

Schule entwickeln
Ein Handlungsmodell für gymnasiale
Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Universität Augsburg

vorgelegt von Andreas Müller

2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. W. Wiater

Zweitgutachter: Prof. Dr. P. Chott

Tag der mündlichen Prüfung: 12.11.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (1)

1.1 Problemstellung (3)

1.2 Zielsetzung (5)

1.3 Aufbau der Arbeit (8)

2. Das Handlungsfeld Schule (11)

2.1 Das Gymnasium als spezielles Handlungsfeld (12)

2.2 Institutionalisierte Gremien am Gymnasium (13)

2.2.1 Lehrkräfte und Lehrerkonferenz (13)

2.2.2 Elternbeirat (14)

2.2.3 Schulforum (15)

2.3 Schulleitung am Gymnasium (15)

2.3.1 Berufung in das Amt der Schulleitung (16)

2.3.2 Ausbildung der Schulleitung (18)

2.3.3 Aufgaben einer Schulleitung (20)

2.3.4 Steuermöglichkeiten im Bereich des Personals (22)

2.3.5 Steuermöglichkeiten im Bereich der Finanzmittel (28)

2.3.6 Handlungsspielräume einer Schulleitung (30)

3. Forschungsfrage und Leithypothesen (33)

3.1 Forschungsfrage (33)

3.2 Leithypothesen (34)

3.2.1 Unterrichtsentwicklung (35)

3.2.2 Personalentwicklung (36)

3.2.3 Organisationsentwicklung (37)

3.2.4 Kooperationsentwicklung (38)

3.2.5 Führung an Schulen (39)

4. Untersuchungsmethode (41)

5. Untersuchung (45)

5.1 Bisherige empirische Untersuchungen (45)

5.2 Analyse des wissenschaftlichen Diskurses (49)

5.2.1. Grundzüge des Schulentwicklungsprozesses (49)

5.2.1.1 Erste Reformansätze nach dem Zweiten Weltkrieg (51)

5.2.1.2 Einzelschule im Fokus (54)

5.2.1.3 Einführung der Neuen Steuerung (59)

5.2.1.4 Der aktuelle Schulqualitätsdiskurs (64)

5.2.1.5 Resümee (71)

5.2.2 Schulleitung im Schulentwicklungsprozess (73)

5.2.3 Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung (80)

5.2.3.1 Die institutionelle Dimension des Unterrichts (83)

5.2.3.2 Die interaktive Dimension des Unterrichts (92)

5.2.3.3 Die didaktische Dimension des Unterrichts (96)

5.2.3.4 Die pädagogisch-psychologische Dimension (106)

5.2.3.5 Resümee (112)

5.2.4 Schulentwicklung als Personalentwicklung (116)

5.2.4.1 Kompetenzbestimmung vor der Studienwahl (120)

5.2.4.2 Kompetenzerwerb während des Studiums (126)

5.2.4.3 Kompetenzerwerb während des Referendariats (132)

5.2.4.4 Die Rollenerweiterung im Berufseinstieg (138)

5.2.4.5 Der Lehrberuf als Profession (142)

5.2.4.6 Resümee (153)

5.2.5 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (157)

5.2.5.1 Modelltheoretische Überlegungen zu Schule (159)

5.2.5.2 Organisationaler Wandel an Schule (166)

5.2.5.3 Resümee (184)

5.2.6 Schulentwicklung als Kooperationsentwicklung (187)

5.2.6.1 Kooperationen der Institution Schule (189)

5.2.6.2 Kooperationen der Organisation Schule (194)

5.2.6.3 Resümee (217)

5.2.7 Schulentwicklung als Führungsaufgabe (219)

5.2.7.1 ‚Pädagogische‘ Führung (219)

5.2.7.2 Führungstheorien an Schule (228)

5.2.7.3 Transformationale Führung (234)

5.2.7.4 Der Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (239)

5.2.7.5 Mikropolitik und Führung an Schulen (240)

5.2.7.6 Resümee (244)

5.3 Analyse des Praxis-Diskurses (248)

5.3.1 Vorgehen der eigenen empirischen Untersuchung (248)

5.3.2 Arbeiten mit leitfadengestützten Interviews (248)

5.3.2.1 Aufgabenstellung und soziales Feld (248)

5.3.2.2 Methodologische Aspekte: Der qualitative Ansatz (249)

5.3.2.3 Erhebungsmethode: Das leitfadengestützte Interview (252)

5.3.3 Leithypothesen als Grundlage des Leitfadens (254)

5.3.4 Darstellung des Designs der empirischen Untersuchung (256)

5.3.4.1 Entwicklung des Leitfadens (256)

5.3.4.2 Feldzugang (261)

5.3.4.3 Probeinterview (263)

5.3.4.4 Ablauf und Dokumentation (263)

5.3.5 Auswertung der Interviews (265)

5.3.5.1 Transkription (265)

5.3.5.2 Entwicklung des Kodierleitfadens (266)

5.3.6 Semantische Analyse (270)

5.3.6.1 Kodierung des Materials (270)

5.3.6.2 Auswertung und Häufigkeitsverteilung (270)

5.3.6.3 Negativ beschiedene Items (271)

5.3.6.4 Vertiefte Fallinterpretation (274)

6. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und -befunde (295)

6.1 Theoriemodell des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen (295)

6.2 Praxeologisches Modell des Schulleitungshandelns in
Schulentwicklungsprozessen (298)

6.3 Vergleich von Theoriemodell und praxeologischem Modell (301)

6.4 Beantwortung der Leithypothesen (304)

6.5 Limitationen der Arbeit (308)

7. Diskussion und Anschlussforschung (311)

7.1 Implikationen für die Forschung (312)

7.2 Implikationen für die Praxis (321)

7.3 Resümee (327)

8. Literaturverzeichnis (331)

Abkürzungsverzeichnis

ASG: Anweisungen zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien.

BayBesG: Bayerisches Besoldungsgesetz.

BayBG: Bayerisches Beamtengesetz.

BayDG: Bayerisches Disziplinargesetz.

BayDO: Bayerische Disziplinarordnung.

BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

BayLBG: Bayerisches Lehrerbildungsgesetz.

BayLPZV: Bayerische Leistungsprämien- und Leistungszulagenverordnung.

BaySchFG: Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz.

BaySchO: Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern.

BIP: Bruttoinlandsprodukt.

ChiK: Chemie im Kontext; Projekt zur Weiterentwicklung des Chemieunterrichts.

COACTIV: Cognitive Activation in the Classroom (dt. Kognitive Aktivierung im Klassenzimmer); Studie mit Mathematiklehrkräften im Rahmen der PISA-Studie 2003/04 um das Niveau an fachdidaktischem Wissen und Fachwissen von Mathematiklehrkräften in der Sekundarstufe zu bestimmen.

GG: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

GSO: Schulordnung für die Gymnasien in Bayern.

HWK: Handwerkskammer; Selbstverwaltungseinrichtung des gesamten Handwerks in einer Region.

IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; international vergleichende Testung des Leseverständnisses von Schülern der vierten Jahrgangsstufe, 2001 und 2006 vom IGLU-Konsortium durchgeführt.

IHK: Industrie- und Handelskammer; branchenübergreifende Verbände regional organisierter Unternehmen, deren Mitgliedschaft verpflichtend ist.

ISB: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München.

KMBek: Kultusministerielle Bekanntmachung; ergänzt mit bindender Rechtskraft die geltende Schulordnung.

KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz).

KMS: Kultusministerielles Schreiben; erläutert Verfahrensweisen bzw. organisatorische Regeln, zur Information und Beratung.

LIBG: Gesetz über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahnen der bayerischen Beamten und Beamtinnen.

LDO: Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern.

LPO I: Ordnung der Ersten Prüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO I)

LPO II: Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II)

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

PISA: Programme for International Student Assessment; international vergleichende Schulleistungsuntersuchungen, seit 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD (und Partnerstaaten) durchgeführt.

SchiLf: Schulinterne Lehrerfortbildung.

SegeL: Selbstgesteuertes Lernen; Unterrichtskonzept zur Freiarbeit.

SINUS: Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts; Projekt zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

TEDS-M: Teacher Education and Development Study in Mathematics (dt. Studie zur Lehrkräfteausbildung und -entwicklung im Fach Mathematik); internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung im Fach Mathematik.

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study; international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, durchgeführt seit 1995 in vierjährigem Turnus von der IAE (=International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

VERA: VERgleichsArbeiten; nationaler Leistungsvergleichstest zur Erhebung des Wissensstandes der Schüler in der 3. und 8. Klasse.

ZALG: Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)	(115)
Tabelle 2: Möglichkeiten der Personalentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)	(156)
Tabelle 3: Möglichkeiten der Organisationsentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)	(186)
Tabelle 4: Möglichkeiten der Kooperationsentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)	(218)
Tabelle 5: Möglichkeiten der Führung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)	(247)
Tabelle 6: Leithypothesen	(255)
Tabelle 7: Diskutierte Items des Kodierleitfadens	(268)
Tabelle 8: Diskutierte und neu formulierte Items des Kodierleitfadens	(269)
Tabelle 9: Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)	(278)
Tabelle 10: Möglichkeiten der Personalentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)	(281)
Tabelle 11: Möglichkeiten der Organisationsentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)	(285)
Tabelle 12: Möglichkeiten der Kooperationsentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)	(288)
Tabelle 13: Möglichkeiten der Führung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)	(294)
Tabelle 14: Theoriemodell der Möglichkeiten des Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen	(296)
Tabelle 15: Praxeologisches Modell der Möglichkeiten des Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen	(299)
Tabelle 16: Korrespondierende Implikationen für Forschung und Praxis	(328)

1. Einleitung

Das deutsche Schulsystem steht in den letzten zwei Jahrzehnten unter starkem Reformdruck. War das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler¹ in der TIMSS-Studie (1995) zunächst nur überraschend, führten die erneut schlechten Ergebnisse deutscher Schüler in der ersten PISA-Studie (2000) zum sogenannten ‚PISA-Schock‘ (Roeder 2003); die empirisch abgesicherten Ergebnisse, dass die Leistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich nur mittelmäßig sind, bewegten nicht nur Bildungspolitik und Wissenschaft, sondern auch die allgemeine Öffentlichkeit: Offenbar wurde, dass durch den langen Verzicht auf internationalen Vergleich und damit verbunden das Hinterfragen von pädagogisch Vertrautem das deutsche Schulsystem einen erheblichen Reformbedarf aufgebaut hatte. Besondere Irritation löste die empirische Erkenntnis der sozialen Disparität aus: Der Vorwurf der sozialen Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs irritierte umso mehr, als man sich spätestens seit den späten 1960er Jahren in Deutschland zum Ziel gesetzt hatte, Bildungserfolg unabhängig von sozialer Herkunft zu ermöglichen (Tillmann 2017). Dass gerade in diesem Bereich dem deutschen Schulsystem Mängel attestiert wurden, löste eine große Ernüchterung über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems aus und ließ den Ruf nach Reform laut werden (Schwippert/ Goy 2008).

Eine Reform des Schulsystems sieht sich der Aufgabe gegenüber, vielfältige Interdependenzen und Vernetzungen zu erfassen und zu entwickeln, sodass der dem Ruf nach Schulreform entsprechende Schulentwicklungsdiskurs von einer hohen Komplexität geprägt ist (Rahm 2005, 19). Verstärkt wird dies durch die wissenschaftlich dafür zuständige Schulpädagogik, die, anders als andere Disziplinen, immer in der Spannung der unaufhebbaren Differenz zwischen Theorie und Praxis steht: Gerade für sie ist das Miteinander von an Praxis orientierter Reflexion und wissenschaftlicher Erkenntnis unumgänglich, was die Schwierigkeit einer klaren Unterscheidung zwischen Ideal und Wirklichkeit mit sich bringen kann (ebd., 20). Zugleich trägt sie eine innere Spannung in sich: Die eher traditionelle Variante sieht sich als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die ihren Fokus auf pädagogische Prozesse in der Schule und deren gesellschaftliche Einbindung legt. Ihr Selbstverständnis ist das einer Berufswissenschaft für Lehrkräfte, die den Rahmen für Prinzipien guten Unterrichts, Konzepte zur Planung und Realisierung von Unterricht sowie innovative Unterrichtsmodelle liefert; ihre Theorieprodukte sind meist didaktische Modelle oder ‚Schultheorien‘ (Tillmann 2006). In Ergänzung zu dieser Sicht auf Schulpädagogik entstand seit den 1990er Jahren ein Trend zu stärkerer Empirie-Orientierung und interdisziplinärer Kooperation. Bis Ende der 1990er Jahre verfügten etwa 20 % der schulpädagogischen Professuren auch über ein quantitativ-empirisches Forschungsprofil, meist ‚Einwanderer‘ aus Nachbardisziplinen wie Psychologie und Soziologie. Dieser Trend blieb nicht unwidersprochen, da Vertreter eines praxisreflektierenden Handlungsansatzes fallbezogen und auch textinterpretierend vorgehen, ohne dies mit empirischer Forschung zu unterlegen (ebd.). Allerdings handelt es sich hier um keine neue Debatte: Die Argumente der

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit werden im Text v.a. männliche Formen verwendet. Dies versteht sich nicht exklusiv, sondern inkludiert stets Angehörige beider Geschlechter.

‚Empiriker‘ finden sich bereits bei Ernst Meumann (1914), die der ‚Hermeneutiker‘ bei Eduard Spranger (1910/1973), sodass gesagt werden kann, dass die konzeptionelle Frage, ob Schulentwicklung eher den pragmatischen Prozess zur Erhöhung der Wirksamkeit einer Schule beschreibt, oder ob es hierbei um die Entwicklung einer ausgearbeiteten, operationalisierbaren Theorie gehen sollte, kaum grundsätzlich zu klären ist (Bonsen 2003, 95).

In der Bildungspolitik wurde demgegenüber die nötige ‚Reform‘ einerseits unter quantitativen Aspekten diskutiert. Moniert wird z.B. die mangelnde finanzielle Ausstattung: Während die OECD-Staaten durchschnittlich 5,2 % ihres BIP in nationale Bildung investieren, sind es in der Bundesrepublik Deutschland nur 4,3 % (OECD 2017, 231). Die Bundesrepublik Deutschland gibt somit 17 % weniger für ihr Bildungssystem aus als der durchschnittliche OECD-Staat. Berechnet man jedoch den absoluten Betrag, so zeigt sich, dass die aufgebrachten Summen erheblich sind: 4,3 % des deutschen BIP 2017 (3.263 Mrd. €) entsprechen ca. 140 Mrd. €, 5,2 % würden ca. 170 Mrd. € entsprechen. So liegt die Forderung nach höheren Bildungsausgaben an die Politik zwar nahe. Allerdings würde eine schlagartige Anpassung an den OECD-Durchschnitt Mehrausgaben in Höhe von ca. 30 Mrd. € entsprechen – eine Summe, die ein hohes Maß an Planung und Organisation benötigt, um Effizienz und Effektivität der eingesetzten Mittel sicherzustellen; zumal im Rahmen des Föderalismus zu klären wäre, wer welche zusätzlichen Gelder aufbringen müsste und wer bei der Gestaltung von Schule welchen Einfluss nehmen sollte. Überdies konnte bereits die US-amerikanische *school-effectiveness*-Forschung zeigen, dass es keine direkte Beziehung zwischen höheren Sachausgaben und größerem Lernerfolg gibt (Coleman 1966; Jencks 1972). Auch die erste PISA-Studie 2000 zeigt im Vergleich der Bundesländer in Deutschland, dass höhere Personalausgaben pro Unterrichtsstunde auch mit schlechteren Schülerleistungen einhergehen können (Baumert/ Weiß 2002, 51). Ein eindimensionales Rufen nach höheren Bildungsausgaben allein kann somit als Antwort auf den Reformdruck nicht zielführend sein.

Neben der Diskussion über die Finanzierung des Schulsystems schnürte die KMK (2006) andererseits im Rahmen des sogenannten *System-Monitorings* ein Maßnahmenbündel, das entscheidende Impulse für die Verbesserung des Unterrichts liefern sollte: Dies umfasst die *regelmäßige Teilnahme* Deutschlands an *internationalen Leistungsvergleichsstudien* (IGLU, TIMSS, PISA), die *zentrale Überprüfung* des Erreichens der *Bildungsstandards* durch die Länder (Jahrgangsstufentests), die *Durchführung* von *VERA-Tests* und eine *gemeinsame Bildungsberichterstattung* von Bund und Ländern. In Abgrenzung zum mitteleuropäischen Begriff der ‚Bildung‘ wurde das funktionalistische Konzept des Kompetenzbegriffes neu konzipiert, um in pragmatischer Absicht Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale messbar bzw. operationalisierbar zu machen (Schwippert/ Goy 2008, 399). Die Hoffnung von Seiten der Bildungspolitik war, dass durch die Einführung flächendeckender Vergleichsarbeiten und die Auseinandersetzung damit Unterrichtsqualität und Lernergebnisse steuerbar werden. Da durch das System-Monitoring nicht das ganze Schulsystem, sondern nur einzelne Aspekte in den Blick genommen werden, stellen die Messungen des Systemoutputs durch Kompetenztests sowie Vergleichsarbeiten in erster Linie Instrumente zur

Datenerhebung dar, welche nicht automatisch zu effizienter Steuerung führen. Insofern spiegelt sich hier die enge Verwobenheit erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion mit der Erwartung an ihren praktischen gesellschaftlichen Nutzen wider – ein *master narrative* der erziehungswissenschaftlichen Selbstbeschreibung, welches ein allgemeines Beziehungsproblem beschreibt zwischen moderner Wissenschaft, die Produktion von Wissen als autonomen Selbstzweck beim Streben nach Wahrheit begreift, und gesellschaftlicher Erwartung, die auf Nützlichkeit bezogen ist (Meseth 2016). Getragen ist der Ansatz des System-Monitorings von der Hoffnung, dass durch die Wahrnehmung der Ergebnisse die Akteure an der Einzelschule in den Blick kommen, und diese sich dann für die Umsetzung der Reform vor Ort verantwortlich fühlen: Neben den Lehrkräften wird unter strukturellen und handlungstheoretischen Gesichtspunkten die Bedeutung der Schulleitung betont, da sie eine Schlüsselrolle im Schulentwicklungsprozess einnimmt – welche Handlungsmöglichkeiten allerdings genau einer Schulleitung dafür zur Verfügung stehen, wie sie führen und handeln kann, bleibt im Rahmen des System-Monitorings weitgehend im Dunkeln (Rolff 2007, 36).

1.1 Problemstellung

Bei dem Begriff ‚Reform‘ handelt es sich zunächst um eine Metapher. Pädagogisches Denken kommt nicht ohne Metaphern aus, die sich nicht selten vortheoretisch und unreflektiert konstituieren. ‚Reform‘ ist eine der wenigen Metaphern, die den pädagogischen Diskurs von Beginn an dominieren – teilweise deskriptiv in einzelnen Aspekten, ist die Reformrhetorik im Wesentlichen jedoch normativ getönt (Tenorth 2003). In aller Regel bewegt sich die Diskussion um ‚Reform‘ im Schulsystem zwischen den Polen ‚Herstellung erwünschter‘ und ‚Verhinderung unerwünschter Zustände‘ – und läuft damit Gefahr, ‚Reform‘ auf das Dual ‚Erfolg‘ vs. ‚Scheitern‘ zu reduzieren. Eine tatsächliche Ursachenforschung mittels nüchterner Beschreibung oder distanzierter historischer Analyse von Systemzusammenhängen erübrigt sich in so einem Fall, da diese den Anforderungen der Reformen ohnehin nicht entsprechen kann (ebd.). Auch ist nicht immer sichergestellt, dass in der öffentlichen Wahrnehmung das komplexe Zusammenspiel bereits erfolgter Reformen wahrgenommen wird (Nekula et al. 2018).

Auch leidet der schulpädagogische Diskurs darunter, dass kein einheitlicher Sprachgebrauch sichergestellt werden kann: Lüders (2018) kann zeigen, dass es kaum gelingt, zentrale Begriffe des schulpädagogischen Diskurses wie Didaktik, Unterricht und Unterrichtsmethoden einheitlich zu beschreiben, was auch daran liegt, dass oft theorieferne bzw. praktische Perspektiven als Grundlage der Begriffsbildung dienen. Besonders problematisch zeigt sich der Begriff der Unterrichtsmethode, der seinerseits in den vergangenen Jahrzehnten in verschiedenen synonymen Begriffen variiert wurde (z.B. Lehrform, Lehrverfahren, Unterrichtsform, Unterrichtsverfahren etc.). Auch bei der begrifflichen Beschreibung der diagnostischen Kompetenz, die ein wesentliches Element der Professionalität von Lehrkräften darstellt, kann bisher kein einheitlicher Sprachgebrauch festgestellt werden (Aufschnaiter et al. 2015). Insgesamt ist es der Schulpädagogik bisher nicht gelungen, eine einheitliche Theoriesprache zu entwickeln, da eine unklare Abgrenzung

der Begriffe und eine beträchtliche Menge an Theorien wissenschaftlich relevante Unterscheidungen erschweren (Lüders 2018).

Um nachhaltige Reformen an der einzelnen Schule zu erfassen, werden für die vorliegende Arbeit ein handlungstheoretischer Ansatz gewählt und allgemeine Reformüberlegungen spezifiziert. Neben der Herleitung der Begriffe aus den einzelnen Diskursen wird darauf abgezielt, Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung eines Gymnasiums in Schulentwicklungsprozessen strukturiert zu erfassen. Da die Einzelschule eingebettet ist in ihr kommunales Umfeld, und über das Bildungssystem des jeweiligen Bundeslandes in das politische und gesellschaftliche System, ist die Verbindung zur allgemeinen Reformdebatte bzw. zur Makroebene von Schule gegeben: Die Schulleitung kann nicht umhin, auch auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen zu reagieren (Huber 2001). Gleichzeitig ist es die Schulleitung, die die vielfältigen Bezüge der Einzelschule verantwortlich bündelt und dadurch Reformen an ihrer Schule ermöglichen, vorantreiben und implementieren kann – bis auf die Ebene des Unterrichts und damit die Mikroebene von Schule (Wiater 2016, 188). Die Handlungsmöglichkeiten, die ihr zur Verfügung stehen – der *missing link* zwischen beiden Ebenen - sollen in dieser Arbeit dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Ein erster Blick auf die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess stimmt skeptisch, da diesen die üblichen Steuerungsinstrumente nicht zur Verfügung stehen. Sie besitzen kaum Mitbestimmung bei der Personalauswahl, Lehrkräfte werden meist durch das zuständige Landesministerium angestellt und bezahlt. Deren Arbeitgeber ist nicht die Einzelschule vor Ort, sondern das zuständige Fachministerium. Auch wird einer Schulleitung keine Hoheit über die finanziellen Mittel an ihrer Schule gewährt; die Mittel zur Erhaltung und Ausstattung der Einzelschule werden von der jeweiligen Gebietskörperschaft vor Ort der Höhe und Angemessenheit nach freigegeben und bezahlt. Auch schränkt die sehr flache Hierarchie das Führungshandeln von Schulleitungen weiter ein: Eine Schulleitung hat i.d.R. Dienstvorgesetztenfunktion für alle Lehrkräfte der Schule, und da kein ausgeprägtes Mittelmanagement existiert, ergeben sich oft Leitungsspannen an einem Gymnasium von 80 - 100 Lehrkräften. Überdies haben Lehrkräfte ein ausgeprägtes professionelles Bewusstsein von beruflicher Autonomie, in das sie im Laufe ihrer Ausbildung sozialisiert werden: Prägend wirkt hier das Statut der ‚Pädagogischen Freiheit‘, das besagt, dass es keinen idealen pädagogischen Ansatz gibt, auf dem ein einzelner, etwa eine Schulleitung, bestehen könnte; dies ermöglicht es Lehrkräften, pädagogische Forderungen oder Maßnahmen der Schulleitung zu unterlaufen, wenn sie mit diesen nicht einverstanden sind. Somit stellt sich die Frage, welchen Einfluss das Führungshandeln auf die Aufgabe von Schule, Unterricht und Erziehung, haben kann. Anders akzentuiert: Wie muss Führungshandeln beschaffen sein, damit diese Tätigkeit optimal unterstützt und entwickelt werden kann? (Huber 2003, 31) Weiter kann gefragt werden: Wie genau wirkt sich das Handeln einer Schulleitung auf verschiedene Ebenen und Akteure der Einzelschule aus? Damit ist die Frage nach Qualität und Wirksamkeit von Schulleitung gestellt, wobei Erkenntnis darüber zu gewinnen eines der Desiderate deutschsprachiger Schulforschung ist (Huber 2008). Ein Ansatz, der die Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung im komplexen Schulentwicklungsprozess

zusammenfassend beschreibt, liegt bislang nicht vor. Ein derartiger Versuch bleibt anspruchsvoll und besitzt klare Grenzen. Die Erstellung eines solchen Rahmens steht in dem Spannungsfeld, konzeptionell möglichst umfassend vorzugehen, sich aber andererseits auf Fragestellungen zu konzentrieren, die empirisch überprüfbar sind – um so im oben erwähnten Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu nachvollziehbaren Ergebnissen zu kommen.

1.2 Zielsetzung

Will man die Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen bestimmen, gilt es vorab einzugrenzen, was unter diesen beiden Konstrukten verstanden wird. Außerdem gilt es beide in Bezug zueinander zu setzen, sodass sich ein zusammenhängendes Konzept erarbeiten lässt. Ein Blick auf die zentrale Rolle der Schulleitung zeigt, dass im Schulentwicklungsdiskurs immer wieder ihre Bedeutung betont wird, allerdings ihr Handeln in seiner Gesamtheit sehr umfassend ist, sodass vom ‚Amalgam‘ (Huber 2008) des Schulleitungshandelns gesprochen wird, da sich die Frage stellt, wie sich Schulleitungshandeln umfassend und gleichzeitig differenziert abbilden lässt. Diese Arbeit fokussiert methodisch auf Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Speziell in Wandlungsprozessen zeigen sich die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung deutlicher als bei der Abbildung von Routineaufgaben. Dementsprechend sollen in diesen Ansatz auch die administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen integriert werden, die die Handlungs- und Gestaltungsspielräume von Schulleitung festlegen. Um diesen administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmen genau bestimmen zu können, wird der Fokus dieser Arbeit auf die Schulart Gymnasium gelegt. Dies liegt insofern nahe, als der politisch gewünschte Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sich am deutlichsten in dieser Schulart abzeichnet; nicht zuletzt deswegen, weil sie mit dem Abitur den höchsten Schulabschluss verleiht, den das Schulsystem anzubieten hat. Überdies erhalten Reformen an der Schulart Gymnasium besondere Aufmerksamkeit, wie sich nicht zuletzt auch in der über Jahre vehement geführten Debatte um das acht- bzw. neunjährige Gymnasium gezeigt hat. Dass die Arbeit sich auf die Schulart Gymnasium in einem Bundesland, in diesem Fall Bayern, konzentriert, liegt daran, dass aufgrund des föderal organisierten Schulsystems die genaue Bestimmung des administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmens nur jeweils bundeslandspezifisch möglich und der Verfasser selbst in diesem Bundesland tätig ist.

Allerdings ist die Theorienvielfalt in der Schulentwicklungsdebatte bemerkenswert. Nicht nur die oben erwähnten grundsätzlichen Dilemmata der schulpädagogischen Theoriebildung tragen dazu bei, auch die heterogenen und komplexen Theorieangebote der Nachbardisziplinen, die wiederum eigene Paradigmen mitbringen, zwingen zu Darstellung und Einordnung. Die bloße Überlagerung mit Lern- und Entwicklungssemantik reicht nicht aus, wie oben am Begriff der ‚Reform‘ ausgeführt. Auch wird das Dilemma schulpädagogischer Theoriebildung nicht gelöst, indem sie zugunsten eines disziplinfremden Paradigmas vereinfacht oder aufgelöst wird (Rahm 2005, 21). So ist zwar

Organisationsentwicklung die semantische Wurzel der Schulentwicklung, sodass Schulentwicklung nur als bereichsspezifische Variante der Organisationsentwicklung gesehen werden kann (Muftić 2012). Allerdings wurden die beiden Begriffe im Rahmen des Schulentwicklungsdiskurses terminologisch umgedeutet (Rolff 1998; 2007). Überdies wurde der ursprünglich in der Organisationspsychologie beheimatete Begriff der Organisationsentwicklung in der Betriebswirtschaftslehre inhaltlich weiterentwickelt. Als spezifisches Instrument zur Gestaltung nachhaltigen organisationalen Wandels wurde Organisationsentwicklung dann wieder in die Schulpädagogik importiert, sodass heute zwischen einer allgemeinen Anforderung an Schulen nach Organisationsentwicklung, ihre organisationalen Strukturen zu ändern, und der spezifischen Methode der Organisationsentwicklung (OE) unterschieden werden muss.

Überdies sind die Rahmenbedingungen schulischen Wandels äußerst facettenreich: Zum einen gilt es den administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmen zu beachten. Mittels dieser gesetzlichen Vorgaben, sowohl im Schul- wie auch im Beamtenrecht, setzt die Bildungsadministration einen festen Rahmen, außerhalb dessen keine Schulleitung Schulentwicklung betreiben wird. Nur innerhalb dieses Rahmens können Spielräume und Freiheiten für Wandlungsprozesse genutzt werden, kann eine Schulleitung steuernd, motivierend oder organisierend eingreifen, da dieser Rahmen auch den anderen Akteuren als Bezugspunkt dient. Zum anderen gilt es das professionelle Selbstbewusstsein der Lehrkräfte im Blick zu haben, da gegen die Selbstwahrnehmung der Akteure kaum nachhaltig gehandelt werden kann. Aufgrund der großen Leitungsspannen und der speziellen Situation, allein im Unterricht vor der Klasse zu stehen, sind Lehrkräfte eine große berufliche Autonomie gewohnt. Für die Schulentwicklung stellen sich somit neben Überlegungen zum organisationalen Wandel auch Fragen der Personalentwicklung ebenso wie Aspekte der sinnvollen Kooperation mit externen Partnern, ganz abgesehen von der Frage, wie das Kerngeschäft von Schule, der Unterricht, entwickelt werden kann. Von einer geschlossenen Theorie, die den Schulentwicklungsprozess abbildet, kann damit nicht ausgegangen werden. Insofern operiert Forschung in diesem Kontext im Spannungsfeld zwischen der Wahrnehmung von Schulentwicklung als eher pragmatischem Prozess zur Erhöhung der Wirksamkeit von Schule und dem Anspruch der Entwicklung einer ausgearbeiteten Theorie der Schulentwicklung (Rolff 2007, 19).

Ausgehend von den Forschungsergebnissen der Konstanzer Gruppe (Fend 1980) entwickelte sich der Trend, die Einzelschule als *pädagogische Handlungseinheit* bzw. als *Motor der Schulentwicklung* zu sehen, weg von Schule als verwalteter Bürokratie mit Außensteuerung, hin zur Einzelschule, in der vor Ort die Akteure in eigener Verantwortung Konflikt- und Problemlösung so gestalten, dass eine gemeinsame Zielformulierung und -umsetzung für den eigenen Schulentwicklungsprozess gelingt. Das ausgegebene Ziel war die weitestgehende Eigensteuerung der Organisation Einzelschule (Klieme et al. 2005). Die durch Deregulierung und Dezentralisierung der Bildungsadministration hervorgehobene Position der Einzelschule als Organisation veränderte aber auch die Aufgabe der Schulleitung: Durch die allmähliche Erweiterung der Verantwortung und die Übernahme erweiterter Managementaufgaben sollte sich die Schulleitungsposition deutlich hierarchisch ausprägen und ihr neue Aufgaben der Führung zufallen, etwa, Schulentwicklungsprozesse

anzustoßen, zu moderieren und in der Umsetzung zu begleiten: Zentrales Instrument war zunächst die Schulprogrammarbeit, durch die verschiedene ‚kulturelle‘ Bedürfnisse und Relevanzen an der Einzelschule wahrgenommen, in einem gemeinsam zu formulierenden Schulprogramm gebündelt und daraus gemeinsame Ziele für Veränderung und Entwicklung formuliert werden sollen. Anschließend soll die Schulleitung für die konsequente Implementierung neuer Wissensbestände oder Handlungsrouninen sorgen. Einerseits wird somit die herausgehobene Stellung der Schulleitung in Entscheidungsprozessen bestätigt, indem man ihr die Verfügung über spezielle Methoden zuerkennt. Andererseits wird dies nivelliert, da sich diese Methoden nach Klima und Befindlichkeiten in der Schule richten müssen, um wirksam zu sein. Damit scheint Schulleitungshandeln in Entwicklungsprozessen in einem Paradox gefangen: Entschieden werden kann nur, wenn die Entscheidung nicht als Entscheidung, sondern als gemeinsamer Willensbildungsprozess artikuliert wird, der jederzeit zurückgewiesen werden kann (Kuper 2008). Diese paradoxe Entscheidungskompetenz von Schulleitung resultiert aus der Erfahrung des Scheiterns zweier Rollenmodelle: Dem der Behördenleitung, die nur in geringem Umfang der Autonomie der Schule verpflichtet ist, und dem des ‚Instructional Leadership‘, in dem die Schulleitung als ‚Meister-Lehrer‘ maßgeblich in Beratung und Durchführung des Unterrichts an der Schule involviert ist (ebd.). Führt der erste Ansatz zu einer Engführung der Schulleitung auf eine reine Führer-Geführten-Dyade, die angesichts der enormen Leitungsspanne die Schulleitung überfordert, scheitert der zweite Ansatz an den begrenzten Ressourcen der Schulleitung. Auffällig ist, dass im Rahmen dieser Überlegungen die tatsächlichen Ressourcen der Schulleitungen der Einzelschulen kaum empirisch in den Blick genommen wurden.

An diese Erfahrung schließt diese Arbeit an, indem sie sich einem sozialwissenschaftlichen, empirischen Ansatz der Schulpädagogik zuordnet. Die verwendeten Theorien und Konzepte entstammen weitgehend einem soziologischen Hintergrund. Um beim Import fachfremder Theoriemodelle und Paradigmen nicht vorschnell vermeintlichen Übereinstimmungen und Analogien zu erliegen, sollen die Ansätze jeweils kurz eingeführt, im Anschluss immer auch ihre Rezeption und Interpretation innerhalb der Schulpädagogik dargestellt werden. Als Synthese ergibt sich am Ende der Arbeit ein handlungstheoretisches Modell, das die grundlegenden Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung eines Gymnasiums im Schulentwicklungsprozess erfasst und beschreibt. Im Rahmen der Arbeit wird sich zeigen, dass ein systematisches Betrachten der Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen in fünf Teildiskursen erfasst werden kann, die die Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen genauer beschreiben, woraus sich ein fünfdimensionales Modell ergibt. Innerhalb der Dimensionen sollen verschiedene Handlungsebenen erfasst werden, sodass im Anschluss an die Analyse der einzelnen Teildiskurse diese Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung überprüft werden. Insgesamt lassen sich drei Handlungsebenen beschreiben; so kann für den Theoriediskurs ein fünfdimensionales Handlungsmodell mit drei Handlungsebenen modelliert werden.

Jenseits des wissenschaftlichen Diskurses bedingt der Ansatz des Forschungsvorhabens auch die Erfassung des Praxis-Diskurses und dessen Kontrastierung mit dem wissenschaftlichen Diskurs, um einen umfassenden Ansatz sicherzustellen. Die Erfassung des Praxis-Diskurses

soll im Rahmen des qualitativen Paradigmas durch leitfadengestützte Interviews erfolgen: Aufbauend auf der Darstellung des administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmens wird ein Interviewleitfaden als Grundlage für Schulleitungsinterviews entwickelt. Ziel ist das Erfassen der Handlungsmöglichkeiten aus der subjektiven Sicht der Praktiker. Bereits aus der Struktur der administrativ-verwaltungsrechtlichen Richtlinien kann eine fünfdimensionale Grundstruktur erarbeitet werden, die mit der des Theorie-Diskurses korrespondiert. Die Interviews werden mittels semantischer Analyse ausgewertet und dienen anschließend als Grundlage zur Modellierung eines fünfdimensionalen, praxeologischen Modells des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen. Durch die vertiefte Fallanalyse aller Interviewtexte kann zudem gezeigt werden, dass sich im Praxis-Diskurs dieselben Handlungsebenen bestimmen lassen wie im Modell des wissenschaftlichen Diskurses, sodass die beiden Modelle untereinander anschlussfähig sind. Damit wird ein umfassendes handlungstheoretisches Modell des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen beschrieben. Als Synthese werden die Ergebnisse der beiden Modelle diskursspezifisch verglichen, sodass die Validität des Modells erfasst werden kann.

1.3 Aufbau der Arbeit

Sowohl das Konstrukt der Schulentwicklung als auch das der Schulleitung müssen in Teildiskurse zerlegt werden, um angemessen erfasst werden zu können. Wie in der Arbeit gezeigt werden wird, zerfällt der Schulentwicklungsdiskurs in die vier Teildiskurse *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung* und *Kooperationsentwicklung*. Aus dem Schulleitungsdiskurs ist im Rahmen von Schulentwicklung v.a. der Diskurs um *Führung an Schule* relevant. Insofern stellt die Darstellung und Analyse dieser fünf Diskurse die Grundlage der Modellierung des theoretischen Modells von Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen dar. Bei der Erstellung dieses Modells soll ein umfassender Ansatz gewählt werden: Neben empirischen Studien und theoretischen Modellen, die den wissenschaftlichen Ansatz prägen, werden darüber hinaus auch relevante Gesetzeswerke oder Veröffentlichungen der KMK in den Blick genommen, sofern davon auszugehen ist, dass sie strukturell prägend sind.

In **Kapitel 2** wird zu Beginn der Arbeit das Handlungsfeld der Schulleitung an der Schulart Gymnasium administrativ-verwaltungsrechtlich eingegrenzt: Aus der Vielzahl der Verwaltungsvorschriften werden jene herausgegriffen, die das Gymnasium als Schulart bezeichnen und seine Aufgaben darstellen. Gleichzeitig wird die Schulleitung umrissen in ihrer Ernennung, ihrer Ausbildung und ihren Aufgaben. Schließlich werden die Handlungs- und Steuermöglichkeiten aufgezeigt, die der Gesetzgeber einer Schulleitung am Gymnasium zugesteht. Es zeigt sich, dass bereits anhand dieser rechtlichen Rahmenbedingungen Schulleitungshandeln in Entwicklungsprozessen in die oben genannten fünf Teilbereiche eingeteilt werden kann.

In **Kapitel 3** wird auf Basis der administrativen Rahmenbedingungen die Forschungsfrage umrissen. Zusätzlich werden neun zentrale Fragen aus der Forschungsfrage abgeleitet, die sich aus den fünf Teilbereichen ergeben und deren Beantwortung neun Leithypothesen bilden, auf deren Grundlage der Leitfaden für die Interviews erstellt wird. Da die Erfassung des Praxis-Diskurses im Rahmen qualitativer Sozialforschung stattfindet, soll mit der Formulierung der Leithypothesen das Vorwissen des Autors skizziert und die für dieses Paradigma übliche Transparenz sichergestellt werden.

Kapitel 4 stellt die Untersuchungsmethode der Arbeit dar: Einerseits wird mit Rückgriff auf die aktuelle Forschung der wissenschaftliche Diskurs nachgezeichnet und sich daraus ergebende Handlungsmöglichkeiten für die Schulleitungen dargestellt. Andererseits wird auf Grundlage von Schulleitungsinterviews der Praxisdiskurs erfasst und dessen Darstellung von Handlungsmöglichkeiten der Schulleitungen. Abschließend werden beide Diskurse gegenüber gestellt, sodass sich kontrastiv ein Modell des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen formulieren lässt.

Im zentralen **Kapitel 5** werden die Untersuchungen durchgeführt: Zum einen werden anhand der Forschungsliteratur und der empirischen Studien der Schulentwicklungs- und der Schulleitungsdiskurs in ihrer historischen Genese skizziert, um im Anschluss daran fünf Teildiskurse zu erarbeiten, die diese genauer bestimmen. Im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses wird untersucht, welche Handlungsmöglichkeiten sich aus den fünf Teildiskursen – *Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Kooperationsentwicklung* sowie *Führung an Schulen* - im Rahmen empirischer Studien und theoretischer Modelle ergeben: Während zuerst der Diskurs in seiner historischen Genese knapp nachgezeichnet wird, erfolgt am Ende jedes Sinnabschnittes eine kurze Zusammenfassung, die die wesentlichen Aspekte des Schulleitungshandelns formuliert, um deren Handlungsmöglichkeiten darzustellen, die sich aus diesem Teildiskurs ergeben. Dieses Resümee wird immer auch tabellarisch eingeordnet, mit den drei Ebenen *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen, indirekte Steuermöglichkeiten* und *direkte Steuermöglichkeiten*. Aus diesen Einzelergebnissen wird dann das Theoriemodell des Schulleitungshandelns gebildet und eingeordnet.

Zum anderen wird im Rahmen des Praxis-Diskurses das qualitative Paradigma eingeführt und gegenüber dem quantitativen abgegrenzt. Gleichzeitig werden das soziale Feld und die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews beschrieben. Zudem werden die Vorbereitung und Durchführung der Interviews dargestellt, ebenso wie die Auswertung des Datenmaterials mittels Kodierleitfadens. Nach Ausscheiden der von einer Mehrheit im Interview negativ beschiedenen Items wird in einer zweiten Runde eine vertiefte Fallinterpretation durchgeführt, sodass aus den verbliebenen Items detaillierte Ergebnisse erarbeitet werden können. Aus den Ergebnissen wird dann ein fünfdimensionales praxeologisches Modell mit drei Handlungsebenen zur Beschreibung des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen formuliert und eingeordnet.

In **Kapitel 6** erfolgt die Darstellung und Einordnung der Ergebnisse: Sowohl das Theoriemodell (6.1) als auch das praxeologische Modell (6.2) werden vorgestellt und eingeordnet, anschließend, in Kapitel 6.3, miteinander verglichen. Zudem werden in Kapitel 6.4 die zu Beginn der Arbeit formulierten Leithypothesen verifiziert bzw. falsifiziert. Abschließend wird in Kapitel 6.5 auf die Limitationen der Arbeit eingegangen.

In **Kapitel 7** werden die Forschungsergebnisse diskutiert, sowohl die Implikationen für die Forschung wie auch die Implikationen für die Praxis.

Kapitel 8 beinhaltet das Verzeichnis der verwendeten Literatur.

2. Das Handlungsfeld Schule

Aus der Forschung zu Schulleitung bzw. zu Schulleitungshandeln hat sich bisher keine konsistente Theorie der Schulleitung gebildet. Gleichzeitig wird diese als Fokus der Schulentwicklung bezeichnet (Wissinger 2016). Insofern stellt sich die Frage nach einem Strukturmodell, das Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen beschreibt. Historisch gesehen wird Schulleitung in der deutschen Schulgeschichte zunächst meist als ausgleichende Instanz von Macht- und Interessenskonflikten zwischen organisierter Lehrerschaft und Schulaufsicht wahrgenommen (Herrlitz 1998, 18). Schulleitung übernimmt dabei eine *Mittlerfunktion* zwischen der staatlichen Schulaufsicht einerseits und den Lehrern bzw. Eltern andererseits (Reuter 1998). Sie wurde, beginnend mit den Preußischen Schulreformen Anfang des 19. Jahrhunderts, in den darauffolgenden 100 Jahre in ihrer Tätigkeit ausdifferenziert; neben der genannten *Mittlerfunktion* wurden ihr noch die Aufgaben *Außenvertretung* der Schule, *Organisation und Sicherung der Abläufe des Unterrichts*, *Kontrolle in beamtenrechtlicher Hinsicht* und *Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten* für engagierte Lehrer zugeschrieben (Wissinger 2014, 144).

Damit sind bereits fünf Dimensionen des Schulleitungshandelns vorgezeichnet: Ansätze der *Organisationsentwicklung* können in der genannten *Mittlerfunktion* gesehen werden. Zwar beginnt die Herausbildung einer Schulleitung als Organisationleitung erst Mitte der 1980er Jahre und findet dann seine volle Ausprägung im Rahmen der Ansätze zur Deregulierung im Schulwesen. Andererseits wird hier bereits die spezielle Position der Schulleitung an der Grenze zweier Hierarchien beschrieben, der es gelingen muss, die verschiedenen Ansprüche zusammenzuführen (Rosenbusch 1995).

Elemente der *Kooperationsentwicklung* können in der Aufgabe der *Außenvertretung* gesehen werden. Zwar wurde Schule lange Zeit als institutionelles System verstanden, das sich v.a. auf die Erfüllung zentral gestellter Aufgaben verpflichtet sehen soll. Erst spät, im Jahr 2008, wurde dem *Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG) in Artikel 2 der Absatz 5 hinzugefügt, in dem explizit von den Schulleitungen verlangt wird, die Einzelschule für externe Partner zu öffnen und die Zusammenarbeit zu suchen. Allerdings war die Einzelschule schon immer auch Teil der Gesellschaft vor Ort und damit die Frage für die Schulleitung relevant, mit welchen externen Partnern eine Zusammenarbeit erstrebenswert war.

Das Bestreben nach *Unterrichtsentwicklung* kann man bereits in der *Organisation und Sicherung der Abläufe des Unterrichts* sehen. Zwar bedeutet dies in einem administrativen Sinn erst einmal die Regelung der Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten, damit jede Klasse ihren Unterricht gemäß Stundentafel erhält. Allerdings steht Unterricht immer wieder vor der Herausforderung, auf Entwicklungen und Veränderung in der Gesellschaft zu reagieren. Nur Unterricht, der als relevant erachtet wird, findet auch Zustimmung, von Eltern wie von Schülern. Somit lässt sich hier bereits die Herausforderung erkennen, diesen inhaltlich stets weiterzuentwickeln.

Elemente der *Führung* sind in der *Kontrolle in beamtenrechtlicher Hinsicht* zu sehen. Kontrolle kann in einem engen Sinn verstanden werden als Überwachung der Einhaltung

vorgegebener Richtlinien. Allerdings kann der Begriff auch weiter interpretiert werden im Sinn einer Kontrolle, ob die gegebenen Spielräume in Unterricht und Erziehung für die Schüler genützt und entwickelt werden.

Personalentwicklung kann mit der *Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten* in Zusammenhang gebracht werden. Aufstiegsmöglichkeiten setzen Eignung und gezeigte Leistung voraus, was sich dann in einer dementsprechenden dienstlichen Beurteilung niederschlagen kann. Eignung und Leistung können allerdings nur gezeigt werden, wenn die Schulleitung der jeweiligen Lehrkraft die Möglichkeit einräumt, sich auch außerhalb des Unterrichts in unterschiedlichen Aufgaben und Projekten zu beweisen, was eine rudimentäre Form der Personalentwicklung von Lehrkräften durch die Schulleitung darstellt.

Jenseits der allgemeinen Erfassung des Schulleitungshandelns mittels der fünf Teilbereiche sollen im Folgenden die Handlungsmöglichkeiten von Schulleitung aus einem administrativen Blickwinkel im Einzelnen beleuchtet werden. Dies ist von zentraler Bedeutung zur Bestimmung eines Handlungsmodells, da Schulleitung nie jenseits dieses gesetzten Rahmens stattfinden wird. Gleichzeitig findet die schulartspezifische Ausprägung von Schulleitung ihren Rahmen durch administrative Vorgaben, da diese teilweise unterschiedlich sein und je nach Schulart zu einem anderen Führungsverhalten führen können. Schließlich ist auch zu klären, ob sich die oben beschriebenen fünf Dimensionen in den gesetzlichen Vorgaben im Einzelnen widerspiegeln.

2.1. Das Gymnasium als spezielles Handlungsfeld

Für das Gymnasium gilt grundsätzlich der Bildungs- und Erziehungsauftrag, den das BayEUG für alle Schulen in Bayern formuliert:

Art. 1 BayEUG - Bildungs- und Erziehungsauftrag: (1) [...] Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbereitschaft für Natur und Umwelt. [...]

Überdies legt das Gesetz die Aufgabe aller Schulen fest:

Art. 2 BayEUG - Aufgaben der Schulen

(1) [...] 2 Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe, zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen. [...]

Neben diesen beiden grundlegenden Bestimmungen werden die Spezifika des Gymnasiums gem. Art. 9 (1) BayEUG genauer dargelegt: Zum einen soll das Gymnasium eine vertiefte allgemeine Bildung vermitteln, die zu einem Hochschulstudium befähigen soll. Daneben ist es auch Aufgabe des Gymnasiums, bei den Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen für eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschule zu schaffen. Außer diesen drei Belegen im BayEUG erfolgt keine weitere Festlegung über Inhalt und Aufgabe des Gymnasiums. Auch die *Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO)* legt keine weiteren Bestimmungen diesbezüglich fest. Für Schulleitungshandeln

bedeutet dies zunächst, dass über diese sehr allgemeinen Bestimmungen hinaus keinerlei grundsätzlichen Grenzen gezogen oder Spielräume eingegrenzt werden. Es bleiben für die jeweilige Schulleitung große inhaltliche Freiheiten, das jeweilige Gymnasium in ihrem Sinne pädagogisch zu gestalten und zu entwickeln.

2.2 Institutionalisierte Gremien am Gymnasium

Zwar genießt die Schulleitung eines Gymnasiums einerseits im Rahmen der pädagogischen Gestaltung der eigenen Schule große Freiheiten, die allgemeinen gesetzlichen Vorgaben gem. BayEUG und GSO sind grundsätzlich sehr weit gefasst. Gleichzeitig konnte in der Einleitung bereits dargestellt werden, dass die Schulleitung im Rahmen des Personal- und Schulaufwandes – im Vergleich zu Führungskräften in anderen Organisationen - nur sehr geringe Einflussmöglichkeiten besitzt. Da im formalen Bereich die Steuerungsmöglichkeiten gering sind, stellt sich die Frage, inwieweit die Schulleitung inhaltlich bei der Gestaltung des pädagogischen Profils ihrer Schule Freiraum hat. Dazu soll im Folgenden ein Blick auf die fest institutionalisierten Gruppen am Gymnasium geworfen werden, um zu klären, inwiefern diese den Handlungsspielraum der Schulleitung mit ihren Ansprüchen und Rechten einschränken können.

2.2.1 Lehrkräfte und Lehrerkonferenz

Lehrkräfte müssen sich an den Bildungs- und Erziehungsauftrag halten, der in den jeweiligen Landesgesetzen niedergelegt ist (Art. 59 (2) BayEUG). Zudem müssen sie den jeweils geltenden Lehrplan umsetzen.

Sofern die Lehrkraft kein pflichtwidriges Verhalten zeigt, kann sie von der Schulleitung nicht belangt werden². Das bedeutet, dass die Lehrkraft, sofern sie innerhalb der in ihrer Profession anerkannten Verhaltensweisen und Methoden handelt, nicht weiter von außen, z.B. von der Schulleitung, belangt werden kann. Dafür tragen die Lehrkräfte auch die unmittelbare pädagogische Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung (Art. 59 (1) BayEUG).

Alle weiteren Einschränkungen der pädagogischen Handlungsfreiheit einer Lehrkraft (gem. § 2 - 29 *Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern; Lehrerdienstordnung – LDO*) beziehen sich auf den organisatorischen Rahmen der Zusammenarbeit an der Schule – z.B., wenn festgelegt wird, dass Lehrer die Funktion einer Klassenleitung übernehmen müssen (§ 6 LDO). Inhaltlich und pädagogisch werden den Lehrkräften hier keine weiteren Auflagen gemacht. D.h. die Lehrkraft genießt in ihrem Tun eine starke Autonomie. Die Schulleitung kann einer Lehrkraft zwar vorschreiben, wie sie ihren Unterricht unter methodischen oder pädagogischen Aspekten zu halten hat, allerdings kann diese, sofern sie

² Pflichtwidriges Verhalten wäre z.B., den Lehrplan nicht einzuhalten, Schulaufgaben und Prüfungen nicht den Ansprüchen genügen zu lassen bzw. nicht gleichmäßig über das Jahr zu verteilen.

sich auf anerkannte Verhaltensweisen und Methoden bezieht, dieses Ansinnen leicht unterlaufen.

An jeder Schule besteht eine *Lehrerkonferenz*, deren Mitglieder die Lehrkräfte der Schule sind. Ihre Aufgabe ist es, Erziehungs- und Unterrichtsarbeit und kollegiales und pädagogisches Zusammenwirken der Lehrkräfte an der Schule zu sichern (Art. 58 (3) BayEUG). Zudem beschließt sie in den Angelegenheiten, für die sie zuständig ist (Art 58 (4) BayEUG). Diese Beschlüsse sind dann auch für die Schulleitung bindend (Art. 58 (5) BayEUG).

Die Lehrerkonferenz entscheidet u.a. über folgende Themen (gem. § 5 GSO i.V.m. Art. 86 BayEUG):

- Veranstaltungen an der Schule und die Teilnahmepflicht für Schüler
- Beschwerden von grundsätzlicher Bedeutung
- Einführung von Wahlpflichtfächern, Wahlfächern, Arbeitsgemeinschaften und Fördermaßnahmen
- Ggf. Entscheidung über besondere Ordnungsmaßnahmen
- Einführung des Ganztags schulbetriebs
- Teilnahme an Modellversuchen zur Schulentwicklung

Die Schulleitung benötigt somit bei der Entwicklung der Schule, organisatorisch wie pädagogisch, in grundsätzlichen Punkten die Zustimmung der Lehrerkonferenz. Allerdings kann die Lehrerkonferenz nicht festlegen, welches pädagogische Konzept die Schulleitung verfolgen soll oder wie sie ihre Personalplanung und –entwicklung durchführen soll. Grundsätzlich aber ist die Lehrerkonferenz ein Gremium, auf das die Schulleitung im Rahmen der Schulentwicklung angewiesen ist. Geht eine Mehrheit der Lehrerkonferenz den pädagogischen Weg der Schulleitung nicht mit, hat die Schulleitung keine Handhabe, sich über eine negative Entscheidung der Lehrerkonferenz hinwegzusetzen. Deren Entscheidungen sind dann für alle Seiten bindend.

2.2.2 Elternbeirat

Gemäß Art. 64 BayEUG ist an allen Gymnasien ein Elternbeirat einzurichten: „Er wirkt in den Angelegenheiten mit, die für die Schule von allgemeiner Bedeutung sind“ (Art. 65 BayEUG). Die Schulleitung hat auch den Elternbeirat über alle diese Angelegenheiten „zum frühestmöglichen Zeitpunkt zu unterrichten“ (Art. 67 (1) BayEUG).

Besonders hervorzuheben ist hier, dass die Schulleitung mit dem Elternbeirat das Einvernehmen bei der Änderung von Ausbildungsrichtungen, bei der Einführung von Schulversuchen, bei der Entwicklung des Schulprofils „Inklusion“ und bei der Stellung eines Antrages auf Zuerkennung des Status einer MODUS-Schule herzustellen hat (Art. 65 (1) 13 BayEUG).

Die Schulleitung muss also grundsätzlich die Zusammenarbeit und letztlich die Zustimmung des Elternbeirats suchen, um Schulentwicklungsmaßnahmen durchführen zu können.

2.2.3 Schulforum

An jeder Schule ist ein Schulforum einzurichten, das sich aus Mitgliedern der Lehrerkonferenz, des Elternbeirats, der Schülerschaft und des Schulaufwandsträgers zusammensetzt. Die Schulleitung selbst ist auch Mitglied in diesem Gremium (Art. 69 BayEUG).

Das Schulforum, in dem die Schulleitung nur eine Stimme wie alle anderen Gremiumsmitglieder hat, entscheidet mit bindender Wirkung für alle anderen Gremien der Schule und der Schulleitung u.a.:

- die Entwicklung eines eigenen Schulprofils
- die Antragstellung auf Zuerkennung des Status einer MODUS-Schule
- Grundsätze über die Durchführung von Veranstaltungen im Rahmen des Schullebens
- Festlegung über die Zielvereinbarungen [...] und darüber hinausgehende Entwicklungsziele im Schulentwicklungsprogramm [...]
- Entwicklung des schulspezifischen Konzepts zur Erziehungspartnerschaft [...]

Da jede vertretene Gruppe Vorschläge einbringen und Abstimmungen beantragen kann, ist dieses Gremium für die Entwicklung der Schule wichtig. Hier zeigt sich, dass, anders als beim Elternbeirat, nicht nur eine Informationspflicht der Schulleitung vorliegt. Das Schulforum wird über die administrativen Regelungen ganz gezielt als Beratungs- und Entscheidungsgremium entworfen, an dem alle Gruppen der schulischen Gemeinschaft beteiligt sein sollen und das für alle bindende Entscheidungen trifft.

So entscheidet es über alle wichtigen Maßnahmen der Schulentwicklung, die dann auch für die Schulleitung bindend sind. Da die Schulleitung nur eine Stimme hat, ist von vornherein nicht sicher, dass ihre Stimme innerhalb des Gremiums den Ausschlag gibt.

2.3 Schulleitung am Gymnasium

Um diese Führungsaufgabe zu übernehmen und auch adäquat auszufüllen, bedarf es Erfahrung und Wissen im pädagogischen und organisatorischen Kontext. Im Folgenden wird dargestellt, welche speziellen Voraussetzungen von einer Person bei einer Bewerbung um das Amt der Schulleitung eines Gymnasiums erwartet werden bzw. welche spezifischen Kenntnisse nach Erhalt der Position vermittelt werden.

2.3.1 Berufung in das Amt der Schulleitung

Verwaltungsrechtlich ist das Gymnasium eine Behörde und damit Teil der Landesverwaltung des Bundeslandes Bayern. Das Gymnasium kann als Mittelbehörde gesehen werden, dem die oberste Behörde, das *Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (KM), übergeordnet ist. Dementsprechend ist die Schulleitung der Vorstand der Behörde (§ 24 (1) LDO). Bewerbung und Berufung in das Amt der Schulleitung erfolgen unter den Gesichtspunkten des Beamtenrechts.

Die formale Voraussetzung für eine Bewerbung um die Position als Schulleitung eines Gymnasiums ist zum einen, dass die sich bewerbende Lehrkraft mindestens drei Jahre fest ins Beamtenverhältnis berufen sein muss, und dass diese Lehrkraft die Besoldungsstufe A14 erreicht hat – die erste Regelbeförderung am bayerischen Gymnasium. Insofern hat eine Schulleitung mindestens fünf Jahre Erfahrung als Lehrkraft gesammelt (inkl. zwei Jahre Referendariat)³. Darüber hinausgehende Erwartungen, wie etwa eine bereits erfolgreich ausgeübte Funktion, z.B. Mitarbeit in der Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, Seminarlehrkraft, Fachbetreuung oder Beratungslehrer sind zwar gewünscht – ebenso wie der Besuch der Ausbildungseinheiten des Moduls A (s. 2.3.2) - letztlich bei Nichterfüllung aber kein Ausschlusskriterium. Somit sind für die Berufung in das Amt der Schulleitung am Gymnasium über die Qualifikationen als Lehrkraft und ein gewisses Dienstalter hinaus letztlich keinerlei spezifische inhaltliche oder persönliche Voraussetzungen oder eine besondere Qualifikation zwingend nötig.

Bei der Ausschreibung einer Stelle als Schulleitung eines Gymnasiums ist das KM als oberste Behörde federführend (Art. 20 *Bayerisches Beamtengesetz - BayBG*). Formal gesehen ist der zuständige Minister für die Ausschreibung und Besetzung der Stelle verantwortlich (Art. 18 (1) 2 BayBG). Dieser delegiert dies jedoch regelmäßig an die *Abteilung V – Gymnasium (Gymnasialabteilung)* des KM. Die Leitung dieser Abteilung ist dann mit der Umsetzung der Aufgabe betraut. Im Rahmen der gegebenen Verfahrensrichtlinien wird eine Ausschreibung formuliert, auf die hin sich Kandidatinnen und Kandidaten bewerben können. Allein durch die formale Rangordnung der Besoldungsstufen der Lehrkräfte ergibt sich dann bereits eine emergente Rangreihenfolge⁴. Meist wird innerhalb der jeweiligen Gruppe der Bewerber dann als nächster Schritt die Note der letzten dienstlichen Beurteilung bzw. der anzufertigenden Anlassbeurteilung relevant. Die Bewerbung mit der höchsten Besoldungsstufe und dann mit der besten Note in der dienstlichen Beurteilung erhält i.d.R. den Zuschlag. Sollte Gleichrangigkeit herrschen, können Kriterien der pädagogischen, organisatorischen oder wissenschaftlichen Kompetenz zusätzlich eine Rolle spielen. Von

³ I.d.R. erfolgt die Berufung in das Amt der Schulleitung aus der Besoldungsstufe A15 heraus, da die Schulleitung dann die nächsthöhere Besoldungsstufe A16 darstellt (Art. 17 des *Gesetzes über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahnen der bayerischen Beamten und Beamtinnen - Leistungslaufbahngesetz - LlBG*). Somit ist die eigene Praxiserfahrung als Lehrkraft bei Schulleitungen regelmäßig deutlich höher als 10 Jahre.

⁴ I.d.R. ist die Besoldungsstufe entscheidend, also ob sich eine Lehrkraft z.B. mit A15 oder A14 bewirbt. Tritt z.B. eine Lehrkraft mit Besoldungsstufe A15 an, werden i.d.R. alle weiteren potentiellen A14-Bewerbungen ausgeschlossen. Bewirbt sich eine stellvertretende Schulleitung mit Besoldungsstufe A15+Z (Z=Zulagen), sind i.d.R. alle A15- und A14-Bewerbungen ausgeschlossen.

dem dargestellten Verfahren kann nur abgewichen werden, wenn eine unterschiedliche Beurteilungsnote vorliegt⁵.

Die Liste der Bewerbungen geht im weiteren Verlauf von dem für den jeweiligen Regierungsbezirk zuständigen *Ministerialbeauftragten (MB)*⁶, dem v.a. die Aufgabe der Beratung und Fachaufsicht über die Gymnasien seines Regierungsbezirks obliegt (Art. 116 (4) BayEUG i.V.m. § 2 GSO). Von diesem werden die Bewerbungen in eine Reihenfolge gebracht, kommentiert und an den zuständigen Referenten der Schule im KM weitergeleitet. Der Referent für die jeweilige Schule führt dann im Ministerium in Zusammenarbeit mit seinem Dienstvorgesetzten, dem Leiter der Gymnasialabteilung, ggf. mit einem spezialisierten Juristen und dem Fachreferenten der sich bewerbenden Lehrkraft ein Bewerbungsgespräch mit den einzelnen sich bewerbenden Person, sofern es sich um gleichwertige Bewerber handelt. Daraus entsteht wiederum eine Empfehlungsliste, die dann über den Amtsleiter und den Staatssekretär an den zuständigen Minister weitergeleitet und von diesem genehmigt wird. Im Anschluss kann die Berufung in das Amt der Schulleitung bzw. Behördenleitung erfolgen. Hier ist die Leitung der Gymnasialabteilung üblicherweise federführend.

Damit zeigt sich: Formal ist der Minister als Leiter der obersten Behörde (KM) der Dienstvorgesetzte der Schulleitung als Behördenleitung; praktisch wird das Recht des Dienstvorgesetzten von der Leitung der Gymnasialabteilung übernommen⁷. Als Konsequenz aus diesem Berufungsverfahren lässt sich formulieren, dass eine Schulleitung, deren Dienstvorgesetzter letztlich der jeweilige Fachminister ist, im Alltag relativ frei ist, da der Minister keinerlei regelmäßige Berichtspflicht von einer Schulleitung erwartet bzw. diese im Alltag auch gar nicht bewältigen könnte. Auch die Leitung der Gymnasialabteilung im KM, an die diese Funktion delegiert wird, kann für 422 Gymnasien (mit insgesamt 27140 Lehrkräften; vgl. *Schule und Bildung in Bayern 2014*, 35) in ganz Bayern keine direkte Führungsposition wahrnehmen. Alle weiteren Instanzen, auch der MB, haben nur inhaltliche Aufsicht wahrzunehmen, also die Umsetzung geordneter Rahmenbedingungen⁸.

Einziges einschränkendes Kriterium ist, dass die oberste Dienstbehörde die Schulleitung auf Probe ernennt. Die Probezeit beträgt 2 Jahre (Art. 46 (1) BayBG). Erst danach wird die Funktion der Schulleitung auf Lebenszeit übertragen. Insofern ist der Spielraum, den die

⁵ Hat z.B. der Bewerber mit der Besoldungsstufe A15 das Beurteilungs-Prädikat UB (=Leistung, die die Anforderungen übersteigt), der Bewerber mit der Besoldungsstufe A14 das bessere Beurteilungs-Prädikat BG (=Leistung, die die Anforderungen besonders gut erfüllt), so wird dies als gleichwertig angesehen. In einem solchen Fall werden die Detail-Bewertungen im Rahmen der Beurteilung relevant, die sich auf den neuen Aufgabenbereich beziehen. Für das obige Beispiel heißt dies: Hat der Bewerber mit der Besoldungsstufe A14 die besseren Beurteilungen in den Teilgebieten, die für die neue Position relevant sind, so wird in einem solchen Fall dieser Bewerber mit A14 diese Position erhalten, nicht der obige Bewerber mit Besoldungsstufe A15 (s. dazu Urteil des Bayerischen Verwaltungsgerichtshofes, AZ: 3 CE 13.300).

⁶ Der MB ist eine Außenstelle des KM und für die Koordination der Gymnasien im jeweiligen Regierungsbezirk zuständig (gem. KWMBI Nr. 10/2015, S. 118).

⁷ Der oben erwähnte MB ist zwar für die fachliche Aufsicht über die Gymnasien seines Regierungsbezirks zuständig. Allerdings handelt es sich hier nur um eine Fachaufsicht, nicht um eine Dienstaufsicht. Somit ist der MB nicht Dienstvorgesetzter der jeweiligen Schulleitung, sondern die stellvertretend für den Fachminister handelnde Leitung der Gymnasialabteilung im KM.

⁸ Überdies hat der jeweilige MB selbst wiederum eine enorme Leitungsspanne von 50 – 60 zu betreuenden Gymnasien in seinem Bezirk, sodass eine intensive Führung und Betreuung der einzelnen Schulleitung praktisch kaum möglich ist.

einzelne Schulleitung hat, groß. Weder in ihrer pädagogischen Gestaltung noch in ihrer Führungsarbeit wird sie direkt kontrolliert oder muss detailliert berichten. Überdies werden ihr vom gesetzlichen Rahmen und der vorgesetzten Behörde kaum Vorschriften über ihre schulischen oder pädagogischen Entwürfe gemacht, sodass eine Schulleitung über eine große strukturelle und funktionale Freiheit verfügt. Allerdings darf sie auch nicht damit rechnen, in ihrer neuen Funktion betreut oder intensiv begleitet zu werden.

2.3.2 Ausbildung der Schulleitung

Die *Gliederung der Ausbildung* der Schulleitungen bzw. *Qualifikation von Führungskräften an der Schule* ist für den Bereich der bayerischen Schulen in einer *Kultusministeriellen Bekanntmachung (KMBek)* geregelt (KWMBI. 2/2007). Dieses KMBek bezieht sich allerdings nicht nur auf die Qualifikation von Führungskräften an Gymnasien, sondern auf die Führungskräfte aller 6117 Schulen in Bayern. Für die angehende Schulleitung am Gymnasium gibt es keine schulartspezifische Ausbildung.

Diese schulartübergreifenden Qualifikationsmaßnahmen sind in die drei Module A, B und C aufgeteilt: Im Rahmen der allgemeinen Weiterbildung (Art. 20(2)1 *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz - BayLBG*) sind die Ausbildungen des Moduls A vor der Funktionsübernahme abzulegen, die Ausbildungen im Rahmen von Modul B müssen spätestens im Jahr nach der Funktionsübertragung besucht werden, die des Moduls C dann in den fünf Jahren danach. Während Modul B ausschließlich an der *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP)* in Dillingen zu absolvieren ist, können für die Absolvierung von Modul A und C auch Angebote regionaler Anbieter oder anderer Träger, z.B. einer Universität, herangezogen werden. Einzige Voraussetzung ist, dass diese Kurse in etwa auch inhaltlich dem Curriculum entsprechen, das an der ALP in Dillingen vermittelt wird. Eine inhaltliche Kontrolle ist in der Praxis kaum durchführbar, da hierzu keine Instanz existiert, die die Inhalte der einzelnen Anbieter vergleicht und evaluiert.

Einschränkend ist zudem zu sagen, dass der Besuch der Kurse in Modul A nicht verpflichtend, nur dringend gewünscht ist, um eine Funktion als Schulleitung übertragen zu bekommen. Überdies wird der Besuch der Module B und C in der Praxis nicht überprüft bzw. gibt es keinerlei rechtliche Handhabe, eine Schulleitung zu belangen, wenn die Qualifikationsmaßnahmen dieser beiden Module nicht vollständig oder gar nicht besucht werden. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass diese Qualifikationsmaßnahmen eher den Charakter einer dringenden Empfehlung haben, nicht den verpflichtender Fortbildungsmaßnahmen, mittels derer schrittweise berufsbegleitend spezifisches Wissen für Führung und Management einer Schule erworben und praktisch eingeübt wird.

Die *Inhalte der Ausbildung* werden durch die drei Module des Ausbildungscurriculums wie folgt festgelegt:

- Führung
- Personalentwicklung
- Organisation und Kooperation
- Unterrichtsqualität, interne und externe Evaluation, Schulprofil

Ein Blick in die Themenbereiche in Modul A zeigt, dass bei insgesamt 10 Ausbildungstagen und der Fülle an Themen (Selbsteinschätzung, Kommunikation, Verwaltung, Schul- und Personalrecht, Führungsinstrumente, Schulentwicklung, EDV-gestützte Verwaltung, Selbstorganisation, Unterrichtsqualität, Evaluation) zwangsläufig die einzelnen Punkte kaum vertieft dargestellt oder eingeübt werden können⁹. Ähnlich in Modul B, das mit 12,5 Ausbildungstagen angesetzt ist, in denen folgende Themen erarbeitet werden: Rollenklärung, Führungsinstrumente, Schulentwicklung als Führungsaufgabe, Personalentwicklung, Mitwirkung bei der Personalförderung, dienstliche Beurteilung, Unterrichtsqualität, Leistungsbericht, Evaluation, Zielvereinbarungen – also etwa ein Themenbereich pro Ausbildungstag. Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass die einzelnen Punkte kaum vertieft dargestellt oder eingeübt werden können. Modul C ist mit 10 Ausbildungstagen angesetzt. Hier wird nur allgemein angegeben, dass Kurse in den Bereichen Führung, Personalentwicklung, Kommunikation, Unterrichtsqualität und Evaluation zu besuchen sind.

Insgesamt versucht diese Qualifikation die Führungskräfte in relevante Themen einzuführen, da die teilnehmenden Lehrkräfte in diesen Bereichen keine Vorqualifikationen mitbringen – diese Wissensinhalte und Kompetenzen sind weder Teil der Ausbildung zur Lehrkraft an der Universität noch des Referendariats, sie sind auch nicht Teil der Qualifikation im Rahmen der Aus- und Weiterbildung als Lehrkraft. Die grundsätzliche Wichtigkeit dieser Ausbildung zeigt sich daran, dass für die meisten Lehrkräfte der Wechsel in das Amt der Schulleitung auch einen Wechsel ihres Berufes darstellt, für den die Kompetenzen eines Lehrers in vielen Bereichen nicht ausreichen.

Da allerdings insgesamt nur 32,5 Ausbildungstage veranschlagt werden, in denen die angehenden Schulleitungen in die verschiedenen, für sie neuen Gebiete eingeführt werden, stellt diese Qualifikationsphase der Module A, B und C eine sehr allgemeine Einführung dar.

Hinzu kommt, dass diese Ausbildung Schulart übergreifend angelegt ist; vertiefte spezifische Kenntnisse zur Führung eines Gymnasiums sind in der Ausbildung nicht vorgesehen.

Im Vergleich zur Vorbereitung von Führungskräften auf ihre neuen Aufgaben in anderen Organisationen ist diese Ausbildung relativ allgemein und oberflächlich gehalten. Eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Organisation auf organisationaler Ebene, ebenso wie eine vertiefte Einführung in Management- und Führungstechniken ist nicht vorgesehen. Geschult werden v.a. rechtliche Aspekte (dienstliche Beurteilung, Personal- und Sachrecht) und allgemeine Aspekte des Organisierens. Weitergehende Ansätze, die bis zu einem Reflektieren der eigenen Rolle oder der Organisation führen, kommen nicht zum Tragen. Überraschend ist auch festzustellen, dass Aus- und Weiterbildung im Bereich des ‚Kerngeschäfts‘ nicht stattfindet: Schulleitungen sollen zwar Lehrkräfte führen, Unterricht evaluieren und Schule entwickeln. Von diesem Anspruch her müssten die aktuellen Ergebnisse der Organisations- und Kommunikationsforschung ebenso breiten Raum in der Ausbildung finden wie der aktuelle Forschungsstand in den Bereichen Allgemeine

⁹ So lauten z.B. die Unterpunkte zu Selbstorganisation: Schreibtischplanung, Zeitplanung, Prioritätensetzung.

Pädagogik, Schulpädagogik, Didaktik oder psychologische Lehr-Lern-Forschung. Diese bilden inhaltlich den Kern des schulischen Geschehens ab und würden einer Schulleitung auch die nötige inhaltliche Überzeugungskraft bzw. Autorität verleihen, um gegenüber den Lehrkräften, die sie zu führen hat, schlüssig argumentieren und überzeugen zu können¹⁰. Im Rahmen der Ausbildungsinhalte für Schulleitungen werden diese Bereiche nicht aufgeführt. Eine Schulleitung hat somit zwar große pädagogische Freiheiten, da kein pädagogisch-psychologischer Rahmen bzw. kein didaktischer Ansatz als zwingender Maßstab für das eigene Handeln vorgegeben wird. Allerdings sind Schulleitungen mangels Ausbildung auf eigenes Erfahrungswissen, ihre subjektiven Theorien und ad-hoc-Hypothesen angewiesen.

2.3.3 Aufgaben einer Schulleitung

Für jede Schule ist eine Schulleitung zu bestellen (Art. 57 (1) BayEUG), die verwaltungsrechtlich der Vorstand einer Behörde und Dienstvorgesetzter aller Beamten und Angestellten des jeweiligen Gymnasiums ist, die Dienstaufsicht ausübt und alle relevanten dienstrechtlichen Entscheidungen trifft (§ 24 (1) LDO)¹¹. Der Schulleitung werden die pädagogische, organisatorische und rechtliche Gesamtverantwortung und das Hausrecht für die Schulanlage übertragen. Zudem erlässt die Schulleitung im Zusammenwirken mit der Personalvertretung, dem Schulforum und dem Sachaufwandsträger die Hausordnung (gem. § 4 (1) GSO). Gemäß Art. 57 (2) BayEUG ist sie auch für den *geordneten Schulbetrieb und Unterricht* verantwortlich. Ihr obliegt es *mit den Lehrkräften* für die *Bildung und Erziehung* der Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Sie ist dem *gesamten Personal* der Schule *weisungsberechtigt, berät die Lehrer und sorgt für Zusammenarbeit*.

Die zentralen Aufgaben der Schulleitung gem. § 27 (1) - (10) LDO lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Schulleitung leitet die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler, regelt die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu Klassen und Gruppen nach Maßgabe der bestehenden Vorschriften sowie die *Verteilung der Unterrichtsräume* und verteilt den *Unterricht* und die sonstigen dienstlichen Aufgaben auf die Lehrkräfte.
- Sie setzt Dienstbesprechungen an und besucht den Unterricht, um die *Qualität des Unterrichts* sicherzustellen.
- Sie *unterrichtet* die *Lehrkräfte* über *dienstliche Vorschriften und Weisungen* der Schulaufsichtsbehörden und über alle wesentlichen Angelegenheiten der Schule.
- Sie *überwacht* die *Ordnungsmaßnahmen* und sorgt für eine *ordnungsgemäße Aufbewahrung der Akten*.

¹⁰ So ist es evtl. möglich, dass Referendare, die gerade ihr 1. Staatsexamen an der Universität abgelegt haben und ihre Ausbildung im Schuldienst antreten, über einen aktuelleren Wissensstand zu pädagogischen und psychologischen Themen verfügen als die Schulleitung, die diese im Referendariat ausbildet und beurteilt.

¹¹ Hier zeigt sich bereits, dass die Ansprüche an die Leitung eines Gymnasiums enorm sind. In letzter Konsequenz heißt dies z.B., dass die Schulleitung auch Dienstvorgesetzter des Hausmeisters ist und in dieser Funktion ihn z.B. in die korrekte Nutzung technischer Geräte einweisen muss. Hier wird ein Anspruch formuliert, der zwar große Freiheiten lässt, in seiner Konsequenz aber letztlich eine Überforderung einer einzelnen Person darstellen kann.

- Sie arbeitet mit dem Personalrat vertrauensvoll zusammen und kooperiert mit externen Partnern wie der Jugendhilfe, Jugendfürsorge und den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe.

Zwei weitere Gesetzestexte implizieren ihrerseits Aufgaben der Schulleitung. Zum einen formuliert das BayEUG:

Art. 2 BayEUG – Aufgaben der Schulen

(4) [...] Dabei ist die Schulgemeinschaft bestrebt, das Lernklima und das Schulleben positiv und transparent zu gestalten und Meinungsverschiedenheiten in der Zuständigkeit der in der Schulgemeinschaft Verantwortlichen zu lösen. In einem Schulentwicklungsprogramm bündelt die Schule die kurz- und mittelfristigen Entwicklungsziele und Maßnahmen der Schulgemeinschaft unter Berücksichtigung der Zielvereinbarungen [...]; dieses überprüft sie regelmäßig und aktualisiert es, soweit erforderlich.

Somit ist an zentraler Stelle die Aufgabe formuliert, dass jede Schule, auch ein Gymnasium, ein Schulentwicklungsprogramm erstellen und regelmäßig evaluieren lassen muss.

Über die Vernetzung mit dem sozialen Feld der Schule formuliert des BayEUG:

Art. 2 BayEUG – Aufgaben der Schulen

(5) ¹Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern. ²Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung.

Versucht man die Aufgaben der Schulleitung funktionell zu gruppieren, so zeigt sich, dass sich neben administrativen Vorschriften die zu Beginn des Kapitels bereits erwähnten fünf Teilbereiche wiederfinden lassen, verbunden mit der grundsätzlichen Aufforderung, Schulentwicklung durchzuführen (Art. 2 (4) 6 BayEUG):

Elemente der *Organisationsentwicklung* lassen sich in Art. 57 (2) BayEUG finden (Verantwortung für geordneten Schulbetrieb und Unterricht), ebenso in § 27 (7) LDO (Dokumentation bzw. Aufbewahrung der Akten).

Die *Kooperationsentwicklung* zeigt sich in der Aufforderung mit externen Partnern zu kooperieren, die doppelt genannt wird (Art. 2 (5) BayEUG und § 27 (9) LDO).

Unterrichtsentwicklung lässt sich mit der Verteilung der Unterrichtsräume und des Unterrichts (§ 27 (1) LDO) ebenso in Verbindung bringen wie mit der Aufforderung, die Qualität des Unterrichts sicherzustellen (§ 27 (3) LDO).

Aspekte der Führung finden sich in den Hinweisen darauf, dass die Schulleitung dem gesamten Personal weisungsbefugt ist und für Zusammenarbeit sorgen soll (Art. 57 (2) BayEUG).

Personalentwicklung kann darin gesehen werden, dass die Schulleitung explizit dazu verpflichtet wird, die Lehrkräfte ihrer Schule zu beraten (Art. 57 (2) BayEUG).

Auffällig an dieser Zusammenstellung ist, dass es sich um sehr allgemein formulierte Vorschriften handelt, und Grundsätze oder Prinzipien, nach denen im Einzelnen gehandelt werden soll, nicht benannt werden. So ist die oben dargestellte Verantwortung sehr umfassend, lässt aber große Freiheiten zu, die die jeweilige Schulleitung mit ihren eigenen Vorstellungen und Ansätzen füllen kann und muss – wobei sie hier rasch an ihre Grenzen stoßen kann, Unterrichtsqualität angesichts der Vielzahl an Unterrichtsstunden nachhaltig zu entwickeln: An einem vierzügigen Gymnasium (G8) finden an den Vormittagen jede Woche 960 Unterrichtsstunden statt – inklusive Nachmittagsunterricht über 1.000 Unterrichtsstunden pro Woche.

2.3.4 Steuerungsmöglichkeiten im Bereich des Personals

Die *Berufung in das Beamtenverhältnis* steht i.d.R. am Beginn der Tätigkeit als Lehrer, indem die Lehramtsassessoren (LAss) zum Studienrat (StR) bzw. zur Studienrätin (StRin) ernannt werden. Diese Ernennung setzt ein abgeschlossenes wissenschaftliches Hochschulstudium voraus, dessen Ablauf und Anforderungen in der *Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I)* geregelt sind. Nach einem zweijährigen Referendariat mit begleitender Ausbildung an einem Studienseminar muss ein zweites Staatsexamen abgelegt werden, dessen Ablauf in der *Lehramtsprüfungsordnung II (LPO II)* bzw. der *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG)* geregelt ist. Nach erfolgreichem Abschluss tragen die Prüflinge den Titel Lehramtsassessor (LAss). Die Durchschnittsnote aus beiden Staatsexamina legt den Platz in der Rangliste fest, gemäß der den Lehrkräften durch das KM eine Planstelle angeboten wird.

Um ein gerechtes Verfahren der Vergabe von Planstellen zu ermöglichen bzw. um ein Einstellungsverfahren zu haben, das auch vor der Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte besteht, wird durch das KM diese Liste zentral geführt, anhand derer nach Examensnoten Planstellen zugewiesen werden. Je nach Fach und Bedarf entsteht somit ein Rangreihenfolgeplatz, der festlegt, wer als nächster auf eine freiwerdende Planstelle an einem Gymnasium in Bayern berufen wird. Auf diese Auswahl bzw. die Zuweisung durch das KM hat die Schulleitung keinen Einfluss: Gemäß Art 18 (1) 3 BayBG werden die Lehrkräfte „durch die jeweils zuständigen Mitglieder der Staatsregierung ernannt“, also durch den zuständigen Minister als Leiter des KM. Diese Aufgabe wird aber regelmäßig delegiert an die Leitung der Gymnasialabteilung, sodass diese letztlich für den Vollzug der Ernennung einer neuen Lehrkraft zum Beamten verantwortlich ist.

Die Lehrkräfte eines Gymnasiums werden somit vom Bundesland Bayern, vertreten durch das KM, eingestellt, nicht von der örtlichen Schulleitung. Damit ergibt sich eine Besonderheit, die so in anderen Organisationen nicht gegeben ist: Die Schulleitung ist zwar ab der Berufung Dienstvorgesetzter, hat jedoch keinen direkten Einfluss auf Anstellung oder Entlassung der jeweiligen Lehrkraft. Auch hat sie keinen Einfluss darauf, welche Lehrkraft an welches Gymnasium berufen wird, wenn dort eine Planstelle frei wird. Es gibt kein Vorstellungsgespräch oder Mitspracherecht der Schulleitung. Eine Übereinstimmung z.B. zwischen dem jeweiligen pädagogischen Konzept der Schule und der pädagogischen

Haltung der neuen Lehrkraft ist nicht relevant. Weitere Qualifikationen einer Lehrkraft, die besonders gut zum jeweiligen Schulprofil passen würden, spielen ebenso keine Rolle¹². Lediglich informell kann bei deutlicher Diskrepanz die Schulleitung an das KM appellieren, der Schule eine andere Lehrkraft zuzuweisen.

Die *Sanktionsmöglichkeiten der Schulleitung* sind begrenzt: Bei gravierendem Fehlverhalten einer Lehrkraft kann die Schulleitung zwar einen Verweis oder eine Missbilligung aussprechen, Konsequenzen hat dies für die betreffende Lehrkraft nicht. Zudem setzt sanktionierbares Fehlverhalten deutliche Übergriffigkeit der Lehrkraft gegenüber Schülern oder Kollegen bzw. der Schulleitung voraus. Eine Nichtbeachtung der von der Schulleitung geforderten pädagogischen bzw. organisatorischen Rahmenrichtlinien an der Schule ist keine Grundlage für Sanktionen. In solchen Fällen hat die Schulleitung keinerlei konkrete Handhabe.

Nur durch ein Disziplinarverfahren können verschiedene Maßnahmen angeordnet werden, von Geldbußen bis zur Entlassung aus dem Beamtenverhältnis (Art. 8 – 13 *Bayerische Disziplinarordnung - BayDO* - i.V.m. *Bayerisches Disziplinalgesetz - BayDG*).

Die Zuständigkeit für ein Disziplinarverfahren gegen Lehrkräfte liegt jedoch beim KM als zuständiger Behörde (Art. 15 BayDO). Auch eine mögliche Entlassung aus dem Beamtenverhältnis kann nur durch das KM erfolgen (Art. 56 BayBG), nicht durch die Schulleitung. Diese kann lediglich einen Antrag auf Einleitung eines Disziplinarverfahrens gegen die betreffende Lehrkraft stellen. Letztlich muss eine Lehrkraft vorsätzlich oder fahrlässig gegen die LDO verstoßen, damit eine Schulleitung ein Disziplinarverfahren einleiten kann, will sie diese Lehrkraft an ein anderes Gymnasium versetzt oder aus dem Dienstverhältnis entlassen sehen. Die in anderen Organisationen durchgehend üblichen Instrumente der Personalführung stehen einer Schulleitung am Gymnasium nicht zur Verfügung.

Als *Steuerinstrumente zur Personalentwicklung* stehen der Schulleitung vier Möglichkeiten offen, die in ihrer Wirkung z.T. äußerst langfristig angelegt sind:

Die *periodische dienstliche Beurteilung*, die Vergabe von *Funktionsstellen*, die Vergabe von *Anrechnungsstunden* und die Zuweisung einer *Leistungsprämie*.

Ein zentrales Steuerungsinstrument zur Personalentwicklung durch die Schulleitung stellt die *periodische dienstliche Beurteilung* dar, die die Schulleitung im vierjährigen Abstand regelmäßig durchzuführen hat. Gymnasiallehrkräfte sind Landesbeamte und unterliegen damit der regelmäßigen dienstlichen Beurteilung (Art. 64 (1) i.V.m. Art. 56 (3) *Gesetz über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahn der bayerischen Beamten und Beamtinnen - LlbG*). Zusammen mit der jeweiligen Besoldungsgruppe bildet die Note der Beurteilung das entscheidende Kriterium für die weitere Beförderung oder bei der Bewerbung um eine

¹² Lediglich bei der Anstellung angestellter Lehrkräfte bzw. des Verwaltungspersonals hat die Schulleitung i.d.R. eine große Mitsprachemöglichkeit, da diese nicht vom KM berufen und besoldet werden, sondern über die jeweilige Bezirksregierung. Hier führt die Schulleitung die Bewerbungsgespräche und gibt anschließend ihren Vorschlag an die Bezirksregierung weiter, die diesen regelmäßig auch umsetzt. Bei befristet angestellten Lehrkräften entscheidet die Schulleitung allein, wen sie anstellt. Allerdings handelt es sich hier um eine sehr kleine Personengruppe.

(neue) Funktionsstelle. Insofern ist die dienstliche Beurteilung aus Sicht der Lehrkräfte für das berufliche Fortkommen von großer Bedeutung.

Die zu beurteilenden Inhalte werden in Art. 58 LlbG beschrieben. Spezifiziert werden sie durch ein KMBek (KWMBI 20/2011), in dem die „Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte an Schulen in Bayern“ formuliert sind.

Die Beurteilungsmerkmale gliedern sich in drei Punkte:

- Beurteilung der fachlichen Leistung
- Beurteilung der Eignung und Befähigung
- Ergänzende Bemerkungen

Auffällig ist, dass die Beurteilung in ihrer inhaltlichen Struktur zweigeteilt ist: Während sich die Punkte „fachliche Leistung“ und „Eignung und Befähigung“ der Beurteilung auf die Leistungen und das Verhalten der Lehrkraft im zurückliegenden Zeitraum beziehen, ist die im letzten Punkt aufgeführte Verwendungseignung auf die Zukunft gerichtet und stellt keine Leistungsbeurteilung, sondern einen Eigenschaftsansatz dar.

Die Punkte „fachliche Leistung“ und „Eignung und Befähigung“ untergliedern sich wie folgt:

Beurteilung der fachlichen Leistung

- Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung
- Unterrichtserfolg
- Erzieherisches Wirken
- Zusammenarbeit
- Sonstige dienstliche Tätigkeiten
- Wahrnehmung von übertragenen schulischen Funktionen

Beurteilung der Eignung und Befähigung

- Entscheidungsvermögen
- Belastbarkeit, Einsatzbereitschaft
- Berufskennntnisse und ihre Erweiterung

In der Regel werden alle Punkte in der Richtlinie noch etwas genauer beschrieben, wengleich diese Umschreibungen allgemein gehalten sind und sich letztlich aus dem Oberbegriff ergeben¹³.

¹³ So wird bspw. „Unterrichtserfolg“ beschrieben damit, dass die Lehrkraft z.B. die Ziele des Lehrplans erreichen oder die Schüler individuell fördern und Hilfestellungen geben soll. „Zusammenarbeit“ wird dargestellt als „Fähigkeit und Bereitschaft der Zusammenarbeit mit der Schulleitung, dem Kollegium und den Erziehungsberechtigten“ etc.

Nur der Punkt „Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung“ wird noch einmal ausführlich untergliedert. Besonders hervorgehoben werden hier die Punkte

- Didaktik
- Methodik
- Sicherung des Unterrichtsziels
- Leistungsnachweise

Obwohl diese Punkte im Folgenden zwar noch genauer untergliedert werden, zeigt sich auch hier, dass keine eindeutige inhaltliche Festlegung auf ein Modell oder gar eine wissenschaftliche Theorie stattfindet oder gefordert wird. Auch diese Punkte sind allgemein gehalten, sodass eine inhaltliche Füllung bzw. Interpretation Ermessenssache der Schulleitung ist¹⁴.

Als gesonderter Punkt wird zum Ende der Beurteilung die sog. Verwendungseignung aufgeführt, die aussagt, „für welche dienstlichen Aufgaben und beförderungswirksame Funktionen die beurteilte Lehrkraft in Betracht kommt“ (KWMBI 20/2011, 310). Diese stellt einen Eigenschaftsansatz dar, da hier die Schulleitung aus ihrer Sicht grundsätzliche Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale der Person der Lehrkraft formulieren soll; d.h. während der erste Teil über die Leistung und das Verhalten der beurteilten Person Auskunft gibt, bezieht sich der zweite Teil auf die persönlichen Kompetenzen und ihre möglichen Ressourcen. Die Schulleitung muss entscheiden, inwiefern sie aufgrund ihrer Einschätzung der Persönlichkeit der Lehrkraft diese grundsätzlich für eine weitere Karriere geeignet erscheint. Wird unter der entsprechenden Rubrik von der Schulleitung nichts vermerkt – etwa geeignet für Führungspositionen - ist eine weitere Karriere der Lehrkraft nicht möglich. Da hierfür keine Vorgaben gemacht werden, besteht hier ein großer Spielraum für eine Schulleitung, die Karriere einer Lehrkraft zu fördern.

Die dienstliche Beurteilung ist ein relativ differenziertes Steuerinstrument. Der Schulleitung ist hierdurch möglich, der einzelnen Lehrkraft eine dementsprechende Rückmeldung zu geben. Überdies sind die einzelnen Vorgaben inhaltlich relativ allgemein gehalten, eine Schulleitung hat hier v.a. dahingehend Gestaltungsspielraum, das ihr persönlich pädagogisch Wichtige zu kommunizieren bzw. zu honorieren. Allerdings ist einzuschränken, dass die dienstliche Beurteilung bei einer Lehrkraft als Steuerungsinstrument ineffizient ist, die keinerlei Karriere mehr machen möchte und für die die Beurteilungsnote irrelevant ist. Überdies ist die Beförderung von der Besoldungsstufe A13 auf A14 eine Regelbeförderung, die früher oder später jede verbeamtete Lehrkraft am Gymnasium erreicht. Eine schlechte Beurteilung kann diesen Prozess nur verzögern, nicht aufheben. Lediglich das Erreichen einer Funktionsstelle und damit die Möglichkeit zum Aufstieg in die Besoldungsstufe A15 oder A16 wird durch die Schulleitung bzw. deren

¹⁴ So heißt es bspw. zur Didaktik, dass diese „altersgemäße didaktische Reduktion der Inhalte“ umfassen soll und „handlungsorientiert“ angelegt sein soll. Im Rahmen der Methodik wird „Methodenvielfalt“ oder ein „angemessener Einsatz [...] erzieherischer Maßnahmen“ erwartet. Zur Sicherung der Unterrichtsziele sollen Aufgaben gestellt werden, die „über reine Reproduktion hinausgehen“ oder „mit gezielter Hilfestellung“ die Ergebnisse sichern. Schließlich sollen die Leistungsnachweise unter „Beachtung von Lehrplan und Unterrichtsbezug“ oder „Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Anforderungsstufen“ erstellt werden.

Vergabe einer Funktionsstelle entschieden, was auch von der Beurteilungsnote abhängig ist. So sind es v.a. junge oder aufstiegsorientierte Lehrkräfte, auf die die Schulleitung mit der dienstlichen Beurteilung Einfluss hat. Etablierte oder desinteressierte Lehrkräfte erreicht dieses Steuerungsinstrument nicht.

Funktionsstellen stellen ein weiteres Element der Personalentwicklung dar. Nur mittels einer Funktionsstelle ist die Beförderung auf die Besoldungsstufe A15 bzw. eine weitere Karriere in der Schulleitung möglich. Diese Beförderung ist für Lehrkräfte aus zwei Gründen interessant: Zum einen ist der Gehaltssprung hier deutlich spürbar. Zum anderen ist es in der schulischen Praxis eigentlich erst ab dann möglich, sich auf eine Stelle als Schulleitung zu bewerben. Erfolgreiche Bewerbungen auf eine Schulleitung aus der Position A14 sind seltene Ausnahmefälle.

Im Rahmen des vom KM erlassenen Funktionenkatalogs wird festgelegt, welche Voraussetzungen für eine Bewerbung auf eine vakante Funktionsstelle erfüllt sein müssen.

Der Funktionenkatalog bildet den Anhang zu dem *Kultusministeriellen Schreiben (KMS)* vom 31.07.2015 (V.1-BP 5012.6-6b.100389); es fasst die verschiedenen Funktionsstellen am Gymnasium zusammen, die durch andere Rechtsnormen geschaffen wurden¹⁵. Formal wird im Funktionenkatalog auch die Wertigkeit der jeweiligen Funktion festgelegt: Während Funktionen mit der Funktionsgruppe 1 zu einer rascheren Beförderung führen, dauert dies für Funktionen mit Wertigkeit 3 oder 4 dementsprechend länger.

Auch wird aufgezeigt, welche Besoldungsstufe mit dieser Funktion verbunden ist¹⁶.

In eine Funktion berufen werden kann nur, wer mindestens drei Jahre in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit berufen ist. Inhaltlich sind i.d.R. kaum Vorgaben für eine Bewerbung gegeben – allein bei Fachbetreuungen spielt, abhängig vom Dienstalter der Lehrkraft, die Note des ersten Staatsexamens eine Rolle. Insofern hat die Schulleitung hier große Freiheiten, unter den sich bewerbenden Lehrkräften die aus ihrer Sicht geeignete zu wählen. Im Rahmen der beamtenrechtlichen Vorgaben muss sie allerdings Besoldungsstufe und ggf. Beurteilungsnote der bewerbenden Lehrkräfte berücksichtigen¹⁷.

Mit der Vergabe von Funktionsstellen kann eine Schulleitung geeignet erscheinendes Personal fördern und weiterentwickeln. Allerdings ist dies nur unter sehr langfristigen Aspekten möglich – Funktionen werden i.d.R. auf viele Jahre vergeben. Überdies muss die Schulleitung immer damit rechnen, dass bei Ausschreibung einer Funktion im Bewerberfeld

¹⁵ So ist z.B. die Stelle der Schulleitung nach § 24 LDO, die Stelle der ständigen Stellvertretung der Schulleitung nach § 25 LDO oder die Stelle der Beratungslehrkraft nach KWMBL Teil I Nr. 22/2001 vom 30. November 2001 festgelegt.

¹⁶ Eine Stelle als Schulleitung etwa wird mit der Besoldungsstufe A16 ausgewiesen, eine Stelle als stellvertretende Schulleitung mit der Besoldungsstufe A15+Z, die des Beratungslehrers mit A15 etc.

¹⁷ Bewirbt sich auf die ausgeschriebene Funktion eine Lehrkraft mit der Besoldungsgruppe A14, sind damit letztlich alle Bewerbungen mit der Besoldungsgruppe A13 hinfällig, selbst wenn die Schulleitung die sich bewerbende Lehrkraft mit der Besoldungsstufe A14 für pädagogisch völlig ungeeignet hält. Abgewichen werden davon kann nur, wenn die niedrigere Besoldungsstufe ein besseres Beurteilungsprädikat in der letzten dienstlichen Beurteilung hat, was in der Praxis selten der Fall ist. Ähnliches gilt, wenn sich zwei Lehrkräfte derselben Besoldungsstufe bewerben. Hier entscheidet dann die Note der letzten dienstlichen Beurteilung.

auch Lehrkräfte auftreten, die man nicht für geeignet hält, aufgrund ihrer Besoldungsstufe dennoch berücksichtigt werden müssen.

Problematischer ist die Besetzung der Funktion Stellvertretende Schulleitung und Mitarbeiter in der Schulleitung. Da es sich hier um Positionen im Team der Schulleitung handelt, wäre davon auszugehen, dass der Schulleitung ein deutliches Mitspracherecht bei der Besetzung der Funktionsstellen zugesprochen wird – handelt es sich doch um den inneren Führungskreis der Schule. Allerdings kann die Schulleitung hier nur Vorschläge einreichen, die berücksichtigt werden können. Letztlich entscheidet hier die Gymnasialabteilung des KM nach Bewerberfeld, die Schulleitung hat kaum Einfluss. Erstaunlich daran ist, dass die Schulleitung bei der Besetzung jeder anderen Funktionsstelle der Schule deutlich mehr Einfluss hat als bei Besetzung der genannten Positionen, die die engsten Mitarbeiter der Schulleitung darstellen.

Anrechnungstunden sind ein weiteres Steuerungselement für die Schulleitung: Die Unterrichtspflichtzeit einer Lehrkraft am Gymnasium beträgt aktuell 23 Unterrichtsstunden (in den Fächern Sport, Musik und Kunst 27 Unterrichtsstunden) pro Woche (KMWB. 6/2012, 129). Wird eine Lehrkraft auf eine Funktionsstelle berufen, sind damit i.d.R. Anrechnungstunden verbunden, d.h. die betreffende Lehrkraft muss dementsprechend weniger Unterrichtsstunden pro Woche halten (*Bekanntmachung über die Unterrichtspflichtzeit der Lehrer am Gymnasium*; KMWB. 07/1974, II/1 – 8/46 650, zuletzt geändert durch das KMWB. 02/2012, 129).

Allerdings werden in den Richtlinien für die Vergabe der Anrechnungstunden verschiedene Gruppen angegeben¹⁸. Die Schulleitung kann somit nicht völlig frei ein Gesamtbudget von Anrechnungstunden für die ganze Schule verteilen. Vielmehr steht nur für die unterschiedlichen Gruppen jeweils eine Anzahl von Anrechnungstunden an, die verteilt werden können. Für wenige Funktionen ist in einem eigenen KMBek genau festgelegt, wie viele Anrechnungstunden die Schulleitung hier vergeben muss (z.B. für die Beratungslehrkraft nach KMWB. 11/2009). Das bedeutet, dass die Schulleitung innerhalb der jeweiligen Gruppe frei entscheiden kann, wie sie die Anrechnungstunden vergibt und wen sie damit fördert, indem sie ihm Freiraum für anderen schulische Aktivitäten schafft.

Der Personalrat muss hier allerdings gehört werden und kann letztlich, will die Schulleitung sich nicht mit diesem überwerfen, in seinen Bedenken nicht völlig übergangen werden. Auch gibt es eine gewisse innere Logik, dass etwa Fachbetreuungen großer Fachschaften wie Deutsch, Mathematik oder Englisch mehr Anrechnungstunden erhalten sollten als Fachbetreuungen kleinerer Fachschaften.

Die Schulleitung hat im Bereich der Anrechnungstunden somit teilweise Spielraum. In Teilen kann sie frei entscheiden, wem sie diese Stunden zuteilt. Damit kann sie einzelne pädagogische Anliegen (z.B. Betreuung der Schülerzeitung) systematisch aufwerten, können Bereiche an der Schule, etwa Coaching oder politische Bildung, gezielt gefördert werden.

¹⁸ Eine Gruppe mit einer gewissen Anzahl an zu verteilenden Anrechnungstunden stellt das Schulleitungsteam dar. Eine zweite Gruppe die Betreuer der Oberstufe. Die dritte Gruppe, für die Anrechnungstunden bereitstehen, sind die Lehrkräfte mit schulgebundenen Funktionen und besonderen Maßnahmen pädagogischer Art, also für die Funktion der Fachbetreuung etwa oder die des Systembetreuers.

Dementsprechend unterscheidet sich teilweise die Aufteilung der Anrechnungsstunden unter den Gymnasien.

Leistungsprämien, auch ein Steuerungselement, kann die Schulleitung gem. Art. 67 *Bayerisches Besoldungsgesetz (BayBesG)* i.V.m. *Vollzug der Bayerischen Leistungsprämien- und Leistungszulagenverordnung (BayLPZV)* als Behördenleitung an einzelne Lehrkräfte der Schule einmal im Schuljahr für herausragende Leistungen vergeben. Die dem einzelnen Gymnasium zugewiesene Gesamtsumme bewegt sich im unteren vierstelligen Bereich, die der einzelnen Lehrkraft zugeordnete Leistungsprämie darf 1 % des Grundgehalts der Lehrkraft nicht überschreiten (§ 7 BayLPZV). I.d.R. handelt es sich hier um einen Betrag von 200 € bis 500 € brutto, der einmal im Schuljahr einer Lehrkraft für besondere Engagement zugeteilt wird.

Die Schulleitung ist in der Vergabe und der Einteilung der Leistungsprämie frei. Der Personalrat muss hier jedoch gehört werden, was dazu führt, dass eine Schulleitung diese Prämie eher auf viele Lehrkräfte verteilen wird, um nicht dem Vorwurf der Bevorzugung ausgesetzt zu sein. Die Prämie hat daher finanziell keinen großen Anreiz und als Steuerungsinstrument eher symbolischen Charakter.

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass der Schulleitung die üblichen Steuerungsinstrumente einer Führungsposition, sowohl in Personal- als auch in Budgetfragen (Gehaltsverhandlung, Anreizsysteme, vgl. auch 2.3.5) nicht gewährt werden. Der Gesetzgeber stellt ihr nur die vier genannten Steuerungsinstrumente zur Verfügung, die ihrerseits wieder von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängen. Die Steuerungsmöglichkeiten einer Schulleitung im Bereich der Personalentwicklung bzw. Führung sind somit stark eingeschränkt.

2.3.5 Steuerungsmöglichkeiten im Bereich der Finanzmittel

Als zentrales Steuerungsmittel für Führungskräfte in Organisationen gilt der direkte Einfluss darauf, wie Finanzmittel in einer Organisation zugeteilt oder investiert werden. Die Finanzierung des jeweiligen Gymnasiums ist im *Bayerischen Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG)* geregelt. Das BaySchFG unterscheidet zwischen Personalaufwand und Schulaufwand.

Der *Personalaufwand* eines Gymnasiums schließt gemäß Art. 2 BaySchFG alle Arbeitskräfte ein, die für den Unterricht und dessen Organisation nötig sind. Somit umfasst der Personalaufwand sowohl die verbeamteten Lehrkräfte und Mitglieder der Schulleitung wie auch alle Verwaltungsangestellten der Schule. Gemäß Art. 6 BaySchFG ist der Träger des Personalaufwands der Staat, im Falle der bayerischen staatlichen Gymnasien somit das Bundesland Bayern. Als Mittelbehörde bei der Ausübung dieser Aufgabe behilft sich das KM der jeweiligen Bezirksregierung. Das einzelne Gymnasium bleibt hier außen vor. Während die verbeamteten Lehrkräfte vom KM in das Beamtenverhältnis berufen und besoldet werden, werden angestellte Lehrkräfte und Verwaltungskräfte von der jeweiligen Bezirksregierung im Auftrag des KM angestellt und besoldet.

Da die Mittel vom KM oder der Bezirksregierung verwaltet und zugewiesen werden, hat die Schulleitung keinerlei Einfluss auf die Bezahlung der verbeamteten Lehrkräfte bzw. der angestellten Lehrkräfte und Verwaltungskräfte: Eine Steuerung über Gehaltsverhandlungen oder mögliche finanzielle Anreize, wie in anderen Organisationen üblich, entfällt für die Schulleitung. Die Lehrkräfte werden gemäß den Richtlinien der Beamtenbesoldung bzw. der Angestellten im öffentlichen Dienst alle gleich bezahlt, unabhängig davon, ob sie mehr Leistung im Sinne der Schulleitung erbringen oder nicht, auch unabhängig davon, inwiefern sie zum Gelingen der Schulentwicklung beitragen oder nicht.

Der *Schulaufwand* wird gemäß Art. 3 des BaySchFG bestimmt als der „nicht zum *Personalaufwand* gehörende übrige Aufwand“. Darunter ist zum einen der Sachaufwand zu subsumieren, zum anderen Anstellung und Bezahlung des nötigen Hauspersonals. Der *Sachaufwand* bezieht sich gemäß Art. 3 (2) BaySchFG v.a. auf die Erhaltung und Pflege der Immobilie, sowie auf die Ausstattung des Gymnasiums mit den entsprechenden Lehr- und Lernmitteln, etwa den Schulbüchern. Ebenso fallen darunter Umbau und Erweiterung des Schulhauses.

Der Personalaufwand, der sich im Rahmen des Schulaufwands ergibt, bezieht sich gemäß Art. 3 (3) BaySchFG auf das Hauspersonal, das für die „Bewirtschaftung der Schulanlage erforderlich“ ist – also in erster Linie auf die Stellen des Hausmeisters und seiner Gehilfen.

Für die Finanzierung des Schulaufwandes ist die jeweilige Kommune, der Landkreis bzw. die kreisfreie Stadt zuständig. Die Kommune entscheidet im Rahmen ihres Haushaltes allgemein, in welchem Umfang sie Mittel für den Schuletat zur Verfügung stellt. Das zuständige Schulverwaltungsamt verteilt diesen Etat nach Dringlichkeit auf die Maßnahmen an den einzelnen Schulen und entscheidet somit, welche Mittel dem jeweiligen Gymnasium zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Entscheidung hat die einzelne Schulleitung eines Gymnasiums keinen Einfluss.

Da der Hausmeister Angestellter der jeweiligen Kommune ist, hat hier die Schulleitung kaum Einflussmöglichkeiten bei der Einstellung bzw. Führung des Hausmeisterpersonals. Ihr ist jedoch ein Mitspracherecht bei der Auswahl des Hauspersonals gestattet. Auf die Zuteilung weiterer Mittel hat die Schulleitung keinen Einfluss. Sie kann lediglich beim Träger des Schulaufwandes Anträge stellen, dass sie im Rahmen einer pädagogischen Entwicklung dementsprechende Mittel zugeteilt bekommt. Ein eigenes Budget für die Schulleitung ist nicht vorgesehen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Gesetzgeber der einzelnen Schulleitung keinen Einfluss zubilligt, über die Mittel (mit) zu entscheiden, die der eigenen Schule zugewiesen werden. Erschwert wird der Kontext noch dadurch, dass die verbeamteten Lehrkräfte und die Schulleitungen Landesbeamte sind, während die Mittelzuteilung über die Kommune bzw. den Landkreis erfolgt, sodass hier auch strukturell keine Zusammenhänge gegeben sind. So müssen Veränderungen im Lehrplan, die vom KM vorgegeben sind und evtl. bauliche Maßnahmen erfordern, nicht unbedingt von den Kommunen mitgetragen werden.

2.3.6 Handlungsspielräume einer Schulleitung

Wie sich zeigt, entfallen für die Schulleitung die üblichen Managementinstrumente der Personal- und Finanzplanung: Auf die Einstellung ihres Personals hat die Schulleitung kaum Einfluss.

Bei der *Besoldung* ist der Einfluss gering: Es kann zwar eine Leistungsprämie vergeben werden, die sich allerdings im marginalen Rahmen bewegt. Auch können durch gute dienstliche Beurteilungen und Funktionsstellenvergabe Aufstiegsmöglichkeiten gewährt werden, die sich gehaltlich auswirken. Allerdings handelt es sich hierbei um langfristige Effekte, die kaum als Motivationssteigerung eingesetzt werden können. Die Möglichkeiten negativer Sanktionierung gegenüber nicht engagierten oder unmotivierten Lehrkräften sind äußerst gering. Auch der Einfluss auf die *Finanzplanung* an ihrer Schule ist für die Schulleitung sehr gering: Über die im Schulaufwand zusammengefassten Sachmittel, die zum Betrieb einer Einzelschule nötig sind, verfügt die jeweilige Gebietskörperschaft: Deren finanzieller Rahmen bzw. Bereitschaft, sich für die einzelne Schule zu engagieren, bestimmt Zustand und Ausstattung der Einzelschule.

Gegenüber den Lehrkräften bleiben als vier direkte Steuerungsinstrumente *dienstliche Beurteilung*, *Funktionsstellenvergabe* und *Anrechnungsstunden* sowie *Leistungsprämie*. Nur diese können teilweise als Anreiz eingesetzt werden, aufgeschlossene Lehrkräfte im Sinne der Schulleitung in eine pädagogische und organisatorische Richtung zu motivieren – gegenüber etablierten oder unmotivierten Lehrkräften wird dieses Anreizsystem unwirksam bleiben. Auch wirken dienstliche Beurteilung und Funktionsstellenvergabe nur langfristig.

Auf das Tagesgeschäft ihrer Lehrkräfte, auf deren didaktische Ausgestaltung und pädagogische Haltung hat die Schulleitung kaum direkten Einfluss, allein schon aufgrund der Vielzahl an Stunden, die jeden Tag stattfinden. Lediglich durch die im Rahmen der dienstlichen Beurteilung stattfindenden Unterrichtsbesuche kann sie hier teilweise Lehrkräfte fördern, die sich noch weiter entwickeln wollen oder sich eine Karriere erhoffen und insofern auf eine gute Beurteilungsnote angewiesen sind. Darüber hinaus hat die Schulleitung keine formalen Möglichkeiten auf die Lehrkräfte bzgl. ihres Unterrichts und ihres Engagements für die Schule im Allgemeinen einzuwirken.

Zusätzlich muss sich die Schulleitung gerade im Kontext der Schulentwicklung relativ eng mit zwei Gremien abstimmen: zum einen mit der Lehrerkonferenz, zum anderen mit dem Schulforum. Beide Gremien muss die Schulleitung für sich bzw. für ihre Pläne gewinnen, da die Beschlüsse der beiden Gremien auch für die Schulleitung bindend sind und zugleich die Schulleitung hier selbst qua Amt nicht automatisch eine Stimmenmehrheit erreichen kann. Während sie die Mehrheit der Lehrerkonferenz gewinnen muss, um ihr pädagogisches Konzept im Alltag zu verankern, ist das Schulforum wichtig, da dieses für Grundsatzentscheidungen relevant ist. Somit ist der Schulleitung eine relativ starke formale Abhängigkeit von beiden Gremien zu attestieren.

Damit liegt es an der Schulleitung durch vorausschauendes Planen und geschickte Kommunikation bzw. systematische Motivation einzelne Lehrkräfte ihrer Schule zu entwickeln: Grundsätzlich sollte es einer Schulleitung angelegen sein, eine Atmosphäre der

Wertschätzung und der Zusammenarbeit zu etablieren. Dies gelingt ihr v.a. dann, wenn sie einen dazu geeigneten Führungsansatz wählt, der sowohl die genannten Anreizelemente integriert wie auch das Bestreben nach Wertschätzung und gemeinsamen Handeln.

Auch setzt Schulleitungshandeln unter den gegebenen Umständen ein hohes Maß an organisationaler Kompetenz und Weitsicht voraus. Die Schulleitung muss sich der organisationalen Prozesse und Strukturen an ihrer Schule bewusst sein, verschiedene Gruppen und Interessen zusammenführen können und diese für Entwicklungsprozesse gewinnen. Überdies muss sie mit den Instrumenten des organisationalen Wandels praktisch wie theoretisch vertraut sein, um Veränderungsprozesse anstoßen und nachhaltig begleiten zu können. Erschwert wird dies dadurch, dass Schulleitung Lehrkräfte führen soll, die in ihrem eigenen Professionsverständnis das Postulat der pädagogischen Freiheit stark verinnerlicht haben. Somit ist zwar ein sehr allgemeiner Handlungs- und Wertekodex gegeben, auf den Schulleitung Lehrkräfte verpflichten könnte, allerdings schließt das keine automatische Übereinstimmung in pädagogischen Ansichten mit ein: Eine Schulleitung kann keinen pädagogischen Maßstab begründet vorgeben, der einheitlich akzeptiert wäre. Somit hat eine Lehrkraft stets die Möglichkeit, begründet diese zurückzuweisen. Überdies ist Schule als Organisation einer großen Öffentlichkeit ausgesetzt, ist die Grenze zwischen Organisation und Umwelt im kommunikativen Alltagsgeschehen nicht immer gegeben, was zu einer deutlich größeren Unübersichtlichkeit der Kommunikationsprozesse führt als in anderen Organisationen.

So ist es für die Schulleitung wichtig, als Grundlage ihres Handelns einen klaren pädagogischen Ansatz zu vertreten, der in sich kohärent ist, sowohl mit allgemein didaktischen Ansätzen abgewogen wie auch mit den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule. Davon ausgehend sollte die Schulleitung eine konzeptionelle Vorstellung haben, wie sie auf Basis dieses pädagogischen Ansatzes das Lehrpersonal an ihrer Schule entwickeln will. Allerdings wird eine Schulleitung nur rudimentär für ihre hoch komplexe Tätigkeit ausgebildet. Das relativ knappe Curriculum, das durchlaufen werden soll, legt den Schwerpunkt nur auf Fragen der schulischen Ablauforganisation und auf dienstrechtliche Fragen. Eine grundlegende Ausbildung in Organisations- und Führungsfragen findet nicht statt. Auch ist keine Aus- bzw. Weiterbildung zum aktuellen Stand der Forschung zur allgemeinen Pädagogik, Didaktik und Lehr-Lern-Forschung vorgesehen – ganz abgesehen von Bereichen der Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung. Auch ist keine Begleitung oder Betreuung in der neuen Tätigkeit vorgesehen, durch die ein training-on-the-job in die Aufgaben der neuen Stelle einführt. Insgesamt hat eine Schulleitung somit in weitaus geringerem Maße als in privatwirtschaftlichen Organisationen üblich Steuerungs- und Führungsinstrumente zur Verfügung.

3. Forschungsfrage und Leithypothesen

3.1 Forschungsfrage

Die Darstellung des administrativen Rahmens zeigt, dass der Schulleitung eines Gymnasiums einerseits große Freiheiten zugestanden, andererseits durch den Gesetzgeber starke Regulierungen auferlegt werden. Die üblichen Steuerinstrumente einer Führungskraft entfallen für die Schulleitung, sie muss ihren Führungs- und Gestaltungsanspruch über geschicktes Nutzen von Spielräumen und durch effiziente Kommunikation und Motivation zur Geltung bringen. Gleichzeitig wird an sie der klar formulierte Anspruch zur Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen adressiert, sodass die Schulleitung eine klare Vorstellung davon haben muss, welche Ziele erreicht werden sollen und wie sie Prozesse des organisationalen Wandels und der Personalentwicklung einsetzt, um die Akteure ihrer Schule zu überzeugen.

Als zentraler Bezugspunkt der Schulentwicklung kann das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte gesehen werden. Allerdings ist dieses Handeln von Unsicherheiten geprägt, da keine allgemein verbindlichen Regelungen bestehen, die entlastend wirken könnten. Da sich die Schulleitung somit in ihrem Führungshandeln nicht auf einen allgemein akzeptierten Maßstab berufen kann, findet ihr Handeln auch unter Unsicherheit statt. Gleichzeitig hängen ihre Glaubwürdigkeit und ihre Akzeptanz im Kollegium davon ab, dass es ihr gelingt, einen eigenen Maßstab zu finden, der von der großen Mehrheit der Akteure akzeptiert wird. Ein solcher Maßstab als Grundlage ihres Führungshandelns würde auch vorgeben, unter welchen Gesichtspunkten einzelne Lehrkräfte mit Förderung rechnen können. Die Dynamik der Kollegen untereinander bleibt jedoch dem direkten Einfluss der Schulleitung teilweise entzogen.

Auch ein Blick auf die strukturellen Koppelungen in der Einzelschule schafft keine Klarheit für eine Schulleitung in ihrem Führungshandeln: Organisational betrachtet zeigt sich Schule zwar einerseits klar administrativ verfasst, ihre Binnendynamik ist aber weitgehend durch lose Koppelung (Weick 1976) gekennzeichnet, sodass es der Schulleitung nicht gelingen kann, mit Maßnahmen der direkten Einflussnahme auf organisationale Strukturen Schulentwicklung zu betreiben. Die Auswirkungen der einzelnen Maßnahmen sind zu ungewiss und diffus. An der Schulleitung liegt es, aus der losen Koppelung sich ergebende Handlungsspielräume wahrzunehmen und zu gestalten sowie neben den offiziellen Gremien wie Lehrerkonferenz oder Schulforum inoffizielle Gruppen zu formen und für den Schulentwicklungsprozess einzusetzen bzw. Koalitionen zu bilden, die ihr für Entwicklungsmaßnahmen hilfreich erscheinen. Schließlich ist aufgrund der losen Koppelung der Teilsysteme einer Einzelschule nicht immer klar, wo genau die Grenze zu ihrer Umwelt verläuft. Dadurch ergeben sich aber wiederum Spielräume, die der Schulleitung den gezielten Aufbau von Kooperationen mit der Umwelt ermöglichen, welche ihren Vorstellungen von Schulentwicklung angemessen erscheinen. Um grundsätzlich jedoch die Kohärenz der einzelnen Elemente und Gruppen sicherzustellen, also die Koppelung nicht „zu lose“ werden zu lassen, bedarf es gemeinsam formulierter und getragener Werthaltungen und Ziele, die sich durch verschiedene Arten von Programmen, Techniken oder Artefakten fassen lassen. Diesen Deutungsprozess, in dem sich letztlich

Schulentwicklung grundsätzlich widerspiegelt, sollte die Schulleitung entscheidend mitprägen.

Daraus folgend stellt sich die Frage, wie ein Handlungsmodell zu modellieren ist, das die verschiedenen Möglichkeiten abbildet, die einer Schulleitung im Schulentwicklungsprozess gegeben sind. Der wissenschaftliche Diskurs hat sich bisher einerseits auf Teilaspekte dieser Überlegungen konzentriert, indem er etwa das Selbstverständnis der Schulleitungen in den Blick nahm (Graf-Götz 2008; Wagner 2012) oder im Rahmen der Governance-Forschung die Frage stellte, ob und wie die Rückmeldung von Datenerhebungen zu evidenzbasierter Schulentwicklung führt (Maier et al. 2013; Thillmann et al. 2013). Andererseits lag das Augenmerk auf umfassenden Theorien, wie etwa der Theorie der Lernenden Organisation, mit der der gesamte Prozess des Wandels an einer Schule erfasst und beschrieben werden sollte. Zudem konnte im Rahmen der Theorie des Neo-Institutionalismus gezeigt werden, welche Prozesse an der Schnittstelle zwischen Schule und Umwelt erfasst und bestimmt werden können.

In beiden Richtungen, sowohl bei der Beschreibung einzelner Aspekte wie auch beim Erfassen von Gesamtentwürfen, herrscht Einigkeit, dass Schulleitungen eine Schlüsselstellung für die Schulentwicklung einnehmen. Allerdings fand kaum ein Abgleich mit den Erfahrungen und Deutungen der Praktiker dahingehend statt, welche Handlungsspielräume und Ressourcen diese für sich sehen und wahrnehmen und wie diese mit den empirischen Befunden korrespondieren können, sodass die Ermittlung der tatsächlichen Handlungsspielräume und deren Einordnung in ein Gesamtsystem ebenso als Forschungsdesiderat gesehen wird wie die Frage nach dem Einfluss der Schulleitung auf die Strukturentwicklung an ihrer Schule (Wissinger 2014).

Daraus ergibt sich die Forschungsfrage dieser Arbeit: *Welche Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen haben Schulleitungen am Gymnasium in Schulentwicklungsprozessen?* Da nicht nur einzelne Handlungsmöglichkeiten bestimmt, sondern diese auch in Beziehung zueinander gesetzt werden sollen, kann die Forschungsfrage ergänzt werden: *Sind die Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung eines Gymnasiums in Schulentwicklungsprozessen in einem Handlungsmodell darstellbar?*

3.2 Leithypothesen

Um ein umfassendes Modell der Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen zu erstellen, soll in dieser Arbeit mittels leitfadengestützten Interviews auch die Sinn- und Deutungswelt der Praktiker erfasst werden. Insofern wird in diesem Zusammenhang auf das qualitative Paradigma zurückgegriffen. Allerdings ist jede Operationalisierung durch vielfältige Beschränkungen gekennzeichnet, da immer nur das erforscht werden kann, was messtechnisch erfassbar und auswertbar ist. Eine Ursache für Limitation kann darin liegen, dass unbewusst antizipiert wird (Lamnek 1995a, 143). Zwar ist das Ziel, dass der Forscher ‚offen‘ ins Feld geht; er sollte nicht von vornherein festlegen, welche Bereiche der sozialen Realität relevant sind und von ihm empirisch erfasst werden. Dies sollen die Betroffenen im Rahmen der Interviews selbst festlegen. Nicht die

theoretischen Vorstellungen des Forschers sind die Ausgangsbasis der empirischen Untersuchung, sondern die Kategorisierungen der Mitglieder des untersuchten Feldes. Insofern geht der qualitative Ansatz nicht von Hypothesen als objektiver Grundlage eines zu erstellenden Fragebogens aus (ebd., 157). Auch soll durch die verwendete Sprache keine Prädetermination der Wirklichkeitsdeutung stattfinden; der Forscher soll sich auf einen Alltagsdiskurs einlassen, ohne zuvor eine theoretische Festlegung gemacht zu haben.

Allerdings kann der Forscher nicht ohne jede Vorkenntnis zu Beginn der Studie ins soziale Feld gehen und dort agieren, da er sonst nicht handlungsfähig wäre. Zudem befindet er sich in einem Forschungskontext und hat, ausgehend von der relevanten Forschungsliteratur, seine Theorieinterpretation und damit einen subjektiven Rahmen zur Deutung der empirisch zu gewinnenden Daten. Insofern liegt es im Sinne der Transparenz der Datenerhebung für den qualitativen Ansatz nahe, die Leithypothesen des Forschers zu beschreiben, um mögliche Theorieladungen jeglicher Wahrnehmungen aufzudecken, und so das Vorwissen offenzulegen (ebd., 148).

Im Folgenden sind, aufgeteilt nach den bereits bestimmten fünf Konstrukten *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung*, *Kooperationsentwicklung* und *Führung an Schulen*, die diesen Forschungsprozess grundlegenden Fragen formuliert, erläutert und in Leithypothesen ausformuliert. So soll das Auftreten der gegenstandsbezogenen Konzepte im Forschungsprojekt, in dieser Arbeit die Formulierung der Fragen des Leitfadens, transparent gemacht werden.

3.2.1 Unterrichtsentwicklung

1. Wie definiert die Schulleitung guten Unterricht?

In der Darstellung der Beurteilungskriterien zur dienstlichen Beurteilung wird relativ ausführlich auf die Maßstäbe verwiesen, die bei der Beurteilung des besuchten Unterrichts relevant sein sollen. Allerdings zeigt sich, dass diese Richtlinien sehr allgemein gehalten sind. Sie nehmen weder auf spezifische Inhalte noch auf konkrete Modelle oder Theorien Bezug. Im Rahmen der Ausbildung zur Schulleitung wird diesem wichtigen Bereich kaum Augenmerk geschenkt. Dies bedeutet, dass eine Schulleitung kein spezifisches Wissen erwirbt, das sie auf den aktuellen wissenschaftlichen Stand bringen und profunde Kenntnisse garantieren würde. Obwohl weder klare Richtlinien zur Verfügung stehen noch eine spezielle Ausbildung erfolgt, ist es die zentrale Aufgabe der Schulleitung, Unterricht zu beurteilen. Somit stellt sich die Frage, auf welcher Basis Schulleitungen Unterricht bewerten und seine Entwicklung initiieren bzw. implementieren. Es ist davon auszugehen, dass auf eigenes Erfahrungswissen bzw. Ad-hoc-Theorien zurückgegriffen wird (Haenisch 2016).

Leithypothese 1: Die Schulleitung greift bei der Beschreibung und Entwicklung dessen, was aus ihrer Sicht guter Unterricht ist, auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück.

2. Was ist für die Schulleitung ein guter Lehrer?

Ebenso wie die Beurteilung des Unterrichts werden auch zur Beurteilung der Lehrerpersönlichkeit Maßstäbe in den dienstlichen Richtlinien genannt. Diese „Beurteilung der Eignung und Befähigung“ sind allerdings sehr allgemein gehalten und benennen keine berufsspezifischen Eigenschaften, da diese auch für andere Berufe zutreffen würden. Ein Bezug zu speziellen Inhalten oder bestimmten Theorien und Modellen wird nicht hergestellt. Auch findet im Rahmen der Ausbildung zur Schulleitung kein Kompetenzerwerb in diesem Bereich statt. Schulleitungen haben jedoch in aller Regel ein klar konturiertes Bild von der Lehrkompetenz ihrer Lehrkräfte. Sie beurteilen sie im Blick auf Wissen und Können und entwickeln facettenreiche, persönliche Vorstellungen zu Qualitätsmerkmalen professioneller Lehrer (Meyer 2016). Damit ist zu fragen, was genau Schulleitungen unter unterrichtlichen Kompetenzen von Lehrkräften verstehen und wie sie diese entwickeln möchten, wobei davon auszugehen ist, dass auf eigenes Erfahrungswissen und Ad-hoc-Theorien zurückgegriffen wird (Bonsen 2003, 139; Roggenbuck-Jagau 2005, 257).

Leithypothese 2: Die Schulleitung greift bei der Beschreibung dessen, was aus ihrer Sicht ein guter Lehrer ist und wie sie dessen Kompetenzen entwickeln will, auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück.

3.2.2 Personalentwicklung

3. Welche Ziele formuliert die Schulleitung für den Schulentwicklungsprozess?

Die Schulleitung hat von Seiten der Bildungsadministration den Auftrag, Schule zu entwickeln. Gleichzeitig wird im Rahmen der Ausbildung auf diese Tätigkeit nicht vorbereitet. Zudem gibt es kein Coaching und keine Begleitung, mit deren Unterstützung die Schulleitung festlegen könnte, wann sie welche Ziele auf welche Art und Weise erreicht haben möchte (Bonsen et al. 2002). Auch existieren an einer Schule aufgrund der Vielzahl an Lehrkräften verschiedenste Interessenslagen, sodass zunächst von einer großen Heterogenität an Zielen auszugehen ist. Die Schulleitung ist aufgrund der Organisierbarkeit der vielen Einzelinteressen darauf angewiesen, klare Richtlinien und Ziele zu formulieren, die in sich kohärent und nachvollziehbar sind (Schratz 2012). Ebenso sind Entwicklungsschritte sowie Beteiligung und Weiterbildung der Lehrkräfte darauf aufbauend stimmig zu vermitteln, um Prozesse des Wandels nachhaltig zu verankern und Aufstiegschancen zu gewähren. Sonst läuft die Schulleitung Gefahr, dass ihre Initiativen durch konkurrierende Partikularinteressen blockiert und Schulentwicklung unmöglich gemacht wird (Altrichter 2004).

Leithypothese 3: Die Schulleitung kann klare, in sich stimmige Ziele benennen, die sie für ihr Gymnasium im Rahmen der Schulentwicklung für maßgeblich hält und mit der professionellen Haltung ihrer Lehrkräfte korrespondieren.

4. Welche Möglichkeiten sieht die Schulleitung Personalentwicklung zu betreiben?

Um Schulentwicklung nachhaltig zu betreiben, muss der Schulleitung daran gelegen sein, die aus ihrer Sicht richtigen Lehrkräfte in verantwortungsvolle Positionen an der Schule zu bekommen. Damit diese sich entwickeln und diese Positionen auch kompetent übernehmen können, sollte die Schulleitung diese in ihrer Entwicklung unterstützen (Sausele-Bayer 2011). So wird die Schulleitung v.a. die Steuerungsinstrumente dienstliche Beurteilung, Funktionsstellenvergabe und Anrechnungstunden in diesem Sinne einsetzen. Da keine festen Laufbahnen vorgesehen sind, wird die Schulleitung zudem den entsprechenden Lehrkräften verschiedene Zusatzaufgaben übertragen, damit diese sich auf eine dann freiwerdende Position erfolgreich bewerben können (Blömeke et al. 2012). Schließlich wird die Schulleitung insgesamt versuchen Personalentwicklung für alle Lehrkräfte über geeignete Weiterbildungen zu ermöglichen.

Leithypothese 4: Die Schulleitung fördert engagierte und geeignete Lehrkräfte, indem sie ihnen Zusatzaufgaben überträgt und Weiterbildung ermöglicht.

3.2.3 Organisationsentwicklung

5. Welche Ansätze verfolgt die Schulleitung, um ihr Konzept von Schule und Schulentwicklung den Lehrkräften grundsätzlich zu vermitteln?

Die Schulleitung verfügt kaum über Steuerinstrumente, muss aber dennoch die große Mehrheit eines Kollegiums überzeugen, wenn ein Schulentwicklungsprozess gelingen soll. Gleichzeitig gibt der administrative Rahmen nicht vor, wie Schulentwicklung stattzufinden hat. Gefordert wird nur eine regelmäßige Evaluation.

Da jede Schule eine eigene Schulkultur besitzt, es eine gemeinsame Idee davon gibt, wie „man“ Schule leben soll, liegt es nahe, dass eine Schulleitung dies aufgreift und im Sinne ihrer Vorstellung von Schulentwicklung beeinflusst (Berkemeyer et al. 2008). Repräsentiert wird die gemeinsame Kultur durch gemeinsame Verhaltensweisen, Programme, Techniken und Artefakte. Diese kann die Schulleitung mit Zielen der Schulentwicklung verknüpfen, sodass Prozesse des organisatorischen Wandels und des Aufbaus von Strukturen nachvollziehbarer werden. Naheliegend ist, dass die Schulleitung hier auf die gemeinsame Arbeit am Schulprogramm zurückgreift (Helsper 2008a).

Leithypothese 5: Die Schulleitung greift herrschende Verhaltensweisen, Programme, Techniken und Artefakte an ihrer Schule bewusst auf und setzt diese durch den Aufbau geeigneter Strukturen für die Schulentwicklung ein.

6. Auf welche Gruppen, Gremien oder Koalitionen greift die Schulleitung zurück, um den Schulentwicklungsprozess voranzutreiben?

Schulleitungen an Gymnasien leiten ein großes Kollegium, in dem sie nicht mit jedem in engem Kontakt stehen können. Umso wichtiger ist es für die Schulentwicklung Gruppen zu

finden, die diesen Prozess im Sinne der Schulleitung mittragen und mitgestalten. Zwar sind über den administrativen Rahmen spezielle Gremien an der Schule beschrieben und in ihrer Funktionalität festgelegt, etwa die Lehrerkonferenz oder das Schulforum. Allerdings sind diese Gremien stark reguliert; außerdem trifft dort eine Vielzahl von Interessen zusammen, sodass diese nicht immer als Gremien geeignet sind, in denen neue Ideen erarbeitet und konsequent vermittelt werden (Röhrich 2013, 87). Der Schulleitung steht es jedoch frei weitere Gremien zu bilden oder bereits existierende, informelle Gremien bewusst in den Prozess der Schulentwicklung einzubeziehen. Damit kann sie Plattformen generieren, auf denen freier als in den oben genannten Gremien Schulentwicklung diskutiert und gestaltet werden kann. Diese Gremien könnten auch als Verteiler ins Kollegium wirken, sodass die Schulleitung sichergehen kann, dass die neuen Ideen und Prozesse tief ins Kollegium wirken.

Leithypothese 6: Die Schulleitung wählt bewusst Gruppen, Gremien oder spezielle Koalitionen, um Innovationen im Schulentwicklungsprozess voranzutreiben.

3.2.4 Kooperationsentwicklung

7. Wie gestaltet die Schulleitung ihren Kontakt zur schulischen Umwelt?

Wie genau die Schulleitung ihren Kontakt zur Umwelt gestaltet, ist nicht festgelegt. Außer dem allgemeinen Hinweis, Schule zu öffnen und mit externen Partnern die Zusammenarbeit zu suchen, bleibt der Schulleitung ein großer Spielraum. Auch ist die Bandbreite möglicher Kooperationspartner sehr breit aufgestellt: Betriebe, Sport- und andere Vereine, Kunst- und Musikschulen, freie Träger der Jugendhilfe, kommunale und kirchliche Einrichtungen sowie Einrichtungen der Weiterbildung (Art. 2 (5) BayEUG). Zusätzlich können neben den naheliegenden Ansprüchen der Eltern auch weitere Anspruchsgruppen genannt werden wie lokale Politik, regionale Presse, Verbände oder Kammern. Weder ist anschaulich klar, wo jeweils die Schnittmenge liegt, noch ist vorgegeben, welche Schnittmenge bzw. welche Kooperation als erstrebenswert gesehen wird (Huber et al. 2012). Da die zeitlichen Ressourcen der Schulleitung aber beschränkt sind, wird sich diese vermutlich auf diejenigen Kontakte beschränken, die ihr persönlich nahe liegen oder wichtig erscheinen oder die aufgrund ihres Schulprofils bzw. ihres Standortes automatisch gegeben sind (Pfandenhauer/Brosziewski 2008).

Leithypothese 7: Die Kooperationen des Gymnasiums mit der Umwelt hängen stark von den Präferenzen der Schulleitung ab, sofern diese nicht durch feste Rahmenbedingungen ohnehin naheliegen.

3.2.5 Führung an Schulen

8. Welchen Führungsansatz wählt die Schulleitung bei der Entwicklung ihrer Schule bzw. ihrer Lehrkräfte?

Die Anreize, die eine Schulleitung am Gymnasium setzen kann, um Lehrkräfte in die von ihr gewünschte Richtung zu bewegen, sind sehr begrenzt. Gleichzeitig nehmen die Lehrkräfte für sich das Statut der ‚pädagogischen Freiheit‘ in Anspruch, sodass es kaum möglich ist, im pädagogischen Feld einen allgemein verbindlichen Ansatz für Unterricht und Erziehung zu formulieren. Somit liegt es nahe, dass die Schulleitung durch Wertschätzung und ideelle Motivation führen muss: Durch ein Klima der Wertschätzung kann sie eher jene überzeugen, die ihrem pädagogischen Ansatz fernstehen, sich von ihr aber trotzdem akzeptiert fühlen (Riedelbach 2011). Durch Motivation und die Formulierung gemeinsamer anspruchsvoller Ziele für die eigene Schule kann sie versuchen, anspruchsvolle und engagierte Lehrkräfte zu gewinnen, die sich auf Veränderungen einlassen wollen und ihren pädagogischen Ansatz mittragen (Gerick 2014). Langfristig wird die Schulleitung bestrebt sein, diesen engagierten Lehrkräften die Funktionsstellen ihrer Schule zuzuweisen.

Leithypothese 8: Die Schulleitung wählt einen Führungsstil, der über Motivation und Wertschätzung versucht, die Lehrkräfte für die Ziele der Schulentwicklung zu gewinnen.

9. Welche Einflussmöglichkeiten auf mikropolitische Prozesse sieht die Schulleitung in ihrem Kollegium?

Da der direkte Einfluss der Schulleitung auf die Lehrkräfte relativ gering ist, haben diese ihrerseits einen großen Handlungsspielraum, sei es im Rahmen der Unterrichtsgestaltung, sei es im Rahmen der außerunterrichtlichen Prozesse an der Schule. Zudem gibt es in jedem Kollegium eine Reihe von Partikularinteressen, die sich Geltung zu verschaffen suchen – v.a. bei der Verteilung knapper Ressourcen und Privilegien (Laske et al. 2006). Diese mikropolitischen Prozesse (Neuberger 1995) sind Teil jeder organisationalen Dynamik, die dann problematisch werden, wenn sie dazu führen, dass sie Abläufe in der Organisation stören oder gar unmöglich machen (Neuberger 2002). Da Lehrkräfte professionell eine sehr große Freiheit haben, liegt es nahe, starke mikropolitische Prozesse an größeren Schulen zu vermuten. Damit diese nicht den schulischen Ablauf beeinträchtigen, ist es für die Schulleitung wichtig, diese Prozesse wahrzunehmen und zu versuchen, diese in ihrem Sinne zu steuern (Göhlich et al. 2007).

Leithypothese 9: Die Schulleitung weiß um typische mikropolitische Prozesse in ihrem Kollegium und hat Methoden entwickelt, diese zu steuern.

4. Untersuchungsmethode

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen zu erfassen. Gleichzeitig sollten sie im Rahmen eines Modells zueinander in Beziehung gebracht werden, sodass ein Handlungsmodell von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen modelliert werden kann. Da sich Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen im Rahmen von Veränderungsprozessen deutlicher ausprägen als im Rahmen von Routineabläufen, wurde hier der Kontext der Schulentwicklung gewählt. Ziel ist es, in dieser Arbeit einen umfassenden Ansatz zu formulieren, sodass für diese Arbeit zwei Zugänge gewählt werden, um die relevanten Aspekte zu erfassen: Zum einen soll der Praxis-Diskurs abgebildet und analysiert werden. Zum anderen soll der wissenschaftliche Diskurs nachgezeichnet und ebenfalls auf relevante Informationen analysiert werden. Ziel muss dabei sein, dass eine Anschlussfähigkeit beider Diskurse zueinander ermittelt wird, damit die Ergebnisse der beiden Diskurse auch schlüssig zueinander in Bezug gesetzt werden können, sodass daraus ein valides Handlungsmodell gebildet werden kann.

Um das Handeln der Akteure präzise in ihrem Alltag zu erfassen, soll sich der Praxis-Diskurs speziell auf eine Schulart, das Gymnasium, beziehen. Nur so ist sichergestellt, dass Begrifflichkeiten und Zusammenhänge möglichst eindeutig verwendet werden. Zudem begrenzt sich diese Arbeit auf die Schulart des Gymnasiums in Bayern, da der administrativ-verwaltungsrechtliche Rahmen, der den Experten im Alltag als Bezugspunkt dient, zwischen den Bundesländern variieren kann. So steht am Beginn der Arbeit die Darstellung des administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmens der Schulleitungen der Gymnasien in Bayern. Es werden jene Verwaltungsvorschriften dargestellt, die für die Rahmensetzung schulischen Leitungshandelns relevant sind: Das Gymnasium wird als Schulart erfasst und in seinen Aufgaben dargestellt. Gleichzeitig werden Ernennung, Aufgaben und Ausbildung der Schulleitung umrissen. Schließlich werden die Handlungs- und Steuermöglichkeiten aufgezeigt, die der Gesetzgeber einer Schulleitung am Gymnasium zugesteht. Ziel ist es, dadurch ein Bild davon zu gewinnen, welche Handlungs- und Steuermöglichkeiten den Schulleitungen tatsächlich zur Verfügung stehen. Teilt man die Ergebnisse dieser Analyse ein, so zeigt sich, dass anhand dieser rechtlichen Rahmenbedingungen Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen eine emergente inhaltliche Struktur zukommt, die sich mit den Konstrukten *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung* und *Kooperationsentwicklung* sowie *Führung an Schule* darstellen lässt. Daraus abgeleitet lässt sich dann die Forschungsfrage formulieren. Gleichzeitig werden auf der Grundlage der fünf Konstrukte die Leithypothesen skizziert, auf deren Basis im Weiteren die Fragen des Leitfadens formuliert werden.

Der in dieser Arbeit dargestellte wissenschaftliche Diskurs wird zunächst bestimmt von den beiden Konstrukten *Schulentwicklung* und *Schulleitung*, die beide komplexe und umfassende Diskurse mit vielfältigen begrifflichen Bestimmungen und Theoriebindungen darstellen. Diese Komplexität bedarf der genaueren Bestimmung, um begriffliche Klarheit zu schaffen und analysieren zu können, wie diese genau in Beziehung zum Thema der Arbeit gestellt werden können. So wird der Schulentwicklungsdiskurs in seiner historischen Genese knapp

dargestellt, wobei hier auf die relevante Forschungsliteratur und empirische Forschung zurückgegriffen wird. Aus dem Feld der vielfältigen Bezugsmuster und Relationen werden die für die Arbeit wesentlichen Aspekte isoliert und ihre Auswahl begründet. Es zeigt sich, dass sich in Anlehnung an Rolffs Schulentwicklungs-Trias (1998; 2007) und Fullans Modell der Schulentwicklung (1999) vier Teildiskurse bestimmen lassen, aus denen sich der Schulentwicklungsdiskurs zusammensetzt: *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung* und *Kooperationsentwicklung*. Insofern zeichnet sich hier bereits eine Anschlussfähigkeit an die Konstrukte des administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmens ab. Anschließend wird, ebenfalls mit Rückgriff auf relevante Forschungsliteratur und empirische Studien, der Schulleitungsdiskurs in seiner historischen Genese knapp dargestellt. Auch hier werden die Bezugsmuster und Relationen analysiert, die für das Thema der Arbeit wichtig erscheinen. Es zeigt sich, dass v.a. der Diskurs zu *Führung an Schulen* für diese Arbeit relevant ist und zum Schulentwicklungsdiskurs sinnvoll anschlussfähig. Somit lassen sich als Ergebnis der Analyse der beiden Konstrukte und ihrer Diskurse fünf Teildiskurse benennen, die das Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen genauer bestimmen: *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung*, *Kooperationsentwicklung* und *Führung an Schulen*. Die im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses isolierten fünf Teildiskurse entsprechen den abgeleiteten Konstrukten der administrativ-verwaltungswissenschaftlichen Analyse, sodass beide zueinander anschlussfähig sind. Das ist relevant, da die Erfassung des Praxis-Diskurses auf den Ergebnissen der administrativ-verwaltungsrechtlichen Analyse aufbaut, sodass damit sichergestellt ist, dass der wissenschaftliche Diskurs und der Praxis-Diskurs zueinander anschlussfähig sind und die Erstellung eines gemeinsamen Handlungsmodells abschließend gelingt. Aufgrund der fünf Teildiskurse ergibt sich ein fünfdimensionales Modell.

Da der Schulentwicklungsdiskurs auf dieser allgemeinen Ebene nicht an die detaillierten Aussagen der Praktiker anschlussfähig wäre, und auch strukturell das Handlungsmodell innerhalb der fünf Dimensionen in verschiedene Handlungsebenen untergliedert werden soll, werden im Folgenden die fünf Diskurse ebenso in ihrer historischen Genese knapp dargestellt und die Bezugsmuster und Relationen analysiert, um so die konkreten Handlungsmöglichkeiten der Schulleitungen im Rahmen des jeweiligen Diskurses zu erfassen – nur bei der Darstellung des Teildiskurses der Personalentwicklung wird von der historischen Darstellung abgewichen und auf einen phänomenologischen Ansatz zurückgegriffen. Neben einer genauen begrifflichen Abklärung dient die Darstellung der Teildiskurse auch der sorgfältigen Darstellung und Relationierung der verschiedenen zugrundeliegenden Konzepte und Theorien. So sollen die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten möglichst genau erfasst werden. Am Ende jeder Analyse eines Teildiskurses werden die Ergebnisse tabellarisch zusammengefasst. Dabei kann gezeigt werden, dass sich ein Schema der Handlungsebenen als sinnvoll erweist und auf alle fünf Teildiskurse angewendet werden kann: Handlungsmöglichkeiten als *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen*, als *Handlungsmöglichkeiten der indirekten Steuerung* und als *Möglichkeiten der direkten Steuerung*. Zusammengeführt kann aus dem wissenschaftlichen Diskurs ein

fünfdimensionales Modell mit drei Handlungsebenen modelliert werden, das die Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen darstellt.

Die Erfassung des Praxis-Diskurses beruht auf der Analyse des administrativ-verwaltungsrechtlichen Rahmens. Die daraus abgeleiteten Leithypothesen dienen als Grundlage zur Formulierung des Leitfadens. Im Rahmen eines qualitativen sozialwissenschaftlichen Zugangs wird der Praxis-Diskurs mittels leitfadengestützter Interviews erfasst. Ziel ist es, die Sinn- und Deutungswelt der Praktiker möglichst umfassend zu erarbeiten. Zwar sind die Fragen des Leitfadens in die fünf genannten Teilbereiche aufgeteilt, allerdings sind die einzelnen Fragen bewusst allgemein formuliert, um die Sinn- und Deutungsstruktur bei den Experten des sozialen Feldes zu belassen und nicht mit zu enger Fragestellung manipulativ zu wirken. Im Anschluss an die Transkription der Interviews wird aus den Antworten eine emergente Sinnstruktur gebildet, die zur Erstellung eines Kodierleitfadens dient. Schließlich wird mit dessen Hilfe eine semantische Analyse der Interviews durchgeführt und Items, die sich als unnötig herausstellten, ausgesondert. Die verbliebenen Items werden einer vertiefenden Einzelfall-Analyse unterzogen, um den Bedeutungsgehalt umfassend abbilden zu können. Die daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung werden für jeden Teildiskurs abschließend in einer Tabelle zusammengefasst. Wie in der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses, zeigt sich auch hier, dass die in der Analyse gewonnenen Ergebnisse innerhalb einer Dimension sinnvoll in drei Handlungsebenen unterschieden werden können: Handlungsmöglichkeiten als *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen*, als *Möglichkeiten der indirekten Steuerung* und als *Möglichkeiten der direkten Steuerung*. Zusammengeführt kann aus dem Praxis-Diskurs ein fünfdimensionales Modell mit drei Handlungsebenen modelliert werden, das die Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen darstellt. Da beide Modelle sich auf dieselben Konstrukte beziehen, und innerhalb dieser auch dieselben Handlungsebenen bilden, sind die beiden Modelle zueinander anschlussfähig und werden am Ende der Arbeit sowohl einzeln eingeordnet als auch vergleichend beschrieben.

5. Untersuchung

5.1 Bisherige empirische Untersuchungen

Schulleitungsforschung ist in Deutschland noch ein junges und wenig beachtetes Forschungsgebiet (Wissinger 2014). Wenn Schulleitung aus theoretischem Interesse an schulischem Leitungshandeln thematisiert wird, dann meist im Rahmen von Schulreformen bzw. Forschung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. So ist empirische Schulleitungsforschung mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum existent (Wissinger/Huber 2002). Zunächst stellte sie eine Weiterentwicklung jener Forschung dar, die zwar Funktion und Rolle der Leitungspersonen thematisierte und in ihrer Darstellung Plausibilität beanspruchen konnte, aber nicht empirisch gesichert war (Wirries 1986; Holtappels 1989). Daneben gab es auch Beiträge aus verwaltungswissenschaftlich-rechtlicher Sicht (Bessoth 1978; Vogelsang 1989), ebenso aus historischer Perspektive (Nevermann 1982). Allerdings zeigte sich zu Beginn, gemessen an der Zahl der Publikationen, ein deutliches Missverhältnis zwischen empirischem Wissen und konzeptionell als wünschenswert angenommenen Tätigkeitsinhalten und Handlungsansätzen (Huber 2003). Insgesamt lassen sich in der aktuellen Forschung zu Schulleitungshandeln fünf Teildiskurse bestimmen: Zum einen fokussieren die Überlegungen auf das *Selbstverständnis von Schulleitungen*; daneben entwickelte sich eine Forschungsrichtung, die *Schulleitung unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten* erfasst. Zudem wird das Augenmerk auf die *Rekrutierung von Schulleitungen* gelegt. Ein vierter Teildiskurs richtet seinen Fokus auf *Management und Führung an Schulen*, während ein letzter Teildiskurs erfasst werden kann, dessen Forschungsperspektive auf die *Konsequenzen der Neuen Steuerung und der neuen Qualitätsdiskussion* für Schulleitungen gerichtet ist.

Zu Beginn der 1980er Jahre wird das *Selbstverständnis von Schulleitungen* erstmals von Wolfmeyer (1981) erfasst, der schulartübergreifend die zeitliche Belastung von Lehrkräften - und damit auch der Schulleitungen - durch administrative Tätigkeiten erfasst. Bessoth (1982) geht in seiner Untersuchung von Schulleitungen und ihren Überzeugungen aus, um die beruflichen Interessen von Schulleitungspersonal zu erfassen. Einen quantitativen Ansatz wählten auch Baumert und Leschinsky (1986), die in ihrer Befragung von 1.000 Schulleitungen aller Schularten zu erfassen versuchten, welches berufliche Selbstverständnis und welche Einflussmöglichkeiten Schulleitung vor dem Hintergrund des Paradigmas der losen Koppelung haben – wobei sich zeigt, dass der Einfluss der Schulleitung v.a. davon abhängt, inwieweit es ihr gelingt, widersprüchlich erscheinende Verhaltensanforderungen auszubalancieren. 1990 folgte die Studie von Neulinger, der ebenso einen quantitativen Ansatz mittels Fragebogen wählte, um Schulleitungen und Schulräte an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen in Baden-Württemberg zu befragen; sein Ziel war, herauszufinden, ob es sich bei Schulleitungen um eine homogen denkende, motivational und sozial herkunftsgeprägte Lehrerelite handelt oder ob schulartspezifisch erkennbare Schulleitungsgruppen bestimmbar sind. In den 1990er Jahre erfolgten zwei auf Bayern bezogene Regionalstudien von Storath (1994) und Wissinger (1996): Im Rahmen eines quantitativ und qualitativ gemischten Methodendesigns versucht Storath (1994) zu erfassen, wie neu ernannte Leitungspersonen an Grundschulen ihren Wechsel in die neue Rolle

erleben, und welche Konsequenzen sich daraus für Rekrutierung und Qualifikation dieses Führungspersonals ergeben. Wissinger (1996) wählt einen quantitativen Ansatz und richtet den Fokus seiner Befragung auf Schulleitungen an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, um zu erfassen, wie diese ihre Leitungsfunktion und -rolle wahrnehmen, interpretieren und ausgestalten bzw. welchen Qualifizierungsbedarf sie für sich selbst sehen.

Im Rahmen der Forschung zu *Schulleitung unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten* wird festgestellt, dass zwar der Lehrerberuf zu den ‚Frauenberufen‘ gehört, die im Bereich der Grundschule sogar mehrheitlich das Leitungsamt innehaben, in Leitungsfunktionen der weiterführenden Schulen jedoch unterrepräsentiert sind (Miller 2001). Winterhager-Schmid (1997) befragt in einem gemischten Methodendesign 330 niedersächsische Lehrerinnen aller Schularten nach beruflicher Identifikation und Karriereorientierung. Ähnlich Rustemeyer (1998), die in ihrer Studie der Frage nachgeht, welche Ursachen es für den geringen schulinternen Aufstieg von Frauen in Leitungspositionen gibt. Einen anderen Ansatz wählt Lutzau (2006; 2008), die auf der Grundlage biographischer Interviews das Gelingen des schulischen Aufstiegs von Frauen ausleuchtet, indem sie vorgefundene Bedingungen, persönliche Aufstiegsbereitschaft und biographische Dimensionen im Leitungshandeln untersucht; ähnlich Steber (2008), die ebenfalls mit einem biografischen Ansatz der Frage nachgeht, wie sich die Motivation zur Übernahme einer Leitungsfunktion in der Schule vor dem Hintergrund habitueller Dispositionen und sozialer Feldstrukturen abzeichnet, und welche Auswirkungen dies auf die Selektion von Lehrerinnen in Führungspositionen hat. Auch Hoff (2014) untersucht den Zusammenhang zwischen Bildungsbiografie und Leitungshandeln bei Frauen. Zudem thematisieren weitere Studien das Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und fragen nach geschlechtsspezifischen Unterschieden (Miller 2001; Kansteiner-Schänzlin 2002; 2010; Bobeth-Neumann 2013).

Ein weiteres Themenfeld der Schulleitungsforschung beschäftigt sich mit der *Rekrutierung von Schulleitungen*, mit deren *Qualifikation* und *Kompetenzen* (Wissinger 1996; Winterhager-Schmid 1997; Huber 2001; 2003; Wissinger/ Huber 2002). Während Werle (2001) mit einem quantitativen Ansatz Schulleitungen verschiedener Schularten im Saarland nach ihrem beruflichen Selbstverständnis und davon ausgehend ihren Bedürfnissen und Erwartungen an Schulleitungsfortbildungen befragt, stellt Roggenbuck-Jagau (2005) vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der Weiterbildung von Schulleitungen die Frage nach der Wirkung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Einen Bezug zur internationalen Schulleitungsforschung versucht Wissinger (2007) herzustellen, indem er mit Bezug auf die US-amerikanische *school effectiveness*- und die *school improvement*-Forschung zeigt, wie diese Ansätze für den in der deutschen Erziehungswissenschaft vernachlässigten schulbezogenen Governance-Diskurs fruchtbar gemacht werden können. Graf-Götz (2008) zeigt in seiner Studie anhand einer Stichprobe von 311 Hauptschulleitungen von sogenannten ‚Brennpunktschulen‘ in Baden-Württemberg, dass Schulleitung eine zentrale Rolle in der Schulentwicklung zukommt, sowohl bei der herrschenden Atmosphäre wie auch beim Aufbau einzelner Strukturen. Harazd, Gieseke und Rolff (2008) gehen mit ihrer Studie an Schulen in Nordrhein-Westfalen der Frage nach, inwiefern sich die neuen Anforderungen an die Schulleitung im Rahmen der Deregulierung durch geeignete Maßnahmen der Delegation bewältigen lassen; ähnlich auch Thiel und Thillmann (2010) mit ihrer Online-Befragung

Berliner Schulleitungen. Wesentlich fokussierter ist die Studie von Wagner (2012), die am Beispiel von sieben beruflichen Schulen in Berlin der Frage nachgeht, wie schulische Führungskräfte den veränderten Führungsrahmen interpretieren und nutzen. So kann sie zeigen, dass eine Zunahme von Maßnahmen zur einzelschulischen Qualitätssicherung und -entwicklung wahrgenommen wird, was in eine stärkere Konkurrenz zwischen den Schulen mündet. Brauckmann (2012a; 2012b) geht der Frage nach, ob mit der Stärkung der einzelschulischen Selbständigkeit eine Qualitätssteigerung einhergeht. Zugleich stellt er die Frage, ob selbst initiierte und gesteuerte Entwicklungsprozesse, die mit externer Standardsetzung und verstärkter Ergebniskontrolle verbunden sind, Auswirkungen auf das strategische Management im Sinn mittel- und langfristiger Schulentwicklung haben, und mit welchen Prozessen Schulleitungen dieser Herausforderung begegnen. Auch Thillmann (2012) versucht mit ihrer schulartübergreifenden Untersuchung zu erfassen, wie sich Einflüsse von außen auf das Handeln von Schulleitungen und die Ausgestaltung schulischer Organisation auswirken. Gleichzeitig werden auch die Grenzen schulischen Managements thematisiert (Wissinger 2007; 2013) bzw. die Grenzen der Arbeitsbelastung und Beanspruchung der Schulleitungen (Brauckmann/ Hermann 2013; Warwas 2013).

