

2. Schulentwicklung als Prozess: Voraus- und Rückblicke in spiralförmigen Kreisläufen der Veränderung

STEPHAN GERHARD HUBER, NADINE SCHNEIDER & SIGRID HADER-POPP

Forschungsergebnissen zu »School Improvement«, also der Entwicklung von Schulen, ist die Einsicht gemeinsam, dass Schulentwicklung Zeit braucht, es um einen Prozess und nicht um ein einmaliges Ereignis geht (z. B. Bollen 1996) und es sich um einen nicht linearen »Weg« handelt (z. B. Fullan 1993). Das heißt, dass Veränderungsprozesse eher dynamisch und nicht statisch vorherbestimmbar sind. Im Folgenden werden grundsätzliche Überlegungen zum Prozess der Schulentwicklung innerhalb der Einzelschule (vgl. ausführlich in Huber/Hader-Popp/Schneider 2014, S. 45-61; Huber 2017) zusammengefasst.

2.1 Qualitätssicherung und -entwicklung folgen einem Veränderungskreislauf

Schulentwicklung verfolgt das Ziel, schulische Standards und Prozesse unter Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen und Anforderungen kontinuierlich zu verbessern (vgl. Huber/Schneider 2011a,b; 2012). Zum einen geht es dabei um die Entwicklung von (Arbeits-)Abläufen und Prozessen in Richtung dessen, was angestrebt wird und nötig ist (Qualitätsentwicklung), zum anderen um die Sicherung der Veränderungen und Verbesserungen, die infolge dieser Entwicklung erreicht werden (Qualitätssicherung). In diesem Sinne ist Schulentwicklung gleichbedeutend mit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Das Management von Qualität meint daher das bewusste Gestalten dieser beiden Vorgänge. Es geht nicht um die Frage, was zuerst geschehen muss, die Entwicklung oder die Sicherung von Qualität. Es geht darum, wie diese beiden Arbeitsbereiche systematisch und sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Schulentwicklung im Rahmen von Qualitätsmanagement folgt dem theoretischen Modell des Veränderungskreislaufs bzw. Change-Prozesses. Dieses theoretische Modell (vgl. Abb. 1) zu kennen und bei Maßnahmen der

Schulentwicklung im Blick zu haben hilft, sich als Kollegium nicht in einem Dschungel von Ideen, Projekten und Maßnahmen zu verlieren, sondern die Komplexität zu reduzieren und sich auf das Wesentliche zu fokussieren. Die Schulleitung in ihrer Steuerungsfunktion wie auch die Schulaufsicht sollten dieses Modell nutzen, um Schulentwicklung oder Veränderungsprozesse zu »managen«. Aber auch Lehrkräfte sollten das Modell kennen, um Veränderungsprozesse zu reflektieren.

Das Modell unterteilt den Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess in verschiedene Subprozesse oder Phasen, die wiederum unterschiedliche Überlegungen und Handlungsschritte erfordern. Der Verbesserungsprozess ist keineswegs linear, sondern verläuft zyklisch oder spiralförmig. Abbildung 1 soll idealtypisch die verschiedenen Phasen, Schritte bzw. Teilprozesse veranschaulichen.

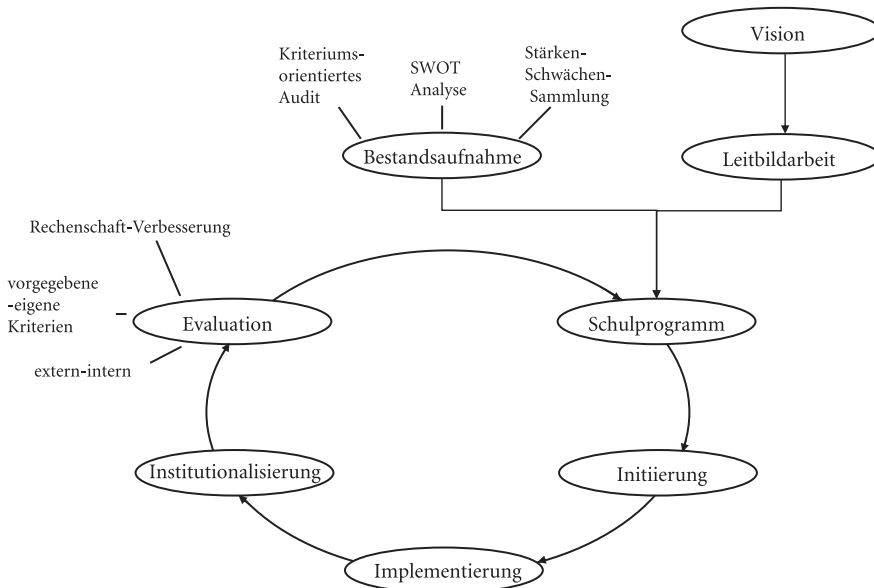


Abb. 1: Phasen der Schulentwicklung in einem Verbesserungsprozess

2.1.1 Ausgangspunkte von Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Leitbild

Will sich eine Schule weiterentwickeln und verbessern, bieten sich zwei Möglichkeiten als Ausgangspunkt an: Bestandsaufnahme bzw. Evaluation oder Vision von Schule bzw. Leitbildarbeit. Im Idealfall werden beide Perspektiven realisiert und aufeinander abgestimmt. Im Ergebnis entsteht das Schulprogramm, das für die nächste Zeit inhaltliche Ziele und Schwerpunkte sowie grundlegende Organisationsformen und Verantwortlichkeiten der pädagogischen Arbeit innerhalb der Schule festlegt (vgl. Arnold/Bastian/Reh 2004). Das Schulprogramm geht im Idealfall aus einer doppelten Perspektive hervor, nämlich einem Blick nach vorn sowie einer Bilanzierung vergangener und gegenwärtiger Bemühungen.

Bestandsaufnahme

Mithilfe einer Ist-Stands-Erhebung, Qualitätsanalyse, Standortbestimmung, Evaluation oder Bestandsaufnahme – um nur einige bekannte Begrifflichkeiten zu nennen – sollen Antworten auf die Fragen gefunden werden: Wo stehen wir, wo steht unsere Schule? Was läuft gut? Was ist verbesserungswürdig? Hier besteht die Schwierigkeit in erster Linie darin, zum einen möglichst alle – oder viele – relevanten Qualitätsmerkmale zu erfassen und zum anderen die Perspektiven der wichtigsten Akteure, also der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung, der Eltern, der schulischen Partner sowie der Schulaufsicht mit aufzunehmen.

Für die Bestandsaufnahme können Kriterien gelten, die gute und erfolgreiche Schulen auszeichnen, sowie Kriterien, die schulspezifisch von hoher Relevanz sind.

Die Schulwirksamkeitsforschung (»School-Effectiveness«), die sich mit der Qualität und Effektivität von Schule befasst, hat gemeinsame Merkmale wirksamer bzw. nicht wirksamer Schulen identifiziert, die dabei orientieren können, die Bestandsaufnahme einer Schule anhand wirksamer, d.h. dem Einfluss professionellen schulischen Handelns unterliegender Faktoren anzugehen. Diese »Schlüsselfaktoren guter Schulen«, werden oftmals als Evaluationsgrundlage verwendet.

Was sind nun aber die Faktoren, die positiv mit Wirksamkeit korrelieren? Die oft zitierte Meta-Studie des Institute of Education der Universität London für das Office for Standards in Education (OFSTED) wird im Folgenden als Beispiel aus den 1990er-Jahren genannt; aktuellere Studien, z.B. die Meta-Studie von Calman (2010) benennen solche Merkmale. Die Studie zählt elf zentrale Merkmale wirksamer Schulen auf (Sammons et al. 1995):

1. professionelles Schulleitungshandeln (entschieden und zielorientiert, Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben, Delegieren von Führungsverantwortung, Engagement und Interesse für das, was im Unterricht geschieht),
2. Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsame Zielvorstellungen im Kollegium bzw. in der Schule (Grundkonsens über Zielbestimmungen, Konsistenz im schulischen Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit),
3. förderliche Lernumgebung (günstige Atmosphäre, attraktives Arbeitsumfeld),
4. Betonung von Erziehung und Unterricht sowie von Lehr- und Lernprozessen (maximale Nutzung der Unterrichts- und Lernzeit, Lern- und Leistungsorientierung),
5. zielorientierter Unterricht (effiziente Unterrichtsorganisation, klare Unterrichtsziele, strukturierte Unterrichtsstunden, an den Bedürfnissen der Schüler orientierter Unterricht),
6. hohe Erwartungen an die Schüler (Verbalisieren und Kommunizieren dieser Erwartungen, Darbieten intellektueller Herausforderungen),
7. positive Verstärkung (transparente und gerechte Durchsetzung von Disziplin, Rückmeldungen),
8. Überprüfen der Lernfortschritte (Überprüfen der Schülerleistungen, Evaluation der gesamten Schule),
9. Rechte und Verantwortlichkeiten der Schüler (Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler, Abgabe von Verantwortung an die Schüler, Fördern von eigenverantwortlichem Lernen),
10. partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft (Mitbeteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder),
11. Schule als Lernende Organisation (schulinterne Lehrerfortbildung etc.).

Wichtig ist anzumerken, dass diese Faktoren nicht isoliert voneinander zu betrachten sind. Die einzelnen Merkmale stehen in vielfältigen Beziehungen

zueinander und sind miteinander verknüpft. Bereits Rutter und sein Team (1979) führen den Einfluss der Schule weniger auf Einzelfaktoren als auf den kumulativen Effekt aus dem Zusammenwirken verschiedener Aspekte in der Schulsituation zurück. Dies nennt Rutter »Schulethos«. Gemeint ist damit eine für die jeweilige Schule charakteristische Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, in der die einzelnen Schlüsselfaktoren für die Wirksamkeit der Schule verwoben sind. Im wissenschaftlichen Diskurs spielt der Begriff »Schulkultur« (School Culture) eine entsprechende Rolle im Hinblick auf die Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Alltagsgewohnheiten im »Edukatop« Schule.

Sind die Kriterien und Indikatoren für eine Bestandsaufnahme, das Sammeln von Informationen und Daten zu ausgewählten Qualitätsmerkmalen geklärt, steht der viel entscheidendere Schritt der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Informationen und Daten an: Was machen wir jetzt damit? Wie können die Daten interpretiert werden (das kann durchaus auch unterschiedlich ausfallen)? Wie können die Ergebnisse letztlich in konkrete nächste Handlungsschritte überführt werden? Die Bestandsaufnahme grenzt unweigerlich die Komplexität der vorhandenen schulischen Qualität ein. Indem eine Beschränkung auf bestimmte Gegenstandsbereiche stattfindet, wird die Bestandsaufnahme für alle Beteiligten handhabbar. Zudem muss ein Kompromiss aus Genauigkeit und Aufwand gefunden werden. Zahlreiche Verfahren und Methoden zur Bestandsaufnahme bieten sich an. Sie reichen von einfachen Feedback-Verfahren bis hin zu umfangreichen und aufwendigen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.

Für Schulen gut handhabbar sind Methoden der Kurzdiagnose, wie sie z. B. Buhren und Rolff (2012) ausführlich beschreiben: Kartenabfrage, Zielscheibe, Skalen, Interviews. Die sogenannte SWOT-Matrix (vgl. Abb. 2) stammt aus dem strategischen Management und hat eine Stärken-Schwächen-Analyse zum Ziel. Folgende Aspekte werden betrachtet:

- Stärken der Schule (Strengths)
- Schwächen der Schule (Weaknesses)
- Chancen für die Schule (Opportunities)
- Gefährdungen für die Schule (Threats)

Nach der Beschreibung des Ist-Zustandes können anhand einer SWOT-Matrix grundlegende strategische Überlegungen entwickelt und abgeleitet werden.

SWOT-Matrix

Umfeld Unternehmen	Chancen	Risiken
Stärken	Ausbauen	Absichern
Schwächen	Aufholen	Meiden

Abb. 2: SWOT-Matrix

Mit der Erhebung des Ist-Standes werden Stärken und Schwächen der schulischen Arbeit identifiziert. Die genaue Analyse der Verbesserungsbereiche ermöglicht es dann, die (nächsten) Entwicklungsschritte abzuleiten und in ein Schulprogramm zu überführen, das als Planungsinstrument dient und regelmäßig fortgeschrieben wird.

Vision und Leitbild

Ebenso wichtig wie der Blick auf den Ist-Stand, und damit zugleich auf die zurückliegende, bisher geleistete Arbeit, ist der Blick nach vorne. Mit der Arbeit an »unserer Vision von Schule« oder »unserem schulischen Leitbild«

werden langfristige Zukunftsvorstellungen formuliert und vor allem diskutiert: Was soll der Zweck unserer Organisation sein, was die zentrale Mission der Schule? Welchen »Geist« wollen wir als Schule vermitteln? Welche gesellschaftliche Stellung wünschen wir uns für unsere Schule? Was können »Kunden« von unserer Schule erwarten? Meistens sind die Antworten auf diese Fragen, die von allen schulischen Akteuren diskutiert und schriftlich im Leitbild, z. B. auf Plakaten an der Klassenwand, fixiert sind, bewusst reduziert bzw. pointiert, damit sie auffallen und leicht zu vergegenwärtigen sind.

Zech (2008, S. 1 f.) fasst vier zentrale Funktionen eines Leitbildes zusammen:

- Ein Leitbild gibt den Beschäftigten der Organisation Orientierung: Bei (zunehmender) Eigenverantwortung von Organisationen und deren Akteuren dient ein Leitbild als Orientierung nach innen. Es ist der Rahmen oder der sprichwörtlich rote Faden, der das Gemeinsame, das alle Verbindende beschreibt.
- Ein Leitbild ist ein Führungsinstrument: Diese Integrationsfunktion ist zentral für das Handeln der Führungsverantwortlichen, z. B. der Schulleitung, der Steuergruppe oder der Abteilungs- und Fachleiter. Der Konsens aller Akteure, den das Leitbild ausdrückt, fördert die Motivation. Das Leitbild ist zudem ein Instrument der zielgerichteten Steuerung, das nach Meinung von Zech (2008, S. 2) oftmals unterschätzt wird.
- Ein Leitbild ist ein Leistungsversprechen gegenüber den Kunden: Auch nach außen, gegenüber der Öffentlichkeit und den Kunden, also denen, die die Leistungen in Anspruch nehmen, beschreibt ein Leitbild die jeweilige Organisation. Für Zech ist es gar ein Versprechen, das die Organisation gegenüber ihren Kunden abgibt und an dem sie sich beurteilen und bewerten lassen muss.
- Ein Leitbild ist ein schriftlich fixiertes Bild der Gegenwart und der nahen Zukunft: Im Gegensatz zu einer Vision, die eher einen Ausblick auf die langfristigen Ziele gibt, beschreibt ein Leitbild die Gegenwart der Organisation, die wiederum durch Entwicklungs- und Jahresprogramme gestaltet werden soll.

Verschiedene Ratgeber geben Schulen theoretische Hinweise und leisten methodische Unterstützung für deren praktische Leitbildentwicklung (z. B. die QualitätsInitiative Berufsbildung Österreich QIBB, www.qibb.at, oder die

inklusive Leitbildentwicklung der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule QUA-LiS NRW). Zu beachten sind dabei insbesondere folgende Aspekte:

- Ein Leitbild sollte Aussagen zu relevanten Aspekten der Organisation enthalten: Es umfasst Aussagen zum Zweck, den die Organisation verfolgt, zu den Werten, die das Handeln der Organisation und ihrer Akteure prägen, zu den Fähigkeiten und Angeboten, über die die Organisation verfügt, und den (pädagogischen) Leitvorstellungen, die sie verfolgt. Für Schulen zentral ist die Auseinandersetzung mit Lernen und dessen Unterstützung. »Eine Definition gelungenen Lernens, die gemeinsam von allen Beschäftigten und gegebenenfalls zusammen mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erstellt wurde, wirkt wie ein sinnstiftender Fokus der gesamten Schulkultur« (Zech 2008, S. 3).
- Ein Leitbild sollte partizipativ erstellt sein: Dieser Aspekt ist wohl mit am wichtigsten bei dessen Entwicklung. Nur wenn alle Organisationsmitglieder am Arbeitsprozess beteiligt sind, ist die Identifikation mit dem Ergebnis möglich. Jedes einzelne Organisationsmitglied, in Schulen neben der Schulleitung und den Lehrkräften auch die Schülerinnen und Schüler und sogar deren Eltern, muss sich im Leitbild wiedererkennen. Liegt das Leitbild vor, sollte es schriftlich fixiert intern kommuniziert und extern veröffentlicht werden.
- Die Revisionsverantwortung für ein Leitbild sollte festgelegt sein: Häufig kommt es vor, dass ein Leitbild entwickelt und als gerahmtes Papier oder auf der Schulwebsite veröffentlicht wurde, mit der Zeit jedoch kaum noch Beachtung findet. Es sollte daher von Zeit zu Zeit auf seine Aktualität hin überprüft werden. Diese Revisionsverantwortung (vgl. Zech 2008, S. 4) sollte bereits bei der Leitbildentwicklung vereinbart werden. Die Veränderungen selbst müssen dann wieder gemeinsam beschlossen werden.

2.1.2 Schulprogramm als Planungsinstrument

Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Arbeit an den Visionen bzw. Leitbildern sowie aus den Bestandsaufnahmen sollten im nächsten Schritt aufeinander abgestimmt und daraus Entwicklungsziele für die Schule abgeleitet werden. Das Schulprogramm als Instrument hilft dabei, die Umsetzung systematisch

und transparent zu planen. Mittlerweile nutzen es viele Schulen als Arbeitsgrundlage für die Schulentwicklung (vgl. Huber 2009). Im Schulprogramm enthalten sind die Ziele für die nächste Zeit, relevante Kriterien für deren Erreichung, Schwerpunkte und Organisationsformen der Arbeit innerhalb der Schule (vgl. Arnold et al. 2004). Mit dem Schulprogramm werden folgende Fragen beantwortet (vgl. Schratz 2011, S. 301 f.):

- Wo wollen wir hin?
- Wer macht mit?
- Was wollen wir zuerst erreichen, was später?
- Welche Mittel werden wir einsetzen?
- Welche Kompetenzen müssen wir ausbauen, um vorbereitet zu sein?
- Wo müssen wir hinzulernen?
- Wie stellen wir Fortschritte fest?
- Wann überprüfen wir genauer, ob der richtige Weg eingeschlagen wurde?
- Welche Kurskorrekturen sind angesagt?

Das Schulprogramm ist demnach primär ein »internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Gestaltung für die Schule selbst« (Holtappels 2004, S. 1 f.). Schulprogramme erfüllen dabei eine Doppelfunktion, die durchaus zu Spannungen führen kann: Einerseits haben sie die Funktion eines Entwicklungsinstruments für die Schule, andererseits können sie als Steuerungsinstrument der Systemebene fungieren. Arnold et al. (2004) nennen drei wesentliche Funktionen von Schulprogrammen:

- Beschreibung, Erprobung und Prüfung selbstgewählter Entwicklungsziele (Funktionen innerhalb der Einzelschule)
- Darstellung der Entwicklungsarbeit nach außen (Funktionen gegenüber der Öffentlichkeit)
- Möglichkeit zur Prüfung und Steuerung schulischer Qualitätsentwicklung (Funktionen gegenüber der Behörde)

Oftmals synonym zum Begriff »Schulprogramm« werden die Begriffe »Schulprofil« und »Schulkonzept« gebraucht. Eine Schule hat per se ein Schulprofil. Dieses beinhaltet die internen und externen Bedingungen und ist »das Gesicht« der Schule (vgl. Holtappels 2004, S. 4). Ein Schulkonzept beinhaltet schulpädagogisch begründete Arbeitsformen und Organisationsstrukturen der Schule.

Das Schulprogramm geht über das Schulkonzept hinaus, indem es eine Zielorientierung, eine Bestandsaufnahme und eine Entwicklungsperspektive aufzeigt. Ein Schulprogramm kann somit immer nur als Zwischenresultat betrachtet werden, das langfristig angelegt, aber jederzeit modifizierbar sein sollte.

Folgende Ziele und Aufgaben nach innen und nach außen sollte ein Schulprogramm erfüllen (Holtappels 2004, S. 8 ff.):

1. **»Pädagogische Grundorientierungen:** Ein Schulprogramm soll die Schulmitglieder, vor allem das Lehrerkollegium, dazu veranlassen, grundlegende Ziele zu klären und ein pädagogisches Leitbild seiner Schule – als Vision und Orientierung – zu entwerfen. Welche pädagogischen Grundorientierungen und Ziele liegen dem pädagogischen Handeln im Schulleben zugrunde? Welches Ethos und welche Erziehungsphilosophie verfolgen die Schule und ihre Lehrkräfte? Welche Ziele sind für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit leitend? Dabei werden zentrale Ziele in Schulgesetzen, Richtlinien und Lehrplänen nicht einfach wiedergegeben, sondern konkretisiert.
2. **Schulkonzept zur Integration pädagogischer Gestaltungsansätze:** In einem Schulprogramm sollten systematisch Schwerpunkte und konzeptionelle Ansätze für die pädagogische Gestaltung der ganzen Schule herausgearbeitet und im Zusammenhang mit den Zielen und lokalen Bedingungen begründet werden. Dabei wären einzelne Gestaltungsansätze und Grundstrukturen in ein pädagogisches Gesamtkonzept zu integrieren, welches letztlich die pädagogische Grundorientierung in der Umsetzung, also in der pädagogischen Handlungspraxis und Organisation der Schule widerspiegelt.
3. **Arbeitsgrundlage für Konsens und Verbindlichkeit:** Die Erarbeitung und Verabschiedung eines Schulprogramms verlangt nach Konsensfindung im Lehrerkollegium sowie zwischen den verschiedenen Gruppen von Schulmitgliedern über grundlegende Fragen der Schulgestaltung. Das Programm ist somit das Ergebnis eines gemeinsamen Diskussions- und Planungsprozesses und schafft über Konsens die Verbindlichkeit von Regeln, Absprachen und Initiativen. Das Schulprogramm – als Ausdruck gemeinsamer Verantwortung für Konzept und Entwicklung der Schule – vermag somit einen verbindlichen Rahmen und eine konzeptionelle Arbeitsplattform

für pädagogisches Handeln und organisatorische Gestaltung herzugeben, gleichzeitig aber auch Kooperations- und Gestaltungsmöglichkeiten für alle Schulmitglieder.

4. **Selbstvergewisserung über Entwicklungsstand und Entwicklungsbedarfe:** Ein Schulprogramm soll Auskunft über den Entwicklungsstand der Schule geben, auch im Sinne von Selbstvergewisserung der geleisteten pädagogischen Arbeit. Es dient also auch der Bestandsaufnahme, mit der die pädagogische Gestaltung und eigene Arbeit bewusst zu machen und kritisch einzuschätzen ist, Leistungen und Stärken, Probleme und Schwächen zu identifizieren sind. Die Dokumentation der schulischen Entwicklungsarbeit verbindet sich zugleich mit der Feststellung von Entwicklungsbedarfen, in der Organisation, der Unterrichtsentwicklung und der Personalentwicklung (z. B. Fortbildungsbedarfe).
5. **Außendarstellung des Schulprofils für Orientierung und Kooperation:** Durch das Schulprogramm ist das pädagogische Profil der Schule nach außen, für Eltern und Öffentlichkeit darzustellen. Es gibt Orientierungs- und Entscheidungshilfen für Eltern und Schüler/innen sowie für neue Lehrkräfte her, verdeutlicht pädagogische Aufgaben gegenüber dem regionalen Umfeld und zeigt Kooperationsmöglichkeiten für lokale Kooperationspartner auf.
6. **Verbesserung der Schulqualität:** Ein Schulprogramm dient als Planungs- und Arbeitsgrundlage zur Steuerung der innerschulischen Entwicklungsarbeit mit dem Ziel der Verbesserung der Schulqualität. Eine qualitätsorientierte Entwicklungsplanung sieht also die Weiterentwicklung der pädagogischen Ansätze und die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie der Organisationskultur vor. Nicht zuletzt soll dies mittelfristig auch zu einer Verbesserung der Lehr-Lern-Ergebnisse, also der fachlichen und überfachlichen Leistungen, kognitiven, manuellen und sozialen Fähigkeiten der Schüler/innen führen.
7. **Erhöhung von Effektivität und Effizienz:** Ein Schulprogramm kann dazu verhelfen, die eigenen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten effektiver auszuschöpfen, Arbeitsbelastungen und organisatorische Mängel in Grenzen zu halten und die verfügbaren personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen möglichst effizient zu verwenden und einzusetzen, zugleich

auch Ressourcen, Unterstützungsstrukturen und Kooperationschancen in der Region zu nutzen.

8. **Qualitätssicherung über Rechenschaft und Evaluation:** Mit einem Schulprogramm gibt eine Schule Rechenschaft über ihre Arbeit und Entwicklung gegenüber Schulaufsicht, Schulträger und Schulmitgliedern ab. Zugleich liefert das Schulprogramm einen Bezugsrahmen und Anknüpfungspunkte für die interne und externe Evaluation der schulischen Arbeit. Bezugspunkte für schulinterne Evaluation ergeben sich aus den Zielsetzungen (1), den Entwicklungsbedarfen (4) und der Entwicklungsplanung (6). Eine externe Evaluation könnte Zielerreichung und Weiterentwicklungen prüfen.
9. **Informationsgrundlage für die Steuerung des Bildungssystems:** Ein Gesamtüberblick über Schulprogramme liefert Grundlagen für schulexterne Beratungs- und Unterstützungssysteme, gibt den Steuerungsebenen Informationen über Planungs-, Regelungs- und Innovationsbedarfe und Entwicklungsprobleme, ermöglicht überregionale und regionale Bestandsaufnahmen über Bildungsangebote, Leistungsfähigkeit und Entwicklungsprozesse des Schulwesens, um gezielter Steuerungs- und Unterstützungsaufgaben im Bildungssystem wahrzunehmen« (Holtappels 2004, S. 8 ff.).

Schatz (2012, S. 11) empfiehlt fünf Bausteine, die den Inhalt eines Schulprogramms beschreiben:

Bausteine eines Schulprogramms	
Leitvorstellungen der Schule (Leitbild)	<i>Welchen gemeinsamen Werten fühlen wir uns verpflichtet?</i> In Form einiger weniger prägnanter Leitbegriffe kommen »Philosophie« und pädagogische Grundorientierung der Schule zum Ausdruck.
Entwicklungsstand und Ziele	<i>Was haben wir erreicht, vor welchen Herausforderungen stehen wir und welche Ziele setzen wir uns?</i> Schulspezifische Lehrplangestaltungen, Schwerpunkte und Stärken, die für die Schule bedeutsam sind, werden festgehalten und in ausgewählten Qualitätsbereichen Ziele definiert, die in den nächsten Jahren erreicht werden sollen.

Bausteine eines Schulprogramms	
Vorhaben zur Zielerreichung	<i>Welche Maßnahmen erscheinen uns am geeignetsten, die gesteckten Ziele zu erreichen? Und woran werden wir erkennen, dass sie erfolgreich waren?</i> Das Schulprogramm enthält zu jeder Zielvereinbarung konkrete Vorhaben und beschreibt, welchen Beitrag sie zur Zielerreichung leisten sollen.
Aktionsplan zur Umsetzung	<i>Was tun wir, um die geplanten Vorhaben zu verwirklichen?</i> Die einzelnen Schritte zur Zielerreichung werden präzisiert, erforderliche Ressourcen, verbindliche Zeitpläne und klare Verantwortlichkeiten festgehalten.
Maßnahmen der Überprüfung	<i>Wie überprüfen wir den Fortschritt?</i> Die Einschätzung der erreichten Ergebnisse soll nach transparenten Kriterien erfolgen. Dazu sind auch Zeitpunkt, Methode und geplanter Ablauf der schulinternen Evaluation festzulegen.

Schulen können sich an diesen Bausteinen orientieren und sie nach und nach weiter fortschreiben, sodass im Laufe der Zeit ein umfangreicher Text entsteht. Das Schulprogramm ist dann ein lebendiges und zukunftsweisendes Instrument der Schule, das die pädagogischen Gestaltungsschwerpunkte beschreibt und der Kommunikation nach innen und außen dient.

2.1.3 Drei Phasen der Umsetzung

Zentral und gleichsam herausfordernd ist die Frage, wie es gelingt, von der Vision zur Aktion zu kommen, also den gelingenden Transfer der vielen guten Ideen und Wünsche in die Praxis zu vollziehen, denn »erst wenn es sich auf das tatsächliche Verhalten der Beteiligten und Betroffenen auswirkt, kann ein Schulprogramm etwas bewegen« (Schratz 2011, S. 304).

Die Umsetzung geschieht idealtypisch in drei sich überlappenden Phasen: der Initiierung, der Implementierung und der Institutionalisierung.

- Initiierung: Einbringen neuer Ideen und Methoden sowie Werben um Akzeptanz und Engagement dafür
- Implementierung: konkrete Umsetzung

- **Institutionalisierung:** Die Neuerungen werden integrierter Bestandteil der Normen, Strukturen und Arbeitsroutinen der Schule.

Der Entwicklungskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt.

Phase 1: Initiierung

In dieser Phase geht es darum, sich als Schule für eine Innovation zu entscheiden und Engagement dafür zu entwickeln. Bereits Miles (1986) betonte hierbei, dass die einzelne Innovation dem jeweiligen Schulkontext entsprechen muss, klar und überschaubar sein sollte und dass Schlüsselpersonen sie aktiv unterstützen müssen. Die Initiierung von Maßnahmen der Schulentwicklung ist nicht auf die pädagogischen Führungskräfte bzw. die Steuergruppen beschränkt, obwohl ihnen sicherlich eine große Bedeutung zukommt, indem sie wichtige Kollegen einbinden und entsprechende Rahmenbedingungen schaffen. Initiierung und Anstöße können von verschiedenen Richtungen an Schulen herangetragen werden.

Die Initiierung erfolgt nicht losgelöst von inneren und äußeren Einflüssen, die die Schulprogrammentwicklung bestimmen und die sich auf den Verlauf der Innovation insgesamt auswirken. Fullan (1991) fasst in dieser Phase folgende Faktoren zusammen, die er, besonders in ihrer Kombination, für qualitätsentscheidend hält:

- das im jeweiligen Land oder Bezirk vorhandene Angebot an Innovationsanstößen und Innovationsprojekten und deren Qualität (was auch in dezentral ausgerichteten Ländern stark vom Markt der Anbieter abhängt, der eigenen Gesetzen folgt, etwa dem Bestreben, sich affirmativ gegenüber herrschenden Normen und Erwartungen von Staat, Kommunen, Schulträgern zu verhalten)
- die Zugangsmöglichkeiten der einzelnen Schule zu Informationen über solche Innovationsangebote (auch hier gibt es große Unterschiede, es hängt wie so oft von den persönlichen Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten ab, ländliche und kleinere Schulen/Schulbezirke sind benachteiligt)

- das Engagement und die Bereitschaft der zuständigen Schulaufsicht, der übergeordneten Schulverwaltungsbehörde, des Sachträgers oder der jeweiligen Kommune, Innovationen mitzutragen und zu fördern
- die Bereitschaft und das Engagement der Lehrkräfte (von denen manche, lange vor den eigentlichen Innovationen, für sich selbst informelle Neuerungen im kleinen Stil ausprobieren und schon längst auf überfällige Reformen warten)
- die Anregung und Begleitung durch externe Berater und Moderatoren
- die Haltung der politischen Gemeinde, zu der die Schule gehört (die Gemeinde kann Druck ausüben oder aktiv unterstützen, aber auch Ablehnung und Gleichgültigkeit zeigen)
- neue bildungspolitische Vorgaben des Staates, des Landes und des Bezirks
- das Ausmaß an innovationsfreundlicher Problemlöse- und Veränderungskompetenz der einzelnen Schule

Phase 2: Implementierung

Bei der Implementierung sollen die angestrebten Reformen und Innovationen umgesetzt, die initiierten Programme durchgeführt und die auftretenden Probleme überwunden werden. Auch gilt es, die engagierte Beteiligung der Betroffenen dauerhaft sicherzustellen. Bei der Implementierung schulischer Innovationen ist zunächst die Entwicklung gemeinsam getragener Zielvorstellungen und Maßnahmen wesentlich. Dann werden konkrete Maßnahmen geplant, wobei die Planung Modifikationen zulässt, und Verantwortlichkeiten auf Kollegen übertragen, deren Kompetenz und Engagement so genutzt werden. Lehrerfortbildung und kooperationsfördernde Maßnahmen können hier Anknüpfungspunkte sein.

Es braucht in dieser Phase vor allem entsprechende Konzepte und Strategien, um die normativen Vorgaben, die in den Entwicklungszielen formuliert sind, in die praktische schulische Arbeit umzusetzen. Verfahren und Instrumente des klassischen Projektmanagements (vgl. u. a. König/Volmer 2011) – wie To-do-Listen, Aufgabengliederungen, Organigramme, Geschäftsverteilungspläne, Strukturpläne, Mindmaps oder Baumdiagramme –, der Teamentwicklung (vgl. u. a. Rolff 2011) – wie Teamentwicklungsuhr, Teamprozessanalyse sowie Teamentwicklungsübungen –, aber auch Methoden aus dem Zeit- und

Stressmanagement (vgl. u. a. Steitz 2011) – wie ABCD-Methode, 60/40-Regel, Eisenhower-Prinzip, Zeitfresser oder Stresstagebuch – dienen der konkreten Planung, Organisation und Koordination. Mit ihrer Hilfe werden längerfristige Entwicklungsprozesse in handhabbare Teilschritte gegliedert. Auch können damit sogenannte Meilensteine erreicht werden, die eine Art Zwischenbilanz ermöglichen. Somit werden zum einen Teilerfolge sichtbar, zum anderen aber auch Korrekturen möglich, wenn z. B. Aufwand und Nutzen trotz sorgfältiger Planung aus der Balance geraten sind.

Fullan (1991, 1992) führt sechs Schlüsselaspekte für eine wirksame Implementierung an:

- Bilden gemeinsam getragener Zielvorstellungen
- sich ständig modifizierende Planung
- Übertragen von Verantwortlichkeiten und Zulassen von Initiativen
- Lehrerfortbildung und kooperationsfördernde Maßnahmen
- Beobachtung des Entwicklungsprozesses und »Outcome«-Messung
- Neustrukturierung des »Arbeitsplatzes Schule« und der Arbeitszeit (bzw. des Arbeitstags)

Von zentraler Bedeutung für die Implementierung ist auch, wie stark das Bedürfnis nach Veränderung bzw. der Wunsch nach Verbesserung und die Bereitschaft im Kollegium, sich einzubringen und mitzuwirken, in der Initiierungsphase ausgeprägt waren.

Phase 3: Institutionalisierung

Die Institutionalisierung ist diejenige Phase, in der die implementierte Reform nicht mehr als etwas Neues empfunden wird, nicht mehr das »Pilotprojekt« einer Gruppe ist, nicht mehr von erstem Enthusiasmus und finanzieller Sonderzuwendung getragen wird, sondern weit darüber hinaus zum festen, nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des Schulalltags wird, wahrnehmbar in der täglichen Praxis der Schule und unabhängig von der Präsenz ihrer eigentlichen Initiatoren. Die Bedeutung dieses Prozesses ist lange unterschätzt worden, doch er entscheidet darüber, ob eine Neuerung Bestand hat oder nicht. Die Geschichte der vielen Innovationsversuche zeigt, dass sich deren Institutionalisierung nicht automatisch ergibt, so überzeugend und zwingend die

einzelnen Initiativen auch waren. Bei der Institutionalisierung ist es wichtig, die Innovation in die organisatorische Struktur der Schule einzubetten, Widersprüche mit geltenden Regelungen zu überwinden, die einzelnen Innovationen mit anderen schulischen Aktivitäten und dem Unterricht zu koordinieren sowie die Bereitschaft und den Rückhalt des Kollegiums stetig zu überprüfen und sicherzustellen, ebenso wie die Vermittlung der für die Umsetzung nötigen neuen Kompetenzen.

In diesem Sinne nennt Miles (1986) sechs zentrale Erfolgsfaktoren für den Erfolg der Institutionalisierung und damit für das Überdauern von Neuerungen:

- Die Innovation muss in die organisatorische Struktur der Schule eingebettet werden.
- Widersprüche mit geltenden schulischen Regelungen müssen überwunden werden.
- Die einzelne Innovation muss in Einklang mit anderen Innovationen gebracht werden.
- Sie muss mit dem Lehrplan verbunden werden.
- Sie sollte möglichst von der ganzen Schule mitgetragen werden.
- Es muss sichergestellt werden, dass die für die Umsetzung nötigen neuen Kompetenzen den Lehrkräften zuverlässig vermittelt werden.

Der oben in mehreren Teilschritten detailliert beschriebene Veränderungskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt.

2.1.4 Evaluation und Reflexion

In Schulen reflektieren Lehrkräfte seit jeher die Qualität ihrer Arbeit, z. B. im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung, in informellen Gesprächen oder in Konferenzen. Eine Reflexion wird jedoch professionell, wenn sie regelmäßig und systematisch erfolgt. Erst dann ist sie fester Bestandteil des schulischen Qualitätsmanagements. Diese Art der Reflexion, das Überprüfen und Evaluieren der Qualität der Arbeit, verbunden mit dem Wunsch nach Verbesserung und Optimierung von Schule und Unterricht, ist meist noch nicht fester Bestandteil im schulischen Alltag.

Häufig wird der Begriff »Evaluation« nicht klar abgegrenzt. Im engen Sinn gilt Evaluation als Beschreibung einer Maßnahme, die einen erreichten Zustand, den Erfolg oder Fortschritt überprüft. Im weitesten Sinn kann Evaluation als umfassendes Kontroll- und Managementsystem für Qualität verstanden werden (Ditton 2002). In der Praxis wird Evaluation meist in einem Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung einerseits und Verbesserungsbemühung andererseits erlebt (Huber 2012, 1999, Altrichter 2011, Buhren 2011). Zu unterscheiden ist neben der Zielsetzung der Evaluation zudem, welche Kriterien man anlegt und welche Instrumente man sich bedient, ob Standards vorgegeben sind oder ob diese selbst formuliert werden. Auch kann und muss differenziert werden, wer die Evaluation durchführt.

Eine weitere Differenzierung liefert Altrichter (2004):

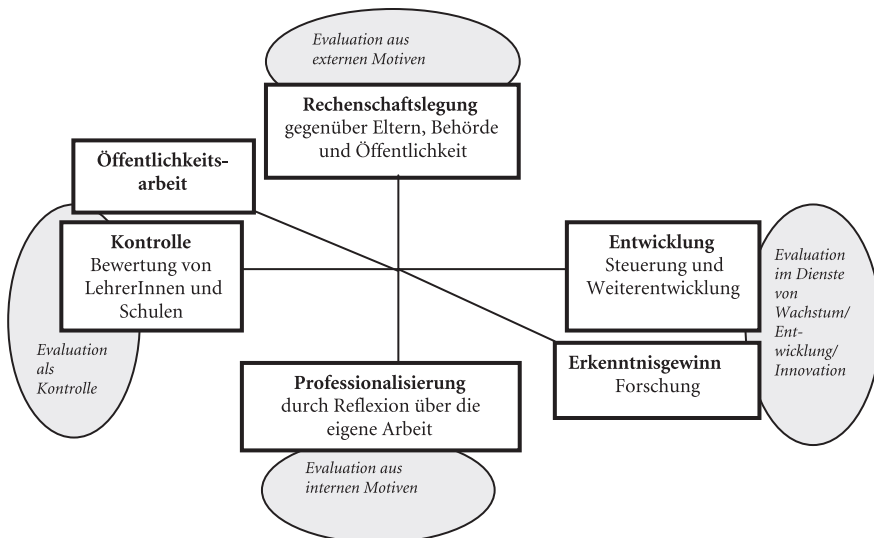


Abb. 3: Differenzierung des Begriffs Evaluation: Zwecke von Evaluation (vgl. Altrichter 2004)

Bei Evaluation werden die Begriffe Selbst- versus Fremdevaluation und interne versus externe Evaluation unterschieden. Die interne Evaluation dient einerseits der Selbststeuerung und andererseits der Rechenschaftslegung gegenüber

den Anspruchsgruppen. Die externe Evaluation verfolgt das Ziel, der Innensicht der Schule eine Außensicht gegenüberzustellen. Gleichzeitig liefert die externe Evaluation den Schulbehörden steuerungsrelevante Informationen. Ein Beispiel hierfür ist die Implementierung von Schulinspektionen in fast allen deutschen Bundesländern. Allerdings haben die etablierten Systeme die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen können (vgl. Klieme 2017).

Neben dem Auffinden von Defiziten mittels einer Bestandsaufnahme und der Behebung dieser Defizite kann Evaluation dazu dienen, den bisherigen Schul- bzw. Unterrichtserfolg zu bestätigen. Generell erfordert jede Evaluation im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Praxis eine enge Kooperation von Evaluatoren und Evaluierten (vgl. Ditton 2002). Ebenso wie die Einbeziehung der Evaluierten in die Planung des Programms sind gemeinsam definierte Bewertungsmaßstäbe von Bedeutung, z. B. Standards, die sich wiederum an den zuvor festgelegten Zielen orientieren, sowie eine gemeinsame Analyse der Daten und die entsprechende Rückspiegelung der Daten an die Beteiligten und Betroffenen. »Nur durch die gemeinsame Analyse der Daten können mögliche Widersprüche aufgeklärt, Ursachen für bestimmte Erkenntnisse gefunden und Kausalzusammenhänge erforscht werden« (Buhren 2011, S. 399). Auf diese Art wird (Selbst-)Evaluation zu einem Verfahren für die schulische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Und sie wird dem Anspruch gerecht, eine »die Praxis beratende, praxisbegleitende und unmittelbar in die Praxis integrierte Evaluation« (Ditton 2002, S. 779) zu sein.

Um die Diskussion über die Differenzierung des Begriffs »Evaluation« zusammenzufassen, lässt sich in Anlehnung an Kromrey (2001, 2005), ähnlich auch Altrichter (2004, 2011), folgende Tabelle (vgl. Abb. 4) konstruieren:

Was	wird evaluiert?	Welche Personen, welche Prozesse?	Evaluationsobjekt
Wofür	wird evaluiert?	Zu welchem Zweck, mit welchem Ziel?	Evaluationsfunktion
Wer	evaluiert?	Von wem wird die Evaluation durchgeführt?	Evaluator/Evaluatoren
Woran	wird gemessen?	An welchem Maßstab?	Evaluationsmaßstäbe
Wie	wird evaluiert?	Auf welche Art und Weise?	Evaluationsverfahren/-methoden

Abb. 4: Konzeptualisierung von Evaluation (vgl. Huber/Büeler 2009)

Je nachdem, wie man die hier aufgeworfenen Fragen beantwortet, handelt es sich um verschiedene Arten der Evaluation. Bei der summativen Evaluation werden Daten gesammelt und ausgewertet, um ein Ergebnis oder einen erreichten Zustand im Sinne einer Rechenschaftslegung zu beurteilen. Die formative Evaluation nimmt dagegen einen Prozess in den Blick: Aufgrund der Evaluation von (Zwischen-)Ergebnissen werden Maßnahmen der Weiterentwicklung bzw. Optimierung empfohlen und umgesetzt.

Nachhaltige Qualitätsentwicklung erfordert eine Balance von Impulsen von unten (bottom up) und oben (top down). Die externe Evaluation steht in diesem Spannungsfeld in einer vermittelnden Position, indem sie sowohl die Schule selbst als auch die Schulaufsicht mit Informationen zu qualitätsrelevanten Aspekten der Schule bedient.

2.2 Fazit: Schulentwicklung ist nie Selbstzweck und muss koordiniert werden

Entscheidend ist, dass Schulentwicklung dabei hilft, die Ziele zu erreichen, die Schule in einer demokratischen Gesellschaft hat. Daraus folgt, dass sich auch Schulentwicklungsprozesse daran messen lassen müssen, inwieweit sie eine Justierung im Hinblick auf pädagogische Ziele ermöglichen (vgl. Huber 2005). In diesem Sinne kann Schulentwicklung zu einer Orientierung an pädagogischen Prämissen wie Mündigkeit, Anerkennung, Vertrauen sowie kooperativer Selbsttätigkeit beitragen.

Eine besondere Verantwortung im Handlungsfeld Qualitätsmanagement kommt den Führungskräften zu. Selbst von der Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Schule überzeugt, sollte die Schulleitung gemeinsame Zielvorstellungen verhandeln, eine Kultur des Vertrauens und des Respekts vor der Arbeit der anderen fördern, Initiativen wecken und bündeln, Teamstrukturen fördern und auch auf ein angemessenes Aufwand-Nutzen-Verhältnis achten. Diese Aufgaben kann jedoch die Schulleiterin oder der Schulleiter nicht allein angehen. Vielmehr sind kooperative Strukturen, beispielsweise Steuergruppen (vgl. Rolff 2001), gefordert, die entsprechend qualifiziert sind.

Entscheidend ist, dass das Qualitätsmanagement, z. B. in Form einer Evaluation, von der Schulleitung und dem Kollegium nicht als zusätzliche und aufwendige

Aufgabe erlebt wird, sondern dass das Ziel konkret ist und der Aufwand für die Durchführung so gering wie nötig bleibt. Unterstützung von außen bieten Kriterien- und Fragenkataloge sowie Instrumente zur Datenerhebung, wie sie beispielsweise von Ministerien, der Schulaufsicht oder von Landesinstituten und Universitäten entwickelt werden.

Literatur

- ALTRICHTER, H. (2004). Schritte zur Selbstevaluation. In: S.G. Huber (Hrsg.), Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Sonderdruck für die Qualifizierung im Rahmen des Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS). Berlin, S. 36–86.
- ALTRICHTER, H. (2011). Schritte zur Selbstevaluation. In: S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: LinkLuchterhand, S. 417–461, 3. Auflage.
- ARNOLD, E., BASTIAN, J. & REH, S. (2004). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstruments. In: H.G. Holtappels (Hrsg.), Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 44–60.
- BOLLEN, R. (1996). School effectiveness and school improvement: The intellectual and policy context. In: D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement. London: Routledge, S. 1–20.
- BUHREN, C. (2011). Evaluation der eigenen Schule – die Innen- und Außen-sicht. In: S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: LinkLuchterhand, 3. Auflage.
- BUHREN, C. & ROLFF, H.-G. (2012). Handbuch Schulleitung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz.
- CALMAN, R.C. (2010). Exploring the Underlying Traits of High-Performing Schools. Education Quality and Accountability Office EQAO.

- DITTON, H. (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In: R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 775–790.
- FULLAN, M. (1991). The new meaning of educational change. London: Cassell.
- FULLAN, M. (1992). Successful school improvement. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- FULLAN, M. (1993). Change forces. The school as a learning organisation. London: Falmer Press.
- HOLTAPPELS, H.G. (2004). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa.
- HUBER, S.G. (1999). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). Schul-Management, 3, S. 7–18.
- HUBER, S.G. (2005). Schulleitungshandeln als pädagogisch orientiertes Handeln verstehen. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (10.12). München: Wolters Kluwer.
- HUBER, S.G. (2009). Schulleitung. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502–511.
- HUBER, S.G. (2012). Qualitätsmanagement: Gelingensbedingungen und die Rolle von Schulleitung. In: S.G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2012. Köln: LinkLuchterhand, S. 301–307.
- HUBER, S.G. (2017). Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. Sonderpädagogische Förderung heute 2, 62. Jahrgang, 121–136.
- HUBER, S.G., HADER-POPP, S: & SCHNEIDER. N. (Hrsg.) (2014). Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- HUBER, S.G. & SCHNEIDER., N. (2011a). Qualitätsmanagement in der Schule. In: S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die

- Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: LinkLuchterhand, 3. Auflage, S. 355–387.
- HUBER, S.G. & SCHNEIDER, N. (2011b). Qualitätsmanagement-Modelle und ihre Anwendung im schulischen Kontext. In: H.-G. Rolff & P. Daschner (Hrsg.), Qualität mit System. Journal für Schulentwicklung. Qualitätsmanagement, 1, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 55–65.
- HUBER, S.G. & SCHNEIDER, N. (2012). Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle im Überblick. In: S.G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2012. Köln: LinkLuchterhand.
- KLIEME, T. (2017). Warum wir so nicht sein wollen! Gedanken und Überlegungen zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitungen. In A. Bartz, M. Dammann, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (100.14). Köln: Wolters Kluwer.
- KÖNIG, E. & VOLMER, G. (2011). Projektmanagement. In: S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link, 3. Auflage, S. 263–295.
- KROMREY, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In: H. Schöch (Hrsg.), Was ist Qualität. Die Entzauberung eines Mythos. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag (Schriftenreihe Wandel und Kontinuität in Organisationen, Band 6), S. 31–85. http://www.profkromrey.de/Kromrey_Evaluation_-_ein_Uberblick.pdf (letzter Zugriff am 6.12.2013).
- KROMREY, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24. Jg., Heft 2/2001. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_vielschichtiges_konzept.pdf (letzter Zugriff am 6.12.2013).
- MILES, M. (1986). Research findings on the stages of school improvement. New York: Center for Policy Research.
- ROLFF, H.-G. (2001). Schulentwicklung konkret. Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Seelze: Kallmeyer.

- ROLFE, H.-G. (2011). Qualität mit System. Arbeitsbuch für Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement. Köln: LinkLuchterhand.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. & OUSTON, J. (1979). Fifteen thousand hours. London: Open Books.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
- SCHRATZ, M. (2011). Leitbild und Schulprogramm. In: S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link, 3. Auflage.
- SCHRATZ, M., IBY, M. & RADNITZKY, E. (2012). Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz.
- STEITZ, K. (2011). Zeitmanagement. In: S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link.
- ZECH, R. (2008). Leitbildentwicklung in Schulen. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (21.21). München: Wolters Kluwer.