



Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Niklas Müller

Studiengang

Schulmanagement, M.A.

Masterarbeitstitel

**Die Rolle des Projektmanagements bei der
Schulentwicklung: Maßnahmen zur Verbesserung
des Arbeitsklimas**

R
P TU

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
2. Fallbeispiel	5
2.1 Darstellung des Fallbeispiels	6
2.2 Benennung der beteiligten Personen und Institutionen	6
2.3 Benennung Problemstellung des Falls	6
3. Theoretischer Rahmen	7
3.1 Schulentwicklung	7
3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells	8
3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung	12
3.1.3 Stakeholdergruppen der Schulentwicklungsprozesse	14
3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen	15
3.1.5 Schulqualität im Überblick	16
3.2 Projektmanagement im schulischen Kontext	20
3.2.1 Projektbegriff und Kennzeichen schulischer Projekte	20
3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen	21
3.2.3 Projektmanagementbegriff	24
3.2.3.1 Projektmanagement als Konzept	26
3.2.3.2 Projektmanagement als Institution	27
3.2.3.3 Projektmanagement als Verfahren	31
3.2.4 Change-Management: Definition und Abgrenzung	34
3.2.5 Rolle der Schulleitung im Projektmanagement	37
3.3 Arbeitsklima	37
3.3.1 Definition des Arbeitsklimas	41
3.3.2 Kommunikation	43
3.3.2.1 Kommunikationsbegriff und Kommunikationsmodelle	43
3.3.2.2 Herausforderungen und Maßnahmen	46
3.3.2.3 Rolle der Schulleitung bei der Förderung der Kommunikation	47
3.3.3 Kooperation	48
3.3.3.1 Von der Individualpersönlichkeit zur Professionellen Lerngemeinschaft	48
3.3.3.2 Herausforderungen und Maßnahmen	50
3.3.3.3 Rolle der Schulleitung bei der Förderung von Kooperationsprozessen	52
4. Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas	52
4.1 Bildung einer Projektgruppe	53
4.2 Projektplanung	55
4.3 Fragebogen anlehnend an den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität	58

4.4 Antizipierte Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas	60
4.5 Implikationen für die Schulleitung und deren Management	65
5. Fazit	66
5.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse	67
5.2 Beitrag zur Schulentwicklung und Verbesserung des Arbeitsklimas	69
5.3 Ausblick	70
Literatur	71
Eigenständigkeitserklärung	83
Anhang	84
Anhang 1: Das Vier-Schnäbel- und Vier-Ohren-Modell (Schulz von Thun et al. 2005, S.34)	84
Anhang 2: Fragebogen Umfrage – Kollegium	85
Anhang 3: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Kollegium)	105
Anhang 4: Fragebogen Umfrage – Schulleitung	108
Anhang 5: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Schulleitung)	123

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (Quelle: Rolff, 2018a, S. 25)	11
Abbildung 2: Stimmgabelmodell der Schulentwicklung nach Rolff (Quelle: Rolff, 2023, S. 219).....	13
Abbildung 3: Eigene Darstellung der Kommunikationsaxiome nach Watzlawick et al. (Quelle: Watzlawick et al. 2007, S. 50 ff.)	44
Abbildung 4: Projektablaufdiagramm mit dem Meilenstein (1) Umfrage (eigene Darstellung mit dem Programm OmniGraffle)	57
Abbildung 5: (Mögliche) Aussagen einer Umfrage zu den Indikatoren Kommunikation und Kooperation	59

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas (2023)	41
---	----

Abkürzungsverzeichnis:

Abkürzung	Bedeutung
Art.	Artikel
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
engl.	englisch
et al.	et alia (= und andere)
ggfs.	gegebenenfalls
GK	Gesamtkonferenz
HRS	Hessischer Referenzrahmen Schulqualität
HschG	Hessische Schulgesetz
KTC	Kollegiales Teamcoaching
o.J.	ohne Jahresangabe
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (engl. Organization for Economic Co-operation and Development)
PE	Personalentwicklung
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
PM	Projektmanagement
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmessung
QS	Qualitätssicherung
SE	Schulentwicklung
sog.	sogenannt
SuS	Schülerinnen und Schüler
u.a.	unter anderem
UE	Unterrichtsentwicklung
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Der gesellschaftliche Wandel, wie exemplarisch durch die digitale Transformation hervorgerufen, führt zu kontinuierlichen Veränderungs- und Anpassungsprozessen. Diese Herausforderungen betreffen auch Schulen, die ein Spiegel der Gesellschaft darstellen und die Zukunftsfähigkeit eines Landes sichern (Bernstein, Grimm & Müller, 2022). Schulen in Deutschland können sich seit den Ergebnissen der PISA-Studie von 2000 dem durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten Veränderungsdruck nicht mehr entziehen und müssen auf diese Herausforderung reagieren (Teerling et al., 2020). Dieser Druck hat tiefgreifende Auswirkungen auf das Bildungssystem und erfordert die systematische Anpassung wie bspw. die gezielte Förderung der Lesefähigkeit der Lernenden. Ungeachtet der Herkunft eines Impulses zur Veränderung – sei es aus dem Inneren der Schule selbst erwachsen oder von extern, wie etwa durch Reformen – existieren vielfältige Gründe dafür, dass sich Schulen im Kontext der Schulentwicklung eingehend mit ihrer eigenen Situation beschäftigen. Dabei wird die Verantwortung der Schulentwicklung zunehmend als eine eigenständige Aufgabe der Schulen erkannt und akzeptiert (Schley, 1998).

In diesem Kontext gewinnt die sog. *Einzelschulorientierung* seit den 1990 Jahren zunehmend an Bedeutung (Rolff, 2023). Gemäß dieser Einzelschulorientierung wird der Fokus für Veränderungen in Schulen auf die Einzelschule gelegt. Dabei wird angenommen, dass die Einzelschule aus sich heraus am besten entscheiden kann, inwiefern und mit welchen Maßnahmen sie auf die konkreten Veränderungen eingehen möchte.

Die Einzelschulorientierung stellt eine Reaktion auf die Erkenntnis dar, dass staatliche Maßnahmen weniger flächendeckend umgesetzt werden können, so wie es die *Implementationsforschung* vorsieht (Rolff, 2023). Diese Forschung nimmt implizit an, dass für staatliche Maßnahmen Strategien existieren, die auf alle Schulen angewendet werden können und sie alle gleichermaßen auf die Veränderung reagieren (Rolff, 2023).

Damit ist die Einzelschule „die Basis für Qualität, weil man Qualität von Schule nicht zentral anordnen und auch nicht konservieren, sondern nur produzieren kann. Die Schule wird dort verbessert, wo sie stattfindet“ (Rolff, 2023, S. 197). Damit erfolgt Schulentwicklung durch das Kollegium, die Schulleitung und andere Personengruppen, die von der Entwicklung der Schule profitieren.

Hier setzt der Begriff der Schulentwicklung an. Das von Rolff (2023) postulierte *Trias der Schulentwicklung* setzt sich aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zusammen. Kamski (2016) versteht unter Schulentwicklung einen kontinuierlichen, endlosen

Prozess, der entsprechend gesellschaftlichen Veränderungen beständig versucht die Strukturen, Lernmethoden und Ziele zu überarbeiten und anzupassen, um den sich verändernden Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden und die Qualität von Bildung (Schulqualität) zu steigern. Schulentwicklung erfordert von den Beteiligten Personengruppen eine klare Vision, die geteilt wird. Dies erfordert eine Veränderung der Kommunikations- und Kooperationsformen, die den schulischen Akteuren hilft, ihre Vision glaubwürdig und zielgerichtet umzusetzen sowie diese transparent zu gestalten (Arnold & Pätzold, 2019).

Der *Schulentwicklungsbegriff* befasst sich also mit *Entwicklungen* in der Schule, die häufiger auch als Innovationen bezeichnet werden. Dabei wird Entwicklung als ein kontinuierlicher Prozess verstanden, von dem angenommen wird, dass der bekannte Zustand verlassen wird, um in einen neuen Zustand überzugehen. Bei dem Übergang des bereits bekannten in den neuen Zustand kann die Entwicklung einen positiven oder einen negativen Entwicklungsverlauf annehmen (Kleeberg-Niepage, 2021). Zur Bewertung der Wirksamkeit und Eignung einer Entwicklung im Rahmen der Schulentwicklung bedarf es einer kritischen Prüfung (Rolff, 2023). Grundgedanke der Schulentwicklung ist es, dass die Entwicklung einen positiven Verlauf annimmt, um die Schulqualität in unterschiedlichen Bereichen zu erhöhen (Rolff, 2023). Das von Rolff (2023) betonte Zitat „Schulentwicklung ist die Basis für Qualitätsentwicklung“ (Rolff, 2023, S. 197) unterstreicht die essenzielle Bedeutung kontinuierlicher schulischer Entwicklungsprozesse zur Steigerung der Bildungsqualität. Damit strebt die Einzelschule nach der Schaffung einer qualitativ hochwertigen Schule, die sich den veränderten Anforderungen der Gesellschaft stellt und gleichermaßen die Lernenden adäquat auf diese vorbereitet (Buhren & Rolff, 2020).

In Anbetracht dessen, wie Schulentwicklung als grundlegender Faktor für die Verbesserung der Bildungsqualität angesehen wird, erlangt die Verantwortung von Schulleitungen und Lehrkräften entsprechend Art. 127 des Hessischen Schulgesetzes (HschG) eine besondere Bedeutung (Hessisches Kultusministerium, 2023). Dabei tragen Schulleitungen und Lehrkräfte die Verantwortung für die Gestaltung ihrer Schule sowie die Qualität der Lehr-Lernprozesse. Damit dies gelingt, sollen sie aktiv in die Gestaltung ihres eigenen Schicksals einbezogen werden (Ammann, 2009). Partizipation fördert nicht nur die Identifikation mit den Entwicklungsprozessen, sondern trägt auch entscheidend dazu bei, die Umsetzung von Ergebnissen zu fördern (Ammann, 2009). Dies ermöglicht eine noch tiefere Einbindung aller Beteiligten, um sich gemeinsam mit der Schulentwicklung und folglich auch mit der Bildungsqualität zu befassen.

Die Schulentwicklung befindet sich im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Selbststeuerung und wird durch unterschiedliche Faktoren wie bspw. steigendes internationales Interesse durch internationale Organisationen, wie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (engl. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD), zur Verbesserung der Bildungsqualität oder der zunehmenden Relevanz der Einzelschulorientierung beeinflusst (Schratz & Westfall-Greiter, 2010).

Um Schulentwicklungsprozesse effizient zu gestalten, bedarf es in der Schule eines gut ausgebildeten Managements. Der *Managementbegriff* beschreibt die komplexe Steuerung der Aufgaben einer Organisation, um entsprechend festgelegte Ziele zu erreichen (Schreyögg & Koch, 2020). Diese Aufgaben äußern sich aus einer funktionellen Perspektive des Managementbegriffs in Planen, Organisieren, Führen und Steuern (Schreyögg & Koch, 2020; Patzak & Rattay, 2009). Eine Möglichkeit Schulentwicklungsprozesse in der Schule zu planen, umzusetzen und zu evaluieren stellt das *Projektmanagement* dar. Das Projektmanagement fungiert als Instrument, um auf die rasante Veränderungsdynamik zu reagieren (Litke, 2007). Lehrkräfte können so aktiv zu Projektgruppenmitgliedern¹ werden und arbeiten gemeinschaftlich an einem zuvor festgelegten Ziel an der Planung, Durchführung und Evaluation des Projektziels. Konkrete Projektideen können im Rahmen des Projektmanagements sehr gut an der Entwicklung der Einzelschule im Sinne der Einzelschulorientierung initiiert werden.

Schulen gelten als ein Ort der Interaktion zwischen allen dort agierenden Menschen (Bergmüller & Wiesner, 2009). Engagieren sich Lehrkräfte in der Gemeinschaft der Schule, zeigen sie eine gesteigerte Verantwortung für den Lernerfolg und die umfassende Entwicklung der Lernenden. Der Erfolg effektiver Bildungsprozesse sowie den entsprechenden Lernerfolgen der Lernenden hängt von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung innerhalb des Kollegiums ab (Schratz, 2023). In diesem nehmen Lehrkräfte entsprechende Rollen ein und arbeiten zusammen. Die Aufgabendichte von Lehrkräften an Schulen nimmt u.a. aufgrund des Personalmangels, der hohen Erwartungen der Öffentlichkeit oder der steigenden Heterogenität zu (Muckenthaler, Tillmann, Weiß, Hillert & Kiel, 2019). Um dies bewältigen zu können, müssen Lehrkräfte miteinander kommunizieren und kooperieren. Einerseits zeigen Studien, dass Lehrkräfte sich um ihre pädagogische Freiheit sorgen, sofern sie miteinander

¹ Wenn nachfolgend von „Mitglieder“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

kooperieren (Bauer, 2007). Andererseits konnten Studien aufzeigen, dass Lehrkräfte ein geringeres Belastungserleben aufweisen, sofern sie intensiv miteinander kooperieren (Muckenthaler et al., 2019; Cramer, 2012). Weiterhin gilt die Kooperation als ein Schlüsselfaktor für Schulqualität, Schulentwicklung und Schulsteuerung (Dohmen & Stralla, 2022). Damit Lehrkräfte multiprofessionell zusammenarbeiten können, erscheint es umso wichtiger, dass ein positives Arbeitsklima an der Schule herrscht, da dies als Teil des Schulklimas Auswirkungen auf dieses hat. Ein positives Schulklima ist nur dann gegeben, wenn das Arbeitsklima, als Teil des Schulklimas, ebenfalls von den Personengruppen positiv bewertet wird. Bereits die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass sich Lehrkräfte „[...] *an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas [beteiligen]“ (KMK, 2022). Dies ist nicht möglich, sofern das Arbeitsklima von den Lehrkräften nicht positiv beschrieben wird, weshalb eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Arbeitsklimabegriff zielführend erscheint, insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine allgemeingültige Definition des Arbeitsklimas im schulischen Kontext noch aussteht.

Aufgrund der stetigen Arbeitsbelastung sowie der gut durchzuführenden Schulentwicklungsprozesse, bedarf es eines positiven Arbeitsklimas, welches eine aktive Mitgestaltung der Lehrkräfte ermöglicht. Da das Projektmanagement in hohem Maße die Partizipation der Lehrkräfte fördert, kommt in diesem Kontext folgende Fragestellung auf:

Welche Rolle spielt das Projektmanagement bei der Schulentwicklung, um gezielte Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas zu entwickeln und anzuwenden?

Die Struktur der Arbeit umfasst insgesamt fünf inhaltliche Kapitel. Anknüpfend an die in **Kapitel eins** dargelegte Einleitung erfolgt in **Kapitel zwei** die Darstellung eines Fallbeispiels. Exemplarisch steht dieses für deutsche bzw. hessische Schulen und betont Schwierigkeiten im Hinblick auf das Arbeitsklima von Lehrkräften. **Kapitel drei** stellt den theoretischen Rahmen dar und setzt sich aus drei Unterkapiteln zusammen. Das erste Unterkapitel beginnt mit der theoretischen Auseinandersetzung des *Schulentwicklungsbegriffs* anhand des Drei-Wege-Modells nach Rolff (2023) und dem Forschungsstand, bevor auf die verschiedenen Personengruppen in Schulentwicklungsprozessen und die Rolle der Schulleitung in diesen eingegangen wird. Abschließend wird der Einfluss auf die Schulqualität dargelegt. In einem weiteren Unterkapitel wird das *Projektmanagement* im schulischen Kontext dargelegt. Hierbei werden die Begriffe Projekt, Projektgruppe,

Projektmanagement und Change-Management voneinander differenziert, die die Basis für den nachfolgenden Diskurs bilden, bevor das Kapitel mit der Rolle der Schulleitung im Projektmanagement abschließt. In einem letzten Unterkapitel wird der Begriff des *Arbeitsklimas* definiert, bevor auf zwei der für die Masterarbeit definierten Indikatoren des Arbeitsklimas, der Kommunikation und der Kooperation, spezifischer eingegangen wird. In diesen Unterkapiteln wird jeweils der Begriff der Kommunikation und der Kooperation definiert, Herausforderungen und Maßnahmen dargelegt sowie die Rolle der Schulleitung in Kommunikations- und Kooperationsprozessen erläutert.

In **Kapitel vier** folgen die Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas. Hierzu werden die in Kapitel drei definierten Begriffe angewendet, indem zunächst die Bildung einer Projektgruppe und die folgende Projektplanung beschrieben wird. Anschließend wird ein Fragebogen zur Messung des Arbeitsklimas aufgeführt, bevor Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas antizipiert werden. Das Kapitel schließt mit den Implikationen für die Schulleitung ab.

Resümierend erfolgt in **Kapitel fünf** das Fazit, indem die Erkenntnisse zusammengefasst und die Limitationen der Masterarbeit dargelegt werden. Im nächsten Schritt wird der Beitrag dieser Masterarbeit im Rahmen der Schulentwicklung zur Verbesserung des Arbeitsklimas thematisiert. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Arbeit im Hinblick auf eine mögliche Weiterführung diskutiert.

2. Fallbeispiel

Das Fallbeispiel soll exemplarisch aufzeigen, wie die reale Situation an deutschen bzw. hessischen Schulen aussieht. Aus einer neutralen Perspektive heraus wird der Fall nachfolgend dargelegt, die beteiligten Personen sowie Institutionen benannt, bevor abschließend die Problemstellung des Falls angegeben wird. Es wird auf eine Verallgemeinerung zurückgegriffen, weil eine Nutzung bzw. Analyse des schulinternen Fragebogens nicht gestattet war. Aus diesem Grund erfolgt im theoretischen Teil keine Auswertung, weshalb in Kapitel 4. Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas sowie antizipierte Handlungsmöglichkeiten gegeben werden.

2.1 Darstellung des Fallbeispiels

Die Steinschule war in den letzten Jahren mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Die Lehrkräfte haben sich vermehrt versetzen lassen. Es herrscht eine allgemein negative Grundstimmung im Kollegium. Angesichts dieser Problemlage erkennt die Schulleitung, die ihrerseits die Schulqualität gefährdet sieht, dringenden Handlungsbedarf, um die Schulentwicklung dahingehend voranzutreiben das Arbeitsklima nachhaltig zu verbessern. Eine zusätzliche Herausforderung stellt die eingeschränkte Kommunikation aufgrund der hohen Aufgabendichte der Lehrkräfte dar, was zu einer geringeren Kooperation im Kollegium führt und die Teamarbeit erschwert.

Trotz wiederholter Gespräche mit der Schulleitung empfindet der Personalrat das Gefühl, nicht gehört zu werden. Die Kooperation und die Kommunikation im Kollegium sowie zwischen diesem und der Schulleitung erscheint erschwert. Aus diesem Grund soll in der nächsten Gesamtkonferenz eine Projektgruppe gebildet werden, die sich gezielt mit dem Thema „Arbeitsklima“ auseinandersetzen soll. Ihre Aufgabe besteht darin, einen klaren Rahmen für besseres Arbeitsklima zu definieren und erste Schritte abzuleiten, an denen die Steinschule arbeiten möchte, um die Situation zu verbessern.

2.2 Benennung der beteiligten Personen und Institutionen

In dem vorliegenden Fall der Steinschule agieren verschiedene Personengruppen miteinander: Zum einen interagieren Lehrkräfte des Kollegiums untereinander sowie mit der Schulleitung. Zum anderen führt die Schulleitung Gespräche mit dem Personalrat, der als Interessenvertretung demokratisch von dem Kollegium der Steinschule gewählt wurde.

2.3 Benennung Problemstellung des Falls

An der Steinschule existieren einige Herausforderungen: Es ist eine *große Fluktuation des Lehrpersonals* erkennbar. Dies kann auf Schwierigkeiten und Unzufriedenheiten im Arbeitsumfeld hindeuten. Innerhalb des Kollegiums scheint, aufgrund der Arbeitsbelastung, eine *negative Grundstimmung* zu herrschen, welches die Kommunikations- und die Kooperationsbereitschaft untereinander erschwert und nicht zuletzt auf ein schlechtes Arbeitsklima hindeutet. Ebenso existieren Missverständnisse der übertragenden Aufgaben und Anweisungen durch die Schulleitung, was die Effizienz beeinflusst. Der *Personalrat* fühlt sich von der Schulleitung nicht gehört, was auf eine mangelnde Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und dem Kollegium sowie dem Personalrat hinweist.

Angesichts dieser Probleme identifiziert die Schulleitung die Gefährdung für die Schulentwicklung und die Schulqualität und sieht dringenden Handlungsbedarf. Der Einsatz einer Projektgruppe wird in Erwägung gezogen, um gezielt am Arbeitsklima zu arbeiten und klare Maßnahmen zur Verbesserung der Situation zu entwickeln.

3. Theoretischer Rahmen

Im Kapitel drei wird sich zunächst mit dem Begriff der Schulentwicklung, der Forschung zu diesem sowie der Rolle von Lehrkräften und der Schulleitung im Rahmen der Schulentwicklung befasst. Schulische Entwicklungsprozesse zielen darauf ab, die Schulqualität zu verbessern, weshalb daraufhin der Schulqualitätsbegriff definiert wird. Nachfolgend wird auf das Projektmanagement im schulischen Bereich eingegangen, indem eine Differenzierung der Begriffe des Projekts, der Projektgruppe, des Projektmanagements und des Change-Managements vorgenommen wird. Das zweite Unterkapitel schließt mit der Rolle der Schulleitung im Projektmanagement ab. Im Anschluss wird der Begriff des Arbeitsklimas im schulischen Kontext definiert sowie auf die Aspekte der Kommunikation und der Kooperation genauer eingegangen. Vor diesem Hintergrund werden jeweils Herausforderungen, Maßnahmen sowie die Rolle der Schulleitung erläutert.

3.1 Schulentwicklung

Die Auseinandersetzung mit dem Schulentwicklungsbegriff verzeichnet eine anhaltende Fortdauer und aufgrund der kontinuierlichen Forschungstätigkeit sind in diesem Kontext eine hohe Anzahl von Veröffentlichungen publiziert (Rolff, 2023; Dalin, 1999).

Dubs (2015) spricht sich dafür aus, dass „Schulentwicklung [...] ein langfristiger, kontinuierlicher und planmäßiger Analyse-, Problemlöse-, Innovations- und Lernprozess [ist], der von der Schulleitung und der Lehrerschaft getragen ist“ (Dubs, 2015, S. 99). Insbesondere im Kontext der stetigen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse oder aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden wird die *Schulentwicklung (SE)* als dauerhafter, endloser Prozess verstanden (Kamski, 2016). Dabei zielt die SE konkret darauf ab, den Gesamtzustand mit Hilfe der Entwicklung vor dem Hintergrund einer steigenden Qualität zu verbessern (Dubs, 2015).

Nach Kamski (2016) ist die SE als Bildungsprozess zu begreifen, dessen finale Zielsetzung die Implementierung einer neuen Handlungspraxis darstellt. Für die Implementierung einer neuen Handlungspraxis sind differenzierte Entwicklungsmaßnahmen in den Feldern der

Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung sowie der Unterrichtsentwicklung erforderlich (Kamski, 2016).

Aus der in der Einleitung beschriebenen *Einzelshulorientierung* betrachtet Rolff (2023) die Trias der SE in seinem Drei-Wege-Modell der SE, das in der Vergangenheit einen hohen Bekanntheitsgrad erlangte und nachfolgend als Grundlage zur weiteren Begriffsbestimmung der SE dargelegt werden soll.

3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells

Das Drei-Wege-Modell der SE nach Rolff (2023) (siehe Abbildung eins) geht davon aus, dass sich die SE aus unterschiedlichen Grundelementen zusammensetzt und jeweils von verschiedenen Personengruppen beeinflusst werden kann. Demnach bilden die Organisationsentwicklung (OE), die Unterrichtsentwicklung (UE) sowie der Personalentwicklung (PE) die drei großen Themengebiete der SE. Diese Themengebiete der SE können als Wege beschrieben werden, die einen Prozesscharakter aufweisen, die Teil eines zusammenhängenden Prozesses der SE sind und deshalb im Systemzusammenhang stehen (Rolff, 2023). Allen Wegen bzw. Themengebieten liegen die „Lernfortschritte von Schüler/innen als ultimativer Bezugspunkt“ (Rolff, 2016, S. 20) zugrunde. Dabei wird innerhalb jedes Themengebiets der SE (OE, UE, PE) die Frage aufgeworfen, welche Elemente helfen, Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler² zu erreichen bzw. wie diese effektiver erreicht werden können (Hattie, 2013; Rolff 2023). Es existiert keine Hierarchisierung mit welchem Weg begonnen wird, da entsprechend der *Einzelshulshulorientierung* unterschiedliche Situationen an Schulen vorherrschen. Genetisch der Forschung³ folgernd, sieht Rolff (2023) OE als den Ausgangspunkt der SE, weshalb mit dieser im Folgenden begonnen wird.

Unter der *OE* versteht Rolff (2023) den aktiven Lernprozess zwischen den Menschen *innerhalb der Organisation* wie z.B. Schulleitungsmitglieder sowie die Schulgemeinschaft *mit der Organisation*. Ausgangspunkt der OE ist das Verständnis, dass Schule als

² Wenn nachfolgend von „SuS“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten der Lernenden gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

³ Bereits in den 1940er Jahren wurde durch Kurt Lewin die OE vorangetrieben, die ab den 1960er Jahren in amerikanischen Schulen im Rahmen der SE aufgegriffen wurde. Seit dem Ende der 1979er Jahre wird sich in Deutschland kontinuierlich mit der OE beschäftigt (Rolff, 2023).

komplexes System verstanden wird. Dabei zielt die OE darauf ab, schulorganisatorische Prozesse sowie Abläufe zu optimieren, womit OE „dezidiert prozessorientiert“ (Rolff, 2016, S. 15) ist, sodass sich feste Strukturen innerhalb der Organisation ausbilden. Auch soll eine möglichst adäquate Passung äußerer Rahmenbedingungen, die bspw. durch Erlasslagen von den Ministerien vorgegeben werden, an die Organisation erreicht werden (Rolff, 2023). Das Schulprogramm⁴, das Leitbild⁵ oder Evaluationen stellen typische Entwicklungsvorhaben des OE dar (Rolff, 2023). Aus diesem Grund ist der Prozess im Rahmen der OE von gleicher Relevanz wie das Ergebnis (Rolff, 2016). Um Schulen bei der OE zielgerichtet zu unterstützen, kommen nach Arnold & Pätzold (2019) der Beratung und Moderation eine zentrale Rolle zu: Sie können eine Transparenz herstellen, indem sie externe Wahrnehmungen und interne Sichtweisen der Organisation sichtbar machen (Arnold & Pätzold, 2019).

Durch den Fakt, dass Schule ein komplexes System darstellt, erscheint es vor dem Hintergrund einer nachhaltigen OE (und damit SE) wichtig, wenn Betroffene zu Beteiligten gemacht werden (Arnold & Pätzold, 2019). Durch das Betroffensein setzen sich die Menschen in einer Organisation stärker mit dieser auseinander und erzeugen so Wünsche, die bspw. über die zuvor beschriebene Beratung oder Moderation sichtbar gemacht werden können (Arnold & Pätzold, 2019). Durch die Kommunikation der individuellen Wünsche der Organisationsmitglieder entsteht innerhalb eines Verständigungsprozess eine gemeinsame Vision von Schule im Kontext der OE (Arnold & Pätzold, 2019). Laut Rolff (2023) bildet die OE den Initialpunkt der SE, geht er doch auf den Punkt ein, dass sich OE von innen heraus und vorrangig durch die Mitglieder weiterentwickelt. Genetisch folgernd (siehe Abbildung eins) ist die Teamentwicklung ebenfalls Anliegen der OE (Rolff, 2023).

Die Literatur liefert bereits Hinweise über die Phasen der OE, die im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses alle große Wichtigkeit besitzen: Zunächst wird mit gezielten Anstößen in der Initiationsphase mit der Entwicklung begonnen, bevor die Implementationsphase (Einarbeitung der Entwicklung in Bestehendes) sowie die Institutionalisierungsphase (Übernahme in Organisation) folgt (Rolff, 2016). Durch eine kooperative Planung und Ausführung werden die einzelnen Lehrkräfte innerhalb eines Kollegiums selbst mobilisiert und

⁴ Schulprogramme planen langfristig, veranschaulichen SE und ihre Zielrichtung transparent, konkretisieren das Leitbild. Optimalerweise wird dies alle drei bis fünf Jahre überarbeitet (Röbken & Schütz, 2016).

⁵ Das Leitbild definiert organisatorische und unterrichtliche Ziele sowie der Wertevorstellung ohne Bezug auf konkrete Maßnahmen. Es bestimmt die langfristige Ausrichtung der Schule (Dubs, 2015).

motiviert, wodurch dies einen positiven Einfluss auf die Entwicklung bzw. SE nehmen kann (Rolff, 2016; Bröcher, 2011).

Da die Schule eine Organisation ist und in ihr Menschen miteinander in Interaktion treten, gilt die *PE* als weiteres Themengebiet der SE. Ausgehend von dem Fakt, dass der Referenzpunkt der SE (und somit auch der PE) der Lernfortschritt der Lernenden ist, wird auf die stetige Verbesserung der Qualität des Personals abgezielt, weshalb sich die PE gezielt dem individuellen Lernprozess der Personen widmet, die in der Schule arbeiten (Rolff, 2016). Dies erfordert auch von Lehrkräften den Akt des Lernens, um Veränderungen zu initiieren und kontinuierliche Verbesserungen zu bewirken (Schüssler, 2017). Deshalb sei es nach Arnold (2015) notwendig, „die Bedeutung der eigenen Lernprojekte als Anker und Motivationspunkt für lebendiges und nachhaltiges Lernen“ (Arnold, 2015, S. 118) zu kennen. Dadurch erfolgt nicht nur die Förderung der fachlichen Kompetenzen, sondern auch die überfachliche Personalkompetenz, wodurch der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der PE eine wichtige Rolle zukommt (Rolff, 2016; Arnold, 2012a, 2012b). Darüber hinaus hat die PE das Ziel eine klare und transparente Kommunikation zwischen den Beteiligten der Schulgemeinschaft herzustellen und sie zur Kooperation anzuregen. Dadurch kann das Klima in der Schule verbessert werden (Rolff, 2023). Die PE umfasst „Personalbildung, Personalführung und Personalförderung“ (Rolff, 2016, S. 18) (siehe Kapitel 3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen und Kapitel 3.2.5 Rolle der Schulleitung im Projektmanagement).

Abgrenzend dazu beschreibt Rolff (2023), dass der Unterricht die Hauptaufgabe von Schulen sei. Dabei zielen Schulen darauf ab, kontinuierlich den Unterricht weiterzuentwickeln und zu verbessern. Diese Komponente greift Rolff (2023) im Drei-Wege-Modell der SE in der *UE* auf. Für Rolff (2018) beinhaltet UE alle planvollen Bemühungen, die darauf abzielen, den Unterricht so zu gestalten, dass sinnvolles und effizientes Lernen erreicht wird, indem ein Gleichgewicht zwischen geleitetem und eigenständigem Arbeiten hergestellt wird (Rolff, 2018a). Dass der Unterricht im Sinne der UE nicht von einer Lehrkraft allein weiterentwickelt werden kann, erscheint plausibel (Rolff, 2018a). Die UE erfordert Teamarbeit (als Teil der OE), wodurch eine progressive Gestaltung des schulischen Arbeitsplatzes angebahnt wird (Rolff, 2018a). Darüber hinaus erhalten die Lehrkräfte durch Vorgaben wie die Bildungsstandards, die einen kompetenzorientierten Unterricht anstreben, einen Rahmen, den sie bei der Planung des Unterrichts sowie bei der UE berücksichtigen müssen (Klemm, 2016; Lersch & Schreder, 2015).

Über die UE existieren eine Vielzahl an Studien wie bspw. die empirische Forschung hinter dem von Hilbert Meyer (2017) geprägten Begriff des „guten Unterrichts“⁶, was aufgrund des Fokus auf die SE und nicht auf die UE nicht genauer betrachtet wird.

Um eine wirksame SE zu betreiben, bedarf es der Ganzheitlichkeit aller Prozesse einer Schule, die miteinander systemisch betrachtet werden sollten (Rolff, 2023). Es ist dennoch Aufgabe der Einzelschule ihre Entwicklungsprojekte entsprechend der drei Bereiche OE, PE oder UE zu priorisieren und sie in einen Gesamtzusammenhang zu setzen. Daraus resultiert eine nachhaltige Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden, was wiederum eine förderliche SE begünstigt (Rolff, 2023).

Ein Versuch der Erweiterung des Drei-Wege-Modells der SE stellt das *Vier-Wege-Modell* von Rolff (2023) dar, der, neben der bekannten OE, PE und UE als vierten Weg die Translokale Vernetzung als einen Prozess beschreibt, bei dem es um die Ausbildung externer Netzwerke geht. Auch der Referenzpunkt ist entsprechend angepasst und geht von der „Förderung digital gestützten Lehrens & Lernens“ (Rolff, 2023, S. 204) aus.⁷

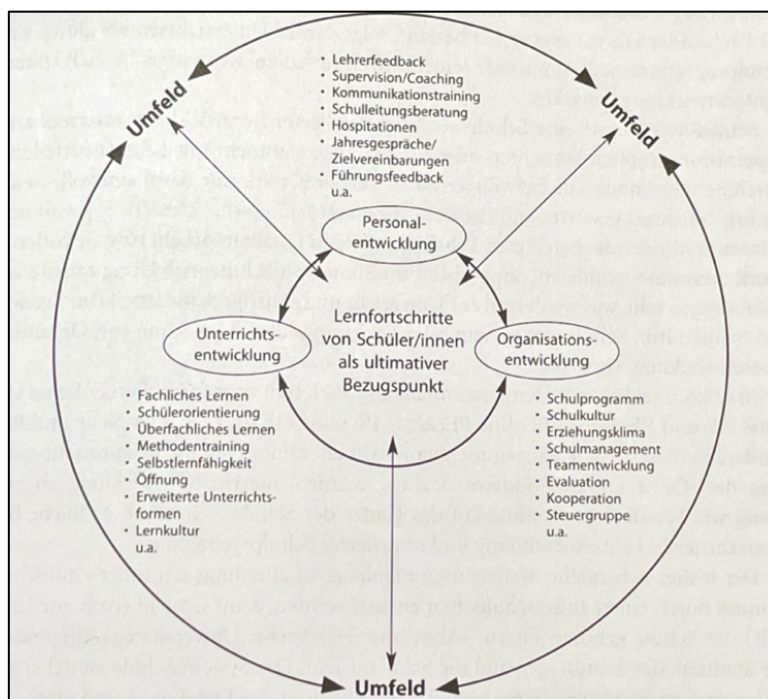


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der SE nach Rolff (Quelle: Rolff, 2018a, S. 25)

⁶ Für eine umfassende Darstellung des „guten“ Unterrichts empfiehlt sich Meyer (2017): Was ist guter Unterricht?

⁷ Zu Vertiefung ist die Veröffentlichung von Rolff (2023) zu empfehlen: Komprehensives Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann.

Die *Ziele der SE* gemäß des Drei-Wege-Modells nach Rolff (2023) umfassen eine positive Entwicklung in Bezug auf die Lernfortschritte der Lernenden. Im Zuge vermehrter Gesetze und Erlasse wird die Verantwortung in immer mehr Bundesländern erweitert, gemäß der Einzelschulperspektive, entsprechende Entwicklungsfelder in Schulprogrammen oder Leitbildern festzuhalten, um so kontinuierlich die Qualität innerhalb der Schule zu steigern (Rolff, 2023). Hierzu zählt nach Rolff (2023) auch die Durchführung von abschließenden Evaluationen (siehe Kapitel 3.1.5 Schulqualität im Überblick).

Folgt man dem organisationstheoretischen Ansatz der lernenden Organisation von Senge (1996) stellt sich als ein weiteres Ziel der SE die Ausbildung der *lernenden Schulen* dar (Schratz, 2023): Hierin erhalten und nutzen Menschen einer Organisation beständig die Möglichkeit ihre Wünsche zu kommunizieren, um an einer gemeinsamen Vision zu arbeiten und diese zu verwirklichen (siehe Kapitel 3.3.4.1 Von der Individualpersönlichkeit zur Professionellen Lerngemeinschaft und 4.1 Bildung einer Projektgruppe). Dies gelingt, indem sich die Menschen aktiv einbringen, bereit sind im Miteinander zu lernen sowie durch die Verantwortungsübernahme am Gesamtergebnis einer Entwicklung zur Verwirklichung der Vision (Schratz, 2023). Versteht sich eine Einzelschule als lernende Schule, dann geht sie davon aus, dass sie als gesamte Organisation (OE) lernt. Dies impliziert auch, dass Lehrpersonen selbst lernen (PE) wodurch die UE vorangetrieben wird (Rolff, 2023). Über das von Rolff (2023) veröffentlichte Drei- bzw. Vier-Wege-Modell gibt es weitere Forschungsdaten zur SE, die im Folgenden dargelegt werden.

3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung

Klieme (2016) weist auf die Schwierigkeit hin, SE, aufgrund der Vielfalt an Schulentwicklungsmaßnahmen, empirisch abzusichern. Dabei erfordert die Schulentwicklungsforschung komplexe Designs, um kausale Wirkungszusammenhänge zu identifizieren (Klieme, 2016). So vermochten Wagner, Rückmann & Buer (2011) nachzuweisen, dass sowohl Kommunikation als auch die Rückmeldung zu Schulentwicklungsprozessen der Lehrkräfte eine erhebliche Relevanz beigemessen wird (Wagner et al., 2011).

Kaplan & Norton (2006) sprechen sich für Kooperationsprozesse und einer gemeinsamen Vision im Rahmen eines Entwicklungsschrittes, was sie Alignment nennen, bei der Wirksamkeit von ganzheitlichen Entwicklungsprozessen aus.

Ein aktuelles Konzept im Kontext der SE offenbart sich als das *Stimmgabelmodell* von Rolff (2023). Rolff (2023) differenziert hierbei zwei verschiedene Richtungen, in die sich die SE aktuell verändert (siehe Abbildung zwei).

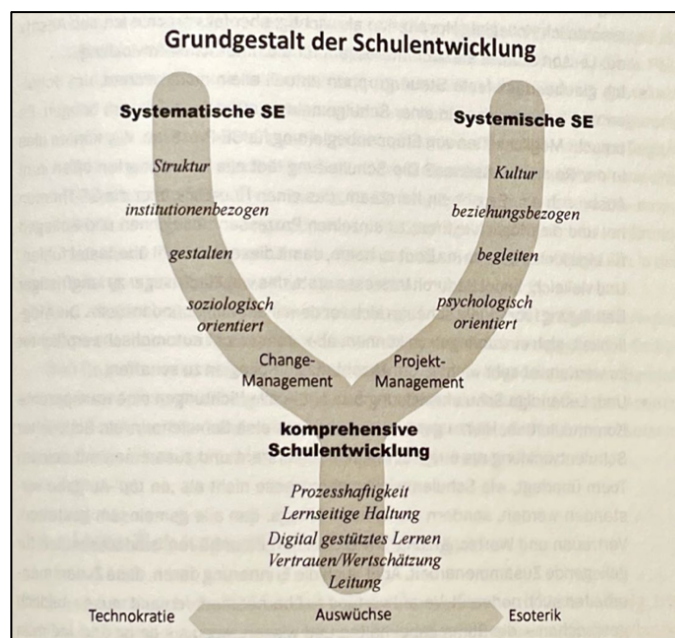


Abbildung 2: Stimmgabelmodell der Schulentwicklung nach Rolff (Quelle: Rolff, 2023, S. 219)

So beschreibt er anhand einer Stimmgabel zwei Zinken bzw. Richtungen der SE: Auf der einen Seite orientiert sich die *systematische SE* an den Prinzipien der Bildungs- und Organisationssoziologie und befasst sich institutionsbezogen mit den Strukturen in Schulen. Die Handlungsspielräume, die Schulen im Rahmen der SE enthalten, sollen bspw. mit dem Change-Management, bei dem die Schulleitung aktiv mitarbeitet, (siehe Kapitel 3.2.4 Change-Management: Definition und Abgrenzung) ausgestaltet werden (Rolff, 2023). Auf der anderen Seite steht die *systemische SE*, die sich mit der Schulkultur auf der beziehungsbezogenen sowie personenbezogenen Ebene befasst. Der systemischen SE ist das Projektmanagement zuzuordnen, da hier unterschiedliche Personengruppen Projekte wie bspw. die Ausarbeitung von Kriterien zur Benotung der Arbeits- und Sozialverhaltensnoten, die sie motivieren, bearbeiten und begleiten können. In einem Projekt muss die Schulleitung nicht zwangsläufig mitarbeiten (siehe Kapitel 3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen). Beide Zinken der Stimmgabel bilden dialektisch am Fuß der Stimmgabel eine Einheit, die Rolff (2023) *komprehensive SE* nennt. Die comprehensive SE zeichnet sich durch einen prozessorientierten Charakter, eine offene Lernhaltung und Vertrauen sowie Anerkennung aus (Rolff, 2023). „Institutionen kann und soll man verändern, Menschen nicht“ (Rolff, 2023, S. 218) lautet eine grundlegende Annahme des Stimmgabel-

Modells und verdeutlicht, dass beide Zinken des Modells in der Bildungssoziologie notwendig sind, um die Struktur zu gestalten, die Bereitschaft der Menschen innerhalb der Schule ihre Haltung zu erweitern bzw. zu überarbeiten, wodurch auch das Klima und die Kultur einer Schule beeinflusst wird (Rolff, 2023) (siehe Kapitel 4.1 Bildung einer Projektgruppe).

3.1.3 Stakeholdergruppen der Schulentwicklungsprozesse

„Schulentwicklung geht alle an: Schulleitung, Kollegium, Schüler und auch Eltern“ (Rolff, 2016, S. 47). Entsprechend dieses von Rolff (2016) proklamierten Zitates sind verschiedene Gruppen von Stakeholdern⁸ in Schulentwicklungsprozesse involviert. Die Stakeholdergruppen werden im Folgenden dargelegt. Die Reihenfolge ihrer Darlegung geschieht anhand des von Rolff beschriebenen Bezugspunktes im Rahmen der SE: Der Lernfortschritt der Lernenden. Ausgehend von dem Ziel ist die Beteiligung der Lernenden elementar. Eine weitere zentrale Gruppe der Stakeholder stellen die Lehrkräfte dar, da sie maßgeblich an der pädagogischen Aus- und Gestaltung des Unterrichts beteiligt sind. Daneben tragen Schulleitungen die Verantwortungen für die SE und spielen deshalb eine zentrale Rolle in Entwicklungsprozessen (siehe Kapitel 3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen). Erziehungsberechtigte haben ebenfalls ein Interesse daran, sich an der SE zu beteiligen, da es um ihre Kinder geht. Ebenso haben Verwaltungspersonal ein Interesse an SE, da diese die organisatorischen Abläufe unterstützen. Nicht zuletzt hat auch die entsprechende Schulaufsichtsbehörde ein Interesse an der SE, beeinflussen diese die SE durch vorgegebene Rahmenbedingungen (Ammann, 2009). Bildungsforscher haben reales Interesse daran, Erkenntnisse in Studien zusammenzuführen, um weitere Implementationsforschungen bzgl. der SE betreiben zu können. Ebenso kann das weitere Umfeld der Schule wie z.B. örtliche Gemeinschaften, Unternehmen, Schulpartnerschaften sowie externe Beraterinnen und Berater⁹ Stakeholder von Schulentwicklungsprozessen sein (Ammann, 2009).

⁸ Im Kontext der SE stellen Stakeholder Personen oder Personengruppen dar, die ein direktes oder indirektes Interesse sowie Einfluss und Betroffenheit an der SE haben (Ammann, 2009).

⁹ Wenn nachfolgend von „Berater“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen

Unbestritten hat die Schulleitung einen ausschlaggebenden Anteil, ob die Entwicklung im Rahmen der SE erfolgreich sein wird oder nicht (Dubs, 2015). Erforderlich ist, dass Schulleitungen die Bereitschaft aufbringen, gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen und adäquat auf diese zu reagieren (Dubs, 2015). Dabei empfiehlt Dubs (2015), dass Schulleitungen Verbindungen zu anderen Schulleitungen sowie zu relevanten Institutionen aufbauen, um einen Wandel leichter identifizieren zu können (Dubs, 2015). Rolff (2021) beschreibt dies als „Türöffnerfunktion“ (Rolff, 2021, S. 75) der Schulleitung, bei der diese entscheidet, ob die gesellschaftliche Veränderung in der Schule Berücksichtigung finden sollte oder nicht. Diese „Türöffnerfunktion“ (Rolff, 2021, S. 75) wandle sich in den letzten Jahren „zugunsten einer Initiatoren- und Gestalterrolle“ (Rolff, 2018c, S. 203). Dazu gehört auch, dass die Schulleitung, neben der Schaffung von positiven Voraussetzungen wie organisatorische Rahmenbedingungen und der Organisation von individuellen und kollektiven Lernprozessen, ebenso ihre Begeisterungsfähigkeit für Veränderungen auf das Kollegium überträgt (Horster, 2016; Dubs, 2015). So stellt sie sicher, dass sich die Veränderung von den Organisationsmitgliedern der Schule heraus ausbildet und weiterentwickelt. Dies gelingt, indem sie sich selbst als Teil der Lernenden wahrnimmt (Horster, 2016). Im Rahmen der innovativen SE sollen Haltungen zu Veränderungen aufgebaut werden, die nicht manipulativ vorgenommen werden (Rolff, 2023). Eine wesentliche Gelingensbedingung besteht in der Schaffung von Transparenz bzgl. der Veränderungen. Dies dient dazu, den Lehrkräften zu verdeutlichen, welchen Nutzen eine Innovation für sie birgt (Dubs, 2015). Gleichzeitig ist die Existenz eines stabilen Vertrauensverhältnisses zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften von Bedeutung (Lindau-Bank, 2018). Die Schulleitung benötigt eine gut ausgebildete Kommunikation mit dem Kollegium (Dubs, 2015). Darüber hinaus ist es Aufgabe der Schulleitung kollegiale Gruppen aufzubauen, um bspw. mögliche Synergieeffekte dieser Gruppen effizient nutzen zu können (Rolff, 2018b). Es zeigt sich weiterhin, dass die Leistung von SuS am stärksten von der Schulleitung gesteigert wird, indem diese Motivation, das Engagement der Lehrkräfte sowie deren Arbeitsbedingungen beeinflussen (Day et al., 2006; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

Insgesamt empfiehlt Rolff (2019) die sog. *Konfluente*¹⁰ *Leitung*. Dieses Konzept zielt darauf ab, sicherzustellen, dass Steuerungselemente in einer Einzelschule wie z.B. das Schulleitbild oder das Qualitätsmanagement zu einem kohärenten Gesamtbild zusammengeführt werden. Dabei wird die Rolle der Schulleitung hervorgehoben, da sie die Verantwortung für die Führung der Schule trägt und sie sicherzustellen hat, dass alle Elemente in einem koordinierten Rahmen zusammenwirken.¹¹ So obliegt es ihr bspw. die Verantwortung an verschiedene Personen zu übertragen, wodurch die Expertise aller Mitglieder in der Schule genutzt werden können, damit das Potenzial einer Schule bestmöglich ausgeschöpft wird (Rolff, 2019). Zur organisatorischen Umsetzung empfiehlt Rolff (2019) den Schulleitungen den Einsatz von Steuergruppen (siehe Kapitel 3.2.3.2 Projektmanagement als Institution), erweiterte Schulleitungen sowie übergreifende Sitzungen der Fachsprecherinnen und Fachsprecher¹².

Es wurde herausgestellt, dass Schulleitungen eine bedeutende Rolle in Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Im Folgenden wird der Einfluss von schulischen Entwicklungsvorhaben auf die Schulqualität beschrieben (Rolff, 2023).

3.1.5 Schulqualität im Überblick

Die Thematik der Schulqualität und deren dynamische Verbindung zur SE ist von großer Bedeutung für die Bildungsforschung und -praxis. So betont Rolff (2023) die essenzielle Rolle der SE als „Basis für die Qualitätsentwicklung“ (Rolff, 2023, S. 197) im schulischen Kontext. Kamski (2016) unterstreicht die untrennbare Verbindung zwischen SE und Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule, welche gemeinsam die Schulqualität beeinflussen.

Obwohl die Leistung der Lernenden ein bedeutender Output-Indikator für die Schulqualität ist, stellt dieser nicht den einzigen dar. Die Qualität einer Schule ist von einer Vielzahl anderer Faktoren abhängig, darunter Input-, Prozess- und Kontextfaktoren wie bspw. staatliche Vorgaben (Input), Unterricht (Prozess) oder Migrationsbewegungen (Kontext)

¹⁰ Konfluenz kennzeichnet den Zusammenfluss zentraler schulischer Prozesse mit dem Fokus der Nutzung von Synergien, Rollenabklärung, Grenzen und systemischer Struktur für diverse Akteure (Rolff, 2019).

¹¹ In der PowerPoint Präsentation von Rolff im Rahmen der Präsenztage zum Abschluss des Master-Studiengangs Schulmanagement vom 04. August 2023 ist im Stimmgabel-Modell der SE bereits die konfluente Leitung als Teil der Komprehensiven SE aufgeführt (Rolff, 2023).

¹² Wenn nachfolgend von „Fachsprecher“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

(Buhren & Rolff, 2020). Es ist daher von essenzieller Bedeutung, verschiedene Indikatoren und Perspektiven zu berücksichtigen, um ein umfassendes Bild von Schulqualität zu erhalten (Rolff, 2023; Ditton, 2016).

Der Begriff Schulqualität ist äußerst komplex und besteht aus einer Vielzahl von verschiedenen Einflussgrößen, was ihn zu einem multifaktoriellen Konzept macht (Rolff, 2023, Klieme, 2016). Im schulischen Kontext wird Qualität in Relation zu den Anforderungen definiert, wobei alles, was diesen Anforderungen entspricht, als qualitativ hochwertig betrachtet wird. Dabei ergeben sich diese Anforderungen bspw. aus Lehrplänen, Bildungsstandards oder den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden. Dies unterstreicht die Tatsache, dass der Begriff der Schulqualität durch verschiedene Anforderungsbereiche geprägt ist und daher jeweils im Kontext des entsprechenden Referenzsystems neu definiert werden muss (Rolff, 2023).

Ein *Qualitätsmanagement* (QM) in Schulen ergibt sich literarisch nach Rolff (2023) aus der Kombination von Qualitätssicherung (QS) und Qualitätsentwicklung (QE). Diese beiden Elemente basieren auf Evaluationsprozessen, die durch eine datengestützte sowie kriterienorientierte Bewertung realisiert werden. Die Kriterien zur Bewertung der Qualität können staatlich vorgegeben sein oder sich aus internen Bewertungsmustern wie bspw. dem Schulleitbild ergeben. Insgesamt nehmen *drei Annahmen* eine zentrale Bedeutung für die QS und QE in ein: Die Verantwortung für die Schulqualität liegt bei allen Beteiligten in der Schule. Eine Einzelperson, die mit der Schulqualität beauftragt wurde, kann diese Verantwortung nicht tragen. Nur die aktive Beteiligung aller Stakeholdergruppen kann einen positiven Einfluss auf die Schulqualität haben. Damit sich eine Evaluationskultur innerhalb der Schule etablieren kann, liegt die Priorität auf der internen Evaluation. Nichtsdestotrotz empfiehlt sich die Durchführung einer externen Evaluation, da sie dazu beiträgt, potenzielle Defizite oder Schwachstellen in der SE aufzudecken, die durch interne Evaluationsprozesse möglicherweise unentdeckt bleiben könnten (Rolff, 2023). Zur *Qualitätsmessung* werden verschiedene Grundmodelle herangezogen, um kontinuierliche Verbesserungen in Schulentwicklungsprozessen zu unterstützen. Dies ermöglicht die Festlegung gemeinsamer Ziele und die Erstellung von Entwicklungsplänen innerhalb der Schule (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Beispiele hierfür sind das CIPP-Modell¹³ und der PDCA-Zyklus (Rolff, 2023).

¹³ Das CIPP-Modell von Stufflebeam für Bildungsqualität analysiert Kontext, Input, Prozess und Produkt für das QM in Schulen, welche systemisch interagieren (Rolff, 2023).

Dabei stellt das PDCA-Modell einen Qualitätszyklus für Schulen und Lehrkräfte dar und dient der Professionalisierung im schulischen Kontext, wodurch lebenslanges Lernen und systematische SE unterstützt werden soll (Hessisches Kultusministerium, 2022). Es beginnt mit Planungen und führt zu Ausführungen, Überprüfungen und Handlungen, um anschließend aus den generierten Erfahrungen neue Planungen anzusetzen, die untersucht werden (Rolff, 2023).

Nach Rolff (2023) existieren drei Treiber, die die Qualität einer Schule maßgeblich beeinflussen und sich auf die Lernerfolge der SuS beziehen. Diese drei Treiber bewirken für sich allein sowie synergetisch eine fördernde Lernumgebung und eine höhere Qualität: Das *zielführende Handeln* in Form von klar festgelegten Zielen ist von grundlegender Bedeutung, da sie den Rahmen für die Bewertung von Qualität schafft. Zielvereinbarungen zwischen den verschiedenen Akteuren wie z.B. der Schulaufsichtsbehörde und der Schulleitung spielen hierbei eine unterstützende Rolle. Schulen sollten selbstständig in der Lage sein, eigene operative Ziele zu formulieren. *Teamentwicklung* kann in verschiedenen Kontexten innerhalb der Schule stattfinden, wie bspw. in Klassen- und Jahrgangsteams oder Projektteams. Die Erhebungen von Rosenholtz (1989) sowie die umfassende Synthese der Forschungsergebnisse von Kullmann (2013) verdeutlichen, dass Lernende an Schulen mit intensiver Kooperation zwischen Lehrkräften höhere Leistungen erzielen im Vergleich zu Schulen, an denen Lehrkräfte isoliert arbeiten. Eine Kultur der Zusammenarbeit, bei der die Kommunikation zielorientiert und faktenbasiert ist, und der gegenseitigen Unterstützung sind von entscheidender Bedeutung. Ein wirksames *reziprokes Feedbacksystem* beinhaltet sowohl das Feedback von Lehrkräften an die Lernenden, basierend auf diagnostischen Kompetenzen und individueller Förderung, als auch das Feedback zur schulischen Arbeits- und Alltagskultur. Lehrkräfte, Lernende und Erziehungsberechtigte sollen aktiv in den Austausch über den Unterricht und die Erziehung eingebunden werden (Rolff, 2023).

Angesichts der Tatsache, dass die Qualität von Schulen und Unterricht durch einen spezifischen Schulentwicklungsprozess beeinflusst wird, empfiehlt es sich, einen verstärkten Fokus auf die Bewertung der Qualitätsmerkmale in Bezug auf die Prozess- und Output-Faktoren zu legen. Diese beiden Faktoren spielen eine entscheidende Rolle bei der Fähigkeit einer Schule, sich weiterzuentwickeln (Rolff, 2023).

Die Bundesländer haben Initiativen zur Einführung von normativen Konzepten für „gute Schulen“ ergriffen, die bei der Bewertung und Verbesserung der Qualität von Schulen helfen sollen. Ein Beispiel ist der *Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS)*, welcher

kontinuierlich überarbeitet wird und bereits im Jahr 2022 in der fünften Fassung vorliegt. Grund dafür ist, dass der HRS ein offenes Konzept darstellt und kontinuierlich an aktuelle Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis angepasst und weiterentwickelt wird. Der HRS erfüllt mehrere Funktionen: Einerseits soll er als Ideengeber zu internen Schuldiskussionen über Qualitätsfragen anregen. Andererseits soll er die Schulen und die Lehrkräfte bei der Identifikation und Planung von Entwicklungszielen unterstützen. Weiterhin bietet er die Grundlage für interne und externe Evaluationen, wie sie im Rahmen der gesetzlichen Verpflichtung zur systematischen QE vorgesehen sind (Hessisches Kultusministerium, 2022). Der HRS umfasst sieben Qualitätsbereiche: Ausgestaltung der Rahmenbedingungen, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Professionalität der Schulleitung, Professionalität der Lehrkräfte, Schulkultur, Lehren und Lernen, Ergebnisse und Wirkungen (Hessisches Kultusministerium, 2022). Jeder Qualitätsbereich untergliedert sich in konkretisierende Dimensionen, die verschiedene Aspekte genauer erfassen, um die Qualität weiter zu differenzieren. Für jede Dimension werden Kriterien in Form von normativen Aussagen formuliert, die ein anzustrebendes Ideal darstellen und als Bezugspunkt für die Einzelschulen gelten (Hessisches Kultusministerium, 2022).

Die im HRS beschriebene QS erfolgt durch schulinterne Regelungen, die auf Beschlüssen der relevanten schulischen Gremien basieren, wodurch Verbindlichkeit für die Stakeholdergruppen der Schule hergestellt wird. Diese Regelungen stellen ein zentrales Element zur QS im schulischen Kontext dar (Hessisches Kultusministerium, 2022). Darüber hinaus erfolgen zwischen der Schulleitung und der Schulaufsichtsbehörde Zielvereinbarungsgespräche, um für die Einzelschule entsprechende Entwicklungsschritte auszuloten. Diese Gespräche basieren auf der Grundlage des HRS und werden entsprechend der *Einzelschulorientierung* durchgeführt. In diesem Kontext schließt die Schulaufsichtsbehörde unterschiedliche Zielvereinbarungen mit den verschiedenen Schulleitungen an den Einzelschulen ab, um den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen gerecht zu werden (Hessisches Kultusministerium, 2023).

Im Bundesland Hessen wird das PDCA-Modell als Qualitätszyklus angewendet, der zuvor beschrieben ist. Eine Evaluation auf der Grundlage des HRS erfolgt anhand des Qualitätszyklus. Das PDCA-Modell wird im Rahmen der systemischen SE angewendet (siehe Kapitel 3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung) und dient hier als Grundlage (Hessisches Kultusministerium, 2022).

Der HRS legt die Grundlagen für eine effektive schulische QE und QS. Ein wichtiger Aspekt für die Qualität in der Schule stellt die Integration des Projektmanagements im schulischen Kontext dar. Das Projektmanagement steht im Einklang mit den intendierten Zielen des HRS, indem es die SE gewinnbringend vorantreibt.

3.2 Projektmanagement im schulischen Kontext

Im Folgenden wird zunächst auf den Projektgruppenbegriff und die Kennzeichen schulischer Projekte eingegangen, bevor der Projektgruppenbegriff im Hinblick auf die Zusammensetzung und die Kompetenzen dargelegt werden. Anschließend wird der Projektmanagementbegriff erläutert und anhand der Unterkapitel Projektmanagement als Konzept, als Institution und als Verfahren differenziert. Es folgt die Definition und die Abgrenzung des Change-Managementbegriffs, bevor das Kapitel mit der Rolle der Schulleitung im Projektmanagement abschließt.

3.2.1 Projektbegriff und Kennzeichen schulischer Projekte

Aufgrund der hohen Aufgabendichte von Lehrkräften und Schulleitungen muss es im schulischen Rahmen möglich gemacht werden, die Fähigkeit zu entwickeln, eine vorübergehende Arbeitsstruktur parallel zum etablierten Arbeitsrhythmus zu implementieren, indem es das Projektmanagement zu Hilfe zieht (Lindau-Bank, 2018).

Ein *Projekt* ist als eine deutlich abgegrenzte Unternehmung von herausragender Wichtigkeit und begrenztem zeitlichen Umfang charakterisiert, wodurch es sich von regulären Tagesaufgaben abgrenzt. Es geht einher mit präzise festgelegten Ressourcenzuweisungen sowie der Verantwortung für das erzielte Resultat. Folglich ist akkurat bestimmt, sowohl wann der Ausgangspunkt ist als auch wann der Abschluss bzw. das Erreichen des Ziels erfolgt (Lindau-Bank, 2018; Litke, 2007; Zeuschel & Stumpf, 2003).

Projekte innerhalb des schulischen Kontexts zeichnen sich durch eine präzise inhaltliche Ausrichtung (Projektziel) innerhalb einer eindeutigen zeitlichen Begrenzung aus, die durch einen definierten Start- und Endpunkt gekennzeichnet ist. Daher werden sie als temporäre Organisationsstrukturen betrachtet, die entstehen. Innerhalb dieser temporär entstehenden Organisationsstruktur herrscht Klarheit und Eindeutigkeit über die Zuteilung und Begrenzung der Ressourcen. Darüber hinaus unterscheiden sich Projekte deutlich von alltäglichen schulischen Aufgaben. Die Zusammensetzung der Projektgruppe sowie die Verantwortlichkeiten innerhalb dieser sind definiert, um Entlastungen in transparenter Weise zu

ermöglichen und die Arbeitsfähigkeit der Gruppe zu gewährleisten. Durch den einzigartigen Charakter der Projektaufgabe, reichen bestehende Routineabläufe nicht mehr aus, um das Projektziel zu erreichen. Im Verlauf des Projekts entstehen daher neue Impulse und Ideen, um dieses zu erreichen (Becker-Beck & Fisch, 2001). Im Kontext von Bildungswissenschaften können schulische Projekte unterschiedliche Aufgabenfelder umfassen. Dazu gehören bspw. die Curriculumsentwicklung, die Planung, Ausführung und Evaluation von Bildungsprojekten, die Organisation von schulischen Veranstaltungen oder allgemein die Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen (Schüssler, 2017).

Die Einflussnahme von schulischen Projekten und ihren abgeleiteten Lösungen auf die SE ist von zentraler Bedeutung. Um diesen Einfluss positiv zu gestalten, bedarf es einer kontinuierlichen Evaluierung, inwiefern die Projekte im Einklang mit der schulischen Vision sowie den pädagogischen Zielen stehen. Fehlt diese Abstimmung, resultieren lediglich situationsbedingte und oberflächliche Lösungen, die marginal zur Progression der SE beitragen können (siehe Kapitel 3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells). Damit die erarbeiteten Lösungen tatsächlich eine nachhaltige Wirkung erzielen, muss eine umfassende Verknüpfung mit den langfristigen Entwicklungszielen der Schule, die bspw. im Schulprogramm schriftlich fixiert wurden, gewährleistet sein (Schüssler, 2017). Projekte können von Einzelpersonen aber auch von Gruppen durchgeführt werden. Aus diesem Grund schließt sich im nachfolgenden Kapitel die Definition der Projektgruppe an.

3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen

Um den begrenzten zeitlichen und personellen Aufwand aufgrund alltäglicher Verpflichtungen zu reduzieren, empfiehlt Lindau-Bank (2018), die Arbeit in einem Projekt auf mehrere Beteiligte zu verteilen. So kann es sich als nützlich herausstellen, eine Projektgruppe, die aus mehreren Personen besteht, zu gründen. Nach Becker-Beck & Fisch (2001) stellen Projektgruppen typischerweise temporäre Organisationsstrukturen dar und dienen zeitlich begrenzt als Einheit, um das Projektziel zu erreichen. Die Aufgaben, die einer Projektgruppe übertragen werden, sind durch die Organisation bereits definiert und weisen eine komplexere Struktur auf. Einerseits verfügen Projektgruppen über eine beträchtliche Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer Arbeitsprozesse. Auf der anderen Seite unterliegen sie der zuvor definierten Zielsetzung. Häufig wird die Projektgruppe im Anschluss an das Erreichen des Projektziels aufgelöst (Zeuschel & Stumpf, 2003).

Nachfolgend wird dargelegt, welche Leitlinien die Literatur zur Zusammensetzung der Projektgruppe vorschlägt und welche notwendigen Kompetenzen die einzelnen Personen der Projektgruppe erfüllen sollten.

Die *Zusammensetzung von Projektgruppen* zeigt sich oft in der Beteiligung von Fachexpertinnen und Fachexperten verschiedener Arbeitsbereiche, die üblicherweise nicht regelmäßig miteinander kooperieren, sondern sich speziell für die Erfüllung der Projektaufgabe zusammenschließen, wodurch die teilnehmenden Personen interdisziplinär Zusammenarbeiten (Claus & Wiese, 2021). Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass bspw. Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen (z.B. aus Geistes- und Naturwissenschaft), unterschiedlichen Alters, zur Gewährleistung eines generationsübergreifenden Blickwinkels, oder mit unterschiedlichen Interessen Teil der Projektgruppe sein sollten (Lindau-Bank, 2018, Rolff, 2016). Indem sämtliche relevanten Interessengruppen des Kollegiums in der Projektgruppe vertreten sind, kann sichergestellt werden, dass keine einseitigen Schwerpunkte gesetzt werden, die eine Akzeptanz gefährden könnten. Es ist entscheidend, auch gegensätzliche Standpunkte einzubeziehen, da diese eine umfassende Sicht auf komplexe Probleme gewährleisten und aus ihrer Disziplin heraus spezifische Lösungsvorschläge bei der Umsetzung der Projekte ermöglichen (Schüssler, 2017; Rolff, 2016).

Darüber hinaus empfiehlt Rolff (2016) eine ausgewogene Geschlechterverteilung herzustellen sowie die Einbindung von den Schulentwicklungsprozessen skeptisch eingestellten sowie proaktiv eingestellten Personen zu berücksichtigen (Rolff, 2016). Grundsätzlich erfolgt die Teilnahme auf freiwilliger Basis (Rolff, 2016).

Optimalerweise ist die Schulleitung nicht in der Projektgruppe enthalten, damit die Projektgruppe selbstständig arbeiten und dies von dem Kollegium als authentische Delegation wahrgenommen werden kann (Lindau-Bank, 2018). Bei bedeutsamen Entscheidungsfindungsprozessen sollte die Schulleitung konsultiert werden. Damit dies gelingt, wird ein solides Vertrauensverhältnis (siehe Kapitel 3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen) zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften benötigt (Lindau-Bank, 2018). Ist das gegenseitige Vertrauen zwischen der Schulleitung und dem Kollegium gestört, ist es notwendig, klare, präzise und vor allem kleinere Schritte wie bspw. die selbstständige Planung einer Projektsitzung im Projektprozess zu durchlaufen, um das Vertrauen sukzessive anzubahnen und herzustellen. Nachfolgend können größere Schritte (z.B. Evaluationen) unternommen werden (Lindau-Bank, 2018).

Dabei ist es hilfreich, wenn die Projektgruppe von einer *Projektleitung* geleitet wird, die sich durch ihre Erfahrung im PM und ihre fachliche Kompetenz auszeichnet (Zeuschel & Stumpf, 2003). Dabei besitzt die Projektleitung keine disziplinarische Autorität über die anderen Personen in der Projektgruppe, obgleich ihre Aufgaben und ihre Rolle vor Beginn des Projekts optimalerweise in einem Kontrakt festgehalten wird. In diesem Kontext erscheint eine klare Rollenklärung notwendig, um Missverständnissen und Konflikten vorzubeugen (Hoffjan, 2016). Die Projektleitung ist für die verschiedenen Phasen in einem PM zuständig (siehe Kapitel 3.2.3.3 Projektmanagement als Verfahren) (Zeuschel & Stumpf, 2003).

Enderle da Silva (2021) beschreibt in ihren Arbeiten, dass viele Forschungen zu dem Ergebnis kommen, dass die optimale Gruppengröße bei etwa fünf teilhabenden Personen liegt. Die Erforschung des Potenzials von Gruppierungen, bestehend aus zwei Individuen, hat begonnen. Ihre finale Bewertung steht noch aus (Enderle da Silva, 2021). Lindau-Bank (2018) spricht sich für eine fünf bis maximal sieben Personen große Projektgruppe aus. Die Gruppengröße könnte begrenzend auf die Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte wirken, falls sich mehr Personen aktiv in die Projektgruppe einbringen wollen. Durch vorgeschaltete Gespräche kann einer inhaltlichen Dopplung von Themen vorgebeugt werden, um eine größtmögliche Partizipation sowie Heterogenität zu ermöglichen.

Notwendige Kompetenzen der Mitglieder einer Projektgruppe ergeben sich aus einer spezifischen Erwartungshaltung, die im Optimalfall von den Mitgliedern einer Projektgruppe zu erfüllen sind. Sie fallen in den Bereich der Sachkompetenz, der Sozialkompetenz sowie der Prozesskompetenz. Dabei bezieht sich die Sachkompetenz, konkret auf das spezifische Projektthema (Lindau-Bank, 2018). Bei der Zusammensetzung der Projektgruppe kann hierbei auf die Ansprache fachkompetenter Personen geachtet werden (Schüssler, 2017). Die Sozialkompetenz ist notwendig, um innerhalb der Projektgruppe kooperativ als Team zu arbeiten. Hierzu zählen ebenso die Innovationsfreude, improvisatorische Fertigkeiten, Begeisterungsfähigkeit sowie Empathie (Lindau-Bank, 2018; Schüssler, 2017). Die Prozesskompetenz stellt die Fähigkeit dar, „vorgesehene Methoden, Instrumente, Moderationstechniken und Verfahren situationsgerecht einsetzen zu können“ (Schüssler, 2017, S. 108). Darüber hinaus beinhaltet die Prozesskompetenz die Kapazität, soziale Gegebenheiten angemessen zu erfassen und zu untersuchen (Lindau-Bank, 2018). Diese Analyse kann dazu führen, dass in auftretenden Konfliktmomenten Lösungsstrategien entworfen werden. Sollte dies nicht im Rahmen der eigenen Kompetenzen möglich sein, so setzt die

Prozesskompetenz ebenfalls die Bereitschaft voraus, sich in diesen Bereichen weiterzubilden (Lindau-Bank, 2018).

Die Prozesskompetenz ist insbesondere vor dem Hintergrund des existierenden Elements des Risikos zentral, welchem bei der Planung und der Durchführung von Projekten begegnet wird. So besteht bspw. das Risiko, dass sich Projekte autonom entwickeln, indem die Projektgruppe den ursprünglichen Zielauftrag aus den Augen verliert oder sich die Schwerpunkte verschieben. Trotzdem bergen die Risiken von Projekten auch Potenziale, die im Kontext des Projektmanagements hervorgehoben werden sollen (Lindau-Bank, 2018).

3.2.3 Projektmanagementbegriff

Lindau-Bank definiert *Projektmanagement (PM)* als „die Gesamtheit von Führungsaufgaben, Organisation, Techniken und Mittel für die Abwicklung eines Projekts“ (Lindau-Bank, 2018, S. 149). Weiterhin beinhaltet das PM eine schrittweise Integration von neuartigen Arbeitsstrukturen, um in konkreten Projekten innovativ nach neuen Zielen zu streben, wobei eine Akzeptanz dieser Ziele nicht universell bei allen Personen, die durch das zu erreichende Ziel beeinflusst werden, vorausgesetzt wird. Im Sinne der oben dargelegten Definition von OE/SE (siehe Kapitel 3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung) wird die Bereitschaft erfordert, bereits Routiniertes zu hinterfragen, zu erweitern sowie offen gegenüber Neuem zu sein. So ist es möglich zeitliche Ressourcen für neue Projekte zu mobilisieren. Die Einbindung aller betroffenen Personen ist von zentraler Bedeutung (Bea, Scheurer & Hesselmann, 2020; Lindau-Bank, 2018).

Patzak & Rattay (2009) gliedern die *Aufgaben des PMs* aus einer wirtschaftlichen Perspektive in unterschiedliche *Managementfunktionen*, damit Projekte effektiv durchgeführt werden: Das *Planen*, bei dem es u.a. um die Festlegung von Terminen und die sorgfältige Planung und Koordination aller Aspekte des Projekts geht, dient der Sicherstellung eines reibungslosen Verlaufs. Das *Organisieren* beinhaltet die Zuweisung von Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb des Projektteams sowie die Gestaltung des Informationsflusses (Berichtswesen, Dokumentation). Weiterhin beschäftigt sich das Organisieren mit der Kommunikation im Team. Das *Führen* ist ebenso Aufgabe des PMs: Sie umfasst die Auswahl geeigneter Teammitglieder, sorgt für deren Entwicklung und Zusammenarbeit und fördert die Zielklarheit und die Zielakzeptanz. Weiterhin umfasst sie die Initiative zur Initiierung von Veränderungen und sorgt für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Als letzte Managementfunktion stellen Patzak & Rattay (2009) das *Steuern* vor: Die Erfassung

und Bewertung des Fortschritts. Hierzu werden Maßnahmen zur Steuerung entwickelt und kritische Erfolgsfaktoren zur Erreichung des Projektziels überwacht, um bei Bedarf korrigierende Maßnahmen einzuleiten. Diese Managementfunktionen sind integraler Bestandteil eines erfolgreichen PM und gewährleisten, dass die Projekte effizient und effektiv abgeschlossen werden (Patzak & Rattay, 2009). Sie können auch in den schulischen Kontext übertragen werden (siehe Kapitel 3.2.3.2 Projektmanagement als Institution).

Grundsätzlich wird im PM zwischen dem agilen und dem klassischen Ansatz unterschieden. Dabei bietet das *agile PM* hohe Flexibilität, zeichnet sich durch kurze Feedbackschleifen und eine adaptive Planung aus. Sie eignen sich, wenn die Anforderungen an das Projekt noch nicht klar definiert sind. Das *klassische PM* weist, aufgrund der konkret spezifizierten Anforderungen, eine umfassende Planung und feste Termine auf und ist wenig flexibel hinsichtlich Änderungen. Denkbar ist ein Hybridmodell, welches die beiden Ansätze miteinander kombiniert (Grillitsch & Sagmeister, 2021). Im schulischen Kontext ist aufgrund der vergebenen Ziele und Anforderungen eher vom klassischen PM auszugehen.

Ein weiteres Schlüsselement, das eng mit den Managementfunktionen verbunden ist, bildet das *magische Dreieck* des PM. In diesem existieren drei zentrale Größen bzw. Faktoren eines Projekts, die miteinander verknüpft sind: Jene Faktoren sind Leistung bzw. Qualität, Zeit bzw. Termine sowie Ressourcen und Kosten (Linau-Bank, 2018; Litke, 2007). Änderungen in einem dieser Bereiche haben Einfluss auf die anderen. Eine höhere Qualität der Ergebnisse erfordert mehr Ressourceneinsatz und kann den Endtermin der Projektfertigstellung beeinflussen. Starre Terminvorgaben können die Flexibilität einschränken und zu Qualitätsverlust führen. Verschieben sich Termine wirkt sich dies auf die Kosten und die Qualität des Projekts aus. Kosten entstehen durch Personal- und Ressourceneinsatz. Budgetkürzungen können wiederum das Projektziel gefährden. Das magische Dreieck des PM verdeutlicht die Balance zwischen diesen Faktoren (Lindau-Bank, 2018; Litke, 2007). Insbesondere durch das magische Dreieck erhalten die Projektverantwortlichen eine essenzielle Verantwortung, die Wechselwirkung im spezifischen Projekt sowie im Zusammenhang mit anderen schulischen Projekten zu erkennen und zu begreifen. Optimalerweise werden sämtliche schulischen Projekte von einer übergeordneten Projektinstanz koordiniert, die sich dem gesamten PM annimmt (siehe Kapitel 3.2.3.2 Projektmanagement als Institutionalisierung). Diese Instanz könnte bspw. die Projekte anhand von Ablaufplänen verwalten, deckt Zielkonflikte auf und begegnet diesen proaktiv (Lindau-Bank, 2018; Rolff, 2016).

Es erscheint plausibel, dass das PM, wie zuvor erwähnt, im Rahmen des Stimmgabelmodells der SE nach Rolff (2023) der *systemischen SE* zuzuordnen ist, geht es darum das Projekt zu einem festen Zeitpunkt, zu einem festen Budget und mit einzuhaltenden Qualitätsstandards abzuschließen (siehe Kapitel 3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung).

Im Rahmen von *Schulentwicklungsprozessen* hilft das PM ein konkretes Projekt zu steuern (Schüssler, 2017). Das Projektziel kann sowohl von außen in Form von bspw. Erlassen vorgeben werden, die entsprechend umgesetzt werden müssen. Darüber hinaus kann sich eine Projektidee auch aus innerschulischem Antrieb heraus entwickeln, weil z.B. im Schulprogramm festgehalten wurde, dass fächerverbindender Unterricht an der Schule weiterentwickelt werden soll. Dabei können innerkollegiale Themen eingebracht werden, wodurch die Chance zur aktiven Teilhabe gegeben ist (Ammann, 2009).

Bereits in früheren Untersuchungen von Mees, Oefner-Py & Sünemann (1995) wurden die Facetten des PMs in drei Dimensionen unterschieden, wodurch das PM sowohl als Organisationsmethode, institutionelles Gefüge als auch theoretisches Konzept betrachtet wird (Mees et al., 1995). Diese dreifache Perspektive wurde von Lindau-Bank (2018) modifiziert und in den schulischen Kontext übertragen, auf die nachfolgend, entsprechend ihrer hier dargelegten Auflistung, eingegangen wird:

- Projektmanagement als Konzept,
- Projektmanagement als Institution,
- Projektmanagement als Verfahren.

3.2.3.1 Projektmanagement als Konzept

Wird das PM als integrales Element eines Schulentwicklungskonzepts verstanden, so fallen darunter bspw. ein zuvor konzipiertes Leitbild oder das Schulprogramm der konkreten Einzelschule. Anhand dieser Konzeption kann die Schule Projekte, im Sinne der Einzelschulorientierung, anhand ihrer festgelegten Prioritäten bearbeiten (Lindau-Bank, 2018). Ebenso könnte auch die Konzeption des Leitbilds oder des Schulprogramms selbst innerhalb der Arbeit eines Schulentwicklungsprojekts entstehen (Schüssler, 2017).

Darüber hinaus haben sich an Schulen stellenweise bereits feste Projektwochen zu festen Themengebieten wie z.B. eine (Sucht-) Präventionswoche bewähren können, obgleich diese insgesamt konzeptionell weniger Berücksichtigungen finden (Lindau-Bank, 2018). Dubs (1996) sieht den Grund hierin, dass Schulen Orte sind, an denen sich, aufgrund der Aufgabenfülle der Lehrkräfte, simple Organisationsstrukturen ausbilden und deshalb eine

entsprechende Leitung und eine Projektgruppe benötigt wird, die das Projekt bis zur Erreichung des Ziels als zusatzberufliche Aufgabe übernimmt (Lindau-Bank, 2018).

Ein lohnender Gedanke ist die Ausarbeitung eines Konzepts für die Steuerung und Verwaltung von schulischen Projekten. Eine Lösung könnte die Einführung einer institutionalisierten Projektmanagementstruktur sein, die eine weitere Ebene des PM darstellt und nachfolgend definiert wird.

3.2.3.2 Projektmanagement als Institution

Wie zuvor dargelegt, kann es empfehlenswert sein, eine Projektgruppe zu institutionalisieren. Nachfolgend werden entsprechend der Institutionalisierung des PM in der Schule auf folgende Punkte eingegangen.

Seit den 1990er Jahren hat sich in der Schule sukzessive eine Projektmanagementstruktur institutionalisiert, die eine der bedeutendsten Neuerungen der Schulgeschichte darstellen (Rolff, 2016). *Steuergruppen* repräsentieren eine solche institutionalisierte Projektmanagementstruktur und ihnen wird im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Rolle des PMs übertragen, wodurch sie „Schulentwicklungsmanagement“ (Huber, 2017, S. 25) betreiben (Huber, 2017). Dabei wird der Steuergruppe als übergeordnetes Organ der Standpunkt der Vogelperspektive für Schulentwicklungsprozesse zugeschrieben, weil sie ganzheitlich die Entwicklung überwacht und koordiniert (Becker & Thomas, 2001). Steuergruppen sind primär als Struktur des Lehrpersonals konzipiert, die ihre Anliegen im Kontext der gesamten Schule wahrnehmen und aktiv mitwirken, um die SE eigenständig voranzutreiben (Rolff, 2018b, 2016). Eine nachhaltige SE erfordert eine Struktur, die eine sichtbare Grundlage für Ideen, Anregungen und Organisation darstellt, was traditionellerweise von der Schulleitung übernommen wurde (Von der Gathen, 2016).

Ein Schlüsselfaktor für die Etablierung im Sinne des PM einer Institutionalisierung ist die personelle Zusammensetzung der Projektgruppe, welche bereits in Kapitel 3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen dargestellt wurde (Lindau-Bank, 2018). Die Teilnahme einer Steuergruppe entspricht im Wesentlichen der einer Projektgruppe mit einem großen Unterschied: Anders als eine Projektgruppe, sollte eine Person der Schulleitung aktiv Teil der Steuergruppe sein. Dies hat den Vorteil, dass die Schulleitung eine Schlüsselrolle in inner- und außerschulischen Entwicklungsprozessen einnimmt und schlussendlich die rechtliche Gesamtverantwortung für die Einzelschule trägt (Hessisches Kultusministerium, 2023; Rolff, 2018c). Auch hat die Schulleitung einen großen

Einfluss auf die finale Einleitung von Schulentwicklungsprozessen, da sie den Vorsitz in der Schulkonferenz¹⁴ bildet, die für weitreichende Entscheidungen zuständig ist, die den Schulalltag betreffen (Rolff, 2016). Rolff (2018b) hebt besonders die Freiwilligkeit der Teilnahme zur Mitarbeit in der Steuergruppe hervor. Die Mitglieder der Steuergruppe benötigen ein klares Mandat für ihre Arbeit innerhalb der Steuergruppe, welches in der *Gesamtkonferenz (GK)*¹⁵ vergeben wird. Damit wird ihr das Recht zugesprochen, ihre Entscheidungsbefugnisse als schulisches Gremium auszuüben. Als eine optimale Amtszeit für eine Mitgliedschaft in der Steuergruppe empfiehlt Rolff (2018b) zwei Jahre, wobei Wiederwahlen möglich sind (Rolff, 2018b).

Die Steuergruppe kann als Organisations- und Arbeitsausschuss des Kollegiums fungieren, wodurch sie Verantwortung in den Schulentwicklungsprozessen im Sinne von zu treffender Prozessentscheidungen übernimmt. Sie kann jedoch nicht die Gesamtverantwortung übernehmen, da die entwickelten Projekte, abhängig vom entsprechenden Entwicklungsvorhaben, von Einzelpersonen, Fachgruppen oder von dem ganzen Kollegium praktisch umgesetzt werden sollen (Rolff, 2016).

Der Vorteil einer institutionalisierten Projektgruppe im Sinne einer Steuergruppe ist, dass neue durchzuführende schulische Projekte bereits eine vorgefertigte Projektmanagementstruktur vorfinden und auch so eine Vernetzung zu anderen schulischen Projekten gegeben ist (Lindau-Bank, 2018). So ist es insbesondere in größeren Schulen, in denen ggfs. mehrere Projektgruppen gebildet wurden, hilfreich, ein gezieltes Management für diese Projektgruppen zu etablieren.

Es liegt nahe, dass die Steuergruppe als Institution im Stimmgabel-Modell der SE auf der Seite der systematischen SE einzuordnen ist, bildet sie doch ein schulisches Gremium und gestaltet die Struktur in der Schule (siehe Abbildung zwei in Kapitel 3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung).

¹⁴ Die Schulkonferenz stellt das höchste Gremium in der Schule dar und besteht aus Vertretern der Erziehungsberechtigten der Lernenden, des Kollegiums einer Schule sowie aus SuS, die zur Mitgestaltung und Entscheidungsfindung in schulischen Angelegenheiten tagt. Beschließt die Schulkonferenz etwas, ist dies bindend für die Schule (Hessisches Kultusministerium, 2023).

¹⁵ Die Gesamtkonferenz ist eine Versammlung des gesamten Kollegiums einer Schule zur gemeinsamen Entscheidungsfindung und Schulgestaltung, an der auch der Schulleiterbeirat sowie die Vertretung der SuS teilnehmen. Den Vorsitz übernimmt die Schulleitung (Hessisches Kultusministerium, 2023).

Weniger plausibel erscheint es, dass das Hessische Schulgesetz spezifische Regelungen für Fachkonferenzen¹⁶, Schulkonferenzen oder GK enthält, während die Steuergruppe, trotz ihrer Bedeutsamkeit für Schulentwicklungsprozesse, ausdrücklich nicht erwähnt wird. Dies legt nahe, dass das Gesetz den Schwerpunkt auf andere Formen der schulischen Mitbestimmungen in der lernenden Schule legt. Selbst wenn die Steuergruppe nicht gesetzlich vorgeschrieben ist, wird die Notwendigkeit für Schulen unterstrichen, sich mit der Bedeutung und dem Zweck einer Steuergruppe innerhalb ihrer eigenen Organisationsstruktur zu definieren (Hessisches Kultusministerium, 2023).

Zuvor wurden Managementfunktion des PM von Patzak & Rattay (2009) dargelegt (siehe Kapitel 3.2.3 Projektmanagementbegriff), die von Rolff auf den schulischen Kontext übertragen werden: Unabhängig davon, ob die Steuergruppe oder die Schulleitung sich dem PM annimmt, spielt die Prozesssteuerung des PM eine zentrale Rolle (Rolff, 2016): Die Steuerung von Bildungsprozessen wird durch koordinierte Maßnahmen realisiert, die eine ganzheitliche Entwicklung unterstützen. Dies umfasst die Einführung und Durchführung von Bestandaufnahmen, einschließlich der Konzipierung und Ausarbeitung diagnostischer Instrumente, die Daten erhebt und analysiert. Weiterhin wird die Entwicklung und Anwendung von Evaluationsinstrumenten zur Bewertung der Bildungsqualität im Rahmen der Prozesssteuerung tiefgreifend bzw. ganzheitlich unterstützt (Rolff, 2016). Ein kritischer Schritt der Prozesssteuerung stellt die Festsetzung von Prioritäten für die Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten dar. Dabei werden Entwicklungsvorhaben mit den Zielen der konkreten Einzelschule abgeglichen und auf Grundlage dessen werden die Maßnahmen priorisiert (Rolff, 2016). Damit wird gewährleistet, dass sich die Einzelschule gezielt weiterentwickelt. Eine weitere Facette der Prozesssteuerung stellt die effektive Kommunikation dar: Informationen über den Entwicklungsprozess sollen transparent und zielgerichtet dem Kollegium sowie weitere Stakeholdergruppen von Schulentwicklungsprozessen sichergestellt werden (siehe Kapitel 3.1.3 Stakeholdergruppen der Schulentwicklungsprozesse). Letztlich schreibt Rolff (2016) der Prozesssteuerung im Rahmen der Initiierung, Planung sowie kontinuierliche Begleitung von internen Bewertungsprozessen eine wichtige Rolle zu. Dadurch ist gewährleistet, dass systematisch durchgeführte Maßnahmen dazu

¹⁶ Die Fachkonferenz stellt ein schulisches Gremium dar, welche es für jedes Unterrichtsfach gibt. In dieser trifft sich der Fachbereich, um über fachspezifische Inhalte zu sprechen, die konkrete Umsetzung der Bildungsstandards an der Schule zu überprüfen sowie Empfehlungen zur SE aus der Perspektive des jeweiligen Faches heraus zu geben (Hessisches Kultusministerium, 2023).

führen, die gesetzten Ziele zu erreichen und ggfs. Anpassungen oder Optimierungen vornehmen zu können (Rolff, 2016).

Neben der von Rolff (2016) proklamierten Hauptaufgabe der Prozesssteuerung im Rahmen des schulischen PM existieren weitere Aufgaben, die entweder von einer Steuergruppe, im Sinne der zuvor dargelegten Definition, oder von der Schulleitung übernommen werden kann. Diese Aufgaben werden nachfolgend dargelegt und den Managementfunktionen nach Patzak & Rattay (2009) zugeordnet (siehe Kapitel 3.2.2 Projektmanagementbegriff): Indem das PM eigenständig bestimmt, wie die optimale Zusammensetzung für eine gezielte Projektgruppe ist, wird der Managementfunktion *Führen* gerecht. Hierbei wird ggfs. reguliert und unter der Beteiligung von Fachbereichsleitungen gezielte Personen ausgewählt, um an dem Projekt zu arbeiten (Lindau-Bank, 2018).

Um die Legitimität eines Schulentwicklungsprojekts zu erhöhen, wird dieses in der GK transparent vorgestellt, diskutiert und abgestimmt, um das Projektziel festzulegen. Ist dies mit den schulischen Zielen und dem Leitbild sowie dem Schulprogramm der Schule vereinbar, kann dem PM der Auftrag sowie die Legitimation zur Umsetzung des Projekts verliehen werden (Lindau-Bank, 2018). Dies von Lindau-Bank (2018) proklamierte Aufgabe, ist verschiedenen Managementfunktionen von Patzak & Rattay (2009) zuzuordnen: Zum einen wird bereits durch das Vorstellen in der GK der *Planungsfunktion* gerecht, indem die grobe Termin-, Zeit- und Ressourcenplanung kalkuliert wird. Darüber hinaus kommt das PM der *Organisationsfunktion* nach, da sie den Informationsfluss transparent gestaltet. Letztlich wird ebenso die *Führungsfunktion* erfüllt, indem Zielklarheit gefördert wird, wodurch sich Zielakzeptanz entwickeln kann (Patzak & Rattay, 2009).

Nach Lindau-Bank (2018) hat das PM die Aufgabe, Entwicklungspläne zu verfeinern, indem es Entwicklungsziele konkretisiert, spezifische Aufgaben an die Projektgruppe vergibt oder ggfs. Schritte von einer Projektgruppe ablehnt. Dies ist der Managementfunktion des *Planens* zuzuordnen (Patzak & Rattay, 2009).

Als letzte Aufgabe des PM hat sie die Kommunikation zwischen verschiedenen Projekten bzw. Projektgruppen sicherzustellen und diese aktiv zu fördern (Lindau-Bank, 2018). Nach Patzak & Rattay (2009) ist dies der Managementfunktion des *Organisierens* zuzuordnen.

Nachfolgend schließt sich das PM als Verfahren an und ermöglicht einen Blick auf die verschiedenen Phasen im Rahmen des PMs. Diese stellen eine bewährte Struktur von der Planung bis zur Evaluation dar, um Projekte effektiv durchzuführen.

3.2.3.3 Projektmanagement als Verfahren

Wird das PM als Verfahren wahrgenommen, so gliedert sich dieses in verschiedene Phasen. Es existieren Unterschiede in den Quellen, die etwa vier oder mehr verschiedene Phasen für den Ablauf eines Projekts benennen. Auf die Phasen soll nachfolgenden eingegangen werden:

Vor Beginn eines Projekts empfiehlt sich eine Vorphase durchzuführen, in der eine umfassende Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten stattfindet. Hier wird der Projektanlass, die Problemstellung, die auftraggebenden und involvierten Personen sowie die Erwartungen der Projektteilnehmenden innerhalb der Projektgruppe analysiert (Schüssler, 2017). Diese Vorphase stellt einen unverzichtbaren „Vor-“schritt des PM dar und bildet das Fundament für die Gestaltung des Projekts. Diese sog. Vorphase wird häufig auch als *Projektvorbereitung* bezeichnet (Lindau-Bank, 2018). Schüssler (2017) argumentiert, dass die „Definitionsphase und Projektvorbereitung“ (Schüssler, 2017, S. 109) in einem Schritt erfolgen. Im Gegensatz dazu betont Lindau-Bank (2018), dass die Projektvorbereitung vor der Projektdefinition erfolgt. Ungeachtet dieser verschiedenen Standpunkte der Reihenfolge dient die Phase der *Projektdefinition* dazu, die Zielsetzung des Projekts zu klären, zu denen sich die Projektgruppe bekennt. Hierbei kann die Unterteilung des Projektziels in Haupt- und Teilziele insbesondere für den nachfolgenden Schritt der Projektplanung hilfreich sein, ebenso wie die Klärung von Verantwortlichkeiten und Rechenschaftspflichten (Lindau-Bank, 2018; Schüssler, 2017). Im Rahmen der Zielformulierung ist es möglich, dass verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu dem festgelegten Ziel führen (Prozessoffenheit), was notwendig für die Arbeit der Projektgruppe ist (Schmalz, 2018). Bereits in der Projektdefinitionsphase werden Überlegungen angestellt, wie die Evaluation des Projekts durchgeführt werden soll. Die Projektevaluation dient dazu, die Frage zu klären, anhand welcher Kriterien deutlich wird, ob und inwieweit das Projektziel erreicht wurde (Lindau-Bank, 2018). Für den Schritt der Projektdefinition haben sich verschiedene Instrumente bewährt wie bspw. die Zielformulierung nach der SMART-Formel¹⁷ oder dem W-Planungsraster¹⁸.

¹⁷ Nach dem Akronym SMART sollte bei der Formulierung von Zielen darauf geachtet werden, dass diese spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sind (Schüssler, 2017).

¹⁸ Das W-Planungsraster ist ein detailliertes Instrument mit sieben W-Fragen (z.B. Was, Wer, Wann), das von der Ideenfindung zur konkreten Planung führt und präzise Zielsetzungen fördert (Lindau-Bank, 2018).

Es folgt die bereits angekündigte Phase der *Projektplanung*, die bei Schüssler (2017) Phase zwei und bei Lindau-Bank (2018) Phase drei des PMs bildet. Speziell an den Schulen, an denen Lehrkräfte bisher wenig Erfahrungen mit der Projektplanung sammeln konnten und deren schulisches PM nicht durch bspw. eine Steuergruppe institutionalisiert wurde (siehe Kapitel 3.2.3.2 Projektmanagement als Institution), erscheint die nachfolgende Vorgehensweise der Projektplanungsphase besonders notwendig (Lindau-Bank, 2018). In der Projektplanungsphase werden die Teilschritte bis zur Zielerreichung präzise mit konkreten Aufgaben und entsprechenden Verantwortungen definiert (Schüssler, 2017). Ebenso soll ein konkreter Zeitplan bspw. in Form eines Projektablaufdiagramms¹⁹ helfen, die Planung transparent zu gestalten, um z.B. Abhängigkeiten von verschiedenen Teilschritten zu identifizieren (Schüssler, 2017). Die Verwendung von Ablaufplänen und Ablaufdiagrammen unterstützen die Förderung ganzheitlicher und systemischer Herangehensweisen und sind durch die Nutzung von grafischen Abbildungen leicht verständlich (Schüssler, 2017). Mit Hilfe des Projektplans kann bspw. überprüft werden, inwiefern die eingesetzten finanziellen, materiellen und personellen Mittel ausreichen, um das Projektziel innerhalb des gegebenen Zeitplans zu erreichen (Lindau-Bank, 2018). Dies erhöht eine Verbindlichkeit an der gemeinsamen Arbeit (Schüssler, 2017). Schüssler (2017) spricht sich dafür aus, dass das Kollegium intensiv in den Prozess der Projektplanung involviert ist. Ebenso sollte die Entwicklung des Projekts inklusive der Teilziele, die bereits erreicht wurden oder noch zu erreichen sind, transparent gemacht werden.

Nach Schüssler folgt die Phase der sog. „Projektdurchführung und -kontrolle“ (Schüssler, 2017, S. 121). Lindau-Bank (2018) beschreibt dies als Projektrealisierungsphase und versteht darunter die Steuerung sowie das Controlling des Projekts. Nachfolgend wird für die Masterarbeit die Notation der *Projektrealisierungsphase* festgelegt. In dieser Phase erfolgt die systematische Umsetzung der geplanten Abschnitte, was die Qualität der vorangegangenen Planung verdeutlicht (Schüssler, 2017). Die zuvor beschriebene Prozesskompetenz (siehe Kapitel 3.2. 2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen) nimmt insbesondere in der Projektrealisierungsphase eine elementare Rolle ein: Sie hilft flexibel mit unvorhergesehenen Ereignissen umzugehen und Gelassenheit zu entwickeln (Lindau-Bank, 2018). Zusätzlich ist es innerhalb der Projektgruppe hilfreich klare

¹⁹ Das Ablaufdiagramm dient der kooperativen Planung des Projekts, in dem Teilaufgaben bzw. Tätigkeiten mit Zeitabfolgen und beteiligten Personen für eine effektive Gestaltung ausgewiesen sind (Lindau-Bank, 2018).

Zusammenarbeitsregeln²⁰ zu etablieren, um im Falle auftretender Probleme handlungsfähig zu bleiben (Schüssler, 2017). Die so vereinbarten Zusammenarbeitsregeln können in Projektsitzungen Anwendung finden. Es hat sich als hilfreich herausgestellt, wenn die Projektgruppe regelmäßig in Projektsitzungen offen über den aktuellen Stand des Projekts vor dem Hintergrund des Projektplans kommunizieren kann (Schüssler, 2017). Über den Informationsaustausch hinaus können Probleme identifiziert und weitere Maßnahmen geplant werden (Schüssler, 2017). Um weiterhin Transparenz und eine Verständlichkeit des Besprochenen herzustellen, empfiehlt es sich in einem Projektprotokoll die behandelten Themen der Projektsitzungen zu dokumentieren (Lindau-Bank, 2018). Es erscheint sinnvoll, wenn das Schreiben der Protokolle innerhalb der Projektsitzungen rotiert, um eine weitere Verantwortungsübernahme innerhalb der Projektgruppe zu gewähren (Schüssler, 2017). Darüber hinaus kann in den Projektsitzungen regelmäßig der Projektverlauf anhand des zuvor formulierten Projektplans sowie des Projektziels überprüft werden. Diese eigenständige Überprüfung ist effektiver als die Kontrolle durch die Schulleitung und sorgt so für eine höhere Verantwortungsübernahme der teilnehmenden Personen innerhalb der Projektgruppe (Lindau-Bank, 2018).

Schüssler (2017) nennt die abschließende vierte Phase „Projektabschluss und -bilanz“ (Schüssler, 2017, S. 127), während nach Lindau-Bank (2018) Phase fünf als den Projektabschluss bezeichnet. Da beide Phasen, unabhängig ihrer Reihenfolge, inhaltlich identisch sind, wird im Rahmen dieser Masterarbeit die Bezeichnung *Projektabschlussphase* für die abschließende vierte Phase des PM verwendet. Der Projektabschluss, wie von Schüssler (2017) und von Lindau-Bank (2018) beschrieben, setzt sich aus mehreren Phasen zusammen. So wird das Ende des Projekts bereits durch die vorherigen Phasen (z.B. Projektplanung) sowie das Projektziel festgelegt (Schüssler, 2017). Aus diesem Grund beginnt die Projektabschlussphase mit der Erfahrungssicherung, indem das Projekt analysiert wird und eine Reflexion auch anhand von Ursachen für eine Nichteinhaltung von Zielen erfolgen sollen. Ebenso ist die Beurteilung der Zusammenarbeit Teil der Projektabschlussanalyse. Im Rahmen der Erfahrungssicherung soll sich ferner mit Verbesserungsvorschlägen für zukünftige Projekte befasst werden (Lindau-Bank, 2018). Die Resultate des Projekts werden dokumentiert und je nach spezifischer Auftraggeberin bzw. spezifischem Auftraggeber

²⁰ Zusammenarbeitsregeln (z.B. zuhören, Äußerungen anderer zulassen) klären die Beziehungsebene, damit effektives Arbeiten auf der Sachebene möglich wird (Schüssler, 2017).

(z.B. im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen häufig die GK) präsentiert (Schüssler, 2017). Es schließen sich Überlegungen zur weiteren Nutzung der Projektergebnisse an, was als Valorisation²¹ bezeichnet wird (Lindau-Bank, 2018). Dies kann dann ggfs. in einem Abschlussbericht festgehalten werden (Schüssler, 20017). Es erscheint überlegenswert, wenn das Projekt im Sinne eines feierlichen Abschlusses ein symbolisches Ende erhält, bei dem die geleistete Arbeit aller Projektbeteiligten wertgeschätzt wird und dies so möglicherweise für zukünftige Projekte bzw. Arbeiten motiviert (Schüssler, 2017). Der so dargelegte Mehrwert im Rahmen der Projektabschlussphase kann einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung einer lernenden Schule leisten (siehe Kapitel 3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells) (Schüssler, 2017). Veröffentlichungen von Ergebnissen durchgeführter Projekte wie bspw. in einem Zeitungsbericht oder auf der schuleigenen Webseite können das Schulimage beeinflussen, was wiederum die Schulreputation beeinflussen kann (Schüssler, 2017).

3.2.4 Change-Management: Definition und Abgrenzung

Im Rahmen dieser Masterarbeit ist der Begriff des Change-Managements bereits in Kapitel 3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung erwähnt worden. Das Change-Management legt als zentraler Aspekt des Organisationswandels besonderen Wert auf die Steuerung von Veränderungsprozessen (Rolff, 2019). Es gilt als bewährtes Konzept für den erfolgreichen Prozess der Anpassung sozialer Systeme an Veränderungen, indem es als kontinuierlicher, wenn auch mit Widerständen verbundener, linearer und planbarer Prozess betrachtet wird (Horster, 2016).

Grundsätzlich stellt das Konzept des Change-Managements eine Erweiterung des Konzepts der OE dar. Wesentliche Unterschiede zur OE liegen in den eng miteinander verzahnten Projekten und Veränderungsinitiativen der Organisation. Anders als bei der OE kommt der Schulleitung eine entscheidende Rolle bei der Initiierung, Unterstützung und Umsetzungen von schulischen Veränderungen zu. Dabei ist die Führungsfähigkeit sowie die (pro-)aktive Beteiligung der Schulleitung elementar bei der erfolgreichen Ausgestaltung des Veränderungsprozesses. Letztlich unterscheidet ebenfalls der Einsatz von systematischer

²¹ Valorisation betont die langfristige Ergebnisumsetzung sowie die Integration der Projektergebnisse in den Schulalltag (Lindau-Bank, 2018).

Evaluation die OE von dem Change-Management. So wird durch evidenzbasierte Maßnahmen eine objektive Beurteilung hinsichtlich der Veränderung ermöglicht (Rolff, 2021).

Das St. Galler Modell²², bestehend aus den miteinander interagierenden Grundkomponenten Strategie, Struktur und Kultur, wird im Rahmen einer ganzheitlichen Betrachtung um die Steuerung von Veränderungsprozessen erweitert. Dabei wird besonderer Wert auf die Führung, die Evaluation und das QM gelegt. Innerhalb dieses Rahmens erfordert die Steuerung von Veränderungsprozessen eine proaktive Gestaltung, die den Einsatz bewährter PM-Methoden miteinbezieht. Durch eine strukturierte Umsetzung dieser Prozesse wird die Qualität sichergestellt (*siehe Kapitel 3.2.3 Projektmanagement*). Damit wird eine ganzheitliche Herangehensweise gewährleistet, indem Veränderungen vor dem Hintergrund der Zielerreichung geplant, effektiv umgesetzt und überwacht werden (Rolff, 2019).

Weiterhin konnte bereits dem Stimmgabel-Modells der SE nach Rolff (2023) entnommen werden, dass das Change-Management Teil der *systemischen SE* ist. Dabei fokussiert sich das Change-Management auf die institutionsbezogene Bewältigung und die damit verbundene strukturelle Veränderung sowie deren Auswirkungen auf die Organisation. Hauptziel des Change-Managements ist die Minimierung des Widerstandes gegen Veränderungen und die Schaffung einer großen Akzeptanz, damit die Veränderung möglichst reibungslos umgesetzt wird (Horster, 2016). Im Organisationsverständnis des Change-Managements liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf einer technischen Sichtweise, bei der lineare Steuerungs- und Veränderungsprozesse betont werden. Im Gegensatz zum PM, bei dem Projekte einen klaren Anfangs- und Endpunkt aufweisen, kann das Change-Management einen anhaltenden und längerfristigen Veränderungsprozess umfassen (Rolff, 2023).

In jüngster Zeit manifestiert sich ein Paradigmenwechsel. Dieser sog. *disruptive Wandel* rückt hierbei in den Fokus, da unerwartete Entwicklungen die Norm darstellen (Rolff, 2023). Dieser Wandel innerhalb des Verständnisses vom Change-Management spiegelt die kontinuierlich wachsende Dynamik und Unsicherheit innerhalb der schulischen Organisation wider. Aufgrund des thematischen Schwerpunkts wird auf eine eingehende Diskussion zur Begrifflichkeit des disruptiven Wandels verzichtet.

3.2.5 Rolle der Schulleitung im Projektmanagement

²² Das St. Galler Schulmodell betont eine ganzheitliche Sichtweise auf Schulleitung und integriert Kontext, Strategie, Struktur, Kultur und Persönlichkeit, um effektives Schulmanagement zu betreiben. Es analysiert externe Einflüsse und fördert die SE (Dubs, 2015).

In diesem Kapitel rückt die Frage nach der Rolle der Schulleitung im PM in den Fokus. Es ist bereits erwähnt worden, dass die Schulleitung im PM eine zentrale Rolle einnimmt. Ihre Aufgabe besteht darin, die Umsetzung des PMs auf der Konzeptebene, der Institutionsebene und der Verfahrensebene zu koordinieren und zu steuern (Lindau-Bank, 2018). Dabei obliegt ihr die Verantwortung für die Ausarbeitung eines Konzepts zur Steuerung sowie zur Verwaltung schulischer Projekte: Die Lösung könnte demnach die Einführung einer Steuergruppe sein, die eine institutionalisierte Projektmanagementstruktur darstellt (Lindau-Bank, 2018).

Die Schulleitung hat zunächst sicherzustellen, wie das PM in der konkreten Einzelschule ausgestaltet werden soll. Dabei kann die Schulleitung, wie zuvor beschrieben, das PM an eine Steuergruppe, die zuvor im Rahmen einer GK beauftragt wurde, übergeben. Wichtig ist, dass die Schulleitung, aufgrund ihrer besonders systemischen, ganzheitlichen Perspektive für die Einzelschule, in dieser Steuergruppe vertreten ist. Dies kann auch durch eine Person geschehen, die Teil des Schulleitungsteam ist, die in regelmäßigem Austausch mit der Schulleitung steht, da die Verantwortung für die Schule weiterhin der Schulleitung obliegt (Lindau-Bank, 2018). Innerhalb der Projektgruppen gilt es die Autonomie zu wahren. Dabei muss die Schulleitung gewährleisten, dass alle relevanten Stakeholdergruppen der Schule in den Projekten repräsentiert sind bzw. ihre Perspektiven angemessen berücksichtigt werden (Rolff, 2016).

Die Schulleitung kann die Projektgruppe bei der Rollen- und Aufgabenklärung unterstützen (Hoffjan, 2016). Weiterhin hat die Schulleitung im Sinne der PE für die Sicherstellung eines systematischen Angebots an Fortbildungsmöglichkeiten für die Projektmitglieder Sorge zu tragen (Lindau-Bank, 2018, Rolff, 2016). So können sich diese in Schulungen und Weiter- bzw. Fortbildungen qualifizieren, indem sie gezielte Kompetenzen aufbauen und fördern (siehe Kapitel 3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells).

Weiterhin nimmt die Schulleitung bei der Entwicklung und Implementierung der Verfahren innerhalb des PM eine zentrale Rolle ein. Zur Sicherstellung eines erfolgreichen Projektes kann die Schulleitung in den verschiedenen Phasen des PM zielgerichtet unterstützen, indem sie bspw. bei der Projektklärung und der Zielsetzung aktiv unterstützt oder den Prozess der Projektplanung sowie Durchführung begleitet (Lindau-Bank, 2018).

Darüber hinaus hat die Schulleitung die Aufgabe ein positives Klima (Schul- und Arbeitsklima) zu schaffen, in dem die individuellen Bedürfnisse und Gruppenziele vereint werden (Lindau-Bank, 2018).

3.3 Arbeitsklima

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Definitionsversuch des Arbeitsklimabegriffs unternommen und es wird dargelegt, wie dieses gemessen wird. Nachfolgend wird auf die in der Arbeitsklimadefinition enthaltenen Indikatoren Kommunikation und Kooperation genauer eingegangen, wobei jeweils Herausforderungen und Maßnahmen dieser beschrieben sowie die Rolle der Schulleitung thematisiert wird.

3.3.1 Definition des Arbeitsklimas

Der Begriff „Arbeitsklima“ ist im deutschsprachigen Raum wenig erforscht, weshalb keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Begriff vorliegen. Als Reaktion auf diese Forschungslücke wird der Begriff Arbeitsklima in seine zwei grundlegenden Bestandteile „Arbeit“ und „Klima“ aufgeteilt. Diese Termini werden nachfolgend definiert.

Unter *Arbeit* wird die planmäßige, zielgerichtete Tätigkeit bezeichnet, die sowohl körperliche als auch kognitive Kräfte berücksichtigt (von Rosenstiel, Molt & Rüttinger, 2005; Neuberger, 1985). Diese Tätigkeiten werden oft in Teilaufgaben im Rahmen wirtschaftlicher und organisationaler Prozesse gegliedert, die unter bestimmten Bedingungen und Nutzung unterschiedlicher Ressourcen verrichtet werden (von Rosenstiel et al., 2005; Neuberger, 1985).

Im schulischen Kontext arbeiten unterschiedliche Personengruppen wie bspw. Lehrkräfte, Lehrkräfte in Leitungspositionen (z.B. Stufen- und Schulleitungen), Hausmeisterinnen und Hausmeister, Sekretärinnen und Sekretäre. Der Fokus wird, vor dem Hintergrund des vorliegenden Masterarbeitsthemas, auf die Arbeitstätigkeiten der Lehrkräfte gelegt:

Grundsätzlich leitet sich aus Paragraph zwei des Hessischen Schulgesetzes (HschG) ein Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen ab, zu deren Einhaltung sich Lehrkräfte mit Beginn ihrer Einstellung in den Schuldienst verpflichten (Hessisches Kultusministerium, 2023). Kernaufgabe von Lehrkräften liegt in der Arbeit mit den Lernenden, die Teil der „berufsspezifischen Herausforderungen“ (Cramer, 2012, S. 15) sind. Gemäß des in Art. zwei des HschG ausgewiesenen Bildungs- und Erziehungsauftrags sind so individuelle Lehr- und Lernprozesse gezielt zu planen, systematisch zu strukturieren, zielgerichtet zu

gestalten und mit abschließender kritischer Reflexion durchzuführen (Böhmman, Schäfer & Neumann, 2004). Darüber hinaus gehört ebenso das Vor- und Nachbereiten von bspw. Klausuren, Unterrichtsvorbereitungen oder das Bearbeiten von Verwaltungsaufgaben zum Tätigkeitsprofil einer Lehrkraft (Cramer, 2012). Um ihrer Verantwortung im Erziehungsauftrag bestmöglich gerecht zu werden, pflegen und kooperieren Lehrkräfte im schulischen Kontext eine enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Stakeholdern wie bspw. Lehrkräfte des Kollegiums, Schulleitung oder Erziehungsberechtigte (Cramer, 2012) (siehe Kapitel 3.1.3 Stakeholdergruppen der Schulentwicklungsprozesse).

Anders als der meteorologische Klimabegriff, der sich mit Wetterverhältnissen und Atmosphärenzuständen befasst, stellt ein *Klima* ein hypothetisches Konstrukt dar und ist folglich nicht direkt beobachtbar (Asendorpf, 2011). Es ist nur möglich auf das gedankliche Konstrukt des Klimas über verschiedene Indikatoren und Beobachtungen zu schließen (Asendorpf, 2011). Im Rahmen des schulischen Kontextes beschreibt Eder (2010) *Klima* „als die von den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration bedeutsamer Merkmale innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt“ (Eder, 2010, S. 694). Dabei können dies intrapersonale Merkmale (= konkrete Eigenschaft einer Person wie z.B. Ausprägung der Extraversion), interpersonale Merkmale (= Relation zwischen Personen) sowie strukturelle Merkmale (z.B. Raumausstattung oder Stundenverteilung) sein (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008; Eder, 2002). Götz et al. (2008) unterscheidet verschiedene Klimaebenen wie bspw. Bildungsklima, Schulklima oder Klassenklima voneinander.

Weiterhin wird zwischen psychologischem Klima und kollektivem Klima differenziert. Das *psychologische Klima* beschreibt aus der Perspektive einer Einzelperson die individuelle subjektive Wahrnehmung von Umweltfaktoren (Reindl & Gniewosz, 2017). Das *kollektive Klima* wird durch gemeinsame Interaktionen und Kommunikationen geformt und kann durch die Zusammenführung der unterschiedlichen Einzeldaten objektiver erfasst werden, wodurch eine präzisere Analyse der Klimamerkmale ermöglicht wird (Reindl & Gniewosz, 2017).

Nachfolgend wird der Versuch unternommen, den Begriff des *Arbeitsklimas* zu definieren, welcher im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit verwendet wird. Anders als das Schulklima²³ wird das Arbeitsklima am Arbeitsplatz gemäß einer Definition des

²³ Das Schulklima spiegelt die wahrgenommene Realität bzw. Gesamtatmosphäre und sozialen Beziehungen in der Schule wider und konzentriert sich auf die Zufriedenheit aller Stakeholder der Schule (Dubs, 2015). Das Arbeitsklima ist Teil des Schulklimas (Reindl & Gniewosz, 2017).

Bibliographischen Instituts als die Stimmung und die Atmosphäre beschrieben, die durch das kollektive Verhalten der Mitarbeitenden beeinflusst und geprägt wird (Bibliographisches Institut, o.J.). Dabei ist das Arbeitsklima als theoretisches Konstrukt nicht direkt beobachtbar. Es spiegelt das Resultat von individuellen Wahrnehmungen wider und hängt von der subjektiven Perspektive der Einzelperson ab (Asendorpf, 2011).

Im Kontext des Bildungssystems bezieht sich das Arbeitsklima im weiten Sinne auf sämtliche Personen, die innerhalb des schulischen Umfelds tätig sind, einschließlich externer Akteure wie bspw. Lieferanten für die Schulverpflegung. Diese Masterarbeit konzentriert sich auf das Arbeitsklima auf der Ebene der Lehrkräfte.

In diesem Kontext existiert eine begriffliche und inhaltliche Ähnlichkeit zwischen dem Begriff des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit²⁴. Arbeitszufriedenheit entspringt der Befriedigung individueller Bedürfnisse am Arbeitsplatz, bei denen die individuellen Erwartungen an die Arbeit erfüllt oder übertroffen werden. Sie dient als wirksames Instrument, um die Organisationsziele zu erreichen wie z.B. die Reduzierung von Absenzen oder die Begrenzung der Fluktuation (Kauffeld, 2019). Aufgrund der vorgenommenen Fokussierung auf die Stakeholdergruppe der Lehrkräfte sowie deren Interaktionen, erscheint die vorgenommene Fokussierung auf den Arbeitsklimabegriff als sinnvoller.

Das Konstrukt Arbeitsklima ist im deutschsprachigen Raum noch wenig erforscht. Es existieren vereinzelte Studien aus der Schweiz oder aus Österreich, die sich diesem Thema annehmen. Dies liegt an der häufig synonymhaften Verwendung der Begriffe des Betriebs- oder Organisationsklimas mit dem des Arbeitsklima (Reindl & Gniewosz, 2017, Hoy, Smith & Sweetland, 2002). Aufgrund der synonymhaften Verwendung können die Dimensionen zum Organisationsklima nach Weinert (1998) zur Definition des Arbeitsklima herangezogen werden. Zu den Dimensionen zählen folgende sechs Aspekte: Individuelle Autonomie, Struktur, Qualität der Be- und Entlohnung, Motivation zur Leistung, Soziale Beziehungen sowie Kooperation und Konfliktlösung (Weinert, 1998). Im schulischen Kontext gilt es zu beachten, dass Lehrkräfte in Bezug auf den Faktor Qualität der Be- und Entlohnung nur begrenzte Autonomie haben. Dies liegt daran, dass Lehrkräfte entweder verbeamtet oder nach Tarifvertrag angestellt sind, was bedeutet, dass Rahmenbedingungen wie Betriebsferien, Besoldung, Aufstiegschancen und Arbeitszeiten strukturell fest

²⁴ Zu weiteren Vertiefung der Modelle zur Arbeitszufriedenheit empfiehlt sich das Job-Demand-Control-Modell von Karasek (1989).

vorgegeben sind. Dennoch helfen klare Strukturen bei der Organisation schulischer Prozesse und Methoden, indem Kommunikationswege und Verantwortlichkeiten transparent gestaltet werden. Lehrkräfte besitzen ebenso unterschiedliche Formen der Autonomie wie bspw. in Bezug zu ihren Unterrichtsmethoden und pädagogischen Ansätzen. Die sozialen Beziehungen beinhalten die soziale Atmosphäre innerhalb des Kollegiums sowie zwischen den Lehrkräften und anderen schulischen Akteuren. Dabei nimmt die Kooperationsfähigkeit eine zentrale Rolle ein, da Lehrkräfte effektiv zusammenarbeiten sollen. Außerdem helfen Konfliktlösungskompetenzen in einem Konfliktfall, diesen deeskalierend und konstruktiv zu lösen.

Ein valides Erhebungsverfahren für das Arbeitsklima wird von Hoy et al. (2002) vorgeschlagen. Ihre Dimensionen zur Erfassung des Arbeitsklimas umfassen den Druck von externen Einflüssen auf das schulische System, die Führungskompetenz der Schulleitung, die Professionalität der Lehrkräfte sowie den akademischen Stress in Form von Leistungsdruck. Die von Hoy et al. (2002) formulierten Dimensionen werden von Reindl & Gnievosz, (2017) für Beschreibungen des Arbeitsklimas genutzt. Landert (2007) charakterisiert im Rahmen seiner Studie das Arbeitsklima durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowohl in Teams als auch im Kollegium sowie die gegenseitige Anerkennung und Unterstützung zwischen Lehrkräften (Landert, 2007). In einer Studie von Quesel, Möser & Husfeldt (2014) wird das Arbeitsklima in neun Skalen dargelegt: Die Rahmenbedingungen betreffen die Schule als Ganzes, während sich die Pädagogische Arbeit auf das unterrichtliche Geschehen bezieht. Die Skalen Support, Information, Umgang mit Regeln und Personalentwicklung gehen auf den Einfluss der Schulleitung auf das Arbeitsklima ein. Die Merkmale Identifikation, Zusammenarbeit und Kollegiale Beziehung erfassen die Interaktionen und die Beziehungen zwischen den Lehrkräften. Diese Elemente beeinflussen das Arbeitsklima, da sie die Qualität der Arbeitsumgebung, der Zusammenarbeit und der Unterstützung definieren (Quesel et al., 2014).

Nachfolgend werden die unterschiedlichen Definitionen aus der Literatur zusammengeführt, um eine möglichst ganzheitliche Perspektive auf das schulische Arbeitsklima zu ermöglichen (siehe Tabelle eins). Diese Charakteristik kann durch verschiedene Indikatoren weiter spezifiziert werden.²⁵

²⁵ Aufgrund der vorgegebenen Seitenangabe der Masterarbeit wird der Begriff des Arbeitsklimas möglichst präzise auf das aktuelle Forschungsgeschehen dargestellt. Weitere Indikatoren sind möglich.

Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas mit möglichen Indikatoren	Quelle, Jahr
Rahmenbedingungen / externe Einflüsse z.B. Stundenplan, Arbeitszeiten, gesetzliche Vorgaben	Reindl & Gniewosz, 2017 Quesel et al., 2014 Hoy et al., 2002
Akademischer Stress / Leistungsdruck z.B. hohe Erwartungen an Lehrkräfte, da steigende Anforderungen (bspw. durch gesetzliche Vorgaben)	Quesel et al., 2014 Hoy et al., 2002 Weinert, 1998
Führungskompetenz der Schulleitung z.B. Unterstützungsangebote der Schulleitung, klare Zielsetzung, transparente Darlegung des Zustandekommens von Entscheidungen	Quesel et al., 2014 Hoy et al., 2002
Personalentwicklung z.B. Lehrkräfte werden gemäß ihren Fähigkeiten und Interessen (Weiterbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen) gefördert	Lindau-Bank, 2018 Quesel et al., 2014
Professionalität und pädagogische Arbeit z.B. pädagogische Arbeit mit Lernenden, damit diese sich kontinuierlich weiterentwickeln können, Umsetzung der Bildungsstandards, Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden, Haltung der Lehrkräfte	Reindl & Gniewosz, 2017 Quesel et al., 2014 Hoy et al., 2002
Kollegiale Beziehungen / Interaktion z.B. Kommunikation, Kooperation, Bildung von Teams, Anerkennung und Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Vertrauen, Respekt	Reindl & Gniewosz, 2017 Quesel et al., 2014 Landert, 2007 Weinert, 1998
Identifikation mit der Schule z.B. mit dem Leitbild oder dem Schulprogramm	Quesel et al., 2014

Tabelle 1: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas (2023)

Um das Arbeitsklima auszuwerten, wird das Kollegium mit einem Fragebogen zu den verschiedenen Kriterien bzw. Indikatoren des Arbeitsklimas befragt (Eder, 2010; 2002). In diesem werden Aussagen vorgegeben und die ausfüllende Person wählt aus, inwiefern die entsprechende Aussage auf sie selbst zutrifft bzw. wie ihre Wahrnehmung zu dieser ist. Dabei erfolgt die Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen in abgestufter Form (*Likert-Skalierung*²⁶). Die individuelle, subjektive Wahrnehmung wird maßgeblich durch die

²⁶ Die Likert-Skalierung ist eine häufig verwendete Methode zur Messung von Meinungen und Einstellungen. Teilnehmende Personen bewerten Aussagen anhand einer mehrstufigen Antwortskala (häufig in der

Persönlichkeit und die überfachlich ausgebildeten Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft beeinflusst, sodass diese in Folge die Grundlage für die Werte und Einstellungen einer Person bestimmen, die Einfluss auf das Arbeitsklima (im Sinne des *psychologischen Klimas* nach Reindl & Gniewosz, 2017) haben.

Werden die ausgefüllten Fragebögen ausgewertet und es wird der Mittelwert zu den Einzelindikatoren dargelegt, wird folglich das *kollektive Klima* bestimmt (Reindl & Gniewosz, 2017). Lehnen die Lehrkräfte entsprechende Aussagen ab und haben deshalb einen niedrigeren Mittelwert, so weist das Arbeitsklima (siehe Tabelle eins) Schwierigkeiten in dem entsprechenden Indikator auf. Bewerten Lehrkräfte die festgelegten Kriterien für das Arbeitsklima positiv, kann das Arbeitsklima als „gut“ bezeichnet werden (Eder, 2010).

Um dezidiere Aussagen bzgl. des Arbeitsklimas treffen zu können, sollten im Rahmen der *Triangulation* die Perspektiven des Kollegiums, der Schulleitung sowie anderen schulischen Akteuren wie z.B. Sekretärinnen und Sekretäre miteinander abgeglichen werden, wie dies von Helmke et al. (2018) und Hattie (2013) betont wird. Dieser Perspektivenabgleich hilft den wahrgenommenen Ist-Zustand des Arbeitsklimas zu ermitteln und gezielte Möglichkeiten zur Verbesserung und Förderung des Arbeitsklimas aufzuzeigen (Helmke et al., 2018).

Sona (2015) spricht sich dafür aus, dass ein positives Arbeitsklima allgemein als Grundlage für Personalfriedenheit und Engagement angesehen wird und präventiv zur Vorbeugung von Erschöpfungszuständen und Burnout beiträgt (Sona, 2015). Aus diesem Grund erscheint es notwendig, sich gezielt mit den Kriterien für das Arbeitsklima zu befassen. Vor allem angesichts von Studien, in denen eng kooperierende Lehrkräfte über ein geringeres Belastungserleben berichten, erscheint es sinnvoll, systematisch an Indikatoren des Kriteriums der *Kollegialen Beziehungen / Interaktionen* zu arbeiten und dieses zu fördern (Muckenthaler et al., 2019). Aufgrund dessen erscheint es plausibel, exemplarisch die Relevanz der *Kommunikation* und der *Kooperation* für das Arbeitsklima herauszuarbeiten. Dies wird in folgendem Kapitel dargelegt.

Antwortdimension zwischen voller Zustimmung und voller Ablehnung). Sie liefert quantitative Daten, die analysiert werden können (Gehring & Weins, 2004).

3.3.2 Kommunikation

Aufgrund der essenziellen Bedeutung der Kommunikation wird sich mit dem Kommunikationsbegriff und den Kommunikationsmodellen befasst, bevor die Herausforderungen und Maßnahmen von schulischer Kommunikation dargelegt werden. Abgerundet wird dieses Unterkapitel mit der Rolle der Schulleitung im Rahmen der schulischen Kommunikation.

3.3.2.1 Kommunikationsbegriff und Kommunikationsmodelle

Kommunikation bezeichnet die klare und widerspruchsfreie Übermittlung von Informationen mit einer gewissen Absicht (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2008). Diese Übertragung von Informationen können sowohl in verbalisierter Form durch Worte oder auch nonverbal (z.B. Gesten, Körpersprache) übermittelt werden (Posse, 2018).

Die Kommunikationsforscher Watzlawick, Beavin und Jackson (2007) unterscheiden den Kommunikationsbegriff von dem der Interaktion, wobei *Interaktion* als der wechselseitige Informationsaustausch zwischen mindestens zwei Kommunikationspartnern²⁷ verstanden wird (Watzlawick et al., 2007). Laut Nerdinger et al. (2008) ist jede Kommunikation eine Interaktion, „aber nicht jede Interaktion ist auch eine Kommunikation“ (Nerdinger et al., 2008, S. 62). Demnach resultiert aus dem gegenseitigen Austausch von Kommunikationsbotschaften eine Interaktion. Der Begriff *Dialog* wird häufig als Synonym mit dem Interaktionsbegriff verwendet und beschreibt Gespräche zwischen Interessengruppen, die darauf abzielen, unterschiedliche Standpunkte näherzubringen (Bruhn, 2015). Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass sich Lehrkräfte bspw. mit Lernenden oder mit anderen Lehrkräften austauschen.

Um die Abläufe in einem Kommunikationsprozess zu beschreiben, werden Kommunikationsmodelle benötigt. Es existieren zahlreiche Kommunikationsmodelle, von denen hier lediglich einige grundlegenden Modelle, wie das Pragmatische Kommunikationsmodell nach Watzlawick et al. (2007) und das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun, Ruppel & Stratmann (2005) vorgestellt und erläutert werden sollen.²⁸

²⁷ Wenn nachfolgend von „Kommunikationspartnern“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

²⁸ Aus Gründen der Vollständigkeit seien das Talk-Modell von Neuberger und das Organon-Modell von Bühler als weitere Kommunikationsmodelle erwähnt (Neuberger, 1996; Batinic & Appel, 2008).

Weiterhin gibt Schulz von Thun (2006) zu bedenken, dass Nachrichten explizite (direkte) und implizite (indirekte) Botschaften enthalten, wodurch es häufiger zu Missverständnissen und Uneindeutigkeit bei der Übertragung von Informationen innerhalb eines Kommunikationsprozesses kommt (Posse, 2018; Schulz von Thun, 2006). Dies ist auf die Annahme zurückzuführen, dass bei der menschlichen Informationsverarbeitung das Gehirn einer *Blackbox* entspricht. Die Blackbox kennzeichnet den Bereich der Informationsverarbeitung, der zwischen dem Stimulus – der als Input für die Informationsverarbeitung gilt – und dem Output – der das Antwortverhalten der Person darstellt – liegt (Peil Kauffmann, 2015). Die in einem Kommunikationsprozess von einer Person gesendete Information wird von einer zweiten Person wahrgenommen. Der konkrete Funktionsmechanismus wird in den folgenden Kommunikationsmodellen dargelegt.

Das *Pragmatische Kommunikationsmodell* von Watzlawick et al. (2007) stellt die Basis für weitere Kommunikationsmechanismen bzw. Kommunikationsmodelle dar, weshalb dieses näher betrachtet wird. Sie postulieren fünf Axiome, die menschliche Kommunikation erklären sollen. Das Axiomensystem bildet das Fundament der zwischenmenschlichen Kommunikation und wird als Grundlage von weiteren neu entwickelten Kommunikationsmodellen angesehen:

1. Es kann nicht nicht kommuniziert werden.
2. Jede Kommunikation hat einen Inhalt- und Beziehungsaspekt.
3. Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung.
4. Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten.
5. Kommunikationsprozesse sind symmetrisch oder komplementär.

Abbildung 3: Eigene Darstellung der Kommunikationsaxiome nach Watzlawick et al. (Quelle: Watzlawick et al. 2007, S. 50 ff.)

Demnach findet immer Kommunikation statt, selbst wenn keine Worte gesprochen werden (Axiom eins) in sowohl digitaler (verbal) oder analoger (nonverbal) Modalität (Axiom vier). Neben der Information, die ausgetauscht wird, beinhaltet Kommunikation auch den Aspekt, der die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern widerspiegelt (Axiom zwei). In einem Kommunikationsprozess beeinflussen sich die Kommunikationspartner gegenseitig und rufen gegenseitige Reaktionen hervor (Axiom drei). Kommunikationsprozesse können auf gleicher oder unterschiedlicher Ebene zwischen den Kommunikationspartnern erfolgen, was den Verlauf des Kommunikationsprozesses beeinflusst (Axiom fünf).

Aufbauend auf dem Pragmatischen Kommunikationsmodell wird im Rahmen des *Kommunikationsquadratmodells* spezifischer die Individualebene der kommunizierenden Personen betrachtet. Schulz von Thun (2006) definiert Kommunikation als den Prozess zwischen einer Senderin bzw. einem Sender²⁹ und einer Empfängerin bzw. einem Empfänger³⁰, bei dem das Ziel ist, eine Nachricht zu übermitteln und vom Empfänger erfolgreich verstanden zu werden. Verständigung bzw. Kommunikation findet statt, sofern gesendete und empfangene Nachrichten übereinstimmen (Schulz von Thun, 2006). Schulz von Thun et al. (2005) modifizieren das Axiomensystem von Watzlawick, indem sie vier Aspekte einer Nachricht differenzieren: Sachinformation, Appell, Selbstoffenbarung und Beziehungsebene. Die Sachinformation befasst sich mit der reinen Information, um die es geht. Im Rahmen des Appellaspekts äußert der Sender seine Nachricht mit einer Erwartungshaltung oder möchte den Empfänger aktiv zu etwas bewegen. Die Selbstoffenbarung bezieht sich darauf, was der Sender bereit ist über seine Gefühle, Meinungen und Anliegen mitzuteilen. Im Rahmen des Beziehungsaspekts wird der Sender seine Beziehung zum Empfänger äußern und sich zu dieser positionieren. Diese vier Aspekte einer Nachricht aus Perspektive des Senders bezeichnet Schulz von Thun als „*Vier-Schnäbel-Modell*“ (Schulz von Thun, 2006). Die vier Aspekte einer Nachricht können subjektiv interpretiert werden. Situationsabhängig und von den individuellen Präferenzen der Kommunikationspartner beeinflusst, reagieren diese verschieden. Missverständnisse im Rahmen der Kommunikation treten häufig dann auf, wenn eine Person überwiegend auf einen der Aspekte achtet und die anderen vernachlässigt (Posse, 2018). Um das Kommunikationsquadratmodell zu komplettieren und Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden sowie besser erklären zu können, erweitern Schulz von Thun (2006) das „*Vier-Schnäbel-Modell*“ um das der „*Vier-Ohren*“³¹: Je nachdem, mit welchem Ohr der Empfänger eine Nachricht auffasst (Sachinformation, Selbstoffenbarung, Beziehungsebene, Appell), wird die Nachricht unterschiedlich verarbeitet. Hört der Empfänger auf dem gleichen Ohr, wie es durch den Sender intendiert war, kommt es zu

²⁹ Wenn nachfolgend von „Sender“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

³⁰ Wenn nachfolgend von „Empfänger“ gesprochen wird, sind damit alle Personen und Geschlechtsidentitäten gemeint. Aus Gründen des vereinfachten Leseflusses wird auf eine umfassendere Formulierung verzichtet.

³¹ Die Abbildung befindet sich im *Anhang 1: Das Vier-Schnäbel- und Vier-Ohren Modell* (Schulz von Thun et al. 2005, S. 34).

erfolgreicher Kommunikation. Geschieht dies nicht, kommt es zu Fehlinterpretationen oder zu Verständigungsproblemen (Schulz von Thun, 2006).

In den nachfolgenden Seiten wird von der internen schulischen Kommunikation ausgegangen, da sie das Arbeitsklima zwischen Lehrkräften und der Schulleitung maßgeblich beeinflussen.³²

Im HRS wird der Kommunikationskompetenz eine hohe Wichtigkeit zugeschrieben. Sie wird im Qualitätsbereich IV Professionalität der Lehrkräfte in den Kriterien Organisation (IV.2), Koordination und Beratung (IV.2.3) sowie Teamarbeit (IV.2.5) erwähnt (siehe Kapitel 4.3 Fragebogen anlehnend an den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität).

3.3.2.2 Herausforderungen und Maßnahmen

Kommunikationsprozesse im schulischen Kontext stehen verschiedene *Herausforderungen* gegenüber. Diese resultieren aus der Komplexität von Nachrichten und der bestehenden Notwendigkeit, Informationen effektiv zu übertragen und Missverständnisse zu vermeiden. Sender von Botschaften sollten klar formulierte und verständliche Informationen bereitstellen. Dabei sollten diese die Denk- und Gefühlsweisen des Empfängers berücksichtigen (Posse, 2018).

Im schulischen Umfeld sind sprachliche Barrieren von besonderer Relevanz, da sie oft stark von kulturellen Unterschieden beeinflusst werden. So weisen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund neben einer anderen Muttersprache auch unterschiedliche Ausdrucksweisen, Nuancen und Kommunikationsstile auf. Diese sprachlichen Unterschiede können zu Konfliktsituationen führen, da sie zu Missverständnissen oder fehlerhafter Kommunikation führen und damit Einfluss auf das Arbeitsklima nehmen können. Die Überwindung dieser Missverständnisse erfordert einen sensiblen Umgang, interkulturelle Kompetenz und Kommunikationsstrategien (Otten, Mallmann & Scheurich, 2000).

Die Informationsüberflutung im schulischen Alltag stellt eine weitere Herausforderung dar, die Lehrkräfte und deren Arbeitsklima nachhaltig beeinflussen kann. In diesem Kontext müssen die steigenden technologischen Aspekte berücksichtigt werden, da die digitale Kommunikation eine unaufhörliche steigende Informationsflut bewirken kann (Heinisch, 2002).

³² Die externe Kommunikation wird an dieser Stelle vernachlässigt, weil der Fokus auf die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung liegt (interne Kommunikation).

Als *Maßnahme* zur erfolgreichen Kommunikation, sollten sich Kommunikationspartner zunächst kognitiv bewusst machen, dass sie individuelle Sendegewohnheiten haben, die für den Empfänger unterschiedliche Interpretationen möglich machen und verschiedene Reaktionen hervorrufen können (Posse, 2018). Förderlich erscheint es besonders in schwierigen Gesprächen alle Ebenen einer Nachricht kognitiv zu beachten: So kann eine geeignete Strategie gewählt werden, um Missverständnisse zu vermeiden und die Zusammenarbeit zu fördern (Posse, 2018). Darüber hinaus kann es hilfreich sein, in einem Kommunikationskonzept eine effiziente Informationsweitergabe in der Schule zu etablieren. Dieses könnte sich darin äußern, dass sowohl Sachinformationen als auch Appelle prägnant und klar formuliert sind, eine hohe Wertschätzung in den Beziehungsaussagen ausgedrückt wird sowie eine wohldosierte, bewusst gewählte Offenheit in der Selbstoffenbarung bzgl. des Privatlebens gewählt wird (Posse, 2018). Das aktive Zuhören kann dabei helfen, die Nachricht der gesprochenen Person in dem intendierten Sinn zu entschlüsseln. Dies gelingt, indem bspw. Nachfragen oder offene Fragen formuliert werden oder sich vergewissert wurde, ob die Nachricht richtig verstanden wurde (Posse, 2018).

3.3.2.3 Rolle der Schulleitung bei der Förderung der Kommunikation

Schulleitungen nehmen in der Schule im Hinblick auf ihre Kommunikationsfähigkeit eine Vorbildfunktion ein (Tezer & Süt, 2017). Zur Verbesserung der eigenen Kommunikationsfähigkeiten sollten diese kontinuierlich z.B. in organisierten Weiterbildungsmaßnahmen daran arbeiten, damit diese folglich positiv die gesamte Schulgemeinde (interne und externe Kommunikation) beeinflussen können (Tezer & Süt, 2017; Dormann, Reinke, Warwas, Schmieden & Wittmann, 2016).

Aufgabe der Schulleitung ist es eine Kommunikationskultur zu etablieren, in der klare Kommunikationsrichtlinien, im Sinne der im vorherigen Teilkapitel beschriebenen Maßnahmen von Kommunikation, entwickelt werden (Posse, 2018). Anders als die klassische Führung, in der sich Kommunikation direktiv an die untergeordneten Personen(-gruppen) entsprechend einer Weisung richtet, erfolgt nach der in Kapitel 3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen dargelegten konfluenten Leitung, dass Kommunikation im Dialog und responsiv abläuft (Schratz, 2023). Dormann et al. (2016) sprechen sich für partnerschaftliche Kommunikationsweise zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften aus, die insbesondere dazu führt, dass Lehrkräften der Einbezug in Schulentwicklungsprozesse leichter gemacht wird (Dormann et al., 2016). Dies geht mit den Veränderungen der Rolle

von Schulleitungen einher, die auch in Krisensituationen ihre Kommunikationsfähigkeiten unter Beweis stellen und weiterentwickeln müssen, indem sich Schulleitungen bspw. Feedback zu geführten Gesprächen einholen (Schratz, 2023, Dormann et al., 2016).

Effektive Kommunikation bildet das Fundament für die erfolgreiche Zusammenarbeit von Menschen, weshalb sich nachfolgend mit dem Kooperationsbegriff sowie dem Begriff der Professionellen Lerngemeinschaften befasst wird.

3.3.3 Kooperation

Die Herstellung von Kooperation zwischen Lehrkräften als gewünschtes Ziel kann einen Einfluss auf das Arbeitsklima haben. Aufgrund der steigenden Kooperation im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften hat sich der Wandel von der Individualpersönlichkeit zur Professionellen Lerngemeinschaft vollzogen, welcher nachfolgend dargestellt wird. Anschließend werden Herausforderungen und Maßnahmen der Kooperation dargelegt. Abschließend wird die Perspektive der Schulleitung in Kooperationsprozessen beschrieben.

3.3.3.1 Von der Individualpersönlichkeit zur Professionellen Lerngemeinschaft

Im Rahmen der PE wurde traditionell die individuelle Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften in den Fokus genommen (Rolff, 2023). Die Persönlichkeit einer Einzelperson nimmt Einfluss auf deren Persönlichkeit als Lehrkraft (Urhahne, Fischer & Dresel, 2019). Dabei hat die personelle Entwicklung der Lehrkräfte Auswirkung auf die Leistungen der Lernenden (Rosenholtz, 1989, Rolff, 2023). Innerhalb der schulischen Organisation führt dies zu isolierten Weiterentwicklungen der Einzellehrkraft, wodurch sich die Individualpersönlichkeit immer weiter formt. Lange Zeit blieb die Zusammenarbeit von Lehrkräften und deren kollektives Wissen³³ unberücksichtigt (Schmid, Welther & Kansteiner, 2023; Schley & Schley, 2010).

Ein von Riemann erarbeitetes und von Schley (2020) modifiziertes Modell zeigt, dass unterschiedliche Grundbedürfnisse Einflüsse auf das menschliche Handeln hervorrufen, wodurch die Persönlichkeitsstruktur der Person beeinflusst wird. Die menschlichen Grundbedürfnisse lassen sich anhand von zwei Dimensionen darstellen, deren Ausprägung sich

³³ Aus Gründen der Vollständigkeit sei der Wissensaudit zur Offenlegung der kollektiven Intelligenz von Schley & Schley (2010) genannt.

zwischen Menschen unterscheiden (Riemann, 2021): Die erste Dimension bezieht sich auf die soziale Interaktion mit anderen Menschen und variiert zwischen Nähe und Distanz, während die zweite Dimension die Präferenz für anhaltende oder neue Erfahrungen mit den Polen Wechsel und Dauer beschreibt. Aus der spezifischen Merkmalsausprägung dieser Dimensionen haben sich verschiedene Arbeits- und Kooperationsstile entwickelt, weshalb Menschen unterschiedlich stark kooperieren und entsprechende Arbeitsstile aufweisen.³⁴ Menschen anhand ihrer Persönlichkeitseigenschaften sowie spezifischer Merkmalsausprägungen im Hinblick auf die Arbeits- und Kooperationsstile zu kategorisieren, erscheint aufgrund der vielen wechselseitigen Bezüge, in denen Menschen interagieren, zu vereinfacht und sollten deshalb mit einer kritischen Perspektive betrachtet werden (Neyer & Asendorpf, 2018).

Die kontinuierlich verändernden Anforderungen an das Bildungssystem erfordern eine neue Herangehensweise, bei denen nicht zuletzt gemeinsame Absprachen und Kooperationen eine wichtige Rolle einnehmen (Schmid et al., 2023; Dohmen & Stralla, 2022). Dabei beschreibt Kooperation das prozessorientierte Zusammenwirken zwischen gleichrangigen Akteuren, die gemeinsame Ziele verfolgen (Balz & Spieß, 2009). Aus diesem Grund versammeln sich Lehrkräfte in kollegialen Gruppen³⁵, sog. *professionellen Lerngemeinschaften (PLG)*, um Wissen und Erfahrungen auszutauschen, gemeinsam zu diskutieren sowie ihr professionelles Handeln durch gezielte Reflexion und Feedback weiterzuentwickeln (Schmid et al., 2023; Hahnraht & Herbrechter, 2022; Arnold & Pätzold, 2019). Grundlegende Prämisse besteht in der Notwendigkeit einer offenen Haltung der Lehrkräfte sowie der Bereitschaft, sich reflexiv mit ihrer Persönlichkeit als Lehrkraft und auf die individuelle Unterrichtspraxis einzulassen (Rolff, 2021). Lehrkräften einer PLG liegt ein gemeinsames Verständnis der Werte und Normen zugrunde, die sich an der gemeinsamen Vision für die SE orientieren (siehe Kapitel 3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells). Erfolgt eine freiwillige Teilnahme an den PLG, wird die Lernbereitschaft von den Lehrkräften erhöht (Schmid et al., 2023). Eine Teilnahme an einer PLG, so Rolff (2023), weist einige Vorteile auf, die empirisch gesichert sind: Lehrkräfte sind innovativer, weisen ein höheres Selbstvertrauen auf und haben eine positivere Sicht auf die Schulleitung, das Kollegium und das Schulklima (Rolff, 2023). Da das Arbeitsklima

³⁴ Zur Vertiefung empfiehlt sich das *Handbuch Kollegiales Teamcoaching* von Schley & Schley (2010).

³⁵ Beispiele solcher schulischen Gruppen sind z.B. Jahrgangsgruppen, Fachgruppen (Schley, 2020).

Teil des Schulklimas ist, impliziert die positivere Sicht auf das Schulklima auch, dass das Arbeitsklima positiver wahrgenommen wird. Die kollegiale Unterstützung der Lehrkräfte führt ebenfalls zu einer empfundenen Entlastung bei der Arbeit (Rolf, 2023).

Auch der HRS hebt die Kooperation hervor und greift sie deshalb im Qualitätsbereich IV Professionalität der Lehrkräfte in den Kriterien Organisation (IV.2), Koordination und Beratung (IV.2.3) sowie Teamarbeit (IV.2.5) auf (siehe Kapitel 4.3 Fragebogen anlehnend an den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität).

3.3.3.2 Herausforderungen und Maßnahmen

Eine *Herausforderung* zeigt sich in der gemeinsamen Verständigung auf ein bestimmtes Ziel. Insbesondere aufgrund von unterschiedlichen Interessen wie z.B. einem Widerstand gegen Veränderung, könnte eine Zusammenarbeit erschwert werden (Arnold & Pätzold, 2019). Wurde sich auf ein gemeinsames Ziel verständigt, so besteht die Schwierigkeit, dass ggfs. entstehende Aufgaben nicht eindeutig benannt und deshalb gar nicht oder von verschiedenen Personen gleichzeitig bearbeitet werden, was einer effizienten Kooperation entgegensteht. Ein fehlendes Vertrauen zwischen den zu kooperierenden Personen sorgt für weitere Barrieren der Kooperation, was das Arbeitsklima beeinflussen kann (Schley, 2020). Die Fehlkommunikation stellt eine zentrale Herausforderung der schulischen Kooperation dar. Wird fehlerhaft kommuniziert, indem bspw. die übermittelte Information entsprechend des Vier-Schnäbel- und Vier-Ohren-Modells auf verschiedenen Ebenen kommuniziert und verstanden wird, erschwert dies die Kooperation, da ggfs. dieses Missverständnis zu kontrastierenden oder nicht intendierten Handlungsweisen führt (Schulz von Thun, 2006). Darüber hinaus führt eine fehlende Kommunikation zu einem Nichtaustausch von Informationen, was die Kommunikation ebenfalls erschwert. Als weitere Kommunikationsherausforderung können Lücken zu Missverständnissen führen, die die Kommunikation erschweren und einen Einfluss auf das Arbeitsklima zur Folge haben (Posse, 2018; Otten et al., 2000). Weitere Herausforderungen stellen die zeitliche Ressource sowie infrastrukturelle Rahmenbedingungen dar (siehe *Magisches Dreieck* in Kapitel 3.2.3 Projektmanagementbegriff), da Kooperation Zeit und einen organisatorischen Rahmen voraussetzt, weshalb sich Lehrkräfte auch außerhalb ihres Unterrichts treffen müssen (Hahnraht & Herbrechter, 2022; Lindau-Bank, 2018; Litke, 2007).

Mangelnde Führung und Unterstützung führt dazu, dass Kooperation nicht zielführend abläuft. Die Schulleitung muss es schaffen, Kooperationsprozesse zwischen ihren Lehrkräften zu initiieren (Schley, 2020).

Entsprechend ihren Möglichkeiten kann die Schulleitung verschiedene *Maßnahmen* zur Kooperationsförderung zwischen Lehrkräften vornehmen. Welche konkreten Maßnahmen das sind, ist im Rahmen der regelmäßig durchgeführten Evaluation der Kooperationsprozesse zu entnehmen, um die Zusammenarbeit kontinuierlich zu verbessern (Schratz, 2023). Weiterhin eignen sich gezielte Fortbildungen und Teamentwicklungs- und Teambuildingmaßnahmen (Hahnraht & Herbrechter, 2022; Schley & Schley, 2010). Ebenso liefert der systemische Beratungsansatz des *kollegialen Teamcoaching* (KTC)³⁶ von Schley und Schley (2010) eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit von Lehrkräften positiv zu beeinflussen. Um darüber hinaus sicherzustellen, dass Lehrkräfte die notwendige Zeit für ihre Kooperation haben, könnte die Schulleitung als Maßnahme eine feste Kooperationsstunde in den Stundenplan integrieren. Die *kollegiale Fallberatung* hilft als selbstgesteuerte Gruppenberatungsmethode für Lehrkräfte eine systematische und ergebnisorientierte Reflexion zu ermöglichen. Studien zeigen hierzu positive Effekte auf die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen (Meißner, Semper, Roth & Berkemeyer, 2019). Als eine weitere Möglichkeit stellt die *Mediation* einen Prozess dar, bei dem eine neutrale Person³⁷ zwischen Konfliktparteien die Kommunikation erleichtert, damit ein gemeinsamer Konsens gefunden und ggfs. ein bestehendes Problem zwischen Konfliktparteien geschlichtet werden kann (Griese, 2005).

Weitere Maßnahmen stellen sich in der klaren Zielformulierung und der gemeinsam geteilten Vision dar, auf die sich in einem gemeinsamen Verständigungsprozess geeinigt wird. So können bspw. pädagogische Tage oder Schulungen genutzt werden, um an den gemeinsamen Erwartungen und Zielen zu arbeiten. Eine externe Beratung oder eine moderierende Person kann hierbei unterstützen (Rolf, 2021).

Weiterhin sollten Kommunikationswege (siehe Kapitel 3.3.2.2 Herausforderungen und Maßnahmen) kontinuierlich entwickelt und etabliert werden, um einen reibungslosen

³⁶ Dieses prozessorientierte, kollegiale Coachingverfahren begleitet und unterstützt Lehrkräfte zur Stärkung kollektiver Professionalität der selbstgesteuerten Prozesse durch z.B. Reflexion (Schley & Schley, 2010).

³⁷ Die vermittelnde Person nimmt in der Mediation keine Partei ein. Eine Mediation kennzeichnet sich durch Freiwilligkeit und Vertraulichkeit (Griese, 2005).

Informationsfluss sicherzustellen. Dies beinhaltet bspw. auch digitale Kommunikationsmöglichkeiten, um einen erleichterten Informationsaustausch zu erreichen (Rolff, 2021).

3.3.3.3 Rolle der Schulleitung bei der Förderung von Kooperationsprozessen

Um einer konfluenten Leitung im Kontext einer lernenden Schule gerecht zu werden, ist es eine Aufgabe der Schulleitung ein kooperatives Umfeld herzustellen, damit Synergien in der kollegialen Arbeit effektiv miteinander genutzt werden können (Rolff, 2019). Dies gilt nicht nur für die Zusammenarbeit von Lehrkräften in Projekt-, Fach- oder Jahrgangsteams, sondern auch für das Schulleitungsteam, wodurch Schulleitungen im Hinblick auf die Kooperation eine Vorbildrolle einnehmen (de Boer, 2012). Zur Herstellung eines kooperativen Umfelds müssen Schulleitungen zunächst einen gemeinsamen Verständigungsprozess mit dem Ziel der Identifikation einer gemeinsamen Vision bzw. Zielsetzung mit dem Kollegium initiieren (Arnold & Pätzold, 2019). Damit Schulleitungen dies gelingt, benötigen sie eine gut ausgebildete Kommunikationsfähigkeit (Tezer & Süt, 2017). Diese hilft ihr im Konfliktfall deeskalierend zu wirken (Dormann et al., 2016).

Schulleitungen sollten die Arbeit der Lehrkräfte ihres Kollegiums anerkennen und wertschätzen. Durch einen wertschätzenden Umgang wird die (Leistungs-)Bereitschaft von Lehrkräften erhöht, sich innerhalb der Schule aktiv bspw. an Projekten oder an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen (Burow, 2022; Arnold 2012a, 2012b). Die aktive Beteiligung der Lehrkräfte an der SE, so Rolff (2023), hat einen direkten Effekt auf die positive Entwicklung der Lernfortschritte der Lernenden (siehe Kapitel 3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells).

Der Schulleitung obliegt es die strukturellen, organisationalen Rahmenbedingungen an der Einzelschule so zu beeinflussen wie z.B. die Einführung einer im Stundenplan verankerten Kooperationsstunde, damit Barrieren der Kooperation zwischen Lehrkräften abgebaut werden können und sich PLG bilden können (Warwas, Helm & Schadt, 2019; Fussangel & Gräsel, 2012). Dadurch sehen sich Lehrkräfte zunehmend unterstützt und dies hat positive Auswirkungen auf das Arbeitsklima (Quesel et al., 2014; Fussangel & Gräsel, 2012).

4. Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas

Bezogen auf die zentrale Fragestellung ergeben sich im Rahmen des PM bei der SE Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas, die zunächst entwickelt und anschließend angewendet werden sollen.

Das Arbeitsklima kann an vielen Stellen Defizite aufweisen (siehe Kapitel 3.3.1 Definition des Arbeitsklimas). Das Fallbeispiel der Steinschule weist exemplarisch für die Allgemeinheit als eine Situation an hessischen bzw. deutschen Schulen Defizite an Indikatoren des Arbeitsklimas auf. Konkret wurden dort die Kommunikation und die Kooperation zwischen Lehrkräften genannt. Nachfolgend werden Handlungsmöglichkeiten an den in Kapitel zwei dargestellten Fall vorgestellt.

4.1 Bildung einer Projektgruppe

Anknüpfend an die Situation des Falls der Steinschule aus Kapitel zwei sieht die Schulleitung dringenden Handlungsbedarf das Arbeitsklima, aufgrund der wahrgenommenen Gefährdung für die SE und die Schulqualität, zu thematisieren.

Genetisch folgernd würde dann in der nächsten GK die Schulleitung dieses Thema in einem eigenen Tagesordnungspunkt ausschreiben, um in einem ersten gemeinsamen Verständigungsprozess mit dem Kollegium auf die wahrgenommenen Herausforderungen einzugehen. So wäre es lohnend, wenn die Schulleitung im Vorfeld mit dem Personalrat diesen Punkt in der GK gemeinsam vorbereitet und moderiert. Damit würde dem Kollegium transparent und möglichst objektiv dargelegt werden, dass die Einzelschule aktuell vor besonderen Herausforderungen wie z.B. der Arbeitsbelastung sowie der innerschulischen Kommunikation und Kooperation steht. Durch das gemeinsame Vortragen der Schulleitung und des Personalrates symbolisiert dies Geschlossenheit bzw. Einigkeit dieser beiden Stakeholdergruppen im Hinblick auf die gegenwärtige Situation. Dies kann sich förderlich auf die Bereitschaft der Lehrkräfte auswirken, Handlungen gegen den gegenwärtigen Zustand zu unternehmen und an der Projektgruppe teilzunehmen. Darüber hinaus kann mit dieser Geste eine erste Barriere des wahrgenommenen Gefühls von der Schulleitung „nicht gehört“ zu werden überwunden werden. Dies herzustellen wäre lohnend, damit die Lehrkräfte offen für eine gemeinsame Arbeit mit dem Arbeitsklima sind.

In der *GK-Einladung* könnte dann der Punkt „Verbesserung des Arbeitsklimas“ ausgewiesen werden. Es erscheint notwendig, dass in der GK-Einladung unter dem Tagesordnungspunkt der Hinweis zur Bildung einer entsprechenden Projektgruppe erfolgt. Damit wird Transparenz geschaffen und die Lehrkräfte wissen, was auf sie zukommt. Weiterhin können die Lehrkräfte durch diesen Hinweis im Vorfeld darüber nachdenken, ob sie freiwillig in der Projektgruppe partizipieren möchten oder nicht.

Die *Bildung einer Projektgruppe* sollte das Ziel des entsprechenden GK-Beitrags sein. Die Beauftragung einer Projektgruppe in der GK erscheint notwendig, da die Lehrkräfte im Gremium der GK damit einerseits gemeinschaftlich das Auftragsziel klären, andererseits wird so eine hohe Legitimität für dieses erreicht. Für die Gruppengröße empfiehlt sich eine Anzahl von etwa fünf bis maximal sieben Personen (Lindau-Bank, 2018) (siehe Kapitel 3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen).

Entsprechend der oben beschriebenen Darlegung sollte die Schulleitung nicht Teil der Projektgruppe sein (Lindau-Bank, 2018). Die Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme an einer solchen Projektgruppe durch die Schulleitung und den Personalrat erscheint wichtig. Wünschenswert ist auch, dass sich die Projektgruppe möglichst interdisziplinär, verschiedenen Alters und Perspektiven zusammensetzt. Wie in Kapitel 3.2.2 Projektgruppenbegriff: Zusammensetzung und Kompetenzen beschrieben, sollten die an der Projektgruppe teilnehmenden Personen über die notwendige Sach-, Sozial- und Prozesskompetenz verfügen, um zielgerichtet an dem schuleigenen Arbeitsklima zu arbeiten. Im Optimalfall finden sich freiwillige Personen für die Projektgruppe. Bei der offiziellen Beauftragung der Projektgruppe im Rahmen der GK sollte das Projektziel, in diesem Fall die Verbesserung des Arbeitsklimas, genannt werden. Sollte eine Lehrkraft Interesse an der Übernahme der Projektleitung bekunden, besteht die Möglichkeit, dies im Laufe der GK zu äußern. Damit wäre bereits zu diesem Zeitpunkt transparent, wer die Anlaufstelle für die übrigen teilnehmenden Projektgruppenpersonen und auch für die Schulleitung und den Personalrat ist. Falls sich zu diesem Zeitpunkt noch keine Projektleitung findet, könnte die Schulleitung und/oder der Personalrat aus ihren moderierenden Rollen heraus vorschlagen, dass sich die Projektgruppe im Anschluss an die GK für eine kurze Besprechung an einem bestimmten Ort versammelt, um zumindest das erste Projekttreffen zu terminieren.

Falls sich niemand für eine Mitarbeit in der Projektgruppe bereit erklärt, könnte die GK kurzzeitig von der Schulleitung unterbrochen werden, indem ein kurzer Austausch zwischen den Lehrkräften ermöglicht wird. Indem Lehrkräfte miteinander ins Gespräch gehen, können sich bereits in einem kleineren Rahmen Personen positiv gegenüber einer Arbeit in einer Projektgruppe aussprechen, worauf andere Lehrkräfte reagieren könnten. So könnte sich in einem solchen Fall eine Projektgruppe oder einzelne Mitglieder formieren. Nach einer Unterbrechung oder am Ende der GK könnte dieser Punkt erneut besprochen werden. Denkbar wäre auch, dass im Falle keiner Projektgruppenbildung die entsprechenden Fachkonferenzen damit beauftragt werden, dies zum Thema zu machen und dann ggfs. aus

diesen Reihen eine Person zu bestimmen. In seiner Einfachheit wäre dies ein verlockendes Vorgehen. Nichtsdestoweniger würde dies dem Prinzip der Freiwilligkeit widersprechen, weshalb von dieser Handlungsmöglichkeit abgeraten werden würde.

Innerhalb der GK kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte ein großes Interesse an der Veränderung ihrer Situation haben. Deshalb kann grundsätzlich eine offene Haltung zur aktiven Situationsveränderung antizipiert werden, weshalb sich vermutlich eher zügiger eine Projektgruppe zur Bearbeitung des Themas „Verbesserung des Arbeitsklimas“ finden wird.

4.2 Projektplanung

Nach der Bildung einer Projektgruppe sollte sich diese nach der GK zusammenfinden, um einen ersten Termin zum weiteren Vorgehen zu besprechen. Auch können so Rückfragen an die Schulleitung bzw. den Personalrat erfolgen.

Stetig wird in den Phasen des PMs das Magische Dreieck genutzt (siehe Kapitel 3.2.3 Projektmanagementbegriff): Dabei ist es die Aufgabe der Projektgruppe die spezifischen Anforderungen an Zeit, Kosten und Qualität entsprechend der Phasen des PMs zu berücksichtigen.

Genetisch dem PM als Verfahren (siehe Kapitel 3.2.3.3 Projektmanagement als Verfahren) folgernd, würde sich zunächst die Phase der *Projektvorbereitung* anschließen, indem der Anlass des Projekts und dessen Problemstellung sowie die beteiligten Personengruppen samt Erwartungshaltungen analysiert werden (Lindau-Bank, 2018): Konkret soll das Arbeitsklima verbessert werden und die von der Projektgruppe ausgearbeiteten Maßnahmen zu einem positiv wahrgenommenen Arbeitsklima beitragen. Dabei legt die Schulleitung, entsprechend des Fallbeispiels, Wert auf die Sicherstellung der Schulqualität und die Förderung der Kooperation von Lehrkräften. Die Lehrkräfte möchten ein positiveres Arbeitsklima, insbesondere vor dem Hintergrund der Kommunikation mit der Schulleitung. In diesem Kontext werden auch klare Rollen wie z.B. die der Projektleitung geklärt, auch wenn sie keine disziplinarische Autorität über die anderen Personen der Projektgruppe ausübt (Zeuschel & Stumpf, 2003).

Der fließende Übergang zur Definition des Ziels bzw. der Anforderungen in der Phase der *Projektdefinition* ist von zentraler Bedeutung, damit nachfolgend Qualitätsstandards definiert werden können. Um konkrete Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas zu entwickeln, benötigt die Projektgruppe zunächst den aktuellen Ist-Stand des Arbeitsklimas.

Aus diesem Grund erscheint es notwendig, dass in einem ersten Schritt eine Umfrage zu Kriterien des Arbeitsklimas gestaltet wird, womit bereits das erste Teilziel identifiziert ist. Hilfreich ist entsprechend der *Triangulation* ein Perspektivenabgleich zwischen den Lehrkräften, dem Personalrat sowie der Schulleitung (Helmke et al., 2018) (siehe Kapitel 3.3.1 Definition des Arbeitsklimas). In diesem Kontext erscheint der Gedanke lohnend, ob externe Personen wie z.B. Beratungen oder Instrumente zur Messung des Arbeitsklimas käuflich erworben werden müssen. Diese sollten zumindest in dieser Phase grob kalkuliert werden.

In der konkreten *Projektplanung* können Teilziele wie bspw. die Umfrage zum Arbeitsklima oder Verbesserungsmaßnahmen des Arbeitsklimas formuliert werden, um das große Ziel „Verbesserung des Arbeitsklimas“ zu erreichen. Eine Möglichkeit ein spezifisch an diesen Fall ausgerichtetes Projektablaufdiagramm zu betrachten, ist in Abbildung vier zu sehen, die den Meilenstein der Umfrage des Arbeitsklimas durch die Projektgruppe darstellt. Die transparente Darstellung in einem solchen Projektablaufdiagramm sorgt dafür, dass die Transparenz im Hinblick auf das Projektziel zu jedem Zeitpunkt ersichtlich wird. Ebenso sind Teilziele wie die oben beschriebene Umfrage zum Ist-Stand des Arbeitsklimas in diesem festgehalten. In dem Projektablaufplan wird ersichtlich, wie die Ressourcen wie z.B. Personen zur Erstellung des Fragebogens oder Personen, die die Umfrage formatieren eingesetzt werden. Bringt sich jede Person in der Projektgruppe ein, wird eine effiziente Ressourcenverteilung möglich gemacht. Der transparente Projektverlauf hilft den zeitlich gesetzten Rahmen einzuhalten und sichert die Qualität (Magisches Dreieck). So ist es möglich, entsprechende Zeiträume für gewisse Aufgaben einzuteilen. Beispiel hierfür ist entsprechend des Projektablaufdiagramms in Abbildung vier, dass die Projektgruppe genug Zeit einkalkuliert, um das Feedback aus den Gesprächen mit der Schulleitung und dem Personalrat in den Fragebogen einzubauen.

In der nachfolgenden *Projektrealisierungsphase* werden die geplanten Schritte und Teilziele umgesetzt. Um die Qualität zu jedem Zeitpunkt aufrecht zu erhalten, werden kontinuierlich gezogene Zwischenfazits mit den ursprünglichen Zielen abgeglichen. Durch eine kontinuierliche Überwachung des Prozesses könnten ggfs. Anpassungen und mögliche neue Schritte vorgenommen werden. Dies wäre bspw. der Fall, wenn die Schulleitung und/oder der Personalrat nicht den entsprechenden Fragebogen beantworten würden. Davon kann jedoch nicht ausgegangen werden, haben doch beide Stakeholdergruppen ein Interesse an einer positiven Veränderung des Arbeitsklimas. Sofern an der Einzelschule

eingrichtet, könnte die Arbeit der Projektgruppe auch von der schuleigenen Steuergruppe überwacht und mitbegleitet werden (siehe Kapitel 3.2.3.2 Projektmanagement als Institution). Im Sinne des Magischen Dreiecks könnte dann gemäß der effizienten Arbeit die Ressourcen entsprechend der Kompetenzen verteilt werden: Konkret würde/n die Steuergruppe bzw. die Steuergruppenmitglieder den Prozess der Projektgruppe mitüberwachen und damit die Projektgruppenmitglieder dahingehend entlasten. Durch diese Entlastung können sich die Projektgruppenmitglieder anderweitig im Projekt gewinnbringend engagieren. In der *Projektabschlussphase* wird das Projekt entsprechend des zuvor definierten Ziels bewertet. Dabei werden die Resultate mit den ursprünglichen Zielen abgeglichen. Denkbar ist in diesem Kontext, dass die einstige Umfrage zum Ist-Stand des Arbeitsklimas erneut durchgeführt wird. So können Fortschritte in Bezug auf das Arbeitsklima identifiziert werden. Die Dokumentation, die bspw. anhand des Abgleichs des Projektablaufdiagramms festgehalten werden kann, sowie die gemachten Erfahrungen können helfen, zukünftige Projekte zu verbessern.

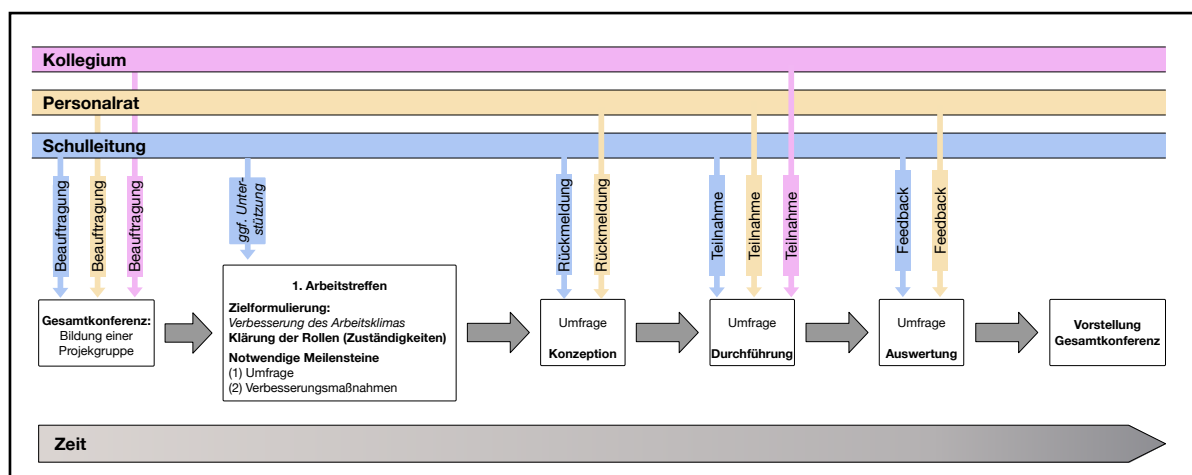


Abbildung 4: Projekttablaufdiagramm mit dem Meilenstein (1) Umfrage (eigene Darstellung mit dem Programm OmniGraffle)

4.3 Fragebogen anlehnend an den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität

Exemplarisch soll anhand der zuvor herausgearbeiteten Kriterien der Kommunikation und der Kooperation entsprechend des HRS Fragen für die Umfrage extrahiert werden. Der Vollständigkeit halber befindet sich der komplette Fragebogen für die Stakeholder der Lehrkräfte sowie der Schulleitung im Anhang.³⁸

Es ist aus Sicht der Projektgruppe darauf zu achten, dass dieser Fragebogen sowohl von Schulleitung als auch von dem Personalrat vorab mit der Möglichkeit des Feedbacks zum Einsehen gegeben wird, um ihre entsprechenden Perspektiven zu berücksichtigen.

Alle gestellten Fragen bzw. Aussagen werden so formuliert, dass die ausfüllenden Personen ihrer Wahrnehmung entsprechend zustimmen oder ablehnen. Dabei wird sich der Likert-Skalierung (siehe Kapitel 3.3.1 Definition des Arbeitsklimas; Fußnote 26) bedient, die zwischen „Stimme vollständig zu“, „Stimme eher zu“, „Stimme eher nicht zu“ und „Stimme nicht zu“ unterscheidet. Unter jedem Teilgebiet des Fragebogens wird es einen frei zu schreibenden Texteintrag geben, an dem die auszufüllende Person ihre Gedanken, Wünsche, Impulse entsprechend des jeweiligen Themas äußern kann.

Aufgrund der technischen Möglichkeiten lohnt es sich, die Umfrage digital durchzuführen. Vom Hessischen Kultusministerium ist für alle Schulen und Lehrkräfte eine Lizenz für das Microsoft 365-Paket erworben worden. Speziell hier bietet das Programm Microsoft Forms die Möglichkeit, Umfragen digital zu erstellen und direkte Auswertungen von solchen Umfragen per Knopfdruck zu veranlassen. Eine andere Möglichkeit stellt bspw. Google-Forms dar, in dem ebenfalls die Umfrage digital durchgeführt werden könnte.

Die ausgewählten Aussagen sind dem Fragebogen für Lehrkräfte entnommen. Nachfolgend werden jeweils drei Beispielindikatoren für die Kommunikation und die Kooperation dargestellt.

³⁸ Im Anhang befindet sich der Fragebogen für das Kollegium (*Anhang 2: Fragebogen Umfrage – Kollegium*), der Fragebogen für die Schulleitung (*Anhang 4: Fragebogen Umfrage – Schulleitung*) sowie Auswertungsraster entsprechend der Qualitätsdimensionen des HRS im Kontext des Arbeitsklimas (*Anhang 3: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Kollegium)* und *Anhang 5: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Schulleitung)*).

Bitte kreuze Sie an!					
	Aussage / Indikator	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Kommunikation	1.) Ich nehme die Kommunikation unter den Lehrkräften an unserer Schule wahr.				
	2.) Ich werde ermutigt meine Meinung zu pädagogischen Themen zu äußern.				
	3.) Die Schulleitung unterstützt die Kommunikation und den Austausch zwischen Lehrkräften.				
Kooperation	4.) Lehrkräfte verschiedener Fachbereiche arbeiten miteinander.				
	5.) Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulpersonal (z.B. Sekretariat) funktioniert zielgerichtet.				
	6.) Es gibt regelmäßige Feedback-Mechanismen, um Meinungen zum Arbeitsklima/ Zusammenarbeit zu äußern.				

Abbildung 5: (Mögliche) Aussagen einer Umfrage zu den Indikatoren Kommunikation und Kooperation

Mit der ersten Aussage soll herausgefunden werden, inwiefern die Kommunikation im Kollegium wahrgenommen wird. Die Aussage zwei soll Aufschluss darüber geben, ob die Lehrkräfte des Kollegiums im Meinungsaustausch stehen. Die dritte Aussage soll identifizieren, ob sich Lehrkräfte von der Schulleitung in der Kommunikation unterstützt fühlen. Mit der vierten Aussage soll herausgefunden werden, ob Lehrkräfte interdisziplinär zusammenarbeiten. Aussage fünf beleuchtet die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren im Kontext Schule arbeitenden Personen. Die letzte Aussage identifiziert die Feedbackkultur an der Schule.

Im Anhang wird ein grobes Auswertungsraster, geführt nach den Dimensionen des HRS, für die angegebenen Aussagen und ihren Stimmmöglichkeiten angefügt³⁹. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird exemplarisch nachfolgend Aussage eins näher betrachtet. Im Hinblick auf das Arbeitsklima wird in dieser Frage die Kommunikation innerhalb des Kollegiums näher beleuchtet. Stimmt eine Lehrkraft Aussage eins vollständig zu, kann davon ausgegangen werden, dass Kommunikation gut wahrnehmbar stattfindet.

³⁹ Siehe Anhang 3: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Kollegium) und Anhang 5: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Schulleitung).

Kreuzt eine Lehrkraft „Stimme eher zu“ an, ist annehmbar, dass Kommunikation in Teilen wahrnehmbar ist. Stimmt eine Lehrkraft dieser Aussage eher nicht zu, lässt sich daraus schließen, dass Kommunikation kaum wahrgenommen wird. Wird „Stimme nicht zu“ angekreuzt, kann daraus geschlossen werden, dass das Kollegium nicht wahrnehmbar kommuniziert. Der Grad der wahrgenommenen Kommunikation lässt Rückschlüsse auf das Arbeitsklima zu, weil effektive Kommunikation ein essenzieller Bestandteil eines gut funktionierenden Arbeitsklimas ist.

4.4 Antizipierte Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas

Auf Basis des Fallbeispiels lässt sich antizipieren, dass die größten Treiber des Problems im Hinblick auf das Arbeitsklima die Kooperation und die Kommunikation sein werden. Aufgrund dessen werden im Folgenden Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikation und der Kooperation dargelegt. Der Fokus dieser Maßnahmen liegt in einer gezielten Intervention zur Förderung der Kommunikation und der Kooperation in der schulischen Gemeinschaft. Die nachfolgenden Handlungsmöglichkeiten variieren in Anbetracht der Situation an der Einzelschule. Diesen obliegt eine eigenständige Auswahl der Handlungsmöglichkeiten. Eine feste Reihenfolge zur Verallgemeinerungszwecken ist nicht ableitbar. Zunächst werden die Maßnahmen für die Förderung der internen Kommunikation dargestellt. Konkret kann ein *Kommunikationstraining* empfohlen werden, um damit gezielt das Arbeitsklima positiv zu beeinflussen. Vorab sei erwähnt, dass dieses Kommunikationstraining sowohl von den Lehrkräften des Kollegiums als auch von der Schulleitung sinnvoll erscheint und durchgeführt werden kann. Möglicherweise erscheint es sinnvoll, dass die Schulleitung ein separates Kommunikationstraining absolviert, damit sie, aufgrund der bestehenden „Hierarchie“ aus ermöglichungsdidaktischer Perspektive einen Erfahrungsraum zum Üben und Anwenden erhält, in der das Kollegium nicht partizipiert (Arnold, 2012a, 2012b).

Je nach Aufbau des Kommunikationstrainings variieren die Inhalte. Lohnend erscheint der Einsatz einer externen Fortbildungsleitung, die mit der Planung eines Workshops betraut wird. Ein solcher Workshop im Rahmen einer Fortbildung oder eines Pädagogischen Tages könnte sich aus verschiedenen Bausteinen zusammensetzen: Die Förderung der *verbalen Kommunikation* stellt einen zentralen Punkt eines Kommunikationstrainings dar. Hier werden Hinweise und Tipps zur Bildung von klaren und prägnanten Sätzen gegeben. Bspw.

können auch verschiedene Sätze vorgegeben werden, die entsprechend des Vier-Schnäbel- und Vier-Ohren-Modells analysiert werden sollen (z.B. „Du hast heute meine Materialien vergessen“)⁴⁰. Dadurch wird den teilnehmenden Personen im Sinne einer *Selbstreflexion* kognitiv bewusst gemacht, welche Auswirkung ihre Wortwahl sowie die individuelle Sendegewohnheit beim Senden von Nachrichten hat und wie schnell Aussagen zu Missverständnissen führen können. In diesem Kontext kann das *aktive Zuhören* der Teilnehmenden verbessert werden bzw. diese können hierfür sensibilisiert werden. Durch gezielte Gegenfragen ist es möglich, die Perspektiven der Sprechenden Person zu verstehen und zu respektieren, wodurch sich die Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen sowie den Emotionen von anderen Personen entwickeln kann. Ebenso kann die *situationsbezogene Kommunikation*, also die Fähigkeit, die Kommunikation an verschiedene Situationen bzw. Kontexte entsprechend anzupassen, geschult und weiterentwickelt werden. Dies ist bspw. über Rollenspiele möglich, indem in einem fiktiven Beispiel je nach Kontext entsprechend kommuniziert wird (z.B. formell in offiziellen oder informell in ungezwungenen, spontanen Gesprächen). Weiterhin sollte die *nonverbale Kommunikation* in Form der Mimik und der Körpersprache in einem Kommunikationstraining thematisiert werden. Diese sollten sich die teilnehmenden Personen kognitiv bewusst machen, indem speziell auf die Bedeutung von Gesten und Haltungen in verschiedenen Kontexten eingegangen wird.

Hilfreich ist die Entwicklung und das Festlegen von *klaren Kommunikationsrichtlinien*. Diese könnten in einem gemeinsamen Workshop bspw. an Pädagogischen Tagen kooperativ definiert werden, an welchen Richtlinien die Kommunikation der Einzelschule ausgerichtet ist und über welchen Kanal bspw. per E-Mail oder persönlich welche Informationen geteilt werden sollen. Durch das Erarbeiten von Kommunikationsrichtlinien können bspw. informelle Regelungen an einer Sammelinformationsstelle (z.B. digitales „Brett“, Aushang im Aufenthaltsraum der Lehrkräfte) gebündelt organisiert werden. Durch eine klare und transparente Informationsverteilung über verschiedene Kommunikationswerkzeuge wie z.B. E-Mails oder Sammelinformationsstellen, wird eine effektive und zielgerichtete

⁴⁰ Dieser exemplarische Satz kann nach den vier Aspekten einer Nachricht (*Sachebene*: Hinweis auf das Fehlen der Materialien; *Beziehungsebene*: Aussage könnte einen Vorwurf darstellen, der Einfluss auf die zwischenmenschliche Beziehung hat; *Selbstoffenbarung*: Signalisieren von Enttäuschung oder Frustration; *Appellebene*: Nachricht wird als Aufforderung verstanden die Materialien zu besorgen) subjektiv interpretiert werden.

Nutzung erreicht, die zu Erwartungssicherheit der Informationssuchenden führt. Dadurch werden Abläufe im Schulalltag effizienter gestaltet.

Weiterhin kann die *Feedbackkultur* gefördert werden, indem konstruktives Feedback gegeben wird. Dies hilft präventiv der Vermeidung von Missverständnissen und trägt zur kontinuierlichen Verbesserung in der Kommunikation bei.

Die eingehende Betrachtung der verschiedenen Kommunikationsbausteine im Rahmen eines Kommunikationstrainings bieten eine Grundlage zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Interaktion im schulischen Berufskontext. Sie ermöglichen eine Stärkung der individuellen kommunikativen Fähigkeiten, was positive Auswirkungen auf das Arbeitsklima haben kann. Diese zuvor dargelegten Bausteine können in folgenden gezielten Maßnahmen integriert werden, die auf eine effektive Kooperation zwischen den konkreten Organisationsmitgliedern der Lehrkräfte und Schulleitung abzielen.

Eine Maßnahme zur Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls stellen *Teambuildingmaßnahmen* dar. Solche Aktivitäten können bspw. in Form von Spielen, Workshops oder Fortbildungen stattfinden. Diese Aktivitäten können zusätzlich das *Vertrauen* zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung fördern und wiederherstellen. Bspw. könnten gemeinsame Ausflüge geplant werden wie z.B. eine Exkursion in einen Hochseilgarten mit der Aufgabe, diesen in Gruppen zu bestreiten. Eine weitere Möglichkeit stellt eine *externe Beratung* bzw. eine *Prozessbegleitung* zur Förderung der Zusammenarbeit dar, um das Arbeitsklima nachhaltig positiv zu beeinflussen. Der Vorteil von externen Beratern und Prozessbegleitungen ist die neutrale Perspektive, aus der sie agieren. Aus dieser heraus gelingt ihnen eine Identifizierung der Stärken und Herausforderungen von Gruppen, um sie gezielt mit Maßnahmen zur Förderung des Arbeitsklimas zu unterstützen. Konkret könnte bspw. ein externer Berater einen Workshop auf die speziellen Bedürfnisse und Herausforderungen der Schule erstellen und durchführen. In einem solchen Workshop erhalten die teilnehmenden Personen die Möglichkeit, neben der Entwicklung und Anwendung ihrer Kommunikationsfähigkeiten, die Zusammenarbeit zu verbessern. Abschließen sollte der Workshop mit einer gemeinsamen Reflexion zur Förderung des kollegialen Miteinanders, die einen positiven Einfluss auf das Arbeitsklima haben kann. Eine Prozessbegleitung könnte bspw. bei der Schaffung von strukturellen Rahmenbedingungen hilfreich sein, um zukünftige Kooperationsbausteine zu planen und durchzuführen.

Externe Beratungen und Prozessbegleitung können ebenfalls gezielt an Veranstaltungen wie pädagogischen Tagen mit dem exemplarischen Thema der Kooperationsförderung, bei

Entscheidungsfindungsprozessen oder der sog. Zukunftswerkstatt helfen. Dabei stellt die Zukunftswerkstatt ein freiwilliges Treffen von Lehrkräften dar, die sich über ihre Visionen und Ideen ihrer Traum- oder Wunschschule austauschen. Werden diese Ideen zur Entwicklung von Schule schriftlich fixiert, können sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut gesichtet werden (Saldern, 2010). Dieses Vorgehen identifiziert Wünsche und Veränderungsimpulse aus dem Kollegium. Werden ebenso Meinungen des Kollegiums im Rahmen von Entscheidungsprozessen gehört und berücksichtigt, haben Lehrkräfte das Gefühl, dass sie sich aktiv einbringen können, wodurch sie sich höher mit der getroffenen Entscheidung identifizieren können. Dadurch fühlen sich Lehrkräfte wertgeschätzt und die Motivation kann nachhaltig beeinflusst werden, was Auswirkung auf das Arbeitsklima haben kann.

Ein weiterer Baustein zur Förderung der Kooperation ist die gemeinsame *Klärung von Aufgaben und Rollen* im schulischen Alltag. Sind diese gemeinsam an bspw. Pädagogischen Tagen oder innerhalb von Projektgruppen entstanden, wird die Akzeptanz für getroffene Entscheidungen erhöht, was direkte Auswirkungen auf das Arbeitsklima haben kann. So zählt zur gemeinsamen Klärung von Aufgaben ebenfalls *Kooperationsrichtlinien* für die Lehrkräfte. Diese sollte die Förderung der *konstruktiven Konfliktlösung* beinhalten. Bspw. können die Lehrkräfte in einem Deeskalationstraining dafür sensibilisiert werden, wie sie Konfliktpotenziale identifizieren können und welche Strategien es zur Konfliktbewältigung gibt, die sie integrieren können wie z.B. die Beratung mit dem Personalrat. Lohnend ist in diesem Kontext auch der Gedanke einer Mediation, bei der eine neutrale Person zwischen der Schulleitung und dem Personalrat vermittelt und ggfs. schlichtet. Im Rahmen einer Mediation könnten diese einen Konsens gemeinschaftlich erarbeiten, wie ihre Zusammenarbeit ablaufen sollte und was sie hierfür benötigen.

Ferner ist das *KTC* von Schley und Schley (2010) eine mögliche Maßnahme zur Förderung der Kooperation zwischen Lehrkräften. Indem so bspw. aus einer kleineren Gruppe heraus jedes Gruppenmitglied als Einzelperson vom gesamten Team gecoach wird, können unterschiedliche Wahrnehmungen und Perspektiven zur gemeinsamen Beschreitung von Entwicklungen genutzt werden. Auch in der *Kollegialen Fallberatung* wird in einem strukturierten Rahmen an einer gemeinsamen Erarbeitung einer Lösung für ein bestehendes Problem gearbeitet, wodurch die Kooperation und das Vertrauen zwischen den teilnehmenden Personen gestärkt wird (Meißner et al., 2019). Dies hat positive Auswirkungen auf das Arbeitsklima.

Denkbar ist in diesem Kontext auch die Bildung eines „*Vergnügungsausschusses*“ in der Schule. Für diesen könnte eine Projektgruppe beauftragt werden, die sich um die Organisation von gemeinsamen Aktivitäten wie z.B. ein gemeinsamer Umtrunk zu Ferienbeginn oder eine Weihnachts- und Sommerfeier beschäftigt. Dadurch werden für die Lehrkräfte schöne Momente im schulischen Kontext geschaffen bzw. ermöglicht, was sich positiv auf das Arbeitsklima auswirken kann.

Diese vorgestellten Bausteine zur Förderung der Kommunikation und der Kooperation zeigen auf, dass eine Vielzahl verschiedener Maßnahmen existiert. Es empfiehlt sich eine gezielte Auswahl entsprechend der in der Umfrage resultierenden Ergebnisse zu treffen.

Es ist vorgesehen, dass die Schulleitung nach der Erarbeitung dieser Maßnahmen in Kenntnis gesetzt wird. Dies ist notwendig, da die Schulleitung eine entscheidende Rolle aufgrund ihrer rechtlichen Verantwortung bei der Umsetzung für diese Maßnahmen einnimmt. Sollte die Schulleitung negativ auf die vorgeschlagenen Maßnahmen reagieren oder die erarbeiteten Resultate ignorieren wollen, können weitere Schritte in Betracht gezogen werden. Dazu gehören u.a. die Anwendung von Instrumenten des Medical Airport Services zur Messung der Arbeitsbelastung. Ebenso können psychische Gefährdungsbeurteilungen bei den zuständigen Staatlichen Schulämtern beantragt werden. Diese Maßnahmen sollen sicherstellen, dass das schulische Arbeitsklima nachhaltig positiv beeinflusst wird sowie ein unterstützendes Umfeld für Lehrkräfte geschaffen wird.

Entsprechend des *PDCA-Modells* kann die Einzelschule bzw. die Projektgruppe ihre getroffene Planung sowie die konkreten Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas ausführen. Diese Maßnahmen können in weiteren Schritten überprüft werden und daraus lassen sich Schlussfolgerungen für die weiteren Handlungsmaßnahmen ziehen (Hessisches Kultusministerium, 2022).

Abschließend sei erwähnt, dass die dargelegten Kommunikations- und Kooperationsbausteine zur Förderung des Arbeitsklimas im schulischen Kontext einen direkten Einfluss auf die Lehrkräfte und die Schulleitung haben können, wodurch das Arbeits- und damit auch das Schulklima sowie in letzter Konsequenz die Lernfortschritte der Lernenden beeinflusst werden können (siehe Kapitel 3.1.1. Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells).

4.5 Implikationen für die Schulleitung und deren Management

Aus den vorangegangenen Kapiteln sind Aufgaben und Implikationen für die Schulleitung und deren Management deutlich geworden, die nachfolgend zusammengefasst werden.

Zunächst sollte sich die Schulleitung kognitiv bewusst machen, dass sie ihre Wahrnehmung für das Lehrpersonal und das Arbeitsklima schärft. Dies impliziert, dass sich die Schulleitungsmitglieder als integrale Bestandteile der Organisation verstehen, die, ebenso wie alle Menschen, Bedürfnisse die ihren Arbeitsplatz, ihre Arbeitsbedingungen und ihr Arbeitsklima betreffen, haben. Ausgehend von dieser Tatsache, sollten sie eine *Haltung* entwickeln sowie fördern, in der sie den Lehrkräften zuhört (ggfs. liest, falls es Lehrkräften leichter fällt, schriftlich für ihre Meinung einzustehen) und sich deren Bedürfnisse annimmt.

Insbesondere im Rahmen einer *konfluenten Leitung* (siehe Kapitel 3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen) sollte die Schulleitung die *Partizipation* von Lehrkräften und die aktive *Kommunikation* fördern, indem sie bspw. die aktive Teilhabe in Entscheidungsfindungsprozessen ermöglicht. In diesem Kontext hat sie dafür Sorge zu tragen, dass klare Kommunikationsrichtlinien erarbeitet, etabliert und auch von ihr gelebt werden. Indem regelmäßige Gespräche im Sinne von *Feedbackgesprächen* zwischen den Lehrkräften mit der Schulleitung stattfinden, kann sich diese gezielt über die Bedürfnisse und Wünsche sowie Potenziale zur Veränderung von Lehrkräften austauschen. Eine solche Etablierung von Feedbackgesprächen wirkt proaktiv Unzufriedenheiten, die keinen Raum für Aussprache und Diskussion erhalten, vor. Diese haben weiterhin den Vorteil, dass die Schulleitung gezieltere Maßnahmen zur PE ergreifen kann (siehe Kapitel 3.1.1 Begriffsbestimmung und Ziele der Schulentwicklung anhand des Drei-Wege-Modells).

Einen solchen Raum für einen Austausch erhalten Lehrkräfte auch, indem bspw. ein sog. *Beschwerdemanagement* eingerichtet wird. Gelingt es der Schulleitung auch in potenziellen *Konfliktsituationen* klar und deutlich zu kommunizieren (z.B. indem die Schulleitung aktiv Fragen stellt, wie „Was hilft dir, damit sich die Situation verbessert? Was brauchst du?“), die subjektive Perspektive ihres Gegenübers wahrzunehmen, zu hören und ein ernsthaftes Interesse an der Verbesserung der Situation zu signalisieren (z.B. „Ich kann folgende Maßnahmen empfehlen bzw. vorschlagen...“), wirkt dies authentisch und *wertschätzend* und hat Einfluss auf die Reaktion ihres Gegenübers. Hilfreich ist die Konzentration auf die Sachebene einer Nachricht. Sie ermöglicht eine direkte Widmung eines konstruktiven Lösungsansatzes und die Schulleitung entzieht sich der Möglichkeit, auf der Beziehungsebene die Nachricht „zu persönlich zu nehmen“.

Stellt die Schulleitung bspw. im Rahmen ihres Beschwerdemanagements fest, dass Bedarf an der Förderung der Kommunikation oder der Kooperation besteht, so ist es ihre Aufgabe nach gezielten *Fortbildungen* zu suchen, den Lehrkräften entsprechende *Fortbildungsangebote* zu offerieren und/oder Kontakt zur externen Beratung bzw. Prozessbegleitung aufzunehmen, damit möglichst passgenau eine Fortbildung oder ein Workshop entwickelt werden kann (siehe Kapitel 4.4 Antizipierte Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas).

Ebenso sollte die Schulleitung im Rahmen ihrer kontinuierlichen Arbeit die SE berücksichtigen: Dabei darf die Schulleitung den Einfluss der Teamentwicklung auf die SE nicht unterschätzen und sollte sich aktiv mit dieser befassen. In diesem Kontext können z.B. gezielte *Teambuildingmaßnahmen, KTC und Kollegiale Fallberatungen* zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls durchgeführt werden (siehe Kapitel 4.4 Antizipierte Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas).

Im Kontext des *PMs* hat die Schulleitung darauf zu achten, dass die Teilnahme an dem Projekt „Verbesserung des Arbeitsklimas“ auf freiwilliger Basis erfolgt. Nur so sind die Voraussetzungen zur Erreichung des Projektziels gegeben, ohne dass Personen dieses boykottieren. Speziell in diesem Kontext hat sie Sorge zu tragen, dass auch das *magische Dreieck* im Auge behalten wird (z.B. Einsatz von mehr Ressourcen (Schulpersonal) bei einer fester Terminvorgabe), damit die Projektgruppe für die Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung des Arbeitsklimas über ausreichend Ressourcen verfügt. Dies kann die Schulleitung durch externe Beratungen oder Fortbildungen unterstützen. Ebenso sollte die Schulleitung wachsam sein, um, im Falle von Rollenunklarheit der Projektgruppenmitglieder, diese bei der klaren Rollenklärung zu unterstützen (Hoffjan, 2016).

Weiterhin sollte die Schulleitung aktiv die Schulgemeinde bei der *Etablierung einer Steuergruppe* im Sinne des PM als Institution (siehe Kapitel 3.2.5 Rolle der Schulleitung im Projektmanagement) bestärken. Damit kann die Schulleitung entsprechend eines *konfluenten Leitungsstils* agieren und wird diesem gerecht.

5. Fazit

Das Kapitel beginnt mit der Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse sowie der Limitationen der Masterarbeit, bevor der Beitrag zur SE und zur Verbesserung des Arbeitsklimas dargelegt wird. Das Fazit schließt mit einem Ausblick ab.

5.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

Gegenstand dieser Masterarbeit ist die Rolle des PMs im Kontext der SE mit dem Ziel, spezifische Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas zu entwickeln und anzuwenden. Die Masterarbeit ist als Programmarbeit konzipiert, welche anwendbare Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas aus der Literatur ableitet.

Die in der Einleitung dargelegte *Einzelshulorientierung* zeigt, dass Schulen unterschiedliche Entwicklungsschwerpunkte haben und die Verallgemeinerung von schulischen Maßnahmen im Rahmen der SE nicht möglich ist.

Im Kontext der *lernenden Schule* wird hervorgehoben, dass ein dynamischer Lernprozess von Schulen notwendig ist, um auf den gesellschaftlichen Wandel zu reagieren. In diesem Kontext rückt das PM als ganzheitliches Konzept unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Managementfunktionen des Planens, Organisierens, Führens und Steuerns in den Fokus (siehe Kapitel 3.2.3 Projektmanagementbegriff), um dem Prozess der SE Struktur zu geben und diesen effizient zu gestalten. Die dargelegten Ansätze des PMs (als Konzept, als Institution und als Verfahren) zeigen unterschiedliche Einflüsse auf die SE. Es wird deutlich, dass diese Ansätze nebeneinander existieren und sich ergänzen können, konkret kann das PM als Institution in der Schule durch eine Steuergruppe wahrgenommen werden (siehe Kapitel 3.2.3 Projektmanagementbegriff). Dabei ist die Steuergruppe notwendig, damit die Schulleitung ihrer *konfluenten Leitung* gerecht werden kann (siehe Kapitel 3.1.4 Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen). In diesem Kontext gilt, dass die Schulleitung sich ihrer Rolle und ihrer Vorbildfunktion z.B. in Bezug auf die Kommunikation oder entsprechende Delegation von Aufgaben, bei der sie ihren Lehrkräften Vertrauen für ihre Arbeit entgegenbringen muss, kognitiv bewusst ist bzw. werden muss (siehe Kapitel 4.5 Implikationen für die Schulleitung und deren Management).

Eine wichtige Erkenntnis ist die Identifizierung der spezifischen Herausforderungen im schulischen Umfeld, die durch die projektbasierten Ansätze effektiv bearbeitet werden können. Das PM als Verfahren kann in einer Projektgruppe wie z.B. der angesprochenen Gruppe „Verbesserung des Arbeitsklimas“ angewendet werden. Wenn die Ansätze des PMs systematisch hinzugezogen werden, kann eine effektive Veränderung an der Einzelschule initiiert werden. Damit dies gut gelingen kann, ist eine gemeinsam geteilte Vision erforderlich. Die Einbeziehung aller relevanten schulischen Stakeholdergruppen ist entscheidend für den Erfolg der geplanten Entwicklungen. Wenn sich die Projektgruppe um einen

gemeinsam geteilten Konsens bemüht und diesen lebt, wird die Akzeptanz für die getroffenen Maßnahmen erhöht.

Das PM trägt dazu bei, klare Ziele zu definieren, Ressourcen effizient zu nutzen und die Umsetzung von konkreten Veränderungsmaßnahmen zu überwachen (*magisches Dreieck*). Dabei fungiert das PM durch seine klare Zielsetzung sowie der gemeinsamen Arbeit innerhalb der Gruppe als *Treiber für die Schulqualität* (siehe Kapitel 3.1.5 Schulqualität im Überblick). Es wird deutlich gemacht, dass anhand des *Stimmgabel-Modells* nach Rolff (2023) die *komprehensive SE* die anstrebenswerteste Form für die Einzelschule ist, setzt sie sich dialektisch aus systematischer und systemischer SE zusammen (siehe Kapitel 3.1.2 Weitere Forschung zur Schulentwicklung).

Gleichermaßen wird ersichtlich, dass insbesondere das *Arbeitsklima* durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird und die eigene Wahrnehmung (*psychologisches Klima*) durch die gemeinsame Interaktion und Kommunikationsformen zu einem *kollektiven Klima* führt (siehe Kapitel 3.3.1 Definition des Arbeitsklimas). Eine der größten Schwierigkeiten an Einzelschulen ist die Kommunikation, die häufig nicht zielgerichtet und effizient abläuft. Weiterhin fällt Lehrkräften bei steigender Arbeitsbelastung und fehlenden Zeiträumen zum Koordinieren die Kooperation schwer.

Im Hinblick auf die dargestellten Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas wird deutlich, dass das PM ein gut gewählter Ansatz zur Partizipation der Lehrkräfte sein kann. Maßnahmen zur „Verbesserung des Arbeitsklimas“ können, entsprechend den Einzelschulperspektiven, ausgelotet werden und sind individuell an die Bedürfnisse des Kollegiums bzw. der Schulleitung von einer Projektgruppe oder einem externen Berater anpassbar. Der Fragebogen, der im Rahmen der Projektgruppe erstellt werden konnte, ist als Werkzeug auch für andere Schulen nutzbar, damit diese ihren Entwicklungsbedarf ausloten können (siehe Kapitel 4.3 Fragebogen anlehnend an den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität).

Die Masterarbeit als Programmarbeit unterliegt *Limitationen*, die nachfolgend diskutiert werden: Ein lohnender Gedanke ist die Messung des Arbeitsklimas an einer Einzelschule und die Maßnahmen, die auf dieser Grundlage getroffen wurden, in einer Längs- oder Querschnittsstudie zu erheben. Die Momentaufnahme einer Schule wird in dieser Masterarbeit über das Fallbeispiel ermöglicht. Dieses wurde exemplarisch gewählt, wobei es auch für weitere Schulen relevant sein kann. Dennoch kann die Anwendbarkeit der Programmarbeit auf unterschiedliche Schulformen begrenzt sein. Das gewählte Forschungsdesign beruht

nicht auf Basis einer angelegten Studie, weshalb die Abbildung dynamischer Prozesse oder langfristigen Veränderungen im PM fehlt. Der Ist-Zustand des wahrgenommenen kollektiven Arbeitsklimas kann erst ermittelt werden, wenn die Umfrage von einer Einzelschule durchgeführt und analysiert wird (*Querschnittstudie*). Wenn die Umfrage zu einem späteren Zeitpunkt erneut durchgeführt wird, nachdem Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas umgesetzt wurden, kann eine *Längsschnittstudie* Einblicke über die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen liefern.

Bei der Literaturrecherche zur Definition des Arbeitsklimas ist die Existenz *weiterer Faktoren des Arbeitsklimas* nicht ausgeschlossen. Die Synthese des Arbeitsklimabegriffs ermöglicht weitere Indikatoren wie bspw. Identifikation mit der Schule (siehe Tabelle eins), die in den Fokus genommen und analysiert werden könnten.

Die *antizipierten Handlungsmöglichkeiten* für eine nachhaltige Verbesserung des Arbeitsklimas basieren auf einem Fallbeispiel, wobei weitere innovative Ansätze existieren können, die in dieser Masterarbeit nicht oder nicht vollständig Berücksichtigung fanden. Weiterhin sind *Kontextfaktoren* notwendig und hilfreich, um eine geeignete Auswahl von Maßnahmen zu treffen.

Wenn andere Modelle stärker in den Fokus gehoben werden würden (z.B. das Vier-Wege-Modell von Rolff (2023)), hätten andere Schlussfolgerungen in Bezug auf die Maßnahmen und deren Umsetzung zur Verbesserung des Arbeitsklimas gezogen werden können.

5.2 Beitrag zur Schulentwicklung und Verbesserung des Arbeitsklimas

In der gestellten Forschungsfrage weist das PM bei der SE eine verstärkende Rolle auf. Dies kann am Beispiel des Arbeitsklimas dargestellt werden. Die in Kapitel 3.3.1 dargestellte Definition des Arbeitsklimas stellt eine Reaktion auf die Forschungslücke dar. Es fehlt insbesondere im schulischen Kontext eine eindeutige Definition. Die Masterarbeit leistet deshalb einen substanziellen Beitrag im Hinblick auf die Begriffsdefinition, von der zukünftige Arbeiten profitieren können. Die Bereitstellung dieser Definition ermöglicht eine konkretere Anwendung von Projektmanagementansätzen im Rahmen der SE. Indem darüber hinaus messbare Indikatoren für das Arbeitsklima abgeleitet wurden, dient dies der Grundlage für die konkrete Heranziehung von gezielten Maßnahmen des Arbeitsklimas.

Die Masterarbeit als eine Programmarbeit bietet spezifische Handlungsmöglichkeiten für Schulen, um die theoretisch gewonnen Erkenntnisse in die Praxis zu transferieren. Weiterhin zeigt die Masterarbeit neben der Kommunikation und Kooperation ergänzende

Bereiche und Handlungsmöglichkeiten auf. Im Kontext der Einzelschulorientierung erweitert die Masterarbeit das Verständnis von schulischen Stakeholdern, dass das Rekrutieren von Lehrkräften in einer Projektgruppe die Partizipationsmöglichkeit dieser erhöht. Dies kann in einem positiven Einfluss auf die Erarbeitung der Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas resultieren, wodurch das PM eine positive Entwicklung des Arbeitsklimas unterstützt.

Das exemplarische gewählte Fallbeispiel kann, unabhängig der Schulformen, auf andere Schulen sowie anderen Bildungseinrichtungen übertragen werden. Das PM hat folglich eine verstärkende Rolle zur proaktiven Steuerung von Veränderungsprozessen in der SE. Im nachfolgenden Ausblick werden unter Berücksichtigungen der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Masterarbeit die möglichen Folgeschritte diskutiert.

5.3 Ausblick

Die Erkenntnisse dieser Masterarbeit eröffnen vielseitige Möglichkeiten zur Weiterarbeit. Eine Möglichkeit stellt die Nutzung des entwickelten Fragebogens an den Einzelschulen dar. Gemäß der Einzelschulorientierung werden so Bedarfe identifiziert, an der das PM ansetzen kann, um gezielte Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeitsklimas auszuarbeiten, die einen Einfluss auf die SE nehmen können.

Diese Masterarbeit kann als Grundstein für eine langfristige Messung von Schulentwicklungsmaßnahmen angesehen werden, die durch ein schulisches PM unterstützt wird. Weitere vertiefungswürdige relevante Aspekte, auf Grundlage der Arbeitsklimaindikatoren, stellen die Führungsstile der Schulleitung oder die Teamentwicklung dar. Ebenso bietet das Vier-Wege-Modell von Rolff (2023) eine Möglichkeit, das digitale Lernen der Lernenden in den Fokus zu rücken, was ebenfalls Auswirkungen auf das Arbeitsklima der Lehrkräfte haben kann. Dies wiederum hat Auswirkungen auf das PM und dessen Maßnahmen für die SE der Einzelschule. Im Weiteren führt dies dazu, dass zukünftige Forschungsprojekte den Fokus auf die Wirksamkeit der Projektmanagementansätze im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen legen können.

Abschließend wird eine aktive Ermutigung an die Lehrkräfte und Schulleitungen ausgesprochen, sich in Projekten sowie der SE zu engagieren. Die gemeinsam geteilte Übernahme von Verantwortung in Schulentwicklungsprozessen und das aktive Engagement in Projektgruppen ermöglichen es, Einfluss auf das Arbeitsklima der schulischen Stakeholder zu nehmen.

Literatur

Ammann, M. (2009). *Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischen Perspektive*. München: Rainer Hampp Verlag.

Arnold, R. (2012a). *Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Arnold, R. (2012b). *Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership*. Heidelberg: Auer-Verlag.

Arnold, R. (2015). Ermöglichungsdidaktik. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S.107–120). Weinheim: Beltz Verlag.

Arnold, R. & Pätzold, H. (2019). *Individuen und Organisation als Lernende*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Asendorpf, J. B. (2011). *Persönlichkeitspsychologie – für Bachelor*. (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.

Baltinic, B. & Appel, M. (2008). *Medienpsychologie*. Berlin: Springer Verlag.

Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen: Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Bauer, K.-O. (2007). *Evaluation an Schulen*. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim/München: Juventa.

Bea, F.X., Scheurer, S. & Hesselmann, S. (2020). *Projektmanagement* (3. Aufl.). Stuttgart: UVK Verlag.

Becker-Beck, U. & Fisch, R. (2001). Erfolg von Projektgruppen in Organisationen: Erträge der sozialwissenschaftlichen Forschung. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen. Praktische Erfahrungen und Erträge der Forschung* (S. 19-42). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Becker, A. & Thomas, L. (2001). Die Bedeutung der Steuergruppe für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess. *Schulmanagement* 31 (2), 8–15.

Bergmüller, S. & Wiesner, C. (2009). Schule als Ort sozialer Interaktion und Konfrontation: Schulklima, Gewalterfahrung und Einbindung der Eltern. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.) *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S.219–228). Graz: Leykam.

Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, S. (2022). *Schule als Spiegel der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bibliographisches Institut (o.J.). *Duden*. „Arbeitsklima“. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Arbeitsklima> (letzter Zugriff am 12.12.2023).

Böhmman, M., Schäfer, R. & Neumann, A. (2004). *Kursbuch Lehramtsstudium: Pädagogik kompakt - wissenschaftlich arbeiten - Trainingsbausteine*. Weinheim: Beltz Verlag.

Bröcher, J. (2011). *Veränderung in pädagogischen Organisationen: Ansatzpunkte für individuelle und kollegiale Entwicklung, Führung und Beratung*. Seminar-Lektionen mit Denkimpulsen und Transferaufgaben. Stendaler Studienmaterialien. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Bruhn, M. (2015). *Kommunikationspolitik: Systematischer Einsatz von Kommunikation für Unternehmen* (8. Aufl.). München: Vahlen Franz GmbH-Verlag.

Buhren, C. & Rolff, H.-G. (2020). *Qualitätsmanagement in Schulen*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern (2. Aufl.). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Burow, O.-A. (2022). *Wertschätzende Schulleitung: Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden*. Weinheim: Beltz Verlag.

Claus, A.M. & Wiese, B.S. (2021). Interdisziplinäre Kompetenzen: Modellentwicklung und diagnostische Zugänge. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52, 279–288.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad-Heilbrunn: Julian Klinkhardt-Verlag.

Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. München: Hermann Luchterhand Verlag.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Department of Education and Skills: Research report RR743. London.

de Boer, H. (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation: „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, H. (2016). Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 6–95). Münster: Waxmann Verlag.

Dohmen, T. & Stralla, M. (2022). Reziprozität - Kollegialität - Interdependenz. Sozialität von Kooperation in der Bildungsorganisation Schule. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53, 417–425.

Dormann, M., Reinke, H., Warwas, J., Schmieden A. & Wittmann, E. (2016). Kommunikation und Führung: Leadership als Herausforderung für die Schulleitung. In M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung* (S. 103–112). Bamberg: University of Bamberg Press.

Dubs, R. (1996). Projektmanagement an Schulen. In: H. Buchen, H. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1–16). Stuttgart: Raabe.

Dubs, R. (2015). *Internationale Entwicklungen und Forschungen zum Schulleitungshandeln*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–229.

Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 694–703). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Enderle da Silva, K. (2021). Zu viele Glaubenssätze im Umlauf. *Personal.magazin. Impulse zur Gestaltung der Arbeitswelt*, 11.21, 18–20.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gehring, U.W. & Weins, C. (2004). *Grundkurs Statistik für Politologen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503–514). Göttingen: Hogrefe.

Griese, (2005). Mediation und Konfliktbewältigung in der Schule. In G. Falk, P. Heintel & E.E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement* (S. 157–177). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grillitsch, W. & Sagmeister, M. (2021). *Projektmanagement in Organisationen der Sozialwirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hahnraht, E. & Herbrechter, D. (2022). (Wie) Können Weiterbildungsorganisationen die Professionelle Lehrenden durch professionelle Lerngemeinschaften unterstützen? *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53, 469–481.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Von W. Beywl und K. Zierer überarbeitete deutsche Ausgabe von „Visible learning“. Hohengehren: Schneider.

Heinisch, C. (2002). Inmitten der Informationsflut herrscht Informationsmangel. *ABI-Technik*, 22 (4), 340–349.

Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. und Ade-Thurow, M. (2018). *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung*. Universität Koblenz-Landau.

Hessisches Kultusministerium (2022). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität*. Qualitätsbereiche. Qualitätsdimensionen. Qualitätskriterien. (5. Aufl.). Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) (Hrsg.). Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium (2023). *Hessisches Schulgesetz (HschG)* in der Fassung vom 7. Dezember 2022 (GVBl. S. 734). Bekanntmachung der Neufassung des Hessischen Schulgesetzes vom 31.03.2023. Wiesbaden.

Hoffjan, A. (2016). *Changemanagement und Organisationsentwicklung*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern (2. Aufl.). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Horster, L. (2016). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 229–295). Weinheim: Beltz Verlag.

Hoy, W.K., Smith, P.A. & Sweetland, S.R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38–49.

Huber, S.G. (2017). Steuergruppen unterstützen und entlasten die Schulleitung. Mitglieder des Kollegiums wirken am Schulmanagement mit. *bsl Beruf: Schulleitung* 03:2017, 25–29.

Kamski, I. (2016). Überblick: Schulentwicklung als Gestaltung des Ganzen begreifen. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 3–18). Köln: Carl Link.

Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (2006). *Alignment: Mit Balanced Scorecard Synergien schaffen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.

Karasek, R. A. (1989). Control in the Workplace and its Health-related Aspects. In S. L. Sauter, J. J. Hurrell & C. L. Cooper (Hrsg.), *Job Demands and Worker Health*, (S. 129–159). New York: Wiley.

Kauffeld, S. (2019). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer Verlag.

Kleeberg-Niepage, A. (2021). Was ist Entwicklung und welche Faktoren bewirken sie? In H. Bennewitz, A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Entwicklung. Eine Einführung* (S. 1–24). Berlin: Springer Verlag.

Klemm, K. (2016). *Entwicklungen und Trends der Schulpolitik*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern (3. Aufl.). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Klieme, E. (2016) Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung - Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens, & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–65). Münster: Waxmann Verlag.

KMK- Kultusministerkonferenz (2022, 07. Oktober). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kullmann, H. (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S.123–137). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Landert, C. (2007). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Landert Farago Partner.

Lersch, R. & Schreder, G. (2015). Bildungsstandards, Kernecurricula, Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S.77–92). Weinheim: Beltz Verlag.

Lindau-Bank, D. (2018). Projekte in Teams planen und durchführen. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 147–178). Weinheim: Beltz-Verlag.

Litke, H.-D. (2007). *Projektmanagement. Methoden, Techniken, Verhaltensweisen. Evolutionäres Projektmanagement* (5. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co.KG.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning, Final Report of Research to the Wallace Foundation*. New York: The Wallace Foundation.

Mees, J., Oefner-Py, S. & Sünemann, K.-O. (1995). *Projektmanagement in neuen Dimensionen: Das Helogramm zum Erfolg*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Meißner, S., Semper, I. Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 15–21.

Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 147–168.

Nerdinger, F.W., Blickle, G & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.

Neuberger, O. (1985). *Arbeit. Begriff – Gestaltung – Motivation – Zufriedenheit*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Neuberger, O. (1996). *Miteinander arbeiten - miteinander reden!* München: Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.

Neyer, F.J. & Asendorpf, J.B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer Verlag.

Otten, M., Scheurich, I. & Mallmann, Y. (2000). Bedingungen erfolgreicher interkultureller Teamarbeit. Ergebnisse einer Untersuchung zur Zusammenarbeit von Leitungsteams europäischer Jugendbegegnungen. In Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.), *Europäische Jugendpolitik* (S. 232–248). Münster, Westfalen: Votum Verlag.

Patzak, G. & Rattay, G. (2009). *Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios, Programmen und projektorientierten Unternehmen*. Wien: Linde Verlag Wien.

Pfeil Kaufmann, K. (2015). Emotional sentience and the nature of phenomenal experience. *Progress in Biophysics and molecular biology*, 119, 545–562.

Posse, N. (2018). *Kollegiale Beratung und professionelle Gesprächsformen*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Quesel, C., Möser, G. & Husfeldt, V. (2014). Auswirkungen sozialer Belastungen auf das Schul-, Unterrichts- und Arbeitsklima obligatorischer Schulen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (2), 283–306.

Reindl, M. & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht*. Berlin: Springer Verlag.

Riemann, F. (2021). *Grundformen der Angst: eine tiefenpsychologische Studie* (46. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Röbken, H. & Schütz, M. (2016). *Schulorganisation und Schulmanagement*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.) Weinheim: Beltz Verlag.

Rolff, H.-G. (2018a). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Weinheim: Beltz-Verlag.

Rolff, H.-G. (2018b). Steuergruppen und interne Begleitung. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 71–89). Weinheim: Beltz-Verlag.

Rolff, H.-G. (2018c). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 203–221). Weinheim: Beltz-Verlag.

Rolff, H.-G. (2019). *Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Weinheim: Beltz Verlag.

Rolff, H.-G. (2021). *Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung / Schulentwicklung auf Systemebene*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Weinheim: Beltz Verlag.

Rosenholtz, S. R. (1989): *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.

Rosenstiel, L. von, Molt, W. & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Saldern, M. v. (2010). *Systemische Schulentwicklung*. Norderstedt: Books on demand.

Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: Studienverlag.

Schley, W. (1998). Change Management: Schulen als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13–57). Wien: Studien-Verlag.

Schley, W. (2020). *Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Schmalz, I. M. (2018). *Akzeptanz von Großprojekten: Eine Betrachtung von Konflikten, Kosten- und Nutzenaspekten und Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid, S., Welther, S. & Kansteiner, K. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte*. Weinheim: Beltz Verlag.

Schratz, M. (2023). *Pädagogische Führung Leadership*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett - Friedrich Verlag GmbH.

Schreyögg, G. & Koch, J. (2020). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung*. Wiesbaden: Springer-Fachmedien Verlag.

Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden - 1. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (43. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Verlag.

Schulz von Thun, F., Ruppel, J. & Stratmann, R. (2005). *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Verlag.

Schüssler, I. (2017). *Lernkulturwandel und Projektmanagement*. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern (2. Aufl.). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Senge, P.M. (1996). *Die fünfte Disziplin - Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Sona, H. (2015). Beziehungskompetenz. In I. Leitz (Hrsg.), *Motivation durch Beziehung* (S. 69-124). Wiesbaden: Springer-Fachmedien Verlag.

Teerling, A., Zitzmann, S., Iglar, J., Schlitter, T., Ohle-Peters, A., McElvany, N. & Köller, O. (2020). Kommunikative Rahmenbedingungen beim Change Management in der Schule. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 64 (4), 249–262.

Tezer, M. & Süt, M. (2017). The role of communication in the leadership of modern school managers. *International Journal*, 73 (9), 150–160.

Urhahne, D., Fischer, F. & Dresel, M. (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer Verlag.

Von der Gathen, J. (2016). Von Schulleitung und Steuergruppe. In K. Glasmachers & I. Kamski (Hrsg.), *Veränderungsprozesse an Schulen aktiv gestalten. Grundlagen, Methoden und Beispiele für die Umsetzung zentraler Aspekte* (S. 19–29), Köln: Carl Link.

Wagner, C., Rückmann, J. & Buer, J. v. (2011). *Schulentwicklung gestalten. Inhalte, Ergebnisse und Instrumente aus dem Modellversuch SUE*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Warwas, J, Helm, C. & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9, 37–70.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D.D. (2007). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen und Paradoxien* (11 Aufl.) Bern: Hans Huber Verlag.

Weinert, A.B. (1998). *Organisationspsychologie - Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Zeuschel, U. & Stumpf, S. (2003). Projektgruppen. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), *Teamarbeit und Teamentwicklung* (S. 431–445), Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Hanau, 31.12.2023

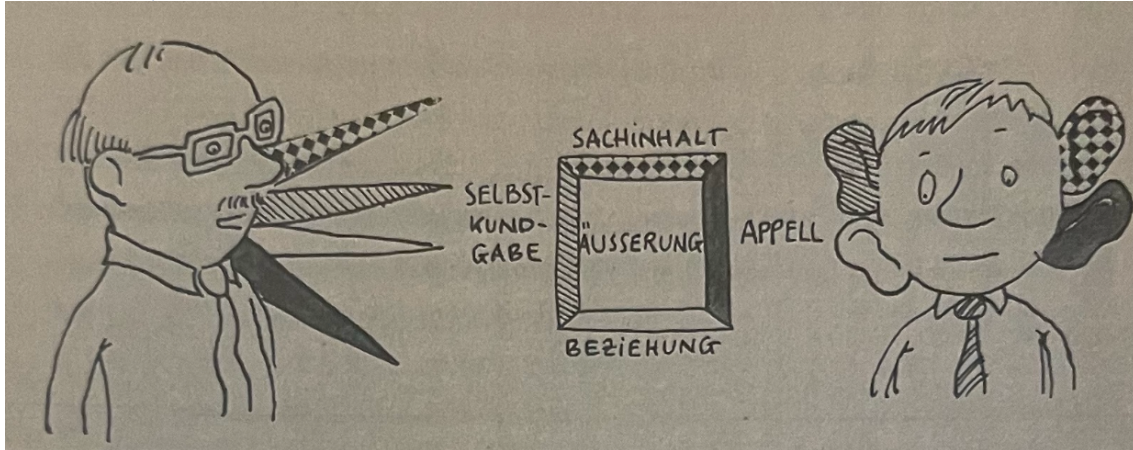
Niklas Müller

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang

Anhang 1: Das Vier-Schnäbel- und Vier-Ohren-Modell (Schulz von Thun et al. 2005, S.34)



Anhang 2: Fragebogen Umfrage – Kollegium

Im ersten Schritt werden einleitende Worte an das Kollegium der Steinschule gestellt, bevor im nächsten Schritt der Fragebogen dargelegt wird. Dieser ist nach Qualitätsbereichen des HRS gegliedert, die sich in Dimensionen spezifizieren. Diese Dimensionen werden durch Subdimensionen präzisiert, die anhand von Indikatoren von den auszufüllenden Personen bewertet werden sollen. Der Übersichtlichkeit halber wurden die Qualitätsbereiche, die aus mehreren Dimensionen bestehen sowie die Subdimensionen mit ihren Indikatoren in ähnlichen Farbtönen gehalten.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 184 Fragen, die aus dem HRS abgeleitet wurden. Nach jeder abschließenden Subdimension gibt es die Möglichkeit in einem freien Textfeld Anmerkungen vorzunehmen.

Einleitende Worte zur Umfrage zum Arbeitsklima an der Steinschule

Liebe Kollegin und lieber Kollege,

Sie sind bei der **anonymen** Umfrage zum Arbeitsklima an der **Steinschule** gelandet.

Ihre Meinung ist wichtig, beantworten Sie Fragen so authentisch wie möglich. Wichtig ist uns auch, dass Sie **positive Sachverhalte** benennen, die unseren schulischen Alltag betreffen. An diesen Dingen können wir anknüpfen und weiterarbeiten.

In der Umfrage werden unterschiedliche Qualitätsbereiche aus dem **HRS** (Hessischer Referenzrahmen Schulqualität) zur Diskussion gestellt.

Am Ende eines jeden Abschnittes gibt es ein **freies Textfeld**, in dem Sie Inhalte, die Ihnen zu diesem Thema wichtig sind, ergänzen können.

Abschnitte, die Sie nicht betreffen, sollten Sie einfach überspringen.

Qualitätsbereich	Dimension	Subdimension	Bitte kreuze Sie an!						
			Aussage / Indikator	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu		
Qualitätsbereich I: Ausgestaltung der Rahmenbedingungen	Dimension I.3: Personelle, sächliche und finanzielle	Personelle Ressourcen	1.) Personelle Ressourcen sind transparent geregelt (Verteilung der schulischen Deputate).						
			2.) Bei der Stundenplanerstellung wird auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte geachtet.						
			3.) Ich werde in von mir gewünschten Unterrichtsfächern eingesetzt.						
			4.) Sonstiges zur Dimension I.3.1 (Personaleinsatz):						
		Sächliche und finanzielle Ressourcen	5.) Der Einsatz finanzieller Ressourcen als Gesamthaushalt ist für mich transparent.						
			6.) Die Aufteilung von Mitteln ist für mich nachvollziehbar und geschieht nach klaren Kriterien, die eine Gewichtung vornehmen (z. B. Lehr- und Lernmittel, HSP, Keyboards mit Kopfhörern, Patenprojekt, Music and more, Bücher, Märchen, Shapes-App).						
			7.) Sächliche Ressourcen stehen mir in ausreichendem Maße zur Verfügung und können von mir für meine Unterrichtsarbeit genutzt werden (z. B. IT-Ausstattung).						
			8.) Sonstiges zur Dimension I.3.2 (Sächliche und finanzielle Ressourcen):						

Qualitätsbereich II. Qualitätsentwicklung und -sicherung	II.1: Schulprogrammatische Grundlagen	Arbeitsinstrument (Schulprogramm)	9.) Das Schulprogramm der Steinschule ist mir bekannt.				
			10.) Der Nutzen des Schulprogramms als Arbeitsinstrument für die schulische und unterrichtliche Arbeit wird turnusgemäß bilanziert.				
			11.) Das Schulprogramm wird regelmäßig fortgeschrieben. Entsprechende Überarbeitungen und Beschlüsse erfolgen in festgelegten Perioden.				
			12.) Sonstiges zur Dimension II.1.1 (Arbeitsinstrument: Schulprogramm):				
		Leitbild	13.) Das Leitbild der Steinschule ist mir bekannt.				
			14.) Das Leitbild wird in der Schulgemeinde bekannt gemacht (zum Beispiel Aushang an zentraler Stelle im Schulgebäude, Internet).				
			15.) Das Leitbild wird in sinnvollen zeitlichen Abständen gemeinsam überprüft und fortgeschrieben.				
			16.) Sonstiges zur Dimension II.1.2 (Leitbild):				
		Schulinterne Regelung	17.) Schulinterne Regelungen sind für mich übersichtlich dokumentiert (z.B. Beschlussammlung im Intranet).				
			18.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Zeugniskonferenz sind für mich übersichtlich dokumentiert.				
			19.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Klassenkonferenzen sind für mich übersichtlich dokumentiert.				

			20.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Prozesse bei inklusiv beschulten Kindern sind für mich übersichtlich dokumentiert.				
			21.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Aufsichtspflicht (bspw. bei Ausflügen) sind für mich übersichtlich dokumentiert.				
			22.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um Pausenaufsichten (bspw. Regenpause) sind für mich übersichtlich dokumentiert.				
			23.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Kriterien von Arbeits- und Sozialverhaltensnoten sind für mich übersichtlich dokumentiert.				
			24.) Die Umsetzungspraxis schulinterner Regelungen und Abläufe sind Gegenstand der Reflexion im Kollegium (bspw. Klassenkonferenzen).				
			25.) Mir ist bekannt, dass die Ergebnisse der Reflexion zur Optimierung der schulinternen Regelungen und Abläufe verwendet werden.				
			26.) Sonstiges zur Dimension II.1.4 (Schulinterne Regelungen):				
II.2: Qualitätsverfahren	Bilanzierung und Reflexion		27.) Nach schulischen Veranstaltungen bin ich bereit, Abläufe, Inhalte und Gestaltung zur künftigen Optimierung zu bilanzieren (bspw. Tag der offenen Tür, Aufnahmefeier).				

Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Dimension III.1: Steuerung pädagogischer Prozesse	Evaluation	28.) Nach schulischen Veranstaltungen ist das Kollegium bereit, Abläufe, Inhalte und Gestaltung zur künftigen Optimierung zu bilanzieren (bspw. Tag der offenen Tür, Aufnahmefeier).				
			29.) Nach schulischen Veranstaltungen ist die Schulleitung bereit, Abläufe, Inhalte und Gestaltung zur künftigen Optimierung zu bilanzieren (bspw. Tag der offenen Tür, Aufnahmefeier).				
			30.) Sonstiges zur Dimension II.2.2 (Bilanzierung und Reflexion):				
			31.) Entwicklungsprojekte (bspw. Nutzungsordnung-i-Pads, Schulordnung) werden verlässlich mit begleitenden internen Evaluationsmaßnahmen geplant.				
			32.) Verantwortlichkeiten zur Planung und Umsetzung von Evaluationsmaßnahmen sind definiert.				
			33.) Sonstiges zur Dimension II.2.4 (Evaluation):				
		Unterrichtsentwicklung	34.) Ich werde ermutigt, etwas auszuprobieren und Vorschläge für unterrichtliche Entwicklungsprojekte einzubringen.				
			35.) Inhalte pädagogischer Tage zielen auf die Verbesserung des Regelunterrichts mit konzeptionellen und curricularen Konsequenzen.				

		36.) Die Themen des pädagogischen Tages passen zu meinen Wünschen und Bedürfnissen, um meine Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.				
		37.) Sonstiges zur Dimension III.1.1 (Unterrichtsentwicklung):				
	Partizipation	38.) Die Schulleitung fördert die Arbeit an einem gemeinsam getragenen Leitbild als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit.				
		39.) Die Schulleitung zeigt sich für meine Ideen offen.				
		40.) Die Schulleitung nimmt in Diskussionen zur Schulentwicklung eine klare Position ein.				
		41.) Die Schulleitung nimmt in Diskussionen zur Unterrichtsentwicklung eine klare Position ein.				
		42.) Die Schulleitung nimmt eine klare Position ein, ohne sich kritischen Argumenten zu verschließen.				
		43.) Sonstiges zur Dimension III.1.3 (Partizipation):				
	Verbindlichkeit	44.) Konzepte und Entwicklungsprojekte machen kenntlich, welche Teile von mir verbindlich durchzuführen, welche als alternative Optionen oder als mögliche Hinweise zu verstehen sind.				
45.) Die Schulleitung achtet bei den Konzepten und Entwicklungsprojekten auf einen möglichst hohen Grad der Einhaltung.						

Dimension III.2.1: Organisation und Verwaltung	Schulbetrieb	46.) Die Schulleitung sorgt für klar definierte Aufgabenbeschreibungen und Unterstützungsmaßnahmen für die Kooperation zwischen mir und anderen Lehrkräften (zum Beispiel Rolle der Fachsprecherinnen und Fachsprecher, Projektverantwortliche, IT-Beauftragungen, Aufgaben bei der Gestaltung, Umsetzung und Fortschreibung schulinterner Curricula, Bereitstellung von Zeiten und Räumen).				
		47.) Die Schulleitung sorgt für Transparenz und Einhaltung abgestimmter Prozesse (zum Beispiel Vorgehen bei besonderem Beratungs- oder Förderbedarf).				
		48.) Die Schulleitung regt sinnvolle Weiterentwicklungen der schulinternen Regelungen und Abläufe an (zum Beispiel bei der Umsetzung von schulrechtlichen Vorgaben, Abläufe von Konferenzen).				
		49.) Sonstiges zur Dimension III.1.4 (Verbindlichkeit):				
		50.) Die Schulleitung nutzt schulische Gegebenheiten und Gestaltungsspielräume, um spezifische Lösungen zu entwickeln (zum Beispiel bei der Stundenplangestaltung).				
	51.) Der Regelbetrieb, Routinearbeiten und wiederkehrende Verwaltungsaufgaben sind reibungslos organisiert (zum Beispiel Schulaufnahme, Materialverwaltung, Abrechnungen).					
	52.) Gesamtkonferenzen sind gut strukturiert.					
	53.) Gesamtkonferenzen werden effizient durchgeführt.					
	54.) Gesamtkonferenzen ermöglichen eine inhaltlich hohe Beteiligung.					

Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Dimension III.2: Organisation und Verwaltung	Ressourceneinsatz				
			55.) Ergebnisse der Gesamtkonferenz sind leicht zugänglich.			
			56.) Ergebnisse der Gesamtkonferenz werden übersichtlich abgelegt (z.B. in schulinternem Intranet).			
			57.) Informationen werden rechtzeitig herausgegeben, sodass eine Vorbereitung für das Kollegium möglich ist.			
			58.) Die Zuständigkeiten innerhalb der Schulleitung werden durch den Geschäftsverteilungsplan verlässlich und für mich transparent geregelt.			
			59.) Ich halte mich an die schulinternen Regelungen (z. B. Fristen).			
			60.) Sonstiges zur Dimension III.2.1 (Schulbetrieb):			
Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Dimension III.2: Organisation und Verwaltung	Ressourceneinsatz	61.) Ein Haushaltsplan wird mit den Gremien periodisch abgestimmt und bei inhaltlich begründeten Bedarfen angepasst.			
			62.) Die an mich delegierten Verantwortlichkeiten sind mit ausgeschärften und verzahnten Aufgabenbeschreibungen hinterlegt, in denen auch der zu erwartende Aufwand abgebildet ist (zum Beispiel bei Projektverantwortlichen, Fachsprecherinnen und Fachsprechern, Lehrkräften mit besonderen Aufgaben).			
			63.) Die Schulleitung überzeugt sich von der Umsetzung und Wirksamkeit der delegierten Aufgaben.			
			64.) Sonstiges zur Dimension III.2.2 (Ressourceneinsatz):			

Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Arbeitsstrukturen und -prozesse	65.) Die Schulleitung sorgt für wirksame Kooperationsstrukturen und Teamentwicklung auf Fachebene.				
		66.) Die Schulleitung sorgt für wirksame Kooperationsstrukturen und Teamentwicklung auf Klassenebene.				
		67.) Die Schulleitung sorgt für wirksame Kooperationsstrukturen und Teamentwicklung auf Jahrgangsebene.				
		68.) Für die Fortschreibung von schulinternen Regelungen hat die Schulleitung verlässliche Arbeitsstrukturen und -prozesse aufgebaut (zum Beispiel Gültigkeitszeitraum, Verantwortung für die Reflexion der Umsetzung festlegen, Wiedervorlage- und Bilanzierungsprozesse).				
		69.) Dokumente, die die Einhaltung und Gestaltung von Prozessen unterstützen, sind mir leicht zugänglich (zum Beispiel Formulare zu Klassenfahrten, Handreichungen zur Zeugniserstellung).				
		70.) Für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Qualitätsdefiziten sind Strukturen und Prozesse definiert und wirksam (zum Beispiel Beschwerdeverfahren).				
		71.) Sonstiges zur Dimension III.2.3 (Arbeitsstrukturen und -prozesse):				
Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Personalentwicklung	72.) Die Schulleitung kommuniziert mir transparent den personellen Entwicklungsbedarf anhand der fachlichen Erfordernisse und des Schulprogramms der Schule (zum Beispiel Medienbildungskompetenz).				
		73.) Bedarfsbezogen erhalte ich Unterstützung (zum Beispiel Fortbildung, kollegiale Fallberatung, Elterngespräche, Umgang mit herausfordernden SuS und Eltern).				

			74.) Ich fühle mich individuell von der Schulleitung mit meinen Kompetenzen wahrgenommen.				
			75.) Ich fühle mich individuell von der Schulleitung in meinen Kompetenzen unterstützt.				
			76.) Ich habe Vertrauen in die Schulleitung (z. B. Umgang mit sensiblen Informationen).				
			77.) Sonstiges zur Dimension III.3.1 (Personalentwicklung):				
Qualitätsbereich IV: Professionalität der Lehrkräfte	Dimension IV.1: Eigene Unterrichtsentwicklung	Feedback und Weiterentwicklung	78.) Ich nutze verschiedene Materialien zur Selbstreflexion (zum Beispiel Portfolio, Selbsteinschätzung nach HRS-Kriterien).				
			79.) Kollegiale Unterrichtshospitationen werden mit konkreten Beobachtungsaufträgen sowie einer zeitnahen Auswertung verbunden (zum Beispiel Unterrichtsreflexionsbogen nach HRS-Kriterien).				
			80.) Ich nutze Fort- und Weiterbildung zur Weiterentwicklung meiner Lehrprozesse (zum Beispiel Pädagogische Tage, fachbezogene Fortbildungen, berufsspezifische Fortbildungen in Betrieben).				
		Wissen und Kompetenzen / Aktive Ausgestaltung	81.) Ich kenne zentrale rechtliche Vorgaben und Prozesse.				
			82.) Ich setze die rechtlichen Vorgaben und Prozesse situationsgerecht um (zum Beispiel bei Klassenfahrten, zu berücksichtigende Inhalte bei zentralen Prüfungen).				
			83.) Ich kenne die schulinternen Regelungen und berücksichtige diese in meinem Handeln (zum Beispiel				

		Einsatz von Förderplänen, Transparenz der Leistungsbeurteilung).				
	84.) Sonstiges zur Dimension IV.1 (Eigene Unterrichtsentwicklung):					
Dimension IV.2: Organisation von Lehr- und Lernprozessen	Überführung von Vorgaben	85.) Ich plane meine Lehrprozesse kompetenzorientiert.				
		86.) Ich nutze geeignete digitale Medien in meinem Fachunterricht didaktisch sinnvoll.				
	Diagnostische Kompetenz	87.) Ich beobachte strukturiert Schülerinnen und Schüler bei Lernprozessen (zum Beispiel mit Hilfe eines Beobachtungsbogens, der individuelle Lernstrategien und Lernmotivationen erfassen hilft).				
		88.) Ich stimme mich mit anderen Lehrkräften einer Lerngruppe im Hinblick auf die schulinterne Stoffverteilungsplan ab.				
	Koordination / Teamarbeit	89.) Ich kommuniziere mit anderen Lehrkräften einer Lerngruppe über z.B. den Umfang, die Struktur und die Zeitspanne von jeweils erteilten Hausaufgaben.				
		90.) Ich treffe mit anderen Lehrkräften einer Lerngruppe verbindliche Regelungen auf Basis der Vorgaben (z.B. rechtliche Vorgaben, schulinterne Regelungen).				
		91) Ich treffe mit anderen Lehrkräften oder weiterem pädagogischen Personal Absprachen, wie wir mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern in den Lerngruppen pädagogisch umgehen (z.B. Sitzordnung, Verhalten bei Regelverstößen).				

Dimension IV.3: Mit-	Beteili- gung an	92.) Ich kooperiere im Team bezüglich der jeweiligen Leistungsnachweise (Stoffverteilungsplan, Inhalte von Arbeiten).				
		93.) Ich erlebe die Zusammenarbeit in der Teamkonferenz als zeitsparend.				
		94.) Es findet eine konstruktive Kooperation zwischen mir und anderen Lehrkräften der Schule statt.				
		95.) Ich nehme die Kommunikation unter den Lehrkräften an unserer Schule wahr.				
		96.) Ich werde ermutigt meine Meinung zu pädagogischen Themen zu äußern.				
		97.) Die Schulleitung unterstützt die Kommunikation und den Austausch zwischen Lehrkräften.				
		98.) Lehrkräfte verschiedener Fachbereich arbeiten miteinander.				
		99.) Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulpersonal (z.B. Sekretariat) funktioniert zielgerichtet.				
		100.) Es gibt regelmäßige Feedback-Mechanismen, um Meinungen zum Arbeitsklima/Zusammenarbeit zu äußern.				
		101.) Sonstiges zur Dimension IV.2.4 (Teamarbeit):				
		Dimension IV.3: Mit-	Beteili- gung an	102.) Ich plane meine Lehrprozesse kompetenz- und ergebnisorientiert.		

		103.) Ich mache Vorschläge zur Weiterentwicklung der Schule.						
		104.) Meine Vorschläge zur Weiterentwicklungen werden gehört.						
		105.) Ich mache Vorschläge zu schulinternen Regelungen.						
		106.) Ich engagiere mich inhaltlich in der Gremienarbeit (z.B. Steuergruppe, Schulkonferenz).						
		107.) Ich beteilige mich an der gemeinsamen Erstellung schulinterner Konzepte.						
		108.) Ich beteilige mich in professionellen Lerngemeinschaften.						
		109.) Ich arbeite aktiv an der Bilanzierung von schulischen Entwicklungsprozessen mit.						
		110.) Sonstiges zur Dimension IV.3.1 (Beteiligung an Schulentwicklung):						
		Weitergabe von Wissen	111.) Ich nutze schulinterne Regelungen bei der Übergabe von neuen Lerngruppen.					
			112.) Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst oder neue Lehrkräfte werden kollegial bei der Einarbeitung unterstützt.					
113.) Ich kann auf Material der Schule zurückgreifen.								

		114.) Es gibt kollegiale Hospitationen.				
		115.) Sonstiges zur Dimension IV.3.2 (Weitergabe von Wissen):				
	Beförderung von Regelungen	116.) Beschlüsse zum gemeinsamen Vorgehen in Erziehungsfragen werden in Kooperation des gesamten pädagogischen Personals erstellt.				
		117.) Beschlüsse zum gemeinsamen Vorgehen in Erziehungsfragen werden in Kooperation des gesamten pädagogischen Personals umgesetzt.				
		118.) Festgelegte Prozesse bei Lernenden mit auffälligem Verhalten werden eingehalten (z.B. Einberufung von Klassenkonferenzen).				
		119.) Beschlüsse zur Leistungsanforderungen und Kriterien der Leistungsbewertung werden auf Basis von rechtlichen Vorgaben in den zuständigen Gremien gefasst.				
		120.) Konzepte zum gezielten Aufbau von überfachlichen Kompetenzen werden erstellt.				
		121.) Konzepte zum gezielten Aufbau von überfachlichen Kompetenzen werden Lehrkräften verlässlich umgesetzt.				
		122.) Konzepte zum gezielten Aufbau von überfachlichen Kompetenzen werden in Gremien reflektiert und weiterentwickelt.				
		123.) Sonstiges zur Dimension IV.3.3 (Beförderung von Regelungen):				
	Aufgaben-	124.) Ich kenne meine verschiedenen Aufgabengebiete.				

Qualitätsbereich V: Schulkultur Dimension V.1: Pädagogische Grundhaltungen Eingebundenheit	125.) Ich kenne meine Rollen (z.B. Klassenlehrkraft, Fachlehrkraft, Mentor:in, Fachbereichsleitung).				
	126.) Ich kenne die verschiedenen Aufgabengebiete von anderen Fachbereichsleitung, Klassenlehrkraft, Fachlehrkraft, Mentor, Teilhabeassistent, Schulsozialarbeit in Schule usw.).				
	127.) Ich kenne die Rollen von anderen.				
	128.) Ich übernehme die Verantwortung für meine Rolle.				
	129.) Ich übernehme die Verantwortung für meine Aufgaben.				
	130.) Gemeinsam mit anderen bilde ich ein multiprofessionelles Team.				
	131.) Ich kenne Mitglieder meines multiprofessionellen Teams.				
	132.) Innerhalb des multiprofessionellen Teams nutzen wir unsere Kompetenzen zielführend.				
	133.) Sonstiges zur Dimension IV.3.4 (Aufgaben- und Rollenklärung):				
Qualitätsbereich V: Schulkultur Dimension V.1: Pädagogische Grundhaltungen Eingebundenheit	134.) Neue Mitglieder der Schulgemeinde werden offen aufgenommen.				
	135.) Der achtsame Umgang aller Beteiligten wird an der Schule gefördert.				

Wertschätzung	136.) Auf Ausgrenzung oder Diskriminierung wird an der Schule sofort reagiert.				
	137.) Interessen aller Geschlechter werden bei der Gestaltung des Schullebens gleichermaßen berücksichtigt.				
	138.) Sonstiges zur Dimension IV.1.1 (Eingebundenheit):				
	139.) Die Schule ist ein Ort, in dem ein von Wertschätzung geprägter Umgang von mir und allen Schulmitgliedern gelernt wird.				
	140.) Die Schule ist ein Ort, in dem ein von Wertschätzung geprägter Umgang von mir und allen Schulmitgliedern gelebt wird.				
	141.) Es liegen transparente und schulinterne Regelungen zum Umgang mit Regelverstößen und zur Konfliktlösung vor.				
	142.) Regelungen werden auch von Lehrkräften eingehalten (zum Beispiel Erreichbarkeit, Fristen).				
	143.) Ich halte mich an entsprechende Regelungen und Fristen.				
	144.) Verbindliche Verhaltensregeln, die für mich und alle Mitglieder der Schulgemeinde gelten, werden von den zuständigen Gremien beschlossen und finden beispielsweise in der Schulordnung ihren Niederschlag.				
	145.) Maßnahmen zur Gewaltprävention sind etabliert.				
146.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Freundlichkeit .					

		147.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Aufmerksamkeit .				
		148.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Akzeptanz von anderen Meinungen.				
		149.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Offenheit für neue Ideen .				
		150.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Offenheit in der Kooperation .				
		151.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Verlässlichkeit .				
		152.) Der Umgang der Schulleitung mit mir ist geprägt von Freundlichkeit .				
		153.) Der Umgang der Schulleitung mit mir ist geprägt von Aufmerksamkeit .				
		154.) Der Umgang der Schulleitung mit mir ist geprägt von Akzeptanz von anderen Meinungen .				
		155.) Der Umgang der Schulleitung mit mir ist geprägt von Offenheit für neue Ideen .				
		156.) Der Umgang der Schulleitung mit mir ist geprägt von Offenheit in der Kooperation .				
		157.) Der Umgang der Schulleitung mit mir ist geprägt von Verlässlichkeit .				

Qualitätsbereich VII Ergebnisse und Wirkungen	Dimension VII.1: Ergebnisse	Gesundheit	158.) Sonstiges zur Dimension IV.1.2 (Wertschätzung):				
			159.) Die Schule verschafft sich einen Überblick über Belastungssituation und Gefahrenbereiche für das pädagogische Personal, Schülerinnen und Schüler (z.B. Gefährdungsanalyse).				
			160.) Die physische und psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler wird gefördert				
			161.) Die Weiterentwicklung förderlicher Lern- und Arbeitsbedingungen für Schülerinnen und Schüler sowie für das schulische Personal erfolgt kontinuierlich entlang des Bedarfs und der aktuellen Erkenntnisse.				
			162.) Lehrkräfte und das weitere schulische Personal sind Vorbilder in Bezug auf gesundheitsförderndes Verhalten.				
			163.) Die Schulleitung ist Vorbild in Bezug auf gesundheitsförderndes Verhalten.				
			164.) Die Gebäude und das Gelände sind gesundheitsfördernd gestaltet.				
			165.) Sonstiges zur Dimension IV.1.3 (Gesundheit):				
Qualitätsbereich VII Ergebnisse und Wirkungen	Dimension VII.1: Ergebnisse	Ergebnisse	166.) Ich werde der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler gerecht.				
			167.) Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fühlen sich mit ihren Begabungen durch die Schule gefördert.				

Dimension VII.2: Wirkungen	Bildungsgerechtigkeit	168.) Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler erlangen in lernziendifferenten Bildungsgängen Abschlüsse.					
		169.) Die Schule trägt zur Verringerung von ungleichen Bildungschancen und Benachteiligungen bei.					
		170.) Die Leistungs- und Notenentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf steht in positiver Beziehung zu den eingeleiteten Fördermaßnahmen.					
		171.) Sonstiges zur Dimension VII.1.1 (Ergebnisse):					
	Werdegang	172.) Schülerinnen und Schüler können ihre Lernprozesse selbst steuern.					
		173.) Schülerinnen und Schüler reflektieren ihren Lernprozess für die weitere Planung ihres Werdegangs.					
		Positive Bewertung der Schule	174.) Die schulische Arbeit wird von den unmittelbar Beteiligten sowie dem schulischen Umfeld positiv bewertet.				
			175.) Schülerinnen und Schüler bestätigen eine lernförderliche sowie motivierende Schulkultur.				
	176.) Lehrkräfte und das pädagogische Personal engagieren sich für Lehr- Lernprozesse und das Schulleben						

		177.) Ich identifiziere mich mit der Schule.				
		178.) Die Schule erhält von den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und Sorgeberechtigten positive Rückmeldungen zur Qualität der Lehr- Lernprozesse.				
		179.) Ich nehme mich als selbstwirksam in der Schule wahr.				
		180.) Ich bin aktuellen pädagogischen Aufgaben gewachsen.				
		181.) Ich bin zukünftigen pädagogischen Aufgaben gewachsen.				
		182.) Ich bin mit meiner unterrichtlichen Arbeit an der Schule zufrieden.				
		183.) Ich bin mit meiner unterrichtlichen Arbeit an der Schule zufrieden.				
		184.) Sonstiges zur Dimension VII.2 (Wirkungen):				

Anhang 3: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Kollegium)

Das nachfolgende Auswertungsraster bietet einen Überblick über den Aufbau des Fragebogens. Es ist nach Qualitätsbereichen des HRS gegliedert. Der Fragebogen erfüllt die Anforderungen der Vollständigkeit im Rahmen dieser Fragestellung innerhalb der Masterarbeit. Weitere Schlussfolgerungen und Indikatoren sind je nach spezifischen Arbeitsklimaschwerpunkt möglich und erweiterbar.

Qualitätsbereich I Ausgestaltung der Rahmenbedingungen

Im Fragebogen wird hierzu die *Dimension I.3: Personelle, sächliche und finanzielle Ressourcen* anhand von insgesamt acht Aussagen gemessen. Stimmen die teilnehmenden Personen diesen zu, so sind ihnen die Ressourcen transparent und es wird z.B. auf den Stundenplan und die eingesetzten Unterrichtsfächer der Lehrkräfte geachtet. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Rahmenbedingungen / externe Einflüsse* und *Kollegiale Beziehungen / Interaktion* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich II Qualitätsentwicklung und -sicherung

Der Fragebogen misst hierzu die *Dimension II.1: Schulprogramm* anhand von insgesamt 18 Aussagen. Stimmen die teilnehmenden Personen den Aussagen zu, so ist ihnen das Arbeitsinstrument des Schulprogramms, das Leitbild sowie schulinterne Regelungen bekannt. Die *Dimension II. Qualitätssicherung* wird in sieben Aussagen anhand der Subdimensionen Bilanzierung und Reflexion sowie Evaluation abgefragt. Stimmen die teilnehmenden Personen diesen Aussagen zu, so nehmen sie z.B. die Bereitschaft des Kollegiums zur Bilanzierung und Reflexion oder die klare Definition von Verantwortlichkeiten von Evaluationsmaßnahmen wahr. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Professionalität und pädagogische Arbeit* sowie *Identifikation mit der Schule* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich III Professionalität der Schulleitung

Im Fragebogen wird die *Dimension III.1: Steuerung* anhand von insgesamt 15 Aussagen der Subdimensionen *Unterrichtsentwicklung, Partizipation* und *Verbindlichkeit* gemessen. Stimmen teilnehmende Personen diesen Aussagen zu, fühlen sich die Lehrkräfte u.a. im Hinblick auf die eigene UE von der Schulleitung unterstützt. Die Schulleitung nimmt eine

klare Position im Kontext der UE ein, ist offen für Ideen und sorgt für die Einhaltung von Entwicklungskonzepten/Projekten. Die *Dimension III.2: Verwaltung* wird anhand der Subdimensionen *Schulbetrieb, Ressourceneinsatz* sowie *Arbeitsstrukturen und -prozesse* in 21 Aussagen näher spezifiziert. Wird bei der Beantwortung der Aussagen den Indikatoren zugestimmt, sind bspw. schulische Konferenzen (GK) transparent und übersichtlich gestaltet oder Haushaltsbeschlüsse sind nachvollziehbar dargelegt. Weiterhin sorgt die Schulleitung über eingerichtete Strukturen, um die Kooperation auf verschiedenen Ebenen (Klassenebene, Fachebene, Jahrgangsebene) zu erhöhen. Die dritte *Dimension III.3 Personal* gibt Aufschluss über die *Personalentwicklung* durch die Schulleitung. Stimmen Personen den fünf Indikatoren zu, fühlen sie sich von der Schulleitung wahrgenommen und unterstützt. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Führungskompetenz der Schulleitung, Rahmenbedingungen / externe Einflüsse, Personalentwicklung, Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Identifikation mit der Schule* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich IV Professionalität der Lehrkräfte

Der Fragebogen erfragt die *Dimension IV.1: Eigene Unterrichtsentwicklung* anhand von insgesamt sechs Aussagen zu den Subdimensionen *Feedback und Weiterentwicklung* sowie *Wissen Kompetenzen / Aktive Ausgestaltung*. Stimmen Lehrkräfte diesen zu, zeigen sie Eigenverantwortung zu lebenslangem Lernen, nutzen verschiedene Feedbackmethoden zur Selbstreflexion und kennen rechtliche Vorgaben und Prozesse. Die *Dimension IV.2: Organisation von Lehr- und Lernprozessen* wird über 16 Fragen zu den verschiedenen Subdimensionen abgefragt: *Überführung von Vorgaben, Diagnostische Kompetenz, Koordination und Beratung* sowie *Teamarbeit*. Stimmen die teilnehmenden Personen diesen zu, nehmen die Lehrkräfte bspw. bei der Planung von Unterricht von den heterogenen Lernvoraussetzungen einzelnen SuS an, berücksichtigen rechtliche Vorgaben, schulinterne Regelungen sowie Kriterien des guten Unterrichts. Weiterhin kommunizieren und kooperieren sie situationsbezogen. Der Qualitätsbereich IV schließt mit der *Dimension IV.3: Mitgestaltung der Schul- und Unterrichtsentwicklung* ab und wird in insgesamt 31 Fragen zu den Subdimensionen *Beteiligung an Schulentwicklung, Weitergabe von Wissen, Beförderung von Regeln* und *Aufgaben- und Rollenklärung* abgefragt. Stimmen die teilnehmenden Personen diesen zu, nutzen sie die Kompetenzen verschiedener schulischer Stakeholder, um ihrer komplexen Arbeit gerecht zu werden. Hierbei kennen sie verschiedene Rollen und

Aufgabenbereiche. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Professionalität und pädagogische Arbeit, Personalentwicklung, Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Identifikation mit der Schule* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich V Schulkultur

Im Fragebogen wird hierzu die *Dimension V.1: Pädagogische Grundhaltung* anhand von insgesamt 31 Aussagen zu den Subdimensionen *Eingebundenheit, Wertschätzung* sowie *Gesundheit* erfragt. Stimmen die teilnehmenden Personen den Aussagen zu, erleben sie einen wertschätzenden Umgang in der Schule, der gelebt und gelernt wird. Die Stakeholder fühlen sich der Schule zugehörig. Ebenso wird die Gesundheitsförderung von den teilnehmenden Personen positiv bewertet. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Professionalität und pädagogische Arbeit, Identifikation mit der Schule, Personalentwicklung, Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Akademischer Stress / Leistungsdruck* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich VII Ergebnisse und Wirkungen

Der Fragebogen erfasst hierzu die *Dimension VII: Ergebnisse* mit den Subdimensionen *Ergebnisse* und *Bildungsgerechtigkeit* in insgesamt sechs Indikatoren. Stimmen die teilnehmenden Personen den Aussagen zu, reflektiert die Schule ihre Arbeit auf Grundlage von messbaren Resultaten. Die *Dimension VII.2: Wirkungen* stellt mit den Subdimensionen *Werdegang* sowie *Positive Bewertung der Schule* in zwölf Fragen den Schluss des Fragebogens dar. Werden die Indikatoren positiv bewertet, zeigt sich zum einen, dass SuS für ihren zukünftigen Bildungsweg und ihr Leben wichtige Schlüsselkompetenzen erworben haben. Zum anderen zeigt es, dass die schulische Arbeit von den Stakeholdern als positiv bewertet und folglich als positiv wahrgenommen wird. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Identifikation mit der Schule, Professionalität und pädagogische Arbeit, Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Akademischer Stress / Leistungsdruck* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Anhang 4: Fragebogen Umfrage – Schulleitung

Im ersten Schritt werden einleitende Worte an die Schulleitung der Steinschule gerichtet, bevor in einem nächsten Schritt der Fragebogen dargelegt wird. Der Fragebogen für die Schulleitung ist dem des Kollegiums sehr ähnlich. Die Farben sind aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie der Möglichkeit des direkten Perspektivenabgleichs zwischen den Stakeholdergruppen Schulleitung und Kollegium in beiden Fragebögen gleich.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 120 Fragen, die aus dem HRS abgeleitet wurden. Nach jeder abschließenden Subdimension gibt es die Möglichkeit in einem freien Textfeld Anmerkungen vorzunehmen

Einleitende Worte zur Umfrage zum Arbeitsklima an der Steinschule

Liebe Schulleitung,

Sie sind bei der **anonymen** Umfrage zum Arbeitsklima an der **Steinschule** gelandet.

Ihre Meinung ist wichtig, beantworten Sie die Fragen so authentisch wie möglich. Wichtig ist uns auch, dass Sie **positive Sachverhalte** benennen, die unseren schulischen Alltag betreffen. An diesen Dingen können wir anknüpfen und weiterarbeiten.

In der Umfrage werden unterschiedliche Qualitätsbereiche aus dem **HRS** (Hessischer Referenzrahmen Schulqualität) zur Diskussion gestellt.

Am Ende eines jeden Abschnittes gibt es ein **freies Textfeld**, in dem Sie Inhalte, die Ihnen zu diesem Thema wichtig sind, ergänzen können.

Abschnitte, die dich nicht betreffen, sollten Sie einfach überspringen.

Qualitätsbereich	Dimension	Subdimension	Bitte kreuze Sie an!					
			Aussage / Indikator	Stimme vollständig zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	
Qualitätsbereich I: Ausgestaltung der Rahmenbedingungen	Dimension I.3: Personelle, sächliche und finanzielle	Personelle Ressourcen	1.) Personelle Ressourcen sind transparent geregelt (Verteilung der schulischen Deputate).					
			2.) Bei der Stundenplanerstellung wird auf die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte geachtet.					
			3.) Sonstiges zur Dimension I.3.1 (Personaleinsatz):					
		Sächliche und finanzielle Ressourcen	4) Der Einsatz finanzieller Ressourcen als Gesamthaushalt wird dem Kollegium transparent dargestellt.					
			5.) Die Aufteilung von Mitteln ist für das Kollegium nachvollziehbar und geschieht nach klaren Kriterien, die eine Gewichtung vornehmen (z. B. Lehr- und Lernmittel, HSP, Keyboards mit Kopfhörern, Patenprojekt, Music and more, Bücher, Märchen, Shapes-App).					
			6.) Sächliche Ressourcen stehen in ausreichendem Maße zur Verfügung und können von Lehrkräften für ihre Unterrichtsarbeit genutzt werden (z. B. IT-Ausstattung).					
			7.) Sonstiges zur Dimension I.3.2 (Sächliche und finanzielle Ressourcen):					

Qualitätsbereich II. Qualitätsentwicklung und -sicherung	II.1: Schulprogrammatische Grundlagen	Arbeitsinstrument (Schulprogramm)	8.) Das Schulprogramm der Steinschule ist den Lehrkräften bekannt.				
			9.) Der Nutzen des Schulprogramms als Arbeitsinstrument für die schulische und unterrichtliche Arbeit wird turnusgemäß bilanziert.				
			10.) Das Schulprogramm wird regelmäßig fortgeschrieben. Entsprechende Überarbeitungen und Beschlüsse erfolgen in festgelegten Perioden.				
			11.) Sonstiges zur Dimension II.1.1 (Arbeitsinstrument: Schulprogramm):				
		Leitbild	12.) Das Leitbild der Steinschule ist den Lehrkräften bekannt.				
			13.) Das Leitbild wird in der Schulgemeinde bekannt gemacht (zum Beispiel Aushang an zentraler Stelle im Schulgebäude, Internet).				
			14.) Das Leitbild wird in sinnvollen zeitlichen Abständen gemeinsam überprüft und fortgeschrieben.				
			15.) Sonstiges zur Dimension II.1.2 (Leitbild):				
		Schulinterne Regelung	16.) Schulinterne Regelungen sind für die Lehrkräfte übersichtlich dokumentiert (z.B. Beschlussammlung im Intranet).				
			17.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Zeugiskonferenz sind für die Lehrkräfte übersichtlich dokumentiert.				

		18.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Klassenkonferenzen sind für die Lehrkräfte übersichtlich dokumentiert.				
		19.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Prozesse bei inklusiv beschulten Kindern sind für die Lehrkräfte übersichtlich dokumentiert.				
		20.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Aufsichtspflicht (bspw. bei Ausflügen) sind für die Lehrkräfte übersichtlich dokumentiert.				
		21.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um Pausenaufsichten (bspw. Regenpause) sind für die Lehrkräfte dokumentiert.				
		22.) Schulinterne Regelungen zu den Abläufen rund um die Kriterien von Arbeits- und Sozialverhaltensnoten sind für die Lehrkräfte übersichtlich dokumentiert.				
		23.) Die Umsetzungspraxis schulinterner Regelungen und Abläufe sind Gegenstand der Reflexion im Kollegium (bspw. Klassenkonferenzen).				
		24.) Den Lehrkräften ist bekannt, dass die Ergebnisse der Reflexion zur Optimierung der schulinternen Regelungen und Abläufe verwendet werden.				
		25.) Sonstiges zur Dimension II.1.4 (Schulinterne Regelungen):				

II.2: Qualitätsverfahren	Bilanzierung und Reflexion	26.) Nach schulischen Veranstaltungen bin ich bereit, Abläufe, Inhalte und Gestaltung zur künftigen Optimierung zu bilanzieren (bspw. Tag der offenen Tür, Aufnahmefeier).				
		27.) Nach schulischen Veranstaltungen ist das Kollegium bereit, Abläufe, Inhalte und Gestaltung zur künftigen Optimierung zu bilanzieren (bspw. Tag der offenen Tür, Aufnahmefeier).				
		28.) Sonstiges zur Dimension II.2.2 (Bilanzierung und Reflexion):				
	Evaluation	29.) Entwicklungsprojekte (bspw. Nutzungsordnung-i-Pads, Schulordnung) werden verlässlich mit begleitenden internen Evaluationsmaßnahmen geplant.				
		30.) Verantwortlichkeiten zur Planung und Umsetzung von Evaluationsmaßnahmen sind definiert.				
		31.) Sonstiges zur Dimension II.2.4 (Evaluation):				

Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Dimension III.1: Steuerung pädagogischer Prozesse	Unterrichtsentwicklung	32.) Ich ermutigte das Kollegium, etwas auszuprobieren und Vorschläge für unterrichtliche Entwicklungsprojekte einzubringen.				
			33.) Inhalte pädagogischer Tage zielen auf die Verbesserung des Regelunterrichts mit konzeptionellen und curricularen Konsequenzen.				
			34.) Die Themen des pädagogischen Tages passen zu meinen Wünschen und Bedürfnissen, um meine Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.				
			35.) Sonstiges zur Dimension III.1.1 (Unterrichtsentwicklung):				
		Partizipation	36.) Die Schulleitung fördert /Ich fördere die Arbeit an einem gemeinsam getragenen Leitbild als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit.				
			37.) Die Schulleitung zeigt sich /Ich zeige mich für die Ideen des Kollegiums offen.				
			38.) Die Schulleitung nimmt /Ich nehme in Diskussionen zur Schulentwicklung eine klare Position ein.				
			39.) Die Schulleitung nimmt /Ich nehme in Diskussionen zur Unterrichtsentwicklung eine klare Position ein.				
	40.) Die Schulleitung nimmt /Ich nehme eine klare Position ein, ohne sich kritischen Argumenten zu verschließen.						
	41.) Sonstiges zur Dimension III.1.3 (Partizipation):						

Dimension III.2.1: Organisation und Verwaltung	Verbindlichkeit	42.) Konzepte und Entwicklungsprojekte machen kenntlich, welche Teile von den Lehrkräften verbindlich durchzuführen, welche als alternative Optionen oder als mögliche Hinweise zu verstehen sind.				
		43.) Die Schulleitung achtet /Ich achte bei den Konzepten und Entwicklungsprojekten auf einen möglichst hohen Grad der Einhaltung.				
		44.) Die Schulleitung sorgt /Ich Sorge für klar definierte Aufgabenbeschreibungen und Unterstützungsmaßnahmen für die Kooperation zwischen den Lehrkräften (zum Beispiel Rolle der Fachsprecherinnen und Fachsprecher, Projektverantwortliche, IT-Beauftragungen, Aufgaben bei der Gestaltung, Umsetzung und Fortschreibung schulinterner Curricula, Bereitstellung von Zeiten und Räumen).				
		45.) Die Schulleitung sorgt /Ich Sorge für Transparenz und Einhaltung abgestimmter Prozesse (zum Beispiel Vorgehen bei besonderem Beratungs- oder Förderbedarf).				
		46.) Die Schulleitung regt /Ich rege sinnvolle Weiterentwicklungen der schulinternen Regelungen und Abläufe an (zum Beispiel bei der Umsetzung von schulrechtlichen Vorgaben, Abläufe von Konferenzen).				
		47.) Sonstiges zur Dimension III.1.4 (Verbindlichkeit):				
Dimension III.2.1: Organisation und Verwaltung	Schulbetrieb	48.) Die Schulleitung nutzt /Ich nutze schulische Gegebenheiten und Gestaltungsspielräume, um spezifische Lösungen zu entwickeln (zum Beispiel bei der Stundenplangestaltung).				
		49.) Der Regelbetrieb, Routinarbeiten und wiederkehrende Verwaltungsaufgaben sind reibungslos organisiert				

Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Dimension III.2: Organisation und Verwaltung	Ressourceneinsatz	(zum Beispiel Schulaufnahme, Materialverwaltung, Abrechnungen).					
			51.) Gesamtkonferenzen sind gut strukturiert.					
			52.) Gesamtkonferenzen werden effizient durchgeführt.					
			53.) Gesamtkonferenzen ermöglichen eine inhaltlich hohe Beteiligung.					
			54.) Ergebnisse der Gesamtkonferenz sind leicht zugänglich.					
			55.) Ergebnisse der Gesamtkonferenz werden übersichtlich abgelegt (z.B. in schulinternem Intranet).					
			56.) Informationen werden rechtzeitig herausgegeben, sodass eine Vorbereitung für das Kollegium möglich ist.					
			57.) Die Zuständigkeiten innerhalb der Schulleitung werden durch den Geschäftsverteilungsplan verlässlich und für mich transparent geregelt.					
			58.) Die Lehrkräfte halten sich an die schulinternen Regelungen (z. B. Fristen).					
			59.) Sonstiges zur Dimension III.2.1 (Schulbetrieb):					
Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Dimension III.2: Organisation und Verwaltung	Ressourceneinsatz	60.) Ein Haushaltsplan wird mit den Gremien periodisch abgestimmt und bei inhaltlich begründeten Bedarfen angepasst.					
			61.) Die von mir delegierten Verantwortlichkeiten sind mit ausgeschärfen und verzahnten Aufgabenbeschreibungen hinterlegt, in denen auch der zu erwartende Aufwand abgebildet ist (zum Beispiel bei Projektverantwortlichen, Fachsprecherinnen und Fachsprechern, Lehrkräften mit besonderen Aufgaben).					

Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Arbeitsstrukturen und -prozesse	62.) Die Schulleitung überzeugt sich /Ich überzeuge mich von der Umsetzung und Wirksamkeit der delegierten Aufgaben.				
		63.) Sonstiges zur Dimension III.2.2 (Ressourceneinsatz):				
		64.) Die Schulleitung sorgt /Ich Sorge für wirksame Kooperationsstrukturen und Teamentwicklung auf Fach-ebene.				
		65.) Die Schulleitung sorgt /Ich Sorge für wirksame Kooperationsstrukturen und Teamentwicklung auf Klassen-ebene.				
		66.) Die Schulleitung sorgt /Ich Sorge für wirksame Kooperationsstrukturen und Teamentwicklung auf Jahr-gangsebene.				
		67.) Für die Fortschreibung von schulinternen Regelun-gen hat die Schulleitung /habe ich verlässliche Arbeits-strukturen und -prozesse aufgebaut (zum Beispiel Gültig-keitszeitraum, Verantwortung für die Reflexion der Um-setzung festlegen, Wiedervorlage- und Bilanzierungspro-zesse).				
		68.) Dokumente, die die Einhaltung und Gestaltung von Prozessen unterstützen, sind den Lehrkräften leicht zu-gänglich (zum Beispiel Formulare zu Klassenfahrten, Handreichungen zur Zeugniserstellung).				
		69.) Für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Qualitätsdefiziten sind Strukturen und Prozesse definiert und wirksam (zum Beispiel Beschwerdeverfahren).				

		70.) Ich nehme Rückmeldungen aus dem Kollegium wahr.				
		71.) Ich berücksichtige die Rückmeldungen aus dem Kollegium bei der Optimierung der Arbeitsstrukturen und -prozesse.				
		72.) Sonstiges zur Dimension III.2.3 (Arbeitsstrukturen und -prozesse):				
Qualitätsbereich III: Professionalität der Schulleitung	Personalentwicklung	73.) Die Schulleitung kommuniziert /Ich kommuniziere den Lehrkräften transparent den personellen Entwicklungsbedarf anhand der fachlichen Erfordernisse und des Schulprogramms der Schule (zum Beispiel Medienbildungskompetenz).				
		74.) Bedarfsbezogen erhalten die Lehrkräfte Unterstützung (zum Beispiel Fortbildung, kollegiale Fallberatung, Elterngespräche, Umgang mit herausfordernden SuS und Eltern).				
		75.) Ich nehme die Kompetenzen des Kollegiums individuell wahr.				
		76.) Ich unterstütze die Kompetenzen des Kollegiums.				
		77.) Ich haben Vertrauen in das Kollegium (z. B. Umgang mit sensiblen Informationen).				
		78.) Ich habe Vertrauen in die Arbeit des Kollegiums.				
		79.) Sonstiges zur Dimension III.3.1 (Personalentwicklung):				

Qualitätsbereich V: Schulkultur	Dimension V.1: Pädagogische Grundhaltung	Eingebundenheit	80.) Neue Mitglieder der Schulgemeinde werden offen aufgenommen.				
			81.) Der achtsame Umgang aller Beteiligten wird an der Schule gefördert.				
			82.) Auf Ausgrenzung oder Diskriminierung wird an der Schule sofort reagiert.				
			83.) Interessen aller Geschlechter werden bei der Gestaltung des Schullebens gleichermaßen berücksichtigt.				
			84.) Sonstiges zur Dimension IV.1.1 (Eingebundenheit):				
		Wertschätzung	85.) Die Schule ist ein Ort, in dem ein von Wertschätzung geprägter Umgang von mir und allen Schulmitgliedern gelernt wird.				
			86.) Die Schule ist ein Ort, in dem ein von Wertschätzung geprägter Umgang von mir und allen Schulmitgliedern gelebt wird.				
			87.) Es liegen transparente und schulinterne Regelungen zum Umgang mit Regelverstößen und zur Konfliktlösung vor.				
			88.) Regelungen werden auch von Lehrkräften eingehalten (zum Beispiel Erreichbarkeit, Fristen).				
			89.) Ich halte mich an entsprechende Regelungen und Fristen.				
			90.) Verbindliche Verhaltensregeln, die für mich und alle Mitglieder der Schulgemeinde gelten, werden von den				

			zuständigen Gremien beschlossen und finden beispielsweise in der Schulordnung ihren Niederschlag.							
			91.) Maßnahmen zur Gewaltprävention sind etabliert.							
			92.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Freundlichkeit .							
			93.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Aufmerksamkeit .							
			94.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Akzeptanz von anderen Meinungen.							
			95.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Offenheit für neue Ideen .							
			96.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Offenheit in der Kooperation .							
			97.) Mein Umgang an der Schule innerhalb des Kollegiums ist geprägt von Verlässlichkeit .							
			98.) Sonstiges zur Dimension IV.1.2 (Wertschätzung):							
			Gesundheit			99.) Ich nehme wahr, dass sich der Personalrat als gewähltes Gremium einen Überblick über die Belastungssituation des Kollegiums verschafft.				
100.) Die Schulleitung verschafft sich /Ich verschaffe mir einen Überblick über die Belastungssituation des Kollegiums.										

		101.) Die Schulleitung arbeitet /Ich arbeite kontinuierlich daran, förderliche Arbeitsbedingungen weiterzuentwickeln (z.B. Wie können Klassenkonferenzen zeiteffizienter gestaltet werden?).					
		102.) Die physische und psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler wird gefördert					
		103.) Die Weiterentwicklung förderlicher Lern- und Arbeitsbedingungen für Schülerinnen und Schüler sowie für das schulische Personal erfolgt kontinuierlich entlang des Bedarfs und der aktuellen Erkenntnisse.					
		104.) Lehrkräfte und das weitere schulische Personal sind Vorbilder in Bezug auf gesundheitsförderndes Verhalten.					
		105.) Die Schulleitung ist /Ich bin Vorbild in Bezug auf gesundheitsförderndes Verhalten.					
		106.) Die Gebäude und das Gelände sind gesundheitsfördernd gestaltet.					
		107.) Sonstiges zur Dimension IV.1.3 (Gesundheit):					
Qualitätsbereich VIII Ergebnisse und Wirkungen	Dimension VII.1: Ergebnisse	Ergebnisse	108.) Die Schule wird der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler gerecht.				
			109.) Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fühlen sich mit ihren Begabungen durch die Schule gefördert.				
			110.) Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler erlangen in lernziendifferenten Bildungsgängen Abschlüsse.				

Dimension VII.2: Wirkungen	Bildungsgerechtigkeit	111.) Die Schule trägt zur Verringerung von ungleichen Bildungschancen und Benachteiligungen bei.				
		112.) Die Leistungs- und Notenentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf steht in positiver Beziehung zu den eingeleiteten Fördermaßnahmen.				
		113.) Sonstiges zur Dimension VII.1.1 (Ergebnisse):				
	Werdegang	114.) Schülerinnen und Schüler können ihre Lernprozesse selbst steuern.				
		115.) Schülerinnen und Schüler reflektieren ihren Lernprozess für die weitere Planung ihres Werdegangs.				
	Positive Bewertung der Schule	116.) Die schulische Arbeit wird von den unmittelbar Beteiligten sowie dem schulischen Umfeld positiv bewertet.				
		117.) Schülerinnen und Schüler bestätigen eine lernförderliche sowie motivierende Schulkultur.				
		118.) Lehrkräfte und das pädagogische Personal engagieren sich für Lehr- Lernprozesse und das Schulleben				
		119.) Ich identifiziere mich mit der Schule.				
		120.) Die Schule erhält von den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und Sorgeberechtigten positive Rückmeldungen zur Qualität der Lehr- Lernprozesse.				

		121.) Ich nehme mich als selbstwirksam in der Schule wahr.				
		122.) Ich bin aktuellen pädagogischen Aufgaben gewachsen.				
		123.) Ich bin zukünftigen pädagogischen Aufgaben gewachsen.				
		124.) Ich bin mit meiner unterrichtlichen Arbeit an der Schule zufrieden.				
		125.) Ich bin mit meiner pädagogischen Arbeit an der Schule zufrieden.				
		125.) Sonstiges zur Dimension VII.2 (Wirkungen):				

Anhang 5: Auswertungsraster zum Kontext des Arbeitsklimas (Schulleitung)

Qualitätsbereich I Ausgestaltung der Rahmenbedingungen

Im Fragebogen wird hierzu die *Dimension I.3: Personelle, sächliche und finanzielle Ressourcen* anhand von insgesamt sieben Aussagen gemessen. Stimmt die Schulleitung diesen zu, achtet sie z.B. darauf eine Darstellung über die Ressourcen den Lehrkräften verfügbar zu machen oder auf den Stundenplan und die eingesetzten Unterrichtsfächer der Lehrkräfte zu achten. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Rahmenbedingungen / externe Einflüsse* und *Kollegiale Beziehungen / Interaktion* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich II Qualitätsentwicklung und -sicherung

Der Fragebogen misst hierzu die *Dimension II.1: Schulprogramm* anhand von insgesamt 17 Aussagen. Stimmt die Schulleitung den Indikatoren zu, nutzen sie das Arbeitsinstrument des Schulprogramms, das Leitbild sowie schulinterne Regelungen und sie nehmen wahr, dass dies auch Lehrkräften bekannt ist. Die *Dimension II. Qualitätssicherung* wird in sechs Aussagen in den Subdimensionen *Bilanzierung und Reflexion* sowie *Evaluation* abgefragt. Stimmt die Schulleitung diesen Aussagen zu, nehmen sie z.B. die Bereitschaft des Kollegiums zur Bilanzierung und Reflexion oder die klare Definition von Verantwortlichkeiten von Evaluationsmaßnahmen wahr. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Professionalität und pädagogische Arbeit* sowie *Identifikation mit der Schule* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich III Professionalität der Schulleitung

Im Fragebogen wird die *Dimension III.1: Steuerung pädagogischer Prozesse* anhand von insgesamt 15 Aussagen der Subdimensionen *Unterrichtsentwicklung, Partizipation* und *Verbindlichkeit* gemessen. Stimmt die Schulleitung den Aussagen zu, nehmen sie wahr, dass sie die Lehrkräfte u.a. im Hinblick auf die UE unterstützt. Weiterhin nimmt die Schulleitung eine klare Position im Kontext der UE ein, ist offen für Ideen und sorgt für die Einhaltung von Entwicklungskonzepten/Projekten. Die *Dimension III.2: Verwaltung* wird anhand der Subdimensionen *Schulbetrieb, Ressourceneinsatz* sowie *Arbeitsstrukturen und -prozesse* in 24 Aussagen näher spezifiziert. Stimmt die Schulleitung bei der Beantwortung

der Aussagen den Indikatoren zu, sind z.B. schulische Konferenzen (GK) auch für das Kollegium transparent und übersichtlich gestaltet oder Haushaltsbeschlüsse sind nachvollziehbar dargelegt. Weiterhin sorgt die Schulleitung bspw. über eingerichtete Strukturen, um die Kooperation auf verschiedenen Ebenen (Klassenebene, Fachebene, Jahrgangsebene) zu erhöhen. Die dritte *Dimension III.3 Personal* gibt Aufschluss über die *Personalentwicklung* der Schulleitung, die in acht Aussagen abgefragt wird. Stimmt die Schulleitung den Indikatoren zu, unterstützt sie die Lehrkräfte. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Führungskompetenz der Schulleitung, Personalentwicklung, Rahmenbedingungen / externe Einflüsse, Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Identifikation mit der Schule* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich V Schulkultur

Im Fragebogen wird hierzu die *Dimension V.1: Pädagogische Grundhaltung* anhand von insgesamt 27 Aussagen zu den Subdimensionen *Eingebundenheit, Wertschätzung* sowie *Gesundheit* erfragt. Stimmt die Schulleitung den Aussagen zu, wird aus ihrer Perspektive heraus ein wertschätzender Umgang in der Schule gelebt und gelernt. Die Stakeholder fühlen sich der Schule zugehörig. Ebenso wird die Gesundheitsförderung von der Schulleitung positiv wahrgenommen. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Identifikation mit der Schule, Professionalität und pädagogische Arbeit, Personalentwicklung, Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Akademischer Stress / Leistungsdruck* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).

Qualitätsbereich VII Ergebnisse und Wirkungen

Der Fragebogen erfasst hierzu die *Dimension VII: Ergebnisse* mit den Subdimensionen *Ergebnisse* und *Bildungsgerechtigkeit* in insgesamt sechs Indikatoren. Stimmt die Schulleitung den Aussagen zu, reflektiert die Schule ihre Arbeit auf Grundlage von messbaren Resultaten. Die *Dimension VII.2: Wirkungen* stellt mit den Subdimensionen *Werdegang* sowie *Positive Bewertung der Schule* in dreizehn Fragen den Schluss des Fragebogens dar. Werden die Indikatoren von der Schulleitung positiv bewertet, zeigt sich zum einen, dass SuS für ihren zukünftigen Bildungsweg und ihr Leben wichtige Schlüsselkompetenzen erworben haben. Zum anderen zeigt es, dass die schulische Arbeit von den Stakeholdern als

positiv bewertet und folglich als positiv wahrgenommen wird. Dies kann bspw. Auswirkungen auf die Indikatoren *Identifikation mit der Schule*, *Professionalität und pädagogische Arbeit*, *Kollegiale Beziehungen / Interaktion* sowie *Akademischer Stress / Leistungsdruck* des Arbeitsklima haben (siehe Tabelle eins: Eigene Darstellung der Charakteristik des schulischen Arbeitsklimas).