Der vierte Teildiskurs fokussiert auf *Management und Führung an Schulen*. Diskutiert werden Mehrebenenmodelle unterschiedlicher Reichweite (Hallinger/ Heck 2010). Bislang ist der Diskurs geprägt von US-amerikanischen Einflüssen, v.a. der US-amerikanischen *school improvement*-Forschung (Wissinger 2014). Dalin/ Rolff (1990) betonen den dynamischen Aspekt von Schule als Organisation, was auch Auswirkungen auf die Erfassung der Aufgaben einer Schulleitung mit sich bringt. Wissinger (1994) nahm im Rahmen seiner Studie zur Rollenidentität von Schulen in Bayern auch eine erste empirische Bestimmung von Tätigkeitsfeldern der Schulleitung vor. Zudem liegen im deutschsprachigen Raum die oben bereits vorgestellten Studien zu Arbeitsbedingungen und -anforderungen von Schulleitungen vor (Wissinger 2007; Thiel/ Thillmann 2010; Brauckmann 2012a; 2012b). Darüber hinaus gehen Ackeren et al. (2011) in ihrer Studie der Frage nach, wie empirisch hinreichend belegte Erkenntnisse als ‚Steuerungswissen‘ für Politik und Praxis in der Qualitätsentwicklung von Schule nutzbar gemacht werden kann. Sie zeigen, dass sich empirische Erkenntnisse nicht umstandslos in erfolgreiches ‚evidenzbasiertes‘ Handeln umsetzen lassen. Der Frage der evidenzbasierten Steuerung der Einzelschule gehen auch Demski et al. (2012) nach, wobei sie in ihrer Studie die diffuse Terminologie kritisieren und eine explizite und präzise Definition von ‚evidenzbasierter Steuerung‘ einfordern. Insgesamt ist die Frage des Einflusses der Schulleitung auf den Unterricht und die Lernleistung der Schüler, genauso wie die Frage nach dem Einfluss der Schulleitung auf die Strukturentwicklung an ihrer Schule im deutschsprachigen Raum ein weitgehendes Forschungsdesiderat (Wissinger 2014). Eine Ausnahme bilden Rachenbäumer et al. (2013) mit ihrer Spezialstudie, die datengestützte Schulentwicklung und das darauf bezogene Schulleitungshandeln in weniger begünstigter Lage analysieren.

Der letzte Schwerpunkt, der sich auf *Konsequenzen der Neuen Steuerung und der neuen Qualitätsdiskussion* bezieht, ist v.a. durch Überlegungen zur Governance-Forschung geprägt. In diesem Bereich wird in einem Mehrebenensystem die Wirkung von Steuerungsinstrumenten erfasst, mit deren Hilfe Schule ‚von außen‘ gesteuert werden soll:

Grundsätzlich kann Riedel (1998) in einer Gesamterhebung der Schulleitungen aller öffentlichen Schulen Berlins eine breite Zustimmung zu Dezentralisierung von Verantwortung feststellen. Während Gehrman, Hericks und Lüders (2010) eine breite Übersicht über Konzeptionalität und Bedeutung von *Bildungsstandards* geben, versucht Wacker (2008) in seiner Studie an Realschulen in Baden-Württemberg die Auswirkung von Bildungsstandards im Unterricht zu erfassen. Im Ergebnis zeigt sich, dass mit den neu implementierten Bildungsstandards verschiedene intendierte, gebrochene und kontraintentionale Effekte einhergehen, die sowohl innerhalb der Lehrplantheorie als auch innerhalb der schulischen Steuerungsforschung aufzugreifen und zu reflektieren sind. Ähnlich auch die Studien zu *Lernstandserhebungen* bzw. *Vergleichsarbeiten*: Kuper und Muslic (2012) schlussfolgern aus ihrer Untersuchung, dass Ergebnisrückmeldungen aus Lernstandserhebungen lediglich ein "gemäßigtes" Instrument einer evidenzbasierten Schulentwicklung darstellen; ebenso Kuper und Diemer (2013), die sich insofern skeptisch gegenüber evidenzbasierter Schulentwicklung zeigen, als nicht zwangsläufig davon auszugehen ist, dass Informationen automatisch zu Prozessen innovativen Handelns führen. Auch Maier et al. (2013) stehen als Ergebnis ihrer Gymnasialstudie evidenzbasierter Steuerung von Schule mittels Vergleichsarbeiten skeptisch gegenüber. Im Rahmen der Bewertung von *Evaluation* als Element evidenzbasierter Steuerung zeichnet sich ein ähnliches Bild: Während Thiel und Thillmann (2013) eine Präzisierung der Funktionen *interner Evaluation* im Rahmen schulischer Steuerung vornehmen, zeigen Thillmann et al. (2013) im Rahmen einer Befragung Berliner und Brandenburger Gymnasialleitungen, dass interne Evaluation nicht automatisch zu Qualitätssteigerung an der Schule führt. Vielmehr ist die Schulleitung in ihrer Vermittlerrolle entscheidend. Ein ähnliches Bild zeichnen auch die Studien, die die *externe Evaluation* bzw. *Schulinspektion* in Verbindung mit schulischen Wandlungsprozessen untersuchen (Dedering 2012; Dedering et al. 2012; Thillmann 2012). Dietrich (2012) versucht daher in seinem konzeptionellen Ansatz den Begriff der Deregulierung im Rahmen des Mehrebenensystems Schule weiterzuentwickeln. Böhm-Kasper und Selders (2013) bestimmen in ihrer länderübergreifenden Studie Merkmale der Schulinspektion sowie die damit verbundene Wahrnehmung und Akzeptanz der Schulleitungen.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Schulleitungsforschung mit eigenen Ansätzen in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum etablieren konnte. Neben psychologischen Zugängen, etwa dem Selbstverständnis, dem Rollenverständnis oder dem Belastungserleben, konnten auch eigene strukturelle Zugänge formuliert werden, wie etwa die Etablierung der Schulleitung im Mehrebenenmodell von Schule. Auch konnten einzelne Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche von Schulleitungen bestimmt werden, ebenso wie der mögliche Einfluss externer Steuerungsmaßnahmen im Rahmen evidenzbasierter Steuerung. Die Erfassung der Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung, aus der ihr Einfluss auf Unterricht und Lernleistung ebenso abgeleitet werden könnte wie ihr Einfluss auf die Strukturentwicklung ihrer Schule, stellt nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar (Wissinger 2014).

5.2 Analyse des wissenschaftlichen Diskurses

5.2.1 Grundzüge des Schulentwicklungsdiskurses

Die Forschung zur Schulentwicklung lässt sich immer noch als Bereich mit vergleichsweise unverbundenen Forschungsgegenständen und -methoden beschreiben (Bonsen/ Berkemeyer 2014). Einigkeit herrscht darüber, dass Schulentwicklung kein einmaliges Ereignis ist, sondern eine dauerhafte Anforderung an das professionelle Handeln aller Beteiligten (Röhrich 2013, 81). Von einer geschlossenen Theorie der Schulentwicklung kann allerdings keine Rede sein, zumal es sich um ein relativ junges Spezialgebiet handelt (Holtappels 2016). Vielmehr sieht sich die Schulentwicklungsforschung im Spannungsfeld zwischen der Wahrnehmung als ein eher pragmatischer Prozess zur Erhöhung der Wirksamkeit von Schule und dem Anspruch der Entwicklung einer ausgearbeiteten Theorie der Schulentwicklung (Rolff 2007, 19). In der öffentlichen Bildungsdiskussion herrscht bisweilen der Eindruck, dass jede Maßnahme an Schulen als Schulentwicklung bezeichnet wird (ebd., 15). Wenn im Folgenden die allgemeinen Linien des Diskurses nachgezeichnet und die Frage gestellt wird, auf welchen zentralen Konstrukten dieser Diskurs fußt, wird in Abgrenzung zu nicht-gesteuerten Veränderungen Schulentwicklung als bewusste und systematische Entwicklung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit gesehen (Fend 1987, Rolff 1986). Damit umfasst Schulentwicklung sowohl systematische Programme wie auch kontinuierliche Verbesserungsprozesse (Röhrich 2013, 81).

Historisch kann der Aufbau des staatlichen Schulwesens in Preußen, in vielerlei Hinsicht prägend für das gesamtdeutsche Schulsystem, als Beginn von Schulentwicklung gesehen werden: Zwar gründen sich die Humboldtschen Schulpläne v.a. auf Reformbestrebungen an den sogenannten höheren Schulen (Gelehrtenschulen, Stadtschulen, Ritterakademien, Lateinschulen etc.), dennoch sind sie mit ihren Hinweisen auf Curricula, Ziele, Inhalte und Methoden eine Antwort auf die Zustände, wie sie etwa in Visitationsberichten des 18. Jahrhunderts geschildert werden (Diederich/ Tenorth 1997). Damit wurde die bildungstheoretische Frage nach einer umfassenden Bildung des Menschen jenseits von geburts- und berufsständischen Schranken gestellt (Dörpinghaus 2015); begleitend fanden dazu Diskussionen über zielführende Entwicklungen im Bildungswesen statt, etwa zwischen Humboldt und Fichte, Herbart oder Schleiermacher, deren Konsequenz die Bildung einer differenzierten Erziehungs-, Bildungs- und Schultheorie war (Rahm 2005, 27).

Auch die Rolle der (Gymnasial-)Lehrkräfte wurde neugestaltet: Sie waren nun nicht mehr von einer Bürgerschaft, einem Landesherrn oder der Kirche abhängig, sondern als Beamte nur mehr vom neu geschaffenen Nationalstaat – was als entscheidender Fortschritt und als überaus positive Entwicklung auch von den Lehrkräften gesehen wurde (Nipperdey 2013, 454). Damit waren die Grundlagen gelegt für die Diskussion der Erziehungs-, Bildungs- und Schultheorie des 19. Jahrhunderts, ebenso wie Reflexionen darüber, welche Rolle und Funktion der staatlichen Schule als Ort systematischer Bildung zugesprochen wird. Da diese Diskussionen die Theoriebildung ebenso vorangetrieben haben wie die Auseinandersetzung über gelungene Planung und Gestaltung von Schule (Grunder/ Schweitzer 1999), kann hier der Beginn der staatlichen Schulreform gesehen werden. Dieser Modernisierungsimpuls stellte Weichen für Planungs- und Handlungsstrategien beim Aufbau des staatlichen

Schulsystems und erzeugte Strukturen, deren grundlegende Idee einer Staatschule nicht den einzelnen Bildungsinstitutionen selbst überlassen werden konnte. Das zentral verwaltete und im organisatorischen Format der Behörde strukturierte Schulsystem stellt das Fundament des deutschen Schulwesens dar, und ist damit Ausgangspunkt der heutigen Debatte über Schulentwicklung (ebd.).

Mit der Etablierung des staatlichen Schulwesens wuchs auch die Kritik daran: So setzte Ende des 19. Jahrhunderts, parallel zur Durchsetzung staatlicher Schulpflicht, eine massive Kritik an diesem staatlichen Schulsystem ein. Als Folge daraus wurden unterschiedliche ‚Reforminseln‘ gegründet, die große Publizität erlangten (Tillmann 2008). Somit wird die Konstituierung des staatlichen Schulwesens im 19. Jahrhundert von einem Reformdiskurs begleitet, der sich als Kritik an der staatlichen Regelschule definiert und seine Ausläufer bis in die Gegenwart hat (Rahm 2008, 13). Diese Aktivitäten wurden später als ‚Reformpädagogik‘ bezeichnet und zusammengefasst, wobei in der Weimarer Republik einzelne Elemente dieser Reformpädagogik in die staatliche Lehrerbildung übernommen wurden (ebd.). So entstand ein stabiler Reformdiskurs zu staatlicher Bildungspolitik (Rosenbusch/ Warwas 2008), dessen Debatten um Idealkonstrukte von schöpferischem Kind, autonomen Lehrkräften und freien Bildungsinstitutionen kreisen (Rahm 2005, 149). Einen Höhepunkt stellt die Reformpädagogik der Jahrhundertwende dar. Kern dieses Diskurses ist bei aller inhaltlichen Breite die Autonomie des einzelnen Kindes (Oelkers 1995, 50). E. Key (1902) formuliert in ihrer Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ paradigmatisch das Ziel dieser Bewegung, Kinder und Jugendliche als autonome Menschen wahrzunehmen. Durch offene Lernsituationen und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sollte Heranwachsenden freie Entfaltung ermöglicht werden. Autonome Entwicklung ist in diesem Kontext nur mit autonomen Schulen und eigenverantwortlichen Lehrkräften denkbar, eine starre, ausschließlich auf administrative Bedürfnisse ausgerichtete Schulorganisation kann das nicht leisten und ist deshalb abzulehnen bzw. zu reformieren.

Allerdings bleibt dieser Entwicklungsprozess diffus: Welche spezifische Organisationsform für die Einzelschule unter der Bedingung der Autonomie des Kindes als optimal zu sehen ist, wird nicht näher festgelegt (Rahm 2005, 28). Vielmehr gewinnt der reformpädagogische Diskurs seine Stabilität durch Abgrenzung gegenüber staatlicher Schulpolitik, deren behördliche Reglementierung letztlich schulische Interventionen zur Folge hat, die nur zum Schaden ursprünglich autonom handelnder Kinder und Jugendlicher führen. Diese rigide Haltung der pädagogischen Reformschulentwicklung gegenüber dem staatlichen Schulsystem führte dazu, dass sie sich nur in Nischen etablierte (z.B. Jenaplanschule, Hauslehrerschule, Landerziehungsheime). Bildungstheoretisch wird hier der Grundbegriff der offenen Bildsamkeit des Menschen, wie ihn die Aufklärung formuliert hatte, ersetzt durch die Natur des Menschen und seine Autonomie. Das Autonomieargument, gedacht als Möglichkeit des autonomen Subjekts sich in arrangierten Lernmilieus zu bilden und sich dabei der Potenziale der freien Lehrkräfte in einer selbst verwalteten Institution zu bedienen, hat diese pädagogische Reflexion von Anfang an begleitet (ebd., 15). Dieser Begriff wird im Rahmen der Reformpädagogik gelegentlich bis ins Mystische überhöht, ohne begrifflich klar umrissen zu sein, was erst die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu bearbeiten versuchte (Benner/Kemper 2003). Schultheoretisch bleibt überdies die Auseinandersetzung mit dem

Postulat der Trennung von Familie, Schule und Arbeitswelt und deren Überwindung zur ganzheitlichen Ausrichtung von Schule diffus. Wie Schule als Ort des systematischen Lernens und Lehrens durch eine ganzheitliche Einrichtung erreicht bzw. entwickelt werden soll, bleibt begrifflich sehr vage (ebd.). Auch der Begriff der Autonomie blieb diffus, da hier nicht klar zwischen dem einzelnen Schüler, der einzelnen Lehrkraft oder der Einzelschule unterschieden wurde. Insgesamt war mit dieser historischen Entwicklung der grundsätzliche Antagonismus zwischen staatlicher Schulorganisation und (reform)pädagogischen Wesensmerkmalen, zwischen institutionellen Ansprüchen und pädagogischer Autonomieforderung entstanden, dessen Spannung nicht aufgelöst werden konnte und im weiteren Verlauf immer wieder Triebfeder für Schulentwicklungsdiskussionen war.

5.2.1.1 Erste Reformansätze nach dem Zweiten Weltkrieg

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg bestimmten administrative Aspekte lange Zeit die Schulorganisation; noch in den 60er Jahren war die Rede von der ‚verwalteten Schule‘ (Dörfler 2007, 114): Auf der Ebene der Einzelschule reichte eine mehr oder weniger gute Verwaltungstätigkeit der Schulleitung aus, um das Befolgen der Regeln und die Sicherung eines störungsfreien Unterrichts zu garantieren (Brüsemeyer 2004). Im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Kritik an der Ungerechtigkeit des Schulwesens zu einem politisch bedeutsamen Thema (Tillmann 2008). Die Politik reagierte darauf mit Reformen parallel wurden Einrichtungen zur wissenschaftlichen Begleitung dieser Reformen errichtet: Die empirische Bildungsforschung erhielt bis Ende der 1960er Jahre einen wichtigen Stellenwert als Quelle der Politikberatung (ebd.). Allerdings zeigte die kritische Analyse der Ergebnisse aus der Zusammenarbeit von Bildungspolitik und Schulforschung deutliche Probleme bei der politischen Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse. Als die Reformen in den einzelnen Schulen nicht zu den gewünschten Veränderungen führten und wissenschaftliche Konzepte dem nicht abhelfen konnten, setzte Ernüchterung ein (ebd.). Eine der Konsequenzen war, dass sich die schulpädagogische Forschung in der Bundesrepublik aus der empirischen Forschung zurückzog und in den folgenden zwei Jahrzehnten an keiner internationalen Leistungsvergleichsstudie teilnahm: Im Zeitraum zwischen den frühen 1970er und den frühen 1990er Jahren nahmen deutsche Schulen weder an flächendeckenden internationalen Vergleichsstudien teil, noch wurden innerhalb der Landesgrenzen groß angelegte, bundeslandinterne oder -übergreifende Vergleichsstudien durchgeführt (vgl. Schwippert/ Goy 2008).

Überdies war die Schulforschung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägt; erst durch die von Heinrich Roth schon 1962 ausgerufenen ‚empirischen Wendung‘ in der Erziehungswissenschaft vollzog sich allmählich eine sozialwissenschaftliche Wende, die die Methodik qualitativer und quantitativer Sozialforschung für die Schulforschung erschloss und damit einen genaueren Blick auf die Einzelschule ermöglichte (Terhart 2002a). Ihre Theorieprodukte waren meist didaktische Modelle oder Schultheorien – bei deren Entwicklung lange Zeit kaum oder gar nicht auf empirische Forschung zurückgegriffen wurde (Tillmann 2006). Erste Zentren etablierten sich Anfang der 1970er Jahre - so Helmut

Fend in Konstanz, Klaus Hurrelmann in Essen und Hans-G. Rolff in Dortmund (Tillmann 2008), sodass seit den 1970er Jahren der Forschungsstrang, der mit ‚empirischer Schulforschung‘ oder ‚Schulentwicklungsforschung‘ bezeichnet werden kann, zunehmend an Bedeutung gewann – allerdings wiesen Ende der 1990er Jahre nur etwa 20 % der schulpädagogischen Lehrstühle auch ein quantitativ-empirisches Forschungsprofil auf (ebd.).

Die in den 1970er Jahren beginnende Schulentwicklung griff auch auf die Kritik der Reformpädagogik zurück, indem das gesamte Schulsystem in den Fokus der Kritik und der Entwicklungsbemühungen genommen wurde (Röhrich 2013, 81). Der Gegenstand der Schulentwicklung blieb aber zunächst das Schulsystem, nicht die Einzelschule. Hatte im Reformdiskurs der 1970er Jahre die Hoffnung geherrscht, dass zentral gesteuerte Veränderung der Schulstrukturen, v.a. die Einführung der Gesamtschule, nicht nur zu mehr Chancengleichheit führen, sondern auch einen veränderten, besseren Unterricht hervorbringen würden (Wenzel 2004), so führte die anhaltende Kontroverse zwischen Befürwortern der Gesamtschule und deren Gegnern zu zunehmendem Frust darüber, dass letztlich in der Bundesrepublik eine heterogene Schulstruktur mit einer neuen Unübersichtlichkeit entstand, die so niemand wollte (ebd.). Prägend für den Diskurs waren die drei Theoriemodelle Curriculumtheorie, Sozialisationstheorie und Institutionsanalyse (Holtappels 2016), da sie schnelle Unterstützung der national anlaufenden Reformprogramme der Bildungspolitik versprachen (Tillmann 2008). Ein weiterer Ansatz der zentral gesteuerten Schulentwicklung war eine breite Curriculumdiskussion und -forschung, die sich aus der Rezeption der US-amerikanischen Forschung speiste (Hericks et al. 2004): Über zentral geplante und gesteuerte Curricula sollte Unterricht qualitativ entwickelt werden, indem durch die Curricula den Lehrkräften eng strukturiert Inhalte und Methoden vorgegeben wurden. Allerdings ließ die Aufmerksamkeit für diesen Forschungszweig Anfang der 1980er Jahre deutlich nach, als sich abzeichnete, dass der weitreichende Anspruch, Schule und Unterricht über wissenschaftlich fundierte Curricula zu reformieren, sich als undurchführbar erwies (ebd.). Somit blieben die daraus abgeleiteten und groß angelegten Strukturreformen im Bildungssystem ambivalent: Einerseits konnte eine Bildungsexpansion verzeichnet werden, die Qualität des Schulsystems und einzelner Schulen blieb jedoch davon weitgehend unberührt (Rolff/ Holtappels 2004): Es zeigte sich, dass die Bemühungen der 1970er und 1980er Jahre wenig erfolgreich darin waren, durch zentral vorgegebene Curricula und Rahmenrichtlinien den Unterricht über eine inhaltliche Modernisierung hinaus auch bezüglich seiner Methoden nachhaltig zu verändern. Die Erkenntnis war, dass zentral entwickelte Lehrpläne oder Richtlinien nicht automatisch zu einem besseren Unterricht führten, unabhängig von der Qualifikation der einzelnen Lehrkraft oder der Kultur der einzelnen Schule. Diese *Krise der Außensteuerung* (Rolff 1998) zeigte deutlich, dass noch wenig Klarheit über schulinterne Mechanismen bestand, die schulische Innovationen fördern oder verhindern.

Überdies waren kaum einzelschulspezifische Entwicklungsstrategien bekannt: Diese Forschung begann in der Bundesrepublik Anfang der 1980er Jahre mit einzelnen Such- und Erprobungsprozessen (Wenzel 2004). Nach den konfliktreichen Bemühungen um Schulstrukturreform in den 1960er und 1970er Jahren war somit zu Beginn der 1980er Jahre

die Ernüchterung groß, als die Ergebnisse etwa der Hagener Unterrichtsmethoden-Untersuchung (Hage et al. 1985) sehr deutlich aufzeigten, dass die zentral gesteuerten Strukturreformen letztlich den Unterricht nicht erreicht hatten: Dieser war immer noch geprägt von einem dominanten Frontalunterricht, ergänzt um einzelne Formen der Einzelarbeit. Zudem konnten Helmut Fend und seine Konstanzer Forschergruppe zeigen, dass die Varianz zwischen den einzelnen Schulen einer Schulart wesentlich größer war, als die Varianz der verschiedenen Schulformen zueinander (Messner 2016). Somit richtete sich der Fokus der Schulforschung auf die Einzelschule. Ein erster systematischer Blick auf die Einzelschule zeigte, dass diese zwar als Behörde verfasst war, aber wie kaum eine andere Behörde eine geringe hierarchische Differenzierung (Dörfler 2007, 115) besitzt. Terhart (1986) sprach in diesem Zusammenhang von Schule als einer chaotischen Organisation: Er charakterisiert die Einzelschule noch sehr allgemein als hochkomplexes System, das keine linear zu steuernden Bereiche mit klarer Ursache-Wirkung-Beziehung aufweist, sodass Veränderungsdruck von außen eine bestimmte Schwelle nie überschreiten kann, die Einzelschule vielmehr in ihrer Selbstorganisationsfähigkeit gestärkt werden muss.

1972 tauchte zum ersten Mal der Begriff der Schulentwicklung in der bundesrepublikanischen Diskussion auf, verbunden mit der Errichtung einer „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, die später in „Institut für Schulentwicklungsforschung“ (IFS) an der Universität Dortmund umbenannt wurde (Rolff 2007, 21). Zu Beginn wurde auch dort ein enges organisatorisches Verständnis des Begriffs vertreten: Schulentwicklung sollte sich v.a. auf die Planung äußerer Schulangelegenheiten beziehen, etwa Standort, Raumkapazität und Gebäude, sowie strukturelle Reformmaßnahmen im Bildungssystem (Bonsen 2003, 94; Röhrich 2013, 81), wobei Schule nach wie vor struktur-funktionalistisch gesehen wurde (Parsons 1968; Fend 1980). Erst in den 1980er Jahren vollzog sich allmählich ein Paradigmenwechsel: War die Aufmerksamkeit der zu überprüfenden Merkmale von Schule nach dem Zweiten Weltkrieg und in der Folge darauf gerichtet, die Ausstattung der Bildungseinrichtungen und die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte zu diskutieren, so richtete sich der Blick zunehmend auf die unterschiedlichen Lerngelegenheiten, sodass mehr und mehr die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Auch wurden im deutschsprachigen Raum die Ergebnisse der US-amerikanischen *school-effectiveness*-Forschung rezipiert (Röhrich 2013, 81): Merkmale wie *Klarheit des Unterrichts*, *effektive Zeitnutzung*, *Anspruchsniveau*, *Übungsintensität* oder *Instruktionstempo* führten dazu, dass nun der Fokus von den Lehrenden auf das Lernangebot verschoben wurde. Zudem erlebten die beiden bis dahin prägenden didaktischen Modelle eine Weiterentwicklung zu einer stärkeren Ausrichtung auf das Lernen des einzelnen Schülers: Klafki entwickelte die bildungstheoretische Didaktik weiter zur kritisch-konstruktiven Didaktik (Hericks et al. 2004), Schulz erweiterte das Berliner Modell der lern-lehrtheoretischen Didaktik unter Einbeziehung des Lern- und Leistungsgedankens weiter zum sog. Hamburger Modell (ebd.). Jedoch wurde der Einfluss der unterschiedlichen Unterrichtskomponenten auf den Lernerfolg der Schüler weiterhin kaum empirisch untersucht (Schwippert/ Goy 2008). Überdies war wenig bekannt darüber, was ‚schlechte‘ Schulen ausmacht, und wie man diese in ‚gute‘ Schulen verwandeln kann (Huber 2003) - was sich bereits nach kurzer Zeit in einer

beinahe unüberschaubaren Anzahl von erhobenen Einzelvariablen widerspiegelte (Scheerens/ Bosker 1997).

Um die innere Dynamik der Einzelschule abzubilden und diese als Basis einer qualitativen Schulentwicklung zu erfassen entwickelten sich in den folgenden Jahrzehnten drei Linien des Schulentwicklungsdiskurses, die bis heute wirksam sind, da sie sowohl die Wahrnehmung als auch die Anforderung an die jeweilige Einzelschule verändert haben (Berkemeyer et al. 2008): Die erste Phase kann gesehen werden als Wechsel vom Blick auf das Gesamtsystem zu einer *Wahrnehmung der Einzelschule*. Die zweite Phase ist geprägt von der Diskussion um *Neue Steuerung*, erweiterter Autonomie, Deregulierung und Dezentralisierung. Die dritte Phase führt schließlich einen *Paradigmenwechsel* von der *Input- zur Outputsteuerung* ein, was durch die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien unterstützt wurde und in einen Qualitätsdiskurs mündete.

5.2.1.2 Einzelschule im Fokus

Der Ansatz der äußeren Schulreform in Form einer planungszentrierten Rahmensteuerung (Rolff 1994) wurde durch Reformstrategien für die systematische Entwicklung der Einzelschule abgelöst (Berkemeyer et al. 2008). Für die Betonung der Einzelschule als Handlungseinheit waren zwei Impulse wesentlich: Zum einen Fends Befund, dass zwischen Schulen derselben Schulform teilweise größere Unterschiede zu konstatieren sind als zwischen den Schularten (Fend 1986). Zum anderen die Rezeption der Konzepte und Ansätze der US-amerikanischen *school-effectiveness*-Forschung. Aus beiden Ansätzen bildete sich in der Folgezeit ein heute noch dominierendes Verständnis von Schulentwicklung heraus (Rolff 2007, 22): Mit der Rezeption der *school-effectiveness*-Forschung begann man aus vielfältigen Vergleichsuntersuchungen zunehmend differenzierte Merkmale ‚guter‘ Schulen zu erarbeiten, wie *Leistungsorientierung*, *pädagogisches Engagement*, *Arbeitsklima* und *Lehrerkooperation*. Erstmals wurden auch systematische Überlegungen zur Führungsqualität von Leitungspersonen an einer Schule aufgenommen (Bonsen 2003, 93; Röhrich 2013, 81). Allerdings bleibt dieser Ansatz eine einheitliche Definition von *Wirksamkeit* schuldig, weil kein allgemein akzeptierter Maßstab für das ‚richtige‘ Zusammenspiel der einzelnen Wirkungsfaktoren vorliegt (Huber 2003, 33): Mit der Herausarbeitung von Strukturmerkmalen ‚guter‘ Schule war noch nicht die entscheidende Frage geklärt, wie man in der jeweiligen Einzelschule diese etabliert und stärkt (Wenzel 2004).

Diese fehlende dynamische Komponente sollte durch die Rezeption der *school-improvement*-Forschung ergänzt werden: Entwicklung in einer Schule liegt nur dann vor, wenn es nicht nur um distanzierte Beschreibung geht, sondern anhand geeigneter Hilfestellungen um tatsächliche Verbesserungen an der Schule (Röhrich 2013, 82). Ziel einer ‚guten‘ Schule muss sein, weder in einem *top-down*- noch in einem *bottom-up*-Verfahren Schule zu entwickeln, sondern ein Zusammenspiel beider Ansätze zu ermöglichen (Wissinger 2014). Wenn Veränderungen einen nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg der Schüler haben sollen, dann müssen Veränderungsstrategien aus der Schule heraus von den Akteuren selbst entwickelt werden (Huber 2003, 34). Die Verbesserung einer Schule muss den Schulerfolg

der Schüler erhöhen, indem mit Instrumenten wie Schulprogramm, schulinterne Lehrerfortbildung und (Selbst)Evaluation in einem internen, kontinuierlichen Prozess pädagogische Zielsetzungen formuliert und auch gemeinsam umgesetzt werden – da alle fester Bestandteil der Schulkultur der einzelnen Schule sind (ebd., 35). Damit ist der Anspruch formuliert, dass Schulentwicklung nicht nur Entfaltungsraum einiger Weniger ist, sondern einen einzulösenden Anspruch an alle Akteure der Einzelschule darstellt (Röhrich 2013, 82). So wurde der Blick auf die innerschulischen Akteure gerichtet, da diese für ihre jeweilige Schule innerhalb des verwaltungsrechtlichen Rahmens ihre eigene spezifische Kultur erzeugen. Diese ist durch die Art und Weise bestimmt, wie das Kollegium in Kooperation untereinander und mit anderen Akteuren die Aufgaben Unterrichten, Beurteilen und Erziehen bewältigt (Rahm/ Schröck 2008, 25). Im Fokus stand somit die Frage, wie die einzelne Schule ihre Ressourcen einsetzt und nutzt, und welche eigene Kultur des Umgangs sie damit prägt (Mortimor 1997). Schulkultur als implizites Phänomen wurde dabei als Ergebnis eines Lernprozesses gesehen, das gemeinsame Orientierung an Werten und gemeinsames, einheitliches Handeln unterstützt (Rosenstiel 2007). Ihr Ziel ist es Sinn und Orientierung zu verschaffen und zwischen Handlungs-, Akteurs- und Systemperspektive zu vermitteln, um Ansatzpunkte für eine innere Schulreform zu finden (Helsper 2008b).

Da zudem der wechselseitige Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur aufgezeigt wurde (Holtappels 2003), waren fortan in der pädagogischen Forschung Begriffe prägend wie Schulkultur, Schulethos bzw. Schulklima, aus denen Ansatzpunkte für eine innere Schulreform entwickelt wurden, um die empirisch erfassbaren Qualitätsunterschiede der einzelnen Schulen zu beschreiben (Wenzel 2004). Insgesamt kann man von einem Paradigmenwechsel der Schulforschung sprechen, der sich an dem Begriff der Schulkultur seit den 1980er Jahren in der schulpädagogischen, schultheoretischen und administrativen Debatte zeigte: Zum einen waren die Bemühungen um eine zentral gesteuerte Schulstrukturereform gescheitert (Kluchert 2009), zum anderen öffnete sich die Schulentwicklungsforschung dem sog. *cultural turn* der Sozial- und Geisteswissenschaften (Helsper 2008b). Gleichzeitig zeigte sich, dass mit dem Begriff der Schulkultur im Grenzbereich zwischen Normativem, Deskriptivem und Analytischem operiert werden und somit eine bequeme und breite Brücke zwischen Bestehendem und zu Veränderndem geschlagen werden kann. Jedoch wurde der Begriff jenseits seines analytischen Charakters auch im empathischen Sinne verstanden, indem versucht wurde, ihn als ausschließlich normativen Ansatz- und Orientierungspunkt für Schulentwicklung zu setzen, was letztlich auf ein dezentrales administratives Führungshandeln hinauslief (Wenzel 2004). Ohne theoretisch begründet zu sein, gewann der Begriff in der Folge eine große Eigendynamik, sodass der Begriff ‚Schulkultur‘ bis Mitte der 90er Jahre eine inflationäre Verbreitung erfuhr (Terhart 1994). Rolff formulierte zugespitzt: Viel Praxis, wenig Theorie, kaum Forschung (Rolff 1998).

Um diesen Neuansatz für die Schulentwicklung weiterhin produktiv zu halten, war eine theoretische Aufarbeitung und Differenzierung nötig: Kluchert (2009) identifizierte zwei idealtypische Varianten, die beide den Anspruch erheben, Organisationales und Pädagogisches an Schule zu verbinden. Zum einen die eher konventionelle, deskriptive

Vorstellung, Schulkultur mit pädagogischer Qualität gleichzusetzen, die sich aus der Art des Lehrens und Lernens, dem miteinander Umgehen und der Gestaltung von Schule ergibt. Zum anderen die normative, deutlich bestimmtere Vorstellung von Qualität, die, in Anlehnung an die Privatwirtschaft, die Verpflichtung der Organisation formuliert, ihre Tätigkeit auf Standards und Absprachen festzulegen. Rahm (2005) untergliedert deshalb das Konzept der Schulkultur in die Bereiche *Schulprofil* (Schwerpunktsetzung), *Schulleitbild* (Normative Vorstellung von Schulgemeinschaft), *Schulkonzept* (Bausteine planvoller Schulentwicklung) und *Schulprogramm* (zukunftsorientierte Programmatiken und Entwicklungsziele), wobei das Schulprogramm als Schlüssel zur Erfassung und Gestaltung der Schulkultur gesehen wird. Somit enthält die Arbeit am Schulprogramm sowohl deskriptive als auch normative Elemente: Während der deskriptive Ansatz als heuristisches Instrument zur Stärken- und Schwächenanalyse dienen kann, zwingt der normative Ansatz zur Formulierung gemeinsamer Entwicklungsziele. Dies kann nicht ohne normative Vorstellungen wie etwa einem Schulleitbild gelingen (ebd., 39). Beide Ansätze sind interventionistisch ausgerichtet, sodass sich die Organisationsmitglieder im Rahmen der Arbeit am Schulprogramm mit einer Vielzahl an Aufgaben und großen Herausforderungen konfrontiert sehen, ebenso mit der Anforderung einer intensiven Lehrerkooperation und kollegialer Reflexion (ebd.). Dies gelingt nur, wenn dieser Prozess an das *Veränderungsinteresse der Lehrkräfte* anknüpft, ein *kollegiales Feedback* mit *reflexiver Selbstvergewisserung* ermöglicht wird und eine *auf Gegenseitigkeit* basierte *Lernkultur* geschaffen wird, die auch ihrerseits ein *Interesse an Evaluation* hat (Schaefers 2008).

Schulprogrammarbeit etablierte sich international wie national als ein anerkanntes Instrument der Schulentwicklung unter der Bedingung einer erweiterten Selbständigkeit der Einzelschule (ebd.). Idealerweise benennt es, ausgehend von einer Analyse der Stärken und Schwächen einer Schule, Zielsetzungen für die schulische Weiterentwicklung, die im Anschluss auch evaluiert werden können (ebd.). Das Schulprogramm soll Ausgangspunkt einer schulweiten Reflexion über Verbesserungs- und Veränderungspotentiale sein, die in differenzierte Gestaltungskompetenzen und hohe Problemlösefähigkeiten aller an Schule Beteiligter münden soll (Holtappels 1998; Bauer 2008a). Im deutschsprachigen Raum wurde seit den 1990er Jahren Schulprogrammarbeit intensiviert und aufwändig wissenschaftlich begleitet (Bauer 2008a). Als entscheidend zeigte sich, dass die Einzelschule mit der Erstellung eines Schulprogramms in eine Phase der Selbstbeschreibung und des Zukunftsentwurfs eintritt, was für Schulen zuvor unüblich war und eine organisationale Antwort forderte: Zu klären ist, wer für die Umsetzung des Schulprogramms, auch für sein mögliches Scheitern, verantwortlich ist. Auch stellt sich die Frage nach einem Korrektiv, etwa in dem Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, das letztlich in ein organisiertes Reflektieren münden muss, um Handlungsansätze zu generieren (Berkemeyer et al. 2008). Entscheidend für die Realisierung dieser Zielsetzung ist, dass die Innovationsbemühungen die Ebene der Unterrichtsentwicklung erreichen, wobei Befunde hier skeptisch stimmen (Schaefers 2008). Allerdings liegt kaum empirische Forschung zum Zusammenhang zwischen Schulprogrammarbeit und erzieherischem Wirken bzw. Kompetenzentwicklung der Schüler vor (Bauer 2008a). Auch wird die höhere Arbeitsbelastung, die die

Schulprogrammarbeit mit sich bringt, von vielen Lehrkräften als negativ bewertet (Holtappels 2003).

Um die Einzelschule handlungsfähig zu gestalten, war es auch nötig, diese gedanklich aus dem struktur-funktionalistischen Ansatz zu entbinden (Fingerle 1985) und sie nicht nur als Institution zu sehen; vielmehr sollte die Einzelschule als Organisation sui generis verstanden werden. Helsper (2008a; 2008b) greift diesen Gedanken auf und weist darauf hin, dass die Einzelschule zwar als Organisation gesehen werden kann, diese jedoch nicht ausschließlich als rational-bürokratische Einrichtung funktioniert bzw. steuerbar ist. Vielmehr gilt es in dem verwaltungsrechtlichen Korsett der Einzelschule Spiel- und Gestaltungsräume im Rahmen der konzeptionellen Arbeit an Schulkultur zu ermitteln. So sind zum einen Ansätze der Außensteuerung von Schule zu relativieren und eine Orientierung an Autonomie und Eigensinn der jeweiligen Einzelschule naheliegend, da nur so das Handeln der schulischen Akteure in ihrer Strukturierung erfahrbar wird. Zum anderen soll die jeweilige Einzelschule nicht als vorab formal-geregelte Organisation begriffen werden, sondern als sinnvermittelnde und sinnkonstituierende Organisation, deren dort erzeugte schulkulturelle Strukturen und Regeln als Möglichkeits- und Begrenzungsraum pädagogischen Handelns fungieren (Helsper 2008a). Schulkultur gilt damit als symbolische Ordnung der einzelnen Schule, die in der Spannung zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem als heuristisches Muster zur Bestimmung des jeweiligen Strukturtyps dienen kann.

Die Erschließung der pädagogischen, professionellen und institutionellen Formen und Praktiken ist dabei das Kernstück der empirischen Rekonstruktion der Schulkultur (ebd., 125). Diese Schulkultur, die nicht als homogene Sinnordnung gesehen werden kann, gilt es weiterzuentwickeln. Schulprogramme sollen sich eingebettet sehen in eine datengestützte Verbesserung der Qualität der Schule und Anknüpfungspunkte für Evaluation und datengestützte Überprüfung bieten. Die Arbeit am Schulprogramm wird damit zum koordinierenden Mechanismus für die Entwicklung der einzelnen Schule (Kuper 2002). Rolff (2005) ergänzt diesen Ansatz, wenn er dem in einem Schulprogramm integrierten Schulleitbild zentrale Bedeutung zuspricht: Ein „Schulprogramm ohne Leitbild ist ein Tanz ohne Musik“ (ebd., 135). Somit muss ein Schulprogramm nicht nur eine analytische Bestandsaufnahme enthalten, sondern auch den zielbezogenen, normativen Gestaltungswillen für konkrete einzelne Maßnahmen formulieren. Es dient als gemeinsame Plattform für die Schulentwicklung, auf der Grundlage eines Verständigungsprozesses zwischen Kollegium und Schulleitung (Wenzel 2004).

Das impliziert einen hohen Anspruch an die Schulprogrammarbeit der Einzelschule, denn von dieser wird verlangt, sich als *Lernende Organisation* (s. Kap. 5.2.5.2) auszuweisen, „die durch hohe Problemlösefähigkeit, flexible Organisation und differenzierte Gestaltungskompetenz gekennzeichnet ist, überdies aber Ziele, Strukturen, Ansätze und Wirkungen immer wieder auf Entwicklungserfordernisse überprüft“ (Holtappels 1998, 45). Es geht somit um eine Verbesserung der messbaren Qualität von Prozessen und Ergebnissen pädagogischer Arbeit – die sich aber immer in der Spannung zum spezifischen Rahmen der jeweiligen Einzelschule und ihrer besonderen Kontextbedingungen, also der spezifischen Schulkultur, vollziehen (Bauer 2008a). Um die Arbeit an der Schulkultur konkret zu gestalten

und die Komplexität des Begriffs Schulkultur zu reduzieren, schlugen Helsper et al. (2001) das Aufarbeiten empirischer Fallstudien zu einer Theorie der Schulkultur vor, die als symbolische Ordnung der jeweiligen Einzelschule zu verstehen ist. Durch die Rekonstruktion von Einzelfällen soll gezeigt werden, welche kulturelle Ordnung an der Einzelschule durch symbolische Kämpfe und Aushandlungen der einzelschulischen Akteure in Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems generiert wird. Eine direkte, kausal-determinierte Gestaltung der Schulkultur war damit wegen der zu erwartenden Wechselwirkungs- und Aushandlungsprozesse kein eindeutig positiv zu planender Prozess, der stringent realisiert werden kann. Jedoch war damit ein heuristischer Rahmen zur Verfügung gestellt, der ermöglichte, problemhaltige Strukturen an Schulen zu erfassen und ganzheitliche Entwicklungsansätze zu formulieren.

Kritisch verweist Altrichter (2000) darauf, dass die Erweiterung der Autonomie der Einzelschule in einem Spannungsverhältnis zu kaum veränderten Rahmenbedingungen der Lehrerarbeit steht. So sieht sich Schulprogrammarbeit dem Anspruch ausgesetzt, die Einzelschule zu einer ‚lernenden und selbstreflexiven‘ Organisation weiterzuentwickeln (Holtappels 1998). Insgesamt stimmen die Befunde skeptisch: Lässt sich eine allgemeine positive Einstellung der schulischen Akteure zum Thema Schulprogramm nicht leugnen, scheint es jedoch keine Veränderung auf der Ebene der Formalstruktur zu geben. Damit stellt sich die Frage, welchen konkreten Wirkungsrahmen jenseits einer Heuristik die Formulierung eines Schulprogramms für die Einzelschule haben kann (Heinrich 2008). Schaefers (2008) resümiert kritisch, dass zwar auf der ‚Talk‘-Ebene das aktuelle Reformvokabular von Lehrkräften beherrscht wird; auf der ‚Action‘-Ebene hingegen dominiert unverändert business as usual, da die Bildungsadministration keine strukturellen Spielräume zulässt, in denen sich Schulkultur und Schulentwicklung ausdrücken können. Ist Schulkultur einerseits ein komplexer Begriff, der sich auch wegen der zu erwartenden Wechselwirkungs- und Aushandlungsprozesse kaum als eindeutig positiv planbarer Prozess darstellen lässt (Wenzel 2004), so fehlen andererseits strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten. Die Möglichkeiten des Beitrags der Schulkultur zur Schulentwicklung bleiben von daher vage.

Die Idee einer Schulentwicklung mittels Schulprogramm als Aufgabe der einzelnen Schule bedeutet für Lehrkräfte, Schüler und Eltern ein anderes Grundverständnis von Schule: Wenn die Einzelschule ihre eigene Werte-, Kooperations- und Führungskultur entwickeln soll, werden weit umfassendere Aufgaben gestellt, als dies in dem alleinigen Fokus auf Schülerleistung und Unterrichtsentwicklung der Fall ist. Überdies bleibt festzuhalten, „dass sich der Spielraum für eigenverantwortliches Handeln der Einzelschule in einem sehr ambivalenten Spannungsfeld zwischen Autonomie und Kontrolle befindet“ (Lindemann 2010, 44). Naheliegender ist auch, dass diese Veränderungen nicht konfliktfrei ablaufen (Spieß 2004). Um die vorhandenen Spielräume der Selbstbestimmung effektiv zu gestalten, bedarf es einer souveränen Moderation an der jeweiligen Einzelschule, die die verschiedenen Ansprüche zusammenführt. Insofern ist es besonders die Schulleitung, die für die Qualität der Schulentwicklung bedeutsam ist: Sie kann die Rahmenbedingungen klären und sichern, Entwicklungsprozesse initiieren und unterstützen, den gemeinsamen Grund im Kollegium sichtbar machen, zielorientiertes Handeln ermöglichen, Konflikte bearbeiten und das

Personalmanagement bewerkstelligen, kurz: die Schule zu mehr Selbständigkeit führen (Rolff, 2007, 68).

5.2.1.3 Einführung der Neuen Steuerung

Dieser neue, bildungspolitische Diskurs wurde als *New Public Management (Neue Steuerung)* bezeichnet (Berkemeyer 2010): Zentrale Ziele waren *Deregulierung* und *Dezentralisierung* der staatlich-administrativen Steuerung, die Stilisierung der einzelnen Schule zur pädagogischen Handlungseinheit, die normativ-rechtliche Stärkung der Schulleitung als Leitung der Organisation gegenüber den professionellen Akteuren in der Schule sowie die Orientierung am Konzept organisationalen Managements und pädagogischer Führung, an Programmentwicklung, Evaluation und Schulentwicklung (Altrichter/ Maag Merki 2010; Böttcher, 2016a). Den Bemühungen in der Bildungspolitik um *Neue Steuerung* lagen die Erfahrungen zugrunde, dass bürokratische Verwaltungseinrichtungen nicht mehr passend für ein modernes Schulsystem waren: Im Rahmen von Reformprogrammen sollte der Einzelschule vor Ort erheblicher Entscheidungsspielraum gewährt werden, da die Schule vor Ort am besten weiß, wo welche Ressourcen sinnvoll eingesetzt werden können (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Dadurch vollzog sich ein Wechsel in der Art der Steuerung von einem Konzept zentralistisch-hierarchischer Steuerung zu dem Konzept kontextueller Steuerung (Dedering 2008). So wurde parallel zur Diskussion um die innere Schulentwicklung durch Arbeit am Schulprogramm die Einzelschule nicht mehr nur analytisch durch ihre Schulkultur betrachtet, sondern auch durch neue Formen des administrativen Führungshandelns und Ansätze der Organisationsentwicklung weiterentwickelt (Wenzel 2004). War in der Debatte zur Schulkultur deutlich geworden, dass diese von der Spannung zwischen der Institution und den in ihr tätigen Akteuren geprägt ist, sodass sich die zentrale Steuerung durch administrative Maßnahmen für das Gelingen der Schulprogrammarbeit als unergiebig erwies, bildete die Theorie der losen Koppelung (Weick 1976) einen möglichen Ansatz, die Einzelschulen organisational zu fassen (Terhart 1986). In diesem Ansatz äußert sich auch die Kritik gegen die als Bürokratie verwaltete Einzelschule, die durch hierarchische Entscheidungsstrukturen, Weisungsgebundenheit und zielgerichtete Regulation von außen geprägt ist. Es galt für die Ebene der Einzelschule mehr organisationalen Handlungs- und Gestaltungsspielraum zu fordern (Wenzel 2004). Die Einzelschule sollte zur Basis der Schulentwicklung werden, zur *pädagogischen Handlungseinheit* (Fend 1986) bzw. zum *Motor der Schulentwicklung* (Dalin/ Rolff 1990), zu einem Ort, an dem die Akteure in eigener Verantwortung Konflikt- und Problemlösungen ebenso übernehmen wie die Gestaltung von Entwicklungsmaßnahmen, die aus der spezifischen Kultur der Einzelschule hervorgehen (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008; Berkemeyer et al. 2008).

Das Ziel war somit, zum einen Schule als Lernende Organisation zu gestalten, zum anderen aber auch konkrete Ziele zu formulieren, auf die die Kapazitäten hin ausgerichtet werden müssen (Rörich 2013, 82). Für Erziehungswissenschaft und Bildungsadministration war dies Neuland, da man Schule bisher vor allem auf der Makroebene (Einzelschule als zentral gesteuerte Institution) und auf der Mikroebene (Entwicklung des Unterrichts) diskutiert

hatte (Tacke 2004). Die Sicht auf Schule als Mehrebenensystem mit einer möglichen Mesoebene (Wiater 2016, 175), in der die Einzelschule als soziale Organisation verstanden wird, etablierte sich erst allmählich. Da nun die *teilautonome Einzelschule* als Handlungseinheit gesehen wurde, die Verantwortung und Steuerung innerhalb des Schulwesens übernehmen sollte (Schaefers 2008), galt es diese Mesoebene genauer zu bestimmen, auf der die Selbständigkeit dieser Handlungseinheit beschrieben werden kann: die Einzelschule als soziale Organisation. Mit dem Ziel die weitestgehende Eigensteuerung der Organisation Einzelschule (Holtappels 2003; Klieme et al. 2005; Rolff 2005, 45), stand zudem die Frage im Raum, wieviel Verantwortung von der Bildungsadministration auf die Organisation Einzelschule vor Ort übertragen werden sollte – inklusive einer Anpassung des rechtlichen Rahmens (Rahm 2005, 35). Damit befand sich die Bildungsadministration in dem Dilemma einerseits weitere Spielräume zu gewähren, um die Schulentwicklung in der Einzelschule zu ermöglichen, andererseits einen klaren Rahmen zu ziehen, um nicht die Kontrolle über die Einheitlichkeit und Anschlussfähigkeit im Schulsystem zu verlieren.

Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule bedeutete jedoch für die von Lehrern und Schulleitung, Eltern und Schülern geforderten Kompetenzen eine große Veränderung zur bisher vorherrschenden Idee von Schule: Die Einzelschule als Handlungseinheit schließt eine intensivere Art von Mitarbeit genauso ein wie eine andere, profiliere Art von Führung und der Zusammenarbeit, da die Organisationsmitglieder nun weitestgehend eigenverantwortlich für die Einzelschule handeln sollten (Lindemann 2010, 43).

Deregulierung steht einerseits für eine sukzessive Autonomisierung von Einzelschulen, hängt aber andererseits auch mit der Einführung gestärkter Steuerungs- und Kontrollmechanismen vor Ort zusammen (Behrmann 2008; Schaefers 2008). Mit diesem Paradigmenwechsel verschoben sich auch die Schwerpunkte der Schulforschung; diese begreift sich seither zunehmend als Einzelschulforschung und richtet den Fokus zunehmend auf Aspekte der Einzelschule in Mehr-Ebenen-Modellen, um die Abhängigkeit der Einzelschule und ihre Wirkungen besser erfassen zu können (Böttcher 2016a; 2016b). In der Schulpolitik wurde durch Gesetzesänderungen die Gestaltungsautonomie der Schulen und der Verantwortlichen in der Schulleitung gestärkt: Durch Delegation von Kompetenzen sollte die operative Kompetenz vor Ort, im Sinne von Wissen und Können aller Akteure besser genutzt werden.

Allerdings war bis dahin mit der Herausarbeitung der Merkmale ‚guter‘ Schule, im Unterschied zu denen ‚weniger guter‘ Schulen, zwar klar, welche Ziele mit den Maßnahmen erreicht werden sollten; ungeklärt war die Frage, wie man die Schulentwicklung in der jeweiligen Einzelschule initiiert und gestaltet, zumal das bloße Schaffen von Freiräumen noch keine qualitätsorientierte Entwicklung garantiert (Wenzel 2004). Offen blieb auch die Frage, wie man qualitäts- und innovationsorientierte Prozesse an der Einzelschule so gestaltet, dass dabei möglichst alle Akteure einbezogen werden: Die Analyse der erforderlichen Bedingungen für eine Professionalisierung des Lehrerhandelns im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen zeigte, wie voraussetzungsreich diese Prozesse sind (Schaefers 2008): Die umfassende Anforderung an die Einzelschule, einen integrativen Ansatz zu entwickeln, der ihre eigene, spezifische Werte-, Kooperations- und Führungskultur abbildet und ihr Schulklima, ihre Partizipationsmöglichkeiten, ihre

curricularen Schwerpunkte und spezifischen Zusatzangebote zusammenführt und weiterentwickelt, ist überaus komplex (Klieme et al. 2005, 68). Zudem zeigte sich als für den Erfolg relevant, dass das Kollegium in seiner Mehrheit auch Veränderungen will und organisatorische Verantwortlichkeiten entwickelt (Altricher 2000). Schulentwicklung ist somit ein Lernprozess, der neue Einsichten und Verhaltensänderungen ebenso einschließt wie veränderte Wahrnehmungen und das Aufbrechen und Verändern alter Routinen und Strukturen (Rolff 1998). Die Überlegungen zur Schulkultur hatten gezeigt, dass Schulentwicklung nicht in Empirie oder Technologie aufgeht, sondern immer auch Kulturwandel ist: Von einer neuen Praxis in der Perspektive einer (Weiter-)Entwicklung kann nur gesprochen werden, wenn sie selbstverständlicher Bestandteil des Handlungsrepertoires der Akteure wird (Bonsen et al. 2008).

Um hier Handlungsmöglichkeiten zu schaffen, wurde in diesem Zusammenhang das Einsetzen einer Steuergruppe propagiert (Wenzel 2004), welche erstmals 1987 im Bundesland Nordrhein-Westfalen eingerichtet wurde (Rolff 2007, 18). Einer Steuergruppe, die als Bindeglied v.a. zwischen Schulleitung und Kollegium, evtl. Schülern und Eltern wirkt, obliegt es die Schulprogrammarbeit erfolgreich vorzubereiten und deren Umsetzung in den Schulentwicklungsmaßnahmen zu steuern (Rolff 2007, 17). Sie soll den Schulentwicklungsprozess koordinieren und durch gezielte Kommunikation und Kooperation der einzelnen Gremien, Projekte und Abteilungen untereinander Transparenz über den Entwicklungsprozess, seinen Stand und seine Ergebnisse herstellen. Insofern lassen sich als konkrete Aufgaben schulischer Steuergruppen *Zielklärung*, *Strategieentwicklung* und *Aufgaben des Projektmanagements* nennen (Berkemeyer et al. 2008). Sie entlastet die Schulleitung sowohl bei der Übernahme von Organisationsaufgaben wie auch durch die Information und Beratung von Lehrkräften und ist auch als Unterstützung der Schulleitung zu sehen. Durch ihre nicht-hierarchische Struktur außerhalb der üblichen Zusammenhänge übernimmt die Steuergruppe Querschnittsaufgaben und unterstützt den üblichen Ablaufprozess der Schule (Rolff 2001), da in diesem Kontext nicht abschließend geklärt werden kann, welche Aufgaben für die Schulentwicklung von welcher Instanz übernommen werden.

Allerdings kann es durch das Fehlen formaler Befugnisse und Zuständigkeiten zu einer Fülle an Aufgabenfeldern der schulischen Steuergruppe kommen, die eine vielfache Rollenüberlagerung zur Folge haben können (Berkemeyer et al. 2008). Schließlich ist die Steuergruppe kein Gremium, das verbindliche Entscheidungen trifft. Deswegen hat die Schulleitung dort eine Doppelrolle inne: Sie ist sowohl Mitglied der Steuergruppe als auch weiterhin Leitung der Schule. Durch das Fehlen formaler Befugnisse oder administrativ festgeschriebener Aufgaben und Kompetenzen kann das Verhältnis zwischen Schulleitung und Steuergruppe ebenso dynamisch sein wie zwischen Steuergruppe und Kollegium. Der Befund von Berkemeyer et al. (2008) zeigt jedoch, dass Schulleitungen die Steuergruppe als wichtiges Beratungsgremium wahrnehmen. Entscheidend für eine produktive Arbeit ist zum einen die Rollenklärung, zum anderen der Nachweis gegenüber dem Kollegium, Arbeit zu leisten, die tatsächlich auch nützlich ist (ebd.). Die vermutlich größte Leistung der Steuergruppe liegt in ihrem Interdependenz-Management, da sie Transferleistungen in zwei Richtungen vollbringt: Einerseits ist sie durch ihre Mitglieder im Kollegium verankert und

kann damit die Organisationsentscheidungen auf die Ebene der Profession übertragen, andererseits kann sie die Erwartungen und Befürchtungen der Lehrkräfte wahrnehmen, auf Organisationsebene transferieren und diese mit der Schulleitung aushandeln.

Allerdings wurde auch Skepsis gegenüber einer allzu positiven Erwartung an die Wirkungsmöglichkeiten von Steuergruppen geäußert: Zwar wird einerseits die Qualität der Einzelschule in den Mittelpunkt gestellt und deren Entwicklungschancen und Effektivität beim Mitteleinsatz benannt. Jedoch darf nicht unbeachtet bleiben, dass gerade durch den Mangel eines festen administrativen Rahmens und klarer Entscheidungskompetenzen die Arbeit der Steuergruppe von Macht- und Interessenskonflikten vor Ort überlagert werden kann, da Schulentwicklung auch konflikthafte Auseinandersetzung mit sich bringt (Altrichter/ Salzgeber 1995): Da in zellulärer Schulorganisation (Lortie 1972) die Notwendigkeit nach Abstimmung gering ist, ist ein professionelles Charakteristikum vieler Lehrkräfte das der Handlungsautonomie, das in vielen inhaltlichen Fragen recht weitgehend interpretiert werden kann. Letztlich führt dies dazu, dass viele Lehrkräfte eine individualistisch konzipierte Autonomievorstellung implizieren, auf der die Berufstätigen nicht nur gegenüber Laien, sondern auch gegenüber den eigenen Kollegen insistieren können (Altrichter 2000; 2004). Mit der Arbeit einer Steuergruppe waren zwar neue Kooperationsstrukturen zwischen Lehrkräften eingeführt, die in Formalität und Verbindlichkeit über die bis dahin üblichen, freiwillig gewählten Mini-Kooperationen hinausgingen, sodass es für Lehrkräfte zu einem Veränderungsdruck kam, dem sie sich widersetzten. Durch ungeklärte Konflikte kann es aber im Extremfall zu Ablehnung oder Blockade der Arbeit einer Steuergruppe kommen. Unbeantwortet bleibt somit die Frage, wie im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse diese Partikularinteressen reguliert und integriert werden (Rolff 2007, 38).

Überdies zeigte sich auch, dass Einzelschulen, die, als weitere Maßnahme der Deregulierung, tatsächlich eigenständig Personalauswahl durchführen konnten, diese nicht nutzten, um neues Personal mit spezifischem Profil zu rekrutieren, das zum Profil der Schule gut passte bzw. mit seinen Kompetenzen die Schulentwicklung positiv beeinflusst hätte. Vielmehr standen Persönlichkeit und Ausstrahlung im Mittelpunkt der Personalentscheidung (Schaefers 2004). Somit legen die Forschungsbefunde nahe, dass eine erweiterte schulische Selbständigkeit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Schulentwicklung darstellt. Wie Entscheidungs- und Handlungsspielräume von den schulischen Akteuren aufgenommen und umgesetzt werden, hängt von der Tradition der Bildungsorganisation und dem Verhältnis von Steuerungsformen und tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten ab (Röhrich 2013, 95).

Auch führte der oben angesprochene Paradigmenwechsel zu einschneidenden Veränderungen in der Praxis der Bildungsadministration: Wenn die Einzelschule zum *Motor der Entwicklung* werden soll, wird auch die Aufmerksamkeit der Bildungsadministration auf Fragen der ‚inneren‘ Schulentwicklung gelenkt, v.a. auf Fragen der Initiierung, Gestaltung und Steuerung von Entwicklungsprozessen innerhalb der Einzelschule. Dafür bedarf es wirksamer Konzepte und Strategien, die allerdings den begrenzten Einflussmöglichkeiten der Bildungsadministration in diesem Bereich gegenüberstehen. Dies führte zur kritischen

Diskussion von Schulautonomie und Deregulierung, zeigte sich doch, dass allein durch die von der Bildungsadministration den Einzelschulen zur Verfügung gestellten Freiräume keine qualitätsorientierte Entwicklung vor Ort garantiert war (Schratz 2012). Bereits Ekholm (1997) konnte in einer Langzeituntersuchung an schwedischen Schulen zeigen, dass selbst einschneidende Reformen wie das Zugeständnis einer größeren ‚Schulautonomie‘ keine Auswirkung auf die Arbeitsweisen an den Schulen hatten. Bestimmend blieben die in der einzelschulischen ‚Arbeitsstruktur‘ latenten Mentalitäten. Fortan stand Schulentwicklung unter der Aufgabe, einerseits Konzepte zu entwickeln, die die gewünschten Prozesse vor Ort auslösen und begleiten, andererseits nach neuen Steuerungsmöglichkeiten für die Schulentwicklung zu suchen: In der Spannung zwischen innerschulischer Entwicklung und neuem Steuerungsmodell zeigt sich der Antagonismus, der Schulentwicklung von Anfang an begleitet.

Zudem hat die Bildungsadministration die für die Umsetzung der (teil)autonomen Schulen nötigen Steuerungs- und Handlungsmöglichkeiten vor Ort nur teilweise zur Verfügung gestellt, sodass den Schulleitungen nur bedingt Ressourcen und Spielräume zur Gestaltung schulischen Wandels zur Verfügung standen (Böttcher 2016b). Überdies eröffnete sich noch ein weiteres Spannungsfeld: In dem Maße, in dem Einzelschulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und nutzen, werden die Profile der Einzelschule aufgrund der unterschiedlichen Schulkulturen heterogener, sodass dadurch die Steuerung des Gesamtsystems umso prekärer wird (Rolff 2007, 23). Die Auseinanderentwicklung der Schulen bzw. Schulformen ist ebenso zu befürchten wie eine Beliebigkeit der Inhalte jenseits eines schmaler werdenden, für alle verbindlichen Kerncurriculums. Damit wäre auch die Anschlussfähigkeit der Schularten untereinander gefährdet. Sollte das neue Steuerungsmodell funktionieren, mussten bestimmte ‚Eckpfeiler‘ eingefügt werden, die für alle Schulen gelten; diese können nur zentralistisch hierarchisch implementiert werden (Dedering 2008). Um dieser Gefährdung entgegenzuwirken, aber auch den Führungsanspruch staatlicher Instanzen bei der Schulentwicklung nicht aufzugeben, wurde mit neuen Steuerungsmodellen als Gegenpol zur Autonomie der Einzelschule und Deregulierung experimentiert: Zum einen formulierte der Gesetzgeber für alle Schulen verbindliche Standards, zum anderen standen nun Ansätze der Evaluation im Vordergrund, die Rückmeldung geben sollten über die Qualität der Schulentwicklung. Die Schuladministration wollte somit die Vergleichbarkeit und die Qualität der einzelschulischen Entwicklungen sicherstellen (Rolff 2007, 23). Gleichzeitig wurde von der einzelnen Schule erwartet, dass sie ihren Output, im Kern die Lernergebnisse schulischer Bildungsprozesse, dokumentiert und evaluiert: Diese Rechenschaftspflicht mündet als zentraler Teil in das Bildungsmonitoring, das die Kultusministerkonferenz mit ihrer „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ (KMK 2006) verpflichtend festlegte, sodass als Gegengewicht zu Teilautonomie und Deregulierung ein System der Rechenschaftslegung und des Controllings installiert wurde (Böttcher 2016b).

5.2.1.4 Der aktuelle Schulqualitätsdiskurs

Schulentwicklung und ihre Begleitforschung haben ihre Aufmerksamkeit im deutschsprachigen Raum ursprünglich vor allem auf Schulprogramm und Steuergruppen gerichtet, wie die Debatte zu Schulkultur und *Neue Steuerung* zeigte (Rolff 2007, 16). Flankiert wurde dieser Paradigmenwechsel zunehmend von weiteren Maßnahmen in der Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration: So bildete sich in der Bildungsadministration der Bedarf an Instrumenten zentraler Steuerung von Schulentwicklung, was im Rahmen von Schulqualitäts- und Leistungsvergleichsuntersuchungen darin seinen Ausdruck fand, dass der Status quo und dessen Weiterentwicklung empirisch überprüft wurden (Ditton 2000). Letztlich kehrte so das Paradigma der zentralistischen Steuerung der Schulentwicklung wieder zurück, da sich Konzepte wie Standardisierung, Zentralprüfungen oder Qualitätsprüfung von Schulen als zentralistisches Gegenstück zu den Zugeständnissen erweiterter Autonomie der Einzelschule lesen lassen (Schaefers 2009). Schulentwicklung sollte nun stärker durch *Output-Steuerung* als durch *Input-Steuerung* fokussiert werden (Lindemann 2010, 41). Unter dem Eindruck national wie international diskutierter unzureichender Schülerleistungen und der Legitimationsfrage an die Adresse der Politik erfuhr dieser Ansatz durch die weltweit zu beobachtende Einführung lern- und leistungsbezogener, auf Ergebnissicherung angelegter Steuerungsinstrumente und der sukzessiven Neuausrichtung hin zu einer zentral organisierten Kontrollsteuerung zunehmend an Aufmerksamkeit. Ziel dieses verkürzt als *Output-Steuerung* beschriebenen Ansatzes (Berkemeyer et al. 2008) ist es, über permanente Evaluation empirisch gesichertes Steuerungswissen und evidenzbasiertes Handlungswissen zu erzeugen – für alle Ebenen der schulischen Steuerung. Genauer betrachtet handelt es sich hierbei um eine Umstellung v.a. der Bildungsadministration auf eine outputorientierte Inputsteuerung (Brüsemeister 2004), da, wie im Folgenden gezeigt wird, der Einfluss auf die Einzelschule eher diffus ist.

Nach Jahren der Abstinenz sollten zahlreiche Leistungsvergleichs- und Schulqualitätsstudien Daten zur Verfügung stellen, um Schülerkompetenzen zu vergleichen und Aussagen über Bildungschancen an Schulen zu treffen (Schwippert/ Goy 2008, 400). 1995 nahmen die Bundesländer nach langer Zeit wieder an der internationalen Leistungsvergleichsstudie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) teil, die seit 1995 im vierjährigen Turnus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wird. In Folge des schlechten Abschneidens sah sich die Bildungspolitik in der Handlungs- bzw. Reformpflicht: Im Oktober 1997 leitete die Kultusministerkonferenz (KMK) die sog. *empirische Wende* ein. Durch diese Reform vollzog sich der oben genannte Paradigmenwechsel auch in der Bildungsadministration und -politik der Bundesrepublik Deutschland, der die bis dahin dominierende Input- und Prozessorientierung durch verschiedene Elemente einer Output-Steuerung ergänzte (Böhme et al. 2012; Köller 2010). Der neue Ansatz sollte einen datengestützten Entwicklungskreislauf initiieren, bei dem Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und –sicherung durch die Erfassung und Analyse von Bildungserträgen evaluiert werden (Stanat/ Pant 2016), was den Stellenwert von Datenerhebung und Evaluation in der Schulentwicklungsforschung deutlich erhöhte.

In der öffentlichen Wahrnehmung war besonders die erste Studie des *Programme for International Student Assessment* (PISA) der OECD im Jahr 2000 prägend, der die Frage zugrunde liegt, ob die Jugendlichen auf dem Niveau eines ersten möglichen Schulabschlusses die Kenntnisse und Fähigkeiten erreicht haben, die für die erfolgreiche Teilhabe an einer modernen Gesellschaft als unerlässlich angesehen werden (Sälzer/Reiss 2016). Die Testung erfolgt im Alter von 15 Jahren, was in Deutschland der 9. Jahrgangsstufe entspricht. War man von den mittelmäßigen Ergebnissen deutscher Schüler bei TIMSS zunächst nur überrascht, führte die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie und die erneut schlechten Ergebnisse sowie der Vorwurf der sozialen Disparität im deutschen Schulsystem zum sogenannten ‚PISA-Schock‘ (Roeder 2003). Damit war offensichtlich, dass durch den langen Verzicht auf einen internationalen Vergleich und das empirische Hinterfragen von pädagogisch Vertrautem das deutsche Schulsystem unter Reformdruck stand. Zudem gilt es seither als allgemein akzeptierte Erkenntnis, dass der Unterricht viel stärker auf die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten des einzelnen Schülers ausgerichtet werden müsse (Tillmann 2017).

Die PISA-Studie wurde im Folgenden für die Reformmaßnahmen prägend. Mittlerweile sind zwei komplette PISA-Zyklen durchlaufen: Nach PISA 2000, 2003 und 2006 ist nun auch der zweite Zyklus (2009, 2012, 2015) abgeschlossen, sodass jeder der drei getesteten Kompetenzbereiche (Lesefertigkeit, Mathematik, Naturwissenschaften) bereits zweimal inhaltlicher Schwerpunkt der Studie war. Allerdings sind die gewonnenen Daten des OECD-Ansatzes nicht ohne weiteres an das deutsche Schulsystem begrifflich anschlussfähig: Während das deutsche Schulsystem traditionell mit dem Begriff der Bildung arbeitet (Benner 2015), liegt der PISA-Studie der Begriff der Kompetenz zugrunde. Das traditionelle Bildungsverständnis geht von einer humanistischen Orientierung aus, deren Ziel es ist, dem Schüler einen Kanon an Wissen zu vermitteln, um ihm anschließend Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (Dörpinghaus 2015; Klafki 1991; 1993). Im Unterschied zum Kompetenzbegriff stellt der Begriff ‚Bildung‘ angesichts der normativen Ausrichtung von Bildungsprozessen und ihrer nur indirekten Messmöglichkeiten die empirische Forschung vor die Schwierigkeit, dass selbst bei komplexer Untersuchungsanlage Bildung nur schwer messbar ist. Von daher beabsichtigt PISA nicht moderne Allgemeinbildung zu erfassen oder die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen, sondern stattdessen sich mit der Messung von Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeiten auf Basiskompetenzen zu konzentrieren (Schwippert/ Goy 2008).

Ausgehend von dem US-amerikanischen *literacy*-Konzept wird in den PISA-Studien ein funktionaler Zusammenhang zweier Aspekte formuliert: Zum einen die Anwendbarkeit für die jetzige und spätere Anteilhabe an Kultur, zum anderen die Anschlussfähigkeit, verstanden als kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne (Sälzer/Reiss 2016). Daher werden insbesondere Kulturtechniken, wie das Leseverständnis oder mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten erhoben, teilweise auch Interessen, Motivationen, Einstellungen und Werthaltungen erfasst. Ein solcher, umfassender Kompetenzbegriff steht in der US-amerikanischen *literacy*-Tradition, in der in pragmatischer Absicht grundlegende Kompetenzen definiert werden, die in der Wissensgesellschaft bedeutsam sind (Dewey 1916). Insofern unterscheidet sich das funktionalistische Konzept

des Kompetenzbegriffs im Sinne der *literacy*-Tradition von dem deutschen Begriff der ‚Bildung‘, der höchst unterschiedliche, normativ gefasste Ansprüche in sich trägt (Schwippert/ Goy 2008). Für die deutsche Bildungsdiskussion wurde mit Verweis auf den Ansatz von Klieme/Leutner (2006) ein Begriff der Kompetenz formuliert, der inhaltlich zwischen dem Bildungs- und dem *literacy*-Begriff anzusiedeln ist. Kompetenzen sind definiert als „Fähigkeiten, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (Stanat/ Pant 2016): Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich in konkreten Anforderungssituationen als ‚Können‘ manifestieren.

Dieses Konzept wurde von der deutschen Bildungspolitik aufgegriffen und durch die Formulierung von Bildungsstandards umgesetzt. Fachspezifisch wurde geklärt, welche Kompetenzen Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn erworben oder entwickelt haben sollen. Die als normativ gesetzten Bildungsstandards waren das Ergebnis eines breit angelegten Diskussions- und Beratungsprozesses, an dem Vertreter der Bildungspolitik und Bildungsadministration ebenso teilnahmen wie Vertreter der Verbände, der Fachdidaktiken, der allgemeinen Bildungswissenschaft sowie der Schulpraxis. Moderiert wurde dieser Prozess durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das zu diesem Zweck 2004 als An-Institut an der Berliner Humboldt Universität gegründet wurde. Dem IQB oblag es im Folgenden auch, die Bildungsstandards zu formulieren und fortan zu überprüfen (Köller 2010; Schipolowsky et al. 2016a). Allerdings gibt es eine verpflichtende Teilnahme im Rahmen des *System-Monitorings* an den Leistungsvergleichsstudien für IGLU und TIMSS nur in der Primarstufe. Die PISA-Studie der OECD wird deutschlandweit nur an 230 Regelschulen durchgeführt, sodass im Verhältnis zu ca. 47.000 Schulen in Deutschland (Lohmann 2008b) kaum spezifische Aussagen für die über 400 Gymnasien in Bayern getroffen werden können. Zudem werden im Rahmen der PISA-Studie nur nationale Daten veröffentlicht, Rückschlüsse auf die jeweilige Schulart, die Einzelschule oder eine einzelne Klasse können nicht gezogen werden.

Als weitere Evaluierungsmaßnahme wurden die 2002 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz an der Universität Koblenz-Landau entwickelten und 2003 in Rheinland-Pfalz erstmals durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA) aufgegriffen. Diese Art der Testung wurde 2004 vom IQB übernommen, das fortan die Erstellung und Durchführung der VERA-Test auf nationaler Ebene koordinierte: Der VERA-Test findet jedes Jahr für die Jahrgangsstufen 3 und 8 im März statt und prüft Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik bzw. Englisch. Das IQB übernimmt auch die Erstellung der Materialien, sowie die Aufgabe, Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzstufenmodelle (Pant et al. 2016a; 2016b) für den VERA-Test weiterzuentwickeln, wobei die primäre Funktion von VERA darin gesehen wird, Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Feedback über den Leistungsstand von Schulklassen zu unterstützen (Helmke 2004; Richter et al. 2014b). Allerdings ist in Bayern die Teilnahme der Gymnasien an VERA-Tests freiwillig, sodass etwa an der Testung 2015 nur 30 von über 400 Gymnasien teilgenommen haben (Schipolowski et al. 2016b). Eine statistisch relevante Aussage etwa zu Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung lässt sich dadurch nicht treffen. Überdies können Bonsen und Frey (2013) zeigen, dass Vergleichsarbeiten (VERA) bislang wenig geeignet sind, praktische Informationen zur Unterrichtsentwicklung zu

liefern; ähnliche auch Richter et al. (2014b), die zu der Überzeugung kommen, dass Vergleichsarbeiten von Lehrkräften wenig genutzt werden, um ihren eigenen Unterricht zu reflektieren. Ein solcher Entwicklungsprozess setzt voraus, dass Lehrkräfte die Ergebnisse des Leistungstests zunächst analysieren, anschließend geeignete Maßnahmen zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ableiten, diese umsetzen und laufend evaluieren (Richter et al. 2014a). Überdies zeigt sich, dass die Gesamtheit aller Lehrkräfte dem VERA-Test weder die eine noch die andere Funktion klar zuschreibt. Zu den Jahrgangsstufentests, einer weiteren Evaluationsmaßnahme im Rahmen des *System-monitorings*, liegt nach unserem Wissen keine empirische Forschung vor. Dies überrascht umso mehr, da die Lehrkräfte die Jahrgangsstufentests teilweise an Stelle anderer Prüfungen durchführen und somit in die Planung ihres Unterrichts gezielt mit einbauen könnten.

Die letzte Maßnahme des System-Monitorings, die Schulinspektion bzw. externe Evaluation, wurde in den 2000er Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert (Wischer/ Katenbring 2018). Parallel zur Schulaufsicht wurde so eine neue Institution geschaffen, die dieser in ihrem Auftrag ähnelt. Mit der Einführung der externen Evaluation wurden große Hoffnungen verbunden, so etwa eine Ausdifferenzierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung schulaufsichtlicher Tätigkeiten (Heinrich 2017). Im Rahmen der externen Evaluation der Gymnasien in Bayern spielen sowohl die etablierte Schulaufsicht, vertreten durch den MB als Fachaufsicht der Gymnasien in jeweils einem der acht MB-Bezirke in Bayern, und die Qualitätsagentur, die für Gestaltung und Durchführung der Evaluation zuständig ist, eine Rolle. Der MB als Schulaufsicht ist als Außenstelle des Ministeriums der Gymnasialabteilung des Ministeriums zugeordnet. Die Qualitätsagentur, die für die Erstellung, Auswertung und Betreuung der externen Evaluation der Gymnasien in Bayern verantwortlich ist, ist dem Landesamt für Schule zugeordnet, welches ebenfalls der Gymnasialabteilung berichtet. In der Steuerungsarchitektur des bayerischen Schulsystems ist das Instrument der externen Evaluation auf Seiten des Controllings einzuordnen. Gleichzeitig werden von diesem Instrument von Seiten der zentralen Ebene Impulse für die Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung erwartet und untersucht (Swoboda 2018). Für die Ausbildung der Evaluatoren ist die Qualitätsagentur zuständig, während deren Auswahl bzw. deren Vorschlag über den MB erfolgt. Die Beaufsichtigung der nachhaltigen Umsetzung der auf der Basis der Evaluationsergebnisse bestimmten Entwicklungsmaßnahmen der Einzelschule obliegt der Schulaufsicht. Diese muss auch auf die jeweilige Schulleitung bei mangelnder Umsetzung der Maßnahmen zugehen. Insofern stehen die Evaluatoren in einer merkwürdigen Doppelrolle (Heinrich 2017): Auch wenn sie neutrale Fachleute sein sollten, die nichts anderes tun, als die einzelne Schule zu bewerten, manifestiert sich dennoch in ihrem Datenmaterial der Wunsch, auf die inspierte Schule gestaltend einzuwirken (Swoboda 2018). Inwiefern ein angestrebter offener Dialog zwischen Evaluatoren und Lehrkräften aufgrund der Doppelrolle tatsächlich einen messbaren Einfluss auf die Art und den Umfang inspektionsbezogener Schulentwicklungsmaßnahmen ausübt, ist derzeit ungeklärt (ebd.).

Überdies zeigen sich für die externe Evaluation, die an verschiedenen Schularten die Rolle der Überprüfung der Einhaltung bzw. des Erreichens von Bildungsstandards einnimmt, kaum positive Effekte: Aufgrund des Mangels an Verzahnung zwischen Schulaufsicht und

innovationsbereiter Schulentwicklungspraxis vor Ort finden kaum relevante Veränderungen statt (Böttcher 2016a). Durch die Konfrontation einer Einzelschule mit Inspektionsbefunden auf Basis eines normativen Ist-Soll-Abgleichs ergeben sich nicht zwangsläufig nachhaltige Entwicklungsmaßnahmen, auch wenn diese von der Schulaufsicht erzwungen werden. Eine nur indirekte, verdeckte Schulentwicklungsberatung ist jedoch äußerst prekär (Swoboda 2018). Um einen höheren Zielerreichungsgrad zu erreichen müssten die subjektiven Perspektiven aller Akteure im Mehrebenensystem hinreichend geklärt und die Varianz in der Umsetzung in Rechnung gestellt werden (Maag Merki 2018). Insgesamt bleiben die Auswirkungen der Schulinspektion bzw. externen Evaluation auf den Schulentwicklungsprozess diffus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von der KMK (2006) ein Maßnahmenbündel geschnürt wurde, das als *System-Monitoring* des deutschen Schulsystems entscheidende Impulse für dessen Verbesserung liefern soll: Es umfasst die *regelmäßige Teilnahme Deutschlands an internationalen Leistungsvergleichsstudien* (IGLU, TIMSS, PISA), die *zentrale Überprüfung* des Erreichens der *Bildungsstandards* durch die Länder (Jahrgangsstufentests), die *Durchführung von VERA-Tests* und eine *gemeinsame Bildungsberichterstattung* von Bund und Ländern. Durch die weitere Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen und den aus dem VERA- und Jahrgangsstufen-Test gewonnenen Daten sollten möglichst viele Informationen über verschiedene Ebenen des Bildungssystems gewonnen werden. Das Instrument der Schulinspektion bzw. externen Evaluation sollte auf der Ebene der Einzelschule Daten generieren, aus denen sich dann konkrete Schulentwicklungsmaßnahmen ableiten lassen. Allerdings kann durch das *System-Monitoring* nicht das ganze Schulsystem in den Blick genommen werden, es bleibt der Blick auf einzelne Aspekte (Terhart 2002a). Insofern werden im Rahmen des *System-Monitorings* kaum Klassen oder Schulen untersucht, sondern meist das gesamte Schulsystem. Damit wird in erster Linie für die Bildungsadministration ein komplexes, spezifisches Systemwissen erzeugt, dessen Befunde aufgrund ihrer Komplexität nicht ohne weiteres von jedem interpretiert werden können (Rolff 2007, 162). Somit stellt die Messung des Systemoutputs durch Kompetenztests in erster Linie ein heuristisches Instrument dar, das nicht automatisch zur Steuerung der Einzelschule dient (Berkemeyer et al. 2008). Inwieweit diese Ergebnisse weiterverwendet werden, liegt darin erst einmal nicht begründet. Die bloße Evaluation von Bildungsstandards ohne Abgleich mit schulspezifischen Leitlinien oder pädagogischen Zielsetzungen bringt keinen automatischen Qualitätsgewinn (Dörfler 2007, 133). Eine Implementierung von Bildungsstandards, die nicht den Unterricht, die Lehrkräfte und die Schüler als eigenständig Lernende erreicht, wird nichts bewirken (Klieme/ Rakoczy 2008).

Da es das zentrale Ziel der nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien war, die Qualität der Einzelschule zu steigern, wurde die Schulentwicklungsdebatte im weiteren Verlauf in einem hohen Maße von Überlegungen zur Qualität von Schule und Unterricht getragen – was dazu führte, dass die Schulentwicklungsdebatte stark geprägt wurde durch Überlegungen zur Qualität der Einzelschule bzw. deren Qualitätsmanagement (Dörfler 2007, 132). Damit wurde auf die Überlegungen der *Neuen Steuerung* zurückgegriffen, die Einzelschule zur Basis der Schulentwicklung, zur *pädagogische Handlungseinheit* (Fend 1986) bzw. zum *Motor der Schulentwicklung* (Dalin/ Rolff 1990) zu machen. Auch die KMK

formulierte mit ihrem Ansatz des *System-Monitorings* das Versprechen, durch die systematische Erhebung relevanter Informationen und deren Verknüpfung mit Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung die Qualität der Einzelschule zu fördern (Böttcher 2016b). Allerdings ist die Qualität einer Schule zu einem großen Teil durch die Qualität des in ihr erteilten Unterrichts zu bestimmen, wobei Unterrichtsqualität keine Konstante ist, sie variiert von Fach zu Fach, von Lehrkraft zu Lehrkraft (Bauer 2008b). Prinzipiell bleiben Kriterien der Schuleffizienz bzw. Schulqualität weder direkt messbar noch beobachtbar, da es sich um komplexe Konstrukte handelt, in denen höchstens einzelne Faktoren genauer analysiert werden können; dies hatte sich bereits in der Diskussion um Schulkultur gezeigt (Lindemann 2010, 247). Gewinnt die empirische Kontrolle des Ausmaßes der Zielerreichung sowie auch des Wirkungsgrades der eingesetzten Ressourcen im Zuge der Umstellung von Schulsystemen und Schulen von der Input- zur Output-Steuerung zentrale Bedeutung, so sollte dies jedoch nicht um seiner selbst willen geschehen, sondern als integrativer Teil eines schulischen Qualitätsmanagements gesehen werden (Terhart 2002a).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Maßstab, an dem sich die Qualitätsentwicklung einer Schule und damit auch die Schulleitung orientieren kann – mithin nach Modellen schulischer Qualität(sentwicklung) (Lohmann 2008a): So kann die einzelne Schule am Durchschnitt aller Schulen der gleichen Form gemessen werden oder in ihrer Leistungsfähigkeit an vorab definierten Standards bzw. an ihrem eigenen spezifischen individuellen Steigerungsprozess. Auch ist grundsätzlich zu klären, ob im Rahmen einer Vergleichsstrategie die Ausgangsbedingungen einer Schule mitberücksichtigt und somit von einer relativen Leistung ausgegangen werden muss. Gleichzeitig kommen Überlegungen zur Qualität von Schulen nicht umhin, auch umfeldunabhängig den Grad der Erreichung von gesetzten Standards zu überprüfen (ebd.). Qualität in einem komplexen Schulwesen zu bestimmen ist nicht ohne weiteres möglich. Technisch-ökonomische Überlegungen zu Qualität als Grad der Erfüllung von gegebenen Anforderungen, die effektiv und effizient erreicht werden, können nicht ohne weiteres übertragen werden (Ditton/ Müller 2011). Harvey/ Green (2000) unterscheiden Qualität nach fünf Bedeutungsgruppen, wobei dem Bildungssektor der Ansatz angemessen scheint, Qualität als Transformation zu sehen: Sie umschreibt in diesem Sinne die *Weiterentwicklung von Personen* durch eine *Institution, Intervention* oder *Maßnahmen*, die durch einen *Zugewinn an Wissen oder Kompetenzen* deutlich wird. Mit ihrem Ziel der *Ermächtigung* und *Selbstbestimmung der Teilnehmer* ist die Schnittstelle zu Autonomieüberlegungen des Schulentwicklungsdiskurses naheliegend. Dubs (2003, 15) fasst Qualität im Bildungssystem als aktuelle *Beschaffenheit einer Schule* oder einer *Klasse*, die an den *im politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen* und *Zielvorstellungen* aller am Bildungswesen *interessierten Gruppierungen und Personen* gemessen wird. In beiden Ansätzen wird Qualität nicht als allgemeingültige Eigenschaft gesehen, sondern situations-, personen- und zeitabhängig. Schulische Qualität kann somit, je nach Situation und Person, erst als Resultat von Bewertungsprozessen in Bezug auf bestehende Erwartungen oder Anforderungen konkret mit Inhalt gefüllt werden (Bonsen 2003, 91). Auch innerhalb der Einzelschule formulieren verschiedenen Personen oder Gruppen unterschiedliche Ansprüche. Im Bildungssystem ergibt sich dadurch für den schulischen

Qualitätsdiskurs eine normativ aufgeladene Gemengelage, die verschiedene Zielvorstellungen und Erwartungshaltungen beinhaltet.

Zudem zeigt sich eine grundlegende Spannung: Für die Erreichung der anvisierten Ziele und Standards gilt, dass die Teilnehmer von Bildungsmaßnahmen nicht nur als Abnehmer fertig geschnürter Wissenspakete auftreten, sondern aktive Initiatoren und Koproduzenten des Bildungsprozesses bzw. der Entwicklungsprozesse sind und die Zielerreichung zu einem großen Teil mitbestimmen. Andererseits ist nicht sichergestellt, dass Schulleitungen oder Lehrkräfte über das nötige Know-how verfügen, um die hohe Komplexität der Evaluationsergebnisse sinnvoll zu verwerten (Dörfler 2007; Holtappels 2003). Neben dem hohen Eigenanteil der Schüler haben bei derart langfristigen Bildungsprozessen wie einer Schullaufbahn nicht nur die einzelne Schule, sondern auch Familie, soziales Umfeld und gesellschaftliche Ordnung großen Einfluss auf den Bildungserfolg der Schüler. Aufgrund dieser Komplexität erfolgte bisher die Forschung zu Schulqualität insofern unsystematisch, als modellgeleitetes Vorgehen kaum vorhanden war und die Suche nach Einzelvariablen in den empirischen Untersuchungen deutlich überwiegt (Ditton/ Müller 2011).

In diesem Rahmen haben sich Ansätze etabliert, die zwar keine Theorie der Schulqualität im eigentlichen Sinne darstellen, allerdings als Strukturraster zur analytischen Klärung von Beziehungen relevanter Einflussfaktoren zueinander dienen können – z.B. das *Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM)* oder das *Selbstevaluationsmodell (SEIS)* (Lindemann 2010, 251f). Ein Analysemodell, das neben strukturellen auch dynamische Strukturmerkmale von Qualitätsentwicklung an Schulen abbildet, ist das auch von der OECD verwendete *Kontext-Input-Prozess-Output-Modell* (Oelkers/ Reusser 2008). Schematisch lehnt sich dieses Modell eng an den international einflussreichen Ansatz von Scheerens und Bosker (1997) an: Hier wird zwischen den vertikalen Qualitätsebenen *Umwelt*, *Schule* und *Schulklasse* unterschieden. In diesem hierarchisch gegliederten Modell kann die jeweils übergeordnete Ebene als Unterstützungssystem für die strukturell untergeordneten Bereiche gesehen werden. Allerdings stellen sie nur einzelne, isolierte Strukturmerkmale dar. Die dynamischen Aspekte ihrer Wechselwirkung bzw. Veränderung im zeitlichen Ablauf eines Prozesses bilden sie nicht ab. Als schwierig erwies sich jedoch bei Leistungsvergleichsstudien die Schule in einem Mehr-Ebene-Ansatz zu erfassen und die Diskrepanz zwischen gewonnenem Systemwissen und dem für Reformen in der Einzelschule notwendigen Handlungswissen (Rolf 2001): Die Wirksamkeit der evaluierten Daten für die Einzelschule bedarf immer einer Übersetzungsleistung. So wurde seit der ersten TIMSS-Untersuchung versucht, die entsprechende Komplexität der Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien für die Vermittlung zu reduzieren und methodische Informationsdefizite zu verringern; auch war stets die Bestrebung, methodisch komplexe Befunde so aufzuarbeiten und zu präsentieren, dass die Kernaussage auch ohne spezifische Methodenkenntnis nachvollzogen werden kann, wobei sich als günstig erwies, die Ergebnisse klassen- und schul(art)spezifisch aufzubereiten (Kuper/ Schneewind 2006). Allerdings bleibt die mentale Begleitung vor Ort wichtig, da die vielerorts vorhandenen Vorbehalte gegenüber quantitativen Untersuchungen eine Schwelle darstellen, die dieses neue Wissen bewältigen muss. Somit haben Modelle zur Qualitätserfassung von Schulen v.a. heuristischen Charakter. Auch dienen diese im Zusammenhang mit Leistungsvergleichsstudien erhobenen Daten vor allem dazu,

Grundlagen für Steuerungswissen der Bildungsadministration zu erzeugen. Für die Steuerung auf der Ebene der Einzelschule könnte als neues Instrument im Rahmen der Leistungsvergleichsstudien nur die Betonung der Evaluation der Einzelschule im Rahmen von Qualitätsprozessen gesehen werden. Dies was aber schon im Rahmen der *Neuen Steuerung* konzeptionell beschrieben worden und damit keine Innovation dar. Für die einzelnen Lehrkräften ist es praktisch schwer möglich, aus der Informationsflut der Leistungsvergleichsdaten mehr zu entnehmen als die hinsichtlich ihres Stellenwerts schwer zu beurteilenden Stichproben (Petri 2006).

5.2.1.5 Resümee

Die Theorievielfalt in der Schulentwicklungsdebatte ist bemerkenswert: Der Rückgriff auf heterogene komplexe Theorieangebote aus den Nachbardisziplinen mit unterschiedlichen Paradigmen, die sich mit denen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses teilweise überlagern, lässt den Begriff schillern (Rahm 2005, 21). Der ursprüngliche Ansatz der Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum, sich vor allem auf Schulprogramme und Steuergruppen zu konzentrieren (Rolff 2007, 16), findet strukturell seine Fortsetzung darin, die Einzelschule als *Motor der Entwicklung* zu sehen und den Fokus auf die Entwicklung der Einzelschule zu legen. Dies beinhaltet zwei Prioritätensetzungen: Zum einen, dass zeitlich gesehen die Schulentwicklung an den Einzelschulen beginnen soll, zum anderen, dass sachlich gesehen, Reformmaßnahmen in den Einzelschulen entwickelt und dort auch umgesetzt werden sollten. Ob und wie diese sich auf das Gesamtsystem auswirken, bleibt unklar. Als Konsequenz daraus ergab sich, dass man dem Anspruch einer Theorie der Schulentwicklung nur im Rahmen einer „Mehrebenen-Theorie“ gerecht werden kann. Die Perspektive der Schulentwicklung muss neben der Meso-Ebene der Organisation Einzelschule auch die mikropolitische Ebene des Unterrichts und den makropolitischen Aspekt der politischen Steuerung des Systems Schule umfassen (Bonsen 2003, 95). Eingebettet sein sollen diese Maßnahmen der Schulentwicklung in ein systematisches Erfassen relevanter Daten und deren Abgleich mit Qualitätsmaßstäben. Schulentwicklung sieht sich somit der Deregulierung und der mehr oder weniger partiellen Autonomisierung der Einzelschule ebenso verpflichtet wie der Implementierung von Steuerungs- und Kontrollmechanismen zur Erfassung der schulischen Qualität (Behrmann 2008).

Rolff (2007) bestimmt zwei Diskurse zur Autonomie der Einzelschule, die sich historisch gegenseitig ergänzen; zunächst werden diese fast ausschließlich normativ geführt, zunehmend dann empirisch ergänzt:

Das *schulpädagogisch* begründete und formulierte Autonomie-Postulat hat als Kern einen unabhängigen und weitgehend selbst gestalteten Lehr- und Lernprozess. Verwaltungs- und Organisationsvorschriften müssen auf ein Minimum reduziert werden, um eigenverantwortliches und kooperatives Lernen zielorientiert, eigenständig und in gemeinsamer Verantwortung ablaufen zu lassen (ebd., 66). Diese Autonomie bezieht sich einerseits auf die Lernprozesse von Schülern, die bei der Steuerung ihrer eigenen Lernprozesse von Lehrkräften unterstützt werden sollen, um sich ideal zu entfalten. In

einem solchen schulpädagogisch entwickelten Kontext reflektieren aber auch die Lehrkräfte selbständig und gestalten in einem autonomen Prozess der kollektiven Abstimmung neue Methoden und Organisationsformen des Unterrichts, sodass sie neue Methoden zur professionellen Ausübung ihrer Tätigkeit erwerben.

Aus einer *organisationspädagogischen* Sicht auf Schulentwicklung lautet die Quintessenz: Eine selbständige Schule als Einzelorganisation ist erstrebenswert, weil die traditionell verfasste Schule aus innerorganisatorischen Gründen für nachhaltige Schulentwicklung wenig geeignet ist. Diese starre Organisationsstruktur gilt es zu überwinden, indem jede Schule selbst sich ein Konzept zur Effektivität entwickeln muss. Überdies verschließt sich die Einzelschule in ihrer behördlichen Struktur leicht der Umwelt, sodass Teil der Schulentwicklung auch ist, die vielfältigen Kooperationen mit der Umwelt, zu der auch die Bildungsadministration zählt, selbständig zu entwickeln (ebd., 68f) – mithin Kooperationsentwicklung zu betreiben.

Zusammengefasst zeichnet sich damit ein Rahmen für den Schulentwicklungsprozess ab, der sich beispielsweise an der Debatte zur *Schulkultur*, zur *Neuen Steuerung* wie auch zur *Qualitätsdiskussion* nachzeichnen lässt: Schule als Einzelschule zu entwickeln bedeutet ihre organisationale Verfasstheit zu bestimmen und zu gestalten, mithin Organisationsentwicklung zu betreiben. Da Entwicklung von Schule immer darauf abzielt, den Unterricht weiterzuentwickeln, ist ein weiterer Teildiskurs *Unterrichtsentwicklung*. Beide kommen allerdings nur zum Tragen, wenn das Personal dazu gebracht werden kann, seine Expertenrolle und Handlungen zu reflektieren und sich dementsprechend weiterzubilden. Schulleitung muss also auch *Personalentwicklung* durchführen, will sie bei Schulentwicklung erfolgreich sein. Dies entspricht Rolffs (1998; 2007) Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung und korrespondiert auch mit dem Ansatz zur Beschreibung von Schulentwicklung, der von Fullan et al. (1990) entwickelt wurde. Sie bestimmen ebenso drei Teildiskurse des Schulentwicklungsdiskurses: *Organisationsentwicklung*, *Unterrichtsentwicklung* und „*teachers as learners*“.

Im Zusammenhang mit dem erwähnten Modell zur Schulqualität von Scheerens und Bosker (1997) wurde auch darauf hingewiesen, dass die vertikale Qualitätsebene einer Schule automatisch auf deren Umwelt verweist – etwa aus strukturfunktionalistischer Sicht als Teilsystem der Gesellschaft, oder im Rahmen der Debatte um Schulkultur und ihrer vielfältigen Anschlüsse zur gesellschaftlich gegebenen Kultur. Zugleich betont Rolff (2007), dass diese innerschulischen Systemzusammenhänge durch einen außerschulischen Bezug ergänzt bzw. zum vielfältigen Umfeld geeignete Kooperationen aufgebaut werden müssen: „Zum Umfeld (bzw. zur Umwelt) der Schule gehören Eltern, ‚Abnehmer‘ [...], die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht“ (ebd., 31). Die Kooperation mit der schulischen Umwelt, auch mit der Schulaufsicht, wird hier als wichtiger, zusätzlicher Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses gesehen. Die im Zuge der Neuen Steuerung wachsende Integration außerschulischer Organisationen (Kolleck 2019) sowie der die organisationspädagogische Diskussion der vergangenen zwei Jahrzehnte prägende Netzwerk-Begriff (Weber et al. 2019) legen diese Erweiterung des Modells nahe. Somit kann als vierter Teildiskurs die *Kooperationsentwicklung* zwischen Schule und ihrer Umwelt

bestimmt werden. Insgesamt lässt sich somit der Schulentwicklungsdiskurs in vier Teildiskurse untergliedern: *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung* und *Kooperationsentwicklung*.

Abschließend ist die Frage der Priorität innerhalb der Teildiskurse zu stellen: Da der Unterricht als Kernaktivität der Einzelschule gesehen werden kann, könnte man davon ausgehen, dass Schulentwicklung immer bei Unterrichtsentwicklung ansetzen müsste. Meyer (2004) betont, dass Unterricht zur Kernaktivität von Lehrpersonen gehört und fordert, dass Schulentwicklung deshalb immer bei Unterrichtsentwicklung ansetzen müsse. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass es auch erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse gibt, die auf andere Weise in Gang gesetzt wurden (Rolff 2007, 29). Auch würde ein zeitlicher Vorrang der Unterrichtsentwicklung grundsätzlich dem neuen Paradigma widersprechen, wonach die Einzelschule der *Motor der Entwicklung* ist: Sie muss vor Ort entscheiden, wo Handlungsbedarf besteht und der Schulentwicklungsprozess beginnen soll.

5.2.2 Schulleitung im Schulentwicklungsprozess

In der 200-jährigen Geschichte der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin finden sich so gut wie keine Aussagen über die Rolle und Funktion von Schulleitung (Huber 2008, 95f). So wurde das Spezifische der Tätigkeit einer Schulleitung historisch nur vereinzelt wahrgenommen: Terhart (1986) zitiert in diesem Zusammenhang Wolgast (1887) als ein Beispiel für eine Auffassung, nach der „Bürokratie und Pädagogik [...] zueinander passen wie Feuer und Wasser“. Eine daraus folgende Vermittlung zwischen Pädagogik und Bürokratie strebte er zwar an, konnte sie aber letztendlich nicht leisten. Huber (2003) zitiert den Reformpädagogen Gaudig (1917), bei dem sich Hinweise auf die Funktion des Schulleiters und auf die Eigenschaften finden, die zur Ausübung seiner Funktion nötig sind, wengleich auch dieser keine eigene Rolle der Schulleitung bestimmt. Die Entwicklung der Rolle der Schulleitung und ihrer Funktion ist im deutschsprachigen Raum in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Schule als Staatsschule zu sehen. Mit der sich ausprägenden Sicht ergaben sich historisch zwei Aufgabenfelder: Zum einen die Frage nach Unterricht und Erziehung bzw. die des Lehrerberufes, zum anderen die Frage nach einer adäquaten Schulverwaltung und staatlicher Schulaufsicht. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich damit die Schulleitung als innerschulische Leitungsfunktion ausdifferenziert, die mehrere Aufgaben erfüllen sollte: *Außenvertretung* der Schule, *Organisation und Sicherung* der Abläufe des *Unterrichts* und der inneren Verwaltung, *Kontrolle* nach innen in fachlicher und (beamtenrechtlicher) Hinsicht sowie Eröffnung von *Aufstiegsmöglichkeiten* für Lehrkräfte (Wissinger 2014). Die Rolle der Schulleitung war damit festgelegt als Behördenleitung.

Hinzu kommt, dass die Schulleitung bis heute formal Teil des Kollegiums ist, was auch aufgrund der Berufsbiografie als ursprüngliche Lehrkraft nahe liegt, und auch nur teilweise von Unterrichtsverpflichtungen befreit ist. Eine eigenständige Führungsrolle, die sich von der Lehrerrolle emanzipiert, konnte sich dadurch nur schwer etablieren (Gerick 2014). So ist die Schulleitung für das pädagogische Kerngeschäft von Schule, Unterricht und Erziehung,

oftmals nicht besser qualifiziert als die Lehrkräfte, die sie führen soll. Sie nimmt zwar am pädagogischen Diskurs der Schule teil, kann aber nicht davon ausgehen, dass ihr aufgrund ihrer Position eine größere pädagogische Expertise zuerkannt wird. Schratz (1998) beschreibt dieses Problem als *primus inter pares Mythos*: Eine eigene, vom Rest des Kollegiums getrennte Zuständigkeit ist hier nur schwer abgrenzbar. Gleichzeitig wird die Doppelrolle als Kollege und Führungskraft als enorme Belastung erlebt (Roggenbuck-Jagau 2005, 270).

Die Frage, warum bisher in der deutschsprachigen bildungspolitischen Diskussion und in der Schulpädagogik dieses Rollendilemma zwischen Vorgesetzten- und Kollegenrolle so wenig Beachtung fand, lässt sich aus mindestens zwei Perspektiven beantworten: Zum einen betrifft es das Selbstverständnis der (Schul-)Pädagogik. Die traditionelle (Schul-)Pädagogik, und besonders die sie prägende Reformpädagogik, sieht pädagogische Arbeit primär als personales, einmaliges Geschehen in der dialogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind (Rosenbusch 1995). Dieses ist nicht beliebig reproduzierbar, sondern an Person und Situation gebunden und findet in einer direkten Kommunikationssituation statt. Lehrtätigkeit wird als Prozess wahrgenommen, der die ganze Person betrifft und damit nicht kausal determinierbar ist. In einer so verstandenen Pädagogik wird ein Scheitern dieses Prozesses nicht den (organisationalen) Rahmenbedingungen zugeschrieben, sondern dem Fehlverhalten des einzelnen Pädagogen. Zum anderen liegt eine Besonderheit der Entstehung der Schulverwaltung in Deutschland darin, dass für lange Zeit ein eigenständiges Berufsbild des Schulleiters nicht als relevant empfunden wurde. Als symptomatisch kann ein offizielles Schreiben im Namen eines Fachministers in Bayern gelten, in dem noch 1997 darauf hingewiesen wird, dass Schulleitung nicht als eigenständiger Beruf zu sehen ist, der für seine Tätigkeit eigene ‚Leitungszeit‘ benötigt, sondern ‚qualifizierte Lehrtätigkeit‘ (KMK 1997a). Ein eigenständiges Berufsbild der Schulleitung als Leitung der Organisation Einzelschule mit wesentlichen eigenen Vorstellungen stand im Widerspruch zur Tätigkeit der Schulleitung als Behördenleitung (Huber 2003), sodass Schulleitungen in Deutschland traditionell administrative Aufgaben betonten und ihre pädagogische Wirkungsmöglichkeit unterschätzten (Huber 2008); ihre Tätigkeit nahmen sie meist als praktisches Verwaltungshandeln wahr (*Entwicklung* von Arbeitszielen, *Allokation* von Ressourcen, *Evaluation* des Unterrichts), in dessen Alltag Führungstheorien keine relevante Rolle spielten (Bonsen 2003, 133).

Die teilweise noch in Behördenlogik denkenden Schulleitungen verfügen meist über eine Tendenz zu unterkomplexen Theorien des eigenen Berufshandelns, also ein unzureichendes Professions-Selbstverständnis. Dies äußert sich nicht selten stereotyp in einem theoriefeindlichen Verständnis der eigenen vielzitierten Praxis (Roggenbuck-Jagau 2005, 273). Zusammenhänge von Aspekten der Organisation oder Institution mit ihrer eigenen spezifischen Führung werden als nebensächlich ausgeblendet oder als unvereinbar mit dem pädagogischen Geschehen empfunden. Terhart (1986) geht davon aus, dass hier die entscheidende Wurzel für eine Nichtbeachtung organisationaler Einflüsse auf pädagogisches Geschehen liegt: Schule wird nur als Institution wahrgenommen, die v.a. eine „verwaltete Addition von Unterricht“ (Rosenbusch 2005) darstellt. Die Ebene der Organisation der Einzelschule ist aus dieser Sicht irrelevant. Eine Folge daraus ist auch, dass im internationalen Vergleich deutsche Schulleitungen aufgrund der bürokratischen Tradition

im Schulwesen relativ wenig Befugnisse und Einflussmöglichkeiten haben (Huber 2001). Als Konsequenz zeigte sich etwa im Rahmen der TALIS-Erhebung, in der die teilnehmenden Lehrkräfte dazu befragt wurden, inwieweit die Schulleitung über geeignete Mittel verfügt, um die Qualität ihrer Arbeit festzustellen: 54 % der Lehrkräfte gehen davon aus, dass die Schulleitung keine effektiven Methoden hat, herauszufinden, ob sie ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Unterricht erbringen. Über 60 % der Lehrkräfte stimmten zu, dass die Bewertung ihrer Arbeit durch die Schulleitung wenig Einfluss auf die Art und Weise hat, wie sie unterrichten (Schatz 2012).

Zwar ist Schulleitung an dieser Schnittstelle zwischen Makro- und Mikroebene von großer Bedeutung als Vermittler und Motivator bei der Umsetzung pädagogischer Veränderungen. Eine Mesoebene (Wiater 2016, 175), in der die Einzelschule als Organisation und die Schulleitung als deren Leitung verstanden wird, fand erst allmählich Beachtung, ebenso die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten der Leitung dieser Organisation. Letztlich kann von einer eigenen Schulleitungsforschung erst gesprochen werden, als die Einzelschule auch als Organisation *sui generis* beschrieben wird, die von einer eigenen (Schul)Leitung gesteuert und gestaltet werden kann und muss. Dieser Prozess wurde maßgeblich beeinflusst durch die Ergebnisse der Schulvergleichsuntersuchungen der Konstanzer Forschungsgruppe Ende der 1970er Jahre (Messner 2016). Fend (1986) zog daraus die Schlussfolgerung, dass die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit deutlicher in den Blick genommen werden müsste – und damit die jeweilige Schulleitung vor Ort. Schulleitungsforschung ist somit in Deutschland als Teil der Forschung zur Schulentwicklung ein noch recht junges und bislang wenig beachtetes Fachgebiet: Kamen Baumert/ Leschinsky (1986) noch zu dem Schluss, dass empirische Forschung zur Schulleitung in Deutschland kaum implementiert ist, ändert sich dies in den 1990er Jahren im Rahmen der *Neuen Steuerung* (Berkemeyer 2010) allmählich und eine verstärkte Forschungstätigkeit setzt ein (Bonsen 2003). Ausgehend davon bildeten in den Erziehungswissenschaften Fragen nach Rolle und Aufgaben von Schulleitungen als Führungskraft allmählich ein eigenes Thema (Wissinger 1996).

Strukturell kann Schulleitung als Transmissionsstelle gesehen werden, die die Entkoppelung der technischen Vollzugsebene (Unterricht im Klassenzimmer) von der offiziell-formalen Struktur (Regelhaftigkeit der Administration) moderieren muss (Terhart 1986). Sie muss zwei unterschiedliche Handlungsrationaltäten bewältigen: eine lineare Hierarchie der Bildungsadministration und eine komplexe Hierarchie der eigenen Schule, was einerseits zielorientiert-rationales Verhalten in administrativen und bürokratischen Zusammenhängen erfordert, Flexibilität und nicht berechenbare kommunikativ-interaktionale Rationalität des pädagogischen Handelns andererseits (Rosenbusch 1999). Als Vermittlungsinstanz muss sie zwischen Lehrkräften und Administration fungieren, und ist selbst in der Frage ihrer Organisationszugehörigkeit doppelt situiert: Einerseits schulintern, andererseits als Teil der Schuladministration (Heinrich 2008). Die soziologisch orientierte Schultheorie tat sich daher lange Zeit schwer, Schulleitung zu positionieren: Auf der Makroebene, die die Institution Schule in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang erklären will, bleibt Schulleitung blass und kann allenfalls als regulativer Teil der Administration in Betracht kommen. Auf der Mikroebene ist Schulleitung ebenfalls nur von geringer Bedeutung; hier sind individuelle

Biografien von Schülern und Lehrkräften zentral, ebenso Lehr-Lernprozesse und didaktische Sequenzen. Eine Ausdifferenzierung des Konzepts der Institution und der Organisation, verbunden mit gegenseitiger Abgrenzung konnte sich lange Zeit ebenso wenig bilden wie ein Bewusstsein für die organisationale Dimension von Schule und deren Führung durch die Schulleitung. Einzelne Nichtpädagogen warfen daher der Pädagogik schon recht früh „Institutionenblindheit“ vor (Huber 2003; 2008).

Die Vorstellung von schulischem Leitungshandeln als beruflichem Tätigkeitsspektrum *sui generis* wurde in den 1990er Jahren auch gestärkt durch die verbindliche Beschreibung des Berufsbildes Schulleiter durch die Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands (ASD). Die bisherige Ausbildungspraxis einer lediglich administrativen und juristischen (Zusatz)Schulung wurde hinterfragt: Da die Schulleitung in der Spannung zwischen einer hierarchisch übergeordneten Verwaltungsebene, die den institutionellen und organisationalen Aspekt von Schule abbildet, und ihrem Kollegium steht, an dem sie als gleichberechtigtes Mitglied am pädagogischen Diskurs teilhat, bedarf es einer breiteren Qualifikation.

Einen entscheidenden Impuls in diese Richtung gab die US-amerikanische *school-effectiveness*-Forschung. Mit deren Rezeption wurden auch im deutschsprachigen Raum vielfältige Vergleichsuntersuchungen durchgeführt (Rolff 2007, 11): So gelang es, Merkmale professionellen Schulleitungshandelns an ‚erfolgreichen‘ Schulen zu bestimmen: Ein *Zusammengehörigkeitsgefühl im Kollegium* zu erzeugen, das von *gemeinsamen Zielvorstellungen* und einer *förderlichen Lernatmosphäre* geprägt ist, die *Betonung von Erziehung und Unterricht* im Rahmen der jeweiligen Schulkultur, *förderliche Bedingungen für Lehr- und Lernprozesse* sowie die *Beteiligung der Eltern* (Huber 2003). Allerdings wurde kritisiert, dass diese Art der Forschung nur einzelne, isolierte Merkmale herausarbeitet und deren Wechselwirkung ignoriert, sodass nur ein statisches Bild von Schule gezeichnet wird. Die fehlende Prozessorientierung wurde durch die Rezeption der US-amerikanischen *school-improvement*-Forschung ermöglicht, die den Veränderungsprozess im Rahmen von Schulentwicklung beleuchtete. Wenn Veränderungen einen bedeutenden Einfluss auf den Schulerfolg der Schüler haben sollen, dann müssen von der einzelnen Schule Strategien entwickelt werden, die die Schule zu einer sich selbst erneuernden, innovativen Schule führen, deren Veränderungen auch das Unterrichtsgeschehen erreichen. Innovationen müssen nach ihrer Implementierung fest institutionalisiert werden, d.h. sie müssen fester Bestandteil der jeweiligen Schulkultur werden, deren Mittelpunkt die pädagogische Zielsetzung ist, die Qualität der Lehr- und Lernprozesse entscheidend zu verbessern (Bonsen 2003, 94). Eine der zentralen Erkenntnisse war, dass die Schulleitung bei Schulentwicklungsprozessen die Funktion eines *Gate keepers* einnimmt, da sie entscheidet, ob Neuerungen ‚Einlass‘ in die Schule finden oder nicht (Rolff 2007, 12).

Fend (1987) etablierte für die deutschsprachige Diskussion das Konzept der Einzelschule als *pädagogischer Handlungseinheit*, was ein entscheidender Impuls für die Schulleitungsforschung im deutschsprachigen Raum darstellte: Die Bedeutung der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule wurde damit herausgestellt (Wissinger 2000). Terhart (1986; 1997) wirkte ebenso prägend im

deutschsprachigen Raum, wenn er argumentierte, dass ein neues Verständnis von Schule als Organisation nicht als Gegensatz zum pädagogischen Verständnis zu sehen ist. Schulleitungshandeln begründet seine Rolle wesentlich als Leitung dieser Organisation und soll zwischen Organisation und Erziehung vermitteln, indem sie weder das eine noch das andere einseitig favorisiert. Speziell im Bereich der Schulentwicklung bzw. Qualitätssteigerung muss organisationsbezogenes mit pädagogischem Handeln zusammengebracht werden.

Diese zusätzlichen Schwerpunkte im Aufgabenspektrum von Schulleitungshandeln wurden in den 1990er Jahren im Rahmen der sogenannten *Neuen Steuerung* wirksam: Mittels Maßnahmen der Deregulierung bzw. Dezentralisierung sollte die Autonomie der Einzelschule erhöht und damit deren Eigenverantwortung in der Schulentwicklung gestärkt werden. Von diesem Wandel waren v.a. die Schulleitungen betroffen, da nun professionelle Führungsqualitäten notwendig wurden (Rosenbusch 2005, 196). Allerdings stellten die Dezentralisierungsmaßnahmen eine große strukturelle Veränderung dar. Die einzelne Schule und die schulischen Akteure mussten nun selbst den Nutzungsgrad der Handlungskompetenzen zur Entwicklung von Schule und Unterricht bestimmen. Viele Schulen hatten erst einmal keine klare Vision sowie unklare Verantwortlichkeiten, sodass der Erfolg des Konzepts erweiterter Selbständigkeit auch daran festzumachen war, inwieweit die schulischen Akteure in die Lage versetzt würden, mit den Freiheiten adäquat umzugehen (Röhrich 2013, 95). Zentrale Bedeutung hierbei wurde der Schulleitung zugemessen, da sie in der Organisation Einzelschule die einzige Instanz mit herausgehobener Entscheidungskompetenz ist und damit auch außerhalb partizipativer Entscheidungsmechanismen handeln und steuern kann. Damit ist sie in höherem Maß in der Lage, Entscheidungsprämissen zu setzen (Kuper 2008).

Die Schulleitungsforschung konnte im Folgenden herausarbeiten, dass eine zentrale Aufgabe der Schulleitung darin besteht, dem Kollegium Orientierung zu geben und damit für Zielklarheit zu sorgen (Bonsen et al. 2002). Das Erstellen eines Schulprogramms bietet hier eine Möglichkeit angesichts der Vielfalt und Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben und der Vielzahl der beteiligten Akteure einheitliche Ziellinien herauszuarbeiten und klare Strukturen zu schaffen (Bauer 2008a). Insgesamt wurde so der Blick auf die Schulleitung als Garant für gelingende Schulentwicklung gelenkt. Hatten frühe Studien zur Schuleffektivität auf das Verhalten der Schulleitung als wichtiges Merkmal ‚guter‘ Schulen hingewiesen, ohne jedoch die Wirkungsmechanismen der korrelativ ermittelten Bedeutsamkeit näher zu erhellen, so hatte die Diskussion um verstärkte Schulautonomie die herausgehobene Bedeutung der Schulleitung als ‚Türöffner‘ für Innovationen und als Garant für Qualität sowie als Manager nachhaltiger Schulentwicklung betont, was durch empirische Erfahrungen bestätigt werden konnte (Wenzel 2004).

Auch für das im Schulentwicklungsdiskurs wichtige Instrument des Schulprogramms konnte Holtappels (2003, 193) die zentrale Rolle der Schulleitung herausarbeiten. Er identifiziert zwei Variablen, die direkt und indirekt Einfluss auf die Wirksamkeit des Schulprogramms nehmen: Die Schulleitungskompetenz und das Innovationsklima an der Schule, welches wiederum maßgeblich von der Schulleitung beeinflusst wird. Eine

kompetente Schulleitung an einer Schule mit innovationsfreundlichem Klima kann durch professionelle Kooperation und Kommunikation viele Lehrkräfte in die Schulprogrammarbeit integrieren und so die Lernkultur der Schule systematisch weiterentwickeln (Bauer 2008a).

In der nun neu formulierten Rolle der Schulleitung als ‚Gate keeper‘ bzw. ‚Change Agent‘ kommen die zentralen Aspekte der *Förderung von Kooperation und Kollegialität* wie auch der *kollegialen Beratung* und der *Vermittlung günstiger Strategien zur Selbstevaluation* ebenso zum Ausdruck wie die *Innovationsplanung mittels Schulprogrammarbeit* und das *Schaffen gemeinsamer Zielvorstellungen* - mit Auswirkungen auf eine systematische Lehreraus- und -fortbildung sowie auf gelungene schulinterne Lehrerfortbildung (Rolff et al. 1998, 204; Schratz 1998). Bei dem Bestreben organisatorischen Wandel ‚von innen‘ zu betreiben kommt der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu (Rolff 2007, 14). Partizipation der Lehrer und die Entwicklung eines Schulprogramms hängen von der Intensität der Lehrerkooperation ebenso ab wie die Realisierung und Evaluation des Schulprogramms. Hier wirkt die Schulleitung ebenso prägend wie beim Einfordern von Verbindlichkeit hinsichtlich der gefassten Beschlüsse. Auch Steuergruppen stoßen bisweilen auf erhebliche Probleme, wenn sie nicht durch die Schulleitung gestützt werden (Wenzel 2004), sodass Schulleitungstätigkeit innerhalb der neuen Steuerungsstrategie in der autonomen Schule erheblich an Bedeutung gewinnt und erfordert, ein neues, klares Berufsbild und eine veränderte, professionelle Qualifizierung zu etablieren (ebd.). Gleichzeitig kann Schulleitung nicht beliebig handeln, sondern immer nur im Rahmen der jeweiligen Schulkultur, sodass einerseits innovative Initiativen aus dem Kollegium auf die Unterstützung durch die Schulleitung angewiesen sind, andererseits die Schulleitung für die Verwirklichung ihrer schulischen Visionen an die Schulkultur der jeweiligen Schule gebunden ist (Helsper et al. 2001; Wenzel 2004) – was die Frage nach Möglichkeit und Rahmen von Führung in einer derart komplexen Situation aufwirft.

Da es keine Theorie der Führung einer pädagogischen Institution gibt, entwickelten sich in der internationalen Schulleitungsforschung verschiedene konzeptionelle Ansätze, spezifisches Schulleitungswissen zu klassifizieren, in Aufgabenbereiche zu bündeln und Verantwortlichkeiten bzw. Tätigkeiten zuzuordnen (Huber 2008). Diese komplexen Leitungs- und Führungsaufgaben greifen ineinander, sodass nicht von einer klar umrissenen Rolle der Schulleitung gesprochen werden kann: Vielmehr kann man von einem komplexen und mannigfaltigen ‚Amalgam Schulleitungskompetenz‘ ausgehen (ebd.). Bonsen et al. (2002) formulieren als zentrale Dimensionen ‚guten‘ Schulleitungshandelns *zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft* und *Organisationskompetenz*. Huber und Niederhuber (2004) bestimmen sieben Merkmale, die aus Sicht von Lehrkräften eine ‚gute‘ Schulleitung auszeichnen: *Identifikation mit der Schule, Betonung von Unterricht und Erziehung, pädagogische Visionen, optimale Rahmenbedingungen schaffen, Wissen um Schwierigkeit guter Erziehungs- und Unterrichtsprozesse, Führungsstärke* und *Arbeit am Ruf der Schule*. Leithwood und Riehl (2005) beschreiben sechs Aspekte erfolgreichen Schulleitungshandelns: *Zusammenarbeit mit dem gesamten Kollegium, geteilte Führungsverantwortung, Personal- und Organisationsentwicklung, Orientierung am schulischen Kontext, Lernfortschritt aller Schüler und soziale Gerechtigkeit*.

Auch weist Bartz (2016) darauf hin, dass Schulen eine Vision über ihre pädagogischen Ziele benötigen, um rechtzeitig und selbstbestimmt auf Herausforderungen reagieren zu können. Ohne gemeinsame Zielvorstellung bleibt die Einzelschule orientierungslos, sodass keine systematische Schulentwicklung stattfinden kann. Da Schulleitungen sowohl für die *Moderation des Zielfindungsprozesses* als auch für die *Implementierung der erforderlichen Maßnahmen* zentral sind, zeigt sich auch hier die Wichtigkeit ihrer Rolle (Bonsen 2003, 95). Schulleitungen, die diese Aufgabenbereiche erfolgreich in ihr Handeln integrierten, empfinden als Konsequenz daraus, ihre eigene Überzeugungsarbeit gegenüber dem Kollegium als Ressourcen schonender und weniger anstrengend (Schmitz/ Voreck 2008).

Hinzu kommt, dass Schulleitungen den Großteil ihrer Arbeit außerhalb der Klasse verbringen (Schratz 2012), sodass ihr Einfluss bzw. ihre Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Schule nur indirekt stattfinden, vermittelt durch andere Personen, Maßnahmen und organisatorische Faktoren. Terhart (1999) konnte auch zeigen, dass Schulleitungen, die die gesellschaftlich der Schule zugesprochene Aufgabe der Selektion gewissenhaft steuern wollen, rasch an ihre Grenzen stoßen: Notengebung und innerschulisches Selektionsklima spielen in der Kooperation mit den Lehrkräften kaum eine Rolle – u.a. auch deswegen, weil die Schulleitung hier kaum Steuerungsmöglichkeit hat bzw. bei der Vielzahl an Unterrichtsstunden kaum einen Überblick haben kann. Desgleichen zeigt auch die Leitungsspanne von üblicherweise 80 - 100 Lehrkräften an einem Gymnasium, dass direkte Führung als Steuerungsansatz ungeeignet erscheint.

Insofern ist die Führungstätigkeit der Schulleitung dadurch charakterisiert, dass sie förderliche Rahmenbedingungen schafft, um Erziehung und Unterricht gelingen zu lassen und das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele zu ermöglichen: „Sie organisiert die Leistung anderer, indem sie die Motivation, Entfaltungsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen beeinflusst“ (Schratz 2012). Die ‚neue‘ Rolle der Schulleitung ist mehrdimensional und breitgefächert, und kann als Führungsaufgabe beschrieben werden (Rolf et al. 1998, 200): Die Schwerpunktsetzung, der Einzelschule mehr Gestaltungsspielräume einzuräumen, erfordert eine intensive Auseinandersetzung der Schulleitung mit Führungstechniken (Bonsen 2003, 97), da sie das wesentliche Bindeglied zwischen von außen herangetragenener Reformmaßnahme und schuleigenen Innovationsansätzen darstellt. Das gilt für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses, da sie auch Verantwortung trägt für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur, einer effektiven und effizienten Kompetenzbündelung, Formulierung gemeinsamer Zielvorgaben, Teambuilding im Kollegium und der Umsetzung der Maßnahmen.

Dementsprechend betont die nationale und internationale Schulforschung die Wichtigkeit der Schulleitung für die erfolgreiche Umsetzung von Innovationsmaßnahmen (Rosenbusch 2005, 200); ihr muss es gelingen, im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses Handlungsroutinen aufzubrechen. Da in dem „Neuen“ für viele Akteure Handlungsunsicherheit besteht (Heinrich 2008), ist es Aufgabe der Schulleitung, aus der Vielzahl an Interpretationen und Interdependenzen heraus dafür zu sorgen, dass gemeinsame Zielvorgaben formuliert werden, um Komplexität und Unsicherheit zu reduzieren. Diese strukturell komplexe Aufgabe der Integration verschiedener

Handlungsansätze, die auch von möglichst allen Akteuren mitgetragen und angewendet werden sollen, stellt die Schulleitung als Vermittlungsinstanz und zentrale Führungsrolle dar: Ihr obliegt es einen geeigneten Führungsansatz zu wählen, um zwischen ‚Organisationslogik‘ und ‚Individuallogik‘ Schnittmengen zu finden und in einem moderierten Prozess zusammenzuführen (ebd.). Überdies ist es ihre Aufgabe, das Erarbeiten gemeinsamer Handlungsansätze und Ziele nicht nur zu moderieren, sondern auch deren Umsetzung zu überprüfen. Damit wird eine neue Art der Führung favorisiert, die durch Zielvorgaben und -vereinbarungen ebenso führen soll wie durch ständige Überprüfung des Outputs, um ggf. gegensteuern zu können (Wissinger 2016). Darüber hinaus muss eine kommunikative Alltagspraxis bewältigt werden, die Erziehung und Unterricht als Kern sieht, die Lehrkräfte in ihren Gestaltungsfähigkeiten aktiviert und motiviert, um dann durch geschickte Moderation gemeinsame Ziele und Handlungsstrategien festzulegen, zu institutionalisieren und zu kontrollieren – wobei sich zeigt, dass diese Form der pädagogischen Leitungsfunktion kaum durch Maßnahmen der direkten Führung bewältigbar ist (Schmich/ Breit 2009).

Neben ihrer Expertise für Erziehung sollen Schulleitungen somit Fachleute sein für organisationspädagogische Führung (Rosenbuch 2005, 2006). Erfolgreiche Schulen sind an speziellen Indikatoren zu erkennen, wie einer positiven Schulleitung mit angemessenem Leitbild, einer positiven Lernkultur, verbindlichen und hohen Erwartungen an Lehrkräfte und Schüler, gemeinsamen Visionen und daraus abgeleiteten Zielen und konsistenten Methoden und Einstellungen (Mortimor 1997). Führung an Schulen ist somit als „formativer und pro-aktiver Aspekt“ der Leitung einer Organisation zu verstehen, dessen Handlungen auf das „Formulieren und Kommunizieren gemeinsamer Handlungsstrategien“ abzielt, die auf einer gemeinsamen Vision der Organisationsmitglieder beruht (Bonsen 2003, 99) - insoweit es ihr gelingt Zieldiversität, unklare Technologien, unkoordinierte Aktivitäten sowie lose verbundene Strukturen erfolgreich zu integrieren (ebd.).

Die Bedeutung der Schulleitung für Innovationen ist zwar belegt, bezüglich der Wirkmechanismen hingegen besteht weiterhin noch große Unklarheit (Wenzel 2004). Angesichts der Komplexität von Schulleitungsaufgaben und der Konzepthaftigkeit der genannten Ansätze stellt sich die Frage, wie Führung an Schulen beschrieben werden kann. Spezifischer kann die Frage formuliert werden, ob sich eine geeignete Führungstheorie bestimmen lässt, die die organisationalen Spezifika der Führung einer Schule im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen umfassend beschreibt und operationalisierbar machen kann.

5.2.3 Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung

Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule und kann beschrieben werden als Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zwischen Lehrenden und Lernenden in der Institution Schule, welche im Rahmen einer Unterrichtsstunde stattfindet (Rolff 2007,25). In Abgrenzung von anderen Formen der alltäglichen Unterweisung ist Unterricht im Weiteren zu charakterisieren als Form von Interaktion, die zwischen einer

professionellen Lehrkraft und Schülern stattfindet und neben Wissensvermittlung auch die Komponente des sozialen Verhaltens mit einschließt (Meister 2005; Terhart 2015). Darüber hinaus ist Unterricht immer auch eingebettet in einen gesellschaftlichen und politischen Rahmen auf der einen Seite sowie bezogen auf die kognitiven, motivationalen und sozialen Bedingungen der Interaktionspartner (ebd.). Das Handeln von Lehrkräften, das diesen Unterricht ermöglicht, ‚unterrichtliches Lehrerhandeln‘, soll im Folgenden als *pädagogisches Expertenhandeln* (Lüde 2008) bezeichnet werden. Darüber zeigt sich mit Verweis auf die pädagogische Absicht auch der normative Charakter von Unterricht, der über die reine Reproduktion von Wert- und Traditionszusammenhängen hinaus komplexe Ziele, wie Einsichtsfähigkeit, problemlösendes Denken oder Lernen lernen anstrebt (Meister 2005). Somit wird das didaktische Grundmaß durch die Dimensionen Bildung und Autonomie weiter gefasst: Die Zielgerichtetheit von Unterricht umfasst neben dem gesellschaftlichen Mandat zur Erfüllung der Integrations-, Qualifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion (Fend 1980) auch die spezifisch pädagogische Aufgabe der Förderung jedes einzelnen Schülers und Hilfe bei der Entwicklung lebenspraktischer Autonomie und psychosozialer Integrität. Es ist v.a. das Verdienst der Vertreter der sogenannten Pädagogischen Schulentwicklung diesen Blick auf Unterricht geschärft zu haben. Die Pädagogische Schulentwicklung entstand als ergänzende Strömung zur Institutionellen Schulentwicklung. Sie sah die Lehrkräfte als eigentliche Experten und wollte, davon ausgehend, Schulentwicklung konsequent von Unterrichtsentwicklung her denken (Klippert 2008).

Eine Theorie der Unterrichtsentwicklung existiert aber bis heute nicht (Terhart 2015). Zwar existieren verschiedene Modelle, die (Weiter)Entwicklung von Unterricht zu beschreiben (Helmke 2003; Meyer et al. 2007; Rowan/ Miller 2007), allerdings haben diese nur deskriptiven Charakter und können nicht direkt operationalisiert werden. Zudem stimmen die Ergebnisse groß angelegter Trainings (SegeL, SINUS, ChiK) zur nachhaltigen Entwicklung des Unterrichts skeptisch (Rolf 2015). Im Rahmen der Unterrichtsentwicklung gibt es eine Vielzahl an attraktiven Zielvorstellungen, Prinzipien und Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung (Kiper 2012) – deren praktische Umsetzung meist nicht befriedigend gelingt, weil es ohne begleitende Evaluation schwierig ist, diese zielführend zu realisieren (Petri 2006, 17). Überdies zeigt sich, dass im Diskurs über Unterrichtsentwicklung eine große semantische Unschärfe bzgl. der Begriffe Unterricht und Unterrichtsmethode herrscht (Lüders 2018). Spätestens mit dem Auftreten der heute weitgehend integrierten reformpädagogischen Bewegung wurde die Idee des schülerzentrierten Lernens in den Mittelpunkt von Reformüberlegungen gestellt, sodass sich daraus eine Reihe verschiedener, weithin anerkannter und befürworteter Formen der Unterrichtsgestaltung ergaben, z.B. kooperatives Lernen, entdeckendes Lernen, Fächer übergreifendes Lernen, handlungsorientiertes Lernen oder Projektlernen. Obwohl diese Unterrichtsformen überzeugende Argumente für sich in Anspruch nehmen können, haben sie sich bis heute in der allgemeinen Unterrichtspraxis nur bedingt durchgesetzt, was darauf hinweist, dass sie nicht ‚automatisch‘ funktionieren (ebd.). Offensichtlich kommt es darauf an, den Abstand zwischen pädagogischer Vision und tatsächlichen Unterrichts- bzw. Lernbedingungen didaktisch angemessen zu erschließen und so eine optimale ‚Passung‘ zu erreichen, die den vielen Einflussfaktoren auf Unterricht gerecht wird.

Damit eine Lehrkraft in der Praxis ihre Entscheidungen und Handlungen beurteilen kann, muss sie in der Lage sein, ihre eigene Alltagstheorie von Unterricht (Breidenstein 2010) einzuordnen und vorpädagogische und pädagogische Rahmenbedingungen differenzieren und abschätzen können, um diese angemessen auf die Unterrichtssituation und die individuelle Situation des Schülers anzupassen. Im Unterschied zu alltäglichem Handeln gelingt unterrichtliches Handeln von Lehrkräften als pädagogisches Expertenhandeln nur, wenn es reflektiert und systematisch angewendet wird. Zu fragen ist, welche Handlungsmöglichkeiten Lehrkräften im Unterricht möglich sind, wenn sie diesen adäquat gestalten und entwickeln wollen: Unterricht zu halten und stets weiterzuentwickeln stellt für die einzelne Lehrkraft in ihren jeweiligen Fächern die Hauptaufgabe dar (§ 17 ZALG), denn im aktuellen Unterrichtsgeschehen finden jene Lernprozesse statt, die die Schüler auf die Zukunft vorbereiten sollen (Schratz 2012). Insofern soll hier Unterrichtsentwicklung verstanden werden als zielgerichteter Prozess, in dem die einzelne Lehrkraft oder mehrere Mitglieder eines Kollegiums versuchen, Unterricht dauerhaft zu verbessern und die Effektivität des fachlichen Lernens und der erzieherischen Wirkung zu steigern (Bauer 2008b).

Um Unterricht zu entwickeln, muss vorab geklärt sein, was darunter zu verstehen ist. Auf die Frage nach einer ‚Unterrichtstheorie‘ wird meist auf die Allgemeine Didaktik verwiesen, da in ihrem Kontext üblicherweise dieser Begriff diskutiert wird (Terhart 2014). Gleichwohl wird in der Erziehungswissenschaft nur sehr selten eine ausschließlich theoretische Perspektive auf Unterricht, Lehren und Lernen gewählt, was auch daran liegt, dass die Theoriebildung zu Unterricht unterschiedlicher disziplinärer Provenienz ist – als Summe lässt sich nur bilden, dass das alltäglich erscheinende Phänomen des Unterrichts oberflächlich trivial wirkt, was in einer wissenschaftlichen Perspektive aufgrund der vielfältigen Zugänge sofort seine Selbstverständlichkeit verliert (ebd.). Reh/ Rabenstein (2013) formulieren vier Fokussierungen der Unterrichtsforschung: Zum einen die Identifikation, Beschreibung und Rekonstruktion des Aufbaus von sich verändernden Sinn- und Bedeutungsstrukturen, um *Lern- oder Bildungsprozesse in Bildungspraktiken einzelner Schüler* zu ermöglichen, wobei pädagogisches Handeln hier im Hinblick auf die biografischen Spuren betrachtet wird, die es im Bildungsprozess Einzelner hinterlässt. Oder die Beschreibung und Rekonstruktion eines komplexen Gesamtgeschehens *sozialer oder pädagogischer Ordnung in verschiedenen Unterrichtsarrangements*, mithin also eine bestimmte Abfolge von Interaktionen bzw. um Organisationsmechanismen von Interaktionsabfolgen zwischen Lehrkräften und Schülern. Davon unterscheiden lässt sich die Beschreibung und Rekonstruktion *pädagogischen und didaktischen Handelns bzw. entsprechender Praktiken der Lehre*, wobei das Lehrerhandeln in Schule und Unterricht vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion von Schule bzw. deren zugewiesener Funktion der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in den Blick genommen wird. Schließlich geht es um die Beschreibung und Rekonstruktion von Prozessen der *Konstruktion bzw. der Generierung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen eines auf eine Sache bezogenen Unterrichtsgeschehens durch mehrere Beteiligte*. In Anlehnung an die Metapher des didaktischen Dreiecks wird v.a. die Frage diskutiert, welches der drei Elemente – Strukturierung, Lernmöglichkeiten oder

Handlungen der Lehrkraft – zu betrachten und zu modifizieren ist, um zum Gelingen des optimalen Lernprozesses beizutragen.

Eine dem nahestehende Sicht wählt auch Breidenstein (2010), der ebenso vier Aspekte von Unterricht bestimmt: Zum einen die *Alltagstheorie über Schulunterricht*, die, biografisch geprägt, die institutionell gerahmte, individuelle Schulerfahrung umfasst. Zum anderen die *soziologische Perspektive*, die er ausschließlich strukturfunktionalistisch bestimmt, indem er Unterricht von seiner Funktion der Schule als Gesellschaftssystem denkt. Davon zu unterscheiden ist der *didaktische Zugang zu Unterricht*, in dem es darum geht, durch Modellierung gelungenen Unterrichts Theorien als orientierende Zielbestimmung für das Lehrerhandeln zu entwerfen. Schließlich benennt er als vierte Perspektive die der *pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung*, in der Unterricht als Kontextvariable der Lernprozesse des Individuums gesehen wird, derer man empirisch habhaft zu werden versucht. Ähnlich auch Terhart (2014), der ‚Unterrichtstheorie‘ perspektivisch in vier Blickrichtungen unterteilt: Entweder geht es in philosophischer Perspektive darum, sich dem zentralen *Doppelproblem von ‚Unterrichtstheorie‘* zuzuwenden und die Frage nach der Wirksamkeit von Unterricht mit der Frage nach Fremd- und Eigenbestimmung zu verknüpfen. Oder es gilt, den Fokus auf ‚Unterrichtspraxis‘ als eine spezifische Form *soziologischen Theoretisierens* zu richten, die auf Erklärung ohne Kausalität sowie Generalisierung ohne Vorhersage abzielt und eine *empirische Untersuchung der sprachlichen Kommunikation* im Unterricht vornimmt. Davon unterscheiden lässt sich *erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorie*, die den Lehr-Lern-Prozess in didaktischen Modellen zu erfassen sucht. Schließlich gilt es die nicht-deterministische Vorstellung des Zusammenhangs von Lehren und Lernen zu beschreiben. Betrachtet wird der Prozess der Erarbeitung und Überprüfung von Modellen, die den *Prozess der Kokonstruktion und individuellen Lerngenese* modellieren.

Daraus abgeleitet werden im Folgenden vier Dimensionen des Unterrichtshandelns betrachtet, mittels derer die Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Lehrkraft im Unterricht erfasst sowie die Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Schulleitung erarbeitet werden sollen: In der *institutionellen Dimension* sollen die Konsequenzen rekonstruiert werden, die sich durch den institutionellen Charakter von Schule ergeben. Dem folgt die *interaktive Dimension*, die sprachliche und permissive Kommunikationsmuster darstellen soll, die Unterricht konstituieren. Davon unterschieden wird die *didaktische Dimension* von Unterricht, die die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in ihrem Gesamtzusammenhang erfassen und zu ihrer gesellschaftlichen Funktion in Beziehung setzen soll. Schließlich wird die *pädagogisch-psychologische Dimension* beschrieben und deren Versuch, den konstruktivistischen Charakter von Lernen zu erfassen in die Modellierung von Angebots-Nutzungs-Modellen mündet.

5.2.3.1 Die institutionelle Dimension des Unterrichts

Die institutionelle Dimension bezieht sich auf die Rahmenbedingungen für Unterricht, die dadurch gegeben sind, dass Schulen in Deutschland meist Staatsschulen sind. Diese

Dimension, die makrosoziologisch als Konsequenz einer struktur-funktionalistischen Sicht auf Schule gesehen werden kann (Fend 1980), wird noch einmal in verschiedene Teilaspekte untergliedert: der *strukturelle Aspekt*, der *ethische Aspekt* und der *belwertende Aspekt*. Alle drei sind durch den strukturellen Rahmen der Schule von außen vorgegeben und beeinflussen Unterricht. Auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft sind diese Rahmenbedingungen nicht veränderbar (Wenzel 2004). Gleichwohl muss die Lehrkraft diese mit in ihre Umsetzung von Unterricht integrieren, soll dieser gelingen, da sie den Rahmen darstellen, außerhalb dessen kein Unterricht möglich ist.

Der *strukturelle Aspekt* findet sich inhaltlich im *Lehrplan* wieder, auf den weder die einzelne Lehrkraft noch die Schulleitung Einfluss haben. Festgelegt wird der Lehrplan durch einen Arbeitskreis, den das zuständige Staatsinstitut (ISB) in Abstimmung mit dem vorgesetzten Ministerium beruft (Art. 45 BayEUG). Dieser Arbeitskreis erstellt den Lehrplan, der dann durch das zuständige Ministerium genehmigt und damit verpflichtend für jede Lehrkraft wird. Die Schulbuchverlage orientieren sich inhaltlich an diesen Vorgaben, da sie ihre Bücher nur absetzen können, wenn diese zuvor durch das Ministerium als passende Lernmittel zum Lehrplan genehmigt worden sind (Art. 51 BayEUG). Somit schaffen Lehrplan und Schulbücher weitgehend die inhaltlichen Rahmenbedingungen für *pädagogisches Expertenhandeln*. Andererseits entlastet der Lehrplan die einzelne Lehrkraft, da er die Spannungen, die aus einer potenziellen Aushandlung des Unterrichtsinhalts zwischen Lehrkraft und Schülern resultieren könnten, deutlich reduziert. Außerdem führt er zu Komplexitätsreduktion, da Lehrkräften und Schulleitung die Begründung der Auswahl des Unterrichtsstoffes erspart bleibt. Überdies fängt er die durchaus instabile Dyade Lehrer-Schüler auf (Vanderstraeten 2004).

Ein weiterer struktureller Aspekt ist die *materielle Ausstattung* der Schule; sie prägt, ebenso wie räumliche und architektonische Arrangements, die soziale Wirklichkeit von Unterricht. Durch das unablässige Hantieren mit und Verwenden von Artefakten wird Unterricht erst möglich: Die medientheoretische Debatte konnte zeigen, dass Medien keine neutralen Übermittler festgelegter Inhalte, sondern selbst an der vermittelten Botschaft beteiligt sind (Kalthoff 2014): Medien differenzieren individuelle Wahrnehmungen von kollektiven Vorstellungen, sodass im schulischen Alltag nicht auf diese Objekte zurückgegriffen wird, sondern diese auch unterschiedliche Grade an Didaktisierung einschließen (Stäheli 2011). Der Schulunterricht macht sich die Sinneserfahrung zu eigen, indem er das Wissen durch das materielle Objekt repräsentiert (ebd.). Gleichzeitig werden die Gegenstände erst durch dieses Handeln zu pädagogischen bzw. didaktischen Objekten, die mit variierendem Sinn und wechselnder Bedeutung versehen werden können (Kalthoff 2014), sodass einmal eingeführten materiellen Objekten als Handlungsaufforderung, situativer Bezug und Handlungsrahmen eine ganz eigene Beschaffenheit und Wirkmächtigkeit individuell wie kollektiv zugeschrieben wird. Allerdings zeigt sich, dass die Ausstattung der jeweiligen Schule sehr unterschiedlich sein kann: Die Ausstattung eines bayerischen Gymnasiums obliegt der jeweiligen Kommune bzw. dem jeweiligen Landkreis, von dessen finanziellen Möglichkeiten die materielle Ausstattung der einzelnen Schule abhängig ist (s. Kap. 2.3.5), sodass es keine Festlegungen oder Mindeststandards gibt, abgesehen von Lehrmittelfreiheit und der Mindestanforderung, dass in jedem Klassenzimmer ausreichend Tische und Stühle

vorhanden sind, eine Tafel und ausreichend Kreide. Die Lehrkraft hat somit kaum Einfluss auf die Anschaffung oder Existenz spezieller Artefakte oder Ausstattungsniveaus an der Schule, der sie zugewiesen wird.

Schließlich ist Teil des *strukturellen Aspekts* von Unterricht auch die *zeitliche Strukturierung*. Zeitlich strukturiert wird der Unterricht durch die Vorgaben der *Stundentafeln* (Anlage 1 GSO), da diese festlegen, wie viele Stunden Unterricht pro Woche im jeweiligen Fach gehalten werden müssen. Die Lehrkraft muss ihren Unterricht dementsprechend inhaltlich anpassen, um alle durch den Lehrplan vorgegebenen Themen in der zur Verfügung gestellten Zeit das Schuljahr über zu behandeln.

Eine weitere zeitliche Strukturierung, auf die die einzelne Lehrkraft keinen, wohl aber die Schulleitung einen sehr großen Einfluss hat, ist die *Zuteilung der einzelnen Klassen* auf die Lehrkräfte. Dies ist Aufgabe der Schulleitung (§ 27 (1) LDO). Sie kann in einem gewissen Rahmen entscheiden, welche Lehrkraft welche Klasse unterrichtet. Zeitliche Strukturierung findet auch durch die Erstellung des *Stundenplanes* der Schule vor Ort für die jeweilige Klasse und damit für jeden einzelnen Schüler und jede Lehrkraft statt. Pädagogische Überlegungen spielen bei der Erstellung dieses Stundenplans nur eine untergeordnete Rolle: Unterrichtsstunden, in denen die Klassen getrennt und parallel unterrichtet werden, etwa in der zweiten Fremdsprache Französisch/ Latein oder Sport männlich/ weiblich, werden beim Erstellen des Stundenplans zuerst festgelegt. Alle weiteren Festlegungen erfolgen dann unter der Maßgabe weiterer, nicht pädagogischer Rahmenbedingungen, etwa, wenn eine Lehrkraft einen freien Tag unter der Woche erhalten soll. Warum eine Schulklasse Montag in der 1. Stunde Mathematikunterricht und Freitag in der 6. Stunde Englischunterricht hat und nicht etwa umgekehrt, ist somit keine pädagogische Entscheidung. Für die einzelne Lehrkraft hat dies jedoch maßgebliche Auswirkungen, da die Aufnahmefähigkeit und Konzentrationsbereitschaft der Schüler erheblich von der Lage der Unterrichtsstunde im Laufe der Woche bzw. am einzelnen Tag abhängt. Damit sind der Schulleitung an dieser Stelle gewisse Spielräume eingeräumt.

Schließlich wird Unterricht *zeitlich strukturiert*: Traditionell beträgt die *Dauer einer Unterrichtsstunde* 45 Minuten (§ 19 (3) BaySchO). Die Unterrichtsstunde stellt traditionell die kleinste noch organisierbare Einheit von Schule dar, zu der es im Erziehungssystem keinen Ersatz gibt (Vanderstraeten 2004). Zwar gibt es verschiedene Ansätze, dieses zeitliche Korsett aufzubrechen, allerdings ist dieser Rhythmus seit Beginn der Preußischen Schulreformen das zeitliche Grundraster aller staatlichen Schulen in Deutschland, sodass nach wie vor ein Vormittag schulisch in 6 Einheiten zu jeweils 45 Minuten organisiert ist. Pädagogisch ist jedoch nicht zu begründen, warum ein Schüler für das Erfassen und Lernen der Inhalte zweier verschiedener Unterrichtsfächer die gleiche Zeit benötigen soll. Auch der Abhängigkeit der individuellen Leistungsfähigkeit im Verlauf eines Vormittags wird mit diesen starren Vorgaben keine Rechnung getragen. Die Unterrichtsstunde bildet die kleinste strukturelle Einheit von Schule, was starken Einfluss auf pädagogisches Expertenhandeln hat: Inhalte, die im Rahmen von 45 Minuten nicht vermittelbar sind, können nur schwer im Unterricht dargestellt werden.

Der *ethische Aspekt* der Institution Schule zielt auf das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ab. Das Schulsystem kann als „Institution der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ gesehen werden (Fend 1980, 2). Dementsprechend übernimmt es gesellschaftliche Funktionen (Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion, Legitimationsfunktion) und deren Kontrolle (ebd.). Damit sie diese Aufgaben konsequent erfüllen kann, verpflichtet der Staat gesetzlich zum Besuch der Schule (Art. 35, 36 BayEUG). Somit sorgt die Schulpflicht für die Organisation Schule aufgrund deren institutioneller Grundlage für wiederkehrende Kontakte zwischen Lehrkräften und Schülern. Diese rekurrente Interaktion hängt dadurch weder vom Erfolg früherer Kontakte ab noch von individueller Interaktionsbereitschaft und entlastet die Lehrkraft an dieser Stelle (Vanderstraeten 2004). Allerdings müssen Schüler zur Schule gehen, sodass die Selbsteinsicht, Hilfe bzw. Erziehung zu benötigen, in der Schule kaum als Quelle der Motivation dienen kann, sodass Schulen es deswegen teilweise mit einem besonders uneinsichtigen und kritischen ‚Klienten‘ zu tun haben. Aus pädagogischer Sicht führt dies allerdings zu einem Spannungsverhältnis, denn pädagogisches Expertenhandeln muss sich damit im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung verorten. Selbstführung und Bildung ist eine prozessuale Aufgabe und nur schrittweise und nicht ohne Hilfe zu erlernen. Zwar hilft die Lehrkraft einem Schüler sich selbst zu helfen, allerdings gibt es auf dem Weg zur Autonomie des Schülers relevante Eingriffe der Lehrkraft in die Selbständigkeit des Schülers, um diese wiederum zu ermöglichen. Damit stellt sich als eine zentrale Frage der Pädagogik, welche dieser Eingriffe tatsächlich notwendig sind und wann diese in indoktrinierende oder manipulative Eingriffe in die Autonomie des Schülers umschlagen (Pöppel 2011, 57; Zellner 2015, 213).

Will man die Adressaten von Unterricht als Personen sehen, schließt dieser Begriff im Rahmen der klassischen philosophischen Verwendung Eigenschaften wie *Handlungsfähigkeit*, *Willensfreiheit* und *Rationalität* ein. Personen verfügen in einer modernen Gesellschaft über ein Mindestmaß an eigenständiger Reflexivität, die ihnen erlaubt, Einstellungen als wahr anzuerkennen oder nicht, und ermöglicht zu fragen, ob es wert ist, diese anzuerkennen. Sie verfügen somit über ein *normatives Wissen*, das sowohl *propositionales Wissen* als auch *praktisches Wissen* einschließt (Giesinger 2014). Um interpersonelles Lernen zu ermöglichen, muss gesichert sein, dass Personen in der Lage sind, sich auf andere zu beziehen, auf deren Welt einzulassen und Gedanken und Gefühle nachzuvollziehen. Diese soziale Intelligenz setzt individuelle kulturelle Lernprozesse voraus, für deren Erwerb Regelwissen und der korrekte Gebrauch sprachlicher Begriffe nötig ist (Giesinger 2012). Als Folge zeigt sich, dass personale Anerkennung die Basis wirksamen pädagogischen Expertenhandelns gegenüber den Schülern als autonomen Subjekten ist – ebenso wie ein sich Einlassen von Seiten der Schüler (Reh/ Rabenstein 2013). Seit Mitte der 1990er Jahre bildete sich unter der Annahme, dass der schulische Kontext von zu wenig Anerkennung geprägt sei, ein stabiler Diskurs um die Anerkennungsproblematik, mit dem Ziel einer *Pädagogik der Anerkennung* (Hafeneger et al. 2002). Bereits Prengel (1993) greift in ihrem Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* auf die philosophischen Überlegungen Honneths (1992) zurück, der die drei Anerkennungsformen der *Liebe*, des *Rechts* und der *sozialen Wertschätzung* als normative Prinzipien pädagogischen Expertenhandelns im Unterricht formuliert, in dessen Mittelpunkt gelungene intersubjektive

Anerkennung stehen soll. Für Prengel ist besonders Honneths Begriff der sozialen Wertschätzung leitend: Aus der ethnozentrischen Bestimmtheit und Bedingtheit menschlichen Denkens und Handelns leitet sie für den Unterricht die Notwendigkeit einer Wertschätzung kultureller Differenzen ab, die eine systematische Wertschätzung und nicht die Abschaffung von Differenzen im wirksamen Unterricht und damit gerechte Teilhabe am Bildungssystem ermöglichen soll. Ähnlich Stojanov (2006), der mit seinem Ansatz die Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen fordert. Er sieht Bildungsgerechtigkeit nicht in der Umverteilung von Gütern (Stojanov 2007), sondern in der Herbeiführung einer bestimmten Form von sozialer Beziehungsqualität: Unterricht muss den Beteiligten die Erfahrung von Anerkennungsformen moralischen Respekts und sozialer Wertschätzung im Sinne Honneths ermöglichen (Stojanov 2006). Diese Anerkennung ist Grundlage der individuellen Autonomie, die wiederum Basis wirksamer individueller kognitiver Leistungsfähigkeit ist. Da soziale Wertschätzung „Voraussetzung und Triebwerk von Bildung“ (ebd., 168) ist, stehen nicht didaktisch-methodische Fertigkeiten am Beginn wirksamen pädagogischen Expertenhandelns, sondern die Fähigkeit zur subjektiven Anerkennung des anderen.

Kritisiert werden kann an diesen normativen Mustern pädagogischen Expertenhandelns insbesondere die einseitige Sicht auf Anerkennung als wertschätzendes und unterstützendes Muster (Ricken 2006). Bereits die Ausgangsthese, wonach der Mangel an Anerkennung zu Lern- und Bildungsdefiziten führt, kann in Frage gestellt werden, da Anerkennung ein befristetes Phänomen ist, das pädagogischen Entscheidungen unterliegt und selbstreferentiell ist (ebd., 222). Das Anliegen Rickerts ist es, statt der Vorstellung eines unabhängigen und souveränen Subjekts die Verwiesenheit auf andere, die dem einzelnen aber immer auch entzogen bleiben, zu betonen. Anerkennung impliziert einerseits die Konstitution von Subjekten, andererseits die Bestätigung bereits konstituierter Subjekte, und ist damit ein transformatorischer Prozess andauernder Bezugnahme. Ergänzend gilt es die Dimension der Macht, verstanden als Ermöglichung von Anerkennung, zu berücksichtigen, da der Vollzug von Anerkennung immer auch in Machtverhältnisse eingebettet ist. Ricken erweitert die Ansätze Prengels und Stojanovs, indem er nicht nur zur Konstitution von Subjekten führt, sondern Anerkennung auch als Produkt der Machtverhältnisse und besonders auch pädagogischen Expertenhandelns als performatives Tun beschreibt.

Micus-Loos (2012) ergänzt diesen Diskurs: Unter Rückgriff auf Paul Ricoeurs Dekonstruktion des Begriffs *reconnaissance* (2006) weist er auf die Kontingenz von Anerkennungsprozessen hin, wie auch die Möglichkeit des Verkennens. Gerade aus der Erfahrung von Momenten verfehlter Anerkennung entsteht die Dialektik dieses Prozesses, der neben der *Autonomie*, *Interdependenz* und *Reziprozität* auch die *Bedeutung des Dritten* miteinschließen muss, sei es als Ding oder Lehrgegenstand oder als Welt (Micus-Loos 2012). Neben dieser Verhältnisbestimmung kann das Dritte im Prozess der Anerkennung auch eine dritte oder mehrere anwesende Personen sein: Im Klassenverband findet Anerkennung meist nicht nur interindividuell statt, sondern vor anderen. Erst in diesem Zusammenhang aber kommt gelungene Anerkennung zustande, da diese anderen in der Praxis als Partner eine wichtige Rolle spielen, sei es als Verbündete, Kontrahenten, Begünstigte oder als Zuschauer und Schiedsrichter. Wechselseitige Asymmetrien sollten somit nicht überspielt,

sondern ihre zentrale Bedeutung für den Anerkennungsprozess mit der Wechselseitigkeit von Anerkennung zusammen gedacht werden. Durch die Überlegungen der Unverfügbarkeit des anderen und die Wahrnehmung Dritter im Anerkennungsprozess wird der Prozess der Anerkennung auch geschützt vor dem Anspruch von zu viel Nähe oder zu großer Distanz (ebd.). Andererseits wird ein zu hohes Maß an Freiheit bzw. Selbstbestimmung von Schülern nicht unbedingt per se als angenehm empfunden: Im Rahmen einer offenen Schulgestaltung konnten Schüler beispielsweise im Klassenrat ihre Konflikte selbstverantwortlich regeln. Die Schüler überlegten sich allerdings sehr genau, was sie dort zur Sprache bringen wollen: Was von den Schülern als schwierig erlebt wurde, war die Sorge vor sozialem Druck durch Klassenkameraden, die Angst sich öffentlich zu äußern oder mit Abwertung durch die Mitschüler zu rechnen (Budde 2010). Da von den Lehrkräften Kommunikation erwünscht war, taten die Schüler so als ob, und beteiligten sich mit genau gefilterten Beiträgen an der zu Selbständigkeit animierenden Situation – diese Erfüllung ihres ‚Schülerjobs‘ wird auch als *doing student* bezeichnet (Breidenstein 2006). Somit muss Autonomie und Selbstbestimmung immer im unterrichtlichen Rahmen gesehen werden. Diese zu unterstützen und dafür Freiräume zu schaffen ist vor allem dann sinnvoll, wenn gemeinsame Regeln erstellt werden müssen, deren Notwendigkeit sich auch im Alltag ergibt und für die teilnehmenden Schüler einen echten Mehrwert schafft (Budde 2010).

Methodisch gewendet kann gesagt werden, dass sich die Spannung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung für Pädagogisches Expertenhandeln dann löst, wenn die Motivation des Lehrerhandelns darin liegt, den Selbstführungsprozess des Schülers zu ermöglichen, mit dem Ziel, den Schüler sukzessive zu Autonomie und Mündigkeit zu führen (Zellner 2015, 219). Eingriffe in das selbständige Handeln sind notwendig, wenn der Schüler aufgrund seines Wissens und seines Alters noch nicht in der Lage ist, situative „Bildungsgefährdungen“ selbst zu erkennen und zu bewältigen (ebd., 235). Als Methoden zur adäquaten Situationsbewältigung bzw. wirksamen pädagogischen Führung benennt sie vier Aspekte: *Dialog*, *Autorität*, *Disziplin* und *Normativität*. Durch den gemeinsamen, offenen *Dialog* gelingt es einerseits der Lehrkraft zu prüfen, welches Wissen bereits vorliegt, sodass der Schüler nicht überfordert wird. Andererseits hat der Lernende altersgemäß Gelegenheit, sich fragend die Aussage der anderen Seite zu erschließen und zu entscheiden, was er davon übernimmt und wo er Grenzen zieht. Autonomie ist nur dort möglich, wo den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, das Gesagte zu prüfen. Diese Setzungen verweisen auf die *Autorität* der Lehrkraft, die nicht die Unterwerfung zum Ziel hat, sondern ein Akt der Anerkennung und Erkenntnis sein soll (ebd., 219). Der Schüler soll darauf vertrauen können, dass diese Autorität eine Orientierung für seinen Bildungsprozess ist, und er sich dieser Autorität mit sukzessivem Fortschreiten des Bildungsprozesses wieder entledigen darf. *Disziplin* unterbindet Selbstbestimmung und Autonomie und ist damit vordergründig erst einmal nicht als dezidiert pädagogische Haltung zu sehen, kann jedoch in speziellen Situationen Voraussetzung dafür sein, dass Bildung stattfindet – vorausgesetzt, die Anerkennung des Schülers als Person wird nicht in Frage gestellt. Dies ist dann der Fall, wenn eine unmittelbare ‚Bildungsgefährdung‘ vorliegt, der Schüler sich nicht oder nicht mehr mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzt oder Instrumente verwendet, die unangemessen sind (ebd., 224). Begründetes pädagogisches Expertenhandeln bedarf

normativer Ansprüche, um den Bildungsprozess zu verantworten und die Unterrichtssituation angemessen zu bewerten (ebd., 226). Die Grenzen zwischen normativem und normierendem Verhalten sind dann zu ziehen, wenn pädagogische Entscheidungen nicht mehr argumentierbar und dialogisch verantwortbar sind, was den Prozess des Geführt-Werdens hin zu selbstverantwortlichem Führen des eigenen Lebens unmöglich machen würde.

Insgesamt zeigen sich moralische Vorbehalte gegenüber einer allzu naiv gedachten Idee der kausalen Wirksamkeit pädagogischen Expertenhandelns: Das Bemühen läuft Gefahr das Gegenüber zum bloßen Objekt pädagogischen Handelns zu degradieren und ihm den Status eines autonomen Subjekts abzusprechen. Dieser Einwand basiert auf der normativen Idee, Personen Respekt oder Anerkennung gegenüber zu zeigen, was dem Vorhaben, sie nach bestimmten Vorgaben kausal zu formen, diametral gegenübersteht (Reichenbach 2011). Dass die Lehrkraft im Sinne einer Asymmetrie eine zentrale Stellung einnimmt, liegt dabei nicht an einer speziellen Unterrichtsform, sondern grundsätzlich an ihrem Vorsprung an inhaltlichem und sozialem Wissen, mittels dem sie den Unterricht moderieren muss. Diese Asymmetrie führt die Lehrkraft immer wieder in diese zentrale Stellung und stellt eine strukturelle Belastung dar: Sie muss stets die Interaktion kontrollieren und im Sinne ihrer pädagogischen Ziele leiten (Vanderstraeten 2004). Gleichzeitig zeigt sich hier die Möglichkeit einer anerkennungstheoretischen Rekonstruktion pädagogischen Erziehungshandelns: Da die Epigenese des Individuums nicht beschrieben werden kann ohne grundlegende Inter-Subjektivität verweist das Theorem der Anerkennung auch auf die Möglichkeiten und Grenzen dessen, was mit Erziehung beschrieben werden kann (Ricken 2015). Damit ist der Erziehungsbegriff nicht begrenzend angelegt, sondern emanzipativ, da er auf etwas verweist, was „jenseits“ der Erziehung vorliegt (Benner 2015).

Der *(be)wertende Aspekt* von Schule drückt sich in den beiden schulischen Aufgaben der Qualifikation und Selektion aus, mittels derer die gesellschaftliche Relevanz der der Institution Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen und die eingeräumten Rechte legitimiert werden (Fend 1980). Schule muss sich vergewissern und belegen, dass gelernt wird, und dass dieses Lernen beobachtbar und kommunizierbar gemacht werden kann – ein zentrales Problem unterrichtlicher Interaktion, da das Lernen als solches nicht beobachtet werden kann: Das Wissen des Schülers und dessen Veränderungen bleiben letztlich einem direkten Zugriff verschlossen (Breidenstein 2010). Dennoch kann sich pädagogisches Expertenhandeln der Frage nach Wirksamkeit von Unterricht nicht entziehen (Giesinger 2014). Gleichzeitig entzieht sich die Frage einer kausalen Wirksamkeit der pädagogischen Theorie (ebd.). Pädagogisches Expertenhandeln, beschrieben als sozialer Prozess, der auf die Förderung von Lernen zielt, steht somit unter dem Vorbehalt von Wirksamkeit. Zudem ist Wirksamkeit nicht konstitutiv für Unterricht, da dann nicht zwischen erfolgreichem und erfolglosem Unterricht unterschieden werden könnte, da letzterer nicht als Unterricht zu bezeichnen wäre; demnach lässt sich die Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit nicht einfach übergehen, weil Schule gerade dafür ihre gesellschaftliche Legitimation und ihre Ressourcenausstattung erhält.

Grundsätzlich kann die Frage gestellt werden, ob Unterricht überhaupt wirksam sein kann (Giesinger 2014), wenn Wirksamkeit Lernen voraussetzt. Häufig wurde mit Rückgriff auf

systemtheoretisches und konstruktivistisches Vokabular auf die *Kontingenz* des Unterrichtsgeschehens bzw. des Zusammenhangs von Unterricht und Lernen hingewiesen (Luhmann/ Schorr 1979). Allerdings kann der Einwand, dass es faktisch unmöglich ist, andere Individuen in kontrollierter Weise zu beeinflussen, nicht aufrecht erhalten werden. Auch auf der Grundlage klassischen philosophischen und pädagogischen Vokabulars (*Autonomie, Handeln, Person, Willensfreiheit*) kann das Bild des Lernenden als frei handelnder Person gezeichnet werden, das pädagogisches Expertenhandeln in seiner Wirkung unkontrollierbar macht (Reichenbach 2011). Dennoch findet im Alltag jenseits der vorgebrachten Einwände Unterricht statt, der auch als erfolgreich wahrgenommen wird, sodass die Institution Schule zwar gesellschaftlich immer wieder unter Reform- oder Entwicklungsdruck steht, aber nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Mithin ist die Frage zu stellen, ob es gelingt, ein Modell von Wirksamkeit zu skizzieren, das sich sowohl von deterministischen als auch von systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansätzen unterscheidet (Giesinger 2014) bzw. ob es überhaupt möglich ist, andere Individuen in kontrollierter Weise zu beeinflussen.

Pädagogisches Expertenhandeln sieht sich selbst nicht in einer linearen Form pädagogischer Kausalität. Billigt man einer Person Willensfreiheit und Autonomie zu, so zeigt sich das Bild des Lernenden als frei handelnder Person, die das pädagogische Geschehen letztlich unkontrollierbar werden lässt (ebd.). Die damit formulierte Möglichkeit lässt das Scheitern pädagogischen Expertenhandelns im Unterricht als konstitutiv erscheinen, erklärt aber nicht, warum dennoch oftmals die gewünschten Wirkungen eintreten und die Teilnehmer des Unterrichtsprozesses subjektiv davon ausgehen, dass gelernt wurde. Offensichtlich gibt es konkrete Formen, in denen Lernen glaubwürdig dargestellt und damit auch kommunizierbar gemacht wird. Breidenstein (2010) geht davon aus, dass eine Möglichkeit der Darstellung von Lernen in der Anfertigung einer Vielzahl von Artefakten und Produkten im Unterricht liegt. Gegenüber dem labilen Charakter von Lernprozessen und der grundsätzlichen Möglichkeit ihrer Darstellung wirken die Produkte unterrichtlichen Handelns konkret und unbezweifelbar: Es wird damit dokumentiert, dass etwas getan wurde.

Das genannte personale Modell geht davon aus, dass sich Lernen fördern lässt, wenn Personen normativ angesprochen werden. Pädagogische Wirksamkeit kommt nur unter Beteiligung der angesprochenen Person zustande. Sie wird normativ bewegt, indem sie im Rahmen des Lernprozesses Aussagen, Regeln oder Werte als gültig anerkennt und in ihr Denken und Handeln einfließen lässt. Damit korrespondiert pädagogische Wirksamkeit mit grundlegender Anerkennung. Eine spezielle Form der Normativität an Schulen sind Leistungsüberprüfungen und Notenvergaben. Überprüfung und Bewertung der ‚Leistungen‘ von Schülern ist somit die andere große Technologie der Darstellung von Lernen: In Prüfungen wird gezeigt, dass etwas gelernt worden ist – oder zumindest, dass etwas hätte gelernt werden sollen. Schulische Leistungsbewertung erfolgt über Notenvergabe, die wiederum Ausbildungswege eröffnet. Gleichzeitig erfolgt im Rahmen dieser Kategorisierungsverfahren eine Subjektivierung durch die Subjekte selbst, insofern sie die Prädikate, die die Lehrkraft ihrer Leistung zuschreibt, akzeptieren und damit sich selbst durch das Urteil einer anderen Person kategorisieren bzw. im Klassenvergleich

hierarchisieren (Giesinger 2014). Zwar haben die Schüler grundsätzlich die Möglichkeit, dieser Kategorisierung zu widersprechen, mit ihr zu spielen oder sie auszugleichen, allerdings prägt die Erfahrung des andauernden Kategorisiert-Werdens die Vorstellung der eigenen Fähigkeiten und damit seiner selbst. Der Umgang mit Kategorisierungen bzw. dem Zuschreiben von Leistungsfähigkeit mittels Prädikate ist immer auch Umgang mit sich selbst – sowohl für den Schüler als auch für die Lehrkraft.

Für die Lehrkraft besteht das Dilemma ihres pädagogischen Expertenhandelns im Rahmen der Bewertung darin, dass das schulische Bewertungsverfahren und seine Mittel umstritten, Noten aber als ‚objektiv‘ zu etablieren sind (Breidenstein 2010). Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich in Fachkreisen die Erkenntnis durch, dass Lehrerurteile keine zuverlässigen, sondern kontingente Urteile bilden, was bis in den 1980er Jahren vielfach belegt und experimentell getestet werden konnte (Kalthoff 2014). Dennoch müssen die Noten zum Objekt gemacht werden, um dann in Tabellen und Statistiken eingetragen und zu einer Zahl zu werden, mit der man Tendenzen erkennen kann, Durchschnitte bilden etc. Gleichzeitig müssen diese ‚objektivierten‘ Noten wiederum subjektiviert werden, da pädagogisches Expertenhandeln auch darin besteht, dem Schüler individuell seinen Leistungsstand zu vermitteln und auf spezifische Fehler und Entwicklungspotentiale hinzuweisen. Bei schriftlichen Prüfungen erfolgt Bewertung im Rahmen des Akts der hierarchischen Ratifizierung und symbolischen Zuschreibung durch die Lehrkraft auch in einem Akt der Selbstbewertung: Bei der Bewertung der schriftlichen Ausführungen des Schülers ist der gehaltene Unterricht für die Lehrkraft ein wichtiger Bezugspunkt, da der Inhalt der Prüfung sich auf die von der Lehrkraft gehaltene, vergangene Unterrichtsperiode bezieht. Insofern bewertet die Lehrkraft sich immer auch selbst, das heißt ihre zurückliegende Praxis. Gleiches gilt für mündliche Ad-hoc-Prüfungen, in der die Lehrkraft kommentiert, beurteilt und kategorisiert, was der Schüler von dem gelernten Wissen und den Kompetenzen der vergangenen Unterrichtsperiode bereithält. Dieses soziale Geschehen der unmittelbaren Kommunikation stellt jenen pädagogischen Spielraum dar, in dem die Lehrkraft ihre Bewertungen bildet und die Relationierung der Schüler durchführen kann (Kalthoff 2014). Somit hat jede einzelne Lehrkraft ihre Theorie des Prüfens und Urteilens, die sich für die Schüler implizit aus dem Unterricht ergibt, sodass hier Selbstreferenz vorliegt, keine Objektivität. Deswegen hat die Schulleitung im Alltag kaum Möglichkeiten, auf die Notenvergabe an ihrer Schule einzuwirken (Terhart 1999).

Um dieses Dilemma zu lösen, wird die Kontingenz der Fremdzuschreibung durch Klassifikationen überlagert und damit der Versuch unternommen diese aufzulösen bzw. zu objektivieren. Durch ein aufwändiges, institutionell und rechtlich gerahmtes Verfahren wird das Urteil der einzelnen Lehrperson objektiviert: An einem bayerischen Gymnasium werden fachliche Jahresendnoten, sofern sie versetzungsrelevant sind, gem. Art. 53 BayEUG zuerst in der Klassenkonferenz, der Konferenz aller Fachlehrkräfte der Klasse, diskutiert, die jeweilige Lehrkraft muss sich erklären. Die Einzelnoten, aus denen sich die Jahresendnote errechnet, werden nicht besprochen, lediglich daraus ableitbare Tendenzen. Die Schulleitung hat somit auf Einzelnoten kaum Einfluss: Scheint ihr eine Note unangemessen, kann sie entweder das Einvernehmen mit der zuständigen Lehrkraft suchen. Weigert sich diese, bleibt der Schulleitung, nur bei schriftlichen Arbeiten, die Möglichkeit, die gesamte Prüfung

für ungültig zu erklären und die Anfertigung einer neuen Klassenarbeit anzusetzen (§ 27 (4) 3 LDO). Bei knappen Durchschnittsnoten kann es zu einer Abstimmung in dieser Klassenkonferenz kommen, die die einzelne Fachlehrkraft überstimmen kann. Das Ergebnis ist eine Empfehlung an die Konferenz aller Lehrkräfte; diese kann ihrerseits noch einmal Fragen an die jeweilige Lehrkraft oder andere Mitglieder der Klassenkonferenz stellen, entscheidet dann aber letztgültig mit absoluter Mehrheit. Die Bewertung ist damit insofern objektiviert, als gegen diesen Beschluss der Lehrerkonferenz nur vor einem Verwaltungsgericht geklagt werden kann.

Zusammenfassend ergibt sich ein disparates Bild: Im Rahmen der strukturellen Gestaltung von Unterricht sind der Schulleitung administrativ durchaus Spielräume zugestanden. Sie kann die Zuteilung der Lehrkräfte auf die Klassen durchführen und damit durchaus steuernd wirken: Sie kann entscheiden, welcher Lehrkraft sie zutraut, welche Aufgaben zu meistern bzw. kann auch entscheiden, wie weit sie den Wünschen von Lehrkräften nach speziellen Klassen oder Jahrgangsstufen nachkommt. Überdies entscheidet sich auch, wie ausgeprägt eine Lehrkraft ihre Fächer wahrnehmen kann. Schließlich hat sie auch deutlichen Einfluss auf die Modellierung des Stundenplanes einer Lehrkraft und kann hier sehr klar entscheiden, inwieweit sie den Wünschen und Ansprüchen einzelner (engagierter) Lehrkräfte nachkommt oder nicht. Im Rahmen der ethischen Überlegungen ist der Spielraum deutlich geringer: Wenn eine Schulleitung von den Lehrkräften erwartet, den Schülern ethisch angemessen ‚auf Augenhöhe‘ zu begegnen, kann sie die Umsetzung kaum kontrollieren. Hier ergibt sich für sie selbst nur die Möglichkeit, im Anschluss an (seltene) Unterrichtsbesuche dies zu thematisieren. Indirekt könnte sie versuchen, dieses Anliegen gegenüber den Fachbetreuungen klar zu formulieren, sodass diese dies in die Fachschaften tragen und als Maßstab ausgeben. Eine weitere indirekte Maßnahme wäre, dies als Impuls auch in die kollegiale Hospitation einzubringen (Tiezke 2010). Mit Blick auf die Erkenntnisse im Kapitel Personalentwicklung könnte auch eine dementsprechende Motivation bzw. Fortbildung für Berufseinsteiger durchaus auf fruchtbaren Boden fallen. Im Rahmen der Be/Wertung sind der Schulleitung weitgehend die Hände gebunden, da sie hier nur sehr grobe Möglichkeiten hat, auf den Notengebungsprozess einzuwirken.

5.2.3.2 Die interaktive Dimension des Unterrichts

Im schulischen Unterricht wird vorgegebenes Wissen in intensiver Weise mündlich verhandelt, vorwiegend im Unterrichtsgespräch: Zentral für das Unterrichtsgespräch ist die kommunikative Synchronisierung der Teilnehmer, sodass das Unterrichtsgespräch soziologisch als eine Gesprächsapparatur zur Wissensbearbeitung gesehen werden kann (Kalthoff 2014). Diese ist gekennzeichnet durch drei grundlegende Merkmale: *Asymmetrische Konstellation* und *Sequenzierung* des Unterrichts, *Ambivalenz* von *Deskription* (Beschreibung) und *Askription* (Zuschreibung) sowie *Zurechnung* von *Wissensstandards*. Von der Alltagskonversation unterscheidet sich das Unterrichtsgespräch, da die Vielstimmigkeit der Sprecher und ihre Äquivalenz aufgehoben ist und nur die Lehrkraft das Recht besitzt, Schülern offizielle Zeitfenster des Sprechens zu öffnen (ebd.). Unterricht kann als eine aus sozialer Interaktion hervorgegangene Situation gesehen werden, da er einen Bereich

darstellt, der durch sprachliches Handeln geprägt ist, mit dem sich Menschen aufeinander beziehen. Interaktion wird hier regelmäßig konstituiert durch eine Wechselwirkung, die durch Kommunikation gegenseitige Beziehungen zwischen Personen ermöglicht, sodass sie sich gegenseitig in ihren Erwartungen, ihrer Einstellung und Handlung beeinflussen (Naujok et al. 2004). Die organisierte Interaktion innerhalb der Unterrichtsstunde stellt somit die basale strukturelle Einheit von Erziehung und Lernen an Schule dar (Vanderstraeten 2004), sodass der mikro-soziologische Ansatz als eine Ergänzung zur strukturfunktionalistischen Sichtweise von schulischem Unterricht gesehen werden kann (Breidenstein 2010). Das Erziehungssystem hat es nicht vermocht, stabile und verlässliche Formen organisatorischer Kontrolle aufzubauen und durchzusetzen. So ist Unterricht als Interaktionsprozess zwar sehr störanfällig, v.a. auch deswegen, weil Unterricht und Erziehung auf ein Mindestmaß an Beteiligung von Seiten der Schüler angewiesen sind (Vanderstraeten 2004); allerdings kann diese Beteiligung nicht organisatorisch erzwungen werden.

In der Forschung der klassischen Interaktionsanalyse war die Vorstellung eines Sender-Empfänger-Modells zentral, um soziale Interaktion und besonders die Beeinflussungsfaktoren der Schülerpersönlichkeit und die Einstellungen und Denkprozesse des Schülers in der Lehrer-Schüler-Interaktion zu beschreiben. Unterschieden wird zwischen proximalen Faktoren, z.B. Persönlichkeit und Expertise der Lehrkraft bzw. den Prozessmerkmalen des Unterrichts, und distalen Faktoren, z.B. Schulorganisation, Lehrerbildung und Zusammensetzung und Größe der Klasse (Naujok et al. 2004). Prägend in diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen von Flanders (1970), die in sieben Kategorien das initiative und reaktive Lehrerverhalten beschreiben. Auch die Erziehungsstilforschung, die aus den Untersuchungen von Lewin, Lippitt und White (1939) hervorgegangen war, hatte großen Einfluss: Aus individuellen Unterschieden im Verhalten der Lehrkräfte auf der Beziehungsebene sollen signifikante Rückwirkungen auf den Interaktionsprozess und die Lernergebnisse der Schüler festgestellt werden. Allerdings wurde die Lehrer-Schüler-Interaktion in dem Ansatz der klassischen Interaktionsanalyse verkürzt dargestellt, da einem lehrerzentrierten, autoritären Unterrichtsstil nur ein schülerorientierter, demokratischer gegenübergestellt wurde. Zwar konnten Tausch/ Tausch (1971) darauf basierend nachweisen, dass ein Erziehungsstil mit den Merkmalen *wenig Lenkung* und *emotionaler Wärme* positiv mit der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern korreliert. Jedoch zeigt Einsiedler (2000), dass der Ansatz der Erziehungsstilforschung, trotz der breiten Rezeption etwa von Tausch/ Tausch (1971) in der Lehrerbildung, aufgrund der mangelnden theoretischen Konzeptionalisierung weder für die Theoriebildung noch für die empirische Praxis der Interaktionsforschung große Relevanz hat.

Im Gegensatz zur statischen Vorstellung des Sender-Empfänger-Modells wird nach dem symbolisch-interaktionistischen Verständnis Unterricht im Alltag erst durch Interaktion erzeugt. Die Unterrichtssituation stellt somit einen Rahmen mit potentieller Ausgestaltung dar, d.h. durch eine sequentielle Strukturierung von Interaktionsbeiträgen wird Unterricht erst erschaffen (Mehan 1979): „Was in der Erziehung möglich ist, hängt davon ab, was in der Interaktion möglich ist“ (Vanderstraeten 2004, 66). Die jeweilige Unterrichtssituation wird als Kooperations- und Aushandlungsprozess *sui generis* gesehen (Breidenstein 2010),

unabhängig von anderen Faktoren. Ausgehend von Goffman (1983) kann man von einer *interaction order* sprechen, die als sozialer Prozess der Bedeutungs-genese und nicht als Medium der Informationsvermittlung in einem Sender-Empfänger-Modell gesehen wird, welches Eigendynamik und innere Konsistenz einer Unterrichtsstunde nicht erfassen kann. Soeffner (1989) entwickelt Goffmans Ansatz weiter: Unterricht ist als unmittelbarer Anpassungs-, Handlungs-, Planungs- und Erlebnisraum für Schüler und Lehrer zu begreifen, den die Beteiligten sowohl selbst gestalten als auch durch die anderen Interaktionsteilnehmer gestaltet vorfinden. Das interaktive Einbinden der Schüler in das gemeinsame Erzeugen von Unterrichtsverläufen ist als zentrale soziale Konstituente des Lernens in Unterrichtsverläufen zu sehen. Was in sozialer Hinsicht relevant ist, wird durch die Anwesenden bestimmt, wobei sich aus der jeweiligen Interaktionsordnung ergibt, wer als anwesend gilt (ebd.). Diese Inklusion ergibt sich nicht automatisch durch Anwesenheit, sondern erst durch Teilnahme an und Einbeziehung in die Kommunikation. Sie ist eigengesetzlich und bildet ihre eigenen Grenzen aus (Vanderstraeten 2004).

Ergänzend beleuchtet die *mikrosoziologische Perspektive*, wie dieser Interaktionsprozess abläuft, welche Muster und Routinen sich in ihm ergeben. Sprache als regelhaft konstituiertes soziales Medium bildet im Unterricht spezielle Strukturen und Funktionen, aber auch Konstitutionsregeln des Unterrichtsdiskurses, die der Konsens- und Verständnisversicherung dienen. Bereits Mehan (1970) entwickelt in bewusster Abgrenzung zu Flanders (1970) einen Ansatz zur Beschreibung der interaktiven situationalen Hervorbringung von Unterricht: Unterricht wird auf der Mikroebene durch relativ stabile Interaktionsbausteine bestimmt, die auf der Makroebene eine typische sequentielle Organisation des Unterrichts in Form einer *Phasenstruktur* hervorbringen. Zentrale Bausteine auf der Mikroebene sind sowohl die dreiteilige *IRF-Sequenz* (impuls – response – feedback) wie auch die *turn-allocation-machinery*: Die *IRF-Sequenz* verdeutlicht, dass die Lehrerfrage der zentrale Dreh- und Angelpunkt der unterrichtlichen Kommunikation ist. Zudem ist sie keine normale Frage, da die Lehrkraft selbst bereits weiß, was sie fragt. Die *turn-allocation-machinery* beschreibt die Strukturierung von Unterricht: Der Sprecherwechsel im Unterricht ist nicht frei aushandelbar, mittels asymmetrischer Hierarchie organisiert sich dieser über die Lehrkraft, wobei die Handlung des Meldens hier eine zentrale Funktion erfüllt. Dieses Grundmuster werden variiert, sobald der Interaktionsfluss zusammenzubrechen droht: So kann die *IRF-Sequenz* um eine Frage erweitert oder die ursprüngliche Frage einfacher gestellt werden, wenn die Schüler nicht in der Lage sind, auf den ersten Impuls hin zu reagieren. Die mikrosoziologischen Interaktionsbausteine erzeugen somit einen Steuerungsprozess für das soziale System, der meist unbewusst abläuft.

Auch Sinclair/ Coulthard (1975) gehen von einem hierarchisch-sequentiellem Modell der Unterrichtssprache aus und sehen die *IRF-Sequenz* als deren zentralen Baustein. Sie ergänzen Mehans Überlegungen, indem sie das Konzept der Phasenstruktur aufgreifen und im Unterricht eine sprachlich gestaltete Makrostruktur aufzeigen: eine Eröffnungs-, eine Interaktions- und eine Abschlussphase. Die *IRF-Sequenz* wird v.a. in der Interaktionsphase eingesetzt. Auch beschreiben sie mit dem Mechanismus der Hinführung zur Antwort, dem *cluing*, einen weiteren sprachlichen Baustein der unterrichtlichen Interaktion. Insgesamt verstehen auch Sinclair/Coulthard (1975) ihr Modell des Unterrichtsdiskurses als flexibles

Modell mit fakultativen Elementen. Allerdings werden im Unterricht nicht nur typische Lehrerfragen im Rahmen der IRF-Sequenz formuliert, auch Informationsfragen oder Aufforderungen zur mündlichen Beteiligung oder Hilfestellungen bei Verstehensdefiziten sind zu finden (Lüders 2003). Somit zeigt sich, dass der Übergang zwischen linguistischen und pragmatischen Elementen fließend ist.

Aus *pragmatischer Sicht* greifen Ehlich/ Rehbein (1986) diese Überlegungen auf und kritisieren die ausschließliche Erforschung von Unterrichtssprache mit Hilfe linguistischer Konzepte. Sie versuchen die Funktionalität und Zweckgerichtetheit sprachlichen Handelns im Unterricht zu erfassen. Dabei können sie vier sprachliche Handlungsmuster für Unterricht identifizieren: *Aufgaben-Lösungs-Muster*, *Rätselraten*, *Lehrervortrag mit verteilten Rollen* und *Begründen*. Moderiert durch das zentrale Instrument der Lehrerfrage lassen sich sprachliche Handlungsmuster als sequentielle Verkettung von Sprechhandlungen beschreiben. Der Ansatz von Ehlich/Rehbein zielt v.a. darauf ab, Problemlösungsprozesse im Unterricht zu beschreiben: Die Schüler bringen gewöhnlich nur einzelne Wissens Elemente als Lösungsvorschlag ein, da ihnen nicht immer der Gesamtzusammenhang klar ist. Über das zentrale Instrument der Lehrerfrage können nun verschiedene Problemlösungsprozesse initiiert werden, um eine erfolgreiche Beteiligung der Schüler zu ermöglichen. Insofern korrespondiert ihr dreischrittiges, pragmatisches Vorgehen mit der linguistischen Basissequenz IRF, die Mehan und Sinclair/Coulthard beschrieben haben. Der Schwerpunkt liegt hier aber weniger in der Beschreibung der sprachlichen Ausgestaltung als vielmehr in der Bestimmung von Handlungsmustern, die dem raschen Wissenserwerb dienen, also der Frage nach der Ermöglichung von Lernen in der sprachlichen Unterrichtsinteraktion.

Breidenstein (2010) öffnet die bisweilen dyadisch gedachte Interaktionssituation zwischen Lehrkraft und Schüler. Er weist darauf hin, dass Schüler im Rahmen der Schulklasse einer doppelten Interaktionsordnung unterworfen sind. Die eine Interaktionsordnung bezieht sich darauf, dass Unterrichtskommunikation im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses funktioniert. Die andere Ordnung wird durch die Peer-Kultur in der Klasse bestimmt, deren Mitglieder sich nicht ausgesucht haben, aber darauf angewiesen sind, miteinander auf engstem Raum Tag für Tag auszukommen. Die Peer-Kultur ist dabei in vielfältiger Weise auf die Unterrichtskommunikation bezogen: Jede Antwort auf eine Lehrerfrage muss zugleich vor dem Publikum der Mitschüler bestehen. Schüler überlegen insofern sehr genau, was sie einbringen können. Sozialer Druck, Angst sich vor den anderen zu äußern, Abwertung oder die Gefahr der Festschreibung von Problemen können den Interaktionsprozess behindern (Budde 2010). Insofern ist die Peer-Kultur als Teil der sozialen Interaktion im Unterricht zu sehen, da sie aus Schülerperspektive gar nicht davon zu trennen ist. Ansonsten können die Schüler in Erfüllung ihres ‚Schülerjobs‘ die soziale Interaktion unterlaufen, indem sie mit dem als *doing student* bezeichneten Verhalten das zeigen, was gewünscht wird, unabhängig davon, ob sie selbst auch dahinterstehen (Breidenstein 2006). Martens/ Asbrand (2017) beschreiben dieses Muster der Schülerinteraktion als Switchen zwischen einem inkludierenden und exkludierenden Modus.

Die Interaktion beruht ihrer Funktion nach auf der wechselseitigen Wahrnehmung und der darauf basierenden Konturierung von Kommunikation. In Interaktionssituationen ist es

dadurch nicht möglich, nicht zu kommunizieren. Insofern ist es für Interaktionsteilnehmer relevant ihr Verhalten als soziales Verhalten und als Kommunikation zu kontrollieren. Andererseits läuft Unterricht weiter, selbst wenn er seine ursprüngliche Zweckbestimmung kaum mehr erkennen lässt: Die soziale Interaktion scheint relativ resistent gegenüber der Sinnfrage zu sein (Breidenstein 2010): Ineffizienter Unterricht kann auch weiter voranschreiten, weitgehend indifferent gegenüber der Tatsache, dass er nicht mehr leistet, was er leisten soll – solange nicht der Normalitätsmodus der sozialen Interaktion unterbrochen wird. Kurzum: Erziehung und Unterrichten ist in hohem Maße von der spezifischen Dynamik der Interaktionsordnung abhängig. Trotz aller zeitlichen und inhaltlichen Rahmungen liegt hier ein pädagogischer Spielraum, den die Lehrkraft gestalten kann. Andererseits scheint es einige identifizierbare Bausteine sozialer Interaktion im Unterricht zu geben, die sich über die Vielfalt der Kommunikationsanlässe und Variationen hinweg als stabil erweisen. Auch scheint Unterricht, selbst wenn er seinen ursprünglichen Zweck einer Sinnhaftigkeit nicht mehr erfüllt, dennoch relativ stabil zu sein und weiterzulaufen, solange er einem gemeinsam gewohnten Normalitätsmodus entspricht (ebd.). Im Extremfall wird die Aufrechterhaltung der sozialen Interaktionsstruktur durch die Kooperation der Beteiligten gewahrt, obwohl diese in gewisser Weise längst zur Fassade geworden ist.

Zusammenfassend kann Unterricht beschrieben werden als ein selbständiger Kommunikationsprozess sui generis. Ein Sender-Empfänger-Modell wird der wechselseitigen Abhängigkeit und Konstitution von unterrichtlicher Kommunikation nicht gerecht. Vielmehr lässt sich diese Art der Kommunikation in einem Phasenmodell sequenzieren, in dem es einen festen interaktiven Ablauf zu geben scheint. Innerhalb der einzelnen Phasen kommen verschiedene, klar umrissene ‚Kommunikationsbausteine‘ zum Tragen, etwa das IRF-Muster. Dieser interaktive Prozess läuft unabhängig von der Umwelt ab, teilweise auch unabhängig davon, ob er inhaltlich Sinn ergibt. Insofern weist das interaktive Muster eine große Stabilität auf. Für die Schulleitung bietet diese Perspektive auf Unterricht die heuristische Möglichkeit, im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs die Kommunikationssituation der Unterrichtsstunde zu erfassen und zu beschreiben. Darüber hinaus kann sie als analytische Basis dazu dienen, eine gezielte Stärken- und Schwächenanalyse der unterrichtenden Lehrkraft vorzunehmen. Insofern stellt diese Perspektive ein Instrument zur gezielten Rückmeldung zur Verfügung, auf das auch im Rahmen einer kollegialen Hospitation hingewiesen werden kann.

5.2.3.3 Die didaktische Dimension des Unterrichts

Der Begriff der ‚Unterrichtstheorie‘ wird traditionell in der Allgemeinen Didaktik verortet (Terhart 2014). Diese thematisiert Lehren und Lernen in einer umfassenden Perspektive, da sie bestrebt ist, den allgemeinen Sinn von Unterricht und seine grundlegenden Strukturelemente zu beschreiben. Die Allgemeine Didaktik sieht sich als eine Theorie des Lehrens und Lernens überhaupt, bzw versucht wenigstens für das Lehren und Lernen relevante Theorien unterschiedlicher Provenienz unter einem Dach zu vereinen (Wieser 2013). Als übergreifender Zweck didaktischer Theoriebildung gilt die Reflexion und

Anleitung der beruflichen Praxis von Lehrkräften. Im Unterschied zu den modernen Sozial- und Erfahrungswissenschaften sind in allgemeindidaktischen Unterrichtstheorien neben deskriptiven Aussagen über die Unterrichtstatsachen deshalb auch normative bzw. präskriptive Aussagen zulässig (Lüders 2014).

Gleichzeitig wird auch der Begriff der Erziehung verortet, der eng mit den in didaktischen Modellen formulierten Zielen zusammenhängt. Das Modellieren findet immer unter dem Anspruch statt, Unterricht zu gestalten bzw. die Gestaltung des Unterrichts zu erlernen. Insofern kann Didaktik als ‚Wissenschaft vom Lehren und Lernen‘ (Hericks et al. 2004) beschrieben werden. Interpretiert man die durch die Allgemeine Didaktik bereitgestellten formal konstanten, inhaltlich jedoch durchaus variablen Elementar-Prozessdimensionen des Unterrichts als anschlussfähig gegenüber soziokulturellen, institutionellen, organisationsspezifischen und interaktiven Strukturdimensionen sowie gegenüber den Lehrkräften als Subjekte und Rolleninhaber, zeigt sich der heuristische Rahmen didaktischer Überlegungen für die deutende Ausgestaltung des unterrichtlichen Selbstverständnisses unter der Bedingung sach- und zielorientierter Lehr-Lern-Prozesse (Meister 2005, 59). Didaktisches Modellieren bezieht sich dabei stets auf drei Dimensionen, um unterrichtliches Selbstverständnis zu erfassen: *Ziele* von Bildungsarbeit, *Inhalte* bzw. Gegenstandsverständnis und *Methoden* (Hericks et al. 2004; Meister 2005).

Die Frage nach den *Zielen* der Erziehung wird in Europa seit der Aufklärung mit Mündigkeit bzw. Emanzipation und in Folge daraus Teilhabe an der Gesellschaft beantwortet. Dem entspricht auch der kategoriale Bildungsbegriff, den Klafki (1991) entwickelt. Modern gewendet können Mündigkeit und klassisches Bildungsideal formuliert werden als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in einem demokratischen Staatswesen (Meyer 2004). Die zweite Grunddimension didaktischer Theoriebildung sind die *Inhalte*, die in der europäischen Tradition auch eng verbunden sind mit dem Begriff der Bildung (Wieser 2013). Allerdings schillert dieser Begriff, da jede *formale* Bildung auch einer *materiellen* Ausfüllung bedarf (Dreßler/ Sander 2015; Dörpinghaus 2015). Dieses Spannungsverhältnis drückt sich in der didaktischen Diskussion beispielhaft im sogenannten *Kanonproblem* aus (Hericks et al. 2004). Schließlich sind die *Methoden* eine weitere Dimension didaktischer Reflexion. Allerdings war die sog. *Primatsthese* (Klafki 1957) der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft lange Zeit prägend, die besagt, dass Zielen und Inhalten der Didaktik im Verhältnis zur Methodik ein Primat zukommt. Diese These, die sich auf die grundlegende didaktische Ebene bezog, wurde lange Zeit als normative Aussage interpretiert, als Forderung, dass Ziele und Inhalte bei Unterrichtsentwurf und -analyse stets den Vorrang gegenüber der Methodik haben sollten. Erst allmählich hat sich diese Haltung in der Allgemeinen Didaktik relativiert (Jank/ Meyer 2002).

Die Allgemeine Didaktik setzt sich selbst umfassende Ansprüche, wenn nach spezifischen Leistungen und Erkenntnisfortschritten gefragt wird: Sie sieht ihre Aufgabe nicht nur in der Vermittlung von Unterricht und Erziehung, der Begründung von Lernstufen und Artikulationsformen, sondern auch in der Entwicklung von Modellen der Unterrichtsplanung, der Darstellung von Unterrichtsprinzipien, Leistungsorientierung, Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts, Lebensnähe und exemplarisches Lernen. Ob die

Erziehungswissenschaft dabei über eigene Unterrichtstheorien verfügt, ist nach wie vor umstritten (Rucker 2017): Insbesondere im sehr breiten Spektrum der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung finden sich im Hinblick auf die Inanspruchnahme von Theorien und Methoden erhebliche Überschneidungen mit der pädagogischen Psychologie und der Bildungssoziologie (Lüders 2014). Zudem ist die Erziehungswissenschaft selbst durch eine Pluralität von Ansätzen und damit die Verwendung unterschiedlichster Wissens- und Theoriebegriffe geprägt, sodass sich v.a. Positionen gegenüberstehen, die die Erziehungswissenschaft entweder als eine moderne (empirische) Sozialwissenschaft oder als (hermeneutische) Geistes- und Kulturwissenschaft begreifen (ebd.).

Didaktische Modelle dienen zur theoretischen Reflexion von Lehren und Lernen. In der Allgemeinen Didaktik werden sie erstellt, um als Konstrukte zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns zu dienen. Ihr Anspruch ist, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich, die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuzeigen (Jank/ Meyer 2002). Eine ‚Theorie des Unterrichts‘ wird zumeist als eine Strukturtheorie entworfen, die die umfangreiche und komplexe Wirklichkeit des Unterrichts, dessen Vorbereitung und Reflexion erfassen will und versucht diese Realität zu ordnen (Meister 2005, 44). Didaktische Modelle sehen sich dabei nicht in der Tradition von handlungsorientierten Praxeologien, sondern als Konstrukte mit einem Theoriekern, der sich einer wissenschaftstheoretischen Grundposition zuordnen lässt (Hericks et al. 2004). Als Vorstufen zu Theorien haben sie die Aufgabe, Orientierungs- und Strukturierungshilfen der komplexen Unterrichtsrealität zu geben, sodass didaktischen Modellen heuristische Funktion zukommt. Die damit inhärente Offenheit des Prozesses, seine Unabgeschlossenheit und seine Aspekthaftigkeit kommen in der Verwendung des Modellbegriffs zum Ausdruck (Meister 2005, 44). Eine derartige Vielfalt an Unterrichtstheorien wirft die Frage nach spezifischen Leistungen und Erkenntnisfortschritten auf (Lüders 2018). Gleiches gilt für die Methodenlehre, die, je nach Ansatz, als gleichrangig zu didaktischen Überlegungen oder ihnen als untergeordnet wahrgenommen wird, etwa die Bedeutung des Lehrervortrags, des Unterrichtsgesprächs, der Lehrerfrage, der Gruppenarbeit und des Einzelunterrichts (Lüders 2014).

Angesichts der Überfülle an Ansätzen, Methoden und Inhalten werden die Leistungen der Allgemeinen Didaktik auch skeptisch hinterfragt: Sie bestehen vermeintlich in der Vermittlung von Unterricht und Erziehung, der Begründung von Lehrstufen und Artikulationsformen, der Entwicklung von Modellen der Unterrichtsplanung und der Darstellung von Unterrichtsprinzipien, wie Leistungsorientierung, Entwicklungsgemäßheit etc. So sind an die neunzig verschiedene, untereinander nicht abgestimmte Definitionen von Unterricht im Umlauf (Lüders 2018), die in keinem logisch konsistenten Zusammenhang zu einer bestimmten Theorie stehen, wobei es der Allgemeinen Didaktik bis heute kaum gelungen ist, einen einheitlich akzeptierten wissenschaftlichen Begriff von Unterricht zu etablieren bzw. eine oder mehrere wissenschaftlich relevante Unterrichtstheorien zu begründen (Breidenstein 2010; Lüders 2014). Ein theoretisch-systematisch explizierter Unterrichtsbegriff als Voraussetzung für diese Theoriebildung fehlt in der Erziehungswissenschaft (Strobel-Eisele 2003). Die Schwierigkeit liegt nicht allein darin, dass unterschiedlichste Wissenschafts- und Theoriebegriffe das Feld beherrschen; so finden sich

auch kaum systematisch vergleichende Abhandlungen zu verschiedenen Unterrichtstheorien, die als Vorarbeiten genutzt werden könnten (Olberg 2018); auch die wechselseitige Rezeption konkurrierender Ansätze ist eher schwach ausgebildet (Terhart 2014).

Gleichzeitig sind die Leistungen der Allgemeinen Didaktik immer wieder sehr kritisch hinterfragt worden. So wird moniert, dass aufgrund zu geringer Distanz zum Untersuchungsobjekt und dem willkürlichen Setzen von Metaphern wie etwa dem *didaktischen Dreieck* die didaktische Reflexion keinen neutralen, deskriptiven Zugang hat (Oelkers 2000; Terhart 2002c). Dadurch kommt es zu einer Ausrichtung auf eine Professionslehre für guten Unterricht. Besonders die auf der Basis unsystematisch gewonnener Erfahrungen oder normativer Ansprüche formulierten Präskriptoren für das Unterrichten werden kritisch gesehen (Blömeke/ König 2010; Strobel-Eisele 2011). Auch existieren in den allgemeindidaktischen Unterrichtstheorien neben deskriptiven Aussagen normative und präskriptive, sodass es in den letzten 200 Jahren zu einer unüberschaubaren Vielzahl an Entwürfen und Modellen zu Bewältigung der Aufgabe gekommen ist (Hellekamps 2009). Aufgrund der Unübersichtlichkeit des Diskurses wird im Folgenden eine exemplarische Auswahl von didaktischen Modellen vorgestellt. Anhand dieser Modelle sollen grundlegende Strukturen und Charakteristika didaktischer Ansätze veranschaulicht werden. Das Erarbeiten wesentlicher Elemente und Zielsetzungen soll zeigen, wie im Rahmen von didaktischen Modellen Unterricht beschrieben und eingeordnet wird, um letztlich die Frage zu klären, welche Handlungsansätze hieraus für die Schulleitung abgeleitet werden können. Dargestellt werden zum einen die als ‚klassisch‘ zu bezeichnenden Ansätze der *Bildungstheoretischen Didaktik* und der *Lern-lehrtheoretischen Didaktik*. Des Weiteren wird auf drei neuere Ansätze eingegangen, die einen speziellen Bezug zu den in dieser Arbeit dargestellten Zugängen der Schulentwicklungsprozesse haben: Die *Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens*, die *Sprachspieltheorie des Unterrichts* und die *handlungsorientierte Didaktik*.

Die *bildungstheoretische Didaktik* findet ihre Grundlage in der Diltheyschen Theorie der Geisteswissenschaften und fasst Unterricht als einen Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang auf (Weniger 1952/1990; Klafki 1968). Unterricht geht aus den Wechselwirkungen der Individuen hervor und verfügt über eine teleologische Struktur. Der den Unterricht betreffende Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang, der die teleologische Struktur widerspiegelt, wird als *Lehrgefüge* bezeichnet. Das Ziel der bildungstheoretischen Didaktik ist, das *Lehrgefüge* als Ganzes der Betrachtung zu unterziehen und dadurch *wesentliche* und *relative* didaktisch-historische Erkenntnisse zu generieren (Weniger 1952/1990, 199): *Wesentliche Erkenntnisse* beziehen sich hierbei auf die Erfassung von Leistungszusammenhängen, die sich durch Bedeutungs- und Wirkungszusammenhänge geschichtlich entwickelt haben. „Historisch relative Erkenntnisse“ beziehen sich dagegen auf die Tatsache, dass jeder Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang dem historischen Wandel unterworfen ist (ebd., 200f). Die Betrachtung des Lehrgefüges, bei der ursprünglich die Analyse von Geschichtsunterricht leitend war, prägten Fragen nach dem inneren Wesen der Ereignisse (Lüders 2014). Die theoretischen Erkenntnisse der bildungstheoretischen Didaktik verweisen auf mehrere, miteinander zusammenhängende Teiltheorien: die *Theorie*

der *Bildungsinhalte* und die *Theorie des Lehrplans* (Weniger 1952/1990), ebenso die *Theorie der kategorialen Bildung* (Klafki 1957). Die beiden ersten Theorien fußen auf historisch-hermeneutischen Analysen bestimmter Texte zu didaktischen Handlungsansätzen und Lehrplänen des Geschichtsunterrichts, genauso wie auf schriftlich formulierten Bildungsauffassungen des 19. und 20. Jahrhunderts (Lüders 2014). Die *Theorie des Lehrplans* wendet sich zusätzlich der Analyse von Lehrplänen zu, um Aussagen über Entstehung und Einflussnahmen ebenso zu bestimmen wie Schichten und Inhalte des Lehrplans. Die *Theorie kategorialer Bildung* macht Aussagen über das Wesen des Bildungsprozesses, den sie als Einheit formaler und materieller Prozesse der Selbst- und Welterschließung sieht.

Mit der Weiterentwicklung der *bildungstheoretischen Didaktik* zur *kritisch-konstruktivistischen Didaktik* werden auch die Entwicklung dezentraler Curricula, die Überwindung der lernzielorientierten Didaktik und die Entwicklung eines flexiblen Modells für einen offenen, problem- und schülerorientierten Unterricht zu Forschungsfragen (Klafki 1993). Während sich die ältere, *bildungstheoretische Didaktik* eines ausschließlich geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes bedient, beinhaltet die *kritisch-konstruktive Didaktik* ein erweitertes Methodenrepertoire aus Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik (ebd.). In den ‚Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik‘ (1991) entwickelt Klafki in Grundzügen ein neues Allgemeinbildungskonzept, das die Frage von Unterrichtsinhalten vor dem Hintergrund eines neuzeitlich-kritischen Bildungsbegriffs beantwortet (Klafki 1991). Bildung als übergreifendes Konzept bleibt für Klafki unverzichtbar, weil nur innerhalb dessen die pädagogischen Einzelaktivitäten begründbar und verantwortbar sind. Sie dient in erster Linie der Handlungskompetenz der heranwachsenden Mitglieder der Gesellschaft und hat den Anspruch, Demokratie zu verwirklichen. Dies kann nur gelingen, wenn durch die aktive und exemplarische Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen ein differenziertes gesellschaftliches Bewusstsein geschaffen wird. Der Prozess des Lernens ist damit nicht als Übermittlung vorgegebenen, traditionellen Wissens verstanden, sondern als pädagogische Hilfe zum selbständigen Aneignen und zum aktiven Lernen. Die Eröffnung der Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen im Unterricht ist nicht nur relevant für die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen und das soziale Lernen mit demokratischem Rekurs, sondern stellt auch die entscheidende Lernhilfe für den Schüler als aktiven Organisator seines Lernprozesses im Sinne einer modernen kognitiven Psychologie dar (Meister 2005, 50). Ziel ist es zu lernen, wie man lernt, weniger in einem Sinne eines mechanischen Determinationsverhältnisses, sondern geleitet von der Absicht, bestimmte Lernqualitäten zu ermöglichen, ohne sich des Erfolges sicher sein zu können (Terhart 1997). Insofern relativiert Klafki auch den auf Ergebnisse bezogenen, produktorientierten Leistungsbegriff zugunsten von Leistung als geistigem Prozess: Leistung soll sich nicht mehr auf ein objektiv vorgegebenes Maß beziehen, sondern auf den individuellen, in zunehmendem Maße selbst gestalteten Lernprozess. Leistungsbewertung bezieht sich dann vor allem auf die Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit der vollzogenen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse (Klafki 1991, 93).

Die Bedeutung von Klafkis Einbezug des Bildungsbegriffs in die Reflexion des didaktischen Gesamtzusammenhanges zielt in zwei Richtungen: Zum einen werden explizite Vorstellungen über gelingende Bildungs- und Lernprozesse reflektiert, die auch darauf

hinweisen, wie Bildung zustande kommt. Zum anderen verweist es auf die Auseinandersetzung mit der jeweiligen kulturellen bzw. gesellschaftlichen Realität und deren Brechungen durch die didaktischen Strukturelemente, was letztlich für die Lehrkraft orientierungsrelevant ist – immer unter der Prämisse einer normativen Ausrichtung des Bildungsbegriffs an einer demokratischen Gesellschaft (Meister 2005, 54). Allerdings zeigt sich, dass es der bildungstheoretischen Didaktik im Rahmen ihrer verschiedenen Theorien und Begriffe nicht gelungen ist, die Gesamtheit des unterrichtlichen Geschehens einer Betrachtung zu unterwerfen (Lüders 2014). Zwar liegt mit dem Begriff des *Lehrgefüges* ein Unterrichtsbegriff vor, der im Rahmen der Geisteswissenschaften eingeordnet werden kann. Allerdings sind es im Wesentlichen die kulturellen Voraussetzungen von Unterricht, wie etwa der Lehrplan, oder die psycho-physischen Voraussetzungen, wie der Prozess der kategorialen Bildung, die in den Blick genommen werden. Letztlich liegen keine Erkenntnisse darüber vor, was den Kern des Lehrgefüges ausmacht (Hericks et al. 2004).

Auch verweist der normative Ansatz auf eine gesellschaftliche Orientierung der didaktischen Reflexion: Bereits der Bildungsbegriff und die Didaktik beinhalten eine normative Ausrichtung, d.h. die Prämisse einer demokratischen Gesellschaft, sind aber gegenüber den Erfordernissen eines reflexiven Modernisierungsprozesses durchaus offen. Zwar wendet sich Klafki in seiner *kritisch-konstruktiven Didaktik* dem Unterrichtsgeschehen zu, setzt jedoch nur den Rahmen für Unterricht, indem die Lehrkraft als Organisator des Lernprozesses benannt wird. Welche Form der Organisation aber zu empfehlen ist, bildet kein Forschungsthema. Auch bleibt der Begriff des Lernens bzw. der Leistung diffus; wie Lern- bzw. Aneignungsprozesse ablaufen, von der Lehrkraft begleitet und bewertet werden können, wird nicht erschlossen.

Die *lern-lehrtheoretische Didaktik*, von Heimann (1976) bzw. Heimann, Otto und Schulz (1976) als sogenanntes *Berliner Modell* publiziert, setzt ebenfalls auf Totalerfassung des unterrichtlichen Geschehens und stellt eine klassische Vorlage einer Strukturtheorie des Unterrichts dar (Meister 2005, 45). Dabei bedient sie sich in Methodik und Grundannahme nicht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern einer Kombination aus Phänomenologie, philosophischer Anthropologie und verschiedener Erfahrungswissenschaften (Lüders 2014). Ausgangspunkt ist eine phänomenologische Erfassung des Unterrichtsbegriffs, die davon ausgeht, dass Lehren, Lernen und Unterrichten Urphänomene der menschlichen Existenz sind, die eine eigentümlich zeitlose Struktur besitzen. Handlungstheoretisch gewendet bedeutet dies, dass das unterrichtsbezogene Handeln der Lehrkraft als Entscheidungshandeln gesehen wird, wobei die Autoren zwischen anthropogenen und sozio-kulturellen Unterrichtsbedingungen differenzieren. Zieht man von den Erlebnissen der Erziehung und des Unterrichts alles Zufällige ab, dringt man, durch geeignetes Fragen, zur inneren Anschauung von Unterricht vor. Diese ist bestimmt von den sechs formalen Strukturmerkmalen *Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl, anthropogene Voraussetzungen* und *sozio-kulturelle Voraussetzungen*. Heimann, Otto und Schulz (1976) verstehen die Strukturanalyse des Unterrichts nicht als Funktion, die ein Urteil über den jeweiligen Unterricht abgeben soll. Vielmehr geht es ihnen darum, eine gedankliche Ordnung aufzudecken, mit der Unterricht konzipiert, analysiert und reflektiert werden kann. Zentraler Bestandteil ihres didaktischen Modells ist die Interdependenzthese,

die davon ausgeht, dass zwischen den Strukturmomenten eine wechselseitige Abhängigkeit besteht. Durch die Form der Modellierung des didaktischen Modells wird eine umfassende Handlungstheorie angeboten, die die unterrichtliche Tätigkeit als einen vielseitigen Zusammenhang von Überlegungen und Entscheidungen zu erfassen versucht.

Allerdings empfiehlt die lern-lehrtheoretische Didaktik keine empirische Überprüfung oder hermeneutische Konkretisierung der sechs Strukturprinzipien, sondern verweist bei der Erfassung der historischen oder aktuellen Realität der Prinzipien auf andere Wissenschaften, etwa auf die Anthropologie Gehlens (Heimann 1976, 123f); zur Eingrenzung dessen, was die lern-lehrtheoretische Didaktik unter Lernen versteht, werden neun, teilweise dichotome Lerntheorien herangezogen (Lüders 2014). Wolfgang Schulz (1980) entwickelt auf Grundlage des *Berliner Modells* das sogenannte *Hamburger Modell* der Unterrichtsplanung. Ergänzend fügt er die Dimension Leistung hinzu, die er, darin Klafkis Erfolgskontrolle ähnlich, in der Bewertung des Lernfortschritts sieht. So gilt es für die Lehrkraft die Spannung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, pädagogischen und fachlichen Aspekten sowie den Ansprüchen der Schüler als Einzelnen und als Gruppe zu reflektieren und in ein dynamisches Gleichgewicht zu bringen. Schüler lernen in diesem Sinn nicht, sich zu emanzipieren, sondern lernen erst einmal als Schüler jene Beziehungen, Zusammenhänge und Begründungen kennen, die es ihnen im Anschluss ermöglichen, politisch verantwortlich im Sinne der Emanzipation zu handeln (Meister 2005, 56). Unterricht wird als Interaktionsprozess verstanden, der eingebettet ist in einen gesellschaftlichen und einen institutionell-organisatorischen Rahmen, sodass der Unterricht nicht primär auf Effizienz abzielt, sondern auf emanzipatorische Wirkung. Die starke Annäherung der beiden Ansätze in den 1980er Jahren durch die Integration des Leistungsbegriffs führte auch zu gemeinsamen Publikationen (Schwippert/ Goy 2008, 391). Allerdings halten beide Ansätze weiterhin eine große Distanz zu jeder Art von empirischer Forschung (Tillmann 2006).

Zu Beginn der 1970er Jahre kam es in Abgrenzung zu Klafkis ‚Primatsthese‘ zu einer verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Curricula. Die Arbeit von Robinsohn (1971) wurde in der Bundesrepublik zur Initialzündung für eine breite Curriculumdiskussion und -forschung. Schwerpunkte der Debatte waren Einsichten in die soziale Konstruktion von Curricula, unterschiedliche Modellvorstellungen zur Legitimation von Curricula oder der Prozess der Entstehung und Implementation (Hericks et al. 2004). Allerdings erfüllte sich der weitreichende Anspruch nicht, über wissenschaftlich fundierte Curricula Schule und Unterricht zu reformieren. Da sich eine zentral initiierte Schulentwicklung durch Curricula als undurchführbar erwies, kam es in der didaktischen Forschung zu einer Hinwendung zur Mikroebene des Unterrichts, den Bildungsprozessen des Subjekts und zu qualitativ interpretativen Verfahren – mithin zu einer verstärkten Schülerorientierung (ebd.). Je mehr sich jedoch die Beschreibung der Lern- und Bildungsprozesse dem Schüler als personales und soziales Subjekt näherte, desto komplexer wurden die Reflexionen, sodass sich darauf aufbauend die Planung und Durchführung von Unterricht umso ungewisser gestaltete. Damit zeigten sich Grenzen der didaktischen Handlungs- und Entscheidungsprozesse, da sich diese letztlich legitimieren, indem sie eine Balance herstellen zwischen situativer Diagnose, Reflexions- und Handlungskompetenz der am Unterricht Beteiligten und einer situationsübergreifenden langfristigen Ziel-

Sinngebungs- und Begründungsarbeit. Insofern wurden im weiteren Verlauf didaktische Modelle weniger unter der Prämisse erstellt, umfassend Unterricht zu beschreiben, sondern vielmehr, um grundlegende Charakteristika herauszuarbeiten.

Das didaktische Modell der *Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens* wird hier aufgeführt, weil sie mit der im Rahmen der Personalentwicklung und der Professionsbildung bei Lehrkräften dargestellten Theorie der stellvertretenden Deutung nach Oevermann korrespondiert. Unterricht wird zeigend konstituiert. Er existiert nicht an sich, sondern ist immer nur in zweiter Ordnung existent, also in bestimmten epistemologischen Konstellationen, die immer schon die Möglichkeit der Adressierung des Schülers als Subjekt enthalten (Reh/ Rabenstein 2013). Die Grundlage dieses didaktischen Modells haben Prange (2005) und Strobel-Eisele (2003) in ihren Beiträgen zu einer operativen Pädagogik gelegt, die sich selbst als eine der Erziehungswissenschaft vorgängige Prototheorie versteht. Ihre Aufgabe besteht darin, grundlegende Begriffe des didaktischen Diskurses durch den Ausweis der dahinter liegenden elementaren Operationen zu begründen. Obwohl sie sich wie die lern-lehrtheoretische Didaktik der phänomenologischen Methode bedient, führt sie zu der These, dass ein auf Lernen bezogenes Zeigen den inneren Kern und das Wesen von Unterricht und Erziehung ausmacht. Dieses Zeigen liegt zwar gattungsgeschichtlich vor der Sprache, haftet ihr allerdings ständig an, wobei unter Zeigen nicht nur Gesten, sondern auch komplexe sprachliche Tätigkeiten wie Berichten, Beschreiben, Erklärung, Unterweisen oder Bewerten verstanden werden können. In seiner Deskription der Erscheinungsformen unterscheidet das Modell zwischen drei Arten des Zeigens: *Ostensives Zeigen*, das Anwesenden etwas unmittelbar gestisch vorführt, *repräsentatives Zeigen* im Medium der Sprache, und *direktives Zeigen*, das appellierend eine moralische Haltung zur Geltung bringen will. Mit Bezug auf das Lernen werden diese Formen des Zeigens zu pädagogischen Handlungen. Erziehung und Unterricht stehen somit in der Spannung zwischen Einheit und Differenz von Zeigen und Lernen. Unterrichtstheoretisch gewendet bedeutet dies, dass das repräsentative Zeigen die für die Konstitution von Unterricht fundamentale Operation ist (Strobel-Eisele 2003), verstanden als dauerhaftes Bemühen, das von der Absicht der Optimierung des Lernens bestimmt ist. Unterricht liegt immer dann vor, wenn die Repräsentation einer Sache den Lernbewegungen der Adressaten folgt und ein Zusammenhang zwischen repräsentativem Zeigen und Lernen bestimmt werden kann. Im idealen Fall bringt diese „Lernbewegung“ Thema, Lerner und Zeit in ein optimales Verhältnis (Strobel-Eisele 2003, 177f). In einzelnen Situationen entscheidet sich, zu welcher Sache ein Gegenstand im Zeigen wird. Allerdings sieht die Prototheorie die empirische Validierung von Artikulation und Optimierung nicht mehr in ihrem Aufgabenbereich (Lüders 2014). So bildet das System von Prange und Strobel-Eisele zwar ein widerspruchsfreies System des Zeigens in Kombination mit den Begriffen Lernen und Artikulation. Auch kann einer Prototheorie zugestanden werden, dass es nicht in ihrem Aufgabenbereich liegt, die Qualität von Unterricht bzw. die optimalen Formen der Artikulation in der Praxis zu evaluieren. Allerdings legt sie damit für die Begründung von Unterricht bzw. für die Formulierung einer Unterrichtstheorie allenfalls begriffliche Grundlagen, die letztlich erst einmal nicht operationalisierbar sind.

Die *Sprachspieltheorie des Unterrichts* knüpft systematisch an die moderne Sozialwissenschaft an, wie oben unter der *interaktiven Dimension von Unterricht* dargestellt wurde. Der Handlungsbegriff als Zentralbegriff des didaktischen Diskurses wird aufgegeben und durch einen Sinn- und Kommunikationsbegriff ersetzt (Lüders 2003; 2014). Soziale Tatsachen bestehen demnach aus Kommunikation und werden im Zusammenspiel mit speziellen Kommunikationssituationen zur Theoriebildung von Unterricht eingesetzt: Unterricht besteht dadurch im Wesentlichen aus sprachlichen Akten und Gesten. Empirisch kann sich die Sprachspieltheorie v.a. auf die oben bereits erwähnten Studien der linguistischen und der symbolisch-interaktionistischen bzw. mikrosoziologischen Forschung stützen. In Abgrenzung zu anderen Professionen können sprachliche Merkmale und kommunikative Praktiken aufgezeigt werden (ebd.), sodass das Darstellen des Spezifischen didaktisch-methodischer Sprachstrukturen und deren Funktionen für Unterricht und Lernen ermöglicht werden. Das theoretische Interesse dieses Ansatzes richtet sich zum einen auf Unterricht als Sprachspiel, das hier im Wittgenstein'schen Sinne als regelhaftes System der Verständigung gesehen wird. Gefragt wird zum einen, wie sich die Konstitutionsregeln und Kommunikationssituationen von der sprachlichen Praxis anderer Professionen abgrenzen. Zum anderen liegt das Augenmerk auf der Frage, welche Auswirkungen der spezifische Spracheinsatz auf Unterricht und Lernen hat (ebd.). Allerdings ist die Wirkungsfrage in der bisherigen Forschung zur Unterrichtssprache unvollständig, da meist deskriptive Merkmale von unterrichtlicher Sprache vorliegen, die ihren Schwerpunkt in der Beschreibung der Regeln des unterrichtlichen Sprachgebrauchs in den verschiedenen Unterrichtsphasen sehen: Zentral hier das für die Instruktionsphase bekannte *IRF-Muster* oder die Regeln des Sprecherwechsels, die an die hierarchische Stellung der Lehrkraft im Unterricht gebunden sind (s.o.).

Das verfügbare Datenmaterial und die daraus abgeleiteten deskriptiven Merkmale stellen eine große Stärke der Sprachspieltheorie des Unterrichts dar. Sie ermöglichen sowohl die klare Unterscheidung des Unterrichts von anderen pädagogischen Sprachspielen als auch die Unterscheidung von kommunikativen Praktiken anderer Professionen. Es kann gezeigt werden, dass nicht alleine ein bestimmtes Wissen in Verbindung mit Einstellungen und Motiven für Unterricht relevant ist (Baumert/ Kunter 2006), sondern sprachliches Handeln im Umgang mit Schülern die Basis von pädagogischem Expertenhandeln bildet. Allerdings ist die empirische Basis der bisherigen Studien in den meisten Fällen sehr klein und aufgrund der verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsansätze nicht in jedem Fall vergleichbar (Lüders 2014). Zudem ist es noch nicht gelungen, eine eindeutige Verbindung zwischen den einzelnen sprachlichen Phänomenen und ihrer methodisch-didaktischen Funktion allgemein festzulegen, sodass auch die damit zusammenhängenden lerntheoretischen Überlegungen diffus bleiben.

Die *Handlungsorientierte Didaktik*, die sich inzwischen in einer reduzierten Form als ‚Ausbildungsdidaktik‘ in der zweiten Phase der Lehrerbildung etabliert hat (Hericks et al. 2004), korrespondiert mit den Überlegungen dieser Arbeit zur Ausbildung im Referendariat, die im Rahmen der Personalentwicklung dargestellt wird. Ziel dieses didaktischen Ansatzes ist es die Handlungsmöglichkeiten der Schüler im Unterricht deutlich zu erweitern, was nur gelingt, wenn sich die Schüler vor der jeweiligen Handlungseinheit

mit der Lehrkraft über die Handlungsprodukte, die veröffentlichungsfähig sein sollen, einigen, um ein Abdriften des Unterrichts in die Beliebigkeit zu verhindern. Gleichzeitig sollen diese Handlungsprodukte anschlussfähig sein an weitere Arbeit und weiteres Lernen. Mit Rückgriff auf Deweys erziehungswissenschaftliche Theorie eines aufgeklärten Pragmatismus, in der *Erfahrung* zum didaktischen Schlüsselbegriff wird (Dewey 1916), erhoffen sich die Befürworter dieser Didaktik eine Integration von Kopf- und Handarbeit, was zu einer Verbesserung des Lernerfolges von Schülern führen soll (Meyer 2004; Gudjons 2001). Dewey bringt die kontinuierliche Reorganisation der Erfahrung der Individuen vermittelt Unterrichtes und Erziehung mit Demokratie als Gesellschaftsform in Beziehung (Lersch 2004). So soll die Öffnung des Unterrichts und der Schule zu einer größeren Realitätsnähe des Lernens und zu einer reflektierten Einübung von Selbständigkeit führen (Gudjons 2001).

Meyer (2004) benennt fünf Kriterien, die Unterricht in diesem Zusammenhang idealtypisch beschreiben: Dieser soll im Rahmen einer *demokratischen Unterrichtskultur* und auf Grundlage des *gesetzlichen Erziehungsauftrages* stattfinden, wobei das Ziel ein *gelingendes Arbeitsbündnis* und eine *sinnstiftende Orientierung* ist, was letztlich zu einer *nachhaltigen Kompetenzentwicklung* auf Seiten der Schüler führt. Konsequenterweise muss die Handlungstheoretische Didaktik mit ihrer Methodik zu einer spürbaren Veränderung der Unterrichts- und Schulorganisation führen, etwa beim Einsatz von Lehrerteammodellen, projektbezogenem Lernen oder der Installation von Epochenunterricht. Überdies beinhaltet das von Meyer erwähnte Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schülern die Forderung an die Lehrkraft, sich am Morgen jeden Unterrichtstages erneut auf eventuell langwierige und strittige Verhandlungen mit den Schülern über Inhalt und Ablauf des Unterrichts einzulassen (Meyer 2004, 14). Somit ist die Stärke dieses Ansatzes, den Begriff des Lernens bzw. der Leistung konsequent, etwa in Form konkreter Artefakte, zu konzeptionalisieren.

Allerdings geht die handlungsorientierte Didaktik von einer durchgehend vorhandenen Authentizität der Schülerhandlungen aus, was eine Idealisierung bzw. Überforderung der Schüler im Unterricht darstellen kann – auch die Verhandlung über ein Handlungsprodukt bzw. dessen Herstellung und Präsentation verbleiben letztlich im bewertenden Rahmen von Schule. So läuft dieser Ansatz Gefahr zu übersehen, dass Schüler die Vorgabe der Aushandlung unterlaufen, mit ihr spielen oder diese auch zurückweisen können, und dennoch eine vordergründige Überprüfbarkeit zum Handeln vorzeigen. Diese als *doing student* bekannte Phänomen zeigt, dass Schüler durchaus in der Lage sind, hier zu differenzieren (Budde 2010). Überdies bleibt die Beschreibung von Lernen in diesem Ansatz diffus, da er keinen Zugang aufzuzeigen vermag, wie der einzelne Schüler nachprüfbar unterrichtliche Aktivitäten subjektiv mit Sinn füllt und diese mit außerschulisch bedeutungsvollen Zielen und Interessen verknüpft. Eine empirische Überprüfung des Ansatzes konnte noch nicht hinreichend belegt werden (Hericks et al. 2004).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die fünf vorgestellten didaktischen Modelle jeweils unterschiedliche Perspektiven auf die Frage eröffnen, auf welche Rahmungen sich das unterrichtliche Selbstverständnis bezieht. Während sich das *Berliner Modell* als ideologiefreie Metatheorie des Unterrichts begreift, das auf die Effizienz von Lehr-Lern-Prozessen gerichtet

ist, sind die *Bildungstheoretische Didaktik* und das *Hamburger Modell* zwar auch als Strukturmodell angelegt, enthalten aber einen stärkeren Fokus auf dem strukturellen Gesamtzusammenhang mit Normen und Werten einer demokratischen Gesellschaft, sowie sinn- und bedeutungsgenerierenden Lehr-Lern-Prozessen (Meister 2005, 58). Didaktische Modelle beanspruchen für sich nicht, wissenschaftlich gewonnene Strukturmomente von Unterricht zu Kategorien für die komplexe situative Handlungsbasis für die Unterrichtsinteraktion von Lehrkräften zu formen. Vielmehr verdeutlichen sie in einem umfassenden Sinn relevante Strukturmomente und Dimensionen organisierter Lehr-Lern-Prozesse, stellen die Vielzahl der zu treffenden Entscheidungen im didaktischen Handlungsfeld Unterricht dar. Ziel ist es, zentrale Aspekte unterrichtlichen Handelns herauszuarbeiten und in ihren, auch gesellschaftlichen Zusammenhängen darzustellen. So bieten sie einerseits Komplexitätsreduzierung, andererseits stellen sie Kontrollvariablen bereit, mittels derer Unterricht analysiert und thematisiert werden kann. Für die Schulleitung können sie daher in einem heuristischen Sinne der Standortbestimmung dienen (Rucker 2017), sowohl der eigenen wie der der einzelnen Lehrkraft oder des Kollegiums. Dementsprechend können sie sowohl analytisch, im Rahmen eines Feedbacks, genutzt werden, gleichzeitig auch pragmatisch als Diskussionsgrundlage für grundsätzliche Reflexionen zum pädagogischen Selbstverständnis sein bzw. bei der Erstellung eines Schulprogramms als heuristische Basis dienen.

5.2.3.4 Die pädagogisch-psychologische Dimension

Die Unterrichtspsychologie bzw. die pädagogische Psychologie beschäftigt sich seit mehr als 100 Jahren mit dem Lehren und Lernen (Floden 2001). Ausgehend von psychologischen Theorien beschreibt sie Prozesse, Strukturen, Voraussetzungen und Ergebnisse von Unterricht und versucht diese zu erklären bzw. vorherzusagen. Angewandt werden psychologische Theorien sowohl auf Merkmale des Unterrichts und der Lehrenden als auch auf die Lernprozesse; allerdings ist aufgrund der Komplexität von Unterricht nicht eine psychologische Theorie des Unterrichts allein in der Lage diesen zu erfassen, vielmehr werden verschiedene psychologische Theorien auf die Vielzahl an kognitiven, sozialen, kulturellen, affektiven, emotionalen und motivationalen Phänomene des Unterrichts angewandt (Shulman 1986). Waren die Begründungen von Lernen ursprünglich vorwiegend normativ geprägt, setzte sich mit Rückgriff auf die pädagogische Kognitions- und Lernforschung wie auch die Entwicklungspsychologie die Erkenntnis durch, dass Lernen vor allem auf Schülerseite von einem selbstkonstruktiven Aneignungsprozess geprägt ist (Reusser 2001). Der konstruktive Lernbegriff und das Selbst-Lern-Arrangement rückten in das Zentrum der Überlegungen.

In der pädagogischen Psychologie kann zwischen zwei zentralen Forschungsparadigmen differenziert werden, dem *Struktur-* und dem *Prozessparadigma* (Seidel 2014). Aktuelle Modelle der pädagogisch-psychologischen Erforschung von Unterricht versuchen die beiden Paradigmen auf konzeptioneller Ebene in Angebots-Nutzungs-Modellen zu integrieren. Das *Strukturparadigma* behandelt Unterricht mit Blick auf dessen Strukturen. Auf Basis theoretischer Annahmen über Lernen werden voneinander abgrenzbare Einheiten des

Unterrichts identifiziert, die auf die Lernergebnisse der Schüler hin interpretiert werden. Dieser Ansatz der empirischen Überprüfung einzelner Unterrichtsstrukturen wird klassischerweise in der Unterrichtseffektivitätsforschung angewandt, die ihre Grundlagen in der *Prozess-Produkt-Forschung* findet.

Diese etablierte sich in den 1970er Jahren, da die ältere Effektivitätsforschung ihre Laborbefunde nur sehr begrenzt auf normalen Unterricht anwenden konnte und es ihr überdies nicht gelungen war, durch experimentelle Unterrichtsforschung eine allgemeine Unterrichtstheorie zu begründen (Lüders/Rauin 2004). Die *Prozess-Produkt-Forschung* zielte auf die Untersuchung alltäglicher Unterrichtsformen, um dabei die Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion zu ermitteln, die als Indikatoren für effizienten Unterricht zu bestimmen wären. Die Ergebnisse dieser Forschungsrichtung waren jedoch umstritten: Zwar konnte der grundlegende Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Formen des Lehrerverhaltens häufig mit bestimmten Lernerfolgen der Schüler in Verbindung gebracht werden. Allerdings fehlte es der *Prozess-Produkt-Forschung* an einer erklärenden Theorie des Zustandekommens der Zusammenhänge, sodass Aussagen darüber, wie welches Lehrerverhalten auf Schülerseite genau umgesetzt wird, nicht geleistet werden konnten. Diese Ergebnisse greift die pädagogisch-psychologische Forschung zum Unterricht auf und überprüft, welche unterschiedlichen Aspekte des Lernens im Unterricht empirisch bestimmbar sind und in welchem Verhältnis diese zu einzelnen Unterrichtsmerkmalen stehen. Insofern ist der psychologische Ansatz des Strukturparadigmas spezifischer, da er keine allgemeine Theorie des Unterrichts anstrebt, sondern differenziert zwischen kognitiven, motivational-affektiven, metakognitiven und sozialen Voraussetzungen und Ergebnissen des Lernens unterscheidet (Helmke/ Weinert 1997b). Dennoch wirken die Anfänge der Produkt-Prozess-Forschung im Strukturparadigma bis heute: Damals fasste man eine Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtshandlungen der Lehrenden zusammen und prüfte bei jedem Aspekt einzeln, welche Wirkung er auf das Lernergebnis bei Schülern hat. Da das strukturelle Paradigma deutliche Einschränkungen aufgrund der Identifikation von voneinander abgrenzbaren Unterrichtsmerkmalen erfährt, sind diese als teilweise voneinander abhängig zu betrachten (Floden 2001). Um die stärkere wechselseitige Beeinflussung zu betonen, werden Unterrichtsfaktoren in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung mittlerweile als Unterrichtsmerkmale oder -komponenten bezeichnet (Seidel 2014).

Im Design der Prozess-Produkt-Forschung ist etwa die Münchener *Scholastik-* oder *Grundschulstudie* (Helmke/ Weinert 1997a) angelegt, die Vergleiche von Strukturmerkmalen von Unterricht erlaubt. Helmke und Weinert analysieren bei erfolgreichen Klassen sechs zentrale Qualitätsmerkmale von Unterricht – *Klassenführung, Strukturiertheit, aktive fachliche Leistungen, Variabilität der Unterrichtsformen, Klarheit der Lehreräußerungen, Motivierungsqualität* – wobei nur der Faktor Klarheit über alle Klassen hinweg stark ausgeprägt war. Allerdings können keine stabilen Merkmale von Unterrichtsqualität nachgewiesen werden, die Lernerfolg vorhersehbar oder erklärbar machen. Neben der Erforschung der Wirkung einzelner Unterrichtsmerkmale brachte man diese Unterrichtsmerkmale im Rahmen von Meta-Analysen auch in Tabellen- oder Rangreihenformat, um so ihre relative Bedeutung für Lernen abzubilden. Während Meyer (2004) zehn Merkmale effizienten Unterrichts ausführt – die drei wichtigsten sind *klare Strukturiertheit des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit/*

lernförderliches Klima und *inhaltliche Klarheit* - sind es in der Studie von Hattie (2008) über 100 Unterrichtsmerkmale, wobei die Unterrichtskomponenten mit dem größten Einfluss auf das Lernen der Schüler im Unterricht *providing formal education, teacher clarity, reciprocal teaching* und *feedback* sind. Ähnlich auch das Rahmenmodell des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften der LMU München (Seidel et al. 2006; 2007): Im Rahmen von Video-Studien zum Physikunterricht konnten vier umfassendere Unterrichtskomponenten zur Erklärung von Schülerleistungen bestimmt werden: *Zielorientierung* des Unterrichts, motivierende *Lernbegleitung*, unterstützendes *Lernklima* und *Experimentieren und Förderung* wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Baumert/Kunter (2006), die als zentrale Unterrichtsmerkmale *Klassenführung, kognitive Aktivierung* und *konstruktive Unterstützung* identifizierten.

Das *Prozessparadigma* fand seinen Ausgang in der Forschung zum *instructional design*. In den 1970er Jahren beschäftigte sich die Forschung zum *instructional design* bereits mit der Frage, wie den individuellen Unterschieden z.B. in Lerngeschwindigkeit oder allgemeiner Intelligenz im Klassenverband zu begegnen ist (Seidel 2014). Im Rahmen der Entwicklung von Programmen der *adaptiven Instruktion*, die solche Unterschiede systematisch berücksichtigen sollten, war ein besonders häufig diskutierter Vorschlag, nicht nur die Haupteffekte von untersuchten Lehrmethoden zu evaluieren, sondern auch die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Lehrmethoden und den individuellen Lerneigenschaften der Schüler zu untersuchen (Lüders/ Rauin 2004). In der Folge lieferte dieser Forschungsansatz eine Reihe an Klassifikations- und Kombinationsmöglichkeiten für Schülergruppen und Instruktionsvariablen, die eine bessere Passung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmerkmalen erreichen sollte (Snow/ Swanson 1992). Während sich ein großer Teil dieser Strömung in die aufkommende Diskussion um lernzielorientierte Curricula einbrachte, knüpfen neuere Modelle des *Instructional Designs* an die lernpsychologische Tradition der Individualisierung an, die unter Rückgriff auf konstruktivistische Annahmen effizientes Lernen durch maßgeschneiderte Lernumgebung optimal gegeben sieht (Lüders/ Rauin 2004).

Das Prozessparadigma legt seinen Fokus auf Theorien, die den Lernprozess und dessen Relation zu Unterrichtsmerkmalen zu erfassen suchen. Prägend war in diesem Zusammenhang auch die sogenannte *kognitive Wende* in der pädagogisch-psychologischen Forschung, sodass sowohl kognitive Prozesse beim Aufbau von Lehrerexpertise als auch der sich entwickelnde Forschungsstand zu kognitiven Informationsverarbeitungsprozessen bei Schülern aufgegriffen wurde (Seidel 2014). Ziel war die Ermittlung von das Lernen begleitenden motivationalen, affektiven und metakognitiven Prozessen. Von daher bezieht sich dieses Paradigma auf unterschiedliche psychologische Theorien, die kognitive, motivational-affektive und meta-kognitive Prozesse beim Lernen zu modellieren versucht.

Zwei prägende psychologische Theorien zur Erfassung *kognitiver Lernprozesse* sind die *Grundformen des Lehrens* (Aebli 1998) und die *Choreographien des Unterrichtens* (Oser/ Bariswyl 2001). Aebli (1998) zeigt mit seinem Ansatz, wie Lernende, abhängig von spezifischen Lernzielen, einen spezifischen Lernprozess durchlaufen müssen, um Wissen zu erwerben. Ein effizientes pädagogisches Arrangement der Lernumgebung kann den Lernenden dabei

unterstützen. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die *Choreografie des Unterrichtens* (Oser/ Baeriswyl 2001). Hier werden Teile der Lernprozesse in *Basismodule* und *Sichtstrukturen* unterschieden. Während *Basismodule* aus Sicht des jeweiligen Lernziels wichtige, unumgängliche Lernprozesse darstellen, stellen *Sichtstrukturen* unterrichtliche Aktivitäten dar, die von den Lehrenden angeboten werden und den Lernprozess strukturieren, gleichwohl vom Lernenden frei gewählt werden können. Während die den *Basismodulen* zugrunde liegenden Lernschritte im Wesentlichen eingehalten werden müssen, hat der Lernende auf der Ebene der *Sichtstrukturen* Freiheitsgrade, die Lernprozesse zu wählen, die er aktuell benötigt.

Das kognitive prozessorientierte *Modell des Lehrens und Lernen* (Bolhuis 2003) versucht nicht nur den kognitiven Lernprozess zu modellieren, sondern schließt auch Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen und damit *metakognitive Prozesse* mit ein. Kognitives Lernen erfolgt dann effizient, wenn fünf Lehr- und Lern-Komponenten richtig gesetzt werden: *Bewusstes Setzen eines Lernziels, Orientierung des Lernens am Lernziel, Ausführung von Lernaktivitäten zur Erreichung des Lernziels, Evaluation des Lernfortschritts und stete Regulation* der vier Lernkomponenten. Lernende durchlaufen diesen Lernprozess individuell, sodass das Modell offenlässt, welche Lernarrangements innerhalb der einzelnen Lernkomponenten aktiv sind. Die grundlegende Annahme hinter dem Modell ist, dass Lernen in hohem Maß selbstgesteuert stattfindet, sodass sich Lernende ihre Lernziele selbständig setzen und durchlaufen.

Zur Bestimmung und Modellierung motivational-affektiver Prozesse beim Lernen haben sich die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (Deci/ Ryan 1993; 2004) und die *Gegenstandstheorie des Interesses* (Krapp/ Prenzel 1992; 2011) als tragfähig erwiesen (Seidel 2014). Die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* stellt drei psychologische Grundbedürfnisse in den Mittelpunkt: Die *Wichtigkeit*, dass sich Lernende im Unterricht als kompetent erleben, dass sie in ihrem Lernen ein gewisses Maß an *Autonomie* erhalten, und dass die *soziale Einbindung* in die Lerngemeinschaft der Klasse gelingt. Werden diese drei Bedürfnisse in positiver Weise angesprochen, so steigt die Wahrscheinlichkeit, für selbstbestimmt motiviertes Lernen. Die *Person-Gegenstands-Theorie* geht zusätzlich davon aus, dass sich durch wiederholte positive motivationale Erfahrung im Unterricht eine positive motivationale Orientierung bildet, die sich in Form von Interesse an bestimmten Gegenständen bzw. Themengebieten ausprägt.

Diese einzelnen Theorien bildeten die Grundlagen beim Modellieren von Angebots-Nutzungs-Modellen. Sie legen die Basis für die Erkenntnis, dass sich in der pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung eine Reihe von psychologischen Ansätzen als tragfähig erwiesen, die beim Lehren und Lernen ablaufenden Prozesse zu beschreiben. Das ursprüngliche Bild der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung hat sich deutlich gewandelt und wird heute definiert als Gestalten von Lernumgebungen mit dem Ziel, optimale Gelegenheit für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereitzustellen (Seidel/ Reiss 2014). In diesem Zusammenhang werden Unterricht und das Lehren bzw. das Gestalten von Lernumgebungen als Angebotsstruktur verstanden. Der Schüler kann diese je nach individuellen Voraussetzungen und Bildungskontexten nach

seiner subjektiven Bedürfnisstruktur nutzen. Diese Sichtweise auf Lernen im Unterricht hat die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung nachhaltig geprägt und mündet in die Formulierung der Angebots-Nutzungs-Modelle. Diese finden ihren Ursprung bereits bei Fend (1980; 1998) und Helmke/ Weinert (1997a; 1997b). Im weiteren Verlauf fand eine Ausschärfung und Weiterentwicklung durch verschiedene Bildungswissenschaftler statt (Baumert/ Klieme 2001; Klieme et al. 2006; Seidel et al. 2006).

Angebots-Nutzungs-Modelle werden in der Regel in drei Ebenen unterschieden: die Ebene Angebotsstruktur im Sinne von *Lerngelegenheiten*, die *Nutzungsformen* dieser Lerngelegenheiten und die daraus resultierenden *Lernergebnisse* (Brühwiler/ Blatchford 2011; Seidel/ Reiss 2014): Durch die Komponenten der spezifischen Angebotsstruktur werden die *Lerngelegenheiten* im Unterricht bestimmt. Diese werden zum einen geprägt durch die Person des Lehrers, indem er den Lernprozess durch *klare Zielsetzung*, *Orientierung* und *Ausführung von Lernaktivitäten* gestaltet, ebenso wie er den Unterricht *evaluiert* und *positives Feedback* gibt. Darüber hinaus spielen auch allgemeine professionelle Kompetenzen der Lehrkraft eine Rolle, etwa ihr *professionelles Wissen* und ihre *Überzeugungen* in Bezug auf Lehren und Lernen ebenso wie ihre *Fähigkeit zur Motivation* und *Selbstregulierung*. Neben diesen Voraussetzungen der Lehrenden stellt der *Kontext der Klasse* einen wichtigen Faktor dar, der das Lernangebot entscheidend mit beeinflusst: *Klassengröße* und *kognitive Voraussetzungen* spielen ebenso eine Rolle wie die *Herkunft der Klassenmitglieder*, ihre *Sprachkompetenz* und ihre *Anstrengungsbereitschaft*. In einem weiteren Sinn wirken auch außerunterrichtliche Einflussfaktoren wie *sozialer Kontext der Schule* und des *Kollegiums*.

Die Nutzung der Lerngelegenheiten im Unterricht vollzieht sich durch den Schüler. Im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells sind hier drei Aspekte zu berücksichtigen: zum einen die *individuellen Lernaktivitäten* des Schülers im Unterricht, zum anderen die *individuellen Voraussetzungen* des Schülers und schließlich die *Lernumwelt*, aus der die Schüler stammen. Während bei *individuellen Lernaktivitäten* unterschieden wird zwischen *äußeren, sichtbaren* und *inneren, mentalen* Aktivitäten, beziehen sich die *individuellen Voraussetzungen* und die *Lernumwelt* auf die *sozio-kulturelle Umgebung des Schülers* und die Prägung seiner *kognitiven, meta-kognitiven* und *affektiven* Fähigkeiten. Im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells werden Lernergebnisse in Abhängigkeit von der Ausführung der Lernaktivitäten und der Lernumwelt erklärt. Da eine Reihe von Faktoren Einfluss auf die Lernergebnisse nimmt, sind diese als multi-kriterial zu beschreiben. So untergliedern sich fachliche Kompetenzen der Lernergebnisse in kognitive fachliche Kompetenzen, wie auch nicht-kognitive Aspekte, etwa positive Einstellung und Interesse dem Schulfach gegenüber. Darüber hinaus werden auch überfachliche Kompetenzen in die Lernergebnisse mit einbezogen, die meta-kognitiv zu verstehen sind, so der Aufbau von Lernstrategien und eigene Ansätze des Problemlösens.

Eine besondere Popularität bei Praktikern konnte das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2003) erreichen: Bestimmt wird dieses Angebots-Nutzungs-Modell von den vier Dimensionen *Kontextmerkmale* (Gemeinde, Schule, Klasse), *Professionelles Selbst der Lehrkräfte*, *Schülermerkmale* (sozio-ökonomischer Status, kognitive Fähigkeiten, Motivation) und *Unterricht*. Die Qualität der Dimension Unterricht wird bestimmt durch *Strukturierung*,

effiziente Klassenführung, methodische Stimmigkeit, Unterstützung aktiver Lernprozesse und pädagogisches Klima. Der von der Lehrkraft durchgeführte Unterricht wird als Angebot gesehen. Die Wirksamkeit hängt von vermittelnden Prozessen auf der Schülerseite ab, die Erwartungen der Lehrkraft und deren Maßnahmen wahrnehmen und interpretieren müssen. Diese kann zu motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen auf Schülerseite führen (Bauer 2008b). Insofern kommt dem Modell eine wichtige heuristische Funktion zu. Es hilft auch, die für die explizite Erforschung einzelner Faktoren relevanten Kontrollvariablen im Blick zu haben (Brühwiler/ Blatchfort 2011).

Allerdings kann das Angebots-Nutzungs-Modell als Ganzes nicht überprüft und mit anderen Modellen auf seine Vor- und Nachteile hin getestet werden, da dieses Modell aufgrund der Vielzahl der Komponenten und deren Verschränkung zu komplex ist. Eine Überprüfung und Testung ist immer nur für Teilaspekte möglich. Auch zeigt sich, dass die Teilaspekte der Unterrichtsqualität verschieden differenziert erfasst werden müssen: Während Aspekte wie *Klassenmanagement* und *Lernbegleitung* mit wenigen Messungen stabil erfasst werden können, sind andere Konstrukte, wie etwa *kognitive Aktivierung*, wesentlich komplexer und benötigen mehrere Erhebungsebenen (Praetorius et al. 2013). Auch bleibt das Modell bei der Beschreibung der Lehrprozesse unscharf: Hier wird nicht zwischen einer allgemein-didaktischen und einer fachdidaktischen Ebene unterschieden (Seidel et al. 2007). Darüber hinaus müsste der Einfluss der Lehrenden auf den Lernprozess der Schüler – und umgekehrt - genauer differenziert werden: Bei der Untersuchung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, die diese benötigen um die Voraussetzung von Schülern einzuschätzen, zeigt sich, dass Lehrkräfte, insbesondere bei ihrer Einschätzung motivational-affektiver Aspekte, Schwierigkeiten haben und sich bei der Einschätzung ihrer diagnostischen Fähigkeiten häufig überschätzen (Praetorius et al. 2013). Neben dem Pygmalion-Effekt, dem Nachweis, dass individualisierte Leistungserwartungen des Lehrers positiv mit der Intelligenzentwicklung von Schülern korrelieren (Lüders/ Rauin 2004), haben Forschungsarbeiten gezeigt, dass Lehrkräfte vorwiegend mit wenigen leistungsstarken Schülern interagieren (Pauli/ Lipowsky 2007). Auch zeigte sich, dass leistungsschwache Schüler systematisch weniger im Unterricht aktiv sind, was sich auf Dauer negativ auf ihre Lernentwicklung auswirkt (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Angebots-Nutzungs-Modelle eine Integration beider Paradigmen stattgefunden hat: Durch das Strukturparadigma konnte die Bestimmung von Kompetenzstrukturen bei Lehrenden und die Identifikation von Unterrichtsmerkmalen erreicht werden. Durch das Prozessparadigma wurde eine Modellierung von Lehrprozessen ebenso erreicht wie eine Beschreibung der Angebotsstrukturen. So konnte die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung durch die Entwicklung der Angebots-Nutzungs-Modelle einen entscheidenden Fortschritt erzielen, da nicht ein neues Modell entwickelt wurde, sondern eine Reihe von Theorien und empirischen Erkenntnissen in ein gemeinsames Modell integriert wurden (Seidel 2014). Insgesamt muss man somit das Angebots-Nutzungs-Modell als Rahmen sehen, der strukturiert und im Sinne einer Heuristik hilft, verschiedene Teilaspekte der psychologischen Unterrichtsforschung zu erarbeiten und in ihrem Zusammenhang zu zeigen. Der Schulleitung können sie somit als Standortbestimmung dienen, sowohl der eigenen wie der

der einzelnen Lehrkraft. Auch können sie sowohl analytisch, im Rahmen eines Feedbacks, genutzt werden, gleichzeitig auch Diskussionsgrundlage für grundsätzliche Reflexionen zum pädagogischen Selbstverständnis sein.

5.2.3.5 Resümee

Die *institutionelle Dimension* von Unterricht geht davon aus, dass das Schulsystem staatlich verfasst und zentralistisch organisiert ist. Das führt dazu, dass verschiedene Rahmenbedingungen, die Unterricht mitbestimmen, jenseits der Einflussmöglichkeit der Einzelschule und ihrer Schulleitung festgelegt werden: Schulpflicht, Stundentafel und Unterrichtsdauer legen Unterricht strukturell fest, ebenso wie Lehrplan und Ressourcenausstattung den Unterricht inhaltlich eingrenzen. Gleichwohl stellen die genannten Rahmenbedingungen eine enorme Entlastung für Lehrkräfte und Schulleitung dar, da der grundsätzliche Rahmen von Schule und Unterricht nicht mit Eltern oder Schülern verhandelt werden muss. Die Handlungsmöglichkeiten, die der Schulleitung hier gegeben sind, bestehen in der Zuteilung der Klassen auf die Lehrkräfte und die Möglichkeit, die Gestaltung des Stundenplanes soweit möglich den Bedürfnissen einzelner Lehrkräfte anzupassen. Auch kann die Schulleitung durch die Zuteilung des Unterrichts festlegen, wie viele Unterrichtsstunden die einzelne Lehrkraft im jeweiligen Fach gibt: In einem korrekturintensiven Fach wie etwa Deutsch ist es für eine Lehrkraft durchaus relevant, wie viele Klassen sie erhält bzw. wie viel Unterricht sie in ihrem anderen, in der Regel weniger korrekturintensiven Fach hält.

Auf die ethischen Implikationen, die sich aus der Spannung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung ergeben, hat die Schulleitung kaum Einfluss. Eine dementsprechende Forderung nach einer Haltung der Anerkennung kann grundsätzlich im Schulprogramm verankert werden, aber auch durch das Schulforum in die verschiedenen Gremien als Handlungsaufforderung kommuniziert werden. Auch ist der Einfluss der Schulleitung auf die Notenvergabe sehr begrenzt. Ein direkter Einfluss ist nur in Einzelfällen und dort auch nur begrenzt möglich. Allerdings ist es für die Schulleitung möglich, die Respizienzprotokolle, und damit die Rückmeldung der Fachbetreuer zur Korrektur der Schulaufgaben zu lesen, was zeitlich keine allzu große Belastung darstellen würde. Überdies kann sie die Aufforderung zu sorgfältiger Respizienz auch im Schulprogramm verankern lassen. Damit ergibt sich für die Schulleitung die Möglichkeit, daraus auch spezifische Beobachtungsaufträge an die kollegiale Hospitation weitergeben. Als Handlungsmöglichkeit kann sie allgemeine Regeln des Umgangs einfordern und diese über Feedback an die Lehrkräfte, im Einzelgespräch, bei Unterrichtsbesuchen oder im Rahmen der Beurteilung herantragen. Zudem kann sie dies über Gremien wie das Schulforum fest im Rahmenprogramm der Schule versuchen zu institutionalisieren.

Die *interaktive Dimension* von Unterricht beschreibt diesen als Kommunikationsprozess *sui generis*, der zentral um die Figur der Lehrkraft strukturiert ist. Die sprachliche Interaktion kann in einem Phasenmodell beschrieben werden, innerhalb dessen feste kommunikative Elemente zum Einsatz kommen. Zentral ist dabei die Lehrerfrage, die in das sog. IRF-Muster

eingebettet ist. Aufgrund der stabilen und von allen Teilnehmenden akzeptierten Interaktionsprozesse, die Unterricht konstituieren, ist ein direkter Einfluss von außen auf diesen Interaktionsprozess kaum möglich. Aufforderungen durch die Schulleitung an die Lehrkraft zur Variation des Kommunikationsprozesses können direkt nur durch Einzelfeedback, etwa bei der Besprechung einer Unterrichtsstunde oder im Rahmen der dienstlichen Beurteilung, formuliert werden. Indirekt kann diese Forderung auch als Beobachtungsaufgabe an die kollegiale Hospitation gerichtet werden. Überdies kann es auch zum Thema in Fortbildungen bzw. SchiLf gemacht werden, allerdings muss dies fachdidaktisch spezifiziert werden, da Interaktionsprozesse fachlichen Anforderungen unterliegen können.

Die *didaktische Dimension* von Unterricht versucht diesen umfassend zu beschreiben und einzuordnen. Didaktische Ansätze erfassen in einem umfassenden Sinn relevante Strukturmomente und Dimensionen organisierter Lehr-Lern-Prozesse und stellen die Vielzahl der zu treffenden Entscheidungen im didaktischen Handlungsfeld Unterricht dar. Gleichzeitig bietet die Didaktik über die Fülle ihrer Ansätze hinweg kein einheitliches Muster an, welcher Maßstab für die einzelne Lehrkraft oder Schulleitung automatisch als eine verbindliche Orientierung für ‚guten‘ Unterricht sein könnte. Erreicht werden soll vielmehr, zentrale Aspekte unterrichtlichen Handelns herauszuarbeiten und in ihren, auch gesellschaftlichen Zusammenhängen darzustellen. Dies führt einerseits zu Komplexitätsreduzierung, andererseits werden Kontrollvariablen bereitgestellt, mit denen unterrichtliches Handeln analysiert und thematisiert werden kann. Um bei der Vielzahl an Interessen und Ansprüchen, die an einer Schule auftreten, einen klaren Handlungsansatz zu haben und gegenüber den Lehrkräften formulieren zu können, benötigt die Schulleitung eine klare grundsätzliche pädagogische Ausrichtung, die in sich konsistent und mit grundsätzlichen pädagogischen Zielen vereinbar ist. Aufgrund ihrer umfassenden Ausrichtung können die Ansätze der allgemeinen Didaktik einer Schulleitung als Hilfestellung bei der Reflexion des eigenen pädagogischen Ansatzes dienen. Um diesen Ansatz an der eigenen Schule umzusetzen, kann die Schulleitung in verschiedenen Gremien, die für grundsätzliche Überlegungen geeignet erscheinen, diesen einbringen und vermitteln, etwa im sogenannten Direktorat (mit stellv. Schulleitung und den Mitarbeitern in der Schulleitung) oder im Schulforum. So könnte ein allgemeines Bild gewünschter didaktischer Sicht ins Kollegium getragen werden, was durch die Vermittlung über das Gremium der Fachbetreuungen noch verstärkt werden könnte, die dies fachdidaktisch spezifiziert in den Fachsitzungen an die anderen Lehrkräfte weitergeben können. Schließlich kann eine didaktische Haltung auch durch Einzelfeedback, etwa bei der Besprechung einer Unterrichtsstunde oder im Rahmen der dienstlichen Beurteilung, formuliert werden. Indirekt kann diese Forderung wiederum als Beobachtungsaufgabe an die kollegiale Hospitation gerichtet oder zum Thema einer Fortbildung bzw. SchiLf gemacht werden (Haenisch 2016) – wobei wiederum auf die fachdidaktische Spezifizierung zu achten ist, da Interaktionsprozesse im fachlichen Anforderungen Kontext ablaufen.

Die *pädagogisch-psychologische Dimension* richtet ihren Fokus auf die Zusammenhänge im Lehr-Lernprozess. Dazu berücksichtigt sie eine Vielzahl an Modellen und Theorien, die sie im Angebots-Nutzungs-Modell zu modellieren versucht. Dieser Ansatz kann einerseits in

der Praxis der Schulleitung hilfreich sein, da hier eine Zusammenschau aller relevanten Variablen gesehen werden kann und so Komplexitätsreduktion stattfindet. Gleichzeitig kann der dadurch gewonnene Überblick helfen, Teilaspekte von Lehren und Lernen im Unterricht einzuordnen. Umgekehrt ergeben sich aber keine klaren Hinweise, wie der ideale Lernprozess zu gestalten ist, da nicht zwischen didaktischen und fachdidaktischen Perspektiven unterschieden wird. Überdies ist der genaue Einfluss der jeweiligen Lehrkraft auf den Lernprozess des einzelnen Schülers in diesem Rahmen nur vage zu bestimmen: Dies liegt zum einen daran, dass die für den Ansatz vorausgesetzte diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte empirisch als fraglich beschrieben werden kann. Auch berücksichtigt dieser Ansatz kaum, dass der Lernprozess nicht in einer Dyade zwischen Lehrkraft und Einzelschüler stattfindet, sondern im Rahmen einer Schülergruppe bzw. Schulklasse, in der es vielfältige Wechselbeziehungen gibt, die diesen Lernprozess beeinflussen. Zudem sieht dieser Ansatz die Lehrkraft insofern als zentral für den Lernprozess, als es dieser gelingen soll, die ideale Lernumgebung für die einzelnen Schüler zu schaffen, sodass deren Lernen gelingt. Es ist Aufgabe der einzelnen Lehrkraft diese Lernumgebung abhängig vom jeweiligen Schüler und dessen Umwelt personen- und situationsadäquat zu gestalten.

Die Schulleitung findet hier einen heuristischen Ansatz, Teilergebnisse einzuordnen und grundsätzlich zu anderen Überlegungen in Beziehung zu setzen. Allerdings ist aufgrund der multi-kriterialen und interdependenten Struktur keine idealtypische Modellierung möglich, sodass die Schulleitung immer nur Einzelemente begründet besprechen und mit der Lehrkraft einordnen kann. Mit Hilfe der Angebots-Nutzungs-Modelle können jedoch spezielle Ansätze des Lehr-Lernsettings durch die Schulleitung ins Kollegium getragen werden, indem dies durch die Fachbetreuungen in den einzelnen Fachsitzungen thematisiert wird, da dies fachdidaktisch spezifiziert werden muss. Überdies können Anregungen zur Gestaltung der Lernumgebung auch durch Einzelfeedback, etwa bei der Besprechung einer Unterrichtsstunde oder im Rahmen der dienstlichen Beurteilung, formuliert werden.

Indirekt kann diese Forderung auch als Beobachtungsaufgabe an die kollegiale Hospitation gerichtet werden. Überdies kann das auch zum Thema in Fortbildungen bzw. SchiLf gemacht werden, allerdings muss dies fachdidaktisch spezifiziert werden, da Interaktionsprozesse fachlichen Anforderungen unterliegen können. Aufgrund der Vielzahl der Maßnahmen und ihrer Interdependenzen muss eine Schulleitung ihrem Entwicklungshandeln eine große Linie zugrunde legen und davon ausgehen, dass Veränderungen Zeit benötigen, da es sich um langfristig angelegte Lernprozesse handelt. (Haenisch 2016).

Tab. 1: Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Forderung nach Haltung der Anerkennung / päd. Leitbild/ didaktischen Grundsätzen/ allgemeinen Regeln des Umgangs - Vereinbarung von Richtlinien im Schulforum: Forderung nach Haltung der Anerkennung / päd. Leitbild/ didaktischen Grundsätzen - Arbeit am Pädagogischen Konzept: Aufforderung zu sorgfältig durchgeführten Prüfungen/ allgemeine Regeln des Umgangs
<p><i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontrolle der Respizienzprotokolle - Entsenden auf Fortbildungen: Variation der Interaktion (fachspez.)/ didaktische Ansätze (fachspez.)/ Lehr-Lernprozesse (fachspez.) - Veranstalten von SchiLf: Variation der Interaktion (fachspez.), didaktische Ansätze (fachspez.)/ Lehr-Lernprozesse (fachspez.) - Arbeit in den Gremien Direktorat und Fachbetreuerkonferenz: Erstellen gemeinsamer didaktischer Ansätze - Beobachtungsaufgaben für kollegiale Hospitation: Haltungen, Variation Interaktion, didaktische Grundsätze, Lehr-Lernprozesse
<p><i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelfeedback Unterrichtsbesuch: Päd. Haltung/ sorgfältige Prüfungen/ Variation der Interaktion/ didaktische Grundsätze/ Lehr-Lernprozesse - Einzelfeedback dienstliche Beurteilung: Päd. Haltung/ sorgfältige Prüfungen/ Variation der Interaktion/ didaktische Grundsätze/ Lehr-Lernprozesse - Zuteilung der Klassen - Zuteilung Unterrichtsintensität - Gestaltung des Stundenplanes

5.2.4 Schulentwicklung als Personalentwicklung

Der pädagogische Prozess ist in seinem Kern ein zwischenmenschlicher Kommunikationsprozess. Er beruht auf Interaktion und menschlicher Begegnung mit dem Ziel des individuellen Wachstums. In diesem Sinn wird unter Personalentwicklung eine auf den einzelnen Mitarbeiter ausgerichtete Maßnahme verstanden, deren Zielsetzung es ist, ihn in seiner individuellen Entwicklung zu fördern. Übergreifend geht es darum, die Fähigkeiten und Neigungen einzelner Mitarbeiter zu erkennen und unter Berücksichtigung spezifischer Erfordernisse der Organisation zu entwickeln (Bonsen 2003, 150). Damit ist Personalentwicklung ein zentraler Bestandteil von Schulentwicklung (Rolff 2007, 26); wirksame Schulleitung besteht zentral aus wirksamer Personalentwicklung (Böckelmann 2018). Der Begriff tauchte Anfang der 1970er Jahre in der deutschsprachigen Literatur auf und diente zunächst als Konzept der Betriebswirtschaftslehre zur Beschreibung von Entwicklungen im Profit-Bereich (Böckelmann/ Mäder 2007). Nur sehr langsam fand er Eingang in die pädagogische Diskussion (Sausele-Bayer 2011). Zwar gibt es Aus- und Weiterbildungen von Fachkräften in pädagogischen Einrichtungen, auch im Schulsystem, allerdings findet eine profunde Auseinandersetzung mit Personalentwicklung aus pädagogischer Sicht kaum statt.

Es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen von Personalentwicklung, die jeweils unterschiedliche Akzente hinsichtlich Zielen, Inhalten, Methoden, Maßnahmen und Adressaten betonen. Die relevanten einschlägigen und häufig zitierten Lehrbucheinträge bedienen sich dieser Definitionen gegenseitig (z.B. Neuberger 2002, Berthel/ Becker 2013). Eine allgemeine wissenschaftliche Theorie der Personalentwicklung existiert jedoch nicht (Becker 2013, 43), was u.a. auch daran liegt, dass bei der Personalentwicklung der Bedürfnisbegriff eine zentrale Rolle spielt, dessen Definition und Messbarkeit sich jedoch als äußerst problematisch erweist (Bonsen 2003, 156).

Personalentwicklung bildet einen Teilbereich des Personalmanagements, in dem sich in den letzten Jahrzehnten ein eindeutiger Trend feststellen lässt: der Übergang von einem control model zu einem commitment model (Buhren/ Rolff 2009, 17). Dominierte zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch der Taylorismus, der durch effiziente Arbeitsteilung Personal im Wesentlichen als einen von verschiedenen Produktionsfaktoren sah, so führte ab den 1940er Jahren die Einführung des *Human-Relations-Modell* zu einer Wende. Leitend war der Gedanke, dass arbeitende Menschen sich bedeutend und nützlich fühlen wollen und nicht nur ihre Arbeit leisten, um Lohn zu erhalten. Weiterentwickelt wurde dieser Ansatz durch das letztlich bis heute prägende *Human-Ressource-Modell*, das davon ausgeht, dass arbeitende Menschen nicht nur Zuneigung und Anerkennung im Rahmen ihrer Arbeit benötigen, sondern auch zu sinnvollen Zielen beitragen und diese mitgestalten wollen (Neuberger 2002, 257). Bis in die 1990er Jahre ist eine starke Ausrichtung der Rahmenmodelle für Personalentwicklung auf individuelle Qualifikationsprozesse zu beobachten, sodass die Personalentwicklung ihre psychologischen Wurzeln nicht verleugnen kann (Sausele-Bayer 2011, 37). Bereits Thom (1987) weitete diesen Ansatz aus, indem er nicht nur einzelne Qualifikationsmaßnahmen zu Personalentwicklung zählt, sondern alle informations-, bildungs- und stellenbezogenen Maßnahmen. Die in der BWL nach wie vor gültigen Ansätze

sehen Personalentwicklung als Maßnahmen eines organisierten Lernprozesses, der der Entwicklung der Qualifikationen und des Leistungspotenzials des Mitarbeiters dienen soll (Meier 1991, 6; Heeg/Münch 1997, 74). Neuberger formuliert knapp: „Personalentwicklung ist die Umformung des unter Verwertungsabsichten zusammengefassten Arbeitsvermögens“ (Neuberger 1994, 3). Sattelberger (1989) sieht Personalentwicklung im gelungenen Zusammenspiel von einzelnen Entwicklungsmaßnahmen und Organisationskultur. Personalentwicklung soll nicht nur qualifizieren, sondern auch Sinn stiften. Zaugg (2006) ergänzt das Konzept von Thom zu einem umfassenden Ansatz, indem er die individuelle Qualifikation unabdingbar eingebettet sehen will in einen beratenden und begleitenden Rahmen, um Nachhaltigkeit zu erzeugen. Als begleitende Maßnahmen sieht er Mitarbeitergespräche und Personalbefragungen, ebenso wie Coaching- oder Mentoring-Prozesse. Scholz (2014) schließlich sieht in der Personalentwicklung v.a. einen zirkulären Abgleichungsprozess: Zuerst werden die Anforderungen einer gegenwärtigen oder zukünftigen Tätigkeit ermittelt. Im Anschluss daran ist das Fähigkeitsprofil des Mitarbeiters zu bestimmen. Schließlich ergibt sich dann im Abgleich der beiden Positionen eine *Fähigkeitslücke*, die es durch gezielte Maßnahmen und deren Kontrolle zu schließen gilt.

Die beschriebenen Ansätze sind nach wie vor Gegenstand der aktuellen Auseinandersetzung um Personalentwicklung. Ihnen eigen ist der Hinweis darauf, dass eine reine Bedarfsorientierung zu einer Art ‚Lücken-Management‘ führen kann, in dem der einzelne Mitarbeiter als Person aus dem Blick gerät und somit der Prozess der Qualifikation grundsätzlich fraglich wird. Zwar entwickelte sich unter dem Stichwort *Entgrenzung des Pädagogischen* eine differenzierte Diskussion darüber, welche Rolle Pädagogik im Rahmen betrieblicher Personalentwicklung bzw. Aus- und Weiterbildung spielen kann (vgl. Göhlich 2001; 2005, Göhlich et al. 2009). Da es jedoch keine allgemeine wissenschaftliche Theorie der Personalentwicklung gibt, hat sich bisher auch kein Modell von Personalentwicklung an Schulen etabliert (Sausele-Bayer 2011, 37). Ein mögliches Konzept modellieren Wunderer und Dick (2002), die einen grundlegenden Wandel der Personalentwicklung konstatieren, den sie an drei Prozessen festmachen: Zum einen ändert sich das *Verhältnis von Lernen und Arbeit*, indem von starren Qualifikationsmodellen Abstand genommen wird und durch eine ganzheitliche Orientierung an den Fähigkeiten des Subjekts ersetzt wird. Des Weiteren findet eine *Dezentralisierung* statt, sodass nicht nur in oder an speziellen Orten gelernt wird, sondern ein selbstgesteuertes Lernen stattfindet, das auch durch Erfahrungsaustausch der Mitarbeiter untereinander begleitet wird. Schließlich gilt es die Perspektive zu weiten und auch *organisationales Lernen* in den Lern- und Entwicklungsprozess mit einzuschließen. Allerdings führte auch dieser Ansatz nicht zur Diskussion eines Modells der Personalentwicklung an Schulen.

Personalentwicklung kann somit allgemein gesehen werden als ein Teil betrieblicher Abläufe und Strategien: In einem engeren Sinne als qualifikatorische und personale Entwicklung und Förderung von Mitarbeitern und individueller Lernprozesse, in einem weiteren Verständnis ebenso als Team- und Organisationsentwicklung (Sausele-Bayer 2011). In der vorliegenden Arbeit wird Personalentwicklung im engeren Sinn als Unterstützungsmaßnahme für die Lehrkräfte durch die Schulleitung gesehen. Diese soll auf die Verbesserung der Ressourcen und Kompetenzen der Mitarbeiter durch Lernen abzielen, und möglichst

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für selbstorganisiertes, Strategie umsetzendes und organisationales Lernen schaffen (Sausele 2005). Gleichzeitig sollten dabei die Ressourcen des einzelnen Mitarbeiters und seine Kompetenzen motivierend integriert werden. Dies bedeutet, dass die Schulleitung differenzierte Qualifikationsprofile erstellen muss, um handlungsfähig zu sein (Terhart 2002a); ebenso sollte eine anforderungsgenaue Ausschreibung und Besetzung von (Funktions-)Stellen an der Einzelschule erfolgen. Zur (Nach-)Qualifizierung sind genaue Fortbildungspläne zu erstellen, um zumindest die *Fähigkeitslücke* der Lehrkraft zu schließen. Basis dieses Prozesses ist die *differenzierte Bestimmung der Qualifikationen und Kompetenzen* der einzelnen Lehrkraft. Allerdings ist das Konstrukt Kompetenz facettenreich und nicht einfach zu bestimmen, da es in seiner Bedeutung ‚schillert‘ (Oser/ Blömeke 2012). Dennoch hat die Forschung zu Lehrerkompetenz stark zugenommen, bedingt durch die Erkenntnis, dass die Qualität schulischen Unterrichts maßgeblich von den Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig ist (König 2015). Mittlerweile wird das Konzept der Kompetenz als mehrdimensionale Eigenschaft angesehen, die „anforderungsbezogen ausgeprägt ist und Handeln bzw. Performanz unterliegt“ (ebd.), und als eine von Lehrkräften erworbene Disposition gilt (Weinert 1999). Sie ist beeinflusst durch individuelle Lernvoraussetzungen, institutionell gebotene Lerngelegenheiten und soziokulturelle Kontexte (Blömeke et al. 2012). Mit dem Kompetenzbegriff verbindet sich im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit etwa vier Jahrzehnten die Erwartung, Wissen und Können so zu vermitteln, dass anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können vermittelt werden, nicht ‚träge‘ und isolierte Spezialkenntnisse (Klieme/ Rakoczy 2008, Busse/ Kaiser 2015).

Die Studien zu diesem Thema stützen sich meist auf das Modell professioneller Kompetenzen von Shulman (1986), das von Weinert (1999) erweitert wurde: Das Konstrukt der Kompetenz umfasst *kognitive Leistungsdispositionen*, sowie *motivationale, volitionale* und *soziale Bereitschaften* und *Fähigkeiten*, die verknüpft werden müssen, um erfolgreich Anforderungen bewältigen zu können. Baumert und Kunter (2006) ergänzen Shulmans Modell um *motivationale* und *affektive Komponenten*, fügen zudem *professionelle Überzeugungen (beliefs)* hinzu, wobei sich dieses Modell im deutschsprachigen Forschungsraum durchgesetzt hat (Klieme 2012): Professionelle Lehrerkompetenz setzt sich somit aus zwei Bereichen zusammen, den *kognitiven Komponenten* des *Professionswissens* und den *affektiv-motivationalen Komponenten*. Während erstere untergliedert werden in *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisches Wissen*, wird unter Letzterer *Berufsmotivation/ selbstregulative Fähigkeiten* und *Überzeugungen (beliefs)* subsumiert. Jenseits der einzelnen Kompetenzaspekte wird bemängelt, dass die anforderungsbezogene Vernetzung der einzelnen Aspekte in der Forschung kaum Berücksichtigung findet: So moniert Fried (2003), dass im Rahmen der Kommunikation über Lehrerbildung nicht ausgemacht ist, ob die vielfältigen Koppelungen im Blick bleiben, oder ob es sich beim Austausch über die einzelnen Aspekte nur um einen Vorrat an geteilten Symbolen handelt. Dieses von ihr so benannte *interaktionale Koppelungswissen* stellt eine Art von Spiegel dar, der nachvollziehbar macht, inwieweit die einzelnen Kompetenzkomponenten für das professionelle Handeln fruchtbar gemacht werden können (ebd.). Allerdings grenzt sie nicht weiter ein, ob es sich bei

Koppelungswissen um situationssensitive Heuristiken, performative Handlungsrichtlinien oder professionelle Deutungsmuster handelt.

Im Konzept der Kompetenz fließen somit fachlich-wissenschaftliche, situativ-handlungsbezogene und auf Persönlichkeitsentfaltung bzw. Selbstregulation bezogene Bildungsziele zusammen, was die empirische Eingrenzung erschwert. Insofern stellt die Aufgabe, Kompetenzerwartungen zu explizieren, eine Herausforderung an die Zusammenarbeit der relevanten Wissensdisziplinen dar (Klieme/ Rakoczy 2008). Zwar kann Wissen in verschiedene Wissensarten unterschieden (Shulman 1986), durch verschiedene Quellen erworben werden und sich durch unterschiedliche Phasen der Verknüpfung von Theorie und Anwendung auszeichnen (Keller-Schneider 2010, 54). Allerdings entsteht professionelle Handlungskompetenz nicht nur durch die Weiterentwicklung des erworbenen Professionswissens; deren Entwicklung und Anwendung wird durch weitere Kompetenzkomponenten gesteuert (Baumert/ Kutner 2006), was wiederum zur Komplexität des Konstruktes beiträgt. Das Handeln von Lehrkräften im Unterricht aufgrund isolierter Kompetenzmerkmale beschreiben zu wollen, kann somit kritisch gesehen werden (Blömeke et al. 2012).

Trotz dieser Kritik an der Betrachtung einzelner Kompetenzbereiche werden besonders die bildungswissenschaftlichen Inhalte in den Lehramtsstudiengängen als relevant für die Entwicklung einer professionellen Kompetenz gesehen (Kunina-Habenicht et al. 2013), deren Erwerb ein zentrales Ziel der universitären Phase der Lehramtsausbildung ist (Terhart 2009): Was Studierende in ihrem Studium an pädagogischen und psychologischen Inhalten lernen, wird als zentraler Faktor für die spätere Qualität ihres Unterrichts gesehen (Voss et al. 2014). So wurden in den letzten Jahren Instrumente zur Messung bildungswissenschaftlichen Wissens entwickelt (Blömeke et al. 2015; Hohenstein et al. 2017), ebenso Aspekte des bildungswissenschaftlichen Wissens in mehreren groß angelegten Studien wie COACTIV-R oder TEDS-M untersucht. Voss, Kunter und Baumert (2011) fokussieren ihre Untersuchungen unmittelbar auf unterrichtsrelevante Wissensbestände, die sie primär pädagogisch-psychologisch begründet sehen. Diese Betonung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen für erfolgreiches professionelles Handeln korrespondiert mit den 2014 neu formulierten, länderübergreifenden Zielen der KMK, die explizit den Erwerb praxisrelevanter, pädagogisch-psychologischer Kompetenzen in den Vordergrund stellt und sich gegen eine theoretisch-curriculare Orientierung der Studieninhalte im Lehramtsstudium ausspricht, da Kompetenz letztlich nur situationsgebunden gezeigt werden kann (Forster-Heinzert/ Oser 2015)

Diese Überlegungen korrespondieren auch mit den Handlungsmöglichkeiten einer Schulleitung im Personalentwicklungsprozess: Da die jeweilige gymnasiale Schulleitung ihre Berufsbiografie als Fachlehrkraft begonnen hat, sind die Möglichkeiten, Lehrkräfte anderer Fachrichtungen in ihren *Fachkompetenzen* zu entwickeln, begrenzt; dasselbe dürfte für die *fachdidaktischen* Kompetenzen gelten, die sich in einzelnen Fächern teilweise sehr unterscheiden. Schließlich ist auch eine nachhaltige Entwicklung des *affektiv-emotionalen* Kompetenzbereichs unwahrscheinlich, da aufgrund der Größe der Leitungsspanne bzw. aufgrund der Knappheit der zur Verfügung stehenden Zeit keine nachhaltige Begleitung

durch die Schulleitung in diesem Bereich geschehen kann. Somit bleibt als zentraler Kompetenzbereich, zu dem auch alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrer fachlichen Ausrichtung Zugang haben, der *bildungswissenschaftliche Kompetenzbereich*.

Aus Sicht der Schulleitung zeigt sich die Problematik, dass zwar zum einen im Rahmen von Schulentwicklung Personalentwicklung als Grundlage genannt wird, zur Orientierung der eigenen Personalentwicklung aber kein Modell und keine Theorie zur Verfügung steht, die Orientierungshilfe bietet; auch gibt es kaum empirische Forschung, die hier Handlungsansätze aufweisen könnte (Becker 2013, 43). Will eine Schulleitung das tatsächliche Kompetenzniveau ihrer Lehrkräfte zur Basis ihres Handelns in diesem Bereich machen, bliebe ihr letztlich nur, systematisch in Einzelanalysen für jede Lehrkraft ein individuelles Qualifikations- bzw. das Kompetenzniveau zu bestimmen (Terhart 2002a) – ein Vorgehen, das angesichts der enormen Leitungsspannen unrealistisch ist. Somit stellt sich die Frage nach allgemein beschreibbaren Qualifikationsprofilen, in denen die allgemeinen Kompetenzniveaus erfasst werden, die die meisten Lehrkräfte besitzen. Da aktuelle Ansätze zur professionellen Lehrerkompetenz davon ausgehen, dass die Fähigkeit guten Unterricht zu halten das Ergebnis eines bildungsbiografischen Entwicklungsprozesses ist (Baumert/ Kunter 2006; Terhart 2000), soll hier zur Bestimmung allgemeiner Kompetenzniveaus ein bildungsbiografischer Ansatz gewählt werden. Mittels dieses Ansatzes soll ein Zeitpunkt oder eine Ausbildungsphase bestimmt werden, an der die meisten Lehrkräfte über ein einheitliches Kompetenzniveau verfügen, auf das die Schulleitung mit ihren Maßnahmen zur Personalentwicklung aufbauen kann. Da keine Modelle oder Theorien existieren, die diese Arbeit strukturieren könnten, wird eine zeitliche Einteilung in die vier Phasen *Studienwahl, Studium, Referendariat* und *Berufseinstieg* vorgenommen. Ziel ist es, nicht nur ein verlässliches Kompetenzniveau, sondern auch realistische Handlungsansätze für Schulleitung zu ermitteln.

5.2.4.1 Kompetenzbestimmung vor der Studienwahl

Zu fragen ist, ob im Rahmen der Berufswahlagnostik relevante Persönlichkeitsmerkmale oder Eigenschaften erschlossen werden können, die als Grundlage eines erfolgreichen Handelns als Lehrkraft gelten können. Obwohl mittlerweile eine differenzierte empirische Befundlage zur Berufswahlmotivation sowie zu den Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte vorliegt (Rothland 2011a; 2011 b), herrscht nach wie vor auch in der wissenschaftlichen Diskussion ein skeptisches Bild über die Leistungsfähigkeit des Lehrerberufes bzw. der Lehrerbildung (Rothland/ Tirre, 2011). Zur Erklärung ist meist rasch die hohe berufliche Belastung zur Hand, die mit den Beanspruchungen des Lehrerberufes begründet wird. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass sich angehende Lehrkräfte angeblich in höherem Maße als andere Berufsgruppen aus ungeeignetem Personal rekrutierten (Rothland 2009). Auch die 2006 von Schaarschmidt und seinem Team publizierte *Potsdamer Lehrerstudie* konstatiert, dass es im Lehrberuf eine signifikant höhere Belastungsempfindung gibt als in vergleichbaren Berufsgruppen, was auch auf mangelnde persönliche Berufseignung und Verhaltensmuster zurückgeführt wird.

Aufgrund der ungünstigen Verteilung von arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern in großen Lehrer- und Lehramtsstudierendenstichproben wurde aus der KMK der Ruf laut, verpflichtende Eignungsprüfungen für angehende Lehrkräfte einzuführen, mit deren Hilfe die Rekrutierung des Lehrernachwuchses verbessert werden soll. Überdies sollten vor allem diejenigen vom Lehrerberuf abgehalten werden, die aufgrund ihrer personalen Voraussetzungen für die Ausübung des Berufes nicht geeignet erscheinen (Erdsiek-Rave 2009). Als Konsequenz aus dieser Diskussion empfahl die Kultusministerkonferenz in den „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“ (KMK 2013) den Universitäten Eignungsabklärungsverfahren für angehenden Lehramtsstudenten. Diese sollen die Eignung für den Lehrerberuf vor dem Studium herausfinden, sodass diese Personen „nach dem Durchlaufen der Lehrerausbildung den Lehrberuf kompetent ausüben“ (KMK 2013, 2) können. Unter Eignung wird hierbei das „Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen“ verstanden, deren Klärung potentiellen Studenten des Lehramtes in ihrem Prozess der (Selbst)Reflexion bei der Studienwahl unterstützt (ebd.). Als Instrumente zur Zielerreichung schlägt die KMK berufsorientierende Beratung durch die Schule des Abiturienten und lehramtspezifische Studienberatung durch die potentielle Universität vor. Neben einem mehrwöchigen Eignungspraktikum wird schließlich auch ein onlinebasiertes Self-Assessment angeraten, wobei hier explizit die beiden onlinebasierten Self-Assessments *Career Counselling for Teachers* (CCT) (Nieskens/ Müller 2009) und *Fit für den Lehrerberuf* (Fit) (Herlt/ Schaarschmidt 2007) genannt werden.

Die Gewinnung und Ausbildung kompetenter Lehrkräfte ist auch im wissenschaftlichen Diskurs präsent. In der Diskussion darüber, wie eine angemessene Qualität von Lehrkräften sichergestellt werden kann, lassen sich zwei unterschiedliche Argumentationslinien beobachten (Terhart 2000): Einerseits kreisen die Überlegungen um die inhaltliche Verbesserung der Lehrerbildung, um damit die professionellen Kompetenzen angehender Lehrkräfte zu fördern. Andererseits wird argumentiert, Qualitätssicherung beginne bereits vor dem Studium, indem im Rahmen einer professionellen Eignungsdiagnostik Personen mit günstigen Voraussetzungen für den Beruf gewonnen bzw. andere nicht zugelassen werden können (Bieri Buschor/ Schuler 2011). Der Vorwurf einer speziellen sozialen Selektion in den Lehrerberuf konnte weitgehend ausgeschlossen werden (Kampa et al. 2011). In Folge daraus wurden vermehrt Verfahren zur lehrerberufsspezifischen Eignungsabklärung entwickelt (Rothland/ Tirre 2011). Der Anspruch an ein berufsdiagnostisches *Eignungsverfahren* besteht darin, bereits vor dem Studium vorhersagen zu können, ob die betreffende Person nach Abschluss des Studiums bzw. der Gesamtausbildung beruflich erfolgreich sein wird. Dieses Vorgehen ist zunächst ungewöhnlich, da berufliche Eignung üblicherweise nach einer Qualifikationsphase, in der berufsrelevante Kompetenzen erworben wurden, überprüft wird (Klusmann et al. 2011).

Eine Möglichkeit diesen Vorhaltungen zu begegnen war die Entwicklung eines allgemeinen heuristischen Ansatzes zur geeigneten Personalauswahl. Dies kann nur durch das Formulieren spezifischer Kompetenzen und Eigenschaften erreicht werden, d.h. wenn es gelingt, Eigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmale zu isolieren, die speziell für den Lehrberuf relevant sind. Diese können als Grundlage einer geeigneten Personalauswahl vor dem Studium dienen. Ziel ist es, eine optimale Passung zwischen Studierenden und den

Anforderungen im Studium sowie im Beruf zu erreichen und über die Steuerung des Zugangs zur Ausbildung einen Beitrag zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung und damit zu Unterricht und Erziehung zu leisten. Hinsichtlich der Zielsetzung von Eignungsverfahren wird zwischen der *Auswahl von Personen* oder *Bedingungen* unterschieden (Amelang/Schmidt-Atzert 2006): Während es bei der *Auswahl von Personen* darum geht, möglichst viele geeignete und möglichst wenig ungeeignete Personen auszuwählen, verfolgen Verfahren der *Auswahl von Bedingungen* das Ziel, Studiengänge oder Ausbildungen zu finden, die mit den Interessen und Fähigkeiten des Interessenten am besten übereinstimmen. Darüber hinaus prüfen *Verfahren zur Studieneignung*, ob eine Person die notwendigen Voraussetzungen mitbringt, um das entsprechende Studium erfolgreich zu bewältigen. Verfahren der Berufseignung wollen klären, ob die betreffende Person möglichst viele berufsrelevante Kompetenzen aufweist, die für eine erfolgreiche Berufsausübung notwendig sind (Klusmann et al. 2011).

Erfolg im Studium wird als Kriterium meist fächerübergreifend mit den Dimensionen Noten, Studiendauer und Studienzufriedenheit operationalisiert (Hänsgen 2008), was auch auf das Lehramtsstudium übertragbar ist. Demgegenüber wird *Erfolg im Beruf* in der allgemeinen Eignungsdiagnostik regelmäßig an den zwei Merkmalsbereichen *berufliche Leistung* und *berufliche Zufriedenheit* festgemacht, wobei *berufliche Leistung* überwiegend über *Gehalt* und *berufliche Position* erfasst wird (Dette et al. 2004). Dies ist jedoch auf den Lehrberuf aufgrund seiner spezifischen Beförderungssituation nicht übertragbar. Ein rein auf Zufriedenheitsindikatoren ausgerichtetes Eignungsverfahren ist ebenso schwer begründbar: Lehrkräfte haben in ihrem Beruf vielfältige Aufgaben zu bewältigen, von denen das Unterrichten im Mittelpunkt steht (Baumert/ Kunter 2006). Darüber hinaus besteht eine Reihe von weiteren, teils unterrichtsfernen Tätigkeiten, die je nach Schulart und Einzelschule variieren, in ihrer Dynamik aber auch für die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften mitentscheidend sind (z.B. Intensität des Elternkontaktes, Klima im Kollegium). Insofern stehen Verfahren, die der Eignungsabklärung dienen sollen, vor der Herausforderung, Kriterien für ein erfolgreiches Lehrerhandeln zu definieren, die dem gesamten Spektrum der Kompetenzen für diese beruflichen Aufgaben gerecht werden. In den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Standards zur Lehrerbildung werden als Kompetenzen neben *Lehren* auch *Erziehen*, *Diagnostizieren* und *Innovieren* genannt (KMK 2014). Insofern es Ziel ist, ein eignungsdiagnostisches Verfahren zu entwickeln, das den Erfolg im Lehrberuf vorhersagen kann, können diese Anforderungen als Orientierung dienen, um geeignete Indikatoren für den spezifischen Erfolg im Lehrberuf zu ermitteln.

Von den verschiedenen, im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren entwickelten Verfahren zur Eignungsabklärung bei angehenden Lehrkräften sind die Mehrzahl *Selbstselektionsverfahren* bzw. *Selbsterkundungsverfahren*. Statt eines ursprünglich selektiven, hat sich im Laufe der Diskussion ein reflektiver Anspruch für die Herangehensweise und die Gestaltung dieser Instrumente etabliert: Es soll nicht vor dem Studium die „Spreu vom Weizen“ getrennt werden (Weyand 2007), sondern vor Studienbeginn ein Feedback zur Selbstreflexion und Orientierung vermittelt werden, was auch der Zielrichtung der KMK entspricht (KMK 2013). Ein Einsatz der Verfahren für Maßnahmen der Fremdselektion wird ausdrücklich abgelehnt (Mayr 2010). Vermutlich wird sich der erhoffte Steuerungseffekt in

Form der Selbstselektion nur dann in nennenswertem Ausmaß einstellen, wenn die Anwender zum Zeitpunkt der Selbsterkundung für kritische Rückmeldungen prinzipiell offen sind.

Von den verwendeten Verfahren sind die bekanntesten *Fit für den Lehrberuf* (Fit) und das Beratungsprogramm *Career Counselling for Teachers* (CCT), auf die bereits die KMK (2013) verweist. Darüber hinaus etablierte sich auch das *Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende* (FIBEL) (Kanning/ Herrmann/Böttcher 2011). Die drei Verfahren wollen erreichen, dass angehende Lehramtsstudierende die Anforderungen des Lehrberufes kennenlernen, sodass auf der Basis einer Klärung, inwiefern die eigenen Kompetenzen und Ressourcen den vorgegebenen Ansprüchen entsprechen, eine Selbstselektion stattfinden soll. Alle drei genannten Verfahren beziehen sich auf die Eignung für den Lehrberuf, nicht für das Lehramtsstudium, wobei es keine Angaben gibt, ob die erfassten Merkmale über die im Studium vermittelten Kompetenzaspekte hinaus einen Zusammenhang zu Maßen des Berufserfolgs aufweisen (Klusmann et al. 2011). Insgesamt liegt diesem Vorgehen die Annahme zugrunde, dass bestimmte persönliche Dispositionen wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrkraft darstellen. Folgt man dieser Logik, so können diese persönlichen Dispositionen relativ wenig durch eine fachliche Ausbildung beeinflusst werden.

Allerdings wird die mangelnde interne Konsistenz verschiedener Skalen der oben genannten Tests bemängelt (Rothland/ Tirre 2011). Überdies weisen die Skalen der beiden Tests Fit und FIBEL, die auch Persönlichkeitsmerkmale erfassen, vielfältige Bezüge zu den fünf Persönlichkeitsfaktoren auf, die in der persönlichkeitspsychologischen Forschung als *Big Five* erfasst werden (ebd.). Diese fünf Eigenschaftsdimensionen haben sich in unterschiedlichen Stichproben auch interkulturell als robust erwiesen, welche in dem Fünf-Faktoren-Modell von Costa und McCrae (2008) mit *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* bezeichnet werden. Der Dimension *Gewissenhaftigkeit* kommt die höchste und generellste Validität zu, auch die Dimension *Neurotizismus* zeigt eine über verschiedene Berufsgruppen und Kriterien verallgemeinerbare Validität. Allgemein kann für den Berufserfolg eine inkrementelle Validität des Merkmals *Gewissenhaftigkeit* gegenüber kognitiven Leistungskriterien nachgewiesen werden (Päßler et al. 2011). Allerdings beziehen sich diese Zusammenhänge auf alle Berufe, eine spezielle Ausprägung für pädagogische Berufe oder Lehrkräfte konnte nicht nachgewiesen werden. Zwar werden immer wieder verschiedene Ansätze diskutiert, kognitive, affektive, motivationale oder interessens- bzw. persönlichkeitsbezogene Merkmale zu berücksichtigen (Nieskens/ Hanfstingl 2008; Abele 2011; Päßler et al. 2011). Über welche empirisch abgesicherten Prädiktoren beruflicher Erfolg für Lehrkräfte langfristig prognostiziert werden kann, ist jedoch bislang offen; auch die Festlegung darauf, mit welchen Persönlichkeitsmerkmalen geeigneter Lehrernachwuchs identifiziert werden kann, bleibt diffus (Rothland/ Tirre 2011). Zudem führen Rösler et al. (2013) Belege an, die darauf hinweisen können, dass Persönlichkeitsmerkmale zur Bestimmung der späteren Kompetenzen als Lehrkraft nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Einen anderen Weg gehen Studien zum Belastungserleben und zur Burn-out-Prävalenz. Nach Schaarschmidt (2004) resultiert das individuelle Belastungserleben zwar einerseits aus

schwierigen Arbeitsbedingungen, andererseits ist dieses aber auch Folge unzureichender Persönlichkeits- und Verhaltensvoraussetzungen. Auf die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale eine zentrale Rolle im Belastungserleben spielen, weisen Sieland und Tacke (2000) mit ihrer Studie darauf hin, dass v.a. die Merkmale *Kontaktbereitschaft*, *Ausgeglichenheit*, *Durchsetzungsfähigkeit* und *Belastbarkeit* eine entscheidende Rolle spielen. Allerdings zeigt sich hier die Problematik, dass diese Merkmale relativ unspezifisch sind, können sie doch als Prädiktoren für den gelungenen Umgang mit beruflichem Misserfolg für fast alle Berufe verwendet werden. Ein spezifischeres Ergebnis zeichnet sich in der Studie von Abele und Candova (2007) ab, die als entscheidenden Prädiktor die Bedeutung der *Selbstwirksamkeit* hervorheben. Auch die Studie von Rothland (2010) weist in dieselbe Richtung: Im Vergleich mit anderen Professionen (Ärzte und Juristen) zeigt sich, dass soziale Kompetenz und sozial-kommunikatives Verhalten ein wichtiger Prädiktor für beruflichen Erfolg bei Lehrkräften zu sein scheint. Allerdings zeigt sich auch, dass die Empfindlichkeit bei sozialer Frustration bei den Studierenden des Lehramtes im Vergleich mit den Studierenden der Rechtswissenschaften und der Humanmedizin ausgeprägter ist. König und Dalbert (2004) konnten hier ein ähnliches Phänomen isolieren, indem sie die Fähigkeit zum *Umgang mit Unsicherheit* als Schlüsselkompetenz für beruflichen Erfolg bei Lehrkräften benennen. Jedoch entwickeln sie kein Testverfahren, wie Umgang mit Unsicherheit objektiv erfasst werden könnte.

In diesem Zusammenhang schlagen Päßler et al. (2011) einen trimodalen Ansatz vor, der sowohl *biografische*, *simulationsorientierte* und *eigenschaftsorientierte* Komponenten beinhalten soll: Im Rahmen eines an *Biografie orientierten Verfahrens* werden zur Diagnose Informationen über vergangenes Verhalten und Leistungen herangezogen. In Betracht kommen somit Schul- und Examensnoten, Praktika, Berufserfahrung und Arbeitszeugnisse, aber auch berufsnahen Beschäftigungen wie Hobbys und private Kenntnisse. Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Biografie orientierte Ansatz dann nützliche Informationen liefert, wenn die Passung zwischen vergangenen und zukünftigen Tätigkeitsanforderungen hoch ist (ebd.). Als valideste Einzelkomponente gelten Schulleistungen. Schulnoten stellen jedoch nur gute Prädiktoren für den Studienerfolg dar (Trapman et al. 2007) und sind nur bedingt für die Vorhersage des Berufserfolgs zu sehen (Schuler 2000). Biografische Fragebogen stellen eine standardisierte Selbstbeschreibung dar, durch die ebenfalls diagnostisch relevante Informationen abgefragt werden können. Der prominenteste Vertreter dieses Ansatzes ist der auch von der KMK favorisierte *Fragebogen zu pädagogischer Vorerfahrung* im Portal *Career Counseling for Teachers* (CCT), in dem auf Biografie orientierte Komponenten zurückgegriffen wird. Die Validierung erfolgt, indem geprüft wird, ob ein bestimmtes Merkmal oder eine Ausprägung geeignet ist, zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Personen im relevanten Tätigkeitsbereich zu differenzieren. Allerdings kann dieses Verfahren nicht erfassen, ob eine Person, die bisher nicht in dem jeweiligen Berufsfeld Erfahrungen sammeln konnte, für dieses auch geeignet ist. Im Rahmen des Auswahlverfahrens können auch biografische Interviews eingesetzt werden. Zwar ist die Prognosekraft von Interviews für die Kriterien Berufs- und Trainingserfolg metaanalytisch bestätigt (Präßler et al. 2011), allerdings weisen Auswahlgespräche nur eine mittlere Validität für die Vorhersage von Studienerfolg nach (Hell et al. 2007). Zielkriterium wäre allerdings nicht der Studienerfolg, sondern der

spätere Berufserfolg als Lehrkraft. Eine empirische Untersuchung zwischen biografischen Interviews und späterem Berufserfolg als Lehrkraft liegt bisher für den deutschsprachigen Raum nicht vor.

Bei *simulationsorientierten Verfahren* wird der diagnostische Zugang durch den Einsatz realitätsnaher Simulationen gewährleistet. Die Leistungsfähigkeit soll erfasst werden durch Verhaltensstichproben künftigen beruflichen Verhaltens. Zum Einsatz kommen Arbeitsproben, situative Interviews und *Situational Judgement Tests* (SJT). Situative Interviews sind mentale Tätigkeitssimulationen, in denen die Teilnehmer schildern, wie sie in einer bestimmten beruflichen Situation reagieren würden. Da hier konkrete Fachkenntnisse und Einfallsreichtum vorausgesetzt sind, erfassen situative Interviews in gewissem Maße auch kognitive Fähigkeiten. In *Situational Judgement Tests* werden in schriftlicher Form Aufgaben geschildert und die Bewerber nach besten oder zumindest typischen Reaktionen gefragt. Die Validität der SJTs zur Vorhersage beruflicher Leistung konnte, zumindest für den angelsächsischen Raum, bestätigt werden (McDaniel et al. 2001). Allerdings bedeuten die SJT einen erheblichen Konstruktionsaufwand und sind in ihrer Anwendung etwa zur Studienauswahl an Universitäten ökonomisch ungeeignet, zumal sie auch bisher nicht in der Lage sind, einzelne Lehrerkompetenzen zu isolieren.

Hauptkennzeichen *Konstrukt orientierter Ansätze* ist die Diagnose des Potentials einer Person. Das Leistungspotential einer Person soll erfasst werden, das sich im aktuellen Verhalten zeigt, um es dann optimal weiterzuentwickeln. Eignungspotentiale werden dabei meist mittels psychologischer Tests bestimmt, wobei die Bereiche Fähigkeits-, Persönlichkeits- und Interessenstests die wichtigsten Verfahren bilden. Fähigkeitstests erfassen in der Regel allgemeine Intelligenz oder spezifische kognitive Fähigkeiten, auch Konzentration und Aufmerksamkeit. Als wichtiger, über unterschiedliche Berufsgruppen generalisierbarer Prädiktor für Berufserfolg wurde kognitive Leistungsfähigkeit identifiziert (Salgado et al. 2003). Persönlichkeitstests dagegen sind meist Selbsteinschätzungsverfahren. In der Regel stellen sie eine Spielart des Big-Five-Modells (Costa/ McCrae 1992) dar. Dieses Modell ist mittlerweile gut beforscht und allgemein als Standard anerkannt. Die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen und Berufs- bzw. Studienerfolg konnte belegt werden (Trapman et al. 2007).

Der Beitrag der Selbsterkundungsverfahren kann insbesondere in ihrer Informationsfunktion gesehen werden. Die Beschreibung der Tätigkeit von Lehrkräften bietet den Interessenten die Möglichkeit zur Reflexion und ersten Orientierung. Die Grenzen dieser Verfahren zeigen sich jedoch in ihrer prognostischen Validität (Klusmann et al. 2009). Überdies mangelt es an Evidenz, dass die Bearbeitung der Verfahren tatsächlich zu der gewünschten Verhaltensweise führt. In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass grundsätzlich noch nicht ausgemacht ist, wie sich die Eignung für den Lehrberuf überhaupt valide erfassen und langfristig prognostizieren lässt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Vorhersage der beruflichen Eignung vor Aufnahme des Studiums problematisch ist (Hänsgen 2008). Über welche empirisch abgesicherten Prädikatoren die Bewährung im Lehrerberuf bzw. Berufserfolg langfristig prognostiziert werden kann, ist weitgehend offen. Ebenso die Festlegung langfristiger wirkender Kriterien, mit deren Hilfe der geeignete

Lehrernachwuchs ausgewählt werden könnte (Abele 2011). Offensichtlich ist es das Zusammenwirken von fachlichen und generischen Kompetenzaspekten, das in Zusammenhang mit dem Unterrichtserfolg von Lehrkräften steht. Damit ist grundsätzlich fraglich, ob sich die Eignung für den Lehrerberuf überhaupt valide erfassen lässt (Rothland/Tirre 2011). Ein Rückzug auf das Persönlichkeitsparadigma, das die frühe Unterrichtsforschung anhand stabiler Persönlichkeitseigenschaften wie *emotionaler Stabilität*, *Verträglichkeit* und *Offenheit* beschrieben hat (Getzels/ Jackson 1970), wird dem Anspruch offensichtlich nicht gerecht. Überdies würde damit die im internationalen Vergleich lange und profunde universitäre Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland in Frage gestellt. Ob sich anhand dieser eine Grundlage für die Bestimmung bildungswissenschaftlicher Kompetenzen finden lässt, soll im nächsten Schritt überlegt werden.

5.2.4.2 Kompetenzerwerb während des Studiums

Die *Publikation der KMK zum Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzen* durch angehende Lehrkräfte (KMK 2014) stellt den Endpunkt einer Entwicklung dar, die mit der *Bremer Erklärung* 2000 begann mit dem Bestreben ein neues Lehrerleitbild zu formulieren. Unter *Bildungswissenschaften* versteht die Kultusministerkonferenz diejenigen wissenschaftlichen Disziplinen, „die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2014, 2). Diese grenzt sie von den Fachdidaktiken ab, für die die Kultusministerkonferenz 2008 einen eigenen Anforderungskatalog formulierte, der mittlerweile in einer überarbeiteten Form vorliegt (KMK 2016). Mit der Formulierung der *bildungswissenschaftlichen Kompetenzen* sollte dem Vorwurf begegnet werden, dass trotz jahrzehntelanger Diskussion um die Professionalisierung der Lehrer die Lehrangebote der Universitäten nicht auf eine Unterrichtsrealität hin entworfen und untereinander abgestimmt sind (Oehler 2001). Befürchtet wurde, dass man den Studierenden die Auswahl letztlich selbst überließe, die sich dann am Lehrangebot bedienen wie in einer Art Selbstbedienungsladen (Oelkers 1996), sodass sich weder ein kognitiver Ansatz mit seiner Theoriepräferenz, noch ein interaktiver Ansatz der Situationsdeutung und Alltagserfahrung durchsetzt (Terhart 1997).

In der Folge wurde ein neues Lehrerleitbild formuliert, für das *bildungswissenschaftliche Kompetenzen* in den Bereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Bildung* und *Innovieren* formuliert wurden – welche jeweils noch einmal in Standards untergliedert wurden, um die einzelnen inhaltlichen Aspekte der Kompetenzen zu subsumieren. Implementiert wurden diese seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in der Lehrerbildung der Länder. Nach einer ersten Erprobungsphase wurden die Kompetenzen überarbeitet, und stellen nun mit ihren Standards den aktuellen Stand der Lehrerbildung in Deutschland dar, auf den sich die Länder im Rahmen der KMK (2014) geeinigt haben. Als fünf Ziele, die die Lehrerausbildung vermitteln soll, werden genannt: *Lehren und Lernen*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Beraten*, *selbständige Fortbildung* und *Beteiligung an Schulentwicklung* (KMK 2014, 3). Diese allgemeinen Ziele wurden für insgesamt 11 Kompetenzbereiche weiterentwickelt, die als Grundlage für die Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt gelten sollen. Ihnen wurden im Anschluss Standards zugeordnet, welche die formulierten Kompetenzen relativ genau

untergliedern. So ergeben sich 44 Standards für die theoretischen und 44 Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte.

Die *Umsetzung der KMK- Standards in Prüfungsordnungen* für das Studium regelt im Bundesland Bayern die Prüfungsordnung für das Lehramt Gymnasium an den Universitäten (*Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I*). Die in der Publikation der KMK (2014) als Bildungswissenschaften bezeichneten Fächer werden in der LPO I als *Erziehungswissenschaften (Pädagogik/ Psychologie)* aufgeführt. Die LPO I korrespondiert hier mit dem *Bayerischen Lehrerbildungsgesetz (BayLBG)*, das in Art. 11 festlegt: „Das Studium für das Lehramt an Gymnasien umfasst: 1. das erziehungswissenschaftliche Studium, 2. das vertiefte Studium von zwei Unterrichtsfächern. [...]“

In der Kategorie Erziehungswissenschaften muss ein Studierender des Lehramtes Gymnasium 35 Leistungspunkte (LP) erwerben, gem. § 32 (1) 1 LPO I 25 LP „aus der Pädagogik und Psychologie“. Dies wird noch genauer spezifiziert, indem mindestens 7 LP aus der Allgemeinen Pädagogik, mindestens 7 LP aus der Schulpädagogik und mindestens 10 LP aus der Psychologie zu erbringen sind. Die übrigen 10 LP sind gem. § 22 (3) a LPO I „aus lehramtsspezifischen Veranstaltungen aus dem Angebot der Hochschule oder aus Lehrveranstaltungen aus der Fachdidaktik zu erbringen“, vom Studierenden somit frei zu wählen. Die inhaltliche Anforderung an die zu belegenden Inhalte ist sehr allgemein gehalten: In Allgemeiner Pädagogik sollen im Rahmen der 7 LP Inhalte wie „Sozialisierungstheorie und empirische Sozialforschung; Ideen, Sozial- und Institutionengeschichte der Pädagogik; pädagogische Anthropologie“ bearbeitet werden. Ähnlich in der Schulpädagogik, wo es zu den zu erwerbenden 7 LP nur knapp heißt: „Theorie der Schule als Institution und Organisation einschließlich Personalentwicklung; Gesundheits- und Sexualerziehung; individuelle Förderung und Beratung“; für die 10 LP, die in Psychologie zu erwerben sind, wird auf die Inhalte „Differenzielle und Persönlichkeitspsychologie im Kontext der Schule; Sozialpsychologie der Schule und Familie; Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ verwiesen. Geht man davon aus, dass 7 LP etwa zwei Vorlesungen (mit Prüfung) darstellen, so können die aufgeführten Themen aufgrund ihrer Fülle nicht vollständig und vertieft im Studium bearbeitet werden. Es liegt nahe, dass die Intensität der jeweiligen Auseinandersetzung mit diesen Inhalten von individueller Neigung oder dem Studienangebot abhängig ist. Neben diesen inhaltlichen Anforderungen, die während des Studiums zu leisten sind, regelt § 32 (3) LPO I den für das erfolgreiche Ablegen der Prüfung notwendigen Bereich in den Erziehungswissenschaften: eine schriftliche Prüfung in Allgemeiner Pädagogik oder Schulpädagogik oder Psychologie. Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass die Schwerpunktwahl von individueller Neigung oder dem Studienangebot abhängt.

Die Umsetzung der von der KMK formulierten Standards in die LPO I ist somit nur teilweise erfolgt. Die Gliederungsstruktur der grundlegenden Ziele (*Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen und Beraten, selbständige Fortbildung und Beteiligung an Schulentwicklung*) wurde nicht übernommen. Die LPO I weist weiterhin eine allgemeine Strukturierung nach Fachwissenschaften auf. Vergleicht man die 44 formulierten Standards für die theoretischen

Ausbildungsabschnitte der KMK-Publikation mit den inhaltlichen Vorgaben der durch die LPO I vorgegebenen Studieninhalte, so zeigt sich eine starke Unterdeterminiertheit der LPO I. Verstärkt wird dies dadurch, dass Studierende im ersten Staatsexamen nur in einer der drei Fachwissenschaften eine Prüfung ablegen müssen. So lässt sich vermuten, dass nach dem ersten Staatsexamen keine eindeutigen oder gar einheitlichen Fähigkeitsprofile angehender Lehrkräfte vorliegen, vielmehr ein von individueller Neigung und Studienangebot geprägtes, relativ heterogenes Feld. Auch in der Forschungsliteratur zu Studieninhalten wird auf die große Variabilität der Gestaltung bildungswissenschaftlicher Studienanteile verwiesen (Lohmann et al. 2010; König/ Seifert 2012). Terhart et al. (2012) finden Belege für geringe Pflichtanteile und damit einhergehend eine große Wahlfreiheit der Studierenden bei der Veranstaltungsbelegung. Angemahnt wird, dass diese hohe Wahlfreiheit der Veranstaltungen oftmals einem kontinuierlichen Wissensaufbau im Wege steht, sodass in diesem Zusammenhang nicht zwingend von einem einheitlichen bildungswissenschaftlichen Studiengang ausgegangen werden kann (Kunina-Habenicht 2013). Dies äußert sich auch in der Kritik der Studierenden, die eine höhere Abstimmung zwischen den vermittelten Inhalten wünschen (Merzyn 2002).

Der Wissensaufbau im Rahmen des Studiums stellt nicht einen passiven, sondern einen individuell gestalteten, kumulativen Prozess dar, der maßgeblich durch die individuelle Nutzung der zur Verfügung stehenden Lerngelegenheiten beeinflusst wird (König/ Seifert 2012). Strukturelle Faktoren und Lerngelegenheiten können die Lern- und Aufbauprozesse der professionellen Kompetenz von Lehrkräften unterstützen bzw. optimieren: Insofern werden als wesentliche Wirkfaktoren die zeitliche und inhaltliche Gestaltung des Studienprogramms gesehen, ebenso die Rolle der Kursbelegung (Kunina-Habenicht 2013). So zeigen sich im interuniversitären Vergleich Varianzen in der Ausgestaltung der bildungswissenschaftlichen Studien: Lohmann et al. (2010) berichten in ihrer Analyse von Studienprogrammen verschiedener Universitäten von einer großen interuniversitären Variabilität der bildungswissenschaftlichen Studienanteile. Auch Terhart et al. (2012) weisen eine große Heterogenität zwischen den Universitäten bzgl. des Lehrangebots in den bildungswissenschaftlichen Inhalten nach. Schmidt et al. (2011) können zeigen, dass die Variation der Lerngelegenheiten zu 80 % durch individuelle Faktoren der (angehenden) Lehrkräfte bestimmt wird. Die curricularen und zeitlichen Anteile der Bildungswissenschaften variieren im Vergleich zur Gesamtdauer je nach Bundesland und Universität (Bauer et al. 2012).

Dem gegenüber weisen Kunina-Habenicht et al. (2013) nach, dass ca. 98 - 99 % der Varianz des bildungswissenschaftlichen Wissens innerhalb der einzelnen Universität zu verorten ist, wohingegen die Variabilität zwischen den Universitäten nur bedingt die unterschiedlichen individuellen Ausrichtungen der bildungswissenschaftlichen Studien begründen: Dies spricht für eine hohe Variabilität des Lernangebots innerhalb der einzelnen Universität und einen starken Einfluss der individuellen Nutzung des Lernangebots. Aufgrund der hohen Wahlfreiheit ist anzunehmen, dass Lehramtsstudierende in den Bildungswissenschaften sehr unterschiedliche Inhalte bearbeiten und unterschiedliche Wissensprofile aufweisen.

Insgesamt zeigt sich, dass es keinen einheitlichen Kern an bildungswissenschaftlichem Wissen gibt, den Studierende bei aller Varianz mit Ablegen des ersten Staatsexamens gemeinsam besitzen. Erschwert wird dies auch dadurch, dass das bildungswissenschaftliche Wissen vielfältige Themen und Inhalte umfasst und von unterschiedlichen Disziplinen bereitgestellt wird, wie Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie und Soziologie. Inhaltlich stehen neben Bereichen wie Unterrichtsdidaktik, Diagnostik, Klassenführung und Lernen und Entwicklung auch umfassendere Aspekte wie Ansätze zur Professionalisierungsforschung, bildungshistorische und – theoretische Konzepte und Theorien zur Schulorganisation (Kunina-Habenicht et al. 2013). Da bereits die Bestimmung des bildungswissenschaftlichen Wissens eine große Herausforderung darstellt, ist der Versuch einer Bestimmung der daraus resultierenden Kompetenzen skeptisch zu sehen.

Die *Diskussion um die Wirksamkeit der Lehrerausbildung* hat im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang mit der zunehmenden Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards zu einer verstärkten Erforschung qualitativ hochwertiger Indikatoren geführt, die in empirischen Untersuchungen zu objektiven, reliablen und validen Ergebnissen der Lehrerausbildung führen sollen (König et al. 2012). Dabei wird auf die Besonderheit der Lehrerausbildung hingewiesen, dass alle Studierenden bei Beginn ihrer mehrjährigen Ausbildung bereits über langjährige Erfahrung im sozialen Feld Schule verfügen. Diese subjektive Theorie führt meist zu klaren Vorstellungen darüber, was ‚guter‘ Unterricht, eine ‚gute‘ Lehrkraft bzw. eine ‚gute‘ Schule ist (Biedermann et al. 2012). Schulbiografisch gewonnene (Alltags-)Vorstellungen stützen sich auf kumulative Erfahrungen aus dem eigenen Schulleben und führen durch den Prozess der *Apprenticeship of Observation* (Lortie 1975) zu den oben genannten Überzeugungen. Diese Überzeugungen erweisen sich als äußerst robust und wirken nicht selten wie ein Filter: So dürften angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung oftmals weniger an wissenschaftlich fundierten Kenntnissen interessiert sein als an Methoden und Strategien, die sich bei der Umsetzung ihrer berufsbezogenen Überzeugungen als hilfreich erweisen (Kraft 2009, 14f): Biografisch-schulische Erfahrungen führen eher zu Anpassung professioneller Überzeugungen der Studierenden als die in der Ausbildung vermittelten Inhalte (Lüsebrink 2007). Angesichts der handlungsleitenden Funktion von Überzeugungen muss es ein zentrales Ziel der Lehrerausbildung sein, bei den Studierenden jenseits subjektiver Theorien gewünschte professionelle Überzeugungen herauszubilden und zu stärken (Biedermann et al. 2012), wobei nachgewiesen werden konnte, dass ein bedeutsamer Faktor der späteren Qualität ihres Unterrichts die im Rahmen der Ausbildung an pädagogischen und psychologischen Inhalten gewonnene Überzeugungen sind (Voss et al. 2014). Insofern ist davon auszugehen, dass durch das Lehramtsstudium diese Überzeugungen beeinflusst werden können.

Der Erwerb bildungswissenschaftlichen Wissens ist zentrales Ziel der universitären Lehrerausbildung und verläuft trotz der genannten Vorprägungen umso intensiver, je interessierter die Studierenden an den Inhalten der Bildungswissenschaften sind (Terhart 2009). Studien zur Studienwahlmotivation im Lehramtsstudium zeichnen ein günstiges Bild der motivationalen Ausgangslage Lehramtsstudierender, da diese ihr Studium meist aus intrinsischen Motiven beginnen (Rothland 2011). Biedermann et al. (2008) konnten zeigen, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums Überzeugungen der Studierenden im Bereich der

Mathematikdidaktik durch dementsprechende Lernangebote beeinflusst werden konnten. Auch zeigt sich, dass die motivationale Orientierung von Lehrkräften in Form einer intrinsischen Motivation bei Lehramtsstudierenden in ihrem Studium zu ausgeprägtem Interesse an bildungswissenschaftlichem (Retelsdorf/ Möller 2012; König/Rothland 2013; Rösler et al. 2013) und sozialem Wissen führt (Klusmann et al. 2009).

Zwar zeigen sich Unterschiede je nach angestrebtem Lehramt: Je höher das pädagogische bzw. soziale Interesse zu Studienbeginn, desto eher wählen die Studierenden das Lehramtsstudium Grundschule, desto weniger wahrscheinlich ein Lehramtsstudium Gymnasium (Klusmann et al. 2009; Retelsdorf/ Müller 2012). Dies ändert sich im Verlauf der ersten vier Semester nur leicht positiv. Die anfängliche Unsicherheit bezüglich der Wahl eines Lehramtes zeigt sich dann auch in einer Unsicherheit bei der Wahl bildungswissenschaftlicher Inhalte (Rösler et al. 2013). Jedoch erreichen Referendare des gymnasialen Lehramts bessere Testergebnisse bei Erhebungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten als Referendare des Lehramts Grundschule, sodass der Wissensunterschied zwischen den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen vermutlich nicht allzu hoch einzuschätzen ist (Kunina-Habenicht et al 2013). Generell scheinen Studierende mit hohem pädagogischem Interesse zu Studienbeginn am Ende des ersten Semesters stärker an bildungswissenschaftlichen Inhalten interessiert als Studierende mit niedrigem Eingangsinteresse (Rösler et al. 2013). Neben diesen Ansätzen, die sich meist auf Aussagen zur Motivation zu Studienbeginn beziehen, können Rösler et al. (2013) zeigen, dass die Lehramtsstudierenden auch nach dem ersten Studiensemester an bildungswissenschaftlichen Inhalten interessiert sind und dieses Interesse im Mittel über die ersten vier Semester stabil bleibt (ebd.). Insofern deckt sich dies mit der Erkenntnis, dass Studieninteressen individueller Natur und zum Zeitpunkt der Studienwahl bereits relativ gefestigt sind (Abel 2011). Einzuschränken ist, dass die Befundlage zur Entwicklung kognitiver Elemente professioneller Kompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums bisher relativ klein ist (König/ Rothland 2013), sodass das Zusammenspiel von nicht-kognitiven und kognitiven Kompetenzfacetten als Voraussetzung eines erfolgreichen Lehrerhandelns noch zu unzureichend erfasst werden kann.

Die Effektivität der Lehrerausbildung wurde auch durch mehrere groß angelegte Studien erfasst, die sich v.a. auf den Ertrag sowie die erreichten Kompetenzen im bildungswissenschaftlichen Wissen am Ende des Lehramtsstudiums fokussieren (Blömeke et al. 2011). Ziel war die standardisierte Testung von professionellem Wissen angehender Lehrkräfte. Damit sollte der Einschränkung der kaum kontrollierbaren subjektiven Beurteilungsverzerrung im Rahmen der Selbstbeurteilungsverfahren begegnet werden (Blömeke et al. 2010). Zu nennen sind hier die Ergänzungsstudien COACTIV-R (2007), die eine Weiterentwicklung der Studie COACTIV zu berufstätigen Lehrkräften darstellt und in die nationale PISA-Studie 2003/2004 integriert war, und die internationale Vergleichsstudie TEDS-M (2008), die darauf abzielt, bildungswissenschaftliches Wissen von Lehrkräften zu erfassen. Die COACTIV-R-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zeigt, dass die Qualität des bildungswissenschaftlichen Wissens statistisch signifikant zur Voraussage der Unterrichtsqualität aus Schülersicht beiträgt: Schüler, deren Lehrkräfte während des Referendariats über ein höheres Niveau an bildungswissenschaftlichem Wissen verfügen,

berichten über weniger Unterrichtsstörungen, ein besseres Monitoring durch die Lehrkraft und fühlen sich besser konstruktiv in ihrem Lernprozess unterstützt (Voss et al. 2014). Überdies konnte im Rahmen der COACTIV-R-Studie gezeigt werden, dass Quer- und Seiteneinsteiger im Vergleich zu Referendaren mit einem Lehramtsstudium ein geringeres pädagogisch-psychologisches Wissen aufweisen (Kleickman/ Anders 2011), was auch in weiteren Befunden bestätigt werden konnte (Kunina-Habenicht et al. 2013). Ähnlich wie die COACTIV-Studie fokussiert sich TEDS-M auf das Fach Mathematik, entwickelt aber zugleich ein generisches Konzept zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens (bei TEDS-M pädagogisches Wissen genannt): Ausgehend von Shulmans Modell (1986) wird im Rahmen von TEDS-M bildungswissenschaftliches Wissen als Wissen zur kognitiven und sozial-moralischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, zum Classroom Management, zur Leistungsbeurteilung sowie zum schultheoretischen Kontext von Unterricht festgelegt. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass (Mathematik-)Lehrer aus Deutschland im internationalen Vergleich über ein sehr ausgeprägtes bildungswissenschaftliches Wissen verfügen, etwa im Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer (Baumert et al. 2010; Blömeke/ König 2010). Die Studien sprechen dafür, dass im Verlauf des Lehramtsstudiums ein kontinuierlicher Aufbau an bildungswissenschaftlichem Wissen stattfindet (König/ Seifert 2012).

Grundsätzlich gibt es somit Belege dafür, dass Länder, in denen Lehramtsstudiengänge im internationalen Vergleich länger dauern, Überzeugungen und Haltungen der Lehramtsstudenten verändern, sodass davon auszugehen ist, dass im Rahmen der Ausbildung Überzeugungen geändert werden (Biedermann et al. 2012): So weisen etwa Befunde darauf hin, dass Studierende am Ende der Ausbildung deutlich stärker konstruktions- als transmissionsorientierte Überzeugungen vertreten (Reusser et al. 2011). Insofern ist davon auszugehen, dass dies durch vielfach angebotene Lerngelegenheiten während des Studiums ebenso beeinflusst werden kann. Gleichzeitig sind die meisten Messungen als Selbsteinschätzungsverfahren mittels standardisierter Fragebögen aufgebaut. Kritisch kann eingewandt werden, dass diesen Testverfahren zwar diagnostische Funktion zugestanden werden kann; jedoch ist fraglich, ob darüber hinaus tatsächlich qualitative Aussagen über die Lehrerbildung gemacht werden können (Terhart 2009): Wie sich das Interesse an bildungswissenschaftlichen Inhalten im Laufe des Studiums entwickelt, kann in Abhängigkeit von persönlichen Voraussetzungen der Studierenden sowie von Kontextmerkmalen unterschiedlich ausfallen (Kunter et al. 2011a; 2011b). Für die oben aufgeführten Tests konnte gezeigt werden, dass Selbsteinschätzung und Wissen nur in Teilgruppen positiv und überzufällig korreliert, überdies waren diese Zusammenhänge niedrig (König et al. 2012), d.h. es bleibt zu fragen, ob angehende Lehrkräfte bereits über die notwendige Erfahrung verfügen um zu dem Zusammenhang zwischen ihrem erworbenen Wissen und handlungsbezogenen Aussagen Fragen angemessen zu beantworten: „Summa summarum bleibt festzuhalten, dass wir bislang nur wenig darüber wissen, was wir mit Selbsteinschätzung tatsächlich messen“ (ebd., 488).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass ein erster Blick in die Publikationen und Ausbildungsordnung zunächst skeptisch stimmt. Empirische Befunde über den inhaltlichen Aufbau des bildungswissenschaftlichen Studiums bestärken die Skepsis, dass die

Bestimmung eines einheitlichen Qualifikationsniveaus der meisten Lehrkräfte bestimmt werden kann; zu sehr hängt der Kompetenzaufbau angehender Lehrkräfte von Studienangebot und individueller Nutzung der Lerngelegenheiten ab (Kunina-Habenicht et al. 2013). Gleichwohl lässt sich ein großes Interesse der Studierenden an bildungswissenschaftlichen Inhalten belegen, an dem sich auch die intrinsische Motivation für die Wahl des Studiums aufzeigen lässt. Auch zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen einem höheren bildungswissenschaftlichen Wissen und gelungenem professionellem Handeln im Klassenzimmer. Insofern ist von einer grundsätzlichen Offenheit der Lehrkräfte diesem Wissen gegenüber auszugehen, da dieses mit Kompetenz- und Erfolgserlebnissen verbunden wird. Für den Erwerb des Wissens scheinen Überzeugungen prägend zu sein, die individuell erworben oder kollektiv erlernt wurden und eine Art Filter beim Wissenserwerb bilden. Die lange Ausbildungsdauer deutscher Lehrkräfte scheint hier förderlich zu sein, da durch das konsequente Erlernen und Einüben anderer Sichtweisen diese Überzeugungen beeinflusst und geändert werden können. Ein einheitliches Kompetenzprofil, auf das eine Schulleitung zurückgreifen könnte, ist hier nicht zu ersehen.

5.2.4.3 Kompetenzerwerb im Referendariat

Die Publikation der KMK zur zweiten Ausbildungsphase (KMK 2012) formuliert gemeinsame Richtlinien für den Vorbereitungsdienst. Allerdings sind diese sehr allgemein gehalten, da bzgl. der Ausbildungsformate nur erwähnt wird, dass Einführungsveranstaltungen, Hospitation, begleiteter Unterricht, selbständiger Unterricht und „Ausbildung in seminaristischen Veranstaltungsformen“ die Ausbildung „prägen“ sollten (KMK 2012, 3). Auch die elf Anforderungen, die für die inhaltliche Ausgestaltung aufgeführt werden, verweisen zwar auf die relevante Publikation der KMK zur Ausbildung der Lehrer im Rahmen des Studiums (KMK 2014), sind aber selbst sehr knapp gehalten und verbinden unterschiedliche Elemente miteinander: *Überzeugungen* („Beruf und Rolle des Lehrers“) werden ebenso aufgeführt wie *Kompetenzen* („Didaktik und Methodik - Gestaltung von Unterricht und Lernumgebung“), *professionelles Wissen* („Bildung und Erziehung – Begründung von Reflexion von Bildung und Erziehung“) und *empirisches Wissen* („Bildungsforschung – Ziele und Methoden der Bildungsforschung“). Auch die abschließend formulierten Grundsätze bleiben sehr allgemein, wenn sie etwa fordern, die Formen der Staatsprüfung müssen geeignet sein, den Stand der Kompetenzentwicklung erfassen zu können bzw. dass mindestens zwei unterrichtspraktische Prüfungen Teil der Bewertung sein müssen.

Deutschland ist das einzige Land in Europa, in dem Lehrkräfte nach einem Studium eine zweite Phase der Ausbildung durchlaufen, die nicht nur an der Schule, sondern in einer speziellen Ausbildungsinstitution stattfindet (Rossié 2014). So schließt auch die Befähigung als Lehrkraft für öffentliche Schulen in Bayern das Durchlaufen des Vorbereitungsdienstes mit ein (gem. Art. 7 (1) BayLBG). Die *Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II)* führt genauer aus, wie die Note am Ende des Vorbereitungsdienstes im Rahmen der zweiten Staatsprüfung gebildet wird: „Die

Zweite Staatsprüfung besteht aus einer schriftlichen Hausarbeit, einem Kolloquium, einer mündlichen Prüfung sowie drei Prüfungslehrproben“ (§ 17 LPO II). Als Inhalt des Kolloquiums ist eine konkrete Unterrichtssituation im Rahmen einer Fallstudie unter pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten zu reflektieren (§ 19 LPO II). Die mündliche Prüfung besteht aus mehreren Teilprüfungen, die sich sowohl auf die Didaktik der Unterrichtsfächer der Lehrkraft wie auch auf Staatsbürgerkunde, Schulrecht/ Schulkunde und Pädagogik und Psychologie beziehen (§ 20 LPO II). Der inhaltliche Rahmen der Hausarbeit wird mit „innerhalb des Wissens- und Erfahrungsbereichs des Prüfungsteilnehmers“ liegend grob eingegrenzt (§ 18 LPO II). Über die Prüfungslehrproben werden nur allgemeine formale Angaben gemacht (§ 21 LPO II), eine inhaltliche Festlegung findet nicht statt.

Etwas differenzierter ist die *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien* (ZALG) gestaltet, die die inhaltliche Ausbildung im Rahmen des Referendariats in § 17 ZALG regelt: Dort werden die Fächer der allgemeinen Ausbildung im Rahmen des Referendariats, jenseits der fachdidaktischen Ausbildung, festgelegt: *Pädagogik, Psychologie, Schulrecht und Schulkunde* und *Grundfragen Staatsbürgerlicher Bildung*. Bezüglich der zu vermittelnden Inhalte in *Pädagogik* und *Psychologie* wird auf die in der LPO I festgelegten Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums verwiesen, wobei die zu vermittelnden Inhalte in *Pädagogik* und *Psychologie* nur knapp noch weiter untergliedert sind. Zusammengefasst spiegeln sie allgemein die fünf Ziele der Lehramtsausbildung der KMK, *Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen* und *Beraten, selbständige Fortbildung* und *Beteiligung an Schulentwicklung* (KMK 2014, 3) wider, ohne diese weiter zu konkretisieren.

Somit haben die ausbildenden *Seminarlehrkräfte* im Rahmen des Referendariats große Freiheiten in der Gestaltung der Ausbildung. Sie können z.B. entscheiden, ob sie die Ausbildung eher konstruktionsorientiert oder transmissionsorientiert durchführen und damit entsprechende Überzeugungen bei Referendaren verstärken (Reusser et al. 2011). Das ist insofern für das Referendariat relevant, als auch hier die Inhalte praxis- bzw. unterrichtsbezogen vermittelt werden und damit Überzeugungen bei den Auszubildenden geprägt werden können (Steinmann/ Oser 2012). Die Vermutung liegt nahe, dass es auch im Referendariat maßgeblich davon abhängt, welche Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt und wie diese individuell genutzt werden (Kunter 2011b).

Seminarlehrkräfte nehmen in der Bildungsbiografie von Lehrkräften eine wichtige Rolle ein, da sie sowohl die Inhalte der Ausbildung festlegen wie auch die Prüfungen durchführen und bewerten, aus denen die Staatsexamensnote gebildet wird; anhand derer sich auch entscheidet, ob eine Anstellung als Lehrkraft möglich wird oder nicht. Überdies nehmen sie eine zentrale Rolle in der Vermittlung von Theorie und Praxis ein (Cramer 2013). Auch sind es die Seminarlehrkräfte, die die von Seiten der Referendare als zentrale, für den eigenen Kompetenzerwerb als relevant empfundenen Nachbesprechungen eigenen Unterrichts durchführen (Damm/ Schaffner 2017). Insofern ist zu fragen, welche Ausbildung Seminarlehrkräfte bei Übernahme dieser neuen Tätigkeit erhalten, da spezifisches Wissen oder aber spezielle Kompetenzen, die in dieser Zusatzausbildung erworben werden, auch die eigene Tätigkeit im Seminar und damit die Referendare prägen: Die Seminarlehrkraft

wird nach bundeslandweiter Ausschreibung vom Ministerium berufen. Die Auswahl aus den Bewerbern erfolgt nach den beamtenrechtlichen Richtlinien (Dienstalter, Besoldungsstufe, Beurteilungsnote). Darüber hinaus legt der Funktionenkatalog zusätzlich fest, dass nur Seminarlehrkraft werden kann, wer mindestens fünf Jahre in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit berufen ist und im Notendurchschnitt seiner beiden Staatsexamina mindestens die Note „gut“ hat, also einen Notenschnitt von mindestens 2,50.

Die neuen Seminarlehrkräfte erhalten für ihre neue Tätigkeit 8 Tage Ausbildung an der *Akademie für Lehrerbildung und Personalführung (ALP)* in Dillingen. Schwerpunkt ist zum einen der Aspekt des Beratens und Begleitens, also die Schulung kommunikativer Kompetenzen. Der zweite Schwerpunkt übt die Funktion des Beurteilens administrativ ein, etwa bei der Bewertung der Unterrichtsbesuche oder der Formulierung von Gutachten, orientiert an den *Anweisungen zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (ASG)*, die die dienstrechtlichen Details der Referendarausbildung ebenso festlegt wie die Fachaufsicht. Ausbildungseinheiten über den aktuellen Stand z.B. der Unterrichtsforschung, Didaktik, pädagogischer Psychologie oder eine grundlegende Ausbildung in Erwachsenenbildung sind nicht vorgesehen. Nach dieser achttägigen Ausbildung gelten jenseits dieser formalen Bestimmungen (LPO II, ZALG, ASG) für die Seminarlehrkräfte keine weiteren inhaltlichen Festlegungen, was innerhalb der zwei Jahre Vorbereitungsdienst an Themen oder Kompetenzen an die Referendare zu vermitteln ist. Abgesehen von einem am Ende der zweijährigen Seminarbildung anzufertigenden Seminarbericht, der dem zuständigen Referat im Kultusministerium vorgelegt wird, gibt es auch keine Kontrolle bzw. kein Feedback für die Seminarlehrkräfte. Von dem zuständigen Referat in Dillingen (ALP) wird für die Seminarlehrkräfte einmal im Jahr eine dreitägige fachbezogene Dienstbesprechung organisiert, auf der aktuelle Themen und neue Entwicklungen besprochen werden können. Zudem bietet das zuständige Referat auch die Möglichkeit, kollegiale Fallbesprechung mit Seminarlehrkräften durchzuführen. Insgesamt findet Ausbildung und Betreuung der Seminarlehrkräfte nur rudimentär statt (Seelhorst 2017). Zudem existieren keine festen Konzepte, wie es zu einer effektiven und effizienten Zusammenarbeit zwischen regulärem Schulbetrieb und Seminar kommt (Grünhag/ Leisen 2014; Seelhorst 2014).

Die Dokumentenanalyse der Ausbildungsordnungen, sowohl für den Vorbereitungsdienst wie auch für die Seminarlehrkräfte, zeigen somit keine differenzierte Aufgliederung bildungswissenschaftlicher Inhalte. Im Vordergrund stehen formalrechtliche Zusammenhänge der Ausbildung, die einen geregelten Ablauf ermöglichen sollen. Einzig das von der KMK genannte Muster der Lehrerausbildung (*Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen und Beraten, selbständige Fortbildung und Beteiligung an Schulentwicklung*) wird in der ZALG wieder aufgegriffen. Insofern kann vermutet werden, dass Lehrkräfte in diesen Bereichen über grundlegendes Wissen und Kompetenzen verfügen.

In der Forschungsliteratur wird stets darauf verwiesen, dass der Vorbereitungsdienst zum Ziel hat, angehende Lehrkräfte nach ihrer universitären Ausbildung in den Lehrberuf einzuführen. Zentral ist dabei der Aufbau von Wissen um lernwirksame Unterrichtsbedingungen, welche die Initiierung lernförderlichen Unterrichts über Fachinhalte und Kontexte hinweg ermöglichen (Stürmer et al. 2015). Dabei haben

Lehramtsstudierende oft das Problem, ihr in Lehrveranstaltungen erworbenes erziehungswissenschaftliches Wissen auf pädagogische Problemstellung im Unterricht anzuwenden (Stark et al. 2010). Dieses Ausbildungswissen kann im Berufsalltag nicht direkt angewandt werden, sondern muss an die aktuelle Situation angepasst werden. Gelerntes allein reicht im Berufsalltag nicht aus, um im schulischen Kontext handlungsfähig zu sein (Keller-Schneider 2010, 14): Berufswissen entsteht nicht durch direkte Anwendung, sondern durch Erweitern der Regeln und Merkmale, auch auf situationsangemessene Abweichungen, die ermöglichen, das Wesentliche zu erkennen und Situationen gesamthaft wahrzunehmen (Neuweg 2004). Als Schwierigkeit für Referendare zeigt sich die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen, die Unterscheidung verschiedener Kategorien wissenschaftlichen Wissens und die Handhabung dieser Kategorien (Stark 2005). In Folge wird das theoriegeleitete Wahrnehmen pädagogischer Situationen erschwert.

Zur Beschreibung dieses Zusammenhangs wird traditionell die sogenannte *Verwendungsforschung* herangezogen, um die Relation zwischen Erziehungswissenschaft und Praxis zu beschreiben: Die Erziehungswissenschaft vermittelt wissenschaftliches, also geprüftes und verlässliches Wissen, wohingegen in der Praxis der Ausbildung dieses Wissen von den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst ‚verwendet‘ wird (Menck/ Schulte 2006). Mit dieser Haltung wird das im Vorbereitungsdienst vermittelte und angewandte Wissen als mehr oder weniger defizitär gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen bewertet, was die Eigenlogik des Studienseminars im Vorbereitungsdienst verfehlt (Cramer 2013). Die Vorstellung, in der pädagogischen Praxis würde ausschließlich wissenschaftliches Wissen angewendet, ist aus wissenstheoretischer Sicht revidiert worden: Wissenschaftlich erzeugtes Wissen und pragmatisch strukturiertes, professionelles Wissen sind unterschiedliche Wissenstypen (Schicke 2011, 103). Professionelles Wissen hat seine eigene Qualität, die darauf zurückzuführen ist, dass es im Vollzug der Praxis hervorgebracht und angeeignet wird. Insofern gibt es, wissenstheoretisch betrachtet, für Praktiker erst einmal eine Notwendigkeit, ihr Handeln nachträglich wissenschaftlich zu begründen, um es als wahr und gültig auszuweisen, da eine direkte Ableitung nicht möglich ist: Es folgt einem kollektiven kulturellen Deutungsmuster, das soziale Gültigkeit verschafft (Dewe 2002). So gesehen gibt es keinen zu benennenden Strukturort der direkten Vermittlung von Theorie und Praxis, da Pädagogen in organisierter Praxis handeln und bewährte Lösungen in Routinen überführen, die in einem Prozess der Sozialisation übernommen werden (ebd.). Allerdings gibt es auch die Situation, auf problematisch gewordene Lösungen adäquat zu reagieren, was mittels Reflexion geschieht, und durch wissenschaftliches Wissen geleitet werden kann. Insofern handelt es sich in der Ausbildung während des Referendariats um eine relationale Anordnung von Wissen, das sich einerseits aus praktischem Handlungswissen, andererseits aus wissenschaftlichem Deutungswissen zusammensetzt. Professionelles Handeln ist dann gegeben, wenn vorgefundene Handlungen und Routinen nicht ausschließlich im Rahmen praktischen Alltagswissens gedeutet werden, sondern im Rahmen wissenschaftlich begründeten Wissens (Schicke 2011, 101). Allerdings verfügen Lehrkräfte im Berufseinstieg über keine Vergleichsgrößen: Die eigene Sicht auf die Schule ist fast ausschließlich geprägt durch die eigene ehemalige Schülerperspektive und durch erziehungswissenschaftliches Wissen aus dem Studium. Ein eigener Erfahrung

entstammender Referenzrahmen muss erst aufgebaut werden (Keller-Schneider 2010, 15). Als Vergleichsgröße entfällt die Peergruppe während der Ausbildung weitgehend, da die Tätigkeit als Lehrkraft ein ganzheitlicher Prozess ist und somit ein individuell klar definierter Berufsauftrag mit Qualitätsmerkmalen fehlt (Rothland/ Terhart 2007).

Anders als der Ansatz der Verwendungsforschung könnte die Forschung zur Lehrerprofessionalität als Grundlage für das Erfassen der Wissens- und Kompetenzvermittlung im Vorbereitungsdienst dienen. Hier richtet sich der Blick auf den Aufbau professionellen Wissens und Handlungsmöglichkeiten. In den allgemeinen Seminausbildungen Pädagogik und Psychologie werden diejenigen Kompetenzen gefördert, über deren Vorhandensein Lehrer in und nach ihrer Ausbildung berichten (Menck/ Schulte 2006). Das System definiert somit Inhalt und Form der Arbeit selbst, abhängig von Klientel, Ausbildungspersonal und jeweiliger Situation, d.h. die Arbeit im Studienseminar folgt einer Logik der Bewältigung der Situation (ebd.) In diesem Kontext scheint der Ansatz der Lehrerprofessionalität produktiver zu sein als der der Verwendungsforschung, wird doch offensichtlich eine eigene Art von Wissen in diesem Rahmen erzeugt und als produktiv eingeschätzt. Damit erklärt sich auch der eingangs formulierte Hinweis, warum Berufseinsteiger sich oft schwertun, ihr universitäres Wissen in professionelles Wissen umzusetzen.

Die Frage, welches Wissen im Rahmen der Seminausbildung im Vorbereitungsdienst vermittelt wird, lässt sich hingegen kaum bestimmen. Hat die angehende Lehrkraft im Studium Kenntnisse in verschiedenen Wissensarten erworben, so muss sie diese nun anwenden und miteinander vernetzen: propositionales und fallbezogenes Wissen wird zu Handlungswissen weiterentwickelt und in bestehende Wissensstrukturen integriert (Keller-Schneider 2010, 70). Stark et al. (2010) können zeigen, dass eine konsequente problemorientierte Seminalgestaltung gegenüber einer instruktionsorientierten motivationale und kognitive Vorteile bringen kann. Der Vorteil ist v.a. dann zu finden, wenn diese Form der Vermittlung in einer integrierten Lernumgebung stattfindet (Reinmann/ Mandl 2006). Auch der oben bereits erwähnte *Cognitive-Apprenticeship*-Ansatz kann hier als Erklärungsansatz gelten: Lernende werden durch Experten systematisch angeleitet, um im Anschluss dann Zug um Zug zu eigenen Problemlösungen befähigt zu werden, sodass nicht von einem einfachen Anwendungsverhältnis ausgegangen werden kann (Stark et al. 2006). Als Folge daraus zeigte sich, dass ausgebildete Praktiker über mehr Reflexionswissen verfügen und damit meist beruflich erfolgreicher sind als Berufspraktiker ohne wissenschaftliche Ausbildung (Schicke 2011, 104).

Die Ausbildung findet an zwei Lernorten statt, im Seminar und im Unterricht der (Seminar-) Schule. In beiden wird das Seminar zur Ausbildung von Gymnasiallehrkräften ausgestaltet mittels Seminarveranstaltungen in den oben bereits genannten Bereichen *Pädagogik, Psychologie, Schulrecht/Schulkunde, Grundfragen Staatsbürgerlicher Bildung*. Daneben unterrichten die Referendare mindestens eine Klasse pro Unterrichtsfach, somit also mindestens zwei Klassen. Dadurch ist eine genaue Beschreibung dessen, was an Wissen erarbeitet bzw. an Kompetenzen eingeübt wird, sehr komplex; mit der Konsequenz, dass in der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Forschung „so gut wie nichts

Aussagekräftiges und wissenschaftlich Geprüftes über die Arbeit im Studienseminar bekannt ist“ (Menck/ Schulte 2010, 200). Allerdings wird darauf verwiesen, dass sich die Handlungsorientierte Didaktik als heimliche ‚Ausbildungsdidaktik‘ im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase etabliert hat (Hericks et al. 2004). Im Zentrum ihres Ansatzes steht das Prinzip, die Handlungsmöglichkeiten der Schüler im Unterricht möglichst auszuweiten. Das Ziel ist es, durch eine Integration von Kopf- und Handarbeit eine Verbesserung des Lernerfolges der Schüler und eine strukturelle Weiterentwicklung von Schule zu ermöglichen (ebd.). Die konsequente Ausweitung handlungsorientierter Unterrichtsanteile müsste eine spürbare Veränderung der Unterrichts- und Schulorganisation nach sich ziehen, um fächer- und projektbezogenen Unterricht oder Epochenunterricht zu ermöglichen. Dies kollidiert allerdings mit der zentralistischen Steuerung des Schulsystems, sodass häufig eine verkürzte und instrumentalisierte Form handlungsorientierter Prinzipien im Sinne eines Rezepts für ‚guten‘ Unterricht zu finden ist (Reinartz 2003). Allerdings kann festgestellt werden, dass die Ansätze der handlungsorientierten Didaktik zusammen mit der heute wirksamen reformpädagogischen Bewegung die Idee des kind- und schülerzentrierten Lernens in den Mittelpunkt pädagogischen Expertenhandelns gestellt haben, das den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Lernenden ideal gerecht zu werden versucht, sodass sich darauf heute weithin anerkannte und befürwortete Formen der Unterrichtsgestaltung ergeben, wie z.B. kooperatives Lernen, entdeckendes Lernen, konstruktives Lernen, Fächer übergreifendes Lernen, handlungsorientiertes Lernen oder Projektlernen (Petri 2006, 18).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Vorgaben der KMK und die Ausbildungsordnungen inhaltlich diffus bleiben. Einzig das Muster der fünf Kompetenzbereiche, das von der KMK für die Ausbildung im Referendariat formuliert wurde, wird in der ZALG (*Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen und Beraten, selbständige Fortbildung und Beteiligung an Schulentwicklung*) übernommen. Mithin ist davon auszugehen, dass dies auch den Rahmen der konkreten Ausbildung in den Seminarschulen bildet und Lehrkräfte in diesen Bereichen grundlegende Kompetenzen erwerben. Auch ist über das im Referendariat erlernte Wissen wenig bekannt: Weder ist klar, welches bildungswissenschaftliche Wissen genau vermittelt wird, noch herrscht Klarheit darüber, wie die ‚Übersetzung‘ von wissenschaftlichem Wissen in professionelles Handlungswissen eingeübt wird (Kaiser 2014). Schließlich bleibt auch der Erwerb von Koppelungswissen, das Handlungsfähigkeit im Unterricht erst ermöglicht, unklar (Fried 2003). Darüber hinaus ist die Rolle der Seminarkräfte als ‚Gate keeper‘ problematisch: Ihre Ausbildung für ihre Tätigkeit ist reduziert, wesentliche substanzielle Wissensbereiche fehlen; Gelegenheit, die neue Rolle sowie individuelle oder professionelle Überzeugungen zu reflektieren, ist in der Ausbildung nicht vorgesehen. Somit ist davon auszugehen, dass sie weite Bereiche ihrer Tätigkeit entlang subjektiver Theorien und Ad-hoc-Hypothesen gliedern (Biedermann et al. 2012), was die Ausbildung im Referendariat vage erscheinen lässt: Welche Überzeugungen handlungsleitend sind, welche von den Referendaren übernommen, welche zurückgewiesen werden, bleibt diffus. Einzig die für das methodische Vorgehen offensichtlich wirksamen Ansätze der Reformpädagogik und der Handlungsorientierten Didaktik zeichnen ein grobes Bild: Es scheint, dass allgemein einem als methodisch ‚gut‘ eingeschätzten Unterricht die

Prinzipien der ‚Schülerorientierung‘ bzw. ‚Handlungsorientierung‘ als Referenzpunkt dienen. Insgesamt zeigt sich, dass über den formalen Rahmen der Kompetenzbereiche hinaus am Ende des Referendariats kein klares Kompetenz-Profil vorliegt, auf das die Schulleitung im Rahmen der Personalentwicklung zurückgreifen könnte.

5.2.4.4 Die Rollenerweiterung im Berufseinstieg

Die fast sprunghaft einsetzende, neue Rollenerweiterung mit Aufnahme der Tätigkeit als Lehrkraft führt unweigerlich zu einer Veränderung im Spektrum der zu erfüllenden Rollen (Hartl 2004). Diese neue Kompetenz umfasst sowohl die Aufgabe den Beruf auszuüben als auch eine professionelle Beziehung zu Kollegen, Schülern, Eltern und Mitgliedern der Schuladministration zu entwickeln (Keller-Schneider 2010, 17). Die Arbeit als Lehrkraft muss damit vielfältigen, komplexen und teilweise heterogenen Ansprüchen genügen (Fend 1998). Hinzu kommt, dass pädagogisches Handeln selbst durch eine grundlegende Unsicherheit gekennzeichnet ist, die sich nicht nur auf die konkreten Handlungen als Pädagoge bezieht, sondern auch auf die komplexen Aspekte von Person und Situation (ebd.). Die neue Berufsaufgabe, die die Lehrkraft bewältigen muss, ist sowohl normativ als auch operativ unterdeterminiert und kann jeweils nur unter Berücksichtigung der Umstände des Einzelfalls und der jeweiligen Situation konkretisiert und bewältigt werden (Baumert/ Kunter 2006). Da Vergleichsgrößen wie Ausbildungsstandards und eine Peergroup fehlen, muss sich der Berufseinsteiger erst einen eigener Erfahrung entstammenden Referenzrahmen aufbauen (Keller-Schneider 2010, 15). Auch existiert keine klare Berufsfelddefinition mit eindeutigen Qualitätsmerkmalen, die die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Lehrkraft, jenseits ihrer Pflichten in der Lehrerdienstordnung (LDO), festlegt. Vielmehr muss die Grenze des Berufsauftrags individuell ausgelotet und bestimmt werden: So können Teamarbeit, intensive Elternkontakte und Mitarbeit in Arbeitsgruppen als Bereicherung des Berufsauftrags wahrgenommen werden oder als zusätzliche, belastende Anforderung (Keller-Schneider 2010, 21). Insofern durchlaufen Lehrkräfte eine spezifische Sozialisation bei Berufsbeginn, die von Unsicherheit geprägt ist. Zu fragen ist, ob hier kollektiv Kompetenzen aufgebaut und Erfahrungen zu Haltungen gemacht werden, auf die eine Schulleitung zurückgreifen kann.

Im Rahmen der Sozialisationsforschung wurde den Berufseinsteigern in den 1970er Jahren ein sogenannter Praxisschock attestiert: Mit Einstieg in die Berufstätigkeit werden die in der Ausbildung erworbenen liberalen und offenen Einstellungen von konservativen abgelöst, die teilweise bereits vor der Ausbildung bestanden. Dieses Phänomen wurde als ‚Konstanzer Wanne‘ bezeichnet (Koch 1972). Auch Nachfolgeuntersuchungen zeigten, dass diese Einstellungsrevision anhält und sich in einem Anpassungsprozess stabilisiert: Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen sinkt, ebenso wie die Bereitschaft zur Reflexion des Arbeitsfeldes (Tanner 1993). Allerdings wiesen Reinterpretationen auch eine deutlich positivere Sicht auf (Hänsel 1985): Die Änderung der Einstellung wird als produktiver Lernprozess gedeutet, der dazu führt, dass die im Studium erworbenen unrealistischen Vorstellungen abgelegt und durch realitätsgerechte ersetzt werden. Pädagogische Praxis stellt keine direkte Anwendung pädagogischer Theorie dar, insofern

muss eine als nicht umsetzbar erlebte Strategie überdacht und in der jeweiligen Situation auf Machbarkeit und Erreichbarkeit hin weiterentwickelt werden. Damit ist der Referenzrahmen mit den Polen konservativ und liberal keine sinnvolle Einordnung. Die negative Deutung des Einstellungswandels beim Berufseintritt ist der kritischen Diskussion der Erziehungswissenschaften in den 1960er und 1970er zuzuschreiben (Keller-Schneider 2010, 27). Letztlich bestätigt sich, dass in der universitären Ausbildung zwar Wissenserwerb stattfindet, dies im Folgenden aber nicht in Form eines direkten Transfers auf die Ausübung des Berufes übertragen werden kann, sondern hier Anpassungsprozesse beim Aufbau eines eigenständigen professionellen Wissens geleistet werden müssen (Schicke 2001, 103). Brouwer und ten Brinke (1995) bestätigen diese Ansicht, indem sie in einer Längsschnittstudie zeigen, dass Lehrkräfte auch durch das jeweilige Lehrerkollegium vor Ort geprägt werden: Um professionell handeln zu können, ist es für die neu in die Schule eintretende Lehrkraft unumgänglich, die dort üblichen Handlungsrountinen und Überzeugungen zu übernehmen und gegebenenfalls gegen eigene, im Studium erworbene Einstellungen zu handeln. Offensichtlich finden teilweise Werteverchiebungen statt, die aber nicht genau erfasst werden können (Blömeke et al. 2004). Die aufgeführten Studien zeigen kein einheitliches Bild.

Modelle des Berufseinstiegs stehen bei einer Reihe von bildungsbiografischen Studien im Vordergrund, die sich mit dem gelungenen Berufseinstieg von Lehrkräften auseinandersetzen. Ziel ist es, diesen Prozess als aktive Auseinandersetzung der individuellen Lehrperson mit den neuen Anforderungen zu beschreiben und produktiv zu gestalten. Das grundlegende Stufenkonzept formulieren bereits Fuller/ Brown (1975): Nach der Anfangszeit, der *survival stage*, in der es um das Bestehen im Klassenzimmer und das Einüben der neuen Berufsrolle geht, folgt die sogenannte *mastery stage*. Hier lernt die Lehrkraft, verschiedene methodisch-didaktische Konzepte im Unterricht umzusetzen und adäquat auf die einzelne Unterrichtssituation zu reagieren. In der *routine stage* wird es der Lehrkraft schließlich möglich, durch routiniertes Unterrichtshandeln und teils intuitive Wahrnehmung pädagogischer Zusammenhänge auch jenseits des Unterrichts ihre erzieherische Verantwortung wahrzunehmen. Sikes et al. (1985) nehmen den Berufseinstieg aus Sicht einer Initiationsphase der neuen Lehrkraft in eine bestehende Gemeinschaft wahr. Sie gliedern ihr Modell chronologisch nach Lebensjahren: Nach einer *Eröffnungsphase* (bis ca. 30 Jahre), folgt eine Phase des sich *Niederlassens* (30 - 40 Jahre), die in eine *Plateau-Phase* (40 – 55 Jahre) mündet. Schließlich erreicht die Lehrkraft (über 55 Jahre) die Phase der *Vorbereitung auf den Rückzug*. Die entscheidende Phase ist die Eröffnungsphase, da hier nicht nur die Grundlagen der Klassenführung erworben werden, sondern die neue Lehrkraft in die Kultur der Schule eingeführt wird. Allerdings ist die Grundannahme dieses Konzeptes einer letztlich linearen Kompetenzentwicklung zu problematisieren: Entwicklungsphasen werden hier über die Anzahl der Berufsjahre festgelegt, unabhängig von individueller Reflexion und aktiver Verarbeitung. Auch suggeriert das Konzept, dass man jede Phase nur einmal durchläuft.

Demgegenüber formuliert Hirsch (1990) in seinem Modell der berufsbiografischen Entwicklungsverläufe von Lehrkräften sechs verschiedene Befindlichkeitstypen am Beginn der Berufslaufbahn, von einem *Berufsbeginn voller Begeisterung* bis hin zu einem *als schwierig*

erlebten Start ins Berufsleben. Allerdings gibt es nach Ansicht Hirschs keinen Zusammenhang zwischen der Startsituation und der anschließenden beruflichen Weiterentwicklung: Nach einer Phase der Unsicherheit und ihrer individuell unterschiedlichen Überwindung kommt es zu einer Phase der Stabilisierung. Darauf können wiederum Phasen der Verunsicherung durch Veränderung folgen; auch Phasen der Resignation sind möglich. Welche Phase in welcher Reihenfolge erlebt wird, ist individuell unterschiedlich. Hubermann (1991) leitet aus seinen Forschungen ein Modell ab, das anhand berufsjahrbezogener Phasen die berufliche Entwicklung gliedert. Die ersten beiden Phasen, *Überleben und Entdecken* mit anschließender *Stabilisierung*, laufen bei allen Lehrpersonen etwa gleich ab. Allerdings ist die individuelle Ausprägung in der Startphase unterschiedlich, ein leichter Start mit positiven Beziehungen ist genauso möglich wie ein schwieriger Start, geprägt von Rollenüberlastung und Ängsten. Schließlich mündet die Entwicklung in eine Phase der diversifizierenden Entwicklung, in der Experimentieren und Neubewertung im Mittelpunkt stehen, was individuell einerseits zu Gelassenheit und Souveränität im Umgang mit dem komplexen Schulalltag führen kann, andererseits zu Konservatismus oder Desillusionierung.

Terhart et al. (1994) gliedern in ihrem Modell der Berufsbiografie die Zeit der aktiven Berufstätigkeit als Lehrkraft in drei Phasen: Auf eine *Phase der Anfangsschwierigkeiten* folgt eine Phase, in welcher zwischen den Polen Veränderung und Konstanz *individuell schlüssige Lösungen* gefunden werden müssen. Schließlich mündet diese in die Phase des *Berufsabschlusses*, sei es aus Altersgründen oder aus Gründen des Berufswechsels. Hericks (2006) geht davon aus, dass die Entwicklungsaufgabe des Berufseinstiegs und der Berufsrollenfindung gelingt, wenn Kompetenzen in den drei Bereichen *Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, Interaktion mit Schülern* und *Kooperation* innerhalb der Institution aufgebaut werden können. Die Lösung dieser beruflichen Entwicklungsaufgaben ist zwingend, damit es nicht zur Stagnation kommt. Diese Entwicklungsaufgaben müssen in einer bestimmten Abfolge geleistet werden: Auf eine Phase der Bewältigung von personen- und rollenbezogenen Anforderungen sollte eine Phase folgen, in der die Vermittlung von Wissen und der Ausbau an Fähigkeiten der Interaktion mit den Schülern im Mittelpunkt steht. Als letzte zu lösende Anforderung gilt es dann für die Lehrkraft Kooperation in und mit der Institution Schule aufzubauen. Albisser (2008) schließlich formuliert vier verschiedene Berufserfahrungsgruppen, wenngleich sich zeigt, dass v.a. zwischen Berufseinsteigern und erfahrenen Lehrpersonen unterschieden wird. Da Berufseinsteigern ein eigener Referenzrahmen fehlt, ergeben sich bei ihnen spezifische Probleme, wie etwa ein größeres *Bedürfnis nach Anerkennung*, eine größere *Distanzierungsfähigkeit*, auch eine hohe *Priorisierung der Wichtigkeit*, sich *Erholung* zu verschaffen. Auch neigen sie zu einer stärkeren primären Kontrolle, also der Einstellung, die schulische Umwelt gemäß ihren Wünschen verändern zu wollen.

Der Ansatz aller Studien ist defizitorientiert, da von fehlenden Kompetenzen ausgegangen wird, die es erst noch zu erwerben gilt. Abgesehen von den unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen identifizieren alle Modelle die Einstiegsphase als Gelenkphase, in der die Weichen für das spätere berufliche Handeln entscheidend geprägt werden. Die Phase des Berufseinstiegs ist die Schlüsselphase für den Kompetenzerwerb, und beleuchtet die Anforderungen, die an alle Berufseinsteiger gestellt werden. Allerdings verlaufen diese

Erfahrungen stark individuell und sind nicht automatisch für den Gesamtverlauf der Berufsbiografie entscheidend. Insofern kann die Phase des Berufseinstiegs als kritische Phase in der Berufsbiografie einer Lehrperson gesehen werden, in deren Verlauf Berufseinsteiger mit den harten Anforderungen der neuen Rolle konfrontiert werden (Hericks 2006). Wie interindividuelle Unterschiede erklärt werden können, bleibt im Rahmen dieser Modelle offen (Keller-Schneider 2010, 42).

In Ergänzung der Überlegungen, dass die Phase des Berufseinstiegs zentral ist, kann die Frage gestellt werden, mit welchen Schwierigkeiten Lehrkräfte zu Beginn ihres Berufslebens besonders zu kämpfen haben. Die empirische Schulforschung der 1980er und 1990er hatte hier einen Schwerpunkt und sah berufsbezogene Anforderungen vorwiegend als Schwierigkeiten (Keller-Schneider 2010, 46), verfolgte mithin einen defizitorientierten Ansatz. Damit könnte ein allgemeiner Qualifizierungsbedarf bestimmt werden, der wiederum als Basis für Personalentwicklung dienen würde.

Ausgangspunkt ist die internationale Studie von Veenman (1984) zu Problemen von Lehrern während des Berufseinstiegs. Die Rangfolge der aufgeführten Problemfelder zeigt, dass die Bewältigung des direkten Kontaktes mit den Schülern als zentral empfunden wird: So sind die drei häufigsten Aspekte *Disziplin im Klassenzimmer, Motivierung der Schüler, Umgang mit individuellen Unterschieden der Schüler*. Veenman betont, dass die Studie zwar die Probleme von Berufseinsteigern genau beschreiben kann, allerdings kaum die dafür relevanten individuellen personalen und sozialen Aspekte der jeweiligen Lehrkräfte (Veenman 1984, 167). Auch die Studie von Hirsch (1990) befragt Lehrkräfte, mit welchen Anfangsschwierigkeiten sie besonders zu kämpfen hätten. Hier stehen die Art der Anforderung und ihre Bewältigung im Vordergrund der Überlegungen, und damit die Bedeutung subjektiver Wahrnehmung. Die drei am häufigsten genannten Aspekte sind: *Sich laufend weitertasten, nur gerade bis zum nächsten Tag planen können* und *Zweifel/ Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung*. Ähnlich auch die Ergebnisse der Studie von Terhart et al. (1994), die ebenfalls nach belastenden beruflichen Anforderungen fragten. Als Rangreihenfolge der drei am häufigsten genannten Punkte ergab sich: *„Der Zwang zur Schülerbeurteilung hat mich stark belastet“*, *„Die materielle Ausstattung der Schule/ Klassenräume war unzureichend“* und *„Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet“*. Albisser et al. (2009) schließlich erfassen in einer sequentiellen Längsschnittstudie, was Lehrkräfte als belastend im Rahmen ihres Berufseinstiegs erlebt haben und wie sie mit diesen Anforderungen und ihren Ressourcen umgegangen sind. In der Rangreihenfolge der Belastungsthemen werden hier als die drei häufigsten genannt: *Unterschiedliche Lernvoraussetzung der Schüler, Reformen und Neuerungen im Schulsystem* und *Verhalten und Motivation mancher Schüler*. Wenngleich die genannten Studien methodisch teilweise unterschiedliche Zugänge gewählt haben, zeigt sich, dass die erwähnten Anfangsschwierigkeiten, Belastungen und Problemfelder um ähnliche Themenfelder kreisen: *Klassenführung*, ebenso wie *individuelle Passung des Unterrichts* und die *Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler zu erfassen*. Diese können als Kristallisationspunkte einer noch zu leistenden Kompetenzentwicklung gesehen werden.

Zusammenfassend ist offensichtlich, dass die Phase des Berufseinstiegs von einer großen Rollenerweiterung geprägt ist. Die Komplexität der menschlichen Bezüge und

unterschiedlichen Rollenerwartungen führt zu großer Unsicherheit. Gleichzeitig ist der Zwang der Berufseinsteiger zur eigenen Berufsfelddefinition groß, da nur dadurch die eigene Handlungsfähigkeit gewahrt bleibt. Somit kann der Berufseinstieg als Phase der Kompetenzentwicklung gedeutet werden, die die Anforderungen beleuchtet, die an alle Berufseinsteiger gestellt werden: Offensichtlich herrscht die Neigung, im Zweifel und unter Druck auf ‚Altbewährtes‘ zurückzugreifen, sodass aus dem Gefühl der Sicherheit konservative Haltungen gewählt werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies für eine Schulleitung, dass Lehrkräfte in der Phase des Berufseinstiegs aufgrund ihrer Unsicherheiten für geeignete und passende Angebote der Personalentwicklung durchaus offen sind und diese als hilfreich empfinden können (Zaruba et al. 2018). Gleichzeitig zeichnen sich klar Themenfelder ab, in denen sich Lehrkräfte im Berufseinstieg typischer Weise unsicher fühlen, sodass hier ein Ansatz für eine Personalentwicklung gegeben wäre, die auf positive Resonanz stoßen kann: *Umgang mit/ Bewertung von individuellen Unterschieden, Motivation/ Passung des Unterrichts und Klassenführung*.

5.2.4.5 Der Lehrberuf als Professionen

Wie durch die Überlegungen zum Kompetenzerwerb im Rahmen des bildungsbiografischen Ansatzes deutlich wurde, erwirbt die Lehrkraft während des Studiums und des Vorbereitungsdienstes spezifisches professionelles Wissen, das sich nur bedingt mit den *kognitiven Komponenten des Professionswissens* im Sinne des erweiterten Modells nach Shulman (1986) beschreiben lässt. Vielmehr wirken hier die *affektiv-motivationalen Komponenten* der Lehrerkompetenz prägend: Überzeugungen formen die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft stark. Über die gesamte Bedingungskette von der Ausbildung bis zum selbständigen Unterrichtshandeln zeigt sich, dass durch die Identitätsbildung die ganzheitliche Betrachtung professioneller Lehrerkompetenz deutlich beeinflussbar ist. Dieser Bedingungskette von Ausbildung, Kompetenzerwerb und Unterrichtshandeln kann vermutlich nur durch ganzheitliche Betrachtung professioneller Lehrerkompetenzen nähergekommen werden (Oser/ Blömeke 2012). Da Überzeugungen eine orientierende Funktion für die Wahrnehmung einer Unterrichtssituation und das abzurufende Wissen zukommen, steigt die Vorhersagekraft von Kompetenzmessungen für das Handeln von Lehrkräften, wenn neben kognitiven Dispositionen auch Überzeugungen mit einbezogen werden (Blömeke et al. 2012), welche auch mit dem Konstrukt der *beliefs* beschrieben werden (Oser/ Blömeke 2012). Es liegt nahe, dass nicht nur individuelle *beliefs* das Handeln einer Lehrkraft prägen, sondern auch kollektive, wie im Rahmen des Berufseinstiegs erläutert wurde (Zaruba et al. 2018). Zu fragen ist damit nach den kollektiven *beliefs*, die, jenseits der individuellen Haltungen und Überzeugungen kollektiv das Handeln der Lehrkräfte prägen (*shared beliefs*), und damit für den Erfolg von Personalentwicklung entscheidend sind (Skott 2015).

Wenngleich eine rege Forschungstätigkeit zu diesem Konstrukt existiert, die zu einer schwer durchschaubaren begrifflichen Vielfalt und Forschungspluralität führt (Seifert 2009, 335), kann man allgemein unter *beliefs* nichtwissenschaftliche, handlungsleitende Vorstellungen darüber verstehen, wie etwas beschaffen ist oder funktioniert (Oser/ Blömeke 2012). Sie

haben meist prägenden Einfluss auf den persönlichen Bewertungsmaßstab in Bezug auf das eigene professionelle Handeln. Da sie nicht explizit erfassbar sind, gibt es auch keine allgemein gültige Definition. Sie scheinen aber wie ‚Glaubenssätze‘ zu funktionieren und nehmen kräftigen Einfluss auf die Steuerung des beruflichen Handelns (Reusser et al. 2011). Allerdings sind wenige Studien darüber zu finden, wie sich *beliefs* herausbilden und wie sie verändert werden können: Die Vermutung liegt nahe, dass v.a. normative *beliefs* moralischen Werthaltungen oder grundlegenden funktionalen Verpflichtungen entspringen (Oser/ Blömeke 2012). Interessant ist für diese Arbeit die vertiefte Analyse der *shared beliefs*, weil sich diese auf die Überzeugungen einer ganzen Berufsgruppe richten, nicht nur auf die des Individuums: Sie sind kollektive Normen, die z.B. bei Lehrkräften einer Schule die Leitidee der gesamten Arbeitsgemeinschaft mitbestimmen und festlegen (Steinmann/ Oser 2012). Damit bestimmen sie fest, was von Mitgliedern einer Gruppe bezüglich Verhalten und Handeln getan und unterlassen werden sollte und repräsentieren eine kollektive Identität, die auch normativ wirkt. Da die kollektiven *shared beliefs* handlungsleitend sind, wäre es für eine Schulleitung von großem Nutzen, diese als Basis ihrer Personalentwicklung wahrzunehmen und produktiv in diesem Sinne einzusetzen: Deregulierung bzw. Autonomie der Einzelschule führt nicht automatisch zu Qualitätssteigerung, besonders wenn sich dadurch nicht die Rahmenbedingungen der Lehrarbeit verändern (Schaefers 2002). *Shared beliefs* als kollektive Handlungsmuster wirken jenseits dieser äußeren Bestimmungen handlungsleitend. Allerdings sind sie schwer zu operationalisieren, da sich hier der Blick auf die Eigenwahrnehmung der Lehrkräfte richtet (Kraft 2009, 12). Da sich *shared beliefs* spezifisch an einem professionellen Rahmen ausrichten, soll im Folgenden versucht werden, über das Konstrukt der Profession diese gemeinsamen Überzeugungen zu bestimmen.

Die Basis einer *Profession* ist eine gefestigte Berufskultur, durch die alle Berufsangehörigen integriert werden können, da durch sie ein auf Werten und Interessen gegründetes Wir-Gefühl entsteht (Nittel 2004; Schicke 2011). Dadurch wird eine Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und der Umwelt möglich. Professionalisierung ist zunächst ein typisches Muster der Entstehung und Entwicklung von Berufen, die aufgrund ihrer komplexen Struktur über rein qualifikatorische Wissensmuster hinausweisen (Schicke 2011, 63). Die Idee, dass es eine Gruppe spezieller Berufe gibt, die sich Professionen nennen, ist eng mit der europäischen Wissenschafts- und Gesellschaftsgeschichte verbunden: Diese Berufe traten ursprünglich besonders hervor, da sie einen Korpus an gelehrtem Wissen repräsentierten, in den durch ein Studium eingeführt wurde. Insofern verkörpern die klassischen Professionen in Anzahl und Rangordnung die höheren Fakultäten der frühneuzeitlichen europäischen Universität: Theologie, Recht und Medizin (Vanderstraeten 2008). Unter der Prämisse der wissenschaftlichen Ausbildung galt auch schon in der Frühmoderne, dass man die gesellschaftliche Stellung des Lehrberufs daran bemaß, ob man dafür eine universitäre Ausbildung vorsehen konnte (Stichweh 1994, 362f).

Die Sozialform der Korporation antizipierte in der frühen Neuzeit in Europa in einem strukturellen Sinn die neuen Prinzipien der wissensbasierten, funktionalen Expertise (Stichweh 2005, 33). Im Laufe des 19. Jahrhunderts änderten sich die gesellschaftlichen Prämissen und die traditionellen professionellen Wissenssysteme mussten sich in ein ausdifferenziertes System wissenschaftlicher Disziplinen eingliedern, sodass sich die

Diversifikation der Wissenssysteme analog zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft vollzog (ebd., 34). Als sich am Anfang des 20. Jahrhunderts Organisation und Beruf als moderne Sozialformen herausgebildet hatten, wurde von der sich etablierenden Soziologie das Prinzip der Profession und der Professionalisierung neu entdeckt, und mit folgenden Eigenschaften theoretisch fundiert (ebd., 36): *Bindung professionellen Handelns an zugehörige Wissensbestände, Dienstideale, Konstrukt des Klienten, Vertrauensbildung als Basis der Interaktion und Radikalisierung der Asymmetrie* von Professionellen und Klienten, schließlich *Bildung professioneller Communities*. Ähnlich Rosenbusch/ Warwas (2008), die Professionalität bestimmt sehen durch die Bedingungsfaktoren *Ausrichtung auf zentrale gesellschaftliche Werte, Existenz eines gesellschaftlich bedeutsamen Problembereichs und eines korrespondierenden Komplexes an Handlungs- und Erklärungswissen, in weiten Strecken akademisierte Ausbildungsgänge und Zusammenschließen in einer berufsständischen Vertretung*. Referenzpunkt für die Bestimmung einer Profession ist somit die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und die Leistung der Professionsangehörigen zur Lösung einer sowohl gesellschaftlich relevanten wie auch individuell bedeutsamen Problemlage beizutragen (Schicke 2011, 64). Allerdings gelang es Professionen zunehmend schwerer, auf dieser Basis ihre Sonderstellung zu verteidigen (ebd., 69): Die Diskussion der gesellschaftlichen Position von Professionen führte in den 1960er Jahren im Rahmen einer marxistisch geprägten Diskussion in die Zuspitzung, dass alle gesellschaftlichen Privilegien der Professionen Ausfluss einer Statusmonopolisierung sind, in der es vor allem darum ging, die eigenen Vorteile abzusichern bzw. die gesellschaftliche Deutungshoheit zu erhalten (Oevermann 2008; Schicke 2011, 63).

In den einzelnen Berufsfeldern bildeten sich dominierende Leitprofessionen aus, die das Definitionsmonopol für sich lange Zeit erfolgreich beanspruchten – im Erziehungssystem die Lehrerverberufung zusammen mit der Schuladministration, die das Selektionsmonopol entlang der Unterscheidung von besseren und schlechteren Leistungen erlangte (Kurtz 2004, 47). Allerdings ist im Übergang zur Wissensgesellschaft zu beobachten, dass gravierende Veränderungen dieses enge Beziehungsgeflecht von Berufsfeld und Leitprofession zunehmend auflösen (Kurtz 2000). Seit den 1970er Jahren gewinnt der Diskurs der Beruflichkeit von Lehrerverberufung einen enormen Bedeutungszuwachs: Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 und der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973 verankerten neue politische Leitlinien, die auf eine flächendeckende Versorgung von qualitativen Bildungsangeboten für Lehrkräfte und eine Professionalisierung der Lehrenden abzielten (Schicke 2011, 62). Zwar beruhen auch die Berufe, die man unter modernen Professionen subsumiert, noch immer auf einem Korpus an gelehrtem Wissen, das an der Universität erworben wird; jedoch ist zweifelhaft, inwiefern aufgrund der ‚Akademisierung‘ vieler Berufsausbildungen diese Wissensbasiertheit noch ein hinreichendes Abgrenzungskriterium sein kann. Der damit ausgelöste Trend, möglichst viele Berufe anhand dieses Kriteriums auch in das Konzept der Professionen einzubeziehen, leistet eher der Inflationierung des Professionsbegriffes Vorschub und verdeckt das eigentlich Spezifische dieser beruflichen Tätigkeit (Kurtz 2004).

Haben klassische Professionstheorien v.a. die institutionellen Erscheinungsformen von Professionen als besondere Berufe behandelt, so ist es Oevermanns Verdienst, ausgehend

von der objektiven Hermeneutik und ihrer strukturalen Methodologie, die (pädagogische) Profession über typische Handlungslogiken zu rekonstruieren (Schicke 2011, 88). Professionalität ist damit eine typisch moderne Form von beruflichem Handeln, das an spezielle Ausbildungen und Lizenzen gebunden ist (Pfadenhauer/ Brosziewski 2008): Im Unterschied zum vormodernen Experten, der seine Befähigung außeralltäglich erlangt, erwirbt der moderne Professionelle sein Wissen über akademische Ausbildungswege. Professionelle Kompetenz ist dadurch gekennzeichnet, dass eine wissenschaftliche Ausbildung durchlaufen wurde, die mittels Zertifikate dokumentiert wird, und die ein spezifisches, professionelles Handeln bzw. Handlungslogiken ermöglicht. Dabei beruft sich die moderne Professionsforschung bei ihrem Versuch der Re-Definition der Profession meist auf E. Hughes, Marshall und T. Parsons (Kurtz 2002; Oevermann 2008; Somm 2001), wobei etwa Parsons für die Professionen als funktionales Gebilde in einer rational operierenden Gesellschaft einen gesellschaftstheoretischen Bezug sieht (Kurtz 2004, 44). Betrachtet man die Literatur zu klassischen Professionen, kommen neben der Wissensbasierung mindestens zwei weitere Kriterien in den Blick: Zum einen geht es um die Arbeit an Problemen, die ein Individuum hat; diese Probleme gilt es im Interaktionskontext zwischen Professionellem und Klienten zu lösen. Zum anderen führt diese Problembearbeitung jedoch nur zur Entstehung einer Profession, wenn die angestrebte Lösung der Probleme einen gesellschaftlichen Zentralwert darstellt (Hartung-Beck 2009, 64). Damit ist die Ambivalenz zwischen gesellschaftlicher Position einer Profession einerseits und ihrem professionellen Handeln andererseits beschrieben.

Neben dem strukturfunktionalistischen Ansatz richtete sich ein anderer Forschungsansatz an der Frage aus, inwiefern es typische Handlungslogiken der Professionen gibt, die Reaktionen auf typische Handlungsprobleme sind. Ein wichtiger Impuls für diesen alternativen Ansatz entstammt der historischen Forschung (Abbott 1988): Das spezifische Handeln einer Profession kann als institutionalisierte Form für die Behandlung persönlicher Probleme oder Krisen gedeutet werden. Professionelle Praktiker treffen auf individuelle Klienten, die mit akuten persönlichen Problemen konfrontiert werden, die sie selbst nicht lösen können. Im Unterschied dazu sind Spezialisten zu sehen, die zwar in einem relativ genau umrissenen Sonderwissensbereich über Teil-Wissen verfügen; der Experte hingegen verfügt über einen Überblick über den Sonderwissensbereich und kann innerhalb dessen grundsätzliche Problemlösungen anbieten (Hitzler 1994). Experten sind jene Handelnden, die einen Überblick über das auf einem Gebiet insgesamt verfügbare Wissen haben, sodass keineswegs jegliches Sonderwissen mit Expertenwissen gleichzusetzen ist. Dieses Wissen ist insofern grundsätzlicher Natur, da es dabei um Wissen geht, das benötigt wird, um den Ursachen von Problemen und den allgemeinen Prinzipien zur Problemlösung auf den Grund zu gehen. Um typische Handlungslogiken der pädagogischen Profession zu rekonstruieren greift Oevermann (2008) auf die objektive Hermeneutik und ihre strukturelle Methodologie zurück und bestimmt den Kern professionellen Handelns darin, stellvertretende Krisenbewältigung vornehmen zu können. Zur Strukturtypik zählt für ihn professionalisiertes Handeln, da er es als besondere Aufgabe von Professionen sieht, Struktur zu verändern, Struktur aufzubauen und für die Identitätserhaltung von Personen verantwortlich zu sein (ebd.). Dadurch spielt für ihn das Begriffspaar Krise und Routine eine

zentrale Rolle, wobei Krise das jeweils Überraschende und Unerwartete ist, das sich aus der auf die Zukunft offenen Praxis professionellen Handelns ergibt und eine grundsätzliche Unsicherheit erzeugt (ebd.). Somit bewältigt professionelles Handeln diese Krise durch die Fähigkeit, das zu bearbeitende Problem nicht in seinem diffusen Alltagszusammenhang zu belassen, in dem es lebensweltlich vorliegt, sondern aus Sicht der Profession bzw. deren Wissensbestands zu redefinieren (Stichweh 1994, 38). Erst in dieser rekonstruierten Form kann es dann einer Lösung zugeführt werden - Lösungen verstanden als institutionalisierte Handlungsweisen, die letztlich relativ inflexibel gegenüber Veränderungen, aber auch gegenüber dem konkreten Einzelfall sind und somit als Routinen bezeichnet werden können. Insofern können Professionelle aus wissenssoziologischer Sicht auch als *Lösungsverwalter* gesehen werden. Sie lassen sich als Akteure einordnen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese möglichst weitgehend den institutionalisierten Lösungen entsprechen (Pfadenhauer/ Brosziewski 2008).

Oevermann knüpft an den strukturfunktionalistischen Ansatz der Profession an und erweitert diesen, indem er das Defizit an technologischen und rationalen Handlungsmöglichkeiten als Erweiterung der Spielräume von Professionellen auslegt (Hartung-Beck 2009, 67). Sein Ansatz der *stellvertretenden Krisenbewältigung* bzw. der *stellvertretenden Deutung* (Somm 2001) lässt sich auch als *Logik des Fallverstehens* (Maiwald 2004) begreifen, in dem die Krise des Klienten stellvertretend gedeutet und bewältigt wird, ergänzt um den Ansatz, dass professionelles Handeln den konkreten Einzelfall nicht nur typischerweise unter die eigene professionelle Regellösung zu subsumieren versucht, sondern den Einzelfall derart umdeutet und zuspitzt, dass er adäquat zu einer der verwalteten Lösungen ist. Durch diese Transformation wird die diffuse Schilderung des Klienten erst zu einem spezifischen und professionell zu bearbeitendem Problem: Expertenwissen kann daher als ein *System von Lösungen auf der Suche nach Problemen* charakterisiert werden (Baumann 1995, 263). Kritisch könnte eingewandt werden, dass Oevermanns Orientierung an der therapeutischen Praxis der alltäglichen Arbeit von Lehrkräften strukturell nicht gerecht wird (Schicke 2011, 90). Zwar sorgt das pädagogische Handeln durch regelmäßige Prüfungen selbst immer wieder für Krisen, allerdings zielt der Kern des Oevermannschen Diktums auf die widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person, was im Kern eine Annahme widersprüchlicher Handlungsanforderungen bedeutet (Hericks 2006, 104; Kraft 2009, 13). Andererseits kann eine Lehrkraft einen Schülerfall stellvertretend für das Schulsystem ‚deuten‘, indem sie dem Schüler hilft, ein für ihn spezifisches Problem einer Lösung zuzuführen, die das Schulsystem anbietet. Die sich so ereignende stellvertretende Deutung zwischen dem Klienten und dem Professionellen ist wegen ihrer Eigenart nicht standardisierbar und entzieht sich administrativer Kontrolle ebenso wie externer Evaluation – und begründet so die Notwendigkeit der beruflichen Autonomie von Lehrkräften (Rolff 2001, 39).

Seitdem Hornstein/ Lüders (1989) in Frage stellten, ob sich der Begriff der Professionalität für eine differenzierte Diagnose des pädagogischen Berufsfeldes und die besondere Struktur der Tätigkeit von pädagogischen Fachkräften eignet, fand eine intensive Auseinandersetzung um die Frage statt, ob und inwiefern der Beruf der Lehrkräfte als Profession gefasst werden kann. Ausgangspunkt der Überlegungen von Hornstein/Lüders sind konkrete

gesellschaftliche Verhältnisse und Wandlungsprozesse, die auf ihre pädagogische und bildungstheoretische Bedeutung hin befragt werden müssen (ebd.). Damit schien den Autoren der Begriff Profession bzw. Professionalität eng mit einer tatsächlichen oder empfundenen Bedrohung berufsständischer Privilegien verbunden. Seither haben die Begriffe Profession bzw. Professionalität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Schule und Lehrkräfte Konjunktur – beide Begriffe erlebten theoretische Präzisierungsversuche ebenso wie empirische Forschungen über das Berufsverständnis und berufliche Entwicklungsprozesse von Lehrkräften (Reh 2004). Grundsätzlich lässt sich die Besonderheit des Lehrberufes darin beschreiben, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse aufgrund der Spannung, in der sie stehen, nur zum Teil zweckrational organisierbar und nur begrenzt technologisierbar sind. Damit entzieht sich die Arbeit der Lehrkraft jedoch zu einem Teil administrativer Kontrolle und externer Evaluation. Die dadurch gewonnene Autonomie wird produktiv, wenn Lehrertätigkeit auf der Grundlage von persönlicher Beziehung wahrgenommen wird (Wenzel 2008). Lehrende sind somit aufgerufen, ihr pädagogisches Handeln immer am einzelnen Fall des jeweiligen Klienten bzw. Schülers auszurichten. Pädagogische Prozesse bedeuten ganzheitliches Handeln als Person.

Machen sich professionelle Praktiker die existentiellen Risiken ihrer Klienten zu eigen, können sie sich Untätigkeit eigentlich nicht gestatten (Oevermann 2002). Sie können nicht nicht handeln, sondern müssen auch dann handeln, wenn die Wissenschaft mit ihren Möglichkeiten am Ende ist: Eine Lehrkraft kann ihre Klasse nicht verlassen, wenn das Unterrichtskonzept nicht funktioniert. Professionelle Praktiker müssen im Rahmen ihres Überblickswissens vernünftig und begründbar handeln, selbst wenn ein Urteil nach den Kriterien richtig oder falsch nicht gefällt werden kann. Diese spezielle berufliche Situation der Professionen erzeugt eine hohe berufliche Unsicherheit, mit der Professionelle umgehen müssen (Combe 2015). Sie ergibt sich stets aus den Entscheidungskonflikten, die strukturell bedingt sind, da sie sich aus den im Berufsfeld immanenten Anforderungen und den dazu wahrgenommenen unterschiedlichen Erfüllungsansprüchen ergeben: Das Handeln einer Lehrkraft ist nicht nur komplex, es sieht sich auch widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt und erfordert ständiges Sich-Positionieren zwischen den Polen (Keller-Schneider 2010, 22). Daraus entsteht auch der für Professionen typische gesteigerte Bedarf an institutionellen Formen individueller Absicherung (Oevermann 1996).

Die institutionalisierte Präferenz für Selbstkontrolle innerhalb der Profession wird von daher verständlich, da es letztlich keine externe Autorität gibt, die objektiv beanspruchen kann, über den professionell Handelnden zu stehen und diese zu beurteilen. So ergeben sich professionsinterne Handlungsrichtlinien oder ein entsprechendes Berufsethos, die festlegen, was als professionell richtiges Handeln gilt, und was nicht. Als leitende Modellannahmen, die Professionen als spezielle Gruppe ausweisen, fungiert somit *Handeln unter Unsicherheit* sowie *Handeln vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen* (Kurtz 2002, 63f): Handlungstheoretisch zeigt sich professionelles Handeln als interaktive Bearbeitung personaler Problemlagen ohne die Möglichkeit auf eine ausreichende Wissensgrundlage zurückzugreifen.

Zu fragen ist damit, ob dieses Kriterium auch für pädagogisches Handeln zutrifft, und das Handeln von Lehrkräften auch aus dieser Perspektive als Profession gefasst werden kann (Tenorth 1989): Schön (1984) unterscheidet in seinem Konzept zur epistemologischen Praxis zwischen *knowing-in-action* und *reflection-in-action*. Professionelles Handeln ist dadurch geprägt, dass nicht nur im Anschluss an dieses Handeln Reflexion stattfindet, sondern schon im Handlungsprozess selbst (ebd., 55). Dabei erfordert *reflection-in-action* nicht, dass das implizite oder intuitive Wissen vollständig repräsentiert wird. Vielmehr bedient es sich eines konstanten Sinn- und Deutungszusammenhanges. Durch die zunehmende Berufserfahrung erweitert sich diese Fähigkeit, Situationen wahrzunehmen und differenziert zu erfassen, was wiederum die reflexive Kompetenz des professionell Handelnden erweitert (ebd., 271). Dieses handlungstheoretisch angelegte Konzept verweist auf die paradoxen Erwartungen, die der Pädagoge im beruflichen Alltag erlebt, und die er nur dadurch bewältigen kann, dass er sie zu akzeptieren lernt.

Auch Tietgens (1988) sah spezifisches Wissen als konstitutive Komponente von Professionalität: Professionalitätskonzepte entwerfen relationale Anordnungen von Wissensformen, wobei hier Wissen als Deutungswissen verstanden werden soll. Realitätsbezug stellen professionelle Praktiker her, indem sie ihr theoretisches Wissen situationsbezogen anwenden und damit wissenschaftliches Wissen deuten, mithin Handlungen und Entscheidungen nicht im Horizont praktischen Alltagswissens in Beziehung setzen, sondern im Horizont wissenschaftlich fundierter Deutungen. Tenorth (1989) ergänzt diesen strukturtheoretischen Ansatz: Für ihn ist das Konzept der Professionalität mit dem Begriff „Steigerungsformen“ verbunden. Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker verfügt über mehr Reflexionswissen als ein Berufspraktiker ohne dieses. Diese reflektierende Distanzierung entlastet von unmittelbarem Handlungsdruck der Praxis und gibt Raum für das Reflektieren profunder Zusammenhänge (Dewe 2002). Die Formel der „Steigerungsformen“ ist in den bildungspolitischen Debatten um die Reform der Schulen und der Lehrerbildung ausgesprochen populär: Während Oelkers (2003) darunter v.a. die Aufforderung versteht, einen veränderten organisatorischen Rahmen zu schaffen, entwickelte Terhart (2002b) seinen Ansatz weiter, indem er pragmatische Professionalität durch Habitus-Änderung und berufsbiografische Entwicklungsmöglichkeiten verbessern will. Wichtig ist, dass die Lehrkraft eine stete Reflexion ihrer professionellen Selbstwahrnehmung durchführt, um sich im Bewältigen dieser beruflichen Paradoxien zu verbessern bzw. zu steigern. Didaktische Reflexion und die hiermit verbundenen konstitutiven Kompetenzen bilden die Basis professioneller Identität (Kraft 2009, 45), wobei sich Professionen als reflektierte Relationierung von Wissen und Können sowohl auf Lehre (Vermittlung), als auch auf Lernen (Aneignung) beziehen kann (Schicke 2011, 77). Zu einer professionalisierten Praxis gehört somit, praktisches Handeln in theoretische Modelle einordnen zu können. Wissen allein reicht jedoch nicht, um Lernende in ihrer Lerntätigkeit zu unterstützen, es muss immer in Spannung zur konkreten Situation gedeutet und angewandt werden, da professionelle Praxis immer auch Beziehungspraxis ist (ebd., 95).

In direktem Anschluss an dieses Widerspruchsverhältnis pädagogischer Ideale zu gesellschaftlicher Wirklichkeit entwickelt Helsper sein Professionalisierungskonzept: In den

reformpädagogischen Idealen des *Erzieher-Lehrers* sind implizit die Schwerpunkte professioneller pädagogischer Handlungsprobleme enthalten, die die unauflösbaren Widerspruchsverhältnisse des Lehrerhandelns, Antinomien, darstellen (Helsper 1996; Helsper et al. 2001): *Distanz versus Nähe, Subsumtion versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion/ Kommunikation, Heteronomie versus Autonomie*. Helsper benennt die Antinomien nicht nur, er verortet sie auch als Ausdruck gesellschaftlicher Modernisierungsparadoxa, die letztlich Rationalisierungsparadoxa einer gesellschaftlichen Modernisierung darstellen (Helsper 1996, 538): So korrespondiert etwa die Antinomie *Organisation vs. Interaktion* mit den gesellschaftlichen Rationalisierungsparadoxa, da Modernisierung die tiefreichende Spannung zwischen den abstrakten zweckrationalen Regeln einer Organisation und deren inhaltlichen Zielen darstellt (Hericks 2006). Helsper versucht somit die Spannung zwischen handelndem Professionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen dadurch zu lösen, dass er diese Antinomien zum Kern des professionellen Handelns macht (Combe 2015). Die Bedeutung seiner Professionalisierungstheorie liegt darin, nicht zu versuchen, den Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft aufzulösen, sondern pädagogische Widersprüche als gesellschaftliche Widersprüche auszuweisen (Rademacher/ Wernet 2015). Wernet dagegen sieht in den genannten Antinomien durchaus spezifische Spannungsverhältnisse des pädagogischen Feldes (Wernet 2003). Er beschreibt die Lehrkraft als Experten der „eindeutigen, klaren und unmissverständlichen Geltung der universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung“ (Wernet 2003, 115). Damit sind Lehrkräfte keine Agenten der Vermittlung widersprüchlicher Handlungsaufforderungen, sodass eine Rede von der Professionalisiertheit bzw. Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufs unangemessen ist. Die Notwendigkeit, die strenge universalistisch-unpersönliche Handlungslogik zu verlassen und allzu große pädagogische Härte im Einzelfall situationsbezogen zu mildern, sei ohnehin unstrittig. Die Notwendigkeit und Potentialität eines solchen Ausnahmenhandelns wird von Wernet als pädagogische Permissivität bezeichnet.

Zwar weist Wernet mit seinen Einwendungen auf theoretische Defizite des Professionalisierungsbegriffs in der schulpädagogischen Diskussion hin, allerdings ergeben sie keine kohärente Theorie des Handelns von Lehrkräften, da zentrale Bestandteile des Lehrerhandelns ausgeschlossen sind (Reh 2004,): Wernet reduziert die Lehrkraft zum reinen Enkulturationsvermittler und Repräsentanten der Kultur. Pädagogisches Handeln bleibt durch seinen Ansatz weitgehend unerfasst: Im Zentrum des pädagogischen Handelns steht die anthropologisch fundierte Funktion, Lebensprobleme in Lernprobleme zu transformieren (Kraft 2009). Pädagogische Beratung ist dann in erster Linie nicht die Vermittlung von bestimmten Fach- oder Sachwissen, sondern die Beratung in einer je besonderen Konkrektion oder typisch auftretenden, lebenspraktischen Problemsituation – vorrangiges Ziel pädagogischer Beratung ist es, eine Wirklichkeitssicht (wieder) zu gewinnen, die zu einer Bewältigung des betreffenden Problems beiträgt (Göhlich et al. 2007). Einerseits begrenzt der Beamtenstatus das Streben der Lehrkräfte, pädagogisches Handeln aufgrund seiner Autonomie administrativer Kontrolle und externer Evaluation zu entziehen (Wenzel 2004). Andererseits entziehen sich die anspruchsvollen Bildungsziele insbesondere wegen ihrer Langfristigkeit einer eindeutigen Erfolgskontrolle, sodass diese Grenzen der

Kontrollierbarkeit wiederum den Lehrkräften den Vorzug einer strukturell erforderlichen Autonomie verschaffen (ebd.)

Für die Tätigkeit der Lehrkräfte gilt also eine Reihe von Sonderbedingungen, die die Möglichkeit der Professionsbildung im Erziehungssystem einschränkt (Vanderstraeten 2008). Grundsätzlich lässt sich auch das moderne Erziehungs- und Schulsystem allgemein als ‚Arbeit an Personen‘ beschreiben. Das Handeln von Lehrkräften soll zu einer gezielten Veränderung individueller Personen, Kinder oder Jugendlicher, führen. Sie versuchen damit ein Wachstum zu initiieren, das nicht einer zufälligen Enkulturation überlassen werden soll. Auch weist die institutionalisierte Form von professionellem Lehrerhandeln, wie bereits gezeigt, bestimmte Merkmale einer Profession auf: ein professionelles Ethos, einen internen Wissenskorporus, eine komplexe Rollenerwartung, interne Kontrolle der Nachgenerierung, auch eindeutige Mechanismen der Peerevaluation (ebd.). Zu fragen ist, welche kollektiven Normen oder Wertvorstellungen (*shared beliefs*) sich aus diesem professionellen Handeln ergeben.

In der Forschung hat sich das *Autonomie-Paritätsmuster (APM)* als dominante kollektive Überzeugung der Lehrkräfte erwiesen, die dazu dient, starke Antinomien bzw. Ungewissheiten über den beruflichen Erfolg von Lehrkräften zu bewältigen. Da dieser Beruf durch eine starke Ungewissheit über beruflichen Erfolg befrachtet ist, wäre eine Möglichkeit, dieser Unsicherheit zu begegnen, indem man sich mit Kollegen, eventuell auch mit Eltern und Schüler, über berufliche Normen verständigt und Selbstevaluation einholt. Historisch wurde jedoch eine andere Strategie gewählt, um die Unsicherheit zu bewältigen: Das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) kann als zentraler *shared belief* benannt werden. Schulen sind seit langer Zeit als zelluläre bzw. segmentierte Organisationen verfasst (Lortie 1975). Dies bedeutet zum einen für die Bildungsadministration weniger Aufwand für die interne Kontrolle; die Steuerung der internen Qualität des Schulsystems konnte so organisationsexternen Instanzen überlassen werden, etwa der Universität als Berufsvorbereitung oder der Selbstorganisationsfähigkeit der Professionstraditionen innerhalb der Lehrerschaft. Als Konsequenz aus der geringen Notwendigkeit zur Abstimmung innerhalb zellulärer Schulorganisationen konnte das professionelle Charakteristikum der Handlungsautonomie von Lehrkräften in vielen Fragen sehr weit ausgelegt werden (Heinrich/ Altricher 2008). Letztlich führte dies dazu, dass eine individualistisch konzipierte Autonomievorstellung unter Lehrkräften sehr weit verbreitet ist.

Das APM ist durch die zwei informellen Normen gekennzeichnet, dass einerseits kein Erwachsener in den Unterricht einer Lehrkraft eingreifen soll (Autonomie), und dass andererseits alle Lehrkräfte als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden sollten (Parität) – unterschiedliche Qualifikationen und unterschiedlicher Einsatz können zwar auf einer informellen Ebene thematisiert werden, dürfen aber auf der formellen Ebene keine Rolle spielen (Lortie 1972). In zellulären Organisationen gilt die klare Trennung zwischen den Bereichen ‚Unterricht‘ und ‚Verwaltung‘, wobei diese über relativ wenig eigene Strukturen und auch wenig Einfluss auf den ‚Unterricht‘ verfügt (Marx/ van Ojen 1993). Diese organisatorische Absicherung der Handlungsautonomie der Lehrkräfte weist einer

„guten“ Schulleitung die Aufgabe einer produktiven ‚Außenpolitik‘ zu, die den Lehrkräften ein ungestörtes Arbeiten ermöglicht. Der Ansatz der Schulentwicklung, besonders der der Personalentwicklung ist für diese Haltung nicht konfliktfrei (Altrichter/ Eder 2004). Soltau et al. (2012) versuchten die Behauptung der weiten Verbreitung des APM zu widerlegen. Ausgehend von der von Altrichter (2000) behaupteten endemischen Unsicherheit des beruflichen Erfolgs im Lehrberuf untersuchten sie in einer breit angelegten Studie unter Hamburger Lehrkräften deren Haltungen gegenüber *Autonomie*, *Parität* und *strikte Ablehnung von Kooperation*. Sie konnte herausarbeiten, dass die strikte Ablehnung von Kooperation unter den befragten Lehrkräften nur sehr gering ausgeprägt war, und kommen so zu dem Schluss, dass das APM „keine gültige Umgangsnorm in Lehrerkollegien“ ist (Soltau et al. 2012, 219). Allerdings bleibt kritisch anzumerken, dass die *strikte Ablehnung von Kooperation* nicht Teil der Hypothese von Lortie (1972) war, auf die sich Altrichter (2000) bezog. Dieser ging nur von Autonomie und Parität als Handlungsmuster aus, die in der Untersuchung von Soltau et al. (2012) nicht widerlegt wurden.

Altrichter/ Eder (2004) konnten neben dem ursprünglichen APM-Muster zwei weitere durch Clusteranalysen abgesicherte Muster nachweisen: das Muster der beruflichen Einzelkämpfer und das Muster der Teamorientierten. Die beruflichen Einzelkämpfer, die meist auch Leistungsträger sind, lehnen intensive Kooperation mit Kollegen ab und reklamieren für sich Autonomie. Allerdings befürworten sie eine differenzierte Behandlung von Lehrkräften nach Kompetenz und Leistung. Die Teamorientierten dagegen verzichten weitgehend auf Autonomieansprüche und streben nach intensiver Kooperation im Kollegium. Sie gehen auch nicht davon aus, dass Lehrkräfte gleichbehandelt werden sollen, sondern streben eine differenzierte Behandlung von Lehrkräften nach Kompetenz und Leistung an (ebd.). Für eine Schulleitung ergibt sich somit im Rahmen der Personalentwicklung folgende Ausgangslage: APM-Lehrkräfte werden sich dem Bestreben zur systematischen Personalentwicklung vermutlich verschließen ggf. dem Wunsch nach mehr Zusammenarbeit Widerstand entgegenbringen; sie wünschen weder mehr Zusammenarbeit noch unterschiedliche Behandlung von Lehrkräften. Unterstützung dagegen ist von den Teamorientierten zu erwarten. Deren Interesse legt intensive Kooperation und das Wahrnehmen differenter Aufgaben mit entsprechenden positiven Konsequenzen nahe. Die Gruppe der beruflichen Einzelkämpfer wird Kooperation ablehnend gegenüberstehen, allerdings wird sie für die Zuweisung von herausfordernden Aufgaben, verbunden mit beruflicher Entwicklung und mit differenzierter Behandlung der Lehrkräfte durchaus offen sein (Bauer 2008a).

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass trotz der zahlreichen Beiträge zur Autonomie der Lehrkräfte bisher wenige Studien zur Lehrerautonomie und ihrer Bedeutung für die Schulentwicklung vorliegen (Bonsen/ Berkemeyer 2014). Es zeigt sich jedoch, dass von dem Einstellungsmuster APM und seinen Variationen auszugehen ist. Für eine erfolgreiche Personalentwicklung muss es als Bedingung, nicht als deren Folge angesehen werden, da in dem Maße, in dem die schulische Selbständigkeit und die Verantwortung für die Qualität von Unterricht und Personal zunimmt, auch mit teilweise erhöhtem Widerstand gegen die Veränderung zu rechnen ist (Altrichter/Eder 2004). Somit ist es an der Schulleitung, professionelle Unterstützungssysteme für eine differenzierte Personalentwicklung zu ermöglichen, um insbesondere für Nachhaltigkeit und einen klaren

Bezug zur Ebene des Handelns im Klassenzimmer zu sorgen (Terhart 2000; Bonsen/ Berkemeyer 2014).

Zusammenfassend zeichnet sich ab, dass die Frage nach prägenden *shared beliefs* über die Diskussion des Professionsbegriffs dazu führt, die Tätigkeit von Lehrkräften als Handeln unter Unsicherheit zu charakterisieren (Combe 2015). Als Reaktion darauf kann unter Lehrern die Etablierung eines speziellen Verhaltensmusters erarbeitet werden, das als Autonomie-Paritäts-Muster (APM) beschrieben wird. Dieses hat zur Folge, dass sich der traditionelle Ansatz der Personalentwicklung von Lehrkräften, über kurz angelegte Fortbildungsmaßnahmen extern vorgegebene Prozesse, Inhalte oder Methoden zu implementieren, als wenig wirksam erwiesen hat (Terhart 2000). Die so strukturierte Personalentwicklung geht von einer defizitären Unterrichtspraxis aus, in der relevante Inhalte und Methoden im Rahmen von externen Fortbildungen nachträglich erlernt werden können. Dagegen kann gemeinsame Planung im Team an der Schule beachtliche unterrichtliche Veränderungen erlangen, sodass arbeitsplatznahe, kooperative und praxisbezogene Formen der Professionalisierung naheliegen: Kern des Gedankens ist, dass ein Einzelner nicht allein ein soziales System bzw. die Lehr- und Lernkultur einer Schule verändern kann, sondern ‚innovative Inseln‘ vorhanden sein müssen, die von einem Unterstützungssystem begleitet werden, um nicht im Alltag zu versanden (Wenzel 2004), wobei auch Formen der schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLf) im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen angewendet werden können. Die Arbeit dieser professionellen Lerngemeinschaften (Huber et al. 2012) besteht darin, Lernergebnisse der Schüler durch regelmäßige, systematische Reflexion zu verbessern. Gleichzeitig vertiefen die Lehrkräfte so kontinuierlich ihr Wissen und Verständnis des Unterrichtsstoffes, bereiten gemeinsame Unterrichtseinheiten vor, führen diese durch und evaluieren diese gemeinsam (Bonsen/ Berkemeyer 2014). Allerdings ist die Forschung zu Lehrerkooperation bisher uneinheitlich: Kooperationen können sowohl be- als auch entlastend wirken (Steinert et al. 2006; Huber et al. 2012).

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund der oben dargestellten Haltungen nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte bereit sein wird, freiwillig Mehrarbeit für Kooperation auf sich zu nehmen, die die Arbeit in einer professionellen Lerngemeinschaft im Rahmen der Personalentwicklung mit sich bringt (Terhart 2002a). In der Bildungsforschung ist der vielfach nachgewiesene Mangel an anspruchsvollen Formen der Kooperation von Lehrkräften eines der wenigen stabil replizierbaren Ergebnisse (Soltau/ Mienert 2010). Diese Form der kooperativen Arbeitskultur ist an die Mehrheit der Lehrkräfte schwer vermittelbar. Insofern sollte die Schulleitung nicht undifferenziert auf kooperative Arbeitsprozesse hinweisen oder Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften einfordern. Zentraler Einflussfaktor auf die Realisierung von Kooperationen scheint die berufliche Unsicherheit zu sein, sodass die Zusammenarbeit unter Lehrkräften von einigen vermieden wird, um sich nicht der Kritik anderer Lehrkräfte auszusetzen. Privatisierung und Isolation haben in diesem Zusammenhang Schutzfunktion. Zudem wird auch immer wieder die Zusammenarbeit als belastend beschrieben (Huber et al. 2012), sodass sich Schulleitung vergegenwärtigen muss, berufliche Einzelkämpfer nicht vor den Kopf zu stoßen. Empirisch konnte belegt werden, dass das Festhalten an starren Unterrichtsroutinen nicht durch das

Dienstalter, sondern durch den beruflichen Erfolg bedingt ist: Je erfolgloser sich eine Lehrkraft einschätzt, desto eher werden von ihr bei einem disziplinlosen Unterricht repetitive Übungsformen eingesetzt (ebd.).

5.2.4.6 Resümee

Personalentwicklung am Gymnasium bzw. an Schulen allgemein zu beschreiben ist von dem besonderen Umstand geprägt, dass zwar im Schulentwicklungsdiskurs die Forderung nach Personalentwicklung immer wieder erhoben wird, für deren Grundlage jedoch keine Theorien und Modelle erarbeitet wurden und kaum empirische Forschung vorliegt. Auch wurden die Vereinbarungen der KMK nur teilweise in den Ausbildungsordnungen umgesetzt, sodass sich durch die große Wahlfreiheit, die im Rahmen des Studiums formal gegeben ist, auf dieser Grundlage keine einheitlichen Muster einer allgemeinen Kompetenz von Lehrkräften identifizieren lassen.

Im Folgenden wurde ein berufsbiografischer Ansatz gewählt, um zu erarbeiten, ob zwischen Studienwahl und den ersten Jahren als selbständige Lehrkraft zu einem bestimmten Zeitpunkt von klar bestimmbar Kompetenzen ausgegangen werden kann, auf die die Schulleitung im Rahmen der Personalentwicklung sicher zugreifen kann. Allerdings zeigte sich in der Analyse der Berufseignungsdiagnostik, die mit der Hoffnung verbunden war, spezifische Persönlichkeitseigenschaften oder Kompetenzen zu isolieren, die eine ‚gute‘ Lehrkraft auszeichnen, dass dieser Ansatz in seinen Ergebnissen diffus blieb, sodass vor dem Studium kaum entschieden werden kann, wer später eine ‚gute‘ Lehrkraft sein wird.

Im Rahmen des Studiums ist neben den großen Spielräumen, die durch die Prüfungsordnung den Studierenden eingeräumt werden, eine große Variabilität des Studienangebots zu konstatieren. Die Varianzen sind offensichtlich innerhalb der einzelnen Universität größer als im interuniversitären Vergleich. So konnte eine grundsätzlich hohe intrinsische Motivation aller Studierenden bei der Wahl des Studiums und dem Interesse an Bildungswissenschaften festgestellt werden; auch die im internationalen Vergleich lange Studiendauer legt nahe, dass Überzeugungen im Rahmen des Studiums beeinflusst und entwickelt werden können. Allerdings kann aufgrund der großen Auswahl der Lerninhalte und der geringen Anzahl an Abschlussprüfungen am Ende des Studiums nicht gesagt werden, über welche Kompetenzen die einzelne Lehrkraft sicher verfügt.

Ähnlich zeigt sich auch die Situation im Referendariat: Es lässt sich vermuten, dass diese Übergangsphase zu Beginn des Referendariats eine größere Offenheit für Beratung und Begleitung und damit für Personalentwicklung zulässt. Da das Praxiswissen nicht die Verlängerung des wissenschaftlichen Wissens ist, sondern eine Übertragung im Rahmen von Deutung und Interpretation, herrscht hier zu Beginn größere Unsicherheit. Was genau jedoch an bildungswissenschaftlichem Wissen vermittelt und angewandt wird, lässt sich nicht mit Klarheit sagen. Einzig die fünf in der ZALG genannten Kompetenzen (*Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen und Beraten, selbständige Fortbildung und Beteiligung an Schulentwicklung*) dürften wohl grundlegend bei jeder ausgebildeten Lehrkraft am Ende des Referendariats vermutet werden. Überdies kann davon ausgegangen werden, dass

Reformpädagogik und Handlungsorientierte Didaktik hier methodisch prägend waren, sodass als Maßstab für ‚guten‘ Unterricht bzw. angemessene Methoden im weitesten Sinne gemeinsam auf die Vorstellung der ‚Schülerorientierung‘ bzw. ‚Handlungsorientierung‘ zurückgegriffen werden kann.

Die Situation, als neue Lehrkraft vollwertiges Mitglied in einem Kollegium zu sein und selbständig Klassen zu führen, zeigt sich ähnlich: Die Vielzahl und Komplexität der neuen Aufgaben ist zuvor nie, auch nicht im Referendariat, eingeübt worden und bedarf einer grundsätzlichen Bestimmung der eigenen Rolle und des eigenen Selbstbildes, zumal Vorbilder fehlen, da pädagogisches Expertenhandeln nach Authentizität streben muss, um glaubwürdig zu sein. So wird die Berufseinstiegsphase als Übergangsphase mit großer Unsicherheit wahrgenommen, in der offensichtlich die Themenbereiche *Umgang mit/ Bewertung von individuellen Unterschieden, Motivation/ Passung des Unterrichts* und *Klassenführung* als Herausforderung gesehen werden. Vermutlich ist hier mit einer großen Offenheit der angehenden Lehrkräfte zu rechnen, wenn die Schulleitung sie mit diesen Sorgen ernst nimmt und hier passende Personalentwicklungsmaßnahmen anbietet, was im Rahmen einer direkten Ansprache ebenso möglich ist, wie mit dem Hinweis auf eine passende Fortbildung bzw. einer dementsprechenden SchiLf.

Insgesamt zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte verschiedene Ausbildungsabschnitte erleben, die organisational kaum miteinander zusammenhängen. Die Verzahnung dieser verschiedenen Bereiche ist der einzelnen Lehrkraft überlassen, die dabei kaum Unterstützung erhält, sodass berufsbiografische Verläufe durch eine hohe Kontingenz gezeichnet sind (Brüsemeister 2004). In dieser ca. 10-jährigen Phase kann letztlich zu keinem Zeitpunkt bestimmt werden, über welche Kompetenzen eine Lehrkraft sicher verfügt, sodass eine Schulleitung im Rahmen ihrer Personalentwicklung darauf zurückgreifen könnte.

Im Rahmen der Überlegungen darüber, ob Lehrkräfte als Profession beschrieben werden können, zeigte sich deutlich, dass pädagogisches Expertenhandeln Handeln unter Unsicherheit ist. Unbeschadet der Frage, ob Lehrkräfte eine (Semi-)Profession bilden, kann klar gezeigt werden, dass pädagogisches Expertenhandeln durch eine große Spannung geprägt ist, die etwa in den Antinomien Helpers zum Ausdruck kommt. Zur Bewältigung dieser Spannung hat sich die Profession der Lehrkräfte auf grundlegende Handlungsmuster verständigt, mit der die Schulleitung rechnen muss: Zum einen der Rückzug ins Klassenzimmer, die als Privatisierung der Lehrkräfte beklagt wird. Aus Sicht der Praktiker handelt es sich hier um einen Versuch der Komplexitätsreduktion in diesem Zusammenhang mit den stetig zu erwartenden Unsicherheiten. Zum anderen wurde offensichtlich die Haltung des Autonomie-Paritäts-Musters (APM) prägend: Die Lehrkraft genießt in ihrem Unterricht vollständige Autonomie, gegen ihren Willen darf keine andere erwachsene Person zugegen sein. Parität bringt zum Ausdruck, dass sich Lehrkräfte untereinander an der Schule als gleichwertig ansehen. Keine Lehrkraft darf sich der anderen gegenüber in ihre pädagogischen Handlungsansätze einmischen oder sich als ungewollter Ratgeber eines vermeintlich profunderen Wissens darstellen. Ein verbindlicher Rahmen angesichts dieser Haltung ließe sich hier über ein gemeinsam erstelltes pädagogisches Konzept, als Teil des Schulprogramms, erreichen, in dem verbindliche pädagogische Richtlinien kollektiv

vereinbart werden. Zwar tritt dieses Verhalten nicht bei allen Lehrkräften auf. Dennoch wirkt es identitätsstiftend, sodass eine Schulleitung damit rechnen muss. Allerdings können die Ausprägungen des APM variieren: Wie sich in der Forschung zeigt, lassen sich Lehrkräfte hier in drei Gruppen einordnen, die in unterschiedlichem Rahmen bereit sind zu kooperieren: Kooperationswillige, hoch motivierte Einzelkämpfer und Vertreter eines ausgeprägten APM, die wenig Neigung zu Kooperation zeigen.

Es liegt somit an der Schulleitung, die Lehrkräfte differenziert wahrzunehmen, sodass sie einschätzen kann, wie weit diese bereit sind, im Rahmen einer Personalentwicklung mit der Schulleitung zusammenzuarbeiten. Dementsprechend benötigt die Schulleitung für die unterschiedlichen Gruppen verschiedene Angebote. Dies kann sie ergänzen um Angebote, die sich auf spezielle Berufsphasen beziehen, je nachdem, wie unsicher oder selbständig die Lehrkräfte sich zutrauen, zu handeln. Eine Schulleitung sollte somit differenziert vorgehen und Kooperationen stärken, die für die einzelnen Lehrkräfte und ihr Engagement deutlich Mehrwert schaffen (Huber 2011): So können *fachbezogene Kooperationen* unterstützt werden, in denen sich Zusammenarbeit lohnt (z.B. gemeinsame Aufgabenstellungen in Prüfungen). Zusätzlich können bei großem Konkurrenzdruck und Vergleichsängsten *fächerübergreifende Kooperationen* gefördert werden, die sich der direkten Vergleichbarkeit durch einen Fachkollegen entziehen (z.B. Epochenunterricht). Gerade auch zur Personalentwicklung von beruflichen Einzelkämpfern kann die Durchführung kollegialer Hospitation unterstützend wirken, in denen sich die Lehrkräfte mit Kollegen zusammentun, die sie schätzen und denen sie vertrauen. Schließlich gilt es auf neu hinzukommende Kollegen zuzugehen und diesen mittels fach- und aufgabenbezogener Kooperation rasch das Einbinden in das pädagogische Konzept der Schule zu ermöglichen (z.B. Bildung von Lehrer-Tandems). Diese Maßnahmen können zur Ausbildung einer Schulpolitik im Sinne schulweit verbindlicher Verfahrensweisen führen (Bonsen 2003, 154).

Schließlich ist es der Schulleitung im Einzelfall immer möglich Personalentwicklung zu betreiben: Einzelne Lehrkräfte, die Einsatzbereitschaft und Aufstiegswillen signalisieren, kann die Schulleitung gezielt unterstützen. Diesen kann sie spezielle Aufgaben zuweisen, sie auf dementsprechende Fortbildungen empfehlen. Zudem kann sie hier als Steuerinstrument das Einzel-Feedback einsetzen, das ihr administrativ zur Verfügung steht: Geeignete Lehrkräfte kann sie dementsprechend in der dienstlichen Beurteilung bewerten und auch versuchen ihnen eine Funktionsstelle zu ermöglichen. Somit ist es der Schulleitung im Einzelfall immer möglich, einzelne Lehrkräfte zu entwickeln und deren Karriere zu fördern.

Tab. 2: Möglichkeiten der Personalentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Einfordern der fünf Grundlagen-Kompetenzen Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen und Beraten, selbständige Fortbildung, Beteiligung an Schulentwicklung - Schulforum: Forderung / Institutionalisierung eines päd. Konzepts - Direktorat: Forderung / Institutionalisierung eines päd. Konzepts - Fachbetreuungen: Forderung/ Institutionalisierung eines päd. Konzepts
<p><i>Möglichkeiten indirekter Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildung: schüler-/ handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (fachspez.), Umgang + Bewertung von indiv. Unterschieden/ Motivation/ Passung des Unterrichts/ Klassenführung - Veranstalten von SchiLf: schüler-/ handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (fachspez.), Umgang + Bewertung von indiv. Unterschieden/ Motivation/ Passung des Unterrichts/ Klassenführung - Aufforderung an Fachbetreuungen: Forderung nach fachbezogenen Kooperationen/ fächerübergreifenden Kooperationen - Aufbau/ Unterstützung Kollegialer Hospitation - Aufbau/ Unterstützung Lehrer-Tandems (Betreuung neuer Lehrkräfte)
<p><i>Möglichkeiten direkter Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projektbezogene Ansprache einzelner Lehrkräfte - Zuweisung spezieller Aufgaben an einzelne Lehrkräfte - Differenziertes Ansprechen der Lehrkräfte nach der Typologie des APM - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: persönliche berufliche Entwicklung - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: persönliche berufliche Entwicklung

5.2.5 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

In den letzten Jahrzehnten ist ein wachsender Bedarf an Wissen über Organisationsphänomene im Erziehungssystem wahrzunehmen, der auf der einen Seite durch neuen Organisationsbedarf im Rahmen des *lebenslangen Lernens* erklärt wird, auf der anderen Seite durch eine Entwicklung ausgelöst wird, die die Autonomisierung der Einzelschule und deren Selbständigkeit im Blick hat (Tacke 2004, 19). Zwar ist dieses Thema in der Erziehungswissenschaft keineswegs neu (Terhart 1986), auch wurde eine Diskussion um eine spezifische ‚pädagogische Organisationsforschung‘ angemahnt (Göhlich/ Tippelt 2008); allerdings hat sie bisher keine allgemein anerkannte fachspezifische Theorie der Organisation Schule hervorgebracht (Engel-Sausele 2014; Tacke 2004). Das liegt u.a. daran, dass sich Handlungsanleitungen zur Organisationsentwicklung unterschiedlicher Theorien aus Soziologie, Betriebswirtschaftslehre und Psychologie bedienen müssen, da im pädagogischen Schulentwicklungsdiskurs hier ein originäres Theoriedefizit vorliegt (Röhrich 2013, 82). Außerdem kam es zu einer Reihe praxisbezogener Entwicklungen in Beratung und Reflexion, die als Erkenntnisquelle zu den disziplin fremden Theorien in Beziehung gesetzt werden müssen. Die Ausgestaltung einer Organisation hat immer auch entscheidenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der in der Organisation agierenden Menschen (Girmes 2004), da das Organisationsformat maßgeblich dafür ist, wie Handlungsgelegenheiten oder Handlungsbehinderungen die Organisationsmitglieder interagieren lassen. Soll dieses Handeln weiterentwickelt werden, ist damit auch die Frage nach dem Wandel der Organisation gestellt.

Der erweiterte Handlungsspielraum impliziert jedoch auch, dass die Einzelschule den organisatorischen Wandel derart gestaltet, dass Effektivität und Effizienz zu einer Steigerung der Qualität der Schule führen. Wengleich der organisationale Wandel als ‚Königsweg‘ zur Steigerung von schulischer Qualität gesehen werden kann (Schaefers 2002), ist die Notwendigkeit und Fähigkeit zum organisationalen Wandel keine aktuelle Frage; erste Forschungen dazu gab es bereits Ende der 1940er Jahre (Feldhoff 2011, 51): Die sog. *Hawthorne-Studien* (1939) und die Entdeckung der Wirkung verschiedener Führungsstile durch Lewin et al. (1939) können als Beginn einer an den Bedürfnissen der Organisationsmitglieder orientierten Organisationsforschung gesehen werden (Göhlich 2005, 10). Die Relevanz des Organisationsverständnisses für Schulentwicklung zeigt sich in der Datenauswahl bei Bestandsaufnahme und Diagnose wie auch in der Festlegung von Handlungsansätzen für Schulentwicklung (Rolf 2007, 34). Da im Rahmen der organisationstheoretischen Überlegungen innerhalb der Erziehungswissenschaft die Soziologie prägend war, soll bei der Diskussion des passenden Organisationsverständnisses darauf eingegangen werden, was die soziologische Organisationsforschung und ein soziologisches Verständnis von Organisation ausmacht.

Allerdings sind die Fragestellungen und empirischen Einsichten innerhalb der Organisationssoziologie von einer großen Pluralität geprägt, die durch die unterschiedlichen Bezüge zur Gesellschaft gekennzeichnet ist (Tacke 2004). Zudem sind Organisationen in ihrem Bezug zur Gesellschaft stets kontextabhängig konstruiert, sodass die Soziologie nicht auf die Wesensfrage eingehen kann, um ihre Unabhängigkeit zu wahren (ebd.). Sie setzt an

die Stelle der Wesensfrage die Frage danach, wie eine Organisation allgemein zu beschreiben ist und strukturell funktioniert, und geht davon aus, dass Organisationen über eine Eigenperspektive verfügen, sich eigenlogisch erzeugen und reproduzieren. Im Folgenden soll daher eine strukturelle Perspektive als Grundlage dienen, Schule als Organisation zu betrachten: Schule wird als soziales Gebilde gesehen, das *dauerhaft ein Ziel verfolgt* und eine *formale Struktur aufweist*, mit deren Hilfe die *Aktivitäten der Mitglieder* auf das *verfolgte Ziel ausgerichtet* werden (Kieser/ Walgenbach 2003, 6), sodass man anhand dieser Strukturmerkmale Einzelschule als Organisation bestimmen kann: Das Gymnasium ist administrativ-verwaltungsrechtlich als Mittelbehörde ein soziales Gebilde, das *auf Dauer* angelegt ist. Einschlägige Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne regeln sowohl die *formale Struktur* wie auch die zu verfolgenden *Ziele*. Die Definition der *Mitglieder* ist schwieriger: Die Frage, wo die Grenzen der Organisation Schule zu ziehen sind und in welcher Beziehung die Teilsysteme zueinanderstehen, ist durchaus von Relevanz (Tacke 2004). Definiert man den Mitgliedsstatus darin, dass diese das Organisationsverständnis der einzelnen Schule mitbestimmen und so wesentlich entscheiden, ob Managementkonzepte „von einer Schule direkt übernommen, adaptiert oder abgelehnt werden“ (Rolff 2007, 34), werden im Folgenden nur Lehrkräfte, nicht Schüler oder Eltern, als Mitglieder der Organisation Einzelschule betrachtet, da nur diese direkt von Managementkonzepten an einer Schule betroffen sind. Auch sind die Bindungen für eine Lehrkraft als Organisationsmitglied qua beamtenrechtliches Dienstverhältnis einheitlich auf Dauer angelegt.

Abgesehen von der Möglichkeit die Einzelschule strukturell als Organisation zu bestimmen, liegt ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal der Organisation Einzelschule im Unterschied zu anderen Organisationen darin, dass Schule in einem strukturfunktionalistischem Sinn gleichzeitig als Institution in ein übergeordnetes gesellschaftliches Bildungssystem eingebunden ist, das klare Erwartungen in Form eines Bildungs- und Erziehungsauftrags formuliert (Fend 1980). Gleichzeitig dient dieser institutionelle Aspekt von Schule ihrer dauerhaften Legitimierung – insofern ist Schulentwicklung ein Sonderfall der Organisationsentwicklung (Bormann 2002, 85): Während sich z.B. Organisationen des Profit-Bereichs bei ihrer Strukturierung und Zielsetzung eher an Kundenbedürfnissen orientieren, muss die Schule Personen, Unterricht und Beziehungen im Rahmen der gegebenen institutionellen Erwartungen organisieren. Dieser institutionelle Aspekt soll hier nicht weiter beschrieben werden. Er wird im Rahmen der Kooperationsentwicklung diskutiert. Im Folgenden soll die Einzelschule als Organisation *sui generis* bestimmt werden.

Die Deregulierung des Schulsystems in den 1990er Jahren führte einerseits zu einer sukzessiven, mehr oder weniger umfangreichen Autonomisierung von Schule, bedeutete aber andererseits auch, dass die Einzelschulen zur Qualitätssicherung vermehrt zur eigenständigen Implementierung von Steuerungs- und Kontrollmechanismen verpflichtet wurden. Die verstärkte Unabhängigkeit ist immer auch verbunden mit einer Anforderung an die Qualitätsorientierung der Einzelschule, wobei das Implementieren einer Qualitätskontrolle sowohl als Medium als auch als Steuerungs- und Kontrollsystem wirken kann (Behrmann 2008). Veränderungen von Organisationen, die durch Implementierung von Qualitätskontrollsystemen ausgelöst werden, hängen mit

Organisationsentwicklungsprozessen bzw. mit Lernen in Organisationen eng zusammen (Schiersmann/ Thiel 2000).

War die Beziehung zwischen Organisationstheorie und Pädagogik lange Zeit durch pädagogische Vorbehalte belastet (Brohm 2004), so begann seit Mitte der 80er Jahre ein Wandel des organisationalen Bewusstseins im Schulsystem, der bis heute anhält und im Folgenden dargestellt wird: Der pädagogische Vorbehalt, dass sich der Kern der Interaktion zwischen Schülern und Lehrkraft einer steuerbaren Ziel-Mittel-Zuordnung entzieht, wurde ergänzt um das Bewusstsein, dass die Organisation und ihre Form relevante Rahmenbedingungen für das Gelingen bzw. Misslingen des pädagogischen Prozesses sind. Allerdings schillert der Begriff der Organisationsentwicklung. Im Rahmen unserer Überlegungen soll der *allgemein geplante* und *gesteuerte organisatorische Wandel* stehen. Abzugrenzen ist er von dem organisationspsychologischen Begriff der *Organisationsentwicklung (OE)*, einer speziellen Methode, Wandel in Organisationen einzuleiten. Ebenso kann Schulentwicklung nicht losgelöst vom Begriff der *Autonomie* diskutiert werden, da diese sowohl für pädagogisches Handeln als auch für den Emanzipationsprozess der Einzelschule aus dem staatlich regulierten Schulsystem konstitutiv ist (Bormann 2002, 86). Der Verlauf der unterschiedlichen Akzentuierungen des organisationspädagogischen Schulentwicklungsdiskurses kann idealtypisch in zwei Bereiche und mehrere Phasen eingeteilt werden: Zum einen die Versuche, die Einzelschule modelltheoretisch in einem Organisationsmodell zu fassen, hauptsächlich, indem man bestrebt war, sie vom traditionellen Bürokratie-Modell abzugrenzen; zum anderen die Frage nach Struktur und Ablauf der internen Wandlungsprozesse der Organisation Einzelschule und deren Strukturmomente und Möglichkeiten: Während zu Beginn, im Rahmen des *Institutionellen Schulentwicklungsprozesses*, eine Rezeption des Ansatzes der psychologisch konzipierten Organisationsentwicklung erfolgte, fand dieser seine Weiterentwicklung im Konzept von Schule als *Lernender Organisation*. Aktuelle Ansätze reichern die Debatte an, indem sie Ansätze des Change Managements (s. Kap. 5.2.5.2) für die Schulentwicklung nutzbar machen wollen (Frischknecht 2016).

5.2.5.1 Modelltheoretische Überlegungen zu Schule

Bis in die 1970er Jahre war die Sicht auf Schule als Organisationsform relativ einheitlich: Es zählt zu den historisch gewachsenen Besonderheiten des deutschen Bildungssystems, dass sich dieses im 19. Jahrhundert als ein zentrales Element staatlicher Herrschaftsausübung in Form einer Staatsschule bildete. Im 20. Jahrhundert konnte es sich weiter etablieren und ausdifferenzieren, sodass heute schulische Bildung in Deutschland vor allem staatlich verantwortet und kontrolliert ist und damit deutlich Strukturen einer administrativen Bürokratie aufweist: „Das deutsche Bildungswesen ist eine Bürokratie im Sinne der klassischen Formulierung von Max Weber“ (Fend 2003). So findet sich bis heute eine Reihe von bürokratischen Merkmalen, die das deutsche Bildungssystem widerspiegeln (ebd.). Bezugspunkt ist hier Max Weber, der in seinen Betrachtungen zur Herrschaftssoziologie die bürokratische Herrschaft als legal-rationale, effiziente Organisationsform bezeichnet, was v.a. auf das Wirken bürokratischer Verwaltungsstäbe zurückzuführen ist, die folgende

Merkmale aufweisen: (1) eine *feste, hierarchische Struktur*, (2) *formalisierte Kommunikation*, (*‚Dienstweg‘*), (3) *funktionale Spezialisierung, feste Kompetenzen* und ein *hohes Maß an Fachwissen*, (4) ein *detailliertes System von Regeln, Vorschriften und Abläufen*, die für alle Organisationsmitglieder gelten, (5) *„Aktenmäßigkeit“ der Verwaltung* und die *Dokumentation des Verwaltungshandelns* in „Vorgängen“, (6) die *Trennung von Amt und Person* – Ämter sind festgelegt, Personen austauschbar, (7) *Loyalität*, die *dem Amt*, nicht der Person gilt, (8) *Entgelte*, die sich vor allem nach *hierarchischem Rang*, weniger nach Arbeitsbelastung richten, (9) *Kompetenzen und Leistungen* als Voraussetzung für Auswahl und Beförderung, (10) *Orientierung des Handelns an festgelegten Zielen, Regeln und Abläufen*, und (11) eine *einheitliche Amtsdziplin* und deren *Kontrolle* (Weber 1985, 124ff; Fuchs 2004). Es ist offensichtlich, dass Schule sich hier in allen Punkten wiederfindet. Dem Weber’schen Ansatz liegt eine Rationalitätsthese zugrunde, die die Lösung organisationaler Probleme in einer Optimierung der Strukturen, Rollen und Beziehungen sieht (Bonsen 2003, 148). Vertreter dieses Modells sehen rational handelnde Organisationen grundsätzlich als geschlossene Systeme mit klar bestimmbareren Zielen. Dadurch soll Störungen von außen vorgebeugt und so die Organisation in ihrer Zielerreichung stabil und effizient gehalten werden. Überdies führt dieses Modell zu einer deutlichen Reduktion von Komplexität bei der Beschreibung der Organisation Schule (Lüde 2008).

Das Bestreben, Einzelschule organisationstheoretisch in einem Modell zu erfassen, setzt in der Bundesrepublik erst spät ein. Bis Ende der 1970er Jahre bezog sich Schulentwicklung auf das Schulsystem, nicht auf die Einzelschule: Ziel war es, das Schulsystem als Ganzes zu begreifen und zentral zu steuern. Prägend waren dabei drei Bezugstheorien, die Curriculumtheorie, die Sozialisationstheorie und die Institutionenanalyse, wobei letztere die organisatorischen und administrativen Aspekte von Schule thematisierte (Rolff 2007, 20). Implizit wurde damit das Bürokratiemodell von Weber als Beschreibung von Schule als Organisation vorausgesetzt (Terhart 1986). Organisation und ihre Struktur werden erst allmählich als Werkzeug verstanden, das man nutzen kann, um die Arbeitsweisen und Ergebnisse einer Organisation in eine gewünschte Richtung zu entwickeln (Girmes 2004). So wurde die Einzelschule bis Ende der 1970er Jahre als in einer klar strukturierten, bürokratischen Hierarchie eingebundene Einheit wahrgenommen, der geringe Gestaltungsfreiheit zuteil wird und die weitgehend standardisierte und kontrollierbare Abläufe vollzieht (Helsper 2008a). Sie wurde als formale Organisation verstanden, der es obliegt, anhand der Kategorien *spezifischer Zweck, spezifische Rolle und Funktion* bzw. *rationale Gestaltung* Erziehung zu ermöglichen (Bormann 2002, 89). Für das pädagogische Handeln selbst, das ‚Kerngeschäft‘ einer jeden Schule, besagt dies noch nicht viel, denn die angesprochenen organisatorischen Maßnahmen mit ihrer zweckrationalen Ausrichtung einer zu optimierenden Organisation Schule stehen in keinem kausalen Zusammenhang mit der Optimierung pädagogischer Prozesse. Diese folgen einer anderen Logik, setzen auf Einzelfallbetrachtung, Autonomie und gelungene menschliche Interaktion, die zu persönlichem (Lern)Wachstum führt, was sich letztlich jeder Form von ‚Machbarkeit‘ entzieht und individueller Überlegungen und Maßnahmen bedarf. Die Organisation Einzelschule wird somit durch zwei verschiedene Bereiche geprägt, die in keinem direkten kausalen Zusammenhang stehen, aber einander bedingen bzw. benötigen. Krüger/ Lersch

(1993, 70) haben die Antinomie dieser Strukturmerkmale beschrieben, etwa *staatliche Kontrolle* versus *Selbstregulierung*, *rationale Planung* versus *individuelle Gestaltung*, *Zweckhaftigkeit* versus *Sinnhaftigkeit*, *emotionale Distanz* versus *emotionale Bindung*, oder *Disziplin und Gehorsam* versus *Engagement und Anerkennung*. Die Sichtweise führte zu einem theoretischen Dilemma, das bereits Luhmann und Schorr (1979) aus systemtheoretischer Sicht zugespitzt als *Unvereinbarkeitsthese* formulierten: Die formale Struktur der Organisation Schule konfliktiert mit ihrem pädagogischen Auftrag. Mit der Beschreibung des Konflikts zwischen Struktur und professionellem Handeln wird das grundlegende Problem deutlich. Indem Schule auf das Befolgen reglementierter Abläufe und Verhaltensweisen verkürzt wird, werden die widerspruchsvollen und subjektiv geprägten Interaktionen ausgeblendet, die Schule letztlich ausmachen.

Aufgrund dieser als Spannung empfundenen Unzulänglichkeit begann Ende der 1970er Jahre, Anfang der 1980er Jahre eine Debatte, die das bürokratische Modell als Leitmodell für organisationstheoretische Überlegungen zu Schule in Frage stellte. Im Anschluss an die strukturfunktionalistischen Überlegungen Parsons und Dreebens formulierte Fend (1980) eine Theorie der Schule, die diese von einer übergeordneten Sozialisationsfunktion aus sieht: Die daraus abgeleiteten Sozialisationseffekte sieht er in den drei Reproduktionsformen der Schule: Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion und Integrationsfunktion/ Legitimationsfunktion (Rademacher/ Wernet 2015). Als weiterer Schritt folgte ein allmählicher Paradigmenwechsel von einer zentralistisch gesteuerten und zu entwickelnden Schule hin zur Entdeckung der *Einzelschule als Handlungseinheit* (Fend 1986). Zusammen mit der von Rolff konstatierten *Krise der Außensteuerung* führte dies dazu, dass die Einzelschule als *Motor der Entwicklung* (Dalin/ Rolff 1990) in den Mittelpunkt der Forschung, aber auch Überlegungen der Schuladministration trat. Daher liegt es nahe, Schulen mit Maßnahmen des organisationalen Wandels zu einer professionellen Organisation im modernen Sinne umzustrukturieren, was ihrem Funktions- und Aufgabenzuschnitt auch besser entspricht, da sie ohnehin durch flache Hierarchie und eine entwickelte horizontale Kommunikationsstruktur der professionell Handelnden geprägt ist. Eine ausgeprägte Hierarchie mit starrer Koppelung ist zur Beschreibung der Teilelemente von Schule eher ungeeignet. Je differenzierter und spezialisierter die einzelnen Teilsysteme einer Organisation sind, desto wichtiger wird die Koppelung dieser Teilsysteme, um die Stabilität der Organisation sicherzustellen. Die innere Organisationsstruktur wird durch die Art und Weise der Koppelung der Teilsysteme gebildet. Ohne angemessene Koordination und Kontrolle laufen Organisationen Gefahr in ineffizienter Fragmentierung zu enden (Bonsen 2003, 149). Für die Organisation Einzelschule besteht die Schwierigkeit darin, neben den relativ klar zu beschreibenden administrativen Prozessen jene Prozesse zu erfassen und zu beschreiben, welche sich um das Lernen im eigentlichen Sinne und das professionelle Handeln der Lehrkraft gruppieren (ebd.). In Folge dessen kam es in den 1980er Jahren zu einer Rezeption und Adaption von Ansätzen des organisationalen Wandels aus dem US-amerikanischen Raum, die die Privatisierung der Lehrkräfte aufgreifen und den Mangel an professioneller Kommunikation und Interdependenz zu beschreiben versuchen (Wissinger 1996).

Prägend war hier Weicks (1976) Modell von Schule als Organisation mit *loser Koppelung* in bewusster Abgrenzung zum bürokratischen Modell Webers. Ein derart mechanistisches Bild für die Analyse von Bildungsorganisationen, wie es das Bürokratie-Modell zeichnet, steht nach Weick im Widerspruch zu den empirischen Erfahrungen, dass viele Bildungsorganisationen bei weitem nicht durchgehend rational gesteuert werden können, aber dennoch erfolgreich agieren und langfristig überleben (Koch/ Schemmann 2009b). Insofern lag es nahe, neue Organisationstheorien auf empirischer Basis in der Schulforschung zu etablieren, die nicht nur differenzierter den unterscheidenden Merkmalen in der Qualität einzelner Schulen und deren Ursachen nachgeht, sondern auch mehr Handlungs- und Gestaltungsspielraum auf der Ebene der einzelnen Schule abbilden (Wenzel 2004). Anders als im rationalistischen Zweck-Mittel-Schema ist demnach eine Einzelschule dadurch gekennzeichnet, dass ihre Teilsysteme nur schwach miteinander verbunden sind und eine hohe Eigenständigkeit besitzen, also lose gekoppelt sind (Böttcher 2005). Die tatsächliche Arbeit findet in großer Freiheit von der Schulleitung statt: Die Verbindungen auf der operativen oder technischen Ebene sind nur diffus bestimmt, die administrative (Leitungs-)Ebene gibt den Rahmen vor und kann nur allgemein die operative (Unterrichts-)Ebene kontrollieren (Terhart 1986). Das Konzept der losen Koppelung liegt zur Beschreibung von Schule nahe, da dieses in direktem Zusammenhang mit der professionellen Autonomie der einzelnen Lehrkraft im Unterricht steht: Lehrkräfte arbeiten in der Regel ohne Kollegen und Vorgesetzte weitgehend unkontrolliert im Unterricht, wobei sie der alltäglichen Anforderung des Unterrichts und der Schüler gerecht werden, indem sie u.a. eigenständige Urteile und Einschätzungen vornehmen. Insofern kann eine lose gekoppelte Struktur als Basis für professionelles Lehrerhandeln innerhalb der Organisation Einzelschule gesehen werden (Bonsen 2003, 149). Die schwachen Bindungen, die Weick mit seinem Konzept beschreibt, fördern die Autonomie der Organisationsmitglieder, was der traditionellen reformpädagogischen Forderung nach Autonomie im pädagogischen Prozess entspricht – ein Grund dafür, warum Weicks Ansatz eine sehr weite Verbreitung fand (Fuchs 2004). Die Strukturen, welche diese Arbeitshandlungen tatsächlich organisieren, sind nach Weick als *'body of thought'* (Weick 1976, 48ff) zu verstehen, als kollektive Gedankenmuster, die die lose Koppelung bilden.

Neben Weicks Modell wurden weitere Organisationsmodelle von Schule entwickelt: Für Terhart (1986) entscheidend ist das *'garbage can'*-Modell von March und Olsen (1976), welches auch eine Kritik an dem Versuch darstellt, Schule als rationale und effiziente Organisation zu beschreiben: In dem Konzept von March und Olsen wird im Vollzug von Schule nicht nur regelmäßig von der rationalistischen Idee abgewichen, vielmehr stellt die Abweichung die Norm dar und ist grundlegend für eine Organisation wie eine Einzelschule. In der Konsequenz führt dies dazu, dass eine Einzelschule nur als undurchschaubare, unbeherrschbare soziale Einheit begriffen werden kann, deren innere Abläufe nicht rational und effizient gesteuert werden können (Terhart 1986).

Auf Grundlage der Überlegungen von Weick und March/Olsen entwickelte Bulla (1982) sein Modell von Schule als *front-line-organization*, das auch Lorties Konzept der Schule als *zelluläre Organisation* (Lortie 1975) sehr nahe steht: Er verbindet dabei Teile der operativen Ebene der Organisation Schule durch den Gesamtrahmen der schulischen Administration, innerhalb

derer zwei Organisationsstrukturen bestehen, die einander bedingen und benötigen. Um die Einzelschule in ihrer Fragmentiertheit zu fassen, führt er den Begriff *front-line-organization* ein: Die Lehrkräfte in ihren Klassen stellen in diesem Modell *front-line-units* dar, die weitgehend unabhängig voneinander und von der Leitung agieren und laufend selbständig Entscheidungen treffen müssen, ohne sich bei der zentralen Leitung rückversichern zu können. Die zentrale Leitung sorgt lediglich dafür, dass der gemeinsame Rahmen und die gemeinsame Strategie stimmen. Zwar werden in diesem Modell die ungewollte Individualisierung bzw. Isolierung der einzelnen Lehrkräfte aus Mangel an professioneller Kommunikation ausblendet. Auch werden verschiedene Interdependenzen ausgeblendet, die zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung bestehen. Allerdings ist Bullas Organisationsmodell insofern innovativ, als es deutlich macht, dass Schule als Organisation nur durch ein Mehr-Ebenen-Modell beschrieben werden kann. Überdies ist sein Hauptanliegen, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, sodass Normen und Strukturen problematisiert und weiterentwickelt werden können (Bulla 1982, 106ff). Bulla weist damit auf eine problematische Ambivalenz von Organisationsentwicklung an Schulen hin: Einerseits soll Schule ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben erfüllen, gleichzeitig wird von ihr erwartet, sich weiter zu entwickeln und ihre Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten zu steigern. Diese beiden Dimensionen, die Bulla als *Effektivitätsdimension* und *humane Dimension* bezeichnet, stehen miteinander in Konflikt, weil die Entwicklung der *humanen Dimension* immer auch affektive und psychische Interaktionen erfordert, was in der ‚Effektivitätsdimension‘ weder gewünscht noch abbildbar ist. Damit zeigt er eine wesentliche Entwicklungslinie auf, die für die folgenden Ansätze des organisatorischen Wandels an Schulen prägend sein wird: Die Erkenntnis, dass organisationaler Wandel an Schule immer auch die beteiligten Mitglieder auf den verschiedenen Ebenen, ihre Haltungen und Überzeugungen mit einbeziehen muss, soll er gelingen. Diese konflikthafte Ambivalenz besteht per se und ist nicht aufhebbar. Vielmehr ist sie ein konstituierendes Merkmal (ebd., 129).

Einen letzten Ansatz, die Einzelschule als Organisation modelltheoretisch zu fassen, stellt Buschfelds Konzept dar, den *Situativen Ansatz* für Schule produktiv zu machen (Buschfeld 1994). Der Situative Ansatz der Organisationstheorie geht davon aus, dass eine Organisation, um rational und effizient zu sein, ihre Strukturen an die jeweilige Situation anpassen muss: Dies bedarf der fortlaufenden Anpassung der inneren Struktur an diese Bedingungen (Bonsen 2003, 150): Externe Kontextbedingungen bzw. -faktoren bestimmen die Struktur einer Organisation ebenso wie die Größe der Organisation, aber auch die Umwelt bzw. die jeweilige Technologie (Kieser 2002b; Bea/ Göbel 2006). Erste Forschungen dazu finden sich in den 1920er Jahren im Rahmen der *Human-Relations-Bewegung* (Kieser 2002a). Für das Erfassen von Schule als Organisation und deren Wandel wirkt dieser Ansatz erst einmal naheliegend: Der steten Forderung aus Bildungspolitik und interessierter Öffentlichkeit an Schule, sich auf die sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen einzulassen bzw. diese aufzunehmen, wird mit dem *Situativen Ansatz* scheinbar entsprochen.

Da diese innere Strukturbildung offensichtlich nicht willkürlich erfolgt, sondern je nach Umwelt und Organisationsgröße typische Züge trägt, entwickelte Mintzberg (1979) *Strukturtypen*, die für die jeweilige Situation als typisch angesehen werden können, da sie

idealtypisch das Zusammenspiel von Umwelt und Organisation aufzeigen sollen (Kieser 2002b). Buschfeld (1994) greift darauf in seiner Beschreibung der Organisation Schule zurück: Ausgehend von seiner Wahrnehmung von Schule als Bürokratie wählt er bei Mintzberg den Strukturtyp *Professional Bureaucracy* (Mintzberg 1979, 355) und passt diesen auf Schule an: In dieser Organisationsform, einer *Spezialistenbürokratie*, bilden hochqualifizierte Mitarbeiter den operativen Kern, im Falle von Schule die Lehrkräfte, die die Unterrichtstätigkeit übernehmen. Der Experte hat in der Regel sehr viel Zeit und Geld in seinen langen persönlichen Qualifizierungsprozess investiert (Laske et al. 2006, 106). Das wichtigste Produktionsmittel ist das Wissen in den Köpfen der Experten, sodass die Organisation so gestaltet werden muss, dass sowohl die Leistungsmöglichkeit als auch die –willigkeit und –fähigkeit gefördert werden. Die Art der Leistungserbringung ist nicht durch andere Technologien ersetzbar, der Kontakt zu den Leistungsabnehmern ist direkt und unmittelbar (ebd.). Die Experten standardisieren ihre Aufgabe selbst und nehmen so eine starke Machtposition ein, sodass sie auch die Arbeit des ohnehin geringen, mittleren Managements (*Service- und Technostruktur*) bestimmen. Die Spezialisten koordinieren sich in vororganisierten Teams weitgehend selbst, in denen sie eigenständige und aufeinander abgestimmte Pläne erstellen. Die Organisationsleitung bestimmt die allgemeinen Rahmenrichtlinien und sorgt für gemeinsam getragene Zielvereinbarungen. So sind Expertenorganisationen im weitesten Sinne durch eine professionelle Selbstkontrolle der Organisationsmitglieder gekennzeichnet.

Buschfeld verweist darauf, dass dieses Modell die Leitungssituation der Schulleitung passend zum Ausdruck bringt, da sie keine Alleinherrschaft darstellt, sondern auf mehrere Personen verteilt ist (Buschfeld 1994, 65). Überdies zeigt das Modell, dass die Service- und Technostruktur, also das mittlere Management, eine relativ schlanke mittlere Leitungsebene bildet, was sich in der schulischen Struktur etwa als Systembetreuer oder Fachschaftsleitung wiederfinden kann. Mehr als diese deskriptiven Aspekte liefert das Modell jedoch nicht. Der Ansatz enthält kein Konzept, das die Anpassung der Organisationsstruktur an die jeweilige Situation beschreibt: Zwar postuliert er, dass Organisationsstrukturen an die jeweilige Umwelt angepasst werden müssen, erklärt jedoch nicht, durch welche Prozesse diese Anpassung geschehen soll. Somit bleibt der Ansatz bei einer funktionalen Beschreibung stehen, eine prozessorientierte Handlungsmöglichkeit bietet er nicht (Kieser 2002b). Auch werden die Organisationsmitglieder bei diesem Ansatz ausgeblendet: Organisationsstruktur soll sich hier ‚objektiv‘, d.h. unabhängig von den Intentionen, Wahrnehmungen und Handlungen der Organisationsmitglieder formen und durchsetzen. Wie genau sich die Struktur der Organisation jenseits der aktiven Handlung ihrer Mitglieder bilden soll, bleibt unklar. Die innere Differenzierung bleibt zudem vage: Die enge Verzahnung der Schulleitung mit dem operativen Kern, dem Lehrkollegium, wird in diesem Modell nicht eindeutig geklärt. Auch stellt sich die Frage, ob die implizit im Modell zugrundgelegte, bürokratisch legitimierte Macht der Schulleitung in ihrer Position richtig abgebildet wird, genauso wie die Frage der modelltheoretisch inhaltlichen Unabhängigkeit. Mintzberg selbst nennt als Beispiele für das Modell der Spezialistenbürokratie Universitäten, Krankenhäuser und Forschungsinstitute (Mintzberg 1979, 327) – jedoch keine Schulen. Überdies kann eine Grundannahme des Situativen Ansatzes für Schulen nicht bestätigt werden: Eine

Vergrößerung der Leitungsspanne führt nicht zur Differenzierung von Leitungsstrukturen bzw. zu einer verstärkten Delegation von Verantwortung (Kuper 2002).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die eingangs dargestellte Spannung zwischen bürokratisch-rationalen Regelungen und einer interaktiv-flexiblen Handlungsbasis im Rahmen der unterschiedlichen Modellvorschläge nicht aufgelöst werden konnte und für die Diskussion über Organisationsmodelle zur Beschreibung der Organisation Schule weiterhin konstitutiv ist (Helsper 2008a). Den genannten Organisationsmodellen ist das Bestreben anzumerken dem Besonderen von Bildung und Erziehung gegenüber dem traditionellen Bürokratie-Modell Platz einzuräumen: Unplanbarkeit, Kreativität, Individualität, Spontaneität. Die Vorstellung von Schule als rational steuerbare Einrichtung ist dadurch deutlich relativiert worden (ebd.). Während sie heuristisch deutlich leistungsstärker sind als das ursprünglich bürokratische Organisationsmodell, geben genannte Organisationsmodelle keine Hinweise darauf, wie die Koppelung der einzelnen Teilelemente operationalisiert werden kann, sodass etwa zwischen einer losen und einer engeren Koppelung unterschieden werden könnte (Böttcher 2005). Aus struktureller Betrachtungsweise heraus ergibt sich damit das Bild der Einzelschule als Organisation, welche durch Zieldiversität, unklare Technologie, unkoordinierte Aktivitäten sowie lediglich lose gekoppelte Strukturen gekennzeichnet ist, deren Augenmerk nicht vordergründig auf Effizienz liegt (Bonsen 2003, 150).

Organisationaler Wandel muss, will er erfolgreich sein, gleichzeitig die Akteure und die Organisationsstruktur der Schule mit einbeziehen (Rolff 1986, 13). Damit stellt sich aus Sicht der Befürworter organisationalen Wandels die Frage nach dessen Operationalisierbarkeit.

Insgesamt ist es Erziehungswissenschaft und Lehrerprofession nicht gelungen, eine eigene Theorie der Organisation Schule hervorzubringen. Allerdings ist dies nicht notwendig als Mangel zu interpretieren: Fachspezifische Organisationskonzepte können, sofern sie den Gegenstand in einer gesellschaftlichen Funktionslogik beschreiben, der Eigenlogik von Organisationen nicht gerecht werden – und umgekehrt (Tacke 2004). Die Organisation Schule ist nicht unabhängig von ihrem institutionellen Charakter zu denken. Die erziehungswissenschaftliche Diskussion vermeidet diesen „blinden Fleck“, indem sie von vornherein Schule als Organisation und Institution zusammendenkt. In dieser Multireferentialität der Organisation Schule steckt ein anhaltendes Konfliktpotential, je nachdem, welchen Blick man auf die Einzelschule richtet: Die Spannung zwischen der Sichtweise von Schule als Organisation der Orte des Lernens und Schule als *pädagogische Handlungseinheit* (Fend 1986) ist nicht aufzuheben. Keine funktionspezifische Sichtweise kann exklusive Angemessenheit für sich in Anspruch nehmen, da es sich bei Schule auch um ein gesellschaftliches Phänomen handelt, das unvermeidlich kontextabhängig konstruiert wird (Tacke 2004).

Die dichotome Abgrenzung vom traditionellen Bürokratie-Modell hat zu keinem kohärenten Organisationsmodell von Schule geführt, sodass neuere Überlegungen, ein Organisationsmodell von Schule favorisieren, das das bürokratische Modell als Grundlage nimmt und dieses durch Ergänzung und Anreicherung weiterentwickelt (Bonsen 2003; Fuchs 2004). Der Aspekt, dass Schule auch einen administrativ-bürokratischen Anteil hat, wurde von keinem der diskutierten Modelle in Fragen gestellt. Somit könnte auch die

Beschreibung der Einzelschule als ‚lose Koppelung‘ nur eine analytisch bedeutsame Ergänzung des bürokratischen Ansatzes darstellen (Bonsen 2003, 150). Als Ergebnis dieser modelltheoretischen Überlegungen lässt sich sagen, dass für das neue Leitungsmodell bisher kein konsistenter theoretischer Entwurf vorliegt (Lüde 2008). Neben der bürokratisch-hierarchischen Prägung der Einzelschulen existieren teilweise große Spielräume für die Organisationsmitglieder.

Für die Schulleitung bedeutet dies, wahrzunehmen, dass sie einer komplexen Organisation vorsteht, die zwar einen bürokratischen Rahmen bildet, aufgrund der flachen Hierarchie allerdings den Lehrkräften in ihrer zentralen Aufgabe des Unterrichtens eine Selbständigkeit zugesteht, die sich jeder direkten Kontrolle und Beobachtung entzieht, sodass direkte, interventionistische Maßnahmen nicht erfolgversprechend erscheinen (Lüde 2008). Dazu korrespondiert auch das Mitgliedschaftsdilemma, das doppelte Mitgliedsverhältnis, in dem sich Lehrkräfte befinden (Blutner 2004): Zum einen werden sie vom jeweiligen Bundesland in das Beamtenverhältnis berufen, zum anderen sind sie Lehrkräfte einer Einzelschule vor Ort. Aus dieser doppelten Mitgliedschaft resultieren sowohl die Grenzen der modelltheoretischen Beschreibbarkeit von Schule als auch die Grenzen des strategischen Handelns der Schulleitung, die ihre Mitarbeiter nicht zwingen kann, sich an der Weiterentwicklung von Schule zu beteiligen.

5.2.5.2 Organisationaler Wandel an Schule

Trotz der Bemühungen in den 1970er und 1980er Jahren, mittels modelltheoretischer Diskussionen, Lehrplan- und Curriculaentwicklung eine nachhaltige inhaltliche Modernisierung von Schule zu erreichen (Wenzel 2004), blieb Schule zunächst eingebunden in eine hierarchisch-bürokratische Struktur, in der bei geringer Gestaltungsfreiheit weitgehend standardisierte und kontrollierbare Abläufe im Vordergrund standen. Gleichwohl hatte sich gezeigt, dass mittels zentraler Reformmaßnahmen Schulentwicklung nur bedingt gelang. Diese *Krise der Außensteuerung* (Rolff 1998) offenbarte, dass bis in die 80er Jahre auch mittels modelltheoretischer Überlegungen kaum Klarheit über die schulinternen Mechanismen geschaffen werden konnte, ebenso wenig darüber, wie schulische Innovationen erfolgreich zu fördern wären. In Folge entwickelte sich ein Forschungsstrang, der sein Augenmerk nicht auf die modelltheoretische Erfassung der Organisation Einzelschule richtete, sondern Veränderungsprozesse zu beschreiben versuchte, mittels derer organisationaler Wandel in der Einzelschule beschrieben und gestaltet werden kann.

Mit einer eigenen Organisationsforschung begab sich die Pädagogik in Konkurrenz zu anderen Wissenschaften, wie der Betriebswirtschaftslehre oder der Soziologie, die die klassische Organisationstheorie prägten, ebenso wie die Psychologie, die Ende der 1930er Jahre im Rahmen der *Hawthorne-Studie* und der Erkenntnis der Wirksamkeit unterschiedlicher Führungsstile ins Spiel kam (Göhlich 2005). In der Folgezeit hat sich die Organisationspsychologie in Theorie und Forschung von Beratung etabliert und entwickelt mit dem Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) einen eigenen Zugang (ebd.). Mit der

Rezeption der US-amerikanischen *school-effectiveness-Forschung* wurden auch im deutschsprachigen Raum vielfältige Vergleichsuntersuchungen durchgeführt – besonders einflussreich wurde die Studie der Rand-Corporation (Rolff 2007, 11). Diese Forschungsrichtung wollte durch Schulvergleichsuntersuchungen differenzierte Merkmale ‚guter‘ Schule herausarbeiten. Mit deren Rezeption ging in der schul- und bildungspädagogischen Diskussion der Bundesrepublik ein bedeutsamer Wandel einher, da Fend (1980) in seinen Untersuchungen zeigen konnte, dass die ermittelten Werte der Schülerleistungen zwischen den einzelnen Schulen des gleichen Schultyps größer waren als die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der verschiedenen in den Vergleich einbezogenen Schulformen. Diese Ergebnisse wurden als Beleg für die Gestaltbarkeit der Einzelschule durch innerschulische Akteure interpretiert, legten sie doch die Annahme nahe, dass jede Schule innerhalb der gesetzlichen Grenzen ihre je spezifische Kultur entwickelt, die sich v.a. in der Kooperation des Kollegiums untereinander ausdrückt: Prägend für die jeweilige Schulkultur ist der spezifische Ressourceneinsatz vor Ort. So standen seit Mitte der 1980er Jahre die Gestaltung bzw. Gestaltbarkeit der jeweiligen innerschulischen Organisationsstruktur und der Schulkultur im Fokus (Mortimor 1997).

Diesen Gedanken einer lösungsorientierten Sicht, die die Partizipation der Betroffenen in den Vordergrund stellt, greift bereits Steuer (1983) auf. Er charakterisiert Schule als eine innovative soziale Organisation, deren innere Struktur zwar problembehaftet, durch organisationalen Wandel aber bewältigt- und gestaltbar ist. Insofern greift Steuer auf den damals aktuellen Diskurs über Schulentwicklung in den USA zurück (Bormann 2002, 88). Er definiert vier Mangelzustände - *Bewusstsein, Gruppenstruktur, Kooperation, Problemlösefähigkeit* - die mittels organisationalen Wandels verbessert werden sollten, wobei er sich am Idealbild einer partizipativen und innovativen Schule orientiert (Steuer 1983, 29ff). Somit spezifiziert Steuer den Gedanken von Bullas Modell des *front-line-Ansatzes*, der gezeigt hatte, dass schulische Organisation durch Handeln auf mehreren Ebenen beschrieben werden muss. Steuer weist jedoch nicht nur auf die Organisationsmitglieder hin, sondern versucht einen Ansatz zu entwickeln, wie Teilhabe am Gestaltungsprozess ermöglicht werden kann.

Rolff (1986) führt Steuers Gedanken weiter und macht den Aspekt der Personenorientierung für ein erweitertes Verständnis von schulischer Organisationsberatung zum Ziel der schulischen Selbsterneuerung: Schulische Selbsterneuerung soll sich gleichzeitig auf die Akteure und die Organisation Schule beziehen (Steuer 1983, 103ff). Er führt den organisationspsychologischen Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) in die Schulentwicklung ein. Dieser Ansatz wurde durch Douglas McGregor in den 1950er Jahren entwickelt (Lüde 2008) und hatte sich bereits Ende der 1960er Jahre als gewinnbringend in der US-amerikanischen Schulentwicklung gezeigt (Röhrich 2013, 85). Kern der Überlegungen ist es, dass die wichtigsten Probleme, über die in einer Organisation Einvernehmen erzielt werden muss, die Regeln des Umgangs mit den Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder sind, ebenso wie die gemeinsam geteilten Interpretationen über die soziale und organisationale Wirklichkeit (Lüde 2008). Damit war ein theoretischer Rahmen zur Erfassung der komplexen Veränderungsprozesse in der Einzelschule möglich. Schulentwicklung wird hier als episodische Entwicklung im Sinne systematischer Programme dargestellt, die ein dezidiert systematisches Vorgehen mit bestimmter

Schrittfolge beinhaltet (Holtappels 2003): eine eingehende Analyse, Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, Formulierung von Zielen und Schwerpunkten, Erstellen von auf Zielen ausgerichteten Handlungsplänen und turnusmäßige Überprüfung der getroffenen Maßnahmen. Rolff übernimmt dies, indem er schulische Organisationsentwicklung als ein „offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen“ bezeichnet (Rolff 1986, 13): Ausgehend von der Annahme, dass Organisationsmitglieder mündige und selbstverantwortliche Individuen sind, gelingt die Integration des technischen, pädagogischen und menschlichen Aspekts an Schule nur, wenn Organisationsentwicklung konkrete Lernsituationen schaffen kann, die bei den Alltagsproblemen der Organisationsmitglieder ansetzen. Zugleich legt er damit die Grundlagen dafür, dass sich in der Folgezeit *Organisationales Lernen* an Schule bzw. der Begriff der *Lernenden Schule* im deutschsprachigen Diskurs zur Schulentwicklung etablieren wird – die scheinbare Unvereinbarkeit von Person und Organisation wird aufgebrochen, da das Individuum als Träger von Entwicklungsprozessen in den Blick genommen wird.

Dalin (1986) adaptiert die ursprünglich für den Profit-Bereich konzipierten Ansätze der Organisationsentwicklung (OE) für die Schulentwicklung. Waren in den oben dargestellten Ansätzen die Rahmenbedingungen und Ausgangsvoraussetzungen für schulische Organisationsentwicklung analysiert worden, so richtet er seinen Blick nun pragmatisch darauf, in welcher Form diese Erneuerungs- und Entwicklungsprozesse gestaltet werden können. Gleichzeitig schränkt er ein, dass keine Strategie allein, ebenso wenig eine einzelne Perspektive, auch kein Paradigma allein in der Lage ist, schulische Veränderungen hinreichend zu beschreiben – und zu steuern, sodass eine plurale Struktur von Veränderungsstrategien gewählt werden muss (Dalin 1986, 34).

Organisationsentwicklung (OE)

Philipp und Rolff (1990) knüpfen an Rolffs Vorüberlegungen an und entwickeln in ihrem pragmatischen Ansatz schulische Organisationsentwicklung weiter, indem sie sowohl handlungsorientiert formulieren als auch die Facette der Zirkularität hinzufügen: Schulische Organisationsentwicklung enthält so eine zukunftsbezogene Ausrichtung und Permanenz. Dies entspricht auch ihrer Vorstellung, dass sich Veränderungen in der Organisation Schule nicht spontan und unbewusst ergeben, sondern umweltbedingt sind und so eine fortlaufende, dauerhafte Anpassung erfordern. Dieser Ansatz, der in seiner Grundannahme dem organisationstheoretischen Modell des *Situativen Ansatzes* nahesteht, geht davon aus, schulisches Handeln der Notwendigkeit ihrer Umweltbezogenheit unterworfen zu sehen, Mittel und Maßnahmen permanent den sich ändernden Umweltbedingungen und damit neuen Zielen anzupassen. Allerdings bleibt die Frage diffus, wie genau die Einflüsse der Umwelt zu fassen sind. Um diesem Dilemma zu entgehen, betonen Philipp und Rolff (1990), dass der Ausgangspunkt der Überlegungen und der durchzuführenden Fortbildungsmaßnahmen stets die Organisationsmitglieder und ihre Bedürfnisse sein müssen. Ihr Ansatz gewinnt dadurch Unterstützung, dass Fend (1986) explizit auf die Einzelschule als *Pädagogische Handlungseinheit* verwiesen hatte, auf die sich alle

Überlegungen zur Organisationsentwicklung beziehen sollen. Insofern kann als Ausgangsbasis nicht die Schule allgemein bzw. die Umwelt gesehen werden, sondern die von den Mitgliedern der Einzelschule wahrgenommene Umwelt und die daraus resultierenden Probleme.

Rolff entwickelt schließlich zusammen mit Dalin diesen Ansatz zum *Institutionellen Schulentwicklungsprogramm* (ISP) (Dalin/ Rolff 1990) und etabliert damit den Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) fest im Schulentwicklungsdiskurs. Mit dem ISP wurden nicht nur die Elemente der klassischen Organisationsentwicklung noch weiter vertieft, da der Aspekt der Langfristigkeit von Veränderungsprozessen betont wurde. Es wurde damit auch deutlich, dass der ISP zwar von der Organisationsentwicklung als Basis ausgeht, bereits aber den Rahmen um Grundannahmen des Organisationalen Lernens erweitert.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass der Erfolg von organisatorischen Umgestaltungsmaßnahmen maßgeblich von der Einstellung der Organisationsmitglieder abhängt (Feldhoff 2011, 52). Der Veränderungsprozess wird als wechselseitiger Prozess kreativer Entwicklung und Anpassung gesehen, der eher spiralförmig als linear verläuft. Während des gesamten Prozesses ist eine umfassende Informationspolitik elementar, in der die Steuergruppe eine zentrale Rolle einnimmt (Röhrich 2013). Für das gesamte Projektmanagement des Entwicklungsprozesses sind Steuergruppe und Schulleitung zuständig, die Verantwortung für die Implementierung von Entwicklungsprozess und Steuergruppe trägt die Schulleitung (Dalin et al. 1998). Erst wenn die Innovationen institutionalisiert sind, also in der Handlungspraxis möglichst vieler Organisationsmitglieder fest verankert und zur Routine geworden sind, ist der ISP erfolgreich verlaufen. Die Schulleitung muss die Konzepte bzw. Arbeitsergebnisse der Steuergruppe auf Realisierungschancen hin prüfen und ist für deren Umsetzung zuständig (Rolff 2001, 21). Zu den wesentlichen Bausteinen der OE-Intervention zählen *Kommunikationstraining, Teamentwicklung, Strategien effektiver Sitzungen* bzw. *Arbeitstreffen, Problemlösungsstrategien, Verfahren der Entscheidungsfindung, Konfliktbearbeitung* und *Evaluation* (Wenzel 2004). Schule wird in diesem Ansatz in ihrem Gesamtzusammenhang gesehen: sie wird eingebettet in ihren gesamtgesellschaftlichen Kontext, mit dem sie auf verschiedenen Systemebenen in vielfältiger Weise vernetzt ist; die Grundannahme ist, dass die einzelnen Organisationsmitglieder auf verschiedenen Ebenen lernen und aus diesem Lernprozess ein die gesamte Schule umfassender organisatorischer Wandel resultiert, da Lernprozesse auf der Ebene des Individuums organisationalen Wandel stabilisieren. Damit kommen sowohl die humanistische als auch die normative Grundorientierung dieses Ansatzes zur Geltung: Zum einen geht es um die Leistungs- und Qualitätssteigerung der Organisation, zum anderen um die Verbesserung der Arbeitssituation.

Damit wird bereits auf Organisationales Lernen verwiesen, da einer der 10 postulierten Grundannahmen des ISP ist, die Lernfähigkeit der Schule als Organisation, nicht als Summe individuellen und kollektiven Lernens, sondern als Organisation formendes Lernen zu sehen ist (Dalin et al. 1998, 44). Demnach können auch Organisationen lernen, was die konzeptionelle Nähe zum *deutero learning* von Agyris/ Schön (1978) aufzeigt. Allerdings gehen Dalin et al. (1998) nicht explizit auf die bereits vorliegenden Konzepte zum Organisationalen Lernen ein. Die Einzelschule bewegt sich nach ihrer Vorstellung im ISP

idealtypisch in einem Spiralprozess, bei dem der Organisationsentwicklungs-Kreislauf (Diagnose, Planung, Zielvereinbarung, Umsetzung, Evaluation) mehrfach durchlaufen wird. Mit jedem Durchlauf entwickelt sich die Einzelschule von einer *fragmentierten Schule* zu einer *lernenden Schule*. In diesem Zusammenhang bietet der ISP ein Novum, da hier als Zentrum der Steuerung dieses Organisations-Entwicklungskreislaufs erstmals *Steuergruppen* in der Literatur erwähnt werden (Feldhoff 2011, 85). Dalin et al. (1998) beschreiben im Zusammenhang mit dem Diskurs um Deregulierung bzw. Dezentralisierung der Einzelschule das Verhältnis von Schule und Gesellschaft als reziprok, da im Sinne einer Demokratisierung auch schulische Veränderungen als Motor für gesellschaftliche Veränderungen wirken können. Das bedeutet, dass die einzelnen Organisationsmitglieder lernen und aus diesem Lernprozess eine die gesamte Schule umfassende Organisationsentwicklung resultiert (Bormann 2002, 97). Damit entwickeln sie Fends Konzept der Schule als *pädagogischer Handlungseinheit* (1987) weiter, da sich der Fokus ihres Konzepts auf den kollektiven Akteur Einzelschule als „Einheit des Wandels“ (Dalin et al. 1998, 328) richtet. Auch Steuers Überlegungen (1983) integrieren sie, da die stärkere Betonung von Dezentralisierung und Autonomie für die Einzelschule einer Hinwendung zur Mikropolitik der Schulentwicklung entspricht, was einen deutlichen Perspektivwechsel von der makropolitischen zur mikropolitischen, einzelorganisationalen Sichtweise auf Schule markiert. Mit der Hinwendung zu einem integrativen Ansatz des organisationalen Wandels wird zunehmend eine Veränderung ‚von innen‘ favorisiert.

Der Ansatz der Organisationsentwicklung lässt sich somit durch drei zentrale Merkmale charakterisieren (Feldhoff 2011): eine *frühzeitige und aktive Beteiligung der Organisationsmitglieder* an der Planung und Durchführung anstehender Veränderungsprozesse, die Verlegung des *Fokus auf die Gruppe*, von der die Veränderungen ausgehen und die *Unterstützung vielfältiger Formen der Kooperation und Vernetzung*. Ein Veränderungsprozess kann erst angestoßen werden, wenn die Organisation aus ihrem Gleichgewichtszustand gebracht wird. Auslöser hierfür können wiederkehrende Probleme oder unbefriedigende Evaluationsergebnisse sein. Auf die Phase des *unfreezing* folgt die Phase der Bewegung (*moving*), in der Veränderungen bzw. Lösungen beraten und vereinbart werden. In einer letzten Phase (*refreezing*) wird die Organisation mit den neuen Lösungen bzw. Handlungsrouninen wieder stabilisiert. Darüber hinaus stellt der externe Berater oder Moderator ein wesentliches Element bei der produktiven Gestaltung der Veränderungsprozesse dar (Lüde 2008): Seine Aufgabe liegt in der aktiven Unterstützung und Beratung während des gesamten Prozessverlaufs.

Spätestens seit Anfang der 1990er Jahre kommt es zu einer mannigfaltigen Ausdifferenzierung, wobei v.a. der ursprünglich humanistisch-emanzipatorische Charakter in den Hintergrund tritt (Feldhoff 2011, 54). Als zentrale Instrumente, die im Rahmen der Organisationsentwicklung ihre Anwendung finden sollen, werden stets Leitbild-, Schulprogramm- und Teamentwicklung genannt, als Instanz zur Koordinierung die Steuergruppe (Berkemeyer et al. 2008). Allerdings gab es auch kritische Stimmen gegen das Konzept der Organisationsentwicklung (OE), da dem Ansatz vorgeworfen wurde, zur Deprofessionalisierung der Gruppe der Lehrkräfte beizutragen. Überdies wurde bemängelt, dass die pädagogischen Erwartungen, die mit der Organisationsentwicklung (OE) im

Organisationen verharren und nicht auf die Ebene des Unterrichts durchdringen (Wissinger 2014).

Als Reaktion auf den institutionellen Schulentwicklungsansatz entwickelte sich der Ansatz der *Pädagogischen Schulentwicklung*, der als Reaktion auf die Diskussion des institutionellen Schulentwicklungsansatzes verstanden werden kann (Bormann 2002, 98). Beide gehen von der Einzelschule aus und richten ihren Blick auf empirisch gewonnene Erkenntnisse der Schulentwicklungs- bzw. Schulqualitätsforschung. Vertreter der institutionellen Schulentwicklung sehen Konflikte durch äußere Anforderungen an die Schule herangetragen und wollen diese konstruktiv für den Entwicklungsprozess nutzen. Die Befürworter des pädagogischen Schulentwicklungsprozesses schenken v.a. dem Kern des schulischen Handelns, dem Unterrichtsgeschehen, Beachtung. Aus ihrer Sicht sind die Lehrkräfte selbst Experten, die Veränderungswünsche bzgl. der Unterrichtsmethoden und -formen formulieren und damit einen Impuls zur Schulentwicklung auslösen (Klippert 2008): Merkmale von als gut wahrgenommenem Unterricht sollen erforscht und dementsprechende Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, um auf diesem Weg zur Veränderung beizutragen (ebd.). Ziel ist die langfristige Verbesserung der innerschulischen Interaktionsbeziehung, v.a. zwischen Lehrkräften und Schülern. Aus dieser Perspektive ergeben sich erst die institutionellen Innovationen, die nötig sind, die innerschulische Interaktion optimal zu unterstützen. Somit geht es im Konzept der pädagogischen Schulentwicklung eher um die Verbesserung der schulischen Situation, zu verbessernden Arbeitsbedingungen erschließen sich in erster Linie als zu verbessernde unterrichtsrelevante Rahmenbedingungen.

Instrumente des pädagogischen Schulentwicklungsprozesses sind insofern schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf), Lehrer-Tandem, kollegiale Hospitation, pädagogische Konferenzen, auch Supervision. Dieses ‚Kollegialprinzip‘ wurde lange Zeit als das adäquate Modell zur inneren Gestaltung von Schulentwicklung angesehen (Lüde 2008). Allerdings hat sich bei genauerer Analyse der Gestaltungsfähigkeit von Wandel im Rahmen dieses Konzepