

Schulverfassungen an beruflichen Schulen

Von der Kernschulverfassung zur Schulverfassung -Erfahrungen und Ergebnisse aus den Modellprojektschulen



Impressum

Herausgeber: Koordinierungsstelle des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus" (KOBE)

Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden

E-Mail: svplus@hkm.hessen.de

Internet: http://www.selbstverantwortungplus.bildung.hessen.de

Verantwortlich: Hans-Peter Hochstätter

Autoren: Christian Martin, Institut für Berufsbildung, Kassel

Monika Becht, Ludwig-Geißler-Schule, Hanau

Prof. Dr. Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Kassel

Anne Tomiuk, Institut für Berufsbildung, Kassel

Peter Querbach, Werner-Heisenberg-Schule, Rüsselsheim

Redaktion: Dr. Jochen Burggraf

Monika Becht

Fotografie: Dr. Reinhold Fischenich

Lektorat und

Gestaltung: Janssen Peters - TEXTundREDE, Taunusstein

Druck: mww.druck und so... GmbH, Mainz-Kastell

Stand: Juni 2011

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Modellprojekts

Selbstverantwortung plus unter www.selbstverantwortungplus.bildung.hessen.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Schulverfassungen an beruflichen Schulen

Von der Kernschulverfassung zur Schulverfassung – Erfahrungen und Ergebnisse aus den Modellprojektschulen



INHALT

Ab	kürzun	gsverze	eichnis	6	
Vo	rwort			7	
Ein	leitung	j		9	
1.	Selbs	tverwal	tung und Schulverwaltung - Ein Überblick	11	
2.	Proje	ktverlau	uf		
	2.1	.1 Projektverlauf - Wie alles anfing			
	2.2	Kursw	echsel im HKM	16	
Vorw Einle 1.	2.3	Motiv	ationslage der Schulen	17	
	2.4				
	2.5	Externe Beratung und Begleitung			
	2.6	Zwiscl	henbilanz Workshop am 29. Juli 2009	19	
	2.7	Berichte der Arbeitsgruppen			
	2.8	Einschätzung und Anregungen der externen Berater/-innen			
	2.9	Abschlussbewertung durch die Berater/-innen, Juli 2010			
	2.10	Der A	bschlussworkshop am 13. Dezember 2010 in Rüsselsheim	23	
3.	Meth	odik			
	3.1	Forsch	nungstheoretische Grundlegung und Methodik	25	
	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		nstand: Die Kernschulverfassung	25	
		3.2.1	Das Plenum	26	
		3.2.2	Der Schulvorstand	26	
		3.2.3	Die Schulleitung	26	
		3.2.4	Der/die Schulleiter/-in	28	
		3.2.5	Der Schulbeirat	28	
		3.2.6	Fraktale Organisation	28	
		3.2.7	Die Geltungsdauer der Kernschulverfassung	29	
		3.2.8	Vergleich der Schulverfassungen mit der Kernschulverfassung	30	
		3.2.9	Zusammenfassende Überlegungen und allgemeine Bewertung		
			der Kernschulverfassung und der Schulverfassungen	32	
	3.3	Auswahl der Schulen und der Befragten			
	3.4	Durchführung der Interviews			
	3.5	Der Interviewleitfaden			
	3.6	Dokumentation und Auswertungsverfahren			

4.	Ergebnisse						
	4.1	Imple	mentation	. 35			
	4.2	Die Fr	aktale	. 36			
		4.2.1	Bildung der Fraktale	. 36			
		4.2.2	Prinzipien der Fraktalbildung	. 38			
		4.2.3	Aufgaben und Befugnisse der Fraktale	. 40			
		4.2.4	Herausforderung durch Selbstverantwortung	. 42			
		4.2.5	Ziele verbindlich vereinbaren	. 43			
	4.3	Die Sc	hulvorstände	. 45			
		4.3.1	Zusammensetzung der Schulvorstände	. 46			
		4.3.2	Aufgaben und Befugnisse des Schulvorstandes	. 48			
	4.4	Das Pl	enum	. 48			
	4.5	Akteu	re: Einstellung zur Schulverfassung	. 50			
		4.5.1	Erwartungen und Befürchtungen	. 51			
		4.5.2	Zwischenergebnisse zu den Erwartungen und Befürchtungen	. 58			
	4.6	Nutzen, Probleme und Lösungen					
	4.7	Äußer	e Rahmenbedingungen	. 63			
	4.8	Offen	gebliebene Fragen	. 65			
	4.9	Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse					
	4.10	0 Interpretation der Ergebnisse		. 68			
	4.11	Empfe	ehlungen	. 74			
Lite	eraturv	erzeich	nis	. 78			
An	hang 1						
	Frage	bogen	1: Interview SVF Funktionsträger	. 79			
	Fragebogen 2. Interview SVF Lehrkräfte						
	Frage	bogen	3: Interview Feedback	. 81			
An	hang 2						
			verfassung im Rahmen des hessischen Modellprojektes twortung plus"	82			

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abtlg.	Abteilung
AL	Abteilungsleiter /-in
BSW	Berufliche Schulen in Witzenhausen
BSWF	Berufliche Schulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg in Korbach und Bad Arolsen
EKS	Eugen-Kaiser-Schule in Hanau
FSP	Fraktalsprecher /-in
HKM	Hessisches Kultusministerium
HSchG	Hessisches Schulgesetz
HVS	Hans-Viessmann-Schule in Frankenberg und Bad Wildungen
IP	Interviewpartner
KSchV	Kernschulverfassung
KOBE	Koordinierungsstelle des Modellprojekts "Selbstverantwortung plus"
LGS	Ludwig-Geißler-Schule Hanau
LK	Lehrkräfte
MBS	Martin-Behaim-Schule in Darmstadt
OVM	Oskar-von-Miller-Schule in Kassel
PPC	Peter-Paul-Cahensly-Schule in Limburg
PR	Personalratsmitglieder
QMB	Qualitätsmanagementbeauftrage /-er
SchV/en	Schulverfassung/en
SET	Schulentwicklungsteam
SL	Schulleiter /-in
SuS	Schülerinnen und Schüler
SVplus	Selbstverantwortung plus

VORWORT

Liebe Leserinnen und Leser,

erweiterte Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit weisen neue Wege zur Qualitätsentwicklung von Schulen. Diese in vielen Ländern gewonnene Erkenntnis für das hessische Schulwesen zu nutzen und auszubauen ist Zielsetzung des Modellprojekts Selbstverantwortung plus. Hierfür ist ein Ansatz gewählt worden, der Schule als Ganzes umfasst, die schulischen Prozesse, die Strukturen wie auch die der Schule verfügbaren Ressourcen, mit dem Ziel der Förderung der Qualität schulischen Lernens. Nur über diesen ganzheitlichen Ansatz erscheint es möglich, die in Schule vorhandenen Potenziale besser zu erkennen und zu nutzen.



Mit der vorgelegten Broschüre "Schulverfassungen an beruflichen Schulen" wird das Ergebnis aus einem Teilbereich des Modellprojekts vorgestellt, der dem Handlungsfeld "Organisationsstruktur" zugeordnet ist. Mit ihm stehen inhaltliche, schulische wie auch verbandspolitische Auseinandersetzungen – wie in keinem weiteren der insgesamt sechs Handlungsfelder – in Verbindung, die das Betreten von organisatorischem Neuland erschwerten und die Erprobung von Schulverfassungen auf der Grundlage der hierfür eigens entwickelten Kernschulverfassung belasteten.

Umso wichtiger für das Gesamtprojekt ist das Ergebnis. Acht von 17 Schulen haben die Kernschulverfassung an ihre Schulstrukturen angepasst, neue Schulverfassungen entwickelt und für die Erprobung um das benötigte Vertrauen im Kollegium geworben. Vorhandenes Misstrauen wurde überwunden. Die Befürchtungen über mögliche Belastungen durch die Neuzuordnung von Aufgaben, den Verlust bisheriger Rechte, die Unwägbarkeiten durch eine neue Verantwortungsstruktur wurden gegenüber den Chancen für eine wirksamere Organisation zurückgestellt. Es galt neue Strukturen zu erproben, die durch Partizipation, bessere Steuerungsmöglichkeiten wie auch demokratische Strukturen geprägt sind.

Die bisherigen Prozessergebnisse sind auf Arbeitstagungen, die das Amt für Lehrerbildung (AfL) veranstaltet hat, ausgewertet worden. Zudem führte die Wissenschaftliche Begleitung am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel wissenschaftliche Interviews mit Vertretern von Schulleitungen, Abteilungsleitungen, Personalratsvertretern und Lehrkräften an fünf der Modellprojektschulen durch. Die über diesen Evaluationsansatz erzielten Erkenntnisse sind in die vorliegende Broschüre eingeflossen, so dass erstmals eine Begründung des verfolgten Ansatzes, die Beschreibung der erzielten Erfahrungen wie auch die Bewertung der Prozesse und der Ergebnisse aus der Sicht der Beteiligten zusammengetragen worden sind.

Die Broschüre dokumentiert somit eindrucksvoll die an den beteiligten Schulen geleistete Arbeit wie auch die zentralen Ergebnisse in diesem Handlungsfeld. Sie dokumentiert zudem, dass der begonnene Prozess der Organisationsentwicklung noch nicht abgeschlossen ist, vielmehr der Weiterentwicklung und Optimierung bedarf. Das schmälert nicht das Erreichte. Daher empfehle ich diese Broschüre allen, die sich zur selbstständigen Schule weiterentwickeln wollen, um an den Erfahrungen und Ergebnissen anzuknüpfen.

Mein besonderer Dank gilt denjenigen, die die Entwicklung und Erprobung an den Schulen mitgetragen und mit ihrem Engagement zur Dokumentation dieses Prozesses beigetragen haben.

Mit freundlichen Grüßen

Donobua Henreler

Dorothea Henzler

Kultusministerin des Landes Hessen

EINLEITUNG

PETER QUERBACH

Teilprojektleiter Handlungsfeld 3 / Werner-Heisenberg-Schule, Rüsselsheim

"Wenn wir die Kinder des 21. Jahrhunderts weiterhin von Lehrkräften mit einem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts in einem Schulsystem unterrichten lassen, das im 19. Jahrhundert konzipiert wurde und sich seitdem nur graduell verändert hat, dann werden Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit ... auch in Zukunft unerreichbar bleiben."

Andreas Schleicher, PISA-Koordinator der OECD

Diese und ähnliche Erkenntnisse, verbunden mit Forschungsergebnissen zu Selbststeuerungspotenzialen von Organisationen und Einzelnen sowie eine Grundsatzdiskussion zur Weiterentwicklung von beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren (s. S. 17) führten nach einstimmigen Beschlüssen des Hessischen Landtages 1999 und 2003 zur Konzeption des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus". Dabei lag der Fokus von Anfang an auf der Qualitätsentwicklung. Wenn die zentrale Leistung einer Schule die Durchführung von Unterricht ist, dann liegt auch der Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung in der Unterrichtsentwicklung. Dies kommt im Handlungsfeld 1 des Modellprojekts zum Ausdruck. Lehrkräften gegenüber musste dabei oft zunächst das Missverständnis ausgeräumt werden, dem Ziel der Qualitätsentwicklung liege die Vermutung zugrunde, die bisher erreichte Unterrichtsqualität sei defizitär oder gar "schlecht". Ebenso aber musste einer Haltung begegnet werden, die bisherige Arbeit sei durchgängig "gut", ohne dass eine Notwendigkeit gesehen wurde, dies durch gesicherte Daten zu belegen. Vielfach führte man in beruflichen Schulen die Prüfungserfolge als ausreichenden Qualitätsnachweis für eine gesichert gute Unterrichtsqualität an.

Wenn im Modellprojekt "Selbstverantwortung plus" die Qualitätsentwicklung im Vordergrund stand und dies im Handlungsfeld 1 mit dem Fokus der Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität zum Ausdruck kommen sollte, dann sollten alle anderen Handlungsfelder "dienende Funktion" für dieses zentrale Anliegen haben: Qualitätssicherung im Handlungsfeld 2, Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen im Handlungsfeld 3, Personalgewinnung und -entwicklung im Handlungsfeld 4, Umgang mit finanziellen Ressourcen im Handlungsfeld 5 und (zunächst optional) Entwicklung regionaler (Berufs-) Bildungsnetzwerke im Handlungsfeld 6.

Die vorliegende Broschüre dokumentiert das wichtigste Teilprojekt im Handlungsfeld 3: die Entwicklung einer Schulverfassung, die sowohl dem Anliegen der Partizipation wie auch dem der Steuerungsmöglichkeit in einer komplexer werdenden Organisationsstruktur Rechnung trägt. Ausgangspunkt ist jedoch erneut das Anliegen der Unterrichtsentwicklung: Wenn es stimmt, dass nach neueren Erkenntnissen der Hirnforschung und belegt durch entsprechende Studien Formen des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens bessere Ergebnisse bringen, dann müssen Lehrkräfte stärker in Teams zusammen arbeiten. Berufliche Schulen stellen sich dieser Herausforderung schon länger in der Umsetzung von lernfeldorientierten

Lehrplänen, denen das Prinzip der Handlungsorientierung zugrunde liegt.

Lernfeldorientierung setzt Teambildung unter Lehrkräften geradezu voraus. Wenn das Prinzip der Selbstverantwortung im Unterricht ankommen soll, dann müssen auch Lehrerteams Kompetenzen und Ressourcen für ihren Verantwortungsbereich erhalten. Während berufliche Schulen ihre Organisationsstruktur bisher meist an Berufsfeldern oder Schulformen mit einigen Querschnittsaufgaben ausrichteten, rückt nun eine teamorientierte bzw. an "Fraktalen" orientierte Organisationsstruktur in den Vordergrund. Die damit verbundene, noch grö-Bere Komplexität in der Struktur unterliegt der Gefahr, dass Fraktale zwischen Teams das Ganze aus dem Blick verlieren. Wenn also von au-Ben vorgegebene oder gemeinsam erarbeitete Ziele erreicht werden sollen, dann bedarf es einer neuen Austarierung von Partizipationsund Steuerungsmöglichkeiten.

Die neu entwickelte, aufgrund ihrer Genese so genannte "Kernschulverfassung" trägt dem Rechnung – und wird sich auch im neuen Hessischen Schulgesetz, das im Sommer 2011 in Kraft treten soll, als Option wiederfinden.

In der vorliegenden Broschüre lesen Sie, wie die Kernschulverfassung entstand, welche Herausforderungen dabei gemeistert wurden und welche Erfahrungen damit in den acht Schulen gemacht wurden, die sich für die Arbeit mit dem neuen Instrument entschieden haben auf dem Weg zu einer ständigen Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität! Dabei kommen alle Akteure zu Wort, auch die externen Beraterinnen und Berater. Der wissenschaftlichen Begleitung ist dafür zu danken, dass dieser Prozess nicht nur dokumentiert wurde, sondern Erklärungen für einige Schwierigkeiten eingefügt sind. Sie helfen beim Verständnis und zu einem bewussteren Umgang z.B. mit einer "Profibürokratie". Dies gilt ebenso

für die Beschreibung der bisher offensichtlich gewordenen Begrenzungen bei der Arbeit mit der neuen Schulverfassung, außerdem für die Empfehlungen zur Weiterarbeit.

Die Dokumentation zweier Workshops zur Arbeit mit der neuen Schulverfassung zeigt zudem, an welchen Stellen zwischen allen Beteiligten weitgehend übereinstimmende Einstellungen vorliegen und wo kein Konsens erzielt werden konnte. Allen Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrkräften danken wir für ihre Zeit und ihre Offenheit bei den Workshops und den Interviews. Sie haben uns damit an Ihrem Prozess teilhaben lassen und die Veröffentlichung dieser Broschüre unterstützt.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amts für Lehrerbildung haben einen wesentlichen Anteil am Gelingen der externen Beratung sowie bei der Organisation und Durchführung der oben genannten Workshops geleistet. Ihnen und der KOBE sei für die Unterstützung herzlich gedankt.

Damit ist diese Broschüre eine wichtige Informationsgrundlage für den Transfer des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus" bzw. für die Schulen, die sich im Rahmen des beginnenden Transferprozesses zur "selbstständigen beruflichen Schule" weiterentwickeln wollen. Ebenso kann sie den 17 Modellprojekt-Schulen Vergewisserung über den erreichten Arbeitsstand im Handlungsfeld 3 liefern.

SELBSTVERANTWORTUNG UND SCHULVERFASSUNG – EIN ÜBERBLICK

PROF. DR. UTE CLEMENT

Professorin für Berufs-Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel

Schulen sind lose gekoppelte Organisationen. Das eigentliche Kerngeschäft, der Unterricht, findet immer noch oft hinter geschlossener Türe statt. Lehrkräfte verfügen über einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum, was Lehrplanauslegung, Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit Schülerinnen und Schülern angeht. Aber auch in Bezug auf die Schulorganisation haben sie über die Gesamtlehrerkonferenz und andere Gremien erhebliches Mitspracherecht.

Die Führungsspannen an Schulen, d.h. die Relation Lehrkräfte-Schulleitungsmitglieder, sind an vielen Einrichtungen sehr weit – ein Sachverhalt, der beispielsweise deutlich wird, wenn es um die Durchführung von Zielvereinbarungsgesprächen mit möglichst allen Lehrkräften geht. Der hohe Handlungsspielraum der Lehrkräfte ist die Folge einer guten Ausbildung und eines hohen Professionsstatus der akademischen Lehrerschaft.

Organisationstheoretisch gesehen, stehen Schulen entsprechend als Profibürokratien vor der Herausforderung, sich an die Ansprüche einer gewandelten Verwaltungssteuerung und einer sich permanent ändernden Umwelt anzupassen.

"Die Konfiguration einer Profibürokratie ist immer dann gegeben, wenn der betriebliche Kern einer Organisation überwiegend aus hochqualifizierten, professionellen Mitarbeitern besteht, die schwer zu erlernende, aber gut zu definierende Verfahren anwenden."

Mintzberg 1992, 273

Nach der Professionstheorie von Oevermann (Oevermann 1997) sind die Merkmale einer Profession: Arbeit in gesellschaftlich relevanten Arbeitsfeldern, kritische Unsicherheiten in den zu treffenden Entscheidungen, eine situative und kontextbezogene Bedingtheit der Arbeitssituationen und die Übertragung der Deutungshoheit über die zu treffenden Entscheidungen in die Verantwortung der Professionellen. Auf Lehrkräfte und ihre Arbeit treffen diese Merkmale zu, und sie genießen in der Schule folgerichtig ein höheres Maß an Autonomie und Mitsprache, als das in anderen Organisationen der Fall ist. Denn für die Profibürokratie gilt:

"Sie ist demokratisch, indem sie Macht direkt an ihre betrieblichen Mitarbeiter (zumindest die professionellen Mitarbeiter) weitergibt; und sie gestattet umfassende Autonomie, indem sie ihre Mitarbeiter sogar von der Notwendigkeit, sich mit ihren Kollegen zwecks Koordinierung abzustimmen, befreit und die damit verbundenen Zwangssituationen und politischen Auseinandersetzungen vermeidet."

Mintzberg 1992, 276

Schulleitungen befinden sich daher in einer widersprüchlichen Situation: Auf der einen

Seite vereinen sie durch die weiten Führungsspannen und die flache Strukturorganisation ein hohes Maß an Einfluss und Verantwortung auf sich. Andererseits sind sie in ihrer Entscheidungskompetenz an die Gesamtlehrerkonferenz rückgebunden, deren Entscheidungen sie umzusetzen hat.

Selbstständige Schulen, die darauf abzielen, ihre Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten weiter auszubauen, stoßen in dieser strukturarmen Schule mitunter an ihre Grenzen. Entscheidungsprozesse werden komplexer und können in der Gesamtkonferenz teilweise nicht mehr sinnvoll bearbeitet werden. Informelle Teamstrukturen werden von der Strukturorganisation nicht mehr ausreichend abgebildet, und auch die Vernetzung mit regionalen Partnern spiegelt sich in den Entscheidungsund Beratungsgremien der Schule kaum wider.

Die neuen Schulverfassungen an selbstständigen Schulen sollen hier neue, angemessenere Formen der Schulorganisation bereitstellen. Die Implementation einer neuen Schulverfassung an selbstständigen Schulen geht daher folgenden Zielen nach:

- Abbildung interner Teamstrukturen in der Schulverfassung,
- Abbildung externer Vernetzung,
- Erhöhung der Effizienz und Effektivität von Entscheidungsprozessen bei Beibehaltung einer demokratischen Grundstruktur von Schule sowie
- Schutz professioneller Handlungsfreiheit der Lehrenden.

Die letzten beiden Punkte wurden im Kontext des Handlungsfeldes "Schulverfassung" heftig diskutiert. Vor die schwierige Entscheidung gestellt, ob das Gut der Entscheidungseffizienz oder das Gut der demokratischen Partizipation aller Lehrkräfte an möglichst allen Entscheidungen höher bewertet werden soll, haben sich

die Schulen - wie unten dargelegt wird - nicht einheitlich entschieden.

In einem komplexen Entwicklungsprozess, bei dem die Vorstellungen und Visionen an den Modellschulen ebenso zu berücksichtigen waren wie die vielfältigen gesetzlichen Vorgaben, wurde im Handlungsfeld "Schulverfassung" des Modellprojekts Selbstverantwortung plus eine Kernverfassung erarbeitet, die diesen Anforderungen Rechnung trägt.

Ziel dieser Kernschulverfassung ist es, der Entwicklung eigener Schulverfassungen einen rechtlich geprüften und verlässlichen Rahmen zu geben. Wie man im Verlauf dieser Studie sehen kann, wird den Schulen die Möglichkeit eingeräumt, eigene Akzente zu setzen, um so ihrer besonderen Kultur und ihren Haltungen in den Verfassungen Ausdruck geben zu können.

Gemeinsam ist allen Schulverfassungen die Einrichtung eines Schulvorstandes, der kleiner als die Gesamtkonferenz ist, aber dennoch alle Gruppen von Akteuren in der Schule durch Repräsentanten abzubilden versucht. Hier sollen Optionen schneller und flexibler als bisher ausgelotet werden, um langwierige Entscheidungsprozesse verkürzen zu können. Zugleich bilden nun die Schulverfassungen auch interne Teamstrukturen besser ab und bieten ihnen einen formalisierten rechtlichen Ort mit eigenen Zuständigkeiten.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes bleiben einige Fragen offen: So scheint uns noch nicht ausreichend geklärt, wie regionale Partner in die Struktur der Schule zumindest mit beratender Funktion eingebunden werden können.

Für eine erfolgreiche Implementation der neuen Schulverfassung scheint es zudem wichtig zu sein, die neuen Gremien den alten nicht etwa hinzuzufügen, sondern alte Strukturen auch

tatsächlich zu ersetzen, um mittelfristig Doppelungen und Kompetenzüberschneidungen zu vermeiden. Als problematische Schnittstelle fällt insbesondere das Verhältnis von Fraktalsprechern und Abteilungsleitern ins Auge.

Offenbar gelingt es Schulen besser, sich beherzt von alten Strukturen zu lösen und die neue Verfassung mit Leben zu füllen, wenn schon vor Einführung der neuen Schulverfassung Teamstrukturen bestanden. Wo Arbeitsgruppen und Teams bereits Aufgaben und Verantwortung übernommen hatten, nahmen sie die neuen Entscheidungskompetenzen gerne entgegen. Die Hoffnung, Teamstrukturen auf dem Wege einer formalen Schulverfassung einführen zu können, erweist sich dagegen als trügerisch.

Fraktale lassen sich entweder entlang bestimmter Bildungswege oder aber nach fachlicher Zuständigkeit bilden. Hier ein einheitliches Organisationsprinzip zu finden, fiel allen beteiligten Schulen schwer. Offenbar spielen eher persönliche Bezüge und Distanzen eine Rolle, die sich dann in der Teambildung niederschlagen. So wirkt sich etwa persönliche Nähe innerhalb der Fraktale vorteilhaft auf eine effiziente Zusammenarbeit und die Zufriedenheit der Teammitglieder aus. Zugleich birgt eine solche Struktur aber auch die Gefahr des Auseinanderdriftens der Teams, so dass immer wieder darauf geachtet werden muss, gemeinsame Themen und die Zusammenarbeit und Koordination der Teams untereinander nicht zu vernachlässigen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes Selbstverantwortung plus setzte sich intensiv mit den Bedenken auseinander, die mit der Einführung der neuen Schulverfassung zusammenhingen. Die vorliegende Studie macht jedoch deutlich, dass sich diese Vorbehalte nur teilweise bestätigen lassen: Einen Machtzuwachs etwa für Schulleiter/ -innen können wir nicht feststellen. Auch die Beteiligung von Lehrkräften an der Schulentwicklungsarbeit und strategischen Entscheidungen ist formal sichergestellt. Neu ist, dass die Entscheidungsverantwortung formal auf mehr Personen verteilt ist, die sich nun aktiv mit der Vorbereitung und den Konsequenzen einer Entscheidung befassen.

Entgegen der ursprünglichen Zielsetzung, regionale Akteure und Anspruchsgruppen stärker an Entscheidungen in der Schule zu beteiligen, sind in der aktuellen Form der Kernschulverfassung deren Einfluss und Teilhabe eher geringer geworden. Auch Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die zuvor in einer Schulkonferenz vertreten sein konnten, sind bei Schulen mit neuer Schulverfassung nicht mehr in einem gemeinsamen Forum an der strategischen Ausrichtung der Schule beteiligt.

Als teilweise begründet sehen wir die Befürchtung an, dass Lehrkräfte durch die Einführung der neuen Schulverfassung stärker belastet werden. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die neuen Strukturen die alten nicht ersetzen, sondern als zusätzliche Gremien eingeführt werden. Die zeitliche Inanspruchnahme der Kollegien steigt mit der Zahl der Sitzungen. Die Fraktalsprecher werden zusätzlich belastet. Im Gegenzug nimmt die Beanspruchung von Schulleitungen und Abteilungsleitern in gewisser Weise ab, da sich die Verantwortung, die mit diesen Funktionen verbunden ist, nun auf mehr Personen verteilt. Die Erfahrung aus den Schulen zeigt auch, dass die Qualität der Entscheidungen sich verbessert, wenn die Kollegien verbindlicher mit einbezogen werden. So werden Entscheidungsprozesse vielleicht derzeit noch nicht effizienter, wohl aber fundierter.

Insgesamt lässt sich festhalten: Eine neue Schulverfassung zu erarbeiten, ist ein mühevoller und durchaus konfliktträchtiger Prozess, in dem unterschiedliche Ziele (Demokratie und Partizipation, Effizienz und Effektivität, sorgsamer Umgang mit Zeitressourcen aller Beteiligten, Gesetzmäßigkeit des Vorgehens) sorgfältig abgewogen

und aufeinander abgestimmt werden müssen. Die Kernschulverfassung, die einen wichtigen Zwischenschritt auf diesem Wege darstellt, bietet Schulen, die sich diesem Thema neu nähern, die Möglichkeit, diesen Prozess ein wenig abzukürzen. Ihr Erfolg misst sich jedoch an ihrer Befähigung, die lebendigen Arbeitsstrukturen einer Schule abzubilden und zu stützen.

2. PROJEKTVERLAUF

MONIKA BECHT

KOBE / Ludwig-Geißler-Schule, Hanau

2.1 Wie alles anfing¹

Die Entwicklung des Modellprojekts SVplus ist ein Ergebnis des Paradigmenwechsels in den 1990er Jahren, der - nach beunruhigenden Untersuchungen der internationalen Systemvergleiche PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) in Bezug auf die Defizite des deutschen Bildungssystems - den Ruf nach einer Neusteuerung des Schulsystems lauter werden ließ. Mit den Forderungen nach einer verbesserten Schule geriet vor allem die organisatorische Selbstständigkeit der Schulen ins Blickfeld - zusammen mit einer übergeordneten Reformentwicklung in Staat und Verwaltung. Ziel der neuen Bemühungen war es, durch Dezentralisierung und Standardisierung von Leistungen ein höheres Maß an Effizienz und eine Stärkung der Selbststeuerungspotenziale von Einzelnen und Organisationen zu erreichen. Selbststeuerung bedeutete dabei auch eine stärkere betriebswirtschaftliche Ausrichtung, die nicht nur die Vergleichbarkeit von Leistungen - vor dem Hintergrund der zunehmenden Wettbewerbssituation privater Anbieter - auf den Prüfstand stellte, sondern auch in vielen Bereichen die Notwendigkeit wirtschaftlicher Selbstverantwortung beinhaltete. Viele Behörden und Un-

Das Hessische Kultusministerium reagierte 2004 – nach einer Festlegung der Rahmenbedingungen, orientiert an den Ergebnissen des Schulversuchs "ProReKo" in Niedersachsen – mit einer Ausschreibung. 17 berufliche Schulen bewarben sich und wurden vom Hessischen Kultusministerium als Projektschulen anerkannt.

Mit der Teilnahme am Modellprojekt Selbstverantwortung plus verpflichteten sich die Schulen, die Handlungsfelder 1-5 zu bearbeiten, Projekte zu entwickeln sowie Selbstverantwortung in ihren Schulen zu erproben und zu leben. Im Handlungsfeld 3 haben sich acht von 17 Schulen der Schulverfassung gewidmet und Verfassungsentwürfe erarbeitet. Die übrigen Schulen sahen in diesem Bereich von einem Engagement ab, waren aber bereit, die Schulverfassung anderer Schulen zu übernehmen.

Der Prozess erfolgte nach dem bottom-up-Prinzip: Das Kultusministerium gab keine Entwicklungsrichtung vor, sondern erwartete, dass diese Entwicklung von den 17 Schulen selbst ausgeht, d.h. in Arbeitsgruppen erarbeitet und

ternehmen unterzogen sich aufwändigen Zertifizierungen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Das betraf gerade auch die Berufsschulen, die sich zunehmend als regionale Kompetenzzentren verstehen und dementsprechend positionieren. Konsequenterweise erforderte die verstärkte Konkurrenzsituation zwischen Einzelschulen und anderen Bildungsträgern die Entwicklung eines eigenen Profils sowie von Strukturen, die diesen Prozess unterstützten.

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden weitgehend das generische Maskulinum zur Bezeichnung von Funktionen und deren wirklichen bzw. möglichen Trägerinnern und Trägern verwendet.

schließlich nach oben weitergeleitet würde, um auf dieser Grundlage allgemeingültige Richtlinien erstellen zu können.

2.2 Kurswechsel im HKM

Wie sich bald zeigte, erwies sich die Arbeit an der Verfassung als ein ehrgeiziges Projekt, das die Schulen und das HKM an die Grenzen ihrer Kapazitäten brachte. Sieben von 17 Schulen legten Schulverfassungen vor, die unter den gegebenen rechtlichen Bedingungen des Landes Hessen nicht umsetzbar waren, da Änderungen des Rechtssystems zu keinem Zeitpunkt angedacht waren, sondern es um die Einpassung einer Schulverfassung in das bestehende System mit seinen Rechtsverbindlichkeiten ging, etwa hinsichtlich der Mitbestimmungsrechte von Eltern und Schülern. Die eingereichten Entwürfe gingen folglich mit zahlreichen kritischen Vermerken an die Schulen zurück, die sich entsprechend enttäuscht zeigten, weil sie viel Zeit und Energie investiert hatten und nicht ausreichend darüber informiert waren, in welchem juristischen Rahmen sie sich hätten bewegen müssen.

Im HKM erkannte man das Dilemma und wechselte den Kurs zugunsten eines top-down-Ansatzes. Denn es wurde schnell klar, dass es die Arbeitskapazitäten von Schulen und Ministerium nicht zuließen, mit jeder einzelnen Schule eine Verfassung zu erarbeiten. Wie konnte hier ein gemeinsamer Nenner gefunden werden? Beim Vergleich der Entwürfe fiel auf, dass die Schulverfassungen - bei allen Abweichungen in der Terminologie oder der Verteilung von Schulleitung vs. Kollegium in den strategischen Organen - in ihrer Struktur relativ einheitlich waren, etwa hinsichtlich der Abschaffung der Schulkonferenz und einer Neuverteilung der Aufgaben auf Gesamtkonferenz und Plenum. Das HKM fand eine praktikable Lösung. Sie filterte die Essenz der acht Schulverfassungen heraus und brachte sie damit gewissermaßen auf einen gemeinsamen Nenner. In Form eines Mustertextes wurde auf einer Sitzung in Korbach diese "Kernschulverfassung" von allen 17 Schulen einstimmig verabschiedet und fand daraufhin auch die Zustimmung des HKM und der damaligen Ministerin Karin Wolff.

Zentrales Ziel der Hessischen KSchV ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität, indem dezentrale Entscheidungen, Ressourcenverantwortung und Rechenschaftspflicht in den Schulalltag integriert werden (vgl. HKM (2007b), Fol. 4). Wesentliche Neuerungen der KSchV sind:

- die strategischen Organe "Schulvorstand" und "Plenum", welches die Gesamtkonferenz ersetzt;
- die Definition der "Schulleitung" als operatives Organ;
- die Schaffung eines diesen Organen zugeordneten "Beirats", in dem regionale Institutionen und Entscheidungsträger eine beratende Funktion ausüben können.

"Um diesen Kern herum sollten die Projektschulen in ihrer Organisation frei bleiben" (Pressemeldung Hessisches Kulturministerium, Wiesbaden, 16.3.2007), befand die Ministerin damals. So stand es den 17 Projektschulen frei, die Arbeit auf der Basis der KSchV aufzunehmen. Den Startschuss gab der Workshop am 31. Mai 2007, der wesentlich dazu beitrug, dass die ersten Schulen ab 2008 mit der neuen Verfassung arbeiten konnten. Zu den ersten drei Schulen, die mit einer neuen Schulverfassung an den Start gingen, gehörten seit November 2007 die beruflichen Schulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg, die Oskar-von-Miller-Schule in Kassel und die Peter-Paul-Cahensly-Schule in Limburg. Im März 2008 folgten die Hans-Viessmann-Schule in Frankenberg und die Ludwig-Geißler-Schule in Hanau, im Mai die Martin-Behaim-Schule

in Darmstadt, im September die Beruflichen Schulen Witzenhausen und schließlich 2009 die Eugen-Kaiser-Schule in Hanau.

Die KSchV bot für die Projektschulen eine Basis, auf der sie eigene Anforderungen definieren und ihre Organisation individuell aufbauen konnten. Trotz gemeinsamer Abstimmung hatten von 17 Schulen zunächst nur sechs die KSchV übernommen.

2.3 Motivationslage der Schulen

Innere und äußere Rahmenbedingungen - etwa schulisches Umfeld, die personelle und materielle Ausstattung oder die Qualität der Vertrauens- und Kommunikationskultur - wirkten sich entsprechend auf die Motivation aus, sich am Modellprojekt zu beteiligen und bleiben auch im Prozessverlauf wichtige Einflussfaktoren. Was das Umfeld betrifft, beeinflusste die regionale Struktur und "Marktlage" die Entscheidung zur Teilnahme; so mag manche Schule einen gewissen Druck seitens der Kommune verspürt haben, die Chance zu nutzen, sich im Wettbewerb mit anderen Bildungsträgern Präsenz und positive Öffentlichkeit zu verschaffen. Grundsätzlich aber begrüßten viele Schulen die Gelegenheit, ihre bisher als eingeschränkt empfundenen Entwicklungsmöglichkeiten zu erweitern und mit einem größeren Maß an Selbststeuerung neue Wege beschreiten zu können.

