile an Zustimmung darunter und mit 91,2 und 88,1 % nur wenig auseinander. Auch diese Unterschiede sind statistisch signifikant ($C_{\text{kor}} = .27$; $p = .042$).

Beim Vergleich der Antworten der Lehrkräfte und der Schulleitungen fällt auf, dass für alle Schulformen der Anteil an Zustimmung bei den Schulleitungen höher ist als bei den Lehrkräften. Ein Grund für die schulartspezifischen Differenzen könnte sein, dass die Haupt- und Realschulen weit mehr als die Gymnasien um ihre Außenwirkung bemüht sein müssen und ein Schulprofil möglicherweise als Mittel sehen, ihre Arbeit in der Öffentlichkeit darzustellen.

In einer weiteren Analyse wurde überprüft, ob die Wichtigkeit eines Schulprofils nach dem *Geschlecht* unterschiedlich beurteilt wird. Nach den Ergebnissen unserer Untersuchung ist dies mit einer gewissen Einschränkung der Fall. Bei den weiblichen Lehrkräften ist der Anteil derjenigen, die ein Schulprofil für eher wichtig oder sehr wichtig halten, mit 89,5 % höher als bei ihren männlichen Kollegen (78,7 %). Diese Unterschiede sind signifikant, aber auch nicht allzu stark ausgeprägt ($C_{\text{kor}} = .20$, $p < .001$).

Nicht signifikant unterscheiden sich die Anteile an Zustimmung zwischen Schulleitern und Schulleiterinnen – allerdings weisen die bestehenden Unterschiede (92,4 % vs. 95,7 %) in die gleiche Richtung wie bei den Lehrkräften.

2.2 Zum Stand der Arbeit an einem Schulprofil

Haben die Schulen *bereits ein solches Profil entwickelt bzw. ist dies für die Zukunft vorgesehen*? Zu dieser Frage haben sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrenden Stellung genommen. Im folgenden Vergleich stellen wir den Aussagen der Schulleitungen jene der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber, die jeweils an denselben Schulen tätig sind (Tabelle 3):

Tabelle 3: Stand der Arbeit am Schulprofil; Angaben der SchulleiterInnen (linke Spalten) im Vergleich mit den Angaben der Lehrkräfte derselben Schulen (in den Zeilen):

Ein Schulprofil ...	Schulleitungen	Lehrkräfte der jeweiligen Schule			
		...gibt es bereits	daran wird gearbeitet	ist geplant	ist nicht vorgesehen
Ja, gibt es bereits	19,4	32,8	35,1	10,6	21,5
Daran wird gearbeitet	64,8	11,9	48,7	18,4	21,0
Ist geplant	12,1	9,6	33,1	22,3	35,0
Ist nicht vorgesehen	3,6	5,4	37,5	23,2	33,9
N	165				

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte und die Schulleitungen in erstaunlicher Weise divergieren. Da wir davon ausgehen, dass die SchulleiterInnen am besten über das Vorhandensein und den aktuellen Entwicklungsstand eines Schulprofils an ihrer Schule informiert sind, nehmen wir deren Antworten im Folgenden als Bezugspunkt.

Nach Angaben der *Schulleitungen* haben 32 von 165 Schulen (19,4 %) bereits ein Schulprofil erarbeitet. An 107 Schulen steckt ein Schulprofil gerade im Entwicklungsprozess (64,8 %). Eine geringe Anzahl von 20 Schulen (12,1 %) plant ein Schulprofil. Nur sechs Schulen (3,6 %) haben nicht vor, ein solches Profil zu entwickeln.

Mit diesen Angaben der Schulleitungen stimmen die Antworten der *Lehrkräfte* an eben diesen Schulen nur partiell überein:

- An Schulen, bei denen nach Angabe der Schulleitung bereits ein Schulprofil *existiert*, stimmen nur 32,8 % der Lehrkräfte, die an diesen Schulen unterrichten, mit der Auskunft der SchulleiterInnen überein. Und 21,5 % der Lehrkräfte dieser Schulen sind der Ansicht, an ihrer Schule sei gar kein Schulprofil vorgesehen.
- An den Schulen, deren Schulleitung angibt, ein Schulprofil sei *in Bearbeitung*, geben 48,7 % der Lehrkräfte eine damit übereinstimmende Antwort.
- Bei den Schulen, die laut Schulleitung ein Schulprofil *planen*, antworten nur 22,3 % der Lehrkräfte entsprechend.
- Bei den Schulen, an denen die Schulleitung angibt, dass *kein Schulprofil vorgesehen* ist, stimmen die Antworten lediglich bei 33,9 % der Lehrkräfte mit dieser Aussage überein. Ein größerer Anteil der Lehrkräfte dieser Schulen (37,5 %) gibt an, dass an ihrer Schule gerade an einem Schulprofil gearbeitet werde.

Diese Diskrepanzen sind u. E. damit erklärbar, dass in der Diskussion über Autonomie und Schulentwicklung bislang kaum Einigkeit darüber besteht, was ein „Schulprofil“ tatsächlich ist. So können einige Befragte z.B. wiederholte Diskussionen über die Zielsetzungen ihrer Arbeit oder Überlegungen zum Thema einer Schulfest als erkennbares oder bearbeitetes „Profil“ interpretiert haben, während andere dies lediglich als Überlegungen werten, die noch kein „Profil“ ausmachen. Der Begriff „Schulprofil“ scheint wegen seiner Unschärfe also (noch) kaum dazu beizutragen, das sich Lehrerinnen und Lehrer über die

Ziele und den Stand ihrer Arbeit verständigen können.¹ Um die Diskussion über den Stellenwert und Nutzen eines Schulprofils voran zu bringen, dürfte es wünschenswert sein, den Begriff genauer zu definieren.

2.3 Einigung über Ziele im Kollegium

Wenn sich einzelne Schulen ein spezifisches Profil geben, sollte dies nach vorherrschender Meinung auf der Basis eines breiten Konsenses – zumindest im Kollegium – erfolgen. Die Lehrkräfte und SchulleiterInnen wurden daher gefragt, wie sie die *Möglichkeit einer Einigung über die Ziele der Schule* im Kollegium beurteilen. Als Antwortmöglichkeit war eine fünfstufige Skala von „unmöglich“ bis „leicht möglich“ vorgegeben. Die Antworten sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Möglichkeit der Einigung über Ziele der Schule im Kollegium (Item 3); Lehrkräften vs. SchulleiterInnen:

Eine Einigung im Kollegium über die Ziele der Schule ist ...	Lehrkräfte	SchulleiterInnen
... leicht möglich	8,3	6,1
... eher leicht möglich	46,7	61,2
... eher schwer möglich	36,9	32,1
... unmöglich	7,1	0,6
N	1538	165

Etwas mehr als die Hälfte (55 %) der Lehrkräfte hält eine Einigung für leicht oder eher leicht möglich. Bei den SchulleiterInnen ist die Einschätzung optimistischer: Hier urteilte kein Einziger der Befragten mit „unmöglich“, für zwei Drittel (67,3 %) dieser Gruppe scheint eine Einigung leicht oder eher leicht möglich zu sein. Damit bleiben allerdings immer noch Anteile von jeweils über einem Drittel der Befragten, die es für schwer oder zumindest eher schwer halten, im Kollegium Einigkeit über die schulischen Ziele erreichen zu können.

Bei einer *schulformspezifischen Analyse*² ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen Haupt- und Realschulen auf der einen und Gymnasien auf der anderen Seite (die Differenzen sind jeweils signifikant und praktisch bedeutsam):

- *Lehrkräfte* an den Gymnasien halten eine Einigung im Kollegium für deutlich weniger möglich (43,6 %) als ihre KollegInnen an den Hauptschulen (62,9 %) bzw. an den Realschulen (64,1 %). An den Gymnasien ist die Mehrheit der Lehrkräfte der Auffassung, eine Einigung sei (eher) schwer zu erzielen. ($C_{\text{kor}} = .28$; $p < .001$)
- Bei den *Schulleitungen* nimmt der Anteil derjenigen, die eine Einigung als leicht bzw. eher leicht ansehen, von den Hauptschulen (78,9 %) über die Realschulen (68,6 %) zu den Gymnasien (54,4 %) deutlich ab. Schulleitungen: $C_{\text{kor}} = .30$; $p < .05$).

1 Denkbar wäre auch, dass unsere Frage nach einem „im Kollegium entwickelten Profil über Ziele und Entwicklungsaufgaben der Schule“ nicht präzise genug war. Allerdings wäre die Frage nach einem explizit schriftlich fixierten und verbindlichen Profil wahrscheinlich als zu restriktiv erschienen.

2 Die Kategorien „leicht möglich“ und „eher leicht möglich“ wurden als „Zustimmung“ zusammengefasst.

Nach Einschätzung der Befragten scheinen die Möglichkeiten einer Einigung über Zielsetzungen der Schule in den drei Schularten unterschiedlich zu sein. Sicherlich dürften hierbei Faktoren wie die Anzahl der vertretenen Fächer, ob der Unterricht durch eine größere oder kleinere Zahl an Lehrkräften erteilt wird, die Häufigkeit des Lehrerwechsels sowie strukturelle Bedingungen wie etwa die Größe des Kollegiums eine wichtige Bedeutung haben. Auf diesem Hintergrund ist es u.E. bedenklich, dass in der Diskussion über Schulprofile und mögliche Entwicklungsaufgaben in der Regel die Voraussetzungen an den Schulformen nicht mit reflektiert werden.

2.4 Zusammenhänge zwischen Schulprofil und Möglichkeit zur Einigung im Kollegium

Eine Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung eines Schulprofils ist, dass sich eine Mehrheit im Kollegium mit den festgelegten Schwerpunkten und Zielen identifiziert und bestrebt ist, diese in der Schul- und Unterrichtspraxis umzusetzen. Es ist anzunehmen, dass ein Konsens für ein Schulprofil eher erreicht werden kann, wenn im Kollegium eine Einigung über Ziele leichter möglich erscheint. Im Folgenden wird die Beziehung zwischen diesen beiden bisher getrennt behandelten Variablen untersucht. Es ist zu erwarten, dass an Schulen mit einem bereits vorhandenen Schulprofil eine Einigung über Ziele eher als möglich angesehen wird als an Schulen, die bisher kein Schulprofil entwickelt haben. Diese Erwartung wird durch die Ergebnisse (Tabelle 5) gestützt.

Tabelle 5: Entwicklungsstand eines Schulprofils und Möglichkeit der Einigung im Kollegium (Zustimmung); Lehrkräfte vs. SchulleiterInnen:

Ein Schulprofil ...	Lehrkräfte	SchulleiterInnen
....gibt es bereits	65,5	90,0
....daran wird gearbeitet	53,6	69,2
... ist geplant	53,3	36,8
... ist nicht vorgesehen	34,5	0,0
N	1483	162

Die Zusammenhänge sind deutlich:³

- An Schulen, die nach Angaben der SchulleiterInnen bereits ein Schulprofil besitzen oder daran arbeiten, gibt über die Hälfte der *Lehrkräfte* an, dass in ihrem Kollegium eine Einigung leicht oder eher leicht möglich sei. An Schulen, an denen nach Angabe der Schulleitung kein Schulprofil vorgesehen ist, hält nur ein Drittel der Lehrenden (34,5 %) eine Einigung für leicht oder eher leicht möglich.
- Noch ausgeprägter sind die Unterschiede bei den Antworten der *Schulleitungen* selbst: In Schulen, an denen ein Schulprofil vorhanden ist, beurtei-

3 Für die Beziehung zwischen den beiden genannten Variablen (Vorhandensein eines Schulprofils und möglicher Konsens im Kollegium) ergeben sich signifikante Effekte sowohl bezüglich der Antworten der Lehrkräfte ($C_{\text{kor}} = .18, p < .001$) als auch bezüglich der Antworten der Schulleitungen ($C_{\text{kor}} = .53, p < .001$).

len 90 % der SchulleiterInnen eine kollegiale Einigung als leicht möglich. In Schulen, an denen kein Profil vorgesehen ist, sehen dagegen alle SchulleiterInnen eine Einigung als schwer möglich an.

3. Erweiterte Selbstverantwortung von Schulen

Forderungen nach einer erweiterten „Autonomie“ für die einzelnen Schulen erscheinen mittlerweile als geradezu selbstverständlich. Dabei kann allerdings zwischen sehr unterschiedlich ausgeprägten Autonomieerwartungen und sehr verschiedenartigen Aspekten einer erweiterten Autonomie unterschieden werden. Häufig geht in der internationalen Diskussion das Zugeständnis größerer Autonomie mit der Etablierung von Verfahren der Evaluation und Qualitätssicherung Hand in Hand (vgl. Ditton 2000a, 2000b; Herrlitz 1999; Weiland 1999; zur Einstellung von Lehrkräften zu Testuntersuchungen vgl. Ditton/Merz/Edelhäuser 2000). Um die Meinung der Lehrkräfte und Schulleitungen zu wesentlichen Aspekten dieses Diskussionszusammenhangs zu ermitteln, wurde den Befragten die folgende Frage vorgelegt.

„In letzter Zeit wird immer mehr über die Autonomie von Schule diskutiert. Geben Sie bitte eine Einschätzung ab, wie weit die Schulen in den folgenden Bereichen autonom entscheiden sollten:

(4) Schulen sollte ein Budget zugewiesen werden, über das sie frei verfügen können.

(5) Den Schulen sollten nur die Lernziele vorgegeben werden; über die Stoffauswahl und -verteilung entscheiden sie selbst.

(6) Über die Besetzung von Lehrkraftstellen sollten die Schulen selbst entscheiden.

(7) Bei der Besetzung von Stellen in der Schulleitung sollten die Schulen ein starkes Mitspracherecht haben.“

Die Mehrheit der befragten Lehr- und Führungskräfte steht einer erweiterten Selbstverantwortung positiv gegenüber: Jedem der vorgelegten Items stimmen über die Hälfte der Befragten zu (Abbildung 1 und Abbildung 2). Vor allem zur Frage nach einem selbst verwalteten Budget findet sich eine sehr große Zustimmung. Die Antworten der Lehrkräfte verweisen zudem auf ein großes Interesse an einem Mitspracherecht bei der Besetzung von Stellen in der Schulleitung. Die SchulleiterInnen melden stärker den Wunsch nach einer Entscheidung über die Besetzung von Lehrerstellen an.

Bei der Frage nach der *Zuweisung eines Budgets* (Item 4) findet sich eine nahezu einhellige Zustimmung sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schulleitungen. Nur etwa 8 bis 9 % der Befragten stimmen diesem Vorschlag nicht zu. Deutlich weniger Zustimmung erhält der Vorschlag, den Schulen nur die Lernziele vorzugeben und ihnen die *Stoffauswahl und -verteilung* selbst zu überlassen (Item 5). Gerade etwas über die Hälfte der Lehrkräfte (56,1 %) und Schulleitungen (55,1 %) halten dies für angebracht. Eine weitgehende Selbstverantwortung der einzelnen Schulen bezüglich des Unterrichtsinhalts wird somit von den Befragten sehr unterschiedlich gesehen und beurteilt. Ein im Vergleich dazu etwas größerer Anteil der befragten Lehrkräfte möchte Entscheidungen über die *Besetzung von Lehrerstellen* in die Hand der Schulen geben (62,1 %). Von den SchulleiterInnen befürworten sogar drei Viertel eine Entscheidung der Schulen über die Besetzung von Lehrerstellen (74,2 %). Ein Mitspracherecht bei der

Besetzung von Stellen in der Schulleitung befürworten insgesamt 78,3 % der befragten Lehrkräfte. Bezogen auf diesen Aspekt fällt der Anteil an Zustimmung innerhalb der Gruppe der SchulleiterInnen geringer aus (62,2 %).

Abbildung 1: Einstellungen der Lehrkräfte zu erweiterter Selbstverantwortung von Schulen (N = 1585):

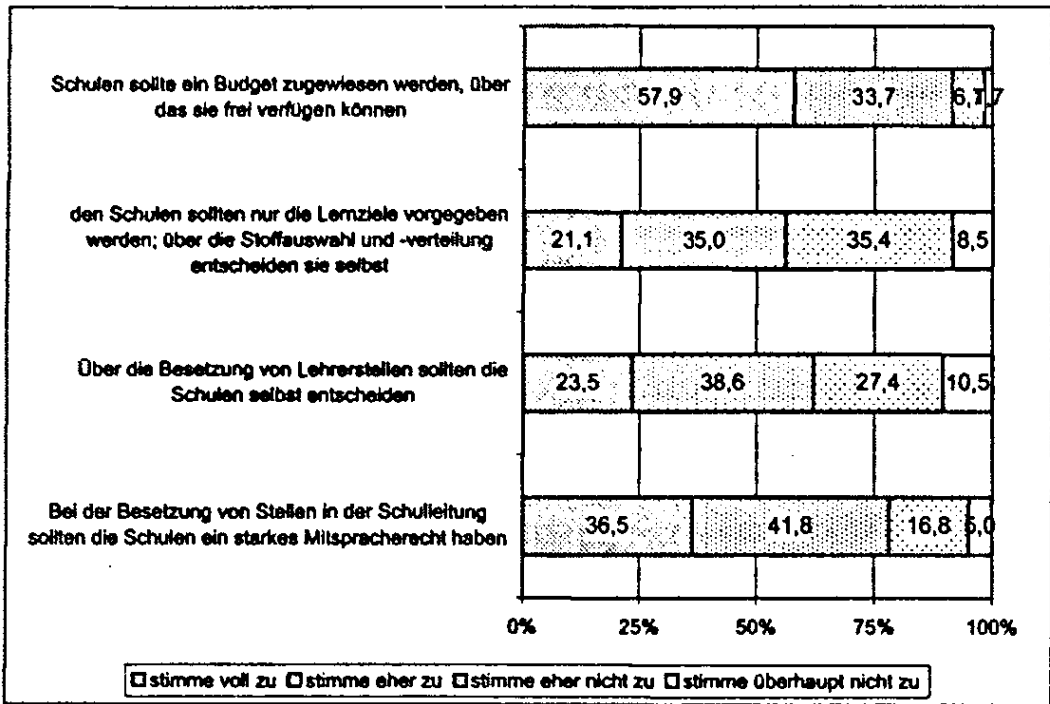
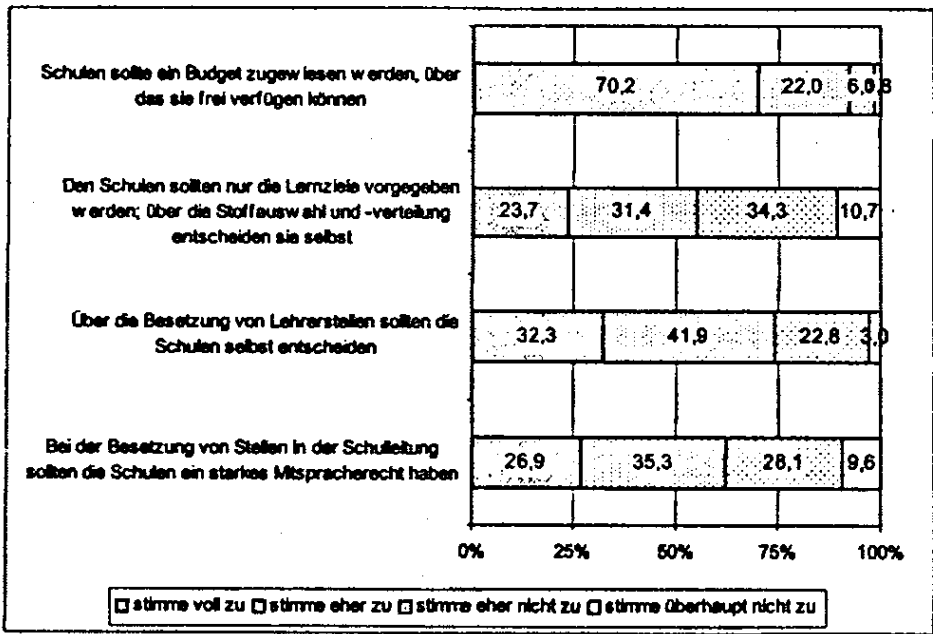


Abbildung 2: Einstellungen der SchulleiterInnen zu erweiterter Selbstverantwortung von Schulen (N = 169):



Differenziert nach *Schulformen* ergeben sich auffallende Abweichungen: Der Aussage, dass Schulen über die Stoffauswahl und -verteilung selbst entscheiden können sollten, stimmen Lehrkräfte und SchulleiterInnen der Hauptschulen am häufigsten zu (68,1 % und 75,4 %), gefolgt von den Befragten an den Realschulen (55,6 und 49,1 %). An den Gymnasien ist die Zustimmung zu diesem Item am niedrigsten (49,9 und 40,7 %).⁴

4 Diese Differenzen sind sowohl bei den Antworten der Lehrkräfte als auch bei den Antworten der SchulleiterInnen signifikant und bedeutsam ($C_{\text{korr}} = .20, p < .001$ bzw. $C_{\text{korr}} = .41, p < .001$).

Bedeutsame *Geschlechterdifferenzen* ergeben sich nur in einem Fall: Schulleiter stehen der Zuweisung eines Budgets positiver gegenüber als ihre Kolleginnen (95,1 % vs. 73,9 %; $C_{\text{kor}} = .37, p < .001$). Bei den Lehrkräften ergeben sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

4. Beziehungen zwischen den Variablen und mit weiteren Variablen der Untersuchung

Eingangs wurde erwähnt, dass bei einer erweiterten Selbstverantwortung der Schulen das Schulprofil einen Orientierungsrahmen für die Schulentwicklung setzen kann. Von daher ist zu erwarten, dass zwischen Einstellungen zu einer erweiterten Selbstverantwortung von Schule und der Wichtigkeit eines Schulprofils ein Zusammenhang besteht (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Korrelationen (nach Spearman) zwischen Items zur erweiterten Selbstverantwortung von Schulen und der Wichtigkeit eines Schulprofils:

	Lehrkräfte	SchulleiterInnen
Zuweisung eines Budgets	.13**	.08
Selbstbestimmte Stoffauswahl und -verteilung	.10**	.05
Besetzung von Lehrerstellen durch die Schulen	.20**	.31**
Mitsprache bei der Besetzung von Stellen in der Schulleitung	.11**	.19*

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Die Ergebnisse entsprechen den genannten Erwartungen: Wer die Zuständigkeit von Schulen für Aspekte der Schulentwicklung befürwortet, schätzt tendenziell die Bedeutung des Schulprofils positiv ein. Die Zusammenhänge entsprechen zwar der vermuteten Tendenz, sind allerdings überwiegend gering und teilweise nicht signifikant.

Differenzierte Analysen der Beziehungen dieser Variablen mit weiteren Faktoren unserer Untersuchung sind Gegenstand gegenwärtig noch laufender Arbeiten. Bei den Kriterien für Schulqualität lassen sich nach unseren Daten drei Dimensionen unterscheiden: Soziale Orientierung (z.B. gute Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Schülern), Leistungsorientierung und Organisationsqualität der Schule (z.B. effizientes Management / gute Organisation der Schule). Ein erstes Ergebnis dazu zeigt Tabelle 7.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen Kriterien einer guten Schule und der Wichtigkeit eines Schulprofils:

Kriterien für eine gute Schule	Korrelation mit Wichtigkeit eines Schulprofils	
	Lehrkräfte	SchulleiterInnen
Soziale Orientierung	.40**	.46**
Leistungsorientierung	.03	.16*
Organisationsqualität	.25**	.37**

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Lehrkräfte und Schulleitungen, die ein Schulprofil für wichtig halten, betonen die Bedeutung der Organisationsqualität einer Schule und den Stellenwert der Qualität der sozialen Beziehungen an der Schule stärker als Befragte, die ein Schulprofil für weniger wichtig halten. Die Korrelationen liegen im Wertebereich zwischen .25 und .46. Mit dem Aspekt der Leistungsorientierung bestehen dagegen keine (bei den Lehrkräften) oder nur schwach (bei den Schulleitungen) ausgeprägte Beziehungen.

5. Diskussion und Ausblick

Zur Frage nach der Wichtigkeit und dem Stellenwert eines Schulprofils ergibt sich aus den Ergebnissen unserer Befragung ein eindeutiges Bild: Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte und der SchulleiterInnen hält ein innerhalb des Kollegiums entwickeltes Schulprofil für wichtig oder zumindest für „eher wichtig“. An den Gymnasien ist diese Einschätzung nicht so stark ausgeprägt wie an Haupt- und Realschulen. Zudem äußern sich männliche Befragte etwas zurückhaltender als weibliche.

Den Angaben der Schulleitungen zufolge hat jede fünfte der teilnehmenden Schulen bereits ein Profil entwickelt und 65 % der Schulen erarbeiten gerade ein Schulprofil. Mit diesen Angaben der Schulleitungen stimmen die Antworten der Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen nur zu einem auffällig geringen Teil überein. Teilweise sind die Antworten völlig diskrepant (ein Schulprofil ist nach Meinung der Schulleitung vorhanden, aber nach Meinung vieler Lehrerinnen und Lehrer nicht einmal geplant). Dies dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit durch die unklare Bedeutung und uneindeutige Verwendung des Begriffes „Schulprofil“ – auch in der Schulforschung bzw. Schulentwicklung – bedingt sein. Ob und ggf. in welcher Weise auf diesem Hintergrund die Erarbeitung von Schulprofilen der schulischen Weiterentwicklung dient, wäre differenziert zu untersuchen.

Eine Einigung über die Ziele und Entwicklungsaufgaben der Schule innerhalb des Kollegiums halten die SchulleiterInnen für leichter möglich als die Lehrkräfte. Bedeutsamer ist jedoch, dass die Befragten beider Gruppen an den Gymnasien deutlich größere Schwierigkeiten sehen, eine Einigung zu erzielen, als dies an den Haupt- und Realschulen der Fall ist. Sehr wahrscheinlich kommen hier strukturelle Differenzen zum Tragen (größere Kollegien, größere Fächerbreite, häufigere Wechsel der Fachlehrkräfte). Vermutlich bestehen darüber hinaus Unterschiede im Selbst- und Aufgabenverständnis. Derartige Differenzen sollten in der Diskussion um Perspektiven und Wege der Schulentwicklung eine stärkere Berücksichtigung finden als es gegenwärtig in aller Regel der Fall ist.

Verbreitete Forderungen nach einer erweiterten Selbstverantwortung der Einzelschulen werden sowohl seitens der Schulleitungen als auch der Lehrkräfte zu einem erheblichen Teil befürwortet. Sehr zurückhaltend – besonders an den Gymnasien – äußern sich die Befragten zu der Forderung nach einer weitgehenden „Autonomie“ in Fragen der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes. Hierzu gehen die Meinungen insgesamt erheblich auseinander. Dagegen wird die Zuteilung eines durch die Schulen frei verfügbaren Budgets nahezu einhellig befürwortet. Bei der Besetzung von Lehrerstellen sprechen sich die SchulleiterInnen noch mehr als die Lehrkräfte für eine Entscheidung durch die jeweilige Schule aus. Die Forderung, dass die Schulen bei der Besetzung von

Stellen in der Schulleitung mitbestimmen sollten, wird dagegen eher seitens der Lehrkräfte unterstützt.

Ein Schulprofil halten diejenigen Befragten für wichtiger, die eine Einigung im Kollegium als weniger schwierig ansehen. Es dürfte sich hierbei um eine wechselseitige Beziehung handeln. Außerdem betonen diejenigen Befragten die Bedeutung eines Schulprofils stärker, die bei schulischer Qualität ganz besonders an die sozialen Beziehungen an der Schule und deren Organisationsqualität denken. Beziehungen bestehen außerdem mit höheren Erwartungen an eine erweiterte Autonomie von Schule.

Insgesamt ergibt sich aus dem Zusammenhang von Wertschätzung eines Schulprofils, hohen Erwartungen an schulische Autonomie und starker Betonung sozialer Beziehungen sowie der Organisationsqualität von Schule innerhalb der Lehrerschaft und bei den Schulleitungen *ein vergleichsweise günstiges „Stimmungsbild“ für die Schulentwicklung*. Möglicherweise sind damit Schulprofile doch ein wichtiger Motor oder ein brauchbares Vehikel der Schulentwicklung – trotz der weitgehend ungeklärten Bedeutung dieses Begriffs.

Literatur

- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand
- Deutscher Bildungsrat 1973: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn: Bundesdruckerei
- Ditton, Hartmut 2000a: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-92
- Ditton, Hartmut 2000b: Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: Weishaupt, H. (Hrsg.) (2000): Qualitätssicherung im Bildungswesen. (Reihe: Erfurter Studien). Pädagogische Hochschule
- Ditton, Hartmut; Daniela Merz; Tanja Edelhäuser 2000: Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter/innen zu zentralen Testuntersuchungen an Schulen. (Eingereicht bei: Empirische Pädagogik)
- Edelstein, Wolfgang 1998: Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: Unterrichtswissenschaft. 1998, 2, S. 100-106
- Herrlitz, Hans-Georg 1999: Auf Entwicklung muss Evaluation folgen! In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 4, S. 406-408
- Holtappels, Heinz Günter 1999: Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. In: Schul-Management. 30, 1999, 1, S. 6-14
- Kämpgen, Bianca 1999: Entwicklung eines Schulprogramms. In: Grundschule. 9, 1999, S. 49-50
- Kanders, Michael; Hans-Günter Rolff 1996: Lehrer und Schulentwicklung. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Lehrerbefragung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1996, S. 410-428
- Klausenitzer, Jürgen 1999: Wider die Risiken der Schulautonomie. Sollen Markt und Management die Bildungspolitik verändern? In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 1, S. 6-10
- Riedel, Klaus 1998: Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Neuwied: Luchterhand
- Schlömerkemper, Jörg 1999: Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. Ergebnisse einer Befragung. In: Pädagogik. 51, 1999, 11, S. 28-30

- Stern, Cornelia (Hrsg.) 1999: Schule neu gestalten. Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Stübig, Heinz 1998: „Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule?. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 1, S. 93-105
- Weiland, Dieter 1999: Evaluation muss einem anspruchsvollen Leistungsbegriff entsprechen. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 4, S. 409-410
- Wenzel, Klaus 1998: Schule in erweiterter Verantwortung. Ein Thema auch für Bayern. In: Bayerische Schule. 1998, 10, S. 10-11

Hartmut Ditton, geb. 1956, Dr. phil. habil., Dipl.-Päd.; Professor für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück (zuvor: Katholische Universität Eichstätt);
 Anschrift: Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück;
 E-Mail: hartmut@ditton.de

Tanja Edelhäußer, geb. 1975, Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen und Schulpsychologie, Studium Diplom-Psychologie; wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen“;
 Anschrift: Westenstr. 57, 85072 Eichstätt;
 E-Mail: tanja.edelhaeusscr@ku-eichstaett.de

Daniela Merz, geb. 1973, Dipl.-Päd./Dipl.-Soz.; wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Unterrichtsmerkmale, Unterrichtserwartungen und -bedingungen“;
 Anschrift: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Kolpingstr. 7 / HVG, 49069 Osnabrück;
 E-Mail: dmerz@uos.de