Die Erfahrung zeigt, dass bei tiefgreifenden und nachhaltigen Veränderungen die Komplexität und Dynamik der Prozesse von den Beteiligten tendenziell unterschätzt werden. Wie viel Erschütterung erträgt ein System? Wie groß ist die Bereitschaft, ausgetretene Pfade zu verlassen und alte Strukturen, liebgewonnene Gewohnheiten und bewährte "Festungen" in Frage zu stellen oder gar aufzugeben? Einige Schulen hatten möglicherweise die Größenordnung der Umwälzung unterschätzt und

gar kein Interesse daran, das bestehende System grundlegend zu erneuern. An vielen Schulen gab es folglich Parallelstrukturen, die den Prozess verlangsamten. Dennoch konnten wir beobachten, dass - trotz Reibungen und Konflikte - die Erfahrungen mit neuen Formen von Zusammenarbeit Motivation und Commitment im Kollegium erhöhten. Die intensive thematische Auseinandersetzung und die Bereitschaft, gelegentlich aufkommende Ungereimtheiten "auszuhalten", schienen sogar dazu beizutragen, dass in den Köpfen Barrieren überwunden und neue Erfahrungsräume betreten werden konnten.

Hauptziel des Handlungsfeldes 3 "Organisationsstruktur" war es zu untersuchen, wie die schulischen Organisations- und Steuerungsstrukturen zum Zweck größerer Selbstverantwortung gestaltet werden müssen, damit die Projektschulen ihre Aufgaben, wie sie vor allem in HF 1 "Qualitätsentwicklung" definiert waren, erfolgreich erfüllen können.

Die Zielvorgabe implizierte einen Schulentwicklungsprozess, der die innere Struktur und Verfassung der Schule sowie deren Außenbeziehungen berührte. Damit verbunden waren

- eine Reorganisation im Inneren, die auf eine Erneuerung der Führungskultur hinauslief,
- die Dezentralisierung von Entscheidungskompetenz und
- die Schaffung von Zwischenebenen für die Verteilung von Entscheidungs-verantwortung.

Was sollte damit erreicht werden? Ziel war, dass die Kernelemente schulischer Zusammenarbeit - wie pädagogische Führungskultur, Transparenz, Partizipation, Vertrauen und eine entsprechende Resonanz via Feedback - mehr Effizienz, mehr individuelle Kompetenz sowie eine Qualitätssteigerung des Gesamtsystems bewirken. Für die beteiligten Schulen bedeutete



das konkret, eine erweiterte Schulverfassung zu entwerfen, die diesen Anforderungen Rechnung trug und eine entsprechende Struktur vorzeichnete.

2.4 SVplus-Fachtagung am 28. Oktober 2008

Die SVplus-Fachtagung "Berufliche Schulen auf dem Weg zur Selbstverantwortung" an der Ludwig-Geißler-Schule in Hanau – die mit 450 Teilnehmern bisher größte Veranstaltung der Beruflichen Schulen in Hessen – ermöglichte es den 17 SVplus-Schulen erstmals, ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren: Bausteine einer selbstverantwortlichen Schule, die sie in drei Jahren Modellprojektarbeit entwickelt hatten, etwa neue Lehr- und Lernmethoden, modifizierte Organisationsmodelle und Kommunikationssysteme (z.B. Feedbackkultur), Elemente für ein integriertes Personalmanagement, Verfahren für

die flexible Bewirtschaftung des Personal- und Sachmittelbudgets sowie Konzepte zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens. Dabei wurde deutlich, dass Selbstverantwortung Vernetzung und Verbindlichkeit auf allen Ebenen erfordert und die Bausteine der sechs Handlungsfelder in wechselseitiger Beziehung stehen: Der Erfolg in einem Handlungsfeld steht und fällt mit der Entwicklung und Ausreifung der anderen Handlungsfelder.

2.5 Externe Beratung und Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts übernahm – wie auch in den Handlungsfeldern 1 und 2 – Prof. Ute Clement von der Universität Kassel. Die vorliegende Broschüre ist das Ergebnis vieler Gespräche und qualitativer Interviews in den Schulen. Zum wichtigen Kooperationspartner für das HKM wurde auch das Amt für Lehrerbildung; denn hier ermöglichte ein Kontrakt für das Teilprojekt "Orga-

nisationsstruktur" eine Prozessbegleitung der SVplus-Schulen bei der Umsetzung der KSchV mit Zielvereinbarungssystemen. Fünf SVplus-Schulen hatten eine externe Prozessberatung beantragt; ihnen wurden Beratertage für die Dauer eines Jahres, beginnend Januar 2009, bewilligt. Zwei weitere Schulen hatten bereits im Vorfeld mit einer externen Begleitung zusammengearbeitet.

Zielvorhaben der Prozessbegleitung war die Umsetzung der KSchV, Unterstützung bei der Klärung der Rolle der Fraktalsprecher sowie bei der Beschreibung kritischer Schnittstellen, etwa im Blick auf das Instrument "Zielvereinbarungen". Die Auftragsklärung, die vor allem eine thematische Präzisierung und die Einbeziehung der diversen Schulakteure beinhaltete, erfolgte jeweils zwischen Schulleitung und Berater. Zudem wurde ein Workshop zur Zwischenbilanz vereinbart, der am 29. Juli 2009 stattfand, sowie für Dezember 2010 eine Abschlussevaluation.

2.6 Zwischenbilanz Workshop am 29. Juli 2009

Bereits im Vorfeld wurden die beteiligten SVplus-Schulen vom Amt für Lehrerbildung um gezielte Rückmeldung gebeten, deren Auswertung im Workshop vorgestellt wurde.

Die Fragestellungen und Lösungswege, die von den beteiligten Schulen zu den Themenschwerpunkten Rollenverständnis, Verantwortung, Qualifizierung, Entlastung und Beteiligung (Informationsfluss, Kommunikation) präsentiert wurden, wiesen große Übereinstimmung auf. Ziel des Workshops war es, diese Erfahrungen auf den Prüfstand zu stellen, förderliche und hemmende Bedingungen zu benennen und somit neue Erkenntnisse für den Transfer auf weitere Schulen zu gewinnen (vgl. Zwischenbilanz Workshop, Dokumentation, Amt für Lehrerbildung v. 8.7.2009).

In der einleitenden gemeinsamen Aussprache thematisierten die Schulvertreter folgende Erfahrungen und Anregungen:

■ Organisation und Führung:

Viele Beiträge kreisten um grundsätzliche Probleme, die mit der Etablierung der neuen Schulorgane einhergehen: Wie wird "Verantwortung teilen" konkret verstanden und umgesetzt und welche Erfahrungen gibt es zum Thema "Vertreterregelung" im Schulvorstand? Was fördert und sichert den Informationsfluss ohne Reibungsverluste? Wie können die noch bestehenden Unklarheiten beim Thema "Zielvereinbarungen" (wer führt sie wann mit wem durch?) behoben werden?

Funktion des Plenums:

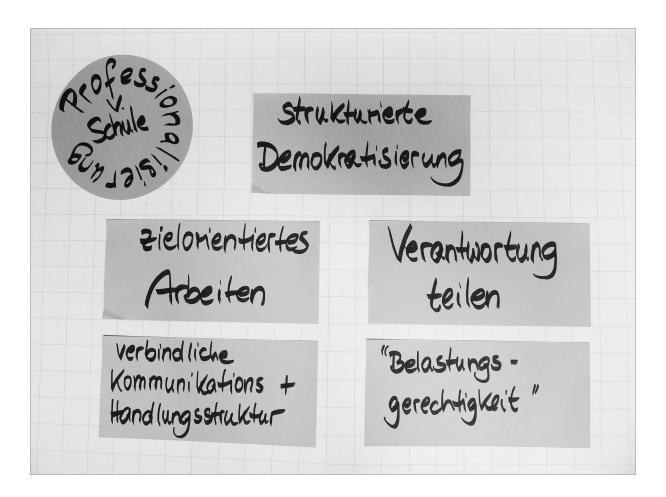
Das Plenum soll stärker als Rechenschaftsorgan fungieren, und es bedarf einer präziseren Formulierung seiner Entscheidungsbefugnisse – vor allem in Grenzziehung zum Schulvorstand.

■ Fraktalstruktur:

Hier ist der Diskussions- und Klärungsbedarf besonders groß: Wie gestaltet sich die Rollenabgrenzung zum Abteilungsleiter? Welche Verantwortung tragen die Fraktalsprecher bei der Personalgewinnung? Haben Fraktalsprecher eine eher repräsentative Funktion? Was bedeutet es in der Konsequenz, wenn an vielen Schulen Regelung, Inhalte und Organisation von Unterricht in den Verantwortungsbereich der Fraktale fallen?

■ Transferfähigkeit:

Die beteiligten Schulen zeigen sich sehr zufrieden mit der externen Prozessbegleitung und der Fortbildung in puncto "Führung". Andere Schulen sollten diese Unterstützung in jedem Fall wahrnehmen. Ferner dürfte auch für andere Schulen gel-



ten, dass Partizipation ohne aktiv gelebte Verantwortung keine Zukunft hat. Die Arbeit mit einer neuen Schulverfassung habe die Bereitschaft, sich zu engagieren, im Schulkollegenteam spürbar angehoben.

Ressourcen:

Im Prozessverlauf wird an einem bestimmten Punkt unweigerlich das Thema "Ressourcen" (Zeit und Geld) akut. Wenn Veränderung gewollt ist, so die Meinung, müssten auch die nötigen Mittel bereitgestellt werden.

2.7 Berichte der Arbeitsgruppen

In den Berichten der Arbeitsgruppen kristallisierten sich diejenigen Themen heraus, die den Schulleitern besonders unter den Nägeln

brannten: Schulleitung, Fraktalsprecher und Plenum. Hier zeigte sich der größte Bedarf an Klärung und Nachsteuerung, um die Arbeitsfähigkeit der neuen Teams zu fördern und zu gewährleisten. Mit dem Blick auf die Führungsspitze wurde klar, dass – vor dem Hintergrund divergierender Ansprüche – eine Facette der neuen Rolle des Schulleiters darin besteht, Gestaltungsräume zu moderieren und die von außen kommenden Zielvorgaben zu vertreten. Hier sei – im Sinne eines guten Change-Management-Prozesses – ein hohes Maß an Selbstreflexion und Authentizität gefragt, befanden die Teilnehmer.

Beim Thema "fraktale Organisation" blieben viele Fragen offen, etwa hinsichtlich ihrer Beziehungen zum Schulvorstand und zur betreffenden Abteilungsleitung und ihrer rechtlichen Rahmenbedingungen. Befürchtungen wurden

geäußert, der Fraktalsprecher könne aufgrund der diffusen Rollenbesetzung als Stellvertreter des Abteilungsleiters "verheizt" werden. Eine Teilnehmerin berichtete von einem anderen Weg, den ihre Schule beschritten habe, indem die Fraktalsprecher dort nicht dem Abteilungsleiter, sondern direkt dem Schulvorstand zuarbeiten und sich dort einbringen. Diskutiert wurde auch über die Notwendigkeit, ein Kompetenzprofil aufzustellen und Funktionen im Fall mangelhafter Übereinstimmung konsequent umzubesetzen, sowie über Umgangsformen mit Kollegen, die sich sperren, ihre Rolle zu übernehmen und auszufüllen.

Ein weiterer Brennpunkt war die Rolle des Plenums. Schulleiter gaben die Sorge vieler Lehrer wider, es könne zu einer Einschränkung von Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten kommen (ein Kontext übrigens, in dem auch deutlich wurde, wie wichtig eine klare Definition der Rolle des Personalrats sowie seiner entsprechenden Einbindung ist). Ein Schulleiter berichtete von der Entscheidung an seiner Schule, das Plenum über ein erweitertes Mitspracherecht zu stärken - mit der positiven Folge, dass sich das Kollegium entlastet sah und zudem nicht unnötig entmündigt fühlte. Da es im Kern darum gehe, kompetent abzustimmen und zu entscheiden, bleibe das Plenum hier das oberste Entscheidungsgremium. Einigkeit bestand ferner darin, dass die Transparenz von Entscheidungen deren Akzeptanz erhöhten. Zudem, so die Stellungnahme einiger Kollegen, nehme die Sorge um einen drohenden Machtverlust im Verlauf des Prozesses eher ab.

Ein Teilnehmer hob hervor, dass der SVplus-Veränderungsprozess Übergangsstrukturen verlange, da auf alten Kompetenzstrukturen nichts Neues aufgebaut werden könne.

Im Erfahrungsaustausch wurde deutlich, dass sich langjährig etablierte Strukturen und gewohnte Verfahrensweisen nicht innerhalb von zwei bis drei Jahren vollständig auflösen und erneuern lassen. Zudem tauchen viele Widersprüche und offene Fragen erst im Prozess selbst auf. Daraus entstehende Konflikte und Widerstände sollten jedoch als natürliche Elemente demokratischer Prozesse begriffen werden. Jede Veränderung beginnt zuerst im Kopf. Oft ist die Veränderung selbst gar nicht das Problem, sondern die grundsätzliche Haltung zum Thema "Verändern". Eine gewisse Ambivalenztoleranz gehört dazu, damit sich Erfahrungen im Kollegium tiefer verankern und Energien für Mitgestaltung und Selbstverantwortung freisetzen.

Davon unabhängig zeigten die vielen offenen Fragen auch den Bedarf, Begrifflichkeiten zu vereinheitlichen und juristische Rahmenbedingungen zu klären.

Zu guter Letzt erfordert die Gesamtstruktur ein Qualitätssystem, das hilft, den Prozess erfolgreich zu durchlaufen, und anhand entsprechender Kriterien die nötige Orientierung liefert: Woran erkennen wir, dass wir mit unseren Maßnahmen auf dem richtigen Kurs sind? Und woran erkennen wir, dass wir den Kurs verlassen haben und nachsteuern müssen?

2.8 Einschätzung und Anregungen der externen Berater/-innen

Auch die Prozessbegleiter zogen – nach ihrer bis zu anderthalb Jahren währenden Betreuung – ihre Zwischenbilanz (nicht alle Prozesse waren zu dem Zeitpunkt abgeschlossen). Ihre Erkenntnisse für die Arbeit an der Schulverfassung fassten sie wie folgt zusammen:

- Professionalisierung bringt ein Mehr an strukturierter Demokratie.
- Zielorganisiertes Arbeiten führt zur Umverteilung von Verantwortung.

- Verbindliche Kommunikationsstrukturen laden dazu ein, dass mehr Menschen mitdenken.
- Formalisierungsbedarf besteht bei der "Belastungsgerechtigkeit"; nicht alles darf auf den Schultern weniger Engagierter lasten.
- Gerade größere Schulen bekommen ihre Personalführung besser in den Griff.
- Wichtig sind Transparenz und Offenheit für das Thema Führung: Es geht um die Balance von Führen und Entwickeln, konkret auch um die Bereitschaft, Unsicherheiten zuzulassen (Fehlermanagement), damit Dinge passieren, ins Rollen kommen können. Alle Entscheidungsprozesse sollten klar und nachvollziehbar sein, wobei die besondere (auch neue) Rolle des Schulleiters zum Tragen kommt.
- Kompetenzprofil, Rolle und Aufgabe der Fraktalsprecher müssen klarer definiert werden.
- Zur Orientierung und in struktureller Hinsicht sind besonders zu klären: der Schulvorstand als strategisches Organ, dessen Abgrenzung zum Plenum sowie die hier angesiedelten Entscheidungsbefugnisse und -prozesse (wer?, wann?, was?). Auch eine vertiefte Diskussion über Transparenz und Funktion der Fraktalstruktur ist dringend erforderlich sowie generell die verstärkte Einladung, alte Strukturen zu verabschieden.

2.9 Abschlussbewertung durch die Berater/-innen, Juli 2010

Die Begleitung des etwa zweijährigen Reorganisationsprozesses hat in den Projektschulen zu wichtigen Erkenntnissen und Ergebnissen geführt. Zu ermitteln war, ob die ursprünglich formulierten Ziele Bestand hatten oder Anpassungen erforderlich wurden und welche Einsichten über einen erfolgreichen Transfer auf weitere Schulen gewonnen wurden. Die Ant-

worten auf die fünf den Beraterinnen und Beratern gestellten Fragen lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Evaluation, Amt für Lehrerbildung v. 21.5.2010):

1. Was waren die Schwerpunkte Ihrer Beratung?

Schwerpunkte der Beratung waren zunächst die Klärung von Rolle und Aufgabe von Fraktalsprecher, Schulleitung und Schulvorstand. In der Folge ging es aber auch um eine Positionierung der Schulleitung und um die Bestimmung des Verhältnisses der alten institutionellen zur neuen (frei definierbaren) Struktur. Ein weiteres Thema war die Offenlegung von Entscheidungsprozessen.

2. Haben sich die zu Beginn vereinbarten Beratungsziele im Verlauf des Prozesses verändert?

Im Ergebnis zeigte die gemeinsame Arbeit "eine dem Prozess und Bedarf angepasste Ausdifferenzierung", die sowohl eine Vertiefung der Organisationsstruktur erforderlich machte als auch ein Prozedere, das die Interaktion und Kommunikation unter den Beteiligten transparent und nachvollziehbar macht. Besonderes Gewicht erhielten auch die Fragen, wie die Arbeitsfähigkeit der "Fraktale" herzustellen und wie ihr Verhältnis zu den bestehenden Verantwortlichen (z. B. Abteilungsleiter) zu definieren ist.

3. Welchen Stellenwert und welche Dynamik haben die Themen "Partizipation" und "Führung" im Beratungsprozess erfahren?

Alle Berater maßen diesen Themen sehr hohen Stellenwert zu, besonders im Hinblick darauf, wer in welcher Form Führungsverantwortung übernimmt und auch übernehmen "darf". Dieses Thema war oftmals mit der Sorge verbunden, die Einführung neuer Organe könnte die Mitbestimmung der Kollegen einschränken.

4. Welchen Nutzen hat Ihrer Meinung nach die Erarbeitung einer neuen Schulverfassung für die selbstverantwortliche Schule?

Die Berater-/innen waren sich überwiegend einig, dass die Erarbeitung einer neuen Schulverfassung einen geeigneten Prozess darstellt, um das Kollegium mehrheitlich in mehr Verantwortung zu führen und auch darin zu halten. An der Gestaltung und Klärung des Organigramms und der Kommunikationsstruktur der eigenen Schule mitzuarbeiten, steigert nachhaltig die Motivation, Verantwortung zu übernehmen. Auch scheint es den "Blick über den Tellerrand" zu fördern, wenn Aufgaben und Verantwortlichkeiten – im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und Profilierung der eigenen Schule in ihrer Gesamtheit – auf mehrere Schultern verteilt werden.

5. Welches Resümee ziehen Sie aus der Prozessbegleitung hinsichtlich der Faktoren, die bei schulischen Reorganisationen in Zukunft stärker berücksichtigt werden sollten?

Zunächst ist der Zeitpunkt, an dem externe Beratung in Anspruch genommen wird, maßgeblich. Die Empfehlung lautet: je früher, desto besser. Die Praxis zeigt, dass mehr Zeit und Raum sowie "größtmögliche Transparenz" zu "größtmöglicher Zustimmung" führt und zu konstruktiver Mitarbeit anregt. Reorganisation sollte sich daran orientieren, was die Schule konkret braucht, um sich entwickeln zu können. Aufgaben und Kooperationsprozesse sollten von ihrem gewünschten Ergebnis her gedacht und angegangen werden. -Unbeantwortet bleib die Ressourcenfrage. Was etwa erhält ein Fraktalsprecher als Kompensation für seinen Mehraufwand? - Betont wurde die Notwendigkeit konstanter Reflexion, Kommunikation und Nachsteuerung - Prozesse, die neue Kompetenzen erforderten, was regelmä-Bige Fortbildungen zu "Change Management" und "Teamentwicklung" unerlässlich macht.

2.10 Der Abschlussworkshop am 13. Dezember 2010 in Rüsselsheim

Der Abschlussworkshop, veranstaltet vom Amt für Lehrerbildung, sollte den teilnehmenden Schulvertretern Raum bieten für eine abschließende kritische Würdigung der jahrelangen Arbeit und erfolgreichen Praxis mit den neuen Schulverfassungen. Gleichzeitig sollten auch die offengebliebenen Fragen aufgegriffen werden, um zu erkennen, welche Bereiche noch weitere Aufmerksamkeit und Förderung benötigten. Ein weiteres Ziel der Veranstaltung war es, Empfehlungen für den Entwicklungsprozess des geplanten Organisationshandbuches für die SBS zu geben.

Eingangs wurden den teilnehmenden Schulleitungsvertretern die Ergebnisse der Studie zur Arbeit mit den neuen Schulverfassungen sowie die daraus resultierenden Empfehlungen der Universität Kassel vorgestellt. Von den zwölf Handlungsempfehlungen fanden zehn die allgemeine Zustimmung der Teilnehmer-/ innen, d.h. sie deckten sich mit ihren Erfahrungen und Einschätzungen für weitere Maßnahmen. Bei zwei Empfehlungen gingen die Meinungen auseinander. Das Organ "Beirat" sollte gemäß den Empfehlungen der Universität Kassel verbindlich werden und eine Trennung der Ämter "Vorsitz Schulvorstand" und "Vorsitz Plenum" erwogen werden. In dieser Sache blieb es bei unterschiedlichen Sichtweisen, weil die Auffassungen an den Schulen hinsichtlich der Rolle des Plenums differieren.

Die Diskussion am Vormittag kristallisierte drei Themen heraus, die am Nachmittag in Arbeitsgruppen bearbeitet wurden: 1. § 8a erweitert; 2. Steuerungsinstrumente für eine selbstständige Schule; 3. Verteilung von Finanzen für schulweite Zwecke.

Zu 1: Die Vertreter der Schulen mit Schulverfassungen nach dem erweiterten § 8a (EKS,



MBS) haben die Empfehlungen hinsichtlich ihrer spezifischen Situation geprüft und festgestellt, dass die Arbeit an ihren Schulverfassungen in den meisten Punkten den Empfehlungen der Studie entspricht und sie Lösungen für Problembereiche, wie teambasierte Zielvereinbarungen zwischen Fraktalen und Abteilungsleitern, praktizieren.

Zu 2: Hier wurde die Problematik der Steuerung selbstverantwortlicher Schulen diskutiert. Mit Hilfe einer Mindmap wurden die vier Steuerungsinstrumente Schulprogramm, Leitbild & Qualitätsleitbild, Jahresgespräche und Zielvereinbarungen mit Fraktalen dargestellt. Die Teilnehmer kamen zu dem Schluss, dass die ersten drei Steuerungsinstrumente klar definiert und derzeit gut eingeführt waren, man allerdings an den Schulen nun den Fokus auf die Weiterentwicklung von Instrumenten für die Steuerung von Gruppen (Fraktalen) legen müsse.

Zu 3: Hier zeigte sich, dass der regelmäßige Erfahrungs- und Ideenaustausch zwischen Schulleitern von unschätzbarem Wert ist, wenn es um ein Spielfeld geht, auf dem Schulen noch nicht über jahrelange Erfahrungen verfügen – nämlich die gute Kenntnis und Pflege politischer Netzwerke in der Kommune – als notwendige Investition für schulische Positionierung und Selbstmarketing.

3. METHODIK

CHRISTIAN MARTIN und ANNE TOMIUK

Wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel

3.1 Forschungstheoretische Grundlegung und Methodik

Die Arbeit an und mit neuen Schulverfassungen stellt an hessischen Schulen ein Novum dar. Da folglich auf empirische Wissensstände noch nicht zurückgegriffen werden kann, bieten sich Verfahren der qualitativen Sozialforschung an, um solches Wissen zu generieren. Die Wahl fiel auf die Darstellung und Analyse der KSchV und der SchVen sowie auf die Befragung von Akteuren der beteiligten Projektschulen mit dem sog. "Experteninterview" (insg. 30 Interviews an fünf Schulen). In die Vorbereitung dieser Befragung flossen die bereits vorhande-

nen Erfahrungen aller acht Projektschulen, die eine neue SchV erproben, ein: über die Beiträge des Zwischenbilanz-Workshops (Sommer 2009), die Berichte der Projektbegleiter sowie die Analyse von KSchV und SchVen.

Der Zwischenbilanz-Workshop und die Berichte der Prozessbegleiter hatten deutlich gemacht, dass zwei Diskussionspunkte hervorstachen, die in den Interviews entsprechend zu berücksichtigen waren: die Kompetenzkonflikte zwischen Fraktalsprechern und Abteilungsleitern sowie der Verlust von Entscheidungsbefugnissen, den das Plenum der Gesamtkonferenz gegenüber empfindet. In der Öffentlichkeit überwog die

Das Experteninterview

Experteninterview wird anhand eines Leitfadens mit offenen Fragstellungen durchgeführt. Expertenstatus bedeutet dabei, dass der Forschende seine Interviewpartner mit ihrem Wissen und ihren "Erfahrungen aus erster Hand' als "Experten" betrachtet, d. h. dass er bzw. sie "in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementation oder die Kontrolle einer Problemlösung oder [...] über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt" (Meuser/Nagel 2002, 75 f.). "Experte' bedeutet aber auch, dass der zu Befragende hier "nicht als einzelnes Subjekt im Blickpunkt des Interesses [steht], sondern als Experte für einen spezifischen Handlungsbereich. In die Untersuchung einbezogen wird er nicht als individuelle Persönlichkeit, sondern als Repräsentant einer spezifischen Gruppe." (Lamnek 2002, 176)

Das Experteninterview empfahl sich auch deswegen, weil es "in der Explorationsphase eines Projektes dem Forscher lange Wege sparen [kann]. Zu einem frühen Zeitpunkt einer (theoretisch) noch wenig vorstrukturierten und informationell wenig vernetzten Untersuchung ermöglicht das Experteninterview eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung gegenüber Erhebungsformen wie etwa teilnehmender Beobachtung oder einer systematischen quantitativen Untersuchung, die in der Organisation von Feldzugang und Durchführung zeitlich und ökonomisch weit aufwändiger ist." (Bogner/Menz 2009, 8)

Sorge, es könne mit der Stärkung der Rechte des Schulleiters im Gegenzug für die Kollegien zu einer Beschneidung ihrer Teilhabe an Entscheidungsprozessen kommen.

Da der Interviewer mit der Thematik gut vertraut ist, basieren seine Fragen auf Thesen, die er bereits im Vorfeld ausgearbeitet hat. Auf dieser Grundlage werden dann offene Fragen formuliert, die das Gegenüber zum Erzählen bzw. zu freien Gedankenassoziationen anregen sollen. Gleichwohl werden konkretisierende Zusatzfragen vorbereitet, um bei Bedarf einzelne Aspekte gezielt nachfragen zu können. Dieser Aufbau des Fragebogens mit offenen Fragen, die von konkreteren Unterfragen flankiert werden, stellt den Leitfaden für die Durchführung des Interviews dar, ohne dass dabei die Abfolge der Fragen zwingend ist; wichtiger ist, den Erzählungen und Assoziationen der Interviewpartner (IP) Raum zu geben. Der Leitfaden dient gleichwohl als unverzichtbare Checkliste, die gewährleistet, dass alle vorgesehenen Aspekte auch tatsächlich erfragt bzw. thematisiert werden.

3.2 Gegenstand: Die Kernschulverfassung

In diesem Abschnitt werden die Regelungen der KSchV für Gremien und deren Aufgaben beschrieben und Bewertungen vorgenommen. Besondere Aufmerksamkeit gilt – durch ihre starke Problematisierung an den Projektschulen – dem Plenum und dem Schulvorstand (vgl. KSchV § 8 und § 8a).

3.2.1 Das Plenum

Im Plenum sind vertreten: "a.) Alle Lehrkräfte der Schule, b.) alle sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule, c.) eine Vertreterin oder ein Vertreterin oder ein Vertreterin oder ein Vertreter der Eltern." (§ 4 Abs. 1) § 5 legt

die Aufgaben des Plenums fest, wobei generell gilt: "Das Plenum tritt an die Stelle der Gesamtkonferenz." (Abs. 1)

Das Plenum nimmt die Berichte des Schulvorstandes entgegen (§ 5 Abs. 3), dem es seinerseits Vorschläge unterbreiten kann, die dieser in seiner folgenden Sitzung zu behandelt hat (ebd. Abs. 6). Darüber hinaus ist das Plenum "in allen Angelegenheiten, über die nach § 9 der Schulvorstand entscheidet, anzuhören" (ebd.).

Folglich muss vor einer Schulvorstandssitzung eine Plenarsitzung einberufen werden, um diese Aufgaben auch adäquat wahrnehmen zu können. Dabei ist verbindlich zu regeln, wie die Mitglieder des Plenums über den Bericht des Schulvorstandes informiert werden. Widersprüchlich erscheint, dass das Plenum laut § 6 Abs. 1 mindestens einmal im Schulhalbjahr einberufen werden muss, der Schulvorstand nach § 10 Abs. 1 jedoch mindestens zweimal im Schulhalbjahr. Existieren keine alternative Regelungen, wie das Plenum dem Schulvorstand Vorschläge unterbreitet und wie die Berichte des Schulvorstandes entgegengenommen werden, scheint es § 5 nicht entsprechen zu können, wenn das Plenum seltener tagt als der Schulvorstand.

Nach § 5 Abs. 4 ist das Plenum in zwei Punkten (d und e) zu abschließenden Entscheidungen berechtigt: bei der Verteilung des Schuldeputats und der Wahl des Abwesenheitsvertreters des Schulleiters. Ansonsten ist das Plenum lediglich zu Vorschlägen berechtigt, die im Schulvorstand ein Bild zeichnen sollen, was die Auffassungen der Kollegiumsmehrheit sind.

3.2.2 Der Schulvorstand

Der Schulvorstand entscheidet "über die langfristige, namentlich die pädagogische und inhaltliche Ausrichtung der Schule und über Grundsatzfragen" (§ 7). Damit ist er das stra-

tegische Entscheidungsorgan: Hier wird, bis auf die zwei genannten Ausnahmen, über alle Entscheidung für die Schule abschließend befunden (dazu § 9). Dabei ist er verpflichtet, die Vorschläge des Plenums anzuhören und abschließend über sie zu entscheiden. Da nach § 2 Abs. 2 "eine Gesamtkonferenz und eine Schulkonferenz […] nicht" bestehen, nimmt er deren frühere Aufgaben wahr.

Die vorgeschalteten intensiven Diskussionsprozesse in Fraktalen und Plenumssitzungen verfolgen vorrangig den Zweck, Entscheidungen schneller als früher treffen zu können.

Zusammensetzung der Schulvorstände

§ 8 regelt die Zusammensetzung des Schulvorstandes sowie die Wahl der Vertreter des Kollegiums. Die KSchV sieht zwei Möglichkeiten für die Zusammensetzung der Schulvorstände vor, die in § 8 bzw. § 8a dargelegt werden. Grundsätzlich sind im Schulvorstand vertreten:

- "a. Schulleiterin oder Schulleiter als vorsitzendes Mitglied,
- b. stellvertretende Schulleiter oder stellvertretende Schulleiterin,
- c. Abwesenheitsstellvertreter der Schulleiterin oder des Schulleiters,
- d. Abteilungsleiterinnen oder Abteilungsleitern,
- e. Koordinatorinnen oder Koordinatoren für Fachpraxis,
- f. gewählte Vertreter des Kollegiums nach Abs. 2.
- g. zwei gewählte Vertreter der Schülerinnen und Schüler,
- h. [die] oder der Vorsitzende des Schulelternbeirates."

(§ 8 (1), S. 6 bzw. § 8a (1), S. 7)

Der wesentliche Unterschied zwischen § 8 und § 8a besteht darin, dass § 8 Abs. 2 Lehrkräfte und Schulleitung paritätisch vertreten sein lässt, ergänzt um zwei SuS- und einen Elternvertreter. Anders § 8a Abs. 2, in dem die Mitgliederzahl auf maximal 25 festgelegt wird.

Eine einfache mathematische Formel verdeutlicht dies:

- § 8: Anzahl der Schulleitungsmitglieder = Anzahl der Kollegienvertreter
- § 8a: Anzahl der Schulleitungsmitglieder + Anzahl der Kollegienvertreter ≤ 25

§ 8 liegt somit ein paritätisches Prinzip zugrunde, während § 8a dem Pluralitätsgedanken folgt, demzufolge alle, die sich engagieren wollen, auch engagieren können.

Die oben angeführte Zusammensetzung (Buchstaben a. bis e.) legt - abgesehen von den Abteilungsleitern (Buchstabe d.) - die Zahl der Schulleitungsmitglieder von vornherein fest: Schulleiter, stellvertretender Schulleiter, Abwesenheitsvertreter und Koordinator für Fachpraxis. Zählt man die zwei SuS-Vertreter und den Vorsitzenden des Elternbeirates hinzu, können nach § 8a weitere 18 Mitglieder von den Abteilungsleitern und den Kollegienvertretern gestellt werden.

Ein Beispiel: Sind sieben Abteilungen vorhanden und damit sieben weitere Mitglieder der Schulleitung, wäre die Schulleitung mit elf Mitgliedern im Schulvorstand vertreten; dann könnten maximal elf Vertreter des Kollegiums gewählt werden, um mit den drei SuS- und Elternvertretern auf 25 zu kommen. Existieren weniger als sieben Abteilungen, überwiegen die Kollegienvertreter gegenüber der Schulleitung, sofern 25 Mitglieder in den Schulvorstand gewählt werden. Sind dagegen mehr als sieben Abteilungsleiter vorhanden, befinden sich die Kollegienvertreter in der Minderheit.

Verkürzt wird die Verteilung der Schulvorstandsmitglieder nach § 8a wie folgt dargestellt:

LK2> SL3, wenn AL4< 7, LK < SL, wenn AL > 7, LK = SL, wenn AL = 7.

Die Zusammensetzung des Schulvorstandes gemäß § 8a hängt folglich von der Anzahl der Abteilungen ab: Je weniger Abteilungen es gibt, desto größer kann die Zahl der Lehrkräfte im Schulvorstand sein, und umgekehrt.

Ein weiterer Unterschied zwischen den §§ 8 und 8a liegt im Wahlvorgang für die Vertreter des Kollegiums (vgl. Absätze (3) bzw. (4)). Nach § 8 wählt jede Abteilungskonferenz einen Vertreter des Kollegiums, die übrigen Vertreter werden vom Plenum gestellt. Auch nach § 8a sollen die Kollegienvertreter in der Abteilungskonferenz gewählt werden, wobei allerdings die weiteren Vertreter von den obersten Fraktalen bestimmt werden. Würde aber die maximale Anzahl der Schulvorstandsmitglieder dadurch überschritten, dass jede Abteilungskonferenz und jedes oberste Fraktal einen Vertreter ernennen, hätten sich nach Absatz (5) mehrere Abteilungen oder sonstige oberste Fraktale auf einen gemeinsamen Vertreter zu einigen.

Aufgaben des Schulvorstandes

§ 9 regelt die Aufgaben des Schulvorstandes und differenziert sie in 24 Punkte aus.

Auffällig wird spätestens hier, dass die KSchV zwar detailliert regelt, in welchem Gremium welche Entscheidungen zu treffen sind. Wo jedoch die Erarbeitung bestimmter Sachverhalte, Änderungen etc. stattfindet, bleibt offen – etwa wenn es um die Grundsätze für Zielvereinbarungen, Hausaufgaben und Klassenarbeiten, für die Zusammenarbeit mit anderen Schulen sowie für die Unterrichts- und Erziehungsar-

2 Abkürzung für Lehrkräfte (Vertreter der Kollegien)

beit geht. Legt man die Auffassung zugrunde, dass das Plenum in allen Angelegenheiten Vorschläge unterbreiten und Ausschüsse bilden kann, kann also durchaus von einer, wenn auch nicht abschließend beschlussfähigen, Zuständigkeit des Plenums für die Erarbeitung dieser Grundsätze (siehe § 9, Punkte a. bis t.) ausgegangen werden.

3.2.3 Die Schulleitung

Die Schulleitung ist für das operative Tagesgeschäft zuständig (§ 11): Sie "setzt die Beschlüsse des Schulvorstandes und die abschließenden Entscheidungen des Plenums und seiner Ausschüsse nach § 5 (4) Buchst. d. und e. um und führt die laufenden Geschäfte, sofern diese nicht durch Gesetz dem Schulleiter oder der Schulleiterin vorbehalten ist". Die Schulleitung kann also als ausführendes Organ keine strategischen Entscheidungen - am Schulvorstand vorbei - treffen. Sie bereitet gemäß § 11 Abs. 2 die Sitzungen des Schulvorstandes vor und wird in dieses Gremium sowie ins Plenum ihre Meinungen, Ziele und Vorhaben zwar einbringen, kann aber über deren Umsetzung nicht allein entscheiden (vgl. § 11 Abs. 1).

3.2.4 Der/die Schulleiter/-in

Aufgabe des Schulleiters ist es, die Rechtsgültigkeit der Beschlüsse des Schulvorstandes, des Plenums und seiner Ausschüsse zu überprüfen und gegebenenfalls zu informieren, sollten Vorschriften des Schulprogramms, Anordnungen der Schulbehörde oder die Verfassung verletzt werden (§ 17). Seine weiteren Aufgaben sind unverändert in § 87 (4) und (5) sowie in den §§ 88, 90 und 91 HSchG geregelt.

3.2.5 Der Schulbeirat

Der Schulbeirat unterstützt "die Schule in der Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags [...] und ist Bindeglied zwischen der Schu-

³ Abkürzung für Schulleitungsmitglieder

⁴ Abkürzung für Abteilungsleiter

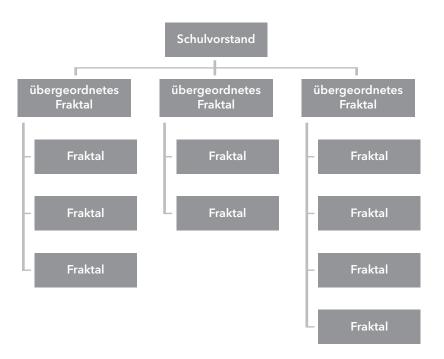


Abbildung 1: Fraktale Organisation nach der KSchV (eigene Darstellung)

le und ihrem regionalem Umfeld" (§ 14). Er ist ein "beratendes Gremium [hat kein Entscheidungs- und Vetorecht] und soll als Multiplikator in das schulische Umfeld wirken". "Seine Entscheidungen haben den Charakter von Empfehlungen." (ebd.)

Der Schuleiter ist Mitglied des Beirats (§ 15). Hinzu kommen jeweils ein Vertreter des Schulträgers, des Staatlichen Schulamtes, des Studienseminars, des Förderverein der Schule, der (Bundes-)Agentur für Arbeit, der örtlichen Volkshochschule, der Arbeitnehmer sowie der Arbeitgeber.

Zur Gründung eines Schulbeirats kam es bisher nicht, da dies mit dem HSchG nicht konform ging. Noch liegt dazu kein Beschluss des HKM vor; zu einer Regelung wird es aber voraussichtlich im Rahmen der Novellierung des HSchG zum 1. August 2011 kommen (diese Informationen liegen vom ehemaligen Teilprojektleiter des Handlungsfeldes 3 vor und wurden von den IP der fünf Schulen bestätigt). Die

KSchV sieht also bislang keine Regelung vor, inwiefern und ob überhaupt das regionale Umfeld einbezogen wird. In den anderen Gremien jedenfalls sind Arbeitnehmer- oder Arbeitgebervertreter, die (Bundes-)Agentur für Arbeit sowie Volkshochschulen oder Fördervereine nicht beteiligt, so dass kein Kontakt zum sozialen Umfeld der Schule formalisiert ist. Gerade für die beruflichen Schulen dürfte aber der Austausch mit dem regionalen Umfeld hilfreich und eine entsprechende Formalisierung sinnvoll sein. Es handelt sich also um ein Defizit, das dem Verständnis einer selbstverantwortlichen Schule, die den Kontakt zum Umfeld selbstverantwortlich gestalten und für ihre pädagogische Arbeit nutzen soll, zuwiderläuft.

3.2.6 Fraktale Organisation

Fraktale sind "schulische Organisationseinheiten (Teams oder Gruppen von Teams), die selbstständig agieren" (§ 18 Abs. 2). Eine genaue Aufgabenbeschreibung der Fraktale liefert die KSchV nicht. Damit ist es den jeweiligen

Schulen überlassen, die Aufgaben der Fraktale zu bestimmen. Gemäß § 18 entscheidet der Schulvorstand über die Organisation und legt die personelle Zusammensetzung der einzelnen Fraktale fest. Hier hat das Plenum der KSchV zufolge keine weiteren Mitwirkungsrechte. Die personelle Zusammensetzung der Fraktale soll für mindestens ein Jahr unverändert bleiben. Die Organisation innerhalb eines Fraktals bleibt diesem selbst überlassen. Es ist allerdings laut KSchV verpflichtet, eindeutig beschreibbare Leistungen im Blick auf Unterricht sowie Mittelund Ressourcenbewirtschaftung zu erbringen, die in Zielvereinbarungen festgehalten werden. Abs. 3 und 5 § 18 legen fest, dass jedes Fraktal einen Sprecher wählt (für mindestens ein, maximal 3 Jahre), der in einem übergeordneten Fraktal seine Gruppe vertritt.

Die übergeordneten Fraktale sind direkt dem Schulvorstand unterstellt. Abbildung 1 (s. vorhergehende Seite) verdeutlicht die fraktale Gesamtstruktur:

3.2.7 Die Geltungsdauer der Kernschulverfassung

§ 19 regelt die Geltungsdauer der KSchV. Sie tritt gemäß Absatz (2) am 31. Dezember 2009 außer Kraft. Alle SchVen sind per Veröffentlichung im Amtsblatt jedoch bis zum 31.12.2011 verlängert worden. Die KSchV ist damit weiterhin die gültige Grundlage für die SchV der betroffenen Projektschulen.

3.2.8 Vergleich der Schulverfassungen mit der Kernschulverfassung

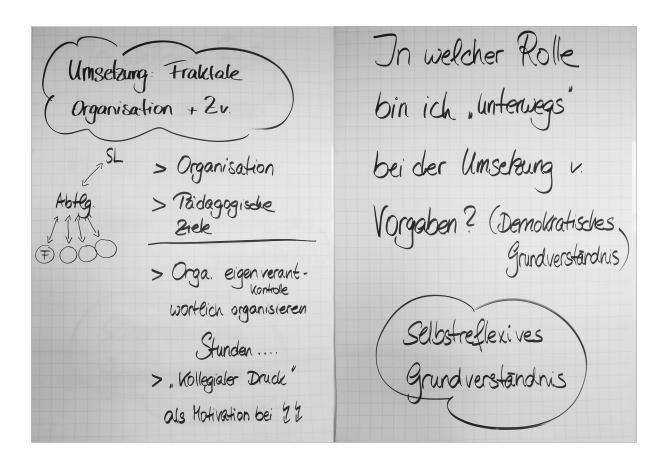
Der folgende Vergleich der acht SchVen mit der KSchV konturiert wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die Mehrheit der Schulen entscheid sich für den Alternativparagrafen § 8a: die Beruflichen Schulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg in Korbach und Bad Arolsen (BSWF), die Beruflichen Schulen für den Werra-Meißner-Kreis in Witzenhausen (BSW), die Martin-Behaim-Schule in Darmstadt (MBS), die Eugen-Kaiser-Schule in Hanau (EKS), die Ludwig-Geißler-Schule in Hanau (LGS) sowie die Hans-Viessmann-Schulen in Frankenberg und Bad Wildungen (HVS). Nur die Oskar-von-Miller-Schule in Kassel (OVM) und die Peter-Paul-Cahensly-Schule in Limburg (PPC) bildeten den Schulvorstand nach § 8, den sie unverändert aus der KSchV übernahmen.

MBS und EKS erhöhten die Anzahl der Schulvorstandsmitglieder von 25 auf 30 (§ 8a erweitert). Auch bei der Wahl der Kollegiumsvertreter gab es Abweichungen von der KSchV: § 8a sieht vor, dass die Vertreter des Kollegiums in den Abteilungskonferenzen sowie den obersten Fraktalen gewählt werden; die BSW, MBS und EKS lassen die Vertreter nur in den obersten Fraktalen wählen. Unverändert übernommen wurde § 8a von der LGS, den BSWF und der HVS.

Eine wesentliche Veränderung nahmen die MBS und die EKS vor: Sie sprechen dem Plenum mehr Entscheidungskompetenz zu, und zwar hinsichtlich des Schulprogramms, der Grundsätze der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, des Einsatzes von Beratungsdiensten und -lehrern sowie der Grundsätze für eine einheitliche Leistungsbewertung. Die beiden Schulen kehren die Regelung der KSchV also um: Bei ihnen hat der Schulvorstand Vorschlagsrecht, das Plenum trifft dann die Entscheidung. Auch die Entscheidungsgewalt über die Bildung und Besetzung der Fraktale wurde hier vom Schulvorstand zum Plenum verschoben. - Eine Verlängerung des Modellprojektes - laut KSchV allein Sache des Schulvorstandes - wird an der LGS im Einvernehmen zwischen Schulvorstand und Plenum beschlossen.

Auch an den BSW modifizierte man die KSchV: Hier nehmen das Qualitätsteam, das Schulentwicklungsteam, ein Personalratsmitglied, der



Koordinator sowie die Verwaltungsangestellte von SVplus als permanente Gäste an den Sitzungen des Schulvorstandes teil. – Ähnliches gilt für den Schulvorstand der MBS und EKS, der nun verpflichtet ist, einen Vertreter des Personalrats hinzuzuziehen.

An drei Schulen (BSWF, HVS, OVM) fehlte der SchV jener Passus, der vorsieht, dass bei Verlängerung des Modellprojekts im Schulvorstand über die Verlängerung der SchV abgestimmt wird. Damit trat hier die SchV am 31.12.2009 außer Kraft; die drei Schulen kehrten in ihre alte Organisationsstruktur zurück. Die Verlängerung der Erprobung ihrer neuen SchVen wurde von den drei Schulen mit Beschlüssen der kurzfristig wieder eingeführten ursprünglichen Gremien erneut beantragt und genehmigt.

Die Schulen BSW, MBS sowie EKS erweiterten die Rechte des Personalrats. Die BSW be-

schloss, dem Schulvorstand ein Personalratsmitglied als ständigen Gast beizuordnen. Die MBS berechtigt den Personalrat laut § 12 (2), § 10 (4) sowie § 8 (2) SchV zur Teilnahme an der Schulleitungssitzung sowie am Schulvorstand. Auch die EKS gestattet dem Personalrat nach § 13 SchV die Teilnahme an der Schulleitungssitzung. Hier ist zudem ein Vertreter des Personalrats zu Beratungen hinzuzuziehen, die Beschlüsse und die Einberufung des Schulvorstandes betreffen (§ 10 Abs. 4 SchV).

Unterm Strich weichen die SchVen der meisten Schulen nur geringfügig von der KSchV ab. Ausnahmen bilden die SchV nach 8a (erweitert) der MBS und der EKS (siehe oben).

3.2.9 Zusammenfassende Überlegungen und allgemeine Bewertung der Kernschulverfassung und der Schulverfassungen

Die KSchV dient als Basis der jeweiligen SchV und gibt Grundsätze vor, die oben (2.2.1 bis 2.2.6) ausführlich beschrieben sind. Die SchVen stecken den Rahmen für die Organisationsstruktur der jeweiligen Schulen ab, lassen aber Raum für die individuelle Ausgestaltung. An der fraktalen Organisation wird dies besonders deutlich: Zwar wird die Definition und Grundstruktur der Fraktale in der Verfassung vorgegeben, nicht aber deren Bildung sowie Aufgabenbeschreibung. Dies bleibt der schulischen Selbstverantwortung überlassen.

Die SchVen führen detailliert die Zusammensetzung und Aufgabenbeschreibungen des Plenums sowie des Schulvorstandes auf und regeln, welche Gremien welche Entscheidungen treffen. Aus der Charakteristik des Plenums kann dabei geschlossen werden, dass in ihm, als wesentlich beratendem und unterstützendem Organ, Schulentwicklungsarbeit initiiert werden soll. Bei der MBS und EKS bleibt zu erwähnen, dass das Plenum in den bereits genannten Angelegenheiten (Schulprogramm, Grundsätze der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, Einsatz von Beratungsdiensten und -lehrern sowie die Grundsätze für eine einheitliche Leistungsbewertung) entscheidet und dabei der Schulvorstand den beratenden und unterstützenden Part übernimmt.

3.3 Auswahl der Schulen und der Befragten

Für die Interviews wurden aus den acht infrage kommenden Schulen fünf ausgewählt: die Oskar-von-Miller-Schule in Kassel (OVM), die Beruflichen Schulen in Witzenhausen (BSW), die Beruflichen Schulen des Landkreises Wal-

deck-Frankenberg in Korbach und Bad Arolsen (BSWF), die Eugen-Kaiser-Schule in Hanau (EKS) und die Martin-Behaim-Schule in Darmstadt (MBS).

Die Auswahl der Schulen richtete sich nach der Erfüllung folgender Kriterien:

- Beide Varianten für die Zusammensetzung des Schulvorstandes nach§ 8
 (⇒ OVM, BSWF) oder § 8a (⇒ EKS, MBS, BSW) sollten vertreten sein.
- Einige Kollegien sollten sich mit einem Votum der Gesamtkonferenz⁵ für die Weiterführung der Arbeit mit der SchV ausgesprochen haben (⇒ OVM, BSWF, MBS).
- Eine Schule sollte aktuell mit der Einführung der neuen SchV befasst sein, um die Situation der Implementation zeitnah erfassen zu können (⇒ EKS).
- Die regionale Verteilung (Nord-Süd innerhalb der Gruppe der Schulen mit neuer SchV) sollte ausgewogen sein.
- Ausgewogen sollte auch die Belastung durch Interviews sein, also möglichst keine Schulen ausgewählt werden, an denen im Projektverlauf bereits für andere Fragestellungen Interviews durchgeführt wurden (daher nicht ⇒ LGS, HVS oder PPC).

Grundsätzlich sollte und konnte es mit der Auswahl der Schulen und der Befragten nicht um eine repräsentative Erhebung gehen. Vielmehr ging es um die Konturierung aufschlussreicher Erwartungen und Befürchtungen sowie um das Aufgreifen von Erfahrungen, Interpretationen

⁵ Aufgrund der Verlängerung des Modellprojekts Selbstverantwortung plus wurde es notwendig, dass jene Schulen, die die Genehmigung für die Erprobung ihrer neuen SchV für die Projektlaufzeit bis 2009 erhielten, kurzfristig in die alten Strukturen zurückgingen und von der vorübergehend wieder etablierten Gesamtkonferenz ein Votum für den erneuten Antrag der Genehmigung beim HKM für die Fortführung der Arbeit mit ihrer SchV abzugeben.

und Lösungsvorschlägen, um diese einer Analyse unterziehen zu können.

Die IP waren an jeder der ausgewählten Schulen: der Schulleiter, ein Abteilungsleiter, ein Fraktalsprecher, ein Mitglied des Personalrates und zwei Lehrkräfte ohne Funktion. Anhand dieses Spektrums sollten die unterschiedlichen Sichtweisen und Einstellungen ermittelt werden. Zur Begründung der Auswahl im Einzelnen:

- Schulleiter, da sie als Initiatoren und treibende Kräfte in der Entwicklung der KSchV gelten;
- Abteilungsleiter, da sie die Führungskräfte der weiterbestehenden formalen hierarchischen Struktur darstellen, sowie die Fraktalsprecher, da sie eine neue Gruppe von gewählten Führungskräften auf mittlerer Ebene bilden, deren Verhältnis zur Gruppe der Abteilungsleiter unklar erschien;
- Personalräte, da sie als tarifrechtliche Vertreter der Kollegien deren Mitbestimmungsund Mitwirkungsrechte im Blick haben;
- Lehrkräfte ohne Funktion und ohne aktive Teilhabe an der Entwicklung einer SchV, da sie als die Adressaten dieser Neuerung gelten können.

3.4 Durchführung der Interviews

An den fünf ausgewählten Projektschulen wurden in der Zeit vom 15. März bis zum 31. April 2010 30 Personen in der oben dargelegten Zusammensetzung interviewt. Die Terminplanung und Auswahl der IP erfolgte aus organisatorischen Gründen über die Schulleitung. Den Interviews lagen identische, lediglich sprachlich an die jeweilige Funktion angepasste Interviewleitfäden zugrunde. Anteilig gehen die Personengruppen wie folgt in die Gesamtauswertung ein:



			trifft	trifft eher	trifft
		trifft zu	eher zu	nicht zu	nicht zu
Α	Der organisatorische Rahmen der Interviews	12	9		
	war gut.				
В	Der Zeitrahmen für das Interview war	17	3	1	
	angemessen.	17	3	'	
_	Ich fühlte mich gut über Zweck und Umfang	14	6	1	
C	des Interviews durch die Interviewer informiert.				
D	Während des Interviews wurde mir ausreichend	21			
	Raum für meine Ausführungen gegeben.				
Е	Meine Rückfragen wurden in befriedigender	16	4	1	
	Art und Weise beantwortet.				

Abbildung 2: Übersicht Feedback

Alle Befragten erhielten die Gelegenheit, zu den geführten Interviews ein schriftliches Feedback zu geben. Der betreffende Feedbackbogen wurde ihnen zeitnah nach den Interviews per E-Mail zugeschickt. Die 21 Rückmeldungen (Rücklaufquote 70%) fielen durchweg positiv aus. Lediglich zum Punkt Organisation der Interviews wurde vereinzelt Kritik angemerkt, was darauf zurückzuführen ist, dass den Lehrkräften kaum geeignete Zeitfenster für derartige Interviews offenstanden.

Die Antworten auf die geschlossenen Fragen des Feedbackbogens zeigt Abbildung 2.

3.5 Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden orientiert sich am Bewertungsraster für die externe Evaluation von schulischen Qualitätsmanagementsystemen nach dem Schweizer Qualitätsmanagement-Modell Q2E⁶. Er enthält Fragen zu Implementation, institutioneller Einbindung und Praxisgestaltung sowie der Wirkung, die nach Ansicht der IP von der Arbeit mit der neuen SchV ausgeht. Ihnen vorangestellt sind Fragen nach den Erwartungen und Befürchtungen, die eine neue SchV bei den Befragten auslöst. Anschließend werden Aspekte der Entscheidungsfindung sowie der Stellenwert, der einer SchV in der selbstverantwortlichen Schule zukommt, erfragt.

Demzufolge gliedert sich der Interviewleitfaden die folgenden fünf Frageblöcke:

- Motive und Erwartungen / Intention und Anlass
- Einführungsprozess (Aufbauphase) / Implementationswissen
- praktische Umsetzung der neuen SchV (Betriebsphase) / Praxis
- Wirkung der neuen SchV / Vergleich alt-neu
- Entscheidungen / Verantwortung / selbstverantwortliche Schule

Die sprachlich an die Zielgruppe angepasst Interviewbögen Lehrkräften ohne Funktion finden sich in Anhang 1.

3.6 Dokumentation und Auswertungsverfahren

Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend von Schreibbüros verschriftlicht und anonymisiert. Anschließend wurden die Texte mit dem Programm MAXqda, einer Software für qualitative Datenanalyse, ausgewertet. Bei der Wiedergabe der Zitate wurde dafür gesorgt, dass ein Rückschluss auf Personen und Schulen nicht möglich ist.

Die Schwerpunkte der Auswertung der Experteninterviews (siehe oben 2.1) sind Analyse und Vergleich der erhobenen Daten. Durch die Triangulation⁷ ihrer Angaben (als persontriangulation, vgl. Spöhring 1989, 320f.) war es möglich, die Arbeit mit neuen SchVen im Blick auf Nutzen, Konflikte sowie Be- und Entlastung so zu analysieren, dass die Ergebnisse für den Transfer auf andere Schulen nutzbar gemacht werden können.

Unsere Ergebnisse werden auch, sofern dies möglich war, durch die Triangulation (als Methodentriangulation) der Interviewdaten mit den Daten der Verfassungs-Analyse gestützt.

⁶ Qualität durch Evaluation und Entwicklung

⁷ Triangulation bedeutet hier, dass die Angaben mehrerer befragter Personengruppen zu einem bestimmten Aspekt oder Thema einerseits und Dokumente und Interviewdaten andererseits miteinander verglichen wurden. Daraus folgt für unsere Ergebnisse, dass sie mehrfach durch unterschiedliche Datenquellen (Interviews und Dokumente) und Personengruppen (SL, AL, FSP, PR, LK) gestützt werden.

4. ERGEBNISSE

4.1 Implementation

Der Vorgang der Implementation wird in der Regel recht knapp und als sachlogisch zwingend dargestellt. Da man an den befragten Schulen bereits in der Anfangsphase von SVplus eigene Schulverfassungen entwickelt hatte, vermuten wir, dass die Implementation als ganz normaler Schritt im Gesamtprozess der Entwicklung und Umsetzung der SchV wahrgenommen wird. Sehr viel stärker dagegen blieben fast allen IP die unvorhergesehenen Abstimmungsprozesse zwischen HKM und den Einzelschulen in Erinnerung (siehe oben 2.2). Die darauf folgende Ausarbeitung der KSchV wird unterschiedlich dargestellt: Das Ergebnis selbst wird meist positiv bewertet, während der enorme Aufwand für die erste Ausformulierung eigener SchVen kritisch betrachtet wird, da hier Ressourcen und Energien unnötig investiert wurden. So sagten zwei IP:

- ▶ "Jedenfalls wurde es umfangreich diskutiert und vorgestellt und alles. Es gab dann ein Organigramm, das konnte jeder nachvollziehen. Das fand ich ganz schön. Irgendwann ist herausgekommen, dass die Schulverfassung so nicht sein kann, wie sie von uns gedacht war. Dann gab es einen Vorschlag für eine Kernschulverfassung. Aus juristischen, rechtlichen Gründen hat man das einfach abgelehnt. Das war jedenfalls damals die Begründung. Dann kam der Vorschlag mit der Kernschulverfassung, und dann haben wir das nochmals in die Projektgruppen gegeben. Das wurde noch Mal überarbeitet, bis es irgendwann zum Schluss kam."
- "Der Prozess war sehr ärgerlich […]: dass17 Modellschulen dieses Projekt angelei-

ert haben, denen gesagt wird: 'Erarbeitet eine Schulverfassung.' Und dann ist es ein Arbeitsbeschäftigungsprogramm für Kollegen, die unendlich viel Zeit reingegeben haben und sich das erarbeitet haben. Und dann wird einfach locker drüber hinweggegangen und gesagt: 'Es ist aus juristischen Gründen nicht haltbar. Wir geben eine Kernschulverfassung vor.' Das fand ich eine Unverschämtheit." (II E 20-21)

Nach dem ersten Ärger ging man aber doch pragmatisch mit dem Ergebnis um und profitierte wohl auch von den juristischen Diskussionen. Denn die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem HKM bewirkten immerhin, dass das Thema SchV an den Schulen breit diskutiert wurde und die Kollegien mit den Problemstellungen immer besser vertraut wurden.

▶ "Das wurde von der Schulleitung empfohlen, das war wohl eine Mustervorgabe, diese Schulverfassung, mit der wir arbeiten. [...] Es gab erst eine Gruppe, die eine eigene entwickelt hat. Aber [...] die jetzige Schulverfassung hat dann doch die Mehrheit gefunden. Die Wahrscheinlichkeit, dass es akzeptiert wurde, war höher. Die wir entwickelt haben, da gab es einige rechtliche Probleme. Wir können ja nicht gegen das Schulgesetz verstoßen und andere Sachen. Wir sind ja auch keine Juristen, die Sachen exakt formulieren können. Pädagogen formulieren eher etwas zu schwammig statt konkret. Da lag es nahe, dass wir die für uns übernehmen." (II C 11)

Unterm Strich wird die anfängliche Entwicklungsarbeit an der Verfassung nach dem bottom-up-Verfahren einhellig kritisch gesehen. Der eigentliche Implementationsprozess wird



jedoch von keinem IP als besonders problematisch empfunden bzw. dargestellt. Probleme tauchten erst während der laufenden Arbeit mit der neuen SchV auf. Sie werden besonders bei der Fraktalbildung, bei den Kompetenzfragen zwischen Abteilungsleitern und Fraktalsprechern sowie bei der Rolle des Plenums benannt. Diese Probleme haben Einfluss darauf, wie die neuen SchVen auf Entscheidungsprozesse wirken, die die Akteure im Vorfeld hatten, später wahrgenommen wurden.

4.2 Die Fraktale

Teams bzw. Teamgruppen stellen an Schulen mit neuer SchV neuartige Organisationseinheiten dar, die als "Fraktale" schulische Entwicklungsarbeit, etwa in den Bereichen Unterricht oder Mittel- und Ressourcenbewirtschaftung, übernehmen sollen.

4.2.1 Bildung der Fraktale

Die Schulen können gemäß KSchV (§ 18 (1) KSchV) selbstständig über die Organisation in Fraktalen entscheiden, müssen dabei jedoch grundlegende Vorschriften der KSchV und andere rechtliche Bestimmungen beachten.

An den befragten Schulen erfolgte die Bildung der Fraktale in Anlehnung an die bestehende Abteilungsstruktur. Alle befragten Schulen haben ihre vorhandenen Abteilungen als "Oberfraktale" organisiert und ihnen andere "Fraktale" untergeordnet. (Eine Schule etablierte dieselbe Struktur, nannte allerdings die früheren Abteilungen schlicht "Fraktale" und die diesen untergeordneten Gruppen "Unterfraktale".)

"Das war eigentlich ein Vorschlag. Ich weiß jetzt gar nicht, ob es die Schulleitung vorgeschlagen hat oder ob es eine Gruppe dazu

gab. Zumindest gab es in der Gesamtkonferenz eine Diskussion und eine mehrheitliche Entscheidung, dass man die Fraktale im Wesentlichen nach den Abteilungen strukturiert. Ich denke, das hat auch für die meisten Sinn gemacht, weil es erstmal der einfachste Weg war, das Bestehende praktisch ein Stück weit zu übernehmen. Als ob man alles komplett umkrempeln müsste! Es ist unheimlich schwer, von heute auf morgen alles komplett anders machen zu müssen. Da war die Idee, bestehende Strukturen erstmal aufzugreifen und mit denen zu starten." (II D 12)

Die Fraktale selbst wurden nicht einheitlich nach einem bestimmten Prinzip gebildet: Bei einer Schule wurden Schulform und Berufsfelder als Organisationsprinzip gewählt; eine andere Schulen orientierte ihre Fraktale teils an der Fachlichkeit (Fachrichtungen), teils an den Bildungsgängen (Zielgruppen).

An allen interviewten Schulen, die bereits Erfahrungen mit einer neuen SchV machen konnten, war man zum Zeitpunkt der Interviews dabei, die Einteilung der Fraktale neu zu überdenken, da die Praxis viele Fragen aufwarf. Fraktale, die etwa mit den bestehenden Abteilungen identisch sind, werden wegen ihrer Größe und Heterogenität als nicht wirklich arbeitsfähig erlebt. Besser ist es dort, wo es bereits im Vorfeld funktionierende Teams gab, die dann den Status eines Fraktals erhielten; hier erfährt die Arbeit mit der neuen SchV auch mehr Unterstützung und wird positiver wahrgenommen:

■ "Die Einführung war eigentlich die Arbeit in Teamstrukturen, und das war für mich auf alle Fälle ein Grund, dafür zu stimmen, dieses Projekt auch an unserer Schule zu etablieren. Diese Teamstrukturen sind ja letztendlich schon vorhanden gewesen, eigentlich aber mehr auf freiwilliger Basis, und das war auch der große Vorteil. Diese freiwillige Basis hat sehr viel Effektivität gebracht, und das war nirgendwo implementiert, nirgendwo festgemacht, so dass man sagen konnte: Okay, wir haben jetzt diese Teamstrukturen, und der ist jetzt der Ansprechpartner. Es gab die Teams schon überall, aber wir haben nicht die einzelnen Ansprechpartner gehabt, also die Verantwortlichkeit wie letztendlich bei den Fraktalsprechern. Und das war für mich damals mit ein Argument zu sagen, okay, ich finde das Projekt gut, dass man das halt mit einführt, dass man diese Teamstrukturen bekommt und auch die Entscheidungen in den Teams gefällt werden und nicht, wie es früher immer war: Der Oberste sagt und die anderen müssen alle machen. Sondern dass man in den Teams wirklich die Möglichkeit hat, Entscheidungen zu treffen. Das war eigentlich für mich der Grund, warum ich das befürwortet habe." (I E 5)

"Die Lehrerteams, die ohnehin schon existierten, sind mit Hilfe der Fraktale offiziell gemacht worden. Das ist ja gar nicht schlecht, dass die nicht nur als informelle Teams organisiert sind, sondern eben auch festgeschrieben sind." (III D 14)

Neben den Beispielen gelungener Fraktalbildung gibt es an allen befragten Schulen Fraktale, die sich mit einer gemeinsamen Arbeit schwer tun. Die Situation stellt sich insgesamt sehr unterschiedlich dar:

- ▶ "Dass wirklich die Teams und diese Fraktale eher zu sich selber finden, das muss man jetzt sehen, weil ich denke, in einigen Fraktalen wird das sehr gut gelebt. Andere sind konstruierte Gebilde, […] da müssen wir jetzt unsere Erfahrung weiter beobachten." (VA 6)
- "Im Fraktal ist es ja so, dass man nicht mehr so bezogen ist, dass alle Fachrichtung1-Kollegen als Fraktal zusammen sind. Sondern ein Fraktal bezieht sich auf eine Schulform.

Und die Schulform ist ja wie mein Fraktal bunt gestrickt. Wenn es darum geht, etwas anzuschaffen, haben die Fachrichtungt-Leute gute Vorschläge und Wünsche. Aber die Fachrichtungt und Fachrichtung2, vielleicht auch Beruf1 und die Beruf2, die Beruf3 – das ist dann etwas schwieriger. Also man hat dann andere Gremien zusammengefasst, die eigentlich so nicht unbedingt zusammengehören. Das einzige Verbindende ist die gewerblich, technische Ausbildung. Diese Lage ist durchaus defizitär." (II C 49)

"Und das ganz große Problem ist nach wie vor, und es ist auch nicht ganz schlüssig, wie wir das lösen, ... ist eigentlich die Fachkonferenzarbeit an so einer heterogenen Schule wie unserer. Das war auch vorher schon problematisch. Sagen wir mal, wir haben acht FACHRICHTUNG1-Lehrer. Da unterrichtet einer drei Stunden BG, FOS, Berufsfachschule, Teilzeit, BGJ, EIBE. Wer beschäftigt sich mit dem FACHRICHTUNG1-unterricht in der EIBE? Vielleicht eine Person. Die Fachkonferenz in BG, da haben immer schon fünf oder sechs sehr intensiv dran gearbeitet. Das ist ein ganz großes Problem, diese Fachgruppen bei so stark zersplitternden Schulen. An einem Gymnasium ist das überhaupt kein Problem. Da kann ich sagen: FACHRICHTUNG1, FACHRICH-TUNG2, FACHRICHTUNG3. Das ist bei uns total unterschiedlich, ob ich da FACHRICHTUNG1 in der BG oder an der Berufsfachschule gebe. Ein ganz anderes Curriculum. Und der Lehrer, der nur im BG ist, den interessiert auch nicht, was die in der Berufsfachschule machen. Den kann ich auch nicht motivieren. sich fünfmal nachmittags zu treffen. Das ist also nach wie vor schwierig. Mit der Fraktalstruktur sind wir eigentlich ganz zufrieden. Ungelöst ist noch, dass wir einfach sagen: Die Fachkonferenz, das sind die Unterfraktale. Aber die lassen sich nicht eindeutig zuordnen. Da gibt es vielleicht nie eine richtige Lösung, finde ich." (III A 19)

Die Bildung von Fraktalen kann also als anhaltende Herausforderung angesehen werden. Ob die Fraktale und deren Arbeit als sinnvoll erlebt werden, ist offenbar von verschiedenen Faktoren abhängig:

- von deren Größe,
- von einem gemeinsam getragenen Auftrag (Mission),
- von konkreten Gestaltungsfreiräumen (Verantwortungsdelegation durch die SL)
- von dem Willen, die letztgenannten zu nutzen (Verantwortungsübernahme durch die LK).

4.2.2 Prinzipien der Fraktalbildung

Die Wahl von Fachlichkeit oder Zielgruppenbezug als Prinzip der Fraktalbildung ist in erster Linie von den vorhandenen Team- und Abteilungsstrukturen abhängig, aber auch von pädagogischen Setzungen:

"Dann haben die sich in so einer Struktur organisiert. Nach fachlichen Kriterien, FACHRICH-TUNG1, FACHRICHTUNG2, und so was. Haben versucht aus diesen Bereichen - und versuchen es immer noch - die Teams begleitend zu unterstützen. Da erleben sie im Moment, dass das nicht so einfach ist. Dass man die Strukturen noch mal prüfen muss und nachziehen muss. Denn das, was aus dem Handlungsfeld 1 gefordert wird, und das, was wir beschrieben haben, was wir in der Umsetzung der pädagogischen Konzepte wollen, das zielt darauf ab, dass man Teams hat, die bezogen auf Bildungsgänge und Jahrgänge Schüler begleiten, und das widerspricht dieser Struktur, die man da von der Fachlichkeit her angelegt hat." (III A 19)

Die Entscheidung über die Form der Fraktalbildung wirkt sich entscheidend auf die weitere Arbeit aus. Sollen Teams Qualitätsentwicklung leisten, müssen sie fähig sein, wirksame ope-

rative Entscheidungen zu treffen und strategische Entscheidungen vorzubereiten. Dazu muss im Team Konsens über Interessen und Zielsetzungen bestehen. Und nur wenn die Mitglieder einen Nutzen für die Bewältigung eigener pädagogischer Arbeit sehen, sind sie willens, sich wirklich für die gemeinsame Teamarbeit zu engagieren, die darüber hinaus natürlich auch verlässliche Rahmenbedingungen für ihre Entwicklungsarbeit verlangt.

Veränderungen in Schulformen und Bildungsgängen erfordern, dass die Entscheidung für bestimmte fraktale Strukturen immer wieder überdacht wird, um arbeitsfähige Teams zu erhalten. Die Bildung von Fraktalen und die Teambildungsprozesse stellen folglich fortwährende organisationale Aufgaben dar. Gerade die Teambildung an Schulen ist unseres Erachtens ein zentraler Prozess, um - im Sinne der selbstverantwortlichen Schule und der KSchV - die Übernahme von Verantwortung durch Gruppen vorzubereiten. Funktionierende Teams gewährleisten, dass nicht vereinzelte Personen, sondern die Lehrerschaft als ganze die Verantwortung für den Schulentwicklungsprozess übernimmt. Da Fraktalbildung einen kontinuierlichen Prozess darstellt, kann längerfristig nur ein professionelles Rollenverständnis nicht allein die Arbeit in dem Team, dem man gerade angehört, sondern vor allem die Arbeit in wechselnden Teams mittragen. Sie folgt den Entwicklungslinien der Schule und bedarf der aktiven Unterstützung durch die erweiterte Schulleitung.

Die fraktale Gliederung kann Wettbewerb zwischen den Fraktalen ebenso fördern, wie er zuvor zwischen den Abteilungen stattfand.

"Dann kann es natürlich auch zu Wettbewerb kommen. Es kann durchaus sein, dass mehrere Fraktale irgendwelche Finanzierungen, Fortbildungen oder sonstige Dinge anmelden, die eben nicht gedeckt werden können von den Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Dann muss ein Abteilungsvorstand eine Entscheidung treffen, das kann durchaus passieren. Ich denke, dass die Kollegen das eher mittragen, wenn sie sehen: 'Ah, das sind die Dinge, die hier angedacht sind. Da ist eine Reihenfolge.' Man kann sie dann vielleicht im Folgejahr berücksichtigen. Von daher sehe ich die Herausforderung eher darin, die Leute in dieser Struktur an ihre Verantwortung heranzuführen. Dass sie die wirklich wahrnehmen. Und ich glaube, die Konflikte sind gar nicht so das Problem." (III B 51)

Dieser IP sieht im Wettbewerb unter den Fraktalen kein Problem und geht davon aus, dass die Lehrkräfte ihre Rolle als Teamspieler und nicht als Einzelkämpfer verstehen. Für ihn überwiegt die Verantwortung für die Schule als Ganzes das Konkurrenzdenken, das jedoch potenziell im fast unvermeidlichen Ringen um Ressourcen sowie im erforderten partikularen und thematisch tiefen Engagement innerhalb des eigenen Teams angelegt ist.

, Ich wünsche mir, dass man die Schule sieht, die Schulentwicklung, und nicht nur die Abteilung oder das Fraktal. Das ist ja so: Als Schulleiter hat man immer die gesamte Schule im Blick, und man sieht von oben auf alle Abteilungen. Es soll nicht so sein, dass ein starkes Fraktal oder ein Fraktal mit starken Vertretern sich durchsetzt und für ihr Fraktal oder für ihre Abteilung Dinge durchbringen, die sich zwar für die Abteilung gut darstellen und gewinnbringend sind, aber im Kontext der gesamten Schule vielleicht einen anderen - ein anderes Fraktal oder eine andere Abteilung - benachteiligen. Da sehe ich schon Schwierigkeiten, oder anders gesagt: Die Fraktalvertreter müssen schon mal sehen, dass sie gute Leute in den Schulvorstand bringen, die sich dafür einsetzen. Aber für mich ist immer wünschenswert, dass man die Schule im Blick hat, die Gesamtentwick-

lung, nicht nur meine Abteilung. Das, denke ich, ist noch nicht so ganz in den Köpfen drin." (I A 27)

Da schulweite Leitlinien und Leitsätze zwar einen Konsens darstellen, aber sich auch auf einem hohen Abstraktionsniveau befinden, müssen sie für die Alltagsarbeit interpretiert und ausgestaltet werden. Dies gilt umso mehr, je heterogener eine Schule im Blick auf Bildungsangebote, Schülerschaft und Lehrkräfte ist. Hier werden integrative Themen, die die Schule als Ganzes betreffen, oft vernachlässigt, und es stellt sich die Frage, wo diese Themen bearbeitet und von wem sie besetzt werden.

Dass die gesamtschulische Perspektive von den Fraktalen untereinander bearbeitet werden kann, ist ungewiss, da ihr Verhältnis zueinander nur wenig entwickelt scheint. Eine formalisierte Kooperation der Fraktalen erfolgt den IP zufolge hauptsächlich durch die Fraktalsprecher im Schulvorstand. Weitergehende Kooperationen oder gemeinsame getragene Vorhaben spielen derzeit keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

- "Die Fraktale arbeiten im Grunde selbstständig. Zwischen den Fraktalen gibt es in dem Sinne keine Querverbindung. Die Fraktale sind eigenständig in ihrer Funktion." (III C 12)
- "[...] die Zusammenarbeit ist im Schulvorstand ja gegeben, wo alle Fraktale vertreten sind, und da ist die Zusammenarbeit hervorragend, da ist es schon so, dass das, was vertreten wird, auch Akzeptanz findet. Die Leute sind ja auch vorbereitet. Da seh' ich keine Probleme." (I A 27)

Wir werden auf die Ausrichtung der Schulentwicklungsarbeit an gemeinsamen Zielen und Leitlinien unten noch einmal zurückkommen (vgl. Kapitel 4.8) und halten für die Fraktalbildung fest:

- Alle Schulen haben Fraktale in Anlehnung an bestehende Strukturen gebildet.
- Innere und äußere Entwicklungen machen die Neubildung von Fraktalen zu einer kontinuierlichen Aufgabe.
- Die Organisation der Fraktale folgte an keiner der Schulen einem durchgängigen Gliederungsprinzip (Zielgruppenbezug oder Fachbezug), was angesichts der Heterogenität von Schulen auch unmöglich oder zumindest wenig zielführend zu sein scheint.

4.2.3 Aufgaben und Befugnisse der Fraktale

Die SchVen der acht Schulen lassen gemäß KSchV die konkreten Aufgaben und Befugnisse der Fraktale unbestimmt. Die Interviews machten deutlich, dass deren Definition von Schule zu Schule und von Fraktal zu Fraktal unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Grund dafür sind Teamstrukturen und Führungsstile der Abteilungsleitungen, die bereits vor Einführung der neuen SchV vorhanden waren. Für einige Fraktale können wir beispielsweise schon recht konkrete Angaben erhalten, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen:

▶ "Wir haben einen Leitfaden, wo Aufgaben benannt sind, die ein Fraktal übernimmt und die ein Fraktalsprecher übernimmt. Das ist genau festgelegt. Und diese Aufgaben sind sehr ehrgeizig. Stundenplanung ist da drin, ein gewisses Maß an Personalplanung ist da drin, es ist Ressourcenplanung drin: Welche Ressourcen werden in diesem Jahr benötigt? Welche Anschaffung steht an? Auch Fortbildungsplanung, um nur einige Punkte zu nennen." (III B 41)

Ein anderer IP fasst die Aufgaben von Fraktalen an seiner Schule so zusammen:

▶ "Das sind für mich erstmal so Entscheidungen beim Stundenplan zunehmend, mitregieren und festlegen, die Haushaltsmittel mit festlegen. Curriculare Arbeit halte ich für wichtig. Wir geben jetzt auch an die Fraktale, Unterrichtseinheiten zu entwickeln bei SGL, damit die das mit auf die Tagesordnung nehmen. Von der Schulleitung und dem Schulentwicklungsteam an die Fraktale. Dass das in die Fraktale reingetragen wird." (II A 28)

Findet die Arbeit in den Fraktalen eigenverantwortlich statt, profitieren davon - nach eigenen Aussagen - die Abteilungsleitungen:

- "Das übernehmen die Fraktale: Haushaltsentscheidungen, Klassenbildung, auch was den Stundenplan angeht - diese ganzen Entscheidungen, die gefällt werden. Das lasse ich, soweit es geht, die Fraktale vorbereiten und entscheiden. Ich mache dann im Grunde nur noch die Sachen, die noch übrig bleiben und für beide Fraktale interessant sind." (II B 26).
- "Stundenplan lasse ich schreiben in den Unterfraktalen, den schreib' also nicht ich, - das hab' ich früher gemacht -, sondern die Fraktale schreiben ihn selber zum Anfang des Schuljahres. Da hat der Unterfraktalsprecher eingeladen, dann saßen die da, haben einen Stundenplan geschrieben. Die einzelnen Klassen waren aufgelistet, die mussten hundert Prozent Unterrichtsabdeckung haben, und jeder hatte seinen Stundenplan mit, konnte also mitschreiben ... So, und dann schreiben die ihre Stundenpläne selber. Und ich greif' nur noch dann ein, wenn Fehler da sind, wenn was nicht geht, wenn sich Kollegen nicht einigen können - das ist noch nicht vorgekommen, aber wenn das vorkommen sollte, muss ja einer 'ne Entscheidung treffen - oder wenn das gegen das Schulgesetz verstößt." (I B 33)

Fraktalsprecher

* Tagesgeschäft FS

* Schnittstellenproblematik

* Rollenklärung/Doppelanforderung den FS

* Aufgaben beschreibung

* Rotation hilfreich

* LK müssen führen kömen

* Prozesse anstreben

* in der Linie bleiben; Führungsfle

i.d. unteren Ebene

Die Abteilungsleitung hat in diesem Fall die Kontroll- und Schlichtungsfunktion. Die Mitglieder eines Fraktals können ihren Stundenplan selbstbestimmt erstellen, eigene Vorstellungen einbringen und die Unterrichtsabdeckung gemäß Lehrplan vornehmen – ein Umstand, der auch kritisch gesehen wird:

▶ "Für mich sind die Fraktalsitzungen im Moment nur eine kleine Abwandlung der ursprünglichen Abteilungssitzungen. Ich bin jetzt im Fraktal NAME1 und NAME2, das ist im Prinzip ziemlich gleich wie die früheren Abteilungskonferenzen NAME1 und NAME2. Gut, das liegt daran, dass nicht der Abteilungsleiter einberuft, sondern der Fraktalsprecher. Das ist auch ein Kritikpunkt von mir. Ich sehe es einfach so, dass der Abteilungsleiter im Prinzip ein Stück seiner Arbeit abgibt. Er lässt sie andere machen. Ist dadurch entlastet und die Fraktalsprecher nicht. Sie haben eine Zusatzarbeit." (II D 14)

Die IP stellen immer wieder heraus, dass es Unterschiede zwischen den Fraktalen an ihrer Schule gibt; auch herrschen insbesondere bei den befragten LK Unsicherheiten hinsichtlich

der Erwartungen, die in den Fraktalen an sie gestellt werden:

- "Die eine Fraktalsitzung habe ich nicht mitbekommen. Da konnte ich nicht dabei sein. Ansonsten war ich eher in den Oberstufenfraktalen. Da ist es so, dass es eine hohe Fluktuation gegeben hat. Das muss man ja auch mal sagen. Weil die Fraktalsprecher haben da schon ziemlich früh gewechselt. Weil es dort zwischen den Sichtweisen Unstimmigkeiten gab. Die Aufgaben des Fraktals. Das habe ich in erster Linie so in Erinnerung, dass es unheimlich schwer gefallen ist, klar zu machen: Was ist die Aufgabe des Fraktals und wie ist die Verbindung zwischen Abteilungsleiter und Fraktalsprecher und den ganzen Mitgliedern des Fraktals. Inhaltlich kann ich mich an gar nicht so viele Dinge erinnern, die da beschlossen wurden. Ich weiß allerdings von dem anderen Fraktal, wo ich gefehlt habe, da gibt es ein Protokoll. Da wurde schon inhaltlich einiges festgelegt. Also die Arbeit mit den Schülern, Praktikumsgeschichten und so weiter. Also wirklich Dinge, die das Fraktal auch angehen." (II E 64)
- ➤ "Es geht zurzeit eher weniger darum, wie die Fraktale zusammen arbeiten, sondern wie arbeiten sie überhaupt und wie man diese Fraktalsarbeit überhaupt sehen muss. Ist es sozusagen ein verlängerter Arm des Abteilungsleiters? Ist es eher so, dass es eher ein Gremium des Kollegiums ist, die dort in den Fraktalen beschäftigt sind? Das ist alles noch nicht so klar und wird auch unterschiedlich gesehen." (II E 48)

4.2.4 Herausforderung durch Selbstverantwortung

Bei der Organisation der Fraktale handelt es sich um Aushandlungsprozesse, die die KSchV bewusst in die Verantwortung der Schulen gelegt hat. Im folgenden Zitat werden Formulierungen des § 18 (2) KSchV angeführt, die in der Praxis bei der Festlegung der Aufgaben und Befugnisse zu Problemen und Konflikten führen:

"<Fraktale sind schulische Organisations-</p> einheiten (Teams oder Gruppen von Teams), die selbstständig agieren und eindeutig beschreibbare Leistungen erbringen. > Das ist schon mal ein Punkt, der noch nicht so ganz klar ist: mit den <eindeutig beschreibbaren Leistungen>, denn das kann ja sehr unterschiedlich sein. Dann steht da: <Diese Leistungen können insgesamt auf den Gebieten des Unterrichts sowie der Mittel und Ressourcenbewirtschaftung liegen. > Das ist problematisch mit der Ressourcenbewirtschaftuna. Und ietzt kommt der Punkt: Es werden <Zielvereinbarungen festgeschrieben>. Wer macht mit wem eine Zielvereinbarung? Dann heißt es: <Über Grundsätze und das Verfahren für den Abschluss der Zielvereinbarung entscheidet der Schulvorstand.> Was soll er da entscheiden? Das ist bei uns noch nicht gelöst, das Problem. Wie geht's denn weiter? Noch mal: Wer trifft denn mit wem die Zielvereinbarung für ein Fraktal? Zielvereinbarungen kann man ja nicht in Gruppen treffen, sondern einzeln mit einer Person, die Verantwortung übernimmt. Das wäre der Fraktalsprecher, so, und dann schließt sich der Kreis, wie ich vorhin sagte, denn dann sagen die: ,Ich bin doch nur Sprecher des Fraktals, wieso soll ich 'ne Zielvereinbarung, die der Abteilungsleiter, der Schulleiter mit mir macht, da jetzt umsetzen? Welche Kompetenzen hab' ich denn, meinen Mitgliedern im Fraktal zu sagen: Du musst das machen, das ist eine Zielvereinbarung, die ich mit dem Schulleiter getroffen habe?' Das ist für mich ein völlig ungelöstes Problem." (I A 98)

Ungeachtet dieser Schwierigkeiten kann die freie individuelle Gestaltung der Fraktale als grundsätzliche Stärkung von Vielfalt gesehen

werden, da einheitliche Leistungsbeschreibungen nur verallgemeinernd erfolgen können. Hier wird Schule also in die Selbstverantwortung entlassen - unterstützt von der KSchV, die den schulischen Akteuren dazu die Freiräume schafft. Den Angaben unserer IP zufolge ist dies bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -entwicklung eher unproblematisch, während bei der Mittel- und Ressourcenbewirtschaftung Kompetenzfragen berührt werden, deren rechtliche Grundlagen vielen Akteuren unklar sind. Die daraus resultierenden Unsicherheiten sind in den Schulen unterschiedlich ausgeprägt, erscheinen jedoch - von außen betrachtet - immer nachvollziehbar und sollten auf ihre Berechtigung hin überprüft werden.

4.2.5 Ziele verbindlich vereinbaren

Seit 2004 sollen an allen hessischen Schulen Zielvereinbarungsgespräche mit allen Lehrkräften durchgeführt werden (vgl.§ 54 (1) und § 66 (6) HSchG).

Sollen die Gespräche für die Fraktale wirksam werden, so müssen sie relativ zeitnah mit allen beteiligten Lehrkräften eines Fraktals geführt werden. Selbst wenn Fraktalsprecher diese teilweise übernehmen, so sind auch sie in Fraktalen mit 20 oder mehr Lehrkräften einer kurzfristigen Belastungsspitze ausgesetzt, die mit ihren Unterrichtsverpflichtungen kollidieren und für die sie derzeit keine Entlastung erhalten. Die Belastung der (erweiterten) Schulleitung - und ggf. Fraktalsprecher - wird durch den Zwang, diese Gespräche zeitnah mit allen Lehrkräften zu führen, kurzfristig stark erhöht. Eingeschränkt wird die Wirkung jährlicher Gespräche als Steuerungsinstrument für Fraktale durch den Tatbestand, dass Lehrkräfte Fraktale je nach Unterrichtseinsatz wechseln und ganze Fraktale sich auflösen bzw. in anderen aufgehen können.

Die Frage des Einsatzes von Zielvereinbarungen, um Kontrakte mit Fraktalen zu schließen,

bleibt - was Auftrag und Verantwortung angeht - noch unscharf. Nach Auskunft der IP spielen Zielvereinbarungen an den Schulen eine unterschiedliche, in jedem Fall aber neue Rolle, so dass wir davon ausgehen können, dass die mangelnde Praxis und Erfahrung mit diesem Instrument ein Grund für die Unsicherheit in diesem Bereich ist. Die zu beantwortende Frage lautet: Wie erreiche ich die Selbststeuerung von Teams?

Die Steuerung der Arbeit in den Fraktalen sollte daher über eine Kombination aus schulischen Leitlinien und Selbststeuerung im Team mithilfe des Projektmanagements, mit Protokollen, Teamzielen und anderen Instrumenten, die Rechenschaftslegung und Verbindlichkeit sichern helfen, gelingen. Darüber hinaus werden Fraktalsprecher benötigt, die im Leiten und Beraten von Gruppen geschult sind, aber auch gruppendynamische Prozesse steuern können, die zur freiwilligen Verantwortungsübernahme führen:

"Wenn ich mal ein Beispiel herausgreife: Da ist ja das Projektmanagement, das wir seit Beginn von SVplus benutzen. Das begrüße ich auch sehr. Wir sind damit aus einer Starteuphorie herausgekommen. Wir haben immer ganz viele Projekte mit einer Euphorie gestartet - und haben im nächsten Jahr einfach neue Projekte gestartet. Die sind nicht immer zum Ende gekommen. Und ich finde, es ist ein sehr großer Qualitätsgewinn durch diese Projektmanagementkultur, die durch das SET auch sehr gepflegt wird. Wo eben regelmäßige Projektberichte eingefordert werden, wo eine Budgetplanung eingefordert wird. Im Grunde haben wir jetzt die Grundlage, um gefasste Beschlüsse wirklich durchzusetzen, zum Beispiel dass ein Projekt durchgeführt werden soll. Oder dass gewisse Ziele angestrebt werden, um wirklich zu prüfen: Ist diese Entwicklung eigentlich noch auf Kurs? Liegt sie im Zeit-



plan? Liegt sie im Budgetplan? Kommt das heraus, was ich haben will? Ist die Evaluation okay? Wir haben jetzt diese Datenlage. Die Frage ist, ob wir auch wirklich die Kraft haben, erfolglose Projekte zu beenden und erfolgreiche Projekte auch wirklich abzuschließen. Das ist eine Sache, die sich jetzt beweisen muss. Das kann man noch nicht abschließend beantworten. Die Grundlage ist da. Die Transparenz entsteht auch langsam, weil Projektfortschritte beispielsweise in Plenumsveranstaltungen vorgelegt werden. Von daher entsteht auch ein gewisser sozialer Druck, dass man das, was man beginnt, auch abschließt, und dass das herauskommt, was man angekündigt hat. Es muss sich noch beweisen, ob es dann stringent durchgehalten wird, was ich mir aber sehr wünschen würde. Ich denke, ein erfolgreiches Projekt muss mit Ressourcen bedacht sein. Ein Projekt, das nicht die Erwartungen erfüllt, die in es gesetzt werden oder auch versprochen wurden, das muss auch zeitnah beendet werden. Das ist für Schule eine neue Qualität." (III B 55)

▶ "Der Standardweg ist, dass über jede Sitzung ein Protokoll verfasst wird, das über den Verlauf und die Beschlüsse informiert. Wenn es wichtige Dinge sind, wird es auch über die Abteilungsvorstände weitergetragen, über die Plenumsversammlungen und so weiter - da gibt es ganz verschiedene Kanäle. Aber der Standardweg ist natürlich das Protokoll. Über das Protokoll kann sich jeder informieren." (III B 31)

Ist die Annahme eines Auftrages oder Projekts erfolgt, müssen die Fraktale festlegen, wer für welche Arbeitspakete und Teilziele verantwortlich ist und wann diese zu liefern sind. Hier können fraktalinterne Regelungen greifen. Weitere mögliche Instrumente sind – neben To-Do-Listen in Protokollen – jährliche oder halbjährliche Arbeitspläne für das Fraktal, in denen Arbeitspakete von Personen oder Personengruppen visualisiert und somit transparent werden.

Wir halten fest: Teams sind in der Lage, verbindliche Aufgaben für ihre Arbeit festzulegen. Abhängig von dem gewährten Vertrauen sei-

tens der erweiterten Schulleitung (Delegation von Verantwortung) und abhängig vom Team selbst (Teamstruktur und -kultur) ist jedoch die Beschreibung der Aufgaben bzw. Leistungen (Verantwortungsübernahme) unterschiedlich weit gediehen. Da alle Schulen positive Beispiele für eine erfolgreiche Praxis anführen konnten, gehen wir davon aus, dass nach und nach auch die Aufgaben und Befugnisse der anderen Fraktale bestimmt werden. Der Aushandlungsprozess, der dazu erforderlich ist, wird von individuellen und organisationalen Lernprozessen begleitet und mitgetragen. Unterstützend dürfte sein, wenn es zwischen den beteiligten Schulen zu einem Austausch von Erfahrungen, erfolgreich eingesetzter Instrumente etc. käme.

Zielvereinbarungen scheinen jedenfalls kein Königsweg für die Steuerung von Gruppenarbeit zu sein. Dagegen können erprobte Instrumente wie die Projektmanagementmethode und Protokolle kurzfristig und situativ flexibel eingesetzt werden. So kann die erweiterte Schulleitung entlastet werden, indem sie vom Druck, Zielvereinbarungsgespräche zu terminieren und durchzuführen, befreit wird.

4.3 Die Schulvorstände

Wie in der KSchV angelegt, wird der Schulvorstand von der Mehrheit der Befragten als wichtigstes Entscheidungsgremium angesehen. Nur zwei Schulen haben dem Plenum gegenüber der KSchV explizit mehr Entscheidungsbefugnisse eingeräumt (s. oben 3.2.8). Aber auch an diesen Schulen sieht die Mehrheit der Befragten den Schulvorstand als wichtigstes Gremium. Ein Fraktalsprecher erklärt dies wie folgt:

"Also von meiner grundsätzlichen Denkweise hoffe ich, dass das Plenum die entscheidenden Grundlagen bestimmt. So steht es auch in der Verfassung. In der Praxis wird es der Schulvorstand sein. Allein schon durch die Ordentlichkeit der Sitzung. Das Plenum wird maximal zwei Mal im Jahr tagen. Wenn es so bleibt, hat es in den täglichen Geschäften kaum einen Einfluss." (V C 67)

Diese Sichtweise wird an einigen Schulen durch die Auffassung eingeschränkt, im Schulvorstand besäßen die Fraktalsprecher imperative Mandate und müssten die Meinungslage im Fraktal zur Abstimmung bringen, da sie sich den Beschlüssen bzw. Abstimmungsergebnissen ihrer Fraktale verpflichtet fühlen.

"Und wir Fraktalsprecher verstehen uns ja als Interessenvertreter der Kollegen, nicht unbedingt als Schulleitung. Wir sind eher eine Vertretung von den Kollegen. Wir versuchen, deren Interessen mit in den Schulvorstand einzubringen. Und so ein Gremium, so eine Gestaltung hat es vorher nicht gegeben. Vorher hat die Schulleitung alleine entschieden. Heute guasi haben wir mehr oder weniger Parität. Derzeit sind sogar die Fraktalsprecher in der Überzahl, weil eine Stelle nicht besetzt wurde. Die Koordinatorenstelle. Sonst wären es acht zu acht. Jetzt haben wir sieben zu acht. Das heißt, wir haben im Prinzip sogar eine Mehrheit, hätten wir und könnten gegen die Schulleitung auch Entscheidungen strategischer Art fällen, die die Schulleitung umsetzten müsste. So eine Form war früher nicht möglich. Eigentlich ist der Vorteil, dass man jetzt mehr Möglichkeiten hat, mitzuentscheiden. Das ist vielleicht auch ein bisschen mehr mit Arbeit verbunden, weil man sich auch mal treffen muss, planen muss in der gemeinsamen Runde. Was wollt ihr? Wie ist eure Meinung? Wir verstehen uns ja als Vertreter von diesem Gremium und quasi dieses imperative Mandat, dass wir nicht nur unsere Meinung im Schulvorstand einbringen, sondern das, was mein Fraktal halt möchte." (II C 9)

An den Schulen wird den (Vor-) Entscheidungen des Plenums hohes Gewicht beigemessen und eine Entscheidung gegen ein Votum bzw. Meinungsbild des Plenums als zwar theoretisch möglich, praktisch aber ausgeschlossen bezeichnet. Ungeklärt bleibt letztendlich, welches der Gremien durch die SchV die größere Entscheidungsmacht erhält: der Schulvorstand oder die Schulleitung? Bei operativen Entscheidungen ist dies – auch im Sinne der KSchV – sicherlich die Schulleitung. Bei strategischen Entscheidungen ist es dagegen gemäß KSchV eindeutig der Schulvorstand.

4.3.1 Zusammensetzung der Schulvorstände

Wie oben (3.2.8) dargelegt, folgten zwei Schulen bei der Bildung des Schulvorstands § 8, sechs folgten § 8a. Von den interviewten Schulen haben drei den Schulvorstand nach § 8 und zwei nach § 8a gebildet. Während ein nach § 8 gebildeter Schulvorstand paritätisch durch Schulleitung und Lehrkräfte besetzt ist, haben in einem nach § 8a gebildeten Schulvorstand in der Praxis meist die Vertreter der Lehrkräfte die absolute Mehrheit.

Insgesamt haben die Lehrkräfte in diesem, nach Ansicht der meisten Befragten wichtigstem neuen Entscheidungsgremium ihren Einfluss auf strategische Entscheidungen vergrößern können.

▶ "Es war uns schon wichtig, dass wir eine breite Basis im Schulvorstand haben und die Vertreter und Vertreterinnen des Kollegiums einen möglichst großen Einfluss haben. Das lässt die Schulleitung von vornherein durch die Stimmenzahl zu, und es sind diejenigen, die das dann auch deutlich entscheiden. Also wie es früher bei der Schulkonferenz war, in einer Pattsituation: Da war die Schulleitung, der Schulleiter oder die Schulleiterin mit ihrer Stimme ausschlaggebend. Das ist bei uns

jetzt anders konstruiert. Das war uns eigentlich ganz wichtig, dass wir dort ein möglichst breites Bild auch des Kollegiums, der Schulform, der Berufsfelder und so weiter abbilden." (V C 9)

Ob ein zahlenmäßiges Übergewicht der Lehrkräfte dazu führt, dass Positionen des Kollegiums eher durchgesetzt werden können, wird von einigen IP kritisch gesehen. Sie geben zu bedenken, dass die Schulleitung sich in wöchentlichen Sitzungen mit Schulentwicklung und strategischen Fragen beschäftige, während dies bei Fraktalen maximal 14-tägig und thematisch bezogen auf das eigene Fraktal erfolge.

"Die Fraktalstruktur ist eigentlich eher eine Mehrbelastung und keine Demokratisierung, wie es von vielen Seiten erstmal dargestellt wird. Nimmt man die Schulleitung, heißt es: Die Kollegen werden praktisch mehr gefragt und in Entscheidungsprozesse einbezogen. Das ist nur scheinbar so, so empfinde ich es, weil die Fraktalsprecher es unmöglich schaffen können, das ganze Kollegium zu repräsentieren. Die haben gar nicht die Ressourcen, mit Kollegen Rücksprache zu halten. Und müssen dann kurzfristig Entscheidungen treffen, die dann aus dem Bauch heraus kommen. Sie haben vorher keine Möglichkeit, sich untereinander abzusprechen, wie es die Schulleitung tun kann. Die haben ja regelmäßige Runden, die tagen ja dafür. Die Fraktalsprecher treffen sich auf den Schulvorstandssitzungen und müssen das abstimmen." (II D 6)

Die Sorge besteht also, die Entscheidungen der Fraktalsprecher, da sie inhaltlich und zeitlich nur begrenzt involviert sind und die Tragweite von Entscheidungen nicht voll ermessen können, tendenziell zugunsten der von Schulleitungsseite ausgearbeiteten Vorlagen ausfallen. Eine inhaltliche Scheinentlastung für die Schulleitung wäre die mögliche Folge; sie

	BSWF	BSW	OVM	MBS	EKS
	§ 8	§ 8a	§ 8	§ 8a erweitert	§ 8a erweitert
Mitglieder Schulvor- stand	• 11 SL	• 8 SL	• 8 SL	• 9 SL	• 8 SL
	• 11 LK	• 8 LK	• 8 LK	• 18 LK	• 17 LK
	• 2 SuS	• 2 SuS	• 2 SuS	• 2 SuS	• 2 SuS
	• 1 Elter	• 1 Elter	• 1 Elter	• 1 Elter	• 1 Elter
Permanente Gäste	 PR-Mitglied 	 PR-Mitglied 	• Keine	• PR-Mitglied	PR-Mitglied
		• Verwal-			
		tungskraft			
		• QMB			
		• SVplus-			
		Koordinator			

Abbildung 3: Zusammensetzung der Schulvorstände an den interviewten Schulen

sähe sich formal bestätigt und könnte mikropolitisch auf eine breitere Basis für die von ihr favorisierten Entscheidungen verweisen, was einem Missbrauch formaler Partizipation zur Rechtfertigung von Entscheidungen gleichkäme. Aber wenngleich diese Argumentation nachvollziehbar und im Einzelfall theoretisch denkbar ist, stehen ihr die Aussagen fast aller IP entgegen: Die Anzahl der Sitzungen sei gestiegen, die Wiedervorlage von Themen in den verschiedenen Gremien üblich, weswegen Entscheidungen nicht unbedingt als effizienter oder effektiver, wohl aber als fundierter erlebt werden.

Gegen die Schulleitung scheint sich allgemein ein Verständnis von "wir in der Schule" statt "wir das Kollegium" durchzusetzen. Die tarifpolitische Sicht auf Schule macht einer professionellen Sicht auf die einzelne Schule als Ort selbstverantwortlicher Qualitätsentwicklung Platz.

"Außerdem ist das alles abgekoppelt von der freien Wirtschaft, da gelten ja ganz andere Kriterien, und ja, auch Pisa, denke ich, die Ergebnisse haben dann auch noch mal aufgerüttelt, vermutlich weniger, was die Berufsschulen angeht, aber irgendwo ist da, denke ich, auch bei uns Lehrern - jedenfalls bei mir

- das Gefühl aufgekommen: Na ja, gut, du hast bis jetzt deinen Unterricht mehr oder weniger gut durchgezogen, hast dir auch Mühe gegeben, deinen Einsatz gebracht, aber offensichtlich gibt es doch noch andere Möglichkeiten, irgendwie effektiver oder einfach pädagogischer zu arbeiten. Und ich meine - so aus dem Hintergrund heraus - sagen zu können: Was jetzt meine Motivation angeht, ist es einfach so diese Möglichkeit, die Chance, einfach mal Dinge auszuprobieren und zu schauen: Können wir Dinge auch selbst in die Hand nehmen und auch kurzfristig entscheiden, wenn wir feststellen, dass etwas nicht gut ist und dann den anderen Weg sofort beschreiten, ohne dann immer wieder jemanden von ganz oben befragen zu müssen. Ich denke, das ist ein Punkt." (IV D 3)
- ➤ "Es kommt erst mal drauf an, dass die Menschen an dieser Schule diesen Prozess mitgestalten wollen; das können sie nicht verordnen. Das heißt, dieses Projekt da sind Sie dann wieder beim Menschenbild zielt im Grunde genommen auf die Frage: Was für 'ne Art von Schule will ich? Es gibt sicher einen Unterschied zwischen der klassischen, beamtenrechtlich organisierten und struktu-

rierten Schule und dem partizipativen Ansatz." (IV C 35)

Kontrovers wurden die Aspekte Demokratie und Entscheidung beurteilt, die wir im Abschnitt 4.5.1 bei Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der Arbeit mit einer neuen SchV thematisieren

4.3.2 Aufgaben und Befugnisse des Schulvorstandes

Bezüglich der Aufgaben und Befugnisse des Schulvorstandes verweisen wir auf die Darstellung der SchVen (oben 3.2.2). Sie sind im § 9 KSchV bzw. in der SchV detailliert geregelt. Auch die Unterschiede in den SchVen hinsichtlich der Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse des Schulvorstands sind oben dargelegt worden (3.2.8).

Die IP haben die dort aufgeführten Aufgaben und Befugnisse im Wesentlichen bestätigt, waren sich bei der Kompetenzverteilung zwischen den Gremien jedoch oft unsicher. Dies trifft insbesondere auf die Lehrkräfte ohne Funktion zu. Das führen wir bei diesen IP auf einen geringeren Informationsstand zurück.

4.4 Das Plenum

Einschätzung des Plenums

Das Plenum wird gemäß KSchV als beratendes Organ definiert (oben 2.2.1). Die Mehrheit der Kollegen stimmt dieser Definition zu:

▶ "Das Plenum hat ja letzten Endes nur diese beratende Funktion. Ich sag mal so: Das merkt man den Plenumssitzungen auch an. Die sind im Vergleich zur Gesamtkonferenz, aus meiner Sicht, verflacht. Also, man merkt der Sitzung an, dass ihr diese Bedeutung nicht mehr zugemessen wird. Das steigert

ein bisschen den Frust, vermute ich mal, zu einem Plenum hinzugehen." (III D 19)

- ▶ "Das Plenum hat de facto ich weiß nicht, ob es im Recht so drinsteht, aber von dem, was ich erlebt habe ... - weniger Befugnisse. Es ist mehr eine Informationsplattform. Dass man da informiert wird, und man kann seine Meinung abgeben. Aber die Meinung ist letztendlich für niemanden verbindlich, weil zuletzt im Schulvorstand beschlossen wird." (II D 36)
- "Im Plenum gibt es nur eine Anhörung, eine Abstimmung oder eine Meinungsäußerung, die dann weitergetragen werden kann." (III C 43)

Diese Interviewausschnitte zeigen, dass die Einschränkung der Entscheidungskompetenzen eher negativ empfunden wird. Ein Fraktalsprecher ist allerdings der Meinung, dass das Plenum zwar gegenüber der Gesamtkonferenz an Entscheidungsrechten verloren habe, die Lehrer aber jetzt über die Fraktale ihre Mitspracherechte im Schulvorstand wahrnehmen können:

▶ "Ja, in der Gesamtkonferenz hatte die Lehrerschaft ein stärkeres Gewicht. Da konnten Beschlüsse eher gesetzt werden als im Plenum. [...] Von daher gesehen hat man dem Plenum gewisse Rechte, wenn man so will, etwas entzogen. Das läuft dann mehr in den Fraktalen beziehungsweise Abteilungsvorständen ab, und über diese Schiene wandert das dann in den Schulvorstand." (III C 43)

Andere nehmen keinen Unterschied zwischen Gesamtkonferenz und Plenum wahr, wie folgende Interviewausschnitte zeigen:

"Das Plenum hat stärker einen empfehlenden Charakter, als es die Gesamtkonferenz hat, weil gewisse Kompetenzen an den Schulvorstand übergegangen sind. Von daher ist da

vielleicht ein gewisser Unterschied. Wenn man es nicht wüsste, ob es ein Plenum ist oder eine Gesamtkonferenz, weiß ich nicht, ob man das immer unterscheiden könnte." (II B 35)

■ "Und der zweite Punkt ist, dass man in Gesamtkonferenzen, obwohl die Gesamtkonferenz jetzt, das muss man schon offen so sehen, sich soviel nicht verändert hat, die heißt jetzt Plenum, aber die Rechte der Gesamtkonferenz sind ja nach wie vor auf das sogenannte Plenum übertragen, das heißt, da ändert sich nicht so sehr viel." (I A 4)

Nach der alten Organisationsstruktur traf die Gesamtkonferenz dann alle Entscheidungen, wenn nach § 131 (8) HSchG keine Schulkonferenz gebildet werden konnte, weil keine Vertreter der Eltern oder SuS vorhanden waren. Damit war die Gesamtkonferenz das oberste Entscheidungsgremium an diesen Schulen. Diesen Aspekt bewerteten einige IP wie folgt:

- ➤ "Wir hatten auch eine Schulkonferenz. Da waren auch die Arbeitgeber mit am Tisch, und das war ein ganz kleines Gremium. Also ich sehe eigentlich, dadurch, dass wir einen großen Schulvorstand haben, eher in ihm die Gesamtkonferenz – aber mit erweiterten Befugnissen sozusagen." (V A 40)
- "Aus der Erfahrung von früher ich war an einer Nicht-SVplus-Schule –, kam mir das so vor: Die Schulkonferenz wurde einberufen, und da sitzen ein paar Leute, die nicken das schnell ab, damit sie wieder heimkommen. Hier wird's leidenschaftlicher, hier ist mehr Kollegium mit dran. Da wird leidenschaftlicher die Sache vorangebracht. Der Schulvorstand scheint mir das Bessere zu sein, wenn eine Schule vorankommen will." (V B 60)
- "[...] die Macht war ja vorher sowieso schon mehr in der Schulkonferenz gewesen. Das

haben die Kollegen aber nie so gesehen, weil die Schulkonferenz im Laufe der Jahre irgendwie an die Seite gerückt wurde und in ihrer Bedeutung gar nicht so gesehen wurde." (II A 13)

Unsere anfängliche Hypothese, dass die Beurteilung des Plenums davon abhängt, ob es im Vorfeld der Einführung einer neuen SchV eine Schulkonferenz gab, lässt sich nicht bestätigen.

Positiv wird jedoch erlebt, dass die Sitzungen des Plenums durch die Verteilung der Aufgaben auf verschiedene Gremien kürzer seien. Weiterhin meinen einige Lehrer, dass das Plenum im ebenso komplexen wie dynamischen Schulleben ein besonders wichtiges Gremium darstellt, weil es die Möglichkeit bietet, dass hier alle Kollegen zusammenkommen, um sich zu informieren.

- "Die Sitzungen sind jetzt kürzer, weil manche Themen da auch gar nicht mehr mit reinkommen. Auf zwei Stunden sind die begrenzt. Das läuft eigentlich ganz gut, habe ich den Eindruck." (II A 13)
- "Und mit SVplus hat die Schule auch eine Wahnsinnsdynamik bekommen. Es sind alles Entwicklungen, die schon immer in der Schule angelegt waren - die sehe ich nicht als neu an -, die aber wahnsinnig beschleunigt wurden. Dann kommt man tatsächlich nicht hinterher. Wenn man nicht eine gescheite Sitzung hat, wo alle zusammensitzen, denke ich mal, ist man informationsmä-Big irgendwann abgehängt. Ich weiß, dass ich mit der Meinung teilweise alleine da stehe. Es gibt genug Leute, die sagen: Was soll ich mir den Hintern breit sitzen? Ich setze mich lieber zu Hause hin und mache etwas anderes. Ich würde an so einer Schule nicht arbeiten wollen. Deshalb ist mir persönlich das Plenum trotz allem noch wichtig." (III D 71)

Darüber hinaus existieren anscheinend etablierte informelle Strukturen, die auch durch die neue SchV nicht aufgebrochen werden können. Diese informellen Strukturen legten früher der Schulkonferenz nahe, der Meinung der Gesamtkonferenz zu folgen; heute dagegen folgt der Schulvorstand dem Votum des Plenums.

- "Also, wir haben in der Schule bei uns auch die Verfahrensweise, dass wir nicht gegen das Plenum entscheiden, wenn das Plenum diese Entscheidung gefällt hat, dass es gegen eine bestimmte Sache ist." (II B 40)
- "In der alten Struktur hatte die Schulkonferenz im Prinzip nicht viel zu melden; die Gesamtkonferenz hat das gemacht. Die Schulkonferenz ist immer den Empfehlungen der Gesamtkonferenz gefolgt. Obwohl eigentlich die Lehrer da nur weniger als 50 Prozent der Stimmen hatten, wenn man das jetzt vergleicht mit Eltern, die noch drin saßen, Schüler und Schulleiter auch noch mal als eigene Partei nimmt, hatten die Lehrer 'ne geringere Anzahl der Stimmen. Trotzdem hat sich die Empfehlung der Gesamtkonferenz immer durchgesetzt. Das heißt, wenn jetzt das Plenum 'ne Empfehlung an den Schulvorstand gibt und die Kollegen zwei Drittel der Stimmen haben, dann wird sich das wahrscheinlich auch durchsetzen. Es sei denn, es ist 'ne knappe Entscheidung." (I B 73)

Die Bereitschaft, Verantwortung für die Schule als Ganzes im Rahmen von Sitzungen in einer Gesamtkonferenz zu übernehmen, kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Als Hinweis für die mangelnde Bereitschaft von Lehrkräften, sich einzubringen – auch in den alten Strukturen –, soll die folgende Stellungnahme eines Personalratsmitglieds dienen:

"Was übrigens recht interessant war, was übrigens sehr viel an hessischen Schulen rumgeht, das erste Gerücht, das zur Schulverfassung aufgetaucht ist, war die Abschaffung der Gesamtkonferenz. Es ist unglaublich, wie Kollegen davon begeistert waren. Dabei war eine echte Abschaffung der Gesamtkonferenz meines Wissens nicht vorgesehen. Aber das hat unglaublich schnell die Runde gemacht." (III D 16)

In diesem Abschnitt wurden verschiedene Einschätzungen des Plenums aufgezeigt. Es herrscht der Eindruck vor, dass das Plenum beratenden und informierenden Charakter hat dies entspricht auch § 3 KSchV –, aber die Bewertung dieser Funktionen fällt unterschiedlich aus. Es lässt sich kein einheitliches Meinungsbild zeichnen. Vielmehr hängt die Einschätzung von der individuellen Einstellung der Lehrkräfte zur Schulentwicklungsarbeit und dem eigenen Rollenverständnis ab. Weniger wird das Plenum als Ort für Initiativen von Entwicklungsarbeit verstanden.

4.5 Akteure: Einstellung zur Schulverfassung

Bevor die Einschätzungen und Perspektiven der Akteure beleuchtet werden, zeigen wir die Grundeinstellungen der befragten Gruppen zur SchV auf.

Von den 30 Befragten äußern sich zwei Personen neutral und abwartend zur SchV, drei lehnen sie grundsätzlich ab, und 15 unterstützen sie. Die verbleibenden zehn Befragten haben eine kritische Einstellung zur SchV, sind ihr gegenüber aber mehrheitlich tendenziell positiv (sieben Befragte) eingestellt.

Die generelle Einstellung zur SchV variiert zwischen den befragten Personengruppen: Alle interviewten Schulleiter und Abteilungsleiter haben eine positive Grundeinstellung zur SchV und deren Erprobung. Dies trifft auch für drei der Fraktalsprecher, zwei der Personalratsmit-

glieder und sechs der zehn interviewten Lehrkräfte zu. Die anderen neun Befragten dieser beiden Gruppen äußern sich kritisch. In der Gruppe der befragten Lehrkräfte ohne Funktion wird sehr deutlich, dass sie über die SchV, die Arbeit in den Gremien und deren Kompetenz- und Aufgabenbereiche nicht immer fundiert informiert sind, so dass die Einstellung zur SchV weniger mit dieser selbst als mit der Zufriedenheit mit der Gesamtentwicklung an der Schule zusammenhängen kann. Nur zwei der Lehrkräfte ohne Funktionen und ein Personalratsmitglied lehnen die SchV grundsätzlich ab.

Es überrascht nicht, dass die Mitglieder der Schulleitungen eine insgesamt positive Einstellung zur Arbeit mit neuen SchV angeben. Die kritischen Stimmen bei Lehrkräften ohne Funktion, die in den Kollegien die Mehrheit darstellen, und bei Personalratsmitgliedern weisen darauf hin, dass es sich um ein Pilotvorhaben handelt, dessen Stärken und Schwächen auch innerhalb der Schulen kritisch beobachtet werden. Die hohen Zustimmungsraten für die zweijährige Weiterführung der Erprobungsphase in drei der acht Schulen lassen erkennen, dass die Mehrheit in diesen Kollegien die Zeit der Verlängerungsphase des Modellprojekts SVplus nutzen möchte, um weitere Erfahrungen mit der neuen SchV zu sammeln.

Die Übersicht zeigt, dass die Perspektiven der Akteure voneinander abweichen, innerhalb der Gruppen PR und LK uneinheitlich sind und Meinungsbilder von Befürwortern, Kritikern und Gegnern aufgenommen werden konnten. Obwohl nicht repräsentativ, sollten Erwartungen, Befürchtungen, Erfahrungen und Beurteilungen der beteiligten Akteure offengelegt werden – Akteure, die an der Entwicklung der KSchV beteiligt waren und deren Umsetzung per Mehrheitsbeschluss in den konventionellen Gremien befürwortet haben.

4.5.1 Erwartungen und Befürchtungen

Die wesentlichen Erwartungen und Befürchtungen an die Einführung einer neuen SchV stellen sich nach Angaben der IP wie folgt dar:

- Erwartung I: Erhöhung der Partizipation der Lehrkräfte an Schulentwicklung und Entscheidungen
- Erwartung II: Effektivere und effizientere Entscheidungen
- Befürchtung I: Demokratieabbau durch Machtzuwachs für die Schulleitung und Machtverlust für das Kollegium
- Befürchtung II: Belastung

Wir thematisieren im Folgenden die Erwartungen und Befürchtungen unter den Stichworten Einfluss, Belastung und Entscheidungen:

Finfluss

Erwartung I und Befürchtung I beziehen sich auf den Einfluss der Lehrkräfte auf die Entwicklung der Schule. Die Veränderung der Einflussmöglichkeiten für Lehrkräfte durch die SchV hinsichtlich der Güte des Einflusses wird von Befürwortern und Kritikern der neuen SchV grundverschieden beurteilt. Damit verbundene Diskussionen über den Verlust an Einfluss der Lehrkräfte und die Stärkung der Macht der Schulleitungen wurden an allen befragten Schulen geführt:

▶ "Es war natürlich die Befürchtung der Entmachtung in dem alten Gremium, gerade was die Gesamtkonferenz betrifft. Da gab es einige Kollegen, die gesagt haben, es wird abgeschafft. Die Kollegen haben nicht mehr den Einfluss, den sie vorher mal hatten. Und die Schulleitung wird mehr gestärkt. Es geht mehr in die Schulleitung. Da hatten wir sehr viele Diskussionen. Gerade auch vom Personalrat. Bei uns gibt es eine GEW-Schulgruppe, die hatte eine Veranstaltung gehabt, ei-

			kritisch	kritisch		
	neutral	pro	eher pro	eher contra	contra	Summe
SL	-	5	-	-	-	5
Abtlg.	1	4	-	-	-	5
PR		1	2	1	1	5
FSP	1	3	1			5
LK	-	2	4	2	2	10
Summe	2	15	7	3	3	30

Abbildung 4: Grundsätzliche Einstellung der Befragten zur Schulverfassung

nen Referenten von außerhalb. In der GEW gibt es verschiedene Positionen: Ich sag mal, einer, der die harte Linie der GEW vertreten hat und auch ablehnend war. Und es war eine sehr produktive Diskussion, wo Vor- und Nachteile diskutiert worden sind, wo sich auch mit den Begrifflichkeiten auseinandergesetzt worden ist. Auf der einen Seite die Schulkonferenz und die Gesamtkonferenz, und jetzt der Schulvorstand und das Plenum. Da hat man dann verschiedene Möglichkeiten diskutiert und die Frage auch gestellt: Verlieren wir wirklich durch die Auflösung von der Gesamtkonferenz unseren Einfluss als Lehrerschaft oder nicht? Und wir hatten dann auch noch mal eine Personalversammlung gemacht. Und das war der entscheidende Schritt an der (NAME)-Schule. Da hat die Mehrheit der Kollegen für die Schulverfassung gestimmt." (V D 10)

■ "Wobei - jetzt schon mal im Vorfeld gesagt - das Plenum sich von der Gesamtkonferenz nicht großartig unterscheidet, da wir 'ne Schulkonferenz hatten und so gesehen die Entscheidungen sowieso grundsätzlich fast in allen Belangen bei der Schulkonferenz lagen. Anders ist das natürlich bei Schulen, die keine Schulkonferenz hatten und wo die Gesamtkonferenz die Aufgabe der Schulkonferenz wahrgenommen hat. Die haben natürlich jetzt mit dem Schulvorstand ein Organ bekommen, was da noch drüber steht. Das galt aber für uns so nicht, aber das wissen komischerweise

die meisten nicht, weil sie die Aufgaben der Gesamtkonferenz so gar nicht mehr im Blick hatten, das haben sie immer noch mit der alten Aufgabenstruktur gleichgesetzt, bevor es die Schulkonferenz gab. Aber der eigentliche Aufschrei der Entdemokratisierung der Gesamtkonferenz hätte eigentlich da schon kommen müssen." (I A 7)

Einen Machtzuwachs seitens der Schulleiter können wir nicht feststellen (Befürchtung I) und ist auch nach Luhmann nicht zwingend zu erwarten:

"Die Überforderung des Machthabers in Organisationen kann nämlich immer dann, wenn seine Stellung Handeln oder Nichthandeln nicht dem Belieben überläßt, von anderen als eigene Machtquelle ausgenutzt werden. Man kann ihm nicht nur Informationen vorenthalten und sich so vor ihm schützen; man kann darüber hinaus auch damit rechnen, daß er Konsens sucht, weil er auf "Mitarbeit" angewiesen ist, und sich die Entscheidung über 'freien" Konsens beziehungsweise Dissens vorbehält."

Luhmann 2003, 108

Dass sich diesbezüglich noch wenig durch die neue SchV verändert hat, legen die Belege zu den folgenden Ausführungen nahe.

Die Beteiligung von Lehrkräften an Entwicklungsarbeit - in den Fraktalen, Ausschüssen

oder einem Schulentwicklungsteam – und an Vorbereitung und Treffen von strategischen Entscheidungen im Schulvorstand ist formal sichergestellt. Anders als früher ist die Entscheidungsverantwortung formal nun auf mehr Personen verteilt, die sich mit der Vorbereitung und den Konsequenzen einer Entscheidung befassen. Allerdings hat sich das Forum für diese Entscheidungsprozesse gewandelt. Während hierfür konventionell – nach HSchG – eine Vollversammlung der schulischen Akteure (Gesamtkonferenz) oder die Schulkonferenz vorgesehen ist, tritt nun ein Gremium an deren Stelle, dessen Mitglied man durch Amt oder Wahl wird.

Bisher werden aktive Teams dadurch institutionalisiert, dass sie als Fraktale im Organigramm der Schule sichtbar werden; ihre Vertreter gestalten nun qua Amt offiziell die Schule mit. Erwartung I scheint damit formal eingetreten zu sein. Es finden sich aber Hinweise, dass im Alltag bei der Übernahme von Verantwortung durch Lehrkräfte Probleme auftauchen. Man betont, dass es immer wieder dieselben Personen seien, die sich in der Schulentwicklung engagieren:

- ▶ "Es sind immer wieder dieselben, die aktiv sind [...]. Ganz wenige, die im Schulvorstand aktiv sind, die vorher mit irgendwelchen Aktivitäten oder Funktionen gar nicht aufgefallen sind. Da fällt mir jetzt niemand ein. Die, die vorher aktiv waren, sind es jetzt auch, die, die Verantwortung vorher übernommen haben, tun es jetzt auch." (V C 42)
- ▶ "Es wurde eigentlich auch so ins Gespräch gebracht, in den Diskurs gebracht auf der Gesamtkonferenz, dass es also auch ein Wagnis für mehr Demokratie sein sollte. Das war auch meine Erwartung. Und mehr Basisaktivität. Und das bezog sich auch auf meine funktionsgebundene Arbeit oder Aufgabe, weil ich die Erfahrung gemacht habe – sehr unterschiedlich natürlich, aber auf den Punkt gebracht –, dass ich mir eigentlich mehr Ak-

- tivität, Eigenständigkeit von den Kolleginnen und Kollegen schon damals gewünscht habe, zum Teil ist es immer noch so." (IV B 5)
- "Aber das ist auch so ein Effekt. Wenn ich jetzt einmal eine gute Leistung zeige, bin ich ständig im Prozess drin. Mich nervt das auch teilweise. Ich habe etwas Gutes gemacht - und jeder kommt zu mir: "Kannst du das nicht da noch zeigen?" Und irgendwo, sage ich, muss ich auch meinen Unterricht machen. Das sind auch so Dinge, wo ich sage: Manchmal ist es besser, man meldet sich nicht und sagt: "Ich mache das." (III E 30)

Dieser Eindruck aus den Interviews korrespondiert mit dem Befund der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts SVplus:

"Die Fragen nach der zusätzlichen Belastung durch die Projektarbeit und durch die Vertretung von Projektlehrkräften korrelieren mit einem Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) von r = 0,81 signifikant hoch. Das legt den Schluss nahe, dass es derselbe Teil des Kollegiums ist, der die Projektarbeit und die dafür notwendige Unterrichtsvertretung leistet."

Clement/Martin 2009, 49

Der aktive Personenkreis hat sich im Laufe der Jahre über die Projektarbeit zusammengefunden und wird nun formal durch die SchV an den betreffenden Schulen aufgewertet. Wir beurteilen das als sichtbares Zeichen für die Notwendigkeit einer partizipativen Schulentwicklung, die nicht von der Schulleitung allein getragen werden kann. Deren Aufgabe ist es, die Beteiligung an dem Reformprozess zur selbstverantwortlichen Schule auf eine breitere Basis zu stellen (vgl. Clement/Martin 2009, 49). Hierzu ist die neue SchV dann geeignet, wenn es Anreize für die Übernahme eines Mandates und für eine Fluktuation bei den gewählten Akteu-

ren gibt. Dazu allerdings sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der Schulleitung begrenzt (vgl. hierzu 4.7: äußere Rahmenbedingungen).

Dieser Ansatz zur Teilhabe an schulischer Entwicklung basiert auf einem Selbstverständnis, in dem Professionalität einer Lehrkraft über Unterrichtsaufgaben hinausgeht. Partizipation als Möglichkeit, die eigene Arbeit und sogar Arbeitsbedingungen zu beeinflussen und zu gestalten, muss als konstitutives Merkmal solcher Professionalität gelten. Wir bezeichnen dies als die 'professionspolitische Dimension' und gehen davon aus, dass die Teilhabe an organisationsbezogenen Entscheidungsprozessen weniger aus machtpolitischen Überlegungen denn aus bildungs- und professionsbezogenen Überzeugungen heraus angestrebt wird. Diese Auffassung basiert auf den Ergebnissen der Schulforschung, dass die Organisation der Einzelschule für den Bildungserfolg der SuS eine Rolle spielt und diese von den Akteuren vor Ort am besten - den lokalen Bedürfnissen angemessen - ausgestaltet werden kann. Hier finden reformpädagogische Überzeugungen und laufende Verwaltungsreformen zusammen: Was pädagogisch in der Reformpädagogik als sinnvoll befunden wurde, wird durch Ergebnisse der Neurobiologie (Spitzer, Roth u.a.) bestätigt und durch die laufende Reform der Verwaltungen in Deutschland unterstützt. Dass es bei einer Verwaltungsreform keine Ausnahme für die Bildungsverwaltung geben wird, ist mit hoher Sicherheit anzunehmen. Eine Schule, die in erster Linie - und das konsequent - nach pädagogischen statt nach bürokratischen Prämissen arbeitet, erscheint erstmals auf breiter Front für Schulen in nichtprivater Trägerschaft realisierbar.

Das Einführen einer neuen Lehr-Lernkultur ist für Lehrkräfte, die diese Option nutzen wollen, das zentrale pädagogische Motiv für ihre Offenheit gegenüber der neuen SchV und den darin angelegten Möglichkeiten. So geben mehre-

re IP an, dass sie in der Art und Weise der Verantwortungsübernahme und Teamarbeit durch Lehrkräfte Vorteile für die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit sehen:

▶ "Also als Fraktalsprecher ist natürlich der große Vorteil, dass ich im Schulvorstand Mitspracherecht habe bei allen wichtigen Schulentscheidungen, und als Lehrer ist es, dass sich die, ja, die Lehr-Lernkultur verändert. Denn wir wollen ja versuchen, eine Selbst... oder mehr Selbstverantwortung der Schüler zu bekommen, und das geht natürlich nur, wenn wir das auch von oben vorleben, wenn wir auch mehr Möglichkeiten haben und wenn wir auch hier selbstverantwortlich arbeiten können. Sonst können wir das nicht von unseren Schülern – finde ich – verlangen. Die sollen's machen und wir werden von oben gedeckelt – das geht ja nicht." (I C 71)

Häufig werden Parallelen hergestellt zwischen der Verantwortung, die Lehrkräfte für ihre pädagogische Arbeit, und der, die SuS für ihre Lernprozesse übernehmen, wie es eine auf selbstgesteuertem Lernen basierende Lernkultur fordert. Und eine weitere Parallele wird deutlich: Eine neue Lernkultur braucht förderliche Rahmenbedingungen. Dazu zählt eine neue SchV, aber auch andere, teilweise selbstverantwortete Freiräume und Ressourcen werden benannt:

► "Wir könnten noch ein Stück vorankommen. Aber da stoßen wir ständig an Rahmenbedingungen. Ob es Räume sind, ob es Ausstattungen sind. Und letztendlich auch an unsere persönliche Leistungsgrenze, weil es immer anstrengender wird [...]. Wir hatten die Woche Sitzung. Da habe ich mir auch Gedanken gemacht. Da kam mir mein altes Studium BWL und so was zu Gute. Da gibt es Rüstzeiten, Vorbereitungszeiten, Verteilungszeiten. Das hat man gar nicht. Auch bei dieser Struktur zählt nur die Unterrichtsstun-

de. Das finde ich auch für mich persönlich den Hammer. Diese Verteilung, wie Unterricht verteilt wird, läuft über alte Strukturen, da haben wir wenig Einfluss. Auch das ist eigentlich mit geplant gewesen, dass wir im Unterricht zum Stundenplanungsprozess ... Aber da komme ich jetzt ins Schwärmen, wie es eigentlich ideal wäre. Ich muss mal auf dem Teppich bleiben." (III E 24)

Während ein Teil der Befragten auf der Basis pädagogischer Konzepte und einer erweiterten Lehrerrolle Schule und ihre Schularbeit neu definieren, befürchten andere, ihren Einfluss gegenüber der Schulleitung zu verlieren (Befürchtung I) und mehr belastet zu werden (Befürchtung II).

Die Diskussionen um Einfluss an der Schule gehen oft vom demokratischen Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schulleitung aus. Es handelt sich dann in erster Linie um eine "unternehmensinterne" Demokratiediskussion über Mitbestimmung zwischen den betrieblichen Tarifpartnern. Zusätzliche Arbeit etwa soll dann durch zusätzliches Personal kompensiert werden.

Die Ordnung ,hier Lehrkräfte, dort Schulleitung' aufrechtzuerhalten erscheint dann geeignet, wenn tarifpolitische Interessen durchzusetzen bzw. zu wahren sind und Kollegen die Entscheidungen der Schulleitung nicht verantwortlich mittragen. Sonst aber verlaufen die Konfrontationslinien zu inhaltlichen Fragen quer durch die Kollegien und nicht zwischen den tarifpolitischen Partnern; tarifpolitisch gebildete Lager lösen sich bei schulpolitischen Fragen auf.

Bisher zeichnen sich die befragten SVplus-Schulen durch kollegiale Solidarität aus. Ein Personalratsmitglied gibt folgende Erklärung für dieses Phänomen:

"Was ganz sicher eine Rolle spielt bei allen Entscheidungen: SVplus ist so organisiert, dass im Prinzip alles, was in der Schule gemacht wird, partizipativ erarbeitet wird. Es ist zwar, sag' ich mal, ganz klar eine Führung da. Aber letztendlich wird das Kollegium immer mit eingebunden. Und immer, wenn ich gegen irgendetwas bin, hier an der Schule, bin ich ja automatisch gegen meine eigenen Kollegen. Das ist man ja logischerweise nicht gerne. Ich denke, dass das auch eine Rolle spielt. Diskussionen um die Schulverfassung sind hier schon teilweise relativ schwer, weil immer die Kollegen, die mitgearbeitet haben, eine ganz andere Meinung haben - zwangsläufig - als die, die das so aus der Entfernung betrachten und dann einfach mal kritisch sehen." (III D 19)

Ob diese Solidarität auch an anderen Schulen vorausgesetzt werden kann, bleibt abzuwarten. Die Entwicklung eigener SchVen auf Basis der KSchV ermöglicht die Adaption an schulische Kontexte und wirkt sich dadurch sicherlich positiv auf den Erfolg aus. Dieser konstruktive Effekt ist aus der Implementationsforschung bekannt (siehe u.a. Euler/Sloane 1998, Kremer 2003, Mayntz 1983). Ihr zufolge ist erfolgreiche Implementation ein komplexer und dynamischer Anpassungsprozess, in dem sich Konzept und Realität aufeinander zubewegen, worauf Akteure und Rahmenbedingungen gro-Ben Einfluss haben: Je mehr Nutzgewinn die Adressaten sehen, desto mehr eigene Ressourcen werden sie einsetzen und eine Verhaltensänderung bejahen, und der Rahmen muss unterstützen, indem er möglichst alle Adressaten mit einbezieht und sie gegebenenfalls so qualifiziert, dass sie zur Annahme des neuen Konzepts überhaupt befähigt sind.

Betrachtet man die demokratische Dimension weniger tarifpolitisch, sondern gesellschaftspolitisch, fällt ein relativer Rückgang der Teilhabe externer Anspruchsgruppen und der SuS auf. Ein Beirat etwa, der ursprünglich in der KSchV vorgesehen war (vgl. §§ 14-16 KSchV), wurde

durch die Juristen des HKM bis auf Weiteres ausgesetzt (s. dazu oben 3.2.5). Der derzeit eingeschränkte Einfluss externer Anspruchsgruppen auf strategische Entscheidungen könnte darauf hinweisen, dass sich die Lehrkräfte als "Bildungsexperten" ihren Einfluss in jedem Fall gesichert haben – mit neuer SchV und ohne Schulkonferenz:

wenn ich die alten Strukturen mit den neuen vergleiche, in der Schulkonferenz, die vorher entschieden hat, waren ja nur ganz wenig Lehrer, Fachleute, sag ich mal. Bei der Schulverfassung, im Schulvorstand, welcher die Aufgaben übernommen hat, in der Schulkonferenz, sind die Lehrer mit einem weit höheren Anteil beteiligt. Die Beratung der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die ist gar nicht mehr da. Die Anzahl der Schüler, die vertreten sind, ist ja etwas verringert: Also vorher waren es vier, jetzt zwei Schülervertreter. Dann ist der Schulelternbeiratsvorsitzende oder die Schulelternbeiratsvorsitzende automatisch Mitglied. Also, die Mehrheit ist eindeutig im Schulvorstand bei den Fachleuten, nämlich die, die Schule gestalten und Schule leben, den Lehrkräften, angesiedelt." (IA4).

Anspruchsgruppen wie Eltern, SuS, Betriebe und andere regionale Partner machen ihren Einfluss zurzeit vornehmlich im Rahmen von bilateraler Kontakten oder regionalen Foren geltend (zum Problem beschnittener Teilhabe externer Gruppen siehe oben 3.2.5).

Belastung

Mehr Mitverantwortung bedeutet für die Lehrkräfte mehr Einfluss und Anerkennung, aber eben auch mehr Belastungen, vor allem durch den Aufwand an zusätzlichen Sitzungen:

 "Die Sitzungen haben zugenommen. Es sind erst mal Oberfraktale, und wenn die dann häufiger tagen, muss man eigentlich anwesend sein. Und es gibt die Abteilungsleitung und deren Konferenzen oder Sitzungen. Dann gibt es womöglich irgendwann die Unterfraktale und dann gibt es noch mal Unterfraktale und und ... Das wird natürlich dann irgendwann so, dass man nur noch Sitzungen hat." (II E 131)

Diese Mehrbelastung erklärt, warum sich wenige für das Amt des Fraktalsprechers zur Verfügung stellen. Von ihnen wird erwartet, Sitzungen vor- und nachzubereiten, Vorlagen für den Schulvorstand mitzuformulieren und dort vorzustellen. Vorlagen anderer Fraktale sind im Vorfeld einer Schulvorstandssitzung durchzuarbeiten und ggf. über Rückfragen zu klären. Die Konsequenzen beschreibt folgender IP:

"Man hat halt ein bisschen mehr zu tun: Man hat Abstimmungen mit dem Abteilungsleiter. Man trifft sich unter den Fraktalsprechern. Man trifft sich mit dem zweiten Fraktalsprecher, der zu meinem Fraktal gehört. Man trifft sich und organisiert die Fraktalsitzungen. Man ist regelmäßig im Schulvorstand mit eingebunden, meistens auch in einer SET-Sitzung. Das alles heißt natürlich, eine Menge Zeit aufwenden. Derzeit ist das alles ehrenamtlich, das ist natürlich. Für viele ist es nicht unbedingt das Desinteresse, sondern die Belastung ist schon so groß, dass sie das nicht auch noch auf sich nehmen wollen. Ich will nicht sagen, dass es Desinteresse wäre. Aber viele gehen jetzt schon auf dem Zahnfleisch, und Mehrbelastung wird dann meist doch sehr negativ gesehen. Wenn auch die Sache recht positiv angesehen wird." (II C 49)

Die einhellige Bekundung negativer Auswirkungen durch Mehrbelastung macht nachdenklich. Vorübergehend – etwa in der Erprobungsphase einer neuen SchV – ist diese Belastung gewiss hinnehmbar; für den Regelbetrieb aber stellt sie eine Hürde dar, die im Endeffekt so-



gar den Transfer der KSchV auf andere Schulen gefährden kann (Abschnitt 4.7 greift den Aspekt der Belastung nochmals auf).

Entscheidungen

Die in der SchV angelegte Beteiligung von Lehrkräften an Entwicklungsarbeit und Entscheidungen verfolgt den Zweck, durch deren Expertise die Schule und ihr pädagogisches Angebot kontinuierlich verbessern zu können, und verspricht ihnen im Gegenzug mehr Einfluss und Anerkennung. Zu diesem Ansatz gehören positive Werturteile über den Nutzen von Qualitätsmanagement, Projektmanagement und dezentraler Entscheidungsfindung vor Ort.

Bezogen auf die Erwartung II - Effektivität und Effizienz der Entscheidungen - stellen wir fest:

Entscheidungen fallen im Urteil fast aller Befragten nicht effektiver oder effizienter aus, wohl aber fundierter, da sie in diversen Gremiensitzungen vorbereitet werden. Der Eingang von mehr Expertise auf den verschiedenen Ebenen Fraktal, Plenum und Schulvorstand wird von den Mitgliedern der Schulleitung oft als entlastend empfunden, da sich der Prozess der Entscheidungsvorbereitung und -durchführung auf mehr Akteure als früher stützt. Folglich ist die Verantwortung für Entscheidungen zwar auf mehr Schultern verteilt, was die Schulleitungsmitglieder entlastet und ihre Rechenschaftslegung erleichtert; für die involvierten Lehrkräfte entsteht jedoch eine Situation, die umgangssprachlich treffend mit "mitgegangen, mitgefangen, mitgehangen" umschrieben werden kann.

Gewährte Schulautonomie ist nie absolut. Es handelt sich vielmehr um eine Erweiterung von Entscheidungsräumen, die die Schulaufsicht der Einzelschule zugesteht (Munín 2001). Diese Erweiterung wird von der Schule als Organisation wahrgenommen – selten bloß von der Schulleitung – und wirkt sich durch mehr Schulentwicklungsarbeit und "Managementtätigkeit" auf die Ressourcen aus, von denen die Güte der übertragenen Aufgaben abhängt und die von Schule zu Schule variieren. Die Argentinierin Helena Munín stellt nach ihrem internationalen Vergleich von Diskursen, Maßnahmen und Effekten zur Schulautonomie kritisch fest:

"Die gewährte Freiheit zum Handeln führt dazu, dass die existierende Ungleichheit sich verfestigt. Bildungsakteure werden vom Staat freier, aber dabei werden sie ihren eigenen Ressourcen ausgesetzt, bzw. von ihren Ressourcen abhängiger. Die Gewährung der Freiheit zum Handeln impliziert Möglichkeiten, aber diese sind nicht willkürlicher Art, sondern sind von den Ressourcen der Akteure abhängig."

Munín 2001, 70

Die Ressourcenfrage ist damit gerade für selbstverantwortliche Schulen essenziell. Neben der Kompensation von besonderen Belastungen durch erschwerte lokale Umstände wird zu klären sein, ob und wie die konkrete Mehrarbeit festgestellt und ausgeglichen werden kann, etwa durch finanzielle Mittel, organisatorische Maßnahmen oder eine Entlastung in anderen Arbeitsbereichen, – Maßnahmen, die gut aufeinander abgestimmt werden müssen.

4.5.2 Zwischenergebnisse zu den Erwartungen und Befürchtungen

Wer Entwicklung mitgestalten möchte, erhält durch die SchV auch formal Mitwirkungsrechte. Dabei werden die Mitwirkungsrechte aller zugunsten der Mitwirkungsmöglichkeiten gewählter Lehrkräfte eingeschränkt.

Die zeitliche Belastung der Kollegien nimmt durch die Zunahme von Sitzungen zu. Besonders Fraktalsprecher werden zusätzlich belastet. Dem entgegen nimmt die Belastung in Schulund Abteilungsleitung ab, da sie sich auf mehr Schultern verteilt.

Die breitere, verbindliche Einbindung der Kollegien in Entscheidungsprozesse fördert die Qualität der Entscheidungen im Urteil der Befragten: Sie werden fundierter, jedoch nicht effektiver oder effizienter.

4.6 Nutzen, Probleme und Lösungen

Nachdem die Erwartungen und Befürchtungen der Akteure beschrieben wurden, werden nun der Gewinn der einzelnen Akteure sowie die Probleme thematisiert, die mit der Einführung der SchV aufgetreten sind, und aufgezeigt, wie die jeweiligen Akteure auf diese Probleme reagiert haben.

Der Nutzen für die Schulleitungsmitglieder ist bereits ausführlich beschrieben worden (4.4.5). Im Kern war dies die breite, besser abgesicherte Basis für ihre Entscheidungsfindung (Diskussionen in Fraktalen und Plenum).

▶ "Den Gewinn würde ich durchaus so formulieren, dass ich sage, ich habe eine wesentlich größere Absicherung als vorher. Wenn es mir gelingt, möglichst viel in dieses dann doch eher vielstufige Beteiligungsverfahren rein zu bringen, dann habe ich ein Maximum an Absicherung. [...].Eine Absicherung, wo ich mir keine Sorgen machen muss, dass es aus dem Ruder läuft." (IIIA 34)

Einige Schulleitungsmitglieder sehen diese breit getragenen Entscheidungen auch pro-

blematisch, weil sich Entscheidungsprozesse verzögern, da vor der Sitzung des Schulvorstandes eine Plenumssitzung einberufen werden muss (oben 3.2.1) und auch Fraktalsitzungen stattfinden müssen. Was bedeutet dieser Sitzungs-Zyklus für eine Schulleitung? Wird sie nicht indirekt ermutigt, Entscheidungen im Alleingang zu treffen und diese durch Termindruck und Sachzwänge zu rechtfertigen? Wäre Mitentscheidung der Kollegien dann nur noch formal gegeben, dürfte deren Einschätzung der SchV bald negativ ausfallen und sogar eine Verweigerungshaltung nach sich ziehen. Dieses Szenario ist u.a. deswegen begründet, weil einige der Befragten ohne Schulleitungsfunktion die Schulleitung unverändert als oberstes Entscheidungsgremium wahrnehmen.

► (I): "[...] Was ist denn ihrer Ansicht nach das wichtigste Entscheidungsgremium hier an der Schule?"

(IP): "[...]vom Grundprinzip her könnte das sicherlich schon der Schulvorstand sein, allerdings, wenn ich mir überlege, wie oft oder wie selten der Schulvorstand dann tagt, komme ich eigentlich relativ schnell zu dem Punkt, dass ich sage: Eigentlich ist es dann die Schulleitungsrunde, die sich alle paar Wochen in ihrer Sitzung trifft und gegebenenfalls dann noch den Schulvorstand informiert über gewisse Dinge, oder den Personalrat informiert über gewisse Dinge, aber wo dann eben doch wesentliche Entscheidungen getroffen werden. Wo zum Beispiel entschieden wird, dass man für alle Kollegen eine Fortbildung anordnet oder irgendwie so etwas in der Richtung. Also, wenn ich jetzt mal an solche Dinge denke, dann läuft da schon das Wesentliche in der Schulleitungsrunde." (ID 125-127)

Es ist also wichtig, dass die Schulleitung Wert darauf legt zu delegieren, nachvollziehbar zu entscheiden und Teilhabe zu festigen. In gebildete Teams etwa muss sie zunächst Vertrauen setzen, um ihnen den Weg in die Verantwortung zu ermöglichen.

Für die Abteilungsleitungen ist die Einführung von Fraktalsprechern ein eindeutiger Gewinn. Sie, die in den letzten Jahren mehr Leitungsverantwortung übernehmen mussten und dafür nicht entlastet wurden, erfahren nun zeitliche und persönliche Entlastung sowie eine Bereicherung durch gewählte Gesprächspartner, mit denen sie Entscheidungsprozesse vorbereiten können.

lungsleiterin den Gewinn/Nutzen der neuen Schulverfassung? [...]"

(IP): "Eindeutig in meinen Fraktalsprechern. Und ich habe auch das Gefühl, dass die Fraktalsprecher immer mehr in ihre Rolle hineinwachsen und sich nicht – dass war auch so eine Befürchtung – als Unterabteilungsleitung fühlen, die die Arbeit machen müssen. Dass ich nicht unendlich Vieles auf sie abdrücke, sondern dass sie sich in einem Team fühlen, wo ich auch klar sage: Bei Problemen habe ich die breiten Schultern. Ich würde sie

dann auch stärken, wenn sie irgendwelche

Probleme haben. [längere Pause] Das ist der

Gewinn." (II B 47-50)

(I): "Wo sehen Sie in Ihrer Funktion als Abtei-

"[...] ich kann etwas verbindlicher delegieren. Weil ich ganz gezielt einen Fraktalsprecher habe, der dann verantwortlich ist. Ich nenne einen Fachbereich - und zum Schluss will es keiner gewesen sein. Dann geht diese Schuldfrage wieder los. Ich glaube, ich kann verbindlicher delegieren." (V B 76)

Die Fraktalsprecher scheinen sich hoch motiviert in die Entwicklungsarbeit an der Schule einzubringen, sehen sich aber in der Mehrzahl als Träger eines imperativen Mandats ihrer Fraktale, was ihnen die Möglichkeit nimmt, flexibel auf neue Argumente in Schulvorstandssit-

zungen einzugehen. Auch erhalten sie, so die IP, keine Entlastung für ihre Leitungs- und Entwicklungsarbeit. Da dieser Zustand die Nachhaltigkeit bzw. den Transfer dieser Organisationsstruktur gefährdet, dürfte er auf Dauer nicht zu halten sein.

Auch die unklare Abgrenzung von Fraktalen und Abteilungsstruktur ist ein oft beklagter Punkt, der Nachbesserung verlangt:

- "Konflikte gibt es zwischen den einzelnen Fraktalsprechern und den Abteilungsleitern. Die Rolle der Abteilungsleiter ist schwer neu zu definieren. Da muss man dran arbeiten. [...] Geht auch um Macht, Interessenkonflikte. Manche sind weniger schwierig, und andere sind schwieriger. Das hängt sehr stark von den handelnden Personen ab. Ich sag mal, mit den Fraktalsprechern im positiven Sinne im Team zusammenarbeiten, das klappt recht gut. Wenn dann aber so ein bisschen so Spielchen dazukommen, wird es schwierig. Wenn der Fraktalsprecher nirgendwo so richtig verankert ist in Gesetzen. Was hat der eigentlich für Rechte?[...] Das ist etwas schwierig." (II A 55)
- Wenn sich neue Aufgaben entwickeln, neue Funktionen sich daraus entwickeln müssen, sind da natürlich auch Ängste mit verbunden. Ich hatte es ja angedeutet: Was kommt auf mich zu? Was gebe ich ab? Ich glaube, da hat es gewaltig geknirscht. Da haben ja in manchen Bereichen die Fraktalsprecher in schneller Folge gewechselt, weil sie einfach gesagt haben, so haben sie sich das nicht vorgestellt." (II B 62)
- "Ich glaube, wir sind noch gar nicht so weit, um ehrlich zu sein. Das kracht noch ziemlich im Getriebe, finde ich jetzt, was meine Fraktale betrifft, was ich miterlebt habe. Für mich hängt es daran: Was ist die Aufgabe von den Fraktalen in Abgrenzung zu den Abteilungs-

leitungen. Welche Aufgaben haben die da? Da gab es lange Diskussionen. Die Fraktalsprecher, -sprecherin hatten eine Fortbildung. Sie haben für sich noch nicht so eine Identität gefunden, beziehungsweise einzelne Fraktale handhaben das auf die eine Art, und andere Fraktale sehen ihre Identität und Aufgabe unterschiedlich. Das finde ich auch schwierig." (II E 47)

Die Führungskompetenzen des Fraktalsprechers müssten festgelegt werden und auch, wie er diese umsetzen kann, ohne eine Funktionsstelle innezuhaben. Weiterhin erscheint die Ausgestaltung der fraktalen Struktur die Schulen vor einer besonderen Herausforderung zu stellen. Wie oben erläutert (4.2), orientierte sich die Bildung der Fraktale an den Abteilungen. Allerdings ist die zu implementierende Struktur nicht starr, sondern entwickelt sich während des Prozesses weiter, was durch Evaluation, Rückmeldung über Erfolge, Misserfolge oder Veränderungen der Akteure mitgetragen wird (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 308 ff.).

- ▶ "Ich denke mal, die Hoffnung des Kollegiums ist ganz klar da, dass die Schulverfassung weiterentwickelt wird. Da fällt mir gerade ein, da hatten wir in der Gesamtkonferenz auch lange diskutiert. Wenn wir für die Schulverfassung abstimmen: Bleibt sie, wie sie ist, oder wird sie weiterentwickelt? Die Stimmung für diese Entscheidung kam eigentlich erst auf, als man sagte: Die Schulverfassung wird weiterentwickelt, sie bleibt nicht, wie sie ist. Ich denke, das ist der entscheidende Punkt." (III D 19)
- ► "Wenn ich jetzt mal in unsere Abteilung gehe, ABTEILUNG (NAME), da ist es richtig kompliziert. Da sind wir auch noch nicht ganz fertig. Da müssen die Fraktale noch mal grundlegend überarbeitet werden, aber wir wissen noch nicht genau wie. Da ist es teilweise so, dass

wir die Fraktale nach Berufen organisiert haben, weil wir einige Berufe haben, die so große Besonderheiten haben, dass die zum Rest nicht passen." (III D 41)

"Also, wir haben jetzt im Grunde genommen für den ganz großen Bereich FOS zunächst ein Fraktal gebildet und dann nach Bildungsgang und Berufsfeldern. Also wir haben für alle Berufe mehr oder weniger ein Fraktal, auch selbst für den kleinen Bereich, wie zum Beispiel (NAME), da arbeiten dann offiziell nur vier bis sechs Kollegen. Und der Bereich FOS, das sind dann ca. 30 bis 40 Kollegen, und da hat sich jetzt eben herausgestellt im Laufe des Jahres, dass sich der Bereich FOS, vertreten durch eine Person, durch einen Fraktalvertreter, natürlich nicht repräsentiert fühlt in dieser Schulverfassung. Daraufhin haben wir jetzt den Bereich FOS noch mal unterteilt in die Bereiche FACHRICHTUNG1, FACHRICHTUNG2, FACHRICHTUNG3 und FACHRICHTUNG4. Das muss aber jetzt alles noch soweit beschlossen werden, aber im Hintergrund sind im Prinzip die Vorbereitungen schon getroffen worden." (IV D 13)

Diese Interviewausschnitte zeigen die Relevanz, die bestehende fraktale Struktur weiterzuentwickeln und auftretende Probleme durch Umstrukturierung zu lösen, etwa, wie im letzten Ausschnitt erwähnt, durch nochmalige Unterteilung. Auch Machtverhältnisse im Schulvorstand sprechen für eine Weiterentwicklung, wenn sich beispielsweise ein großes Fraktal im Vergleich zu weit kleineren Fraktalen unzureichend im Schulvorstand repräsentiert fühlt.

Die Personalratsmitglieder zeigen sich kritisch gegenüber der neuen SchV, sind jedoch - mit nur einer Ausnahme - als ständige Gäste des Schulvorstands vorgesehen. Sie sehen das aus ihrer Perspektive wesentliche - Problem, dass eine neue SchV die Grenzen, aber eben auch Fronten zwischen Schulleitung und Kollegium verschwimmen lässt, da die Rollengefüge - hier Tarifpartner im Kampf um optimale Arbeitsverhältnisse, dort Fachkraft im Kampf um beste pädagogische Arbeit - unweigerlich Schnittmengen erzeugen und die klassischen Lager erodieren.

Auffällig, aber nachvollziehbar ist, dass Lehrkräfte ohne Funktion ein geringeres Maß an Informiertheit aufweisen. Ihre Urteile über die SchV vermischen sich gelegentlich mit generellen Beurteilungen der Schulentwicklung. Manche dieser IP zeigen sich unsicher, von welchen Regelungen sie eigentlich selbst betroffen sind.

- Man kriegt nicht mehr alles mit, wo die Entscheidung getroffen wird. Es wird dann mitgeteilt, dass die Entscheidung im Schulvorstand womöglich getroffen wurde, und die werden dann mitgeteilt. Man nimmt es eher zur Kenntnis. Ich weiß nicht mehr so richtig, wo die Entscheidung getroffen wird. Man kriegt nicht mehr alles mit. Ich finde, dass die Transparenz noch nicht gegeben ist. Das ist ganz wichtig. Wenn man diese ganze neue Struktur einführen will, ist eben eins der wichtigsten Punkte: Transparenz. Das sollte auch der Vorteil gegenüber dem alten, eingefahrenen System sein. Dass Entscheidungen transparent gemacht werden oder Vermögensflüsse, Geldflüsse. Jetzt um mal ein Beispiel zu nennen. Das man es transparenter macht. Und bis jetzt ist das nicht erfolgt, finde ich." (II E 146)
- ► "Ja, ich muss den Informationen immer hinterher rennen, und ich glaube, das ist ein ureigenes Problem dieser Schule, dass man gewissen Informationen, die man haben möchte, immer hinterherrennen muss." (I E 32)
- "Da möchte ich auch sagen, das sind genau diese Rückkopplungsprozesse, das ist mir eigentlich gar nicht so klar. Das finde ich auch als Kritikpunkt wichtig. Dass man sieht, wo sind eigentlich die Entscheidungsprozes-



se und was wird da entschieden. Ich denke, notfalls kann man das auch mal per E-Mail transparent machen. Da fühle ich mich ziemlich ausgeblendet. Das kann man sicherlich auch nachfragen: Wo hängt das? Wo ist das? Also mir ist es jedenfalls untergegangen. Vielleicht wurde es auch gesagt, diese Ergebnisse. Nur diese Rückkopplungsprozesse finde ich ziemlich schwach. Das sind die Sachen: Wo kann man an unserer Schule ansetzen. Wo kann man Kritik anbringen? Wo kann es besser sein?" (III E 64)

Generell scheinen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Prozesse an den SVplus-Schulen an Komplexität und Dynamik zugenommen zu haben. Nicht nur haben Informationen quantitativ zugenommen, sondern sie werden durch die neue SchV auch in unterschiedlichen Gremien verarbeitet. Eine Lehrkraft ohne Funktion hat gleichwohl eine ganz andere Wahrnehmung der neuen Situation: ■ "Also, Informationen zum Beispiel, die werden wesentlich schneller jetzt auch von oben nach unten transportiert, das geht wesentlich schneller. Ob die Entscheidungen, ob das viel schneller ist, das weiß ich jetzt nicht. Aber der Abteilungsleiter sortiert auch sofort und sagt: Zu welchem Fraktal, wo gehört es hin. Also das geht ruck-zuck, das ist viel besser geworden, der Informationsfluss. Der kann viel schneller kanalisiert werden. Den muss nicht erst jeder kriegen im Umlauf oder so, dann kriegen's jetzt die Fraktalsprecher, dann wird's weiter nach unten gegeben, das ist viel besser geworden." (I C 91)

Ein Fraktalsprecher und ein Abteilungsleiter unterschiedlicher Schulen äußern sich darüber, wie Informationen (v.a. Nutzgewinn) zur neuen SchV den Lehrkräften vermittelt werden sollten:

"Uns war es immer sehr wichtig – und mir persönlich auch – […]: von Anfang an eine

große Transparenz. Dass alle sofort und jederzeit wissen, was auf sie zukommt, ohne mit verdeckten Karten zu spielen oder etwas schönreden zu wollen. Sondern eine ganz offene, kritische Darstellung, was auf die zukommt. Das finde ich ganz, ganz wichtig. Nur so kann man Vertrauen schaffen und Leute ins Boot holen: eine gute, breite Information und eine große Transparenz und Offenheit. Das halte ich für ganz, ganz wichtig. Auf dem Weg sind wir auch, würde ich mal so sagen. Es gibt immer ein paar, die sagen: ,Na ja, die ein oder andere Info war nicht so konkret.' Es ist auch immer schwierig, ein ganzes Kollegium - und wir sind über 100 Personen - zeitgleich oder zeitnah zu informieren. Ich denke, das haben wir ganz gut gemacht, und das würde ich einem Fraktalsprecher einer anderen Schule auch immer empfehlen: ganz offen und rechtzeitig informieren über alles, was anliegt." (V C 13)

▶ "[...] kann man eigentlich nichts weiter tun, als diese Schulverfassung publizieren im Vorfeld, also den Leuten sagen: 'Darum geht es.' Dann von den Institutionen oder einzelnen Verbänden – ich sag mal Personalrat, Schulleitung, Handlungsfelder oder was für funktionelle Gruppen es in den Schulen gibt – vielleicht eigene Pro- und Contra-Listen machen lassen, die dann diskutieren, und dann muss man in den Abstimmungsprozess gehen und gucken, was da rauskommt." (I B 23)

Einheitliche und schnelle Informationswege, die auch für die Lehrer ohne Funktion nachvollziehbar sind, scheinen also wichtig. Das betrifft konkret auch den Informationstransfer zwischen Schulvorstand und Fraktal.

Dass eine neue Organisationsstruktur niemals automatisch die Qualität schulischer Arbeit verbessert, sondern von allen Beteiligten mit Leben zu füllen ist, belegt abschließend das folgende Zitat:

"[...] man kann Strukturen austauschen, man tauscht aber damit nicht Gewohnheiten aus. Das heißt, das gilt für alle Beteiligten, [...] wenn man das Modell ernst nimmt, [erfordert es] von allen Beteiligten einen anderen Umgang miteinander." (IV C 55)

4.7 Äußere Rahmenbedingungen

Viele IP setzen offenbar die Bedingungen für eine selbstverantwortliche Schule mit jenen für die SchV gleich bzw. machen diese zu einer Bedingung für jene. Hier wird vor allem gefordert, Verantwortlichkeit für Budget und Personalaufgaben in die Hände der Schule zu legen. Der derzeit gewährte Umfang selbstverantwortlicher Entscheidungsräume in diesen zwei Bereichen reicht nach Angaben der Befragten nicht aus.

▶ "Dass man langfristig - wir sind ja noch auf dem Weg dahin - auch bei den Ressourcen den Fraktalen die Verantwortung überträgt, sowohl im Rahmen der Unterrichtsentwicklung, aber auch im Rahmen der Ausstattung und so weiter, Entscheidungen zu treffen - dazu braucht man verbindliche, sichere Grundlagen, auch Ressourcen, [...] ein Budget, um damit selbstverantwortlich umzugehen." (I A 122)

Ein Schulleitungsmitglied stellt den Zusammenhang zwischen Budgetverfügung und tatsächlicher Verantwortungsübernahme wie folgt dar:

■ "Was die Finanzen vom Land und Schulträger angeht, da wünsche ich mir eine viel größere Freiheit. Dann können die Gremien auch ganz anders entscheiden. Im Moment sind wir durch die Strukturen, die wir haben, sehr stark gegängelt. Also, die Finanzstrukturen bei uns hängen im hohen Maße von den kommunalen Vorschriften ab, wie es die Stadt hat. Da sind wir im Moment deutlich

in einer Diskussion. Es hilft uns alles nichts. Ich fordere das Thema Globalbudget. Schule muss so ein Globalbudget haben, und da müssen wir aufgrund von Entwicklungsprojekten entscheiden: Wie gehen wir damit um. Dann können wir gerne am Ende des Jahres Rechenschaft ablegen und sagen: Was haben wir damit gemacht oder was haben wir damit erreicht? Ist es so okay oder müssen wir es korrigieren? Da wünsche ich mir wesentlich mehr Freiräume. [...] Dann wird natürlich die Notwendigkeit größer, dass man verantwortliches Handeln wahrnimmt und dieses auch entsprechend umsetzt mit dem nötigen Einsatz und Engagement. Nur das ist sinnvoll, weil ich nur damit solche pädagogischen Konzepte, wie wir sie anstreben, auch tatsächlich dauerhaft umsetzen kann. Alles andere funktioniert nicht. Alles andere ist immer zu sehr von außen bestimmt, hat zu wenig mit den handelnden Personen selbst zu tun. Es ist zu wenig Aufforderung mit drin, sich tatsächlich selbst mit einzubringen. Sich selbst Gedanken machen zu müssen, Zielformulierungen und auch diese Ziele selbst zu erarbeiten. Also, eigenständige und selbstverantwortliche Schule mit dieser Schulverfassung, ja, aber die Rahmenbedingungen müssen noch wesentlich offener werden." (III A 48)

Als notwendige äußere Rahmenbedingung wird auch hier zeitliche und personelle Entlastung gewünscht - vor allem angesichts der Fraktalorganisation (oben 4.5.3 und 4.5.5), aber auch im Blick auf die laufenden Reformanstrengungen generell. Wer eine qualitativ höherwertige Lehr-Lernkultur etablieren will - das jedenfalls vertreten einige IP nachdrücklich -, wird auch das vorherrschende Arbeitszeitmodell (Unterrichtsdeputat: 25 Unterrichtsstunden) reformieren müssen:

"Mein Stundenplan und meine Dienstzeit gehen nur nach dem Unterricht. Und das kann es nicht mehr sein. Wenn ich eine andere Lernkultur will, eine neue Welt will, dann brauche ich neue Strukturen. Dann muss auch die Arbeitszeit anders bemessen werden. Das ist auch [...][ein] Punkt, wo ich finde, dass ist ein Knackpunkt. Wo das nicht anders geht. Sonst machen sich die engagierten Leute kaputt." (III E 89)

Dazu, wie dieses enge Korsett zu lockern wäre, hat ein IP konkrete Vorstellungen:

"Also ich würde mir sehr wünschen, dass wir im Rahmen der Dienstordnung Präsenzzeiten an der Schule hätten. Für alle Kollegen und Kolleginnen. Zum Beispiel bis 16 Uhr. Wo die arbeiten können und ihre Sitzungen machen können. Wo einfach jeder so lange da ist. Das fände ich außerordentlich gut. Das wäre ein ganz neuer Rahmen. Der ist vielleicht gegen äußerste Widerstände von Interessengruppen durchzusetzen. Das gibt es in anderen europäischen Ländern auch. Das gibt es in der Schweiz, in Skandinavien, Finnland und so weiter. Da sind die Leute alle da. Da sind viele Dinge viel einfacher. Dann kann man auch viel eher Teamabsprachen machen oder Dinge für die Schule oder den Unterricht vorbereiten, was sonst hier immer hektisch in den Pausen passiert. Ich denke, das wichtig wäre, dass man Arbeitszeitkonten auf das Jahr bezogen hat. Da haben wir jetzt auch ein Projekt." (V A 74)

Spätestens an dieser Stelle ist das große persönliche Engagement der Akteure anzuerkennen, das häufig ohne Entlastung eingebracht wird und ohne das Instrument SchV nicht greifen kann. Dass aber diese Bereitschaft nicht unendlich strapaziert werden kann, gibt ein Fraktalsprecher zu bedenken:

"[…] es gibt kein Gesetz, das jemanden zwingen kann, Fraktalsprecher zu werden, das heißt… um eine böse Kulisse zu malen, dass

keiner mehr sagt: ,lch mach's!' Dann gibt's eben keinen Schulvorstand mehr, ist er weg! Was passiert denn dann? Das sieht unsere Verfassung gar nicht vor. Aber daran wird im Grunde genommen deutlich, dass ich, wenn ich dieses Projekt ernsthaft will, ich auch die Rahmenbedingungen ernsthaft setzen muss, oder ich muss ganz klar sagen, was geht oder was nicht geht." (IV C 112)

Es geht den IP im Endeffekt um Verlässlichkeit auf dem Weg zur selbstverantwortlichen Schule, den die Mehrheit der IP zu gehen bzw. zu erproben durchaus bereit ist. Verlässlichkeit bedeutet: hinreichende Absicherung durch die nötigen Ressourcen und kohärente, langfristig gültige und zentrale Vorgaben für die Arbeit einer Schule, die mehr Selbstverantwortung übernimmt.

Fünf Jahre Projektarbeit im Rahmen von SVplus haben Lernprozesse in den Schulen angestoßen und erste Ergebnisse gebracht, die nun in einen systemischen Dreiklang zu bringen sind, indem Schulaufsicht, Schulträger und selbstverantwortlichen Schule ihr gegenseitiges Verhältnis in eine Regelform überführen. Nur so wird es den Modellprojektschulen und den weiteren Schulen attraktiv erscheinen, den Weg in die Selbstverantwortung fortzusetzen.

4.8 Offen gebliebene Fragen

Die Interviews verdeutlichen eine gewisse Unklarheit über den institutionellen Ort, an dem Schulentwicklung stattfinden soll. Zwar ist von Entscheidungen und Partizipation und Demokratiediskussion die Rede, aber ein klares Konzept für die Verortung dieser Aufgabe scheint es nicht zu geben.

Bei den Fraktalen liegt der Schwerpunkt der Arbeit in der eigenen, gruppeninternen Entwicklung und auf der Unterrichtsentwicklung. Eine Zusammenarbeit zwischen den Fraktalen erfolgt nur durch Fraktalsprecher in den Schulvorstandssitzungen, so die einhellige Auskunft der IP. Wie aber die Entwicklungsvorhaben der Fraktale in die schulische Gesamtentwicklung eingepasst werden sollen, bleibt offen: Wer behält die Gesamtschule im Blick? Wer hält nach, dass die Entwicklungen den vereinbarten Leitzielen (Leitbild und Qualitätsleitbild) folgen und sie mittragen? Das Plenum scheint diese Rolle derzeit nicht anzunehmen; es wird allgemein als beratendes Gremium wahrgenommen, dessen Nutzen vorwiegend in seiner Eigenschaft als Forum für den Informationsaustausch gesehen wird.

Schulvorstände konzentrieren sich also auf strategische Entscheidungen, Fraktale auf die Unterrichtsentwicklung - verbleiben also noch die Schulleitung bzw. das Schulleitungsteam, um die Aufgabe zu erfüllen, vereinbarte Entwicklungsziele nachzuhalten. Dies liegt auch nahe, da sie die Qualitätsanstrengungen der Schule gegenüber der Schulaufsicht verantwortet. Dazu heißt es im HSchG:

"Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist dafür verantwortlich, dass die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllt. Sie oder er leitet die Schule nach den geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie den Beschlüssen der Schulkonferenz und der Konferenzen der Lehrkräfte."

§ 88 (1)

"Aufgabe der Schulleiterin oder des Schulleiters ist es, im Zusammenwirken mit den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, den Schulaufsichtsbehörden und dem Institut für Qualitätsentwicklung sowie dem Schulträger für den ordnungsgemäßen Ablauf der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie des Schul-

lebens zu sorgen und auf deren Weiterentwicklung hinzuwirken. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist insbesondere verpflichtet, [...] für die Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms sowie für die interne Evaluation zu sorgen [...]."

§ 88 (2)

Da sich eine Schulleitung somit weitaus länger mit Nutzen, Zielen und Maßnahmen der Schulentwicklung beschäftigt als Lehrkräfte, sind letztere mit dem Thema weniger vertraut und haben zwangläufig Informationsdefizite. Diese – vor allem im Rahmen einer Zugehörigkeit zu Fraktalen – aufzuholen, würde jedoch das Zeitmanagement der Lehrkräfte vor unlösbare Probleme stellen. Hier bleibt die Schulleitung in ihrer Verantwortung und die rechtlich zugewiesene Rolle nach dem HSchG § 87 (1) mit und ohne SchV erhalten.

Damit das Kollegium dennoch – neben der rechtlich verankerten Zuständigkeit der Schulleitung (vgl. auch HSchG § 87 (1)) – mit seiner Expertise wertvolle Impulse für Schulentwicklung geben kann, verfügen die interviewten Schulen bereits über ein arbeitsfähiges Gremium, das allerdings in den neuen SchVen formal keine Entsprechung findet und daher auch nicht über Entscheidungskompetenz verfügt: die Schulentwicklungsgruppe bzw. das Schulentwicklungsteam, das sogenannte SET.

Aufgaben des SET sind in der Regel die Genehmigung und das Monitoring von Schulentwicklungsprojekten im Rahmen von SVplus sowie die Vorbereitung pädagogischer Tage. Am SET können Mitglieder der Schulleitung, Lehrkräfte und Referendare teilnehmen; seine Sitzungen finden an allen vier Schulen öfter als die des Schulvorstands oder des Plenums statt. An die übrigen Gremien ist es auf unterschiedliche Weise angebunden: An einer Schule handelt es

sich um einen Ausschuss des Plenums, dem es berichtet und Anträge unterbreitet, um dessen Votum für eine Entscheidung des Schulvorstandes zu erhalten; an drei Schulen ist es als Ausschuss des Schulvorstandes bzw. der Schulleitung organisiert; eine Schule diskutiert aktuell, ob dessen Aufgaben nicht ganz vom Schulvorstand übernommen werden sollen.

Gegen eine Übertragung der SET-Aufgaben auf den Schulvorstand spricht, dass deren Bearbeitung in der vorgesehenen Zahl von Schulvorstands- und Plenumssitzungen nicht vorgenommen werden kann. Außerdem rangiert der Schulvorstand in erster Linie als Beschlussgremium.

In den Interviews wurde deutlich, dass ein SET als wichtig erachtet wird, dass es aber noch Unklarheiten gibt, wo es im Organigramm der Schulen anzusiedeln ist. Diese Unklarheit gilt es zu beseitigen; es ist schließlich ein Unterschied, ob das SET tatsächlich strategische Entscheidungen trifft oder ob es lediglich für deren Umsetzung (Projekte, pädagogische Tage etc.) zuständig ist. Auch ist zu klären, von wem das SET beaufsichtigt bzw. durch Rechenschaftsabgabe entlastet wird. Hierfür kommen Schulleitung, Schulvorstand und Plenum in Frage. Einer der Vorzüge des SET ist seine Offenheit für alle interessierten Lehrkräfte - und auch Referendare. Es ist ein Gremium, das in der Lage ist, niederschwellig das Engagement aus dem Plenum aufzunehmen. Die Teilnahme von Schulleitungsmitgliedern gewährt die Steuerung und Diskussion der Vorhaben im Sinne der strategischen Ausrichtung der Schule. In Anbetracht des Umstandes, dass viele der bisher in der Entwicklungsarbeit engagierten Lehrkräfte nun in Entscheidungsfunktionen gewechselt haben, bleibt auch die Frage offen: Wie können Anreize gesetzt werden, damit weitere Lehrkräfte Verantwortung im Bereich der schulischen Entwicklungsarbeit übernehmen? Die Frage nach der institutionellen Verortung des SET bzw. sei-

ner Funktionen und Aufgaben ist vor allem vor dem Hintergrund der Notwendigkeit zu beantworten, größere Teile der Kollegien zur Verantwortungsübernahme für die Entwicklung ihrer Schule zu gewinnen.

4.9 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Lehrkräfte ohne Funktionsstelle nehmen das Angebot der Partizipation nicht ohne Weiteres wahr. Zunächst stellt in ihrem Rollenverständnis - über das ,Kerngeschäft' Unterricht hinausgehend - Schulentwicklung keinen integralen Bestandteil dar. Vor allem aber arbeiten sie in ihrer persönlichen Wahrnehmung bereits am Limit. Sie benötigen daher in jedem Fall Zeit und andere Ressourcen, um sich in die neuen Strukturen aktiv einfinden zu können. Hier könnte - kurzfristig unterstützend und langfristig nachhaltig - ein verändertes Arbeitszeitmodell greifen, in dem das Arbeitspensum nicht an der Unterrichtsverpflichtung bemessen wird. Erst differenzierte Unterrichtsdeputate und unterschiedliche Arbeitspensen in der pädagogischen Schulentwicklung ermöglichen nachhaltige pädagogische Innovationen, die nur vor Ort in Kooperation eingeführt und etabliert werden können. Es zeichnet sich ab, dass solche Kooperationsformen den Rückzug in den eigenen Unterricht erschweren, da Teamprozesse in zunehmendem Maße handlungssteuernd auf die Teammitglieder wirken.

Hier scheint nun der Rahmen, den die KSchV bereitstellt, für die Schulen zur Gestaltung ihrer Aufbauorganisation grundsätzlich gut geeignet. Dies belegen Stimmen aus jenen Schulen, die erneut mit großen Mehrheiten beantragten, die Arbeit mit ihrer SchuV fortführen zu können. Nachdem das Thema 'Fraktale' in vielen Fällen zunächst Probleme aufwarf, wird nach Verlauf von etwa zwei Jahren die Bildung von Fraktalen als ein Prozess erlebt, der es dauerhaft möglich

macht, auf veränderte Bildungsangebote und deren Nachfrage angemessen zu reagieren.

Die Probleme bei der Fraktalbildung entstehen an den beruflichen Schulen durch deren Heterogenität, die sich im Bildungsangebot, im Profil der Lernenden sowie in der Tatsache niederschlägt, dass Lehrkräfte in mehreren Bildungsgängen eingesetzt werden. Diese spezifische Problematik entfällt an den allgemeinbildenden Schulen, für die die SchV relativ leicht zu übernehmen ist, da sich dort die Strukturen von Bildungsgängen, Abschlüssen und Schülerschaft homogener darstellen und Fraktale durchgängig nach dem Fachprinzip gebildet werden können.

Die Anschlussfähigkeit und damit auch der Erfolg einer breit angelegten und sinnvollen Implementation einer neuen SchV erwies sich also von verschiedenen Faktoren abhängig: Welche Strukturen vorliegen, ob Teamarbeit bereits eine breit etablierte Arbeitsform darstellt und welches Rollenverständnis vorherrscht bzw. ob es die Mitgestaltung pädagogischer Schulentwicklung mit umfasst. Diese Faktoren wirken sich auf die Bereitschaft aus, in der Schulentwicklung mitzuwirken. Gesteigert werden kann sie u.E. durch langfristig planbare und einschätzbare Ressourcen sowie durch ein verändertes Arbeitszeitmodell, das statt auf einem Unterrichtsdeputat auf tariflich vereinbarter Wochen- oder Jahresarbeitszeit basiert. Auch die Schulleitung muss ihre Haltung gegebenenfalls überdenken und Bereitschaft zeigen, das operative und strategische Geschäft mitgestalten zu lassen; von ihrer Seite ist also ein authentisches Mitbestimmungsangebot erforderlich, das den Lehrkräften z.B. konkrete Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten im Blick auf Ressourcenverteilung und -verwendung eröffnet.

Wir halten fest, dass das Instrument der Schulverfassung dann funktionsfähig und erfolgreich

ist, wenn zum einen die Schulleitung in ihrer Bereitschaft, Verantwortung und Ressourcen an Teams zu delegieren, glaubwürdig ist, zum anderen das Kollegium verbindlich Verantwortung für Entwicklungsarbeit und Entscheidungen übernimmt.

Die neue Struktur kann an vorhandenen Strukturen anknüpfen, indem die Fraktale innerhalb der bestehenden Abteilungen gebildet werden. Günstig erscheint, wenn bereits bestehende informelle Teams institutionalisiert werden, indem diese in Fraktale gewandelt, dort formalisiert und somit im Organigramm der Schulen als Organisationseinheiten sichtbar werden.

Kritisch ist anzumerken, dass die Positionen der Schülerinnen und Schülern sowie der Eltern in den strategischen Entscheidungsprozessen geschwächt worden sind und andere Anspruchsgruppen – z.B. Betriebe oder kommunale Einrichtungen – formal nicht in der SchV vorgesehen sind, wenn es keinen Beirat geben sollte.

Einen Nutzen verspüren Schulleiter insofern, als sie ihre Entscheidung auf eine breitere Basis gestellt sehen. Abteilungsleiter werden durch die Fraktalsprecher entlastet und letztere erfahren gesteigerte Selbstwirksamkeit und Informiertheit durch die Übernahme von Verantwortung. Die Mehrbelastung tragen – so empfinden es viele von ihnen – zunächst die Lehrer, da die Anzahl der Sitzungen für sie zunimmt.

Auch wenn die Vertreter der Lehrkräfte die Mehrheit im Schulvorstand stellen und so Entscheidungen in ihrem Sinn theoretisch durchsetzen können, steht dem entgegen, dass die Schulleitungsmitglieder inhaltlich und auch strategisch besser auf die Entscheidungen im Schulvorstand vorbereitet sein können. Ihre Positionen in Verbindung mit regelmäßigen Arbeitssitzungen ermöglichen es der erweiterten Schulleitung, ihren Informationsvorsprung

zu nutzen und – zumindest theoretisch – eine Gruppenposition innerhalb der erweiterten Schulleitung zu finden und die Entscheidungen gemäß ihren Vorstellungen vorzubereiten.

Für eine Qualitätsentwicklung, die von einzelnen Lehrkräften schulweit nicht betrieben werden kann, ist Teambildung zentral. Auch um die größere Verantwortung, die den Einzelschulen gewährt wird, effektiv tragen zu können, sind Teams unerlässlich. Ihnen, und nicht einzelnen Akteuren, sollte diese Verantwortung übergeben werden, was dann allerdings die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder einschränkt. Diese Einschränkung erfolgt durch verbindliche Absprachen, die innerhalb von Teams und Gremien ausgehandelt werden. Für die einzelne Lehrkraft heißt das, dass ihre Unterrichtsautonomie reduziert wird, im Gegenzug aber die Gestaltungsmöglichkeiten im Team erweitert werden, es zu kollegialer Entlastung und einer Professionalisierung im Team kommt und nicht zuletzt Mittel bereitgestellt werden, um Arbeitsbedingungen mitzugestalten und per Wahl Entscheidungsrechte an der strategischen Ausrichtung ihrer Schule wahrzunehmen.

SchVen unterstützen einen dezentralen Ressourceneinsatz und den Aufbau von Teamstrukturen, die für eine Mitwirkung an Schulentwicklung maßgeblich sind – Entwicklungen, die freilich auch im Kontext traditioneller Schulkulturen vorstellbar sind.

In der Präambel der KSchV werden drei Intentionen für die Erprobung neuer Organisationsstrukturen in Form von SchVen genannt:

- Die individuelle Ausgestaltung eigener SchVen soll auf der Basis der KSchV möglich sein
- An den Schulen werden fraktale Strukturen entwickelt, die in ihren Bereichen eigene Entscheidungen fällen.

 Die Schulen führen ein System von Zielvereinbarungen mit zugehöriger Rechenschaftspflicht zur Steuerung der Fraktale ein.

Hinsichtlich dieser Intentionen stellen wir fest:

Die SchV gibt verbindliche Grundzüge vor und lässt den Schulen Raum für individuelle Ausgestaltung. Bei dieser Ausgestaltung herrscht die Tendenz vor, eine Anpassung an die bestehende Schulkultur vorzunehmen. Generell ist auch ein Trend zur Stärkung des Plenums erkennbar: Fast überall werden – im Vorfeld von Schulvorstandssitzungen – im Plenum anstehende Entscheidungen besprochen. Fraktalsprecher sehen sich als Vertreter des Plenums und fühlen sich an dessen Vorgaben bei Abstimmungen gebunden (imperatives Mandat).

Als weitere wesentliche Veränderungen sind die Ausweitung des Kreises der formal berechtigten Entscheidungsträger und die Formalisierung von Teams durch die Bildung von Fraktalen zu nennen. Teams werden als Organisationseinheiten im strukturellen Aufbau (Organigramm) der Schule sichtbar.

Ein System von Zielvereinbarungen mit den Fraktalen ist zum Befragungszeitpunkt an keiner der befragten Schulen eingeführt worden.

4.10 Interpretation der Ergebnisse

1. Schlussfolgerung:

Die komplexen Aufgaben innerhalb selbstverantwortlicher Schulen können sinnvoll nur von Teams bearbeitet und bewältigt werden. Schulverfassungen stützen und formalisieren solche Teams.

Als Hauptargument für die neue Schulverfassung kann die formalisierte Übertragung von

Selbstverantwortung an Schule im Sinne der Gewährung von Freiräumen zur Gestaltung von Schule und Unterricht gesehen werden. Diese zugestandenen Freiräume beziehen sich nicht ausschließlich auf die Ebene der Schulleitung und auch nicht auf die Ebene der einzelnen Lehrkraft, sondern auf die Schule als Organisation. Zur Bewältigung der veränderten Schulaufgaben - wie Entwicklung von Schulcurricula, Lernfeldarbeit, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und regionale Vernetzung - bedarf es einer verstärkten Kooperation der schulischen Akteure untereinander, da diese Aufgaben von Einzelnen nicht bewältigt werden können. Teamstrukturen sind damit als eine wesentliche Voraussetzung dafür anzusehen, der Einzelschule größere Gestaltungsräume zu eröffnen, in denen ihre Eigenverantwortung zum Tragen kommt.

Die Vorteile von Autonomie - im Sinne von Gestaltungsfreiräumen - und Demokratie, die die Profibürokratie Schule ihren Professionellen, den Lehrkräften, bietet, führen jedoch im Rahmen einer veränderten Steuerung von Schule und veränderten Anforderungen zu Problemen. Die für eine Profibürokratie notwendige Bedingung einer stabilen Umwelt, die standardisierte Leistungen nachfragt, ist für Schulen nicht mehr gegeben: Der gesellschaftliche und technologische Wandel erfordert die permanente Anpassung des Bildungsangebotes. Dieser Anpassungsdruck stellt die Profibürokratie Schule und die dort tätigen Professionellen vor Probleme der Koordination ihrer Abläufe und Tätigkeiten.

Traditionell erfolgt diese Koordinierung von Abläufen und Tätigkeiten innerhalb der Schulen durch die einheitliche Ausbildung der Lehrkräfte. Dies ist angesichts des gesellschaftlichen und technologischen Wandels nicht mehr ausreichend. Andere Koordinationsmechanismen – wie etwa Anweisung und kollegiale Abstimmung – scheiterten jedoch bisher oft an der Ablehnung durch die Professionellen, denn:

"Persönliche Weisung und gegenseitige Abstimmung werden als direkte Eingriffe seitens der Administratoren beziehungsweise der Kollegen in die Autonomie des professionellen Mitarbeiters zurückgewiesen …"

Mintzberg 1992, 278

Schule als Organisation berücksichtigt diesen Umstand. So spielt die persönliche Weisung als Koordinationsmechanismus an Schulen weiterhin eine untergeordnete Rolle: Die Macht von Schulleitern ist gesetzlich und praktisch begrenzt. Schulleitung ist auf die Mitarbeit von Lehrkräften angewiesen, ohne sie anordnen oder verbindlich einfordern zu können. Es liegt letztendlich in der Entscheidung der Lehrkräfte, ob sie der Schulleitung außerhalb ihrer Unterrichtsverpflichtung Unterstützung gewähren oder entziehen. Konsequenzen müssen sie in letzterem Fall kaum befürchten.

Allerdings befinden sich die Lehrkräfte im Kontext der Reformprozesse in einem Dilemma: Entweder tragen sie selbst aktiv zur Schulentwicklung bei oder sie überlassen Führungskräften, die u.U. andere Ziele verfolgen als sie selbst, die Gestaltungsmacht über ihre zukünftigen Arbeitsbedingungen. Es steht aber außer Frage, dass Lehrkräfte, die ihre professionellen Ansprüche wahren wollen, Interesse an der Mitgestaltung dieser Arbeitsbedingungen haben müssen. Dies wiederum bringt sie in Konflikt mit dem Status quo an Schulen hinsichtlich Rollenverständnis, Arbeitsbedingungen und Belastungssituation. Ein sinnvoller Ausweg aus diesem Dilemma ist die Arbeit in Teams, in denen sich die Arbeit auf mehrere Schultern verteilt, die Entscheidungskompetenzen aber bei den Lehrkräften bleiben.

Soweit wir das beurteilen können, hat sich die Koordinationsleistung von Abstimmungsprozessen im Team seit der ersten Veröffent-

lichung von Mintzbergs Studienergebnissen im Jahr 1983 spürbar verbessert: In den SVplus-Schulen wird dies inzwischen als selbstverständlich und notwendig angesehen. Diesen Schluss ziehen wir aus Ergebnissen der formativen Begleitung der SVplus-Schulen: 86,2% der Befragten geben in einer Online-Befragung im Jahr 2008 an, dass die Erfahrungen mit Teamarbeit überwiegend positiv seien, und 77,1% der Befragten sind der Meinung, dass ihre Schularbeit mittelfristig nur im Team zu bewältigen sei. Allerdings setzen organisatorische Rahmenbedingungen der Ausweitung von Teamarbeit Grenzen: Nur ein knappes Drittel der Befragten gibt in derselben Befragung an, dass die schulische Stundenplanung Zeitfenster für Teamarbeit berücksichtigt und diese außerhalb des Unterrichts gut zu koordinieren ist (Clement/Martin 2009, 23).

2. Schlussfolgerung:

Die Bewältigung der komplexen Aufgaben innerhalb selbstverantwortlicher Schulen erfordert den Dialog über eine Veränderung des Selbstverständnisses von Lehrkräften auf Schulund Verbandsebene.

Das Niveau der Kooperation zwischen Professionellen ist in einer Profibürokratie, wie Schule sie darstellt, im Verhältnis zu anderen Organisationsformen vergleichsweise gering ausgebildet. Dazu trägt die den Individuen gewährte Autonomie bei sowie der Umstand, dass Kooperation in der Vergangenheit bisher nur selten erforderlich war. Das erschwert Innovationen. Als Bürokratie ist Schule auf stabile Umweltbedingungen ausgerichtet, für die sie standardisierte Leistungsangebote bereithält. Der Wandel, dem diese Bedingungen seit geraumer Zeit unterworfen sind, führt zu entsprechender Unsicherheit. Etwas muss sich verändern, und Akteur im Wandel soll der Professionelle selbst sein.

"In der Profibürokratie mit ihren autonomen Mitarbeitern und der Entscheidungsfindung im betrieblichen Kern einerseits und im Berufsverband andererseits ist alle Macht zur Herbeiführung eines strategischen Wandels konfus. Alle, nicht nur ein paar Führungskräfte oder Vertreter des Berufsstandes, müssen diesem Wandel zustimmen. Infolgedessen kommen Veränderungen nur langsam und mühsam zustande …"

Mintzberg 1992, 282

Lehrkräfte sind, wie andere Berufsstände auch, in politisch starken Verbänden organisiert. Eine Reform des Bildungssystems, die schwerpunktmäßig auf der Ebene der Einzelschule ansetzt, erscheint uns deswegen nur für Insellösungen tauglich. Wenn die Berufsverbände die Entwicklungen auf Verbandsebene nicht mitgestalten, können systembezogene Entwicklungen kaum angestoßen werden. Soll das Bildungssystem als Ganzes nachhaltig reformiert werden - etwa im Sinne von weniger Input- und mehr Outputsteuerung sowie stärkerer Kompetenzorientierung -, gehört dazu neben dem Dialog mit Lehrkräften und Personalräten auf Einzelschulebene auch der Dialog mit deren Verbänden auf der bildungspolitischen Ebene. Aushandlungsprozesse mit Lehrkräften an den Schulen führen zu organisationalen Lösungen. Die nachhaltige Weiterentwicklung der Gesamtprofession, deren Selbstverständnis und die hierfür geeigneten Rahmenbedingungen können auf der Verbandsebene abgestützt werden. Eine gemeinsam getragene Entwicklung unterstützt weitere Innovationsprozesse an den Schulen nachhaltig und entlastet die Kollegien an den Schulen von jenen tarifpolitischen Diskussionen an den Schulen, die auf der bildungspolitischen Ebene geführt werden müssen.

An den Schulen gemeinsame Ziele und Wege zu finden, stellt für die Kollegien eine große Herausforderung dar. Die langwierigen organisationalen Lernprozesse, derer es dazu bedarf, sind an den befragten Schulen schon weit fortgeschritten. Dabei setzt sich vielerorts die Idee durch, die Lernprozesse der Lernenden zum pädagogischen Ausgangspunkt der teambasierten Schulentwicklung zu machen. Diese Orientierung steht jedoch in Konkurrenz zur Orientierung an den Erfordernissen der Fächer. Die hier erforderliche Entwicklung von Konzepten für Lernfeldarbeit, selbstgesteuertes Lernen, Diagnostik oder individuelle Förderung sind folglich von einzelnen Lehrkräften nicht leist- und umsetzbar. Aus dieser Perspektive erscheint die neue Schulverfassung als ein sinnvolles Instrument, das eine teambasierte demokratische Schulentwicklung und damit eine neue Lehr-Lernkultur zwar unterstützt, aber nicht allein herstellen kann und daher auch als obligatorische Maßnahme nicht ausreichend ist.

Dazu bedarf es an den Schulen vielmehr des planvollen Aufbaus von kreativen professionellen Teams, der das Rollenverständnis der Beteiligten herausfordern und verändern wird. Lehrkräfte und Schulleitung werden sich gleichermaßen bereit erklären müssen, Befugnisse, die zuvor in die Sphäre ihrer Autonomie fielen, sukzessive in die Verantwortung von Teams zu geben.

Selbstverantwortliche Schulen müssen ihre Umwelt beobachten, um Veränderungen dort und deren Bedeutung für die eigene Arbeit rechtzeitig zu erkennen. Sie benötigen regionale Netzwerke und ein Qualitätsmanagementsystem sowie ein Monitoringsystem, mit denen die Einhaltung eigener und extern (bspw. durch Bildungsadministration oder die EU) gesetzter Standards überprüft wird. Externe Überprüfungen (z.B. durch die Bildungsadministration) zeigen grobe Abweichungen auf und unterstützen die Entwicklungsarbeit in schulischer Verantwortung.

Auf die zentrale Bedeutung von Teams haben wir oben hingewiesen; weitere Koordinationsmechanismen sind die Standardisierung von Arbeitsprozessen und Arbeitsprodukten sowie schulische Vorgaben, die handlungsweisend sind. Dies alles gegeben, kann sich – in Anlehnung an Mintzberg – die Profibürokratie zur Profiteambürokratie entwickeln: Autonomie und Mitsprache werden nun nicht mehr einzelnen Professionellen, sondern Professionellen-Teams gewährt.

3. Schlussfolgerung:

Eine erfolgreiche Implementation der Schulverfassung knüpft an vorhandene Strukturen an und baut diese aus, lässt aber keine dauerhaften Doppelungen von Strukturen zu.

Organisationsentwicklung als Weiterentwicklung der Aufbaustruktur ist für staatliche Schulen ein Novum. An den beteiligten Schulen sind solche Entwicklungen in beachtlichem Ausmaß festzustellen; korrespondierend mit den Erkenntnissen der Implementationsforschung erfolgte die Implementation der Schulverfassungen angemessen und sinnvoll.

Die Kernschulverfassung legt die Organisationsform und das Aufgabenspektrum der einzelnen Gremien fest. Sie definiert das Plenum als vorgeschaltetes Organ, in dem Anträge für den Schulvorstand gestellt und generelle Meinungsbilder gesammelt werden können. Zwei Schulen nahmen in ihrer Schulverfassungen eine Modifikation vor und sprachen dem Plenum im Vergleich zum Schulvorstand mehr Entscheidungskompetenzen zu.

Das Grundprinzip der Bildung von Fraktalstrukturen ist in der Kernschulverfassung bzw. den Schulverfassungen festgelegt. Die detaillierte Ausgestaltung der fraktalen Organisation ist dort jedoch nicht geregelt, sondern wurde

in den Implementationsprozess der einzelnen Schulen verlagert, was dort für Verunsicherung sowie Diskussions- und Konfliktpotenzial sorgte. Wie bilden die Schulleitung und die Lehrkräfte die Fraktale und wie können sie in die vorhandene Struktur integriert werden? Diese Fragen muss jede Schule für sich beantworten und austesten. Die untersuchten Schulen fanden zwar vergleichbare Lösungen, sahen sich aber jeweils mit speziellen Problemen konfrontiert, die diskutiert wurden und schließlich zu Veränderungen der fraktalen Organisation führten. Zielvereinbarungen, die laut Schulverfassungen mit den Fraktalen getroffen werden sollen, wurden in keiner der Schulen, die interviewt wurden, vollständig umgesetzt. Hier scheint es sich um ein gravierendes Problem zu handeln, für das die Schulen bisher noch keine Lösung gefunden haben.

Auf institutioneller Ebene erscheint es wichtig, dass die neue Organisationsstruktur zunächst an Vorhandenem anknüpft. Im Verlauf des Prozesses kann sich diese Anlehnung dann vereinzelt als problematisch erweisen und verlangen, dass neue Veränderungen diskutiert und umgesetzt werden. Dabei ist offensichtlich, dass zu große Fraktale eine sinnvolle Arbeitsweise erschweren. Grundsätzlich muss jederzeit die Möglichkeit bestehen, neu gebildete Strukturen auch wieder zu modifizieren. Ist eine solche Anpassung bzw. Weiterentwicklung möglich, erhöht sich die Bereitschaft der Lehrkräfte, der Implementation einer neuen Schulverfassung zuzustimmen.

Da die beruflichen Schulen in Lernfeldern organisiert sind, arbeiten die Lehrer hier häufig bereits in kleinen Teams zusammen. Auf diese Teamstruktur wird, sofern vorhanden, bei der Fraktalbildung zurückgegriffen. Ist diese Struktur jedoch nicht vorhanden, bedeutet dies für die Lehrkräfte eine starke Neuausrichtung ihrer Arbeitsweise: vom Einzelkämpfer, dessen Verantwortungsbereich dort beginnt, wo er die

Tür des Klassenraums hinter sich schließt, hin zum Teamplayer, der mit den Kollegen Methoden, Strategien und Unterrichtsmaterial entwickelt, verbindliche Absprachen trifft und diese in seinem Handeln umsetzt. Und so kann gelten, dass die Etablierung einer fraktalen Struktur nur dort ohne großen Widerstand und Unsicherheiten seitens der Lehrkräfte vollzogen werden kann, wo es bereits funktionierende Teams gibt. Diese sollten dann im Zuge der Implementation der neuen Schulverfassung formalisiert werden.

Die fraktale Organisation wurde bei allen fünf interviewten Schulen an die vorhandene Abteilungsstruktur angeknüpft. Dabei werden die Abteilungen als Oberfraktale gesehen, welche in weitere Fraktale untergliedert werden. Die Heterogenität der beruflichen Schulen wird als problematisch empfunden, da sich hier berufliche Lernfelder und Schulformen sowie allgemeinbildende Fächer als teilweise quer zueinander liegende Strukturen erweisen. Die allgemeinbildenden Fächer wurden meist als autarke Fraktale unabhängig von den Abteilungen gebildet oder einer Abteilung angegliedert. Die Lehrkräfte verspüren bei der Orientierung der Fraktale an der vorhandenen Struktur weniger Unsicherheit, was zu geringerem Widerstand führt. Allerdings verursacht die Parallelstruktur Mehrbelastung, und zwar dadurch, dass Fachkonferenzen auf Abteilungsebene durch Fraktalsitzungen auf deren Ebene ergänzt werden. Überforderung und Doppelbelastungen lassen viele Lehrkräfte dann an der Sinnhaftigkeit dieser Aufbaustruktur zweifeln.

4. Schlussfolgerung:

Beteiligung ist gut, macht aber Arbeit. Wer an komplexen und verantwortungsvollen Entscheidungen teilhat, muss informiert sein und wird durch entsprechende Sitzungen zusätzlich belastet. Entsprechend sollten die Aufgaben und

Entscheidungskompetenzen so verteilt werden, dass Partizipationschancen und Belastung sorgfältig gegeneinander abgewogen werden.

Die fraktale Struktur bietet den Lehrkräften die Möglichkeit mitzugestalten bzw. mitzubestimmen. Dies setzt allerdings regelmäßige Treffen und Engagement jedes einzelnen Fraktalmitglieds voraus. An dieser Stelle wird ein wesentliches Dilemma sichtbar: Lehrkräfte sehen sich oft aufgrund der bestehenden Arbeitsbelastung außerstande, an regelmäßigen Treffen von Gremien teilzunehmen und über alle laufenden Schulentwicklungsmaßnahmen informiert zu bleiben. Schulleitungen interpretieren diesen Umstand mitunter so, dass diese Lehrkräfte zwar mitbestimmen, aber keine Verantwortung übernehmen wollen. Aus Sicht der Lehrkräfte wiederum ist die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung abhängig von spürbarer Entlastung und der glaubwürdigen Übertragung von relevanten Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen. Für die Delegation dieser Verantwortung muss eine Schulleitung Vertrauen in die Arbeitsfähigkeit der Teams haben sowie eine gewisse Risikobereitschaft zeigen, da die Rechenschaftspflicht für die Schulentwicklungsarbeit zuletzt bei ihr liegt.

Die Heterogenität der beruflichen Schulen sowie mehrere Standorte erschweren es, einen einheitlichen Informationsstand im Lehrerkollegium aufzubauen. Die Komplexität der Schule hat im Zuge des Modellprojekts SVplus zugenommen, und viele Lehrkräfte empfinden es als Überforderung, nun auch noch die Rolle des Schulentwicklers zu übernehmen. Im Allgemeinen machen die interviewten Lehrkräfte, die sich nicht umfangreich über die neue Schulverfassung informiert fühlen, einen belasteten Eindruck. Sie wünschen sich im Blick auf die Implementation der neuen Schulverfassung mehr Transparenz, mehr Offenheit seitens Schulleitung und eine kritische Darstellung der neuen Gremien. Die Lehrkräfte, die



sich im Schulentwicklungsteam, in Fraktalen oder auch im Schulvorstand engagieren, sind besser informiert als jene, die dieses Engagement nicht aufbringen.

Eine neue Schulverfassung an sich ist noch kein Garant für Veränderungen, die die Qualität schulischer Arbeit steigern; sie hat jedoch hohes Potenzial für eine Modernisierung der Schule. Der Gestaltungsspielraum der Schule vergrößert sich, was aber nur dann wesentliche Vorteile bringt, wenn die Mehrheit der Beteiligten diesen Raum auch aktiv ausfüllt. Es sind die Akteure, die den wesentlichen Erfolgsfaktor für eine gelungene Implementation der Schulverfassung darstellen. Und erst am Ende dieses Implementationsprozesses kann eine Schulverfassung als ,fertiges Produkt' gelten. Die Faktoren und Bedingungen, die den Implementationsprozess der neuen Schulverfassung beeinflussen, haben wir in Kapitel 4 dargelegt. Wie sich

diese Beeinflussung allerdings konkret darstellt, ist abhängig von der betreffenden Schule, ihrer bisherigen Kultur und der Bereitschaft des gesamten Lehrerkollegiums, die nötigen Veränderungen konstruktiv anzugehen.

4.11 Empfehlungen

Auf der Grundlage unserer Analyse der Kernschulverfassung und der einzelnen Schulverfassungen, der geführten Interviews und der theoretischen Einordnung von Schule als Profibürokratie und Lehrkräften als dort tätigen Professionellen haben wir die folgenden, jeweils um eine Erläuterung ergänzten Empfehlungen formuliert. Sie unterstützen die folgenden Ziele:

 Den Implementationsprozess von Schulverfassung an weiteren Schulen zu unterstützen.

- b. Anreize für Lehrkräfte zur Verantwortungsübernahme für die Qualitätsentwicklung an den Schulen zu setzen.
- c. Dialog und Kooperation mit den Lehrerverbänden auf allen Ebenen herzustellen, um geeignete Rahmenbedingungen für die selbstverantwortliche bzw. selbständige Schule gemeinsam zu erarbeiten und auszugestalten.
- Die Implementation einer Schulverfassung auf Probe sollte den Transferschulen ermöglicht werden.

Erläuterung: Die Möglichkeit der befristeten Erprobung und die Option, gegebenenfalls zur alten Struktur zurückkehren zu können, haben den Schulen die Entscheidung für eine neue Schulverfassung erleichtert. Diese Gelingensbedingung sollte auch Transferschulen in einem definierten Zeitrahmen eingeräumt werden.

2. Die neue Organisationsstruktur sollte an die vorhandene anknüpfen.

Erläuterung: Je tiefer eine funktionierende Teamstruktur bereits in den Schulen verankert war, desto leichter konnte auch die neue Fraktalstruktur etabliert werden. Zuvor wurden informelle Teams im Zuge der Implementation der Schulverfassung formalisiert, was oft als Stärkung und Förderung von Mitspracherechten empfunden wurde. Auch die Anlehnung an die vorhandene Abteilungsstruktur erweist sich als sinnvoll und ist allen nachfolgenden Schulen zu empfehlen, da vertraute Strukturen nicht restlos aufgelöst werden, sondern Orientierung geben, sobald ein Übergang in neue ansteht. An dieser Stelle ist aber nochmals darauf hinzuweisen, dass die parallele Beibehaltung der Abteilungsstruktur zu einer Doppelbelastung führen kann: Neben Fachkonferenzen stehen jetzt die Fraktalsitzungen an. Im Endeffekt kann diese Dopplung sogar generelle Zweifel an den Neuerungen hervorrufen. Der Zustand ist als ein vorübergehender zu verstehen, Lösungen hierfür sind mittelfristig zu erarbeiten.

3. Die Schulverfassung muss für weitere Anpassungen und Entwicklungen offen bleiben.

Erläuterung: In jeder Schulorganisation geht es – neben den inhaltlichen Zielen und Zwecken – um die Optimierung von Arbeitsprozessen. Deswegen muss eine neue Schulverfassung möglichst unkompliziert und zeitnah auf Änderungsbedarf reagieren können. Ist diese Flexibilität schon im Vorfeld transparent, erhöht dies die Bereitschaft, sich für die Implementation einer neuen Schulverfassung auszusprechen.

4. Die Implementation ist ein Zusammenspiel von Konzept und Konzeptanpassung.

Erläuterung: Eine Schulverfassung kann erst nach dem Prozess der Implementation als ausgereift und für eine bestimmte Schule in der Praxis geeignet betrachtet werden. Gleichwohl müssen die Beteiligten auch den neuen Strukturen vertrauen können, um die alten Ioslassen und sich für die neue engagieren zu können. Ohne dieses Engagement kann eine neue Schulverfassung zwar zu strukturellen Modernisierungen, aber kaum zu einer Qualitätssteigerung schulischer Arbeit führen. Alle Akteure ,ins Boot' zu holen, dürfte damit als der entscheidende Erfolgsfaktor für eine gelungene Implementation der Schulverfassung gelten.

 Das Organ ,Beirat' sollte verbindlich eingerichtet werden.

Erläuterung: Ein verbindlicher Beirat wäre für externe Anspruchsgruppen ein verlässliches Fo-

rum, um auf die strategische Schulentwicklung Einfluss zu nehmen, dabei gegebenenfalls ihre Interessen abzugleichen und gemeinsame Initiativen zu entwickeln. Umgekehrt benötigen selbstverantwortliche Schulen als regionale Kompetenzzentren eine regionale Lobby. Um deren Aufbau und Wirkung zu unterstützen, kann der Beirat ein wichtiges Gremium für die Schulen darstellen, da sie dort ihre Vorhaben gebündelt vortragen und diskutieren können.

6. Eine Trennung der Ämter 'Vorsitz Schulvorstand' und 'Vorsitz Plenum' sollte erwogen werden.

Erläuterung: Durch die Personalunion der beiden Ämter und durch die Anhörungspflicht des Plenums durch den Schulvorstand (§ 5, 5 KSchV) wird der Sitzungsrhythmus an fast allen Schulen synchronisiert. Nur an der EKS und MBS mit ihrem erweiterten§ 8a ist dies nicht der Fall. Denkbar wäre, die Sitzungsleitung an einen oder mehrere gewählte Plenumsvertreter zu delegieren.

Die damit verbundene Hoffnung ist, dass sich dann mehr Initiativen für Schulentwicklungsmaßnahmen aus dem Plenum heraus generieren lassen. Plenumssitzungen erfolgen dann gemäß den dortigen Arbeitsprozessen statt als Reaktion auf Vorlagen des Schulvorstandes oder der Schulleitung. Ein konstruktiver Dialog zwischen den Gremien wird unterstützt.

7. Fraktalsprecher sollten über einen entsprechenden Posten im Schulbudget durch Deputatsstunden entlastet werden.

Erläuterung: Dadurch würde das Amt des Fraktalsprechers zusätzlich aufgewertet und anerkannt und für alle attraktiver, die gegenwärtig vor Zusatzbelastungen zurückweichen.

8. Vertreter des Personalrats sollten obligatorisch Gäste der Schulvorstandssitzungen sein.

Erläuterung: Dies ist an vier der fünf befragten Schulen bereits Praxis und sollte für den Transfer obligatorisch werden. Es unterstützt die Kommunikation und die Informationspflicht gegenüber dem Personalrat. Zudem können dessen Beiträge bei allen wichtigen Entscheidungen zeitnah berücksichtigt werden.

9. Das Schulentwicklungsteam sollte als Ausschuss des Plenums erhalten bleiben.

Erläuterung: Das bewährte Schulentwicklungsteam steht – als Ausschuss des Plenums – weiterhin allen interessierten Lehrkräften offen und kann als bottom-up-Gremium die kreativen Potenziale im Plenum niederschwellig aufnehmen. Eine Doppelrolle des Schulvorstandes als strategisches Entscheidungsorgan einerseits und Entwicklungsorgan andererseits wird vermieden.

10. Jahresgespräche der Schulleitung mit den Mitgliedern von Fraktalen könnten durch andere geeignete Instrumente unterstützt werden, die die Beiträge der Mitglieder eines Fraktals transparent und verbindlich machen.

Erläuterung: Jahresgespräche eignen sich für Zielvereinbarungen zwischen zwei Personen, wenn eine der anderen gegenüber weisungsbefugt ist. Dies ist für das Verhältnis zwischen Fraktalsprechern und Lehrkräften aber in den Fraktalen nicht gegeben. Für die Steuerung von Gruppenarbeit in den Fraktalen können erprobte Instrumente – wie Projektmanagementmethode, Arbeitspläne und Protokolle – kurzfristig und flexibel eingesetzt werden. Die

Vereinbarung von Teamzielen ist eine Möglichkeit, Zusammenarbeit im Team zu unterstützen.

Vorteil dieser Regelung: Die Verteilung von Arbeitspaketen zur Durchführung von Maßnahmen erfolgt zwischen den Lehrkräften in den Fraktalen selbst gesteuert und zu dem Zeitpunkt, der dort als richtig erkannt worden ist. In den Jahresgesprächen mit den zugehörigen Zielvereinbarungen werden die Beiträge im Fraktal thematisiert, aber nicht im Detail vereinbart. Eine terminliche Verkoppelung der Durchführung von Zielvereinbarungsgesprächen und Maßnahmen in den Fraktalen wird vermieden. Das entlastet die Schulleitung von dem Druck, Beiträge von Lehrkräften in ihren Fraktalen zentral und zeitlich synchronisiert zu vereinbaren, und befördert die selbstverantwortliche Terminierung von Maßnahmen in den Fraktalen.

11. Das Ministerium sollte den Dialog mit den Berufsverbänden und Lehrkräften intensivieren, um ein gemeinsames neues Arbeits- und Rollenmodell für Lehrkräfte als Professionelle an selbstverantwortlichen Schulen zu erarbeiten, das die pädagogische Arbeit dort konsequent in den Dienst einer sich wandelnden Gesellschaft stellt.

Erläuterung: Besonders das herkömmliche Arbeitszeitmodell ist wenig geeignet, die Basis für eine selbstverantwortliche Schule mit veränderter Lehr- und Lernkultur zu bilden. Vielmehr sollte die Arbeitszeit derart organisierbar sein, dass veränderte bzw. erweiterte Aufgaben und Tätigkeiten (Lernberatung, Vorbereitungszeit, Schulentwicklungsarbeit, Managementtätigkeiten, Gremienarbeit u.a.) angemessen berücksichtigt werden können.

12. Den Schulen muss Rechtssicherheit im Bereich der Mittel- und Ressourcenbewirtschaftung gegeben werden.

Erläuterung: Hier scheint vieles noch offen und im Detail nicht immer geregelt zu sein. Der rechtliche Sachstand kann im derzeit entstehenden Organisationshandbuch dargelegt, Handlungssicherheit durch Prozessbeschreibungen unterstützt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bogner, A.; Menz, W. (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Clement, U.; Martin, C. (2009): Bericht Formative Begleitung Modellprojekt "Selbstverantwortung plus". Url: http://www.uni-kassel.de/fb7/ibb/_work/new3/SVplus/BerichWB2009.pdf (Zugriff 01.01.2011)
- Euler, D.; Sloane, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In Mandl (Hrsg.): Unterrichtswissenschaften. Zeitschrift für Lernforschung. 26. Jahrgang, Heft 4, Weinheim: Juventa. S. 312-326.
- Fullan, M. (1992): Successful School Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Kremer, M. (2003): Implementation didaktischer Theorie Innovation gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. In: Euler/Sloane (Hrsg.): Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 22. Paderborn: Eusl.
- Lamnek, S. (2002): Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Luchte, K. (2005): Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Luhmann, N. (2003): Macht. 3. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB, 2377).
- Mayntz, R. (Hrsg.) (1980): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königsstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum.
- Mayntz, R. (Hrsg.) (1983): Implementation politischer Programme II. Ansätze zur Theoriebildung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M; Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner/Littig/Menz (Hrsg.): Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.
- Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten / H. Mintzberg. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Munín, H. (2001): Schulautonomie. Diskurse Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich insbesondere in Deutschland. Weinheim [u.a.]: Dt. Studien-Verlag.
- Oevermann, U. (1997): Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu: Wernet, Andreas: Professioneller Habitus im Recht. Berlin.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1998): Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. In: Mandl (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 26. Jahrgang, Heft 4. Weinheim: Juventa, S. 292-311.
- Spöhring, W. (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner.

Fragebogen 1: Interview SVF Funktionsträger





Interview zur Implementierung der Schulverfassung (Schulleitung/Abteilungsleiter/Fraktalsprecher/Personalratsmitglied)

Gesprächsteilnehmer:					
Datum:	Zeit:				
Interviewer/in:	Schule:				

I. Motive und Erwartungen / Intention und Anlass

Beschreiben Sie bitte die Motive für die Einführung der neuen Schulverfassung. Welche Erwartungen hatten Sie?

- Wie lässt sich Ihre persönliche Motivlage beschreiben?
- Welche positiven Erwartungen bzw. Befürchtungen wurden damals geäußert/diskutiert?
- ggf.: Was hat Sie dazu bewegt, § 8a in der neuen Schulverfassung zu verankern?

II. Einführungsprozess (Aufbauphase) / Implementierungswissen

Erzählen Sie uns bitte, wie die neue Schulverfassung implementiert wurde.

- Wer steuerte den Prozess? (Akteure)
- Wie gestaltete sich der Prozess? (p\u00e4dagogischer Tag, Schulungen etc.)
- Mit welchen Problemen und Widerständen musste umgegangen werden? Welche Lösungen gab es?

Wenn Sie einen anderen Schulleiter (Abteilungsleiter / Fraktalsprecher / Personalratsmitglied einer anderen Schule) bzgl. der Implementierung der neuen Schulverfassung beraten müssten, welche Empfehlungen würden Sie ihm geben?

III. Praktische Umsetzung der neuen Schulverfassung (Betriebsphase) / Praxis

Wie sind die Fraktale gebildet worden?

- Inwiefern wurde der Zielgruppenbezug statt der Fachlichkeit durch die Fraktalstruktur unterstützt?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der Fraktale?

1

Fragebogen 2: Interview SVF Lehrkräfte





Interview zur Implementierung der Schulverfassung (Lehrer/in ohne Funktion)

Gesprächsteilnehmer:				
Datum:	Zeit:			
Interviewer/in:	Schule:			

I. Motive und Erwartungen / Intention und Anlass

Beschreiben Sie bitte die Motive für die Einführung der neuen Schulverfassung. Welche Erwartungen hatten Sie?

- Wie lässt sich Ihre persönliche Motivlage beschreiben?
- Welche positiven Erwartungen bzw. Befürchtungen wurden damals geäußert/diskutiert?
- ggf.: Was hat Sie dazu bewegt, § 8a in der neuen Schulverfassung zu verankern?

II. Einführungsprozess (Aufbauphase) / Implementierungswissen

Erzählen Sie uns bitte, wie die neue Schulverfassung implementiert wurde.

- Wer steuerte den Prozess? (Akteure)
- Wie gestaltete sich der Prozess? (p\u00e4dagogischer Tag, Schulungen etc.)
- Mit welchen Problemen und Widerständen musste umgegangen werden? Welche Lösungen gab es?

Wenn Sie einen Kollegen einer anderen Schule bzgl. der Implementierung der neuen Schulverfassung beraten müssten, welche Empfehlungen würden Sie ihm geben?

III. Praktische Umsetzung der neuen Schulverfassung (Betriebsphase) / Praxis

Wie sind die Fraktale gebildet worden?

- Inwiefern wurde der Zielgruppenbezug statt der Fachlichkeit durch die Fraktalstruktur unterstützt?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der Fraktale?

1

Fragebogen 3: Interview Feedback

V				chbereich rtschaftswisse	nschaften	
			Institut für Berufsbildung			
Fee Inte	d-Back-Bogen erviews der wissenschaftlichen Begl	eitung SV	/+ im Mär	z/April 20	010	
		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht z	
Α	Der organisatorische Rahmen der Interviews war gut:					
В	Der Zeitrahmen für das Interview war angemessen:				Ź	
С	Ich fühlte mich gut über Zweck und Umfang des Interviews durch die Interviewer informiert:			/		
D	Während des Interviews wurde mir ausreichend Raum für meine Ausführungen gegeben:					
E	Meine Rückfragen wurden in befriedigender Art und Weise beantwortet:		1			
F	Was ich Ihnen noch sagen wollte:					
	en Dank für Ihr Feed-Back!					
Viel	en Dank für fill Feeu-back!					

ANHANG 2

"Kern"-Schulverfassung im Rahmen des hessischen Modellprojektes "Selbstverantwortung plus"

Inhalt

Präambel

Aufbau und Organe der Schule

- § 1 Anwendungsbereich
- § 2 Organe
- § 3 Plenum
- § 4 Mitglieder des Plenums
- § 5 Aufgaben des Plenums
- § 6 Einberufung und Beschlüsse des Plenums
- § 7 Schulvorstand
- § 8 Mitglieder des Schulvorstandes
- § 8a Mitglieder des Schulvorstandes (Alternativregelung)
- § 9 Aufgaben des Schulvorstandes
- § 10 Einberufung und Beschlüsse des Schulvorstandes
- § 11 Aufgaben der Schulleitung
- § 12 Mitglieder der Schulleitung
- § 13 Einberufung und Arbeit der Schulleitung
- § 14 Aufgaben des Schulbeirates
- § 15 Mitglieder des Schulbeirates
- § 16 Einberufung und Beschlüsse des Schulbeirates
- § 17 Aufgaben der Schulleiterin/des Schulleiters
- § 18 Fraktale Organisation
- § 19 Inkrafttreten und Geltungsdauer der Schulverfassung

Präambel

Das Hessische Kultusministerium hat sich zum Ziel gesetzt, die Qualität schulischer Arbeit zu verbessern. Dazu soll Schulen in größerem Maße die Möglichkeit eigenverantwortlicher Steuerung eröffnet werden.

Zu diesem Zweck ist das Modellprojekt "Selbstverantwortung plus" für berufliche Schulen ausgeschrieben worden, das zum 1. Januar 2005 begonnen hat und am 31. Dezember 2009 enden wird. Im Rahmen dieses Projekts sollen die 17 beteiligten Schulen mehr Entscheidungsfreiheit in organisatorischen, personellen und finanziellen Fragen erhalten. Dazu zählt auch, dass die Schulen während der Laufzeit des Projektes auf der Basis der Experimentierklausel in § 127 c des Hessischen Schulgesetzes die nachfolgend als Schulverfassung bezeichnete neue Organisationsstruktur erproben können. Diese Schulverfassung gibt verbindliche Grundzüge vor, lässt den Projektschulen aber zugleich Raum für eine individuelle Ausgestaltung. Dabei können und sollen die Schulen - ihren personellen, regionalen und organisatorischen Besonderheiten entsprechend - fraktale Strukturen entwickeln, die für ihren jeweiligen Bereich eigene Entscheidungen fällen. Den fraktalen Strukturen soll ein System von Zielvereinbarungen und zugehöriger Rechenschaftspflicht entsprechen.

Aufbau und Organe der Schule

- § 1 Anwendungsbereich
- (1) Die Schule arbeitet unter der Geltung dieser Schulverfassung.
- (2) Die Regelungen der Schulverfassung ersetzen Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes (HSchG), soweit dies nachstehend vorgesehen ist. Im Übrigen lässt diese Schulverfassung die Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes unberührt. Das gilt insbesonde-

re für die Vorschriften über den Schulelternbeirat und die Schülervertretung in der Schule (8. und 9. Teil des HSchG).

(3) Das Hessische Personalvertretungsgesetz, das Hessische Gleichberechtigungsgesetz und das Sozialgesetzbuch IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) bleiben unberührt. Andere gesetzliche Bestimmungen sowie sonstige Rechts- und Verwaltungsvorschriften bleiben gleichfalls unberührt, sofern diese Schulverfassung keine abweichenden Regelungen trifft.

§ 2 Organe

- (1) Organe der Schule sind:
 - a. Plenum
 - b. Schulvorstand
 - c. Schulleitung
 - d. Schulleiterin oder Schulleiter
 - e. Konferenzen und Teilkonferenzen gemäß §§ 133 Abs. 4, 134, 135 HSchG
 - f. Beirat
- (2) Eine Gesamtkonferenz und eine Schulkonferenz bestehen nicht. Die Aufgaben, die das Hessische Schulgesetz, andere Gesetze oder Rechts- und Verwaltungsvorschriften, insbesondere Verordnungen oder Erlasse, diesen beiden Konferenzen zuweisen, werden vom Schulvorstand wahrgenommen, sofern diese Schulverfassung keine abweichende Regelung trifft. Die zugehörigen Verfahrensvorschriften gelten für den Schulvorstand oder das nach dieser Schulverfassung zuständige Organ entsprechend, sofern nachfolgend nichts anderes bestimmt ist.
- (3) Vertreterinnen oder Vertreter der Schulaufsichtsbehörden haben das Recht, an Sitzungen des Plenums und des Schulvorstands teilzunehmen. §§ 16 und 24 der Konferenzordnung gelten entsprechend. Zu Tagesordnungspunkten, die Angelegenheiten des Schulträgers betref-

fen, ist eine Vertreterin oder ein Vertreter des Schulträgers rechtzeitig von dem Schulleiter oder der Schulleiterin einzuladen.

(4) Soweit dem Schulelternbeirat oder der Schülervertretung nach dem Hessischen Schulgesetz, insbesondere dessen §§ 110 bis 112 und 122, sowie sonstigen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften, Zustimmungs- oder Anhörungsrechte im Hinblick auf Entscheidungen der Gesamt- oder der Schulkonferenz zustehen oder der Schulelternbeirat oder die Schülervertretung zur Teilnahme an Gesamtkonferenzen berechtigt sind, gelten diese Rechte entsprechend für Entscheidungen oder Sitzungen jener Organe, die nach dieser Schulverfassung an die Stelle von Gesamt- oder Schulkonferenz treten.

§ 3 Plenum

Das Plenum ist das Organ gemeinsamer Beratung und Beschlussfassung aller Lehrkräfte und aller sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule sowie der Vertreter von Schülern und Eltern.

§ 4 Mitglieder des Plenums

- (1) Mitglieder des Plenums sind:
 - a. Alle Lehrkräfte der Schule,
 - b. alle sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule,
 - c. eine Vertreterin oder ein Vertreter der Schülerinnen und Schüler,
 - d. eine Vertreterin oder ein Vertreter der Eltern

Die Schulleiterin oder der Schulleiter führt den Vorsitz

(2) Für die Wahl der Vertreter der Eltern und der Schüler und deren Amtszeit gilt § 131 Abs. 3 Satz 2 bis 8 HSchG entsprechend. § 3 Abs. 1, Abs. 2 Nr. 1, 7 bis 10, Abs. 3, §§ 4 bis 9 der Konferenzordnung finden sinngemäß Anwendung.

(3) Das Plenum kann weitere Mitarbeiter der Schule (Verwaltungsmitarbeiter, Assistenten etc.) sowie sonstige Personen, die nicht zum Plenum gehören, zu seinen Sitzungen einladen. Dasselbe Recht hat die Schulleiterin oder der Schulleiter.

§ 5 Aufgaben des Plenums

- (1) Das Plenum tritt an die Stelle der Gesamtkonferenz nach Maßgabe der folgenden Absätze.
- (2) Das Plenum kann Ausschüsse bilden und diesen Aufgaben zur Beratung und Beschlussfassung übertragen und auch wieder entziehen. Die Mitglieder des Plenums nach § 4 Abs. 1 Buchst. c und d haben das Recht, an jeder Sitzung eines jeden Ausschusses teilzunehmen.
- (3) Das Plenum nimmt Berichte des Schulvorstands entgegen.
- (4) Das Plenum entscheidet über
 - a. Vorschläge für ein Schulprogramm einschließlich des Leitbildes der Schule und zur Entwicklung, Gliederung und Organisationsänderung der Schule (§ 133 Abs. 1 Nr. 2 HSchG),
 - b. Vorschläge für die Verteilung und Verwendung der der Schule zugewiesenen Haushaltsmittel (§ 133 Abs. 1 Nr. 12 HSchG),
 - c. Vorschläge für den schulischen Fortbildungsplan (§ 133 Abs. 1 Nr. 15 HSchG),
 - d. die Verteilung des Schuldeputats in entsprechender Anwendung von § 5 Abs. 4 der Verordnung über die Pflichtstunden der Lehrkräfte.
 - e. Es wählt den Abwesenheitsstellvertreter der Schulleiterin oder des Schulleiters (§ 26 Abs. 2 der Dienstordnung).
- (5) Das Plenum ist in allen Angelegenheiten, über die nach § 9 der Schulvorstand entscheidet, anzuhören. Das gilt insbesondere für die Entscheidung über

- a. die Einrichtung von Fachrichtungen und Schwerpunkten in beruflichen Schulen (§ 133 Abs. 1 Nr. 7 HSchG),
- b. fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsvorhaben, die sich über einen Zeitraum von mehr als vier Wochen erstrecken, unter Beachtung des Schulprogramms (§ 133 Abs. 1 Nr. 9 HSchG),
- c. Grundsätze für eine einheitliche Leistungsbewertung (§ 133 Abs. 1 Nr. 10 HSchG),
- d. die Bildung besonderer Lerngruppen (§ 133 Abs. 1 Nr. 11 HSchG),
- e. Grundsätze für die Einführung zugelassener Schulbücher und die Auswahl und die Anforderung von Lernmitteln (§ 133 Abs. 1 Nr. 13 HSchG),
- f. Grundsätze für die Unterrichtsverteilung und für die Stunden-, Aufsichts- und Vertretungspläne sowie für die Übertragung besonderer dienstlicher Aufgaben (§ 133 Abs. 1 Nr. 14 HSchG),
- g. Grundsätze für die Anrechnung dienstlicher Tätigkeiten (§ 133 Abs. 1 Nr. 16 HSchG).
- (6) Das Plenum kann dem Schulvorstand für alle in § 9 genannten Angelegenheiten Vorschläge unterbreiten. Diese Vorschläge müssen auf der nächsten Sitzung des Schulvorstands beraten werden.
- § 6 Einberufung und Beschlüsse des Plenums
- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter beruft das Plenum nach Bedarf, mindestens jedoch einmal im Schulhalbjahr, sowie auf Antrag eines Viertels seiner stimmberechtigten Mitglieder oder zweier Abteilungskonferenzen (§ 133 Abs. 4 HSchG) ein. § 32 Abs. 2 bis 4 Konferenzordnung gilt entsprechend.
- (2) Die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Schule sind zur Teilnahme an den Sitzungen des Plenums ver-

pflichtet, sofern sie die Voraussetzungen des § 34 Abs. 1 oder Abs. 3 der Konferenzordnung erfüllen. Sie haben Vortrags-, Antrags und Stimmrecht. Alle übrigen Mitglieder und die sonstigen Teilnehmer nach § 4 Abs. 3 dieser Schulverfassung sind zur Teilnahme berechtigt. Sie haben Vortrags- und Antragsrecht, aber kein Stimmrecht.

- (3) Das Plenum tagt nicht öffentlich. § 131 Abs. 4 HSchG gilt entsprechend.
- (4) Das Plenum ist beschlussfähig, wenn außer dem oder der Vorsitzenden mindestens zwei Drittel der Stimmberechtigten anwesend sind. § 21 Abs. 2 der Konferenzordnung gilt entsprechend.
- (5) Das Plenum fasst seine Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der abgegebenen Stimmen. § 26 Abs. 3 Satz 2 bis 4 der Konferenzordnung gilt entsprechend.
- (6) Die Regelungen über die Niederschrift nach § 12 der Konferenzordnung finden entsprechende Anwendung.
- (7) Für die Wahl des Abwesenheitsstellvertreters gilt § 26 Abs. 4 der Konferenzordnung entsprechend.
- (8) Das Plenum kann sich in Ergänzung der Absätze 1 bis 7 eine Geschäftsordnung geben.

§ 7 Schulvorstand

- (1) Der Schulvorstand entscheidet über die langfristige, namentlich die pädagogische und inhaltliche Ausrichtung der Schule und über Grundsatzfragen, die sich im Zusammenhang mit ihrer Entwicklung stellen, soweit hierüber nicht das Plenum abschließend zu befinden hat.
- (2) Der Schulvorstand muss bei seinen Entscheidungen die Beschlüsse der anderen Or-

gane der Schule angemessen berücksichtigen, sofern ihn diese nicht ohnehin schon binden

§ 8 Mitglieder des Schulvorstandes

- (1) Der Schulvorstand besteht aus
 - a. der Schulleiterin oder dem Schulleiter als vorsitzendem Mitglied,
 - b. dem stellvertretenden Schulleiter oder der stellvertretenden Schulleiterin,
 - c. dem Abwesenheitsstellvertreter der Schulleiterin oder des Schulleiters,
 - d. den Abteilungsleiterinnen oder Abteilungsleitern,
 - e. den Koordinatorinnen oder Koordinatoren für Fachpraxis,
 - f. gewählten Vertretern des Kollegiums nach Abs. 2.
 - g. zwei gewählten Vertretern der Schülerinnen und Schüler,
 - h. dem oder der Vorsitzenden des Schulelternbeirates.
- (2) Die Zahl der Kollegienvertreter nach Abs. 1 Buchst. f entspricht der Zahl der Mitglieder nach Buchst. a bis e.
- (3) Jede Abteilungskonferenz (§ 133 Abs. 4 HSchG) wählt einen Vertreter des Kollegiums nach Abs. 1 Buchst. f. Wahlberechtigt sind die Lehrkräfte sowie die sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Abteilung tätig sind und die Voraussetzungen des § 34 Abs. 1 oder Abs. 3 der Konferenzordnung erfüllen. Wählbar sind Lehrkräfte, die in der Abteilung tätig sind, die Voraussetzungen des § 34 Abs. 1 oder Abs. 3 der Konferenzordnung erfüllen und nicht zu den Mitgliedern nach Abs.1 Buchst. a bis e zählen. Lehrkräfte, die in mehreren Abteilungen arbeiten, sind ausschließlich in der Abteilung wählbar, in der sie überwiegend eingesetzt sind. Ist ihre Tätigkeit im gleichen Umfang auf mehrere Abteilungen verteilt,

können sie entscheiden, in welcher Abteilung sie sich zur Wahl stellen wollen.

- (4) Die restlichen Vertreter des Kollegiums nach Abs. 1 Buchst. f wählt das Plenum aus seiner Mitte. Wahlberechtigt sind alle stimmberechtigten Mitglieder nach § 6 Abs. 2; wählbar sind die stimmberechtigten Lehrkräfte, sofern sie nicht schon als Abteilungsvertreter nach Abs. 3 gewählt sind.
- (5) Für die Wahl der Vertreter der Schüler gelten § 131 Abs. 3 Satz 2 und 4 bis 8 HSchG und § 37 der Verordnung über die Schülervertretungen und die Studierendenvertretungen entsprechend.
- (6) Im übrigen richten sich Vorbereitung und Ablauf der Wahl der Vertreter gemäß Abs. 1 Buchst. f und g nach § 3 Abs. 1, Abs. 2 Nr. 1, 7 bis 10, Abs. 3, §§ 4 bis 9 der Konferenzordnung in sinngemäßer Anwendung.
- (7) Die Amtszeit der gewählten Vertreter nach Abs. 1 Buchst. f und g dauert zwei Schuljahre.
- (8) § 131 Abs. 4 HSchG gilt für die Mitglieder des Schulvorstandes entsprechend.
- § 8 a Mitglieder des Schulvorstandes (Alternativregelung)
- (1) Der Schulvorstand besteht aus
 - a. der Schulleiterin oder dem Schulleiter als vorsitzendem Mitglied,
 - b. dem stellvertretenden Schulleiter oder der stellvertretenden Schulleiterin,
 - c. dem Abwesenheitsstellvertreter der Schulleiterin oder des Schulleiters,
 - d. den Abteilungsleiterinnen oder Abteilungsleitern,
 - e. den Koordinatorinnen oder Koordinatoren für Fachpraxis,
 - f. gewählten Vertretern des Kollegiums gemäß Abs. 3.

- g. zwei gewählten Vertretern der Schülerinnen und Schüler,
- h. dem oder der Vorsitzenden des Schulelternbeirates.
- (2) Die Zahl der Mitglieder beträgt höchstens 25. Es können nach Maßgabe von Abs. 3 so viele Vertreter des Kollegiums (Abs. 1 Buchst. f) gewählt werden, dass diese Zahl erreicht wird.
- (3) Die Vertreter des Kollegiums (Abs. 1 Buchst. f) werden in den Abteilungen und den sonstigen unmittelbar unterhalb des Schulvorstandes angesiedelten Fraktalen (oberste Fraktale) gewählt. In jeder Abteilung und jedem sonstigen obersten Fraktal kann maximal ein Vertreter gewählt werden.
- (4) Jede Abteilungskonferenz (§ 133 Abs. 4 HSchG) und jedes sonstige oberste Fraktal wählt eine Vertreterin oder einen Vertreter des Kollegiums nach Abs. 1 Buchst. f. Wahlberechtigt sind die Lehrkräfte sowie die sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Abteilung oder dem sonstigen obersten Fraktal tätig sind und die Voraussetzungen des § 34 Abs. 1 oder Abs. 3 der Konferenzordnung erfüllen. Wählbar sind Lehrkräfte, die in der Abteilung oder dem sonstigen obersten Fraktal tätig sind, die Voraussetzungen des § 34 Abs. 1 oder Abs. 3 der Konferenzordnung erfüllen und nicht zu den Mitgliedern des Schulvorstands nach Abs. 1 Buchst. a bis e zählen. Lehrkräfte, die in mehreren Abteilungen oder sonstigen obersten Fraktalen arbeiten, sind ausschließlich in der Abteilung oder dem sonstigen obersten Fraktal wählbar, in der oder dem sie überwiegend eingesetzt sind. Ist ihre Tätigkeit im gleichen Umfang auf mehrere Abteilungen oder sonstige oberste Fraktale verteilt, können sie entscheiden, in welcher Abteilung oder welchem sonstigen obersten Fraktal sie sich zur Wahl stellen wollen.
- (5) Würde die maximale Mitgliederzahl nach Abs. 2 überschritten, wenn jede Abteilung und

jedes sonstige oberste Fraktal einen Vertreter oder eine Vertreterin des Kollegiums wählte, müssen mehrere Abteilungen oder sonstige oberste Fraktale sich auf gemeinsame Vertreter einigen.

- (6) Für die Wahl der Vertreter der Schüler gelten § 131 Abs. 3 Satz 2 und 4 bis 8 HSchG und § 37 der Verordnung über die Schülervertretungen und die Studierendenvertretungen entsprechend.
- (7) Im übrigen richten sich Vorbereitung und Ablauf der Wahl der Vertreter gemäß Abs. 1 Buchst. f und g nach § 3 Abs. 1, Abs. 2 Nr. 1, 7 bis 10, Abs. 3, §§ 4 bis 9 der Konferenzordnung in sinngemäßer Anwendung.
- (8) Die Amtszeit der gewählten Vertreter nach Abs. 1 Buchst. f und g dauert zwei Jahre.
- (9) § 131 Abs. 4 HSchG gilt für die Mitglieder des Schulvorstandes entsprechend.

§ 9 Aufgaben des Schulvorstandes

- (1) Der Schulvorstand entscheidet insbesondere über:
 - a. die Aufbau- und Ablauforganisation der Schule, sofern diese nicht durch Rechtsund Verwaltungsvorschriften oder diese Schulverfassung vorgegeben sind,
 - b. grundsätzliche Fragen der Entwicklung der Schule, des Personalmanagements und der Personalentwicklung,
 - c. die Einführung, Gestaltung und Schlie-Bung von Weiterbildungsangeboten der Schule für Nichtschüler im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten,
 - d. die Erweiterung des Schulbeirats nach § 15 Abs. 2,
 - e. die Organisation in Fraktalen und die personelle Zusammensetzung der Fraktale (§ 18),

- f. Grundsätze und Verfahren für den Abschluss von Zielvereinbarungen nach § 18 Abs. 2,
- g. das Schulprogramm einschließlich des Leitbildes und des schulischen Fortbildungsplans (§ 129 Nr. 1 i.V.m. § 127 b HSchG)
- h. Grundsätze für die Einrichtung und den Umfang freiwilliger Unterrichts- und Betreuungsangebote sowie über die Verpflichtung zur Teilnahme an Ganztagsangeboten (§ 129 Nr. 2 HSchG),
- i. Grundsätze für Hausaufgaben und Klassenarbeiten (§ 129 Nr. 4 HSchG),
- j. die Stellung des Antrags auf Durchführung eines Schulversuchs oder der Umwandlung einer Schule in eine Versuchsschule und zur Erprobung eines Modells erweiterter Selbstständigkeit (§ 129 Nr. 5 HSchG); dazu zählt auch der Antrag an das Hessische Kultusministerium, Änderungen dieser Schulverfassung zu gestatten,
- k. Grundsätze für die Mitarbeit von Eltern und anderen Personen im Unterricht und bei sonstigen Schulveranstaltungen (§ 129 Nr. 6 HSchG),
- I. Grundsätze der Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen Einrichtungen sowie für Vereinbarungen mit Dritten im Rahmen von Projekten zur Öffnung der Schule, der Organisation des Schüleraustausches und internationaler Zusammenarbeit sowie über die Vereinbarung zu Schulpartnerschaften und schulinterne Grundsätze für Schulfahrten und Wandertage (§ 129 Nr. 7 HSchG),
- m. den schuleigenen Haushalt im Rahmen der Richtlinien (§ 127 a Abs. 3 HSchG) und die Verteilung der Budgetmittel und Ressourcen auf die Abteilungen und die sonstigen unmittelbar unterhalb des Schulvorstandes angesiedelten Fraktale (§ 129 Nr. 8 HSchG),
- n. die Verteilung des Unterrichts auf sechs statt fünf Wochentage und die Durchführung besonderer Schulveranstaltungen (§ 129 Nr. 9 HSchG),

- o. Schulordnungen zur Regelung des geordneten Ablaufs des äußeren Schulbetriebs (§ 129 Nr. 10 HSchG),
- p. Stellungnahmen und Empfehlungen zu Beschwerden von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Ausbildenden und Arbeitgebern, sofern der Vorgang eine für die Schule und über den Einzelfall hinausgehende Bedeutung hat (§ 129 Nr. 11 HSchG),
- q. Grundsätze der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule sowie über den Einsatz von Beratungsdiensten und Beratungslehrern (§ 133 Abs. 1 Nr. 1 HSchG),
- r. die Zusammenfassung von Fächern zu Lernbereichen und die Umsetzung der Aufgabengebiete (§ 133 Abs. 1 Nr. 3 HSchG),
- s. die Einrichtung von Fachrichtungen und Schwerpunkten in beruflichen Schulen (§ 133 Abs. 1 Nr. 7 HSchG),
- t. fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsvorhaben, die sich über einen Zeitraum von mehr als vier Wochen erstrecken, unter Beachtung des Schulprogramms (§ 133 Abs. 1 Nr. 9 HSchG),
- u. Grundsätze für eine einheitliche Leistungsbewertung (§ 133 Abs. 1 Nr. 10 HSchG),
- v. die Bildung besonderer Lerngruppen (§ 133 Abs. 1 Nr. 11 HSchG),
- w. Grundsätze für die Einführung zugelassener Schulbücher und die Auswahl und die Anforderung von Lernmitteln (§ 133 Abs. 1 Nr. 13 HSchG),
- x. Grundsätze für die Unterrichtsverteilung und für die Stunden-, Aufsichts- und Vertretungspläne sowie für die Übertragung besonderer dienstlicher Aufgaben (§ 133 Abs. 1 Nr. 14 HSchG),
- y. Grundsätze für die Anrechnung dienstlicher Tätigkeiten (§ 133 Abs. 1 Nr. 16 HSchG).
- (2) Die Anhörungs- und Vorschlagsrechte nach § 130 HSchG gehen auf den Schulvorstand über. § 130 Abs. 1 Satz 2 HSchG gilt entsprechend.

- § 10 Einberufung und Beschlüsse des Schulvorstandes
- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter beruft den Schulvorstand nach Bedarf, mindestens jedoch zweimal im Schulhalbjahr, sowie auf Antrag mindestens eines Drittels seiner Mitglieder schriftlich ein.
- (2) Die Einladungen sind den Mitgliedern grundsätzlich spätestens zehn Unterrichtstage vor der Sitzung zu übermitteln. Ausnahmsweise kann der Schulvorstand unter Angabe von Gründen auch ohne diese Ladungsfrist einberufen werden.
- (3) Die Mitglieder des Schulvorstands nach § 8 Abs. 1 Buchst. a bis f sind zur Teilnahme an den Sitzungen verpflichtet.
- (4) Der Schulvorstand kann weitere Personen zu seinen Beratungen zuziehen. Diese haben Vortrags- und Antrags-, aber kein Stimmrecht. Das Recht nach Satz 1 steht auch der Schulleiterin oder dem Schulleiter zu.
- (5) Der Schulvorstand ist beschlussfähig, wenn außer der Schulleiterin oder dem Schulleiter mindestens zwei Drittel der Mitglieder anwesend sind. § 21 Abs. 2 Konferenzordnung gilt entsprechend.
- (6) Der Schulvorstand fasst seine Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme der Schulleiterin oder des Schulleiters. Stimmenthaltungen und ungültige Stimmen zählen bei der Berechnung der Mehrheit nicht mit.
- (7) Der Schulvorstand kann sich in Ergänzung der Absätze 1 bis 6 eine Geschäftsordnung geben.

§ 11 Aufgaben der Schulleitung

- (1) Die Schulleitung setzt die Beschlüsse des Schulvorstandes und die abschließenden Entscheidungen des Plenums und seiner Ausschüsse nach § 5 Abs. 4 Buchst. d und e um und führt die laufenden Geschäfte, sofern dies nicht durch Gesetz dem Schulleiter oder der Schulleiterin vorbehalten ist.
- (2) Die Schulleitung bereitet die Sitzungen des Schulvorstandes vor.
- (3) § 87 Abs. 1 Satz 2 bis 5 sowie Abs. 3 Satz 1 und Satz 3 bis 5 HSchG bleibt unberührt; Abs. 3 Satz 3 gilt für Ausschüsse des Plenums entsprechend.

§ 12 Mitglieder der Schulleitung

Die Schulleitung besteht aus

- a. der Schulleiterin oder dem Schulleiter,
- b. dem stellvertretenden Schulleiter oder der stellvertretenden Schulleiterin.
- c. dem Abwesenheitsstellvertreter der Schulleiterin oder des Schulleiters.
- d. den Abteilungsleiterinnen oder Abteilungsleitern,
- e. den Koordinatorinnen oder Koordinatoren Fachpraxis,
- f. sowie sonstigen Lehrkräften mit besonderen Funktionen (§ 87 Abs. 1 Satz 1 HSchG).

§ 13 Einberufung und Arbeit der Schulleitung

Die Schulleiterin oder der Schulleiter beruft die Mitglieder der Schulleitung regelmäßig zu Dienstbesprechungen ein (§ 87 Abs. 2 HSchG). Er oder sie kann Personen, die nicht zur Schulleitung gehören, zu den Besprechungen hinzuziehen. Neben den in § 87 Abs. 2 HSchG Genannten gilt dies insbesondere für Vertreterinnen und Vertreter des Personalrats sowie Mitglieder des Schulentwicklungsteams im Rah-

men des Modellprojekts "Selbstverantwortung plus". Die Inhaberin oder der Inhaber der Verwaltungsstelle im Rahmen des Modellprojekts "Selbstverantwortung plus" (Personal und Budget) soll hinzugezogen werden.

§ 14 Aufgaben des Schulbeirates

- (1) Der Schulbeirat unterstützt die Schule in der Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags. Er gibt Anregungen zur Qualitätsentwicklung, nimmt Stellung zur Mittel- und Ressourcenverwendung und ist Bindeglied zwischen der Schule und ihrem regionalen Umfeld. Er fördert die Kooperation mit der Wirtschaft, den Ausbildungsbetrieben und sonstigen Stellen und Einrichtungen.
- (2) Der Schulbeirat wird vom Schulleiter über die wesentlichen Arbeitsgrundlagen, die pädagogischen und wirtschaftlichen Entwicklungen der Schule informiert.
- (3) Der Schulbeirat ist beratendes Gremium und soll als Multiplikator in das schulische Umfeld wirken.

§ 15 Mitglieder des Schulbeirates

- (1) Dem Schulbeirat sollen neben der Schulleiterin oder dem Schulleiter angehören: je eine Vertreterin oder ein Vertreter
 - a. des Schulträgers
 - b. des Staatlichen Schulamtes
 - c. des Studienseminars
 - d. des Fördervereins der Schule
 - e. der Bundesagentur für Arbeit
 - f. der örtlichen Volkshochschule
 - g. der Arbeitnehmer
 - h. der Arbeitgeber
- (2) Insbesondere um regionalen Besonderheiten Rechnung zu tragen kann der Schul-

vorstand beschließen, den Schulbeirat um Vertreter weiterer Stellen und Institutionen zu erweitern.

- (3) Die Schulleiterin oder der Schulleiter bittet die Stellen und Organisationen nach Abs. 1 und 2, bis spätestens zwei Monate nach Schuljahrsbeginn geeignete Vertreterinnen oder Vertreter in den Schulbeirat zu entsenden.
- (4) Der Schulbeirat kann weitere Personen zu seinen Beratungen hinzuziehen.
- (5) Die Amtszeit der Mitglieder des Schulbeirats nach Abs. 1 Buchst. a bis h und Abs. 2 dauert bis zum Ende des dritten auf den Zeitpunkt der Entsendung folgenden Schuljahres. Scheidet eines dieser Mitglieder während der Amtszeit aus, bittet die Schulleiterin oder der Schulleiter die Stelle oder Organisation, welche dieses Mitglied entsandt hatte, für die restliche Dauer der Amtszeit eine Nachfolgerin oder einen Nachfolger zu entsenden.
- § 16 Einberufung und Beschlüsse des Schulbeirates
- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter beruft den Schulbeirat mindestens einmal im Schuljahr beziehungsweise auf Antrag eines Viertels seiner Mitglieder ein. Die Einladung soll den Mitgliedern spätestens drei Wochen vor dem Sitzungstermin zugehen.
- (2) Der Schulbeirat wählt in geheimer Wahl aus seiner Mitte das vorsitzende Mitglied. Gewählt ist, wer die meisten der abgegebenen Stimmen auf sich vereinen kann. Stimmenthaltungen und ungültige Stimmen zählen bei der Berechnung nicht mit.
- (3) Der Schulbeirat hat kein Entscheidungsoder Vetorecht. Seine Beschlüsse haben den Charakter von Empfehlungen.

- (4) Der Schulbeirat ist beschlussfähig, wenn mindestens die Hälfte seiner Mitglieder anwesend ist. Er fasst seine Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Stimmenthaltungen und ungültige Stimmen zählen bei der Berechnung der Mehrheit nicht mit. Hinzugezogene Personen nach § 15 Abs. 4 haben kein Stimmrecht.
- (5) Der Schulbeirat kann sich in Ergänzung der Absätze 1 bis 4 eine Geschäftsordnung geben.
- § 17 Aufgaben der Schulleiterin / des Schulleiters
- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter
 - a. führt den Vorsitz im Schulvorstand und im Plenum.
 - b. informiert Schulvorstand, Plenum und Schulbeirat über wesentliche Schulangelegenheiten, die Ausführung des Haushaltsplanes und den Abschluss des Haushaltsjahres,
 - c. entscheidet im Benehmen mit dem Schulvorstand und dem jeweiligen Mitarbeiter, wie die Aufgaben dieses Mitarbeiters im Geschäftsverteilungsplan beschrieben werden; handelt es sich um einen Beschäftigten des Schulträgers, ist zusätzlich das Einvernehmen mit dem Schulträger herzustellen.
 - d. koordiniert die Zusammenarbeit mit dem Schulträger und den jeweiligen Stellen der Bildungsverwaltung,
 - e. koordiniert und strukturiert die Jahresgespräche; das Führen der Gespräche kann er auf die übrigen Mitglieder der Schulleitung übertragen,
 - f. ist verantwortlich für die der Schule im Rahmen des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus" sowie in der geschlossenen Kooperationsvereinbarung zusätzlich übertragenen Aufgaben und sorgt für deren ordnungsgemäße Aus- und Durchführung.

- (2) Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat Beschlüsse des Plenums und seiner Ausschüsse und Beschlüsse des Schulvorstands, die gegen Rechts- und Verwaltungsvorschriften, das Schulprogramm, Anordnungen der Schulaufsichtsbehörde oder diese Schulverfassung verstoßen, unverzüglich zu beanstanden. § 87 Abs. 4 und 5 HSchG gilt entsprechend.
- (3) Im übrigen ergeben sich die Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters insbesondere aus § 87 Abs. 4 und 5 sowie aus §§ 88, 90 und 91 HSchG, den weiteren Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes und den Vorschriften der Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die von dieser Schulverfassung unberührt bleiben.

§ 18 Fraktale Organisation

- (1) Die Schule kann über ihre Organisation in Fraktalen selbstständig entscheiden, soweit dem die Vorschriften dieser Schulverfassung oder sonstige rechtliche Bestimmungen nicht entgegenstehen. Die Entscheidung über die Organisation in Fraktalen trifft der Schulvorstand auf der Grundlage des schulischen Leitbildes, der Schulverfassung und der Aufbauorganisation der Schule.
- (2) Fraktale sind schulische Organisationseinheiten (Teams oder Gruppen von Teams), die selbstständig agieren und eindeutig beschreibbare Leistungen erbringen. Diese Leistungen können insbesondere auf den Gebieten des Unterrichts sowie der Mittel- und Ressourcenbewirtschaftung liegen. Sie werden in Zielvereinbarungen festgeschrieben. Über Grundsätze und das Verfahren für den Abschluss der Zielvereinbarungen entscheidet der Schulvorstand.
- (3) Jedes Fraktal ist durch seinen Sprecher in dem übergeordneten Fraktal vertreten. Im üb-

- rigen legt der Schulvorstand die personelle Zusammensetzung der Fraktale fest. Er orientiert sich dabei an der Aufbauorganisation der Schule.
- (4) Die Fraktale sollen in ihrer personellen Zusammensetzung für längere Zeit, mindestens aber für ein Schuljahr unverändert bleiben. Sie legen ihre interne Organisation selbstständig fest.
- (5) Der Sprecher nach Abs. 3 wird von den Mitgliedern des Fraktals aus ihrer Mitte für mindestens ein Schuljahr und höchstens drei Schuljahre gewählt. Gewählt ist, wer die meisten der abgegebenen Stimmen auf sich vereinen kann. Stimmenthaltungen und ungültige Stimmen zählen bei der Berechnung nicht mit.
- § 19 Inkrafttreten und Geltungsdauer der Schulverfassung
- (1) Diese Schulverfassung tritt am 01. August 2007 in Kraft.
- (2) Sie tritt mit Ablauf des 31. Dezember 2009 außer Kraft.



Hessisches Kultusminsterium

Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden www.kultusministerium.hessen.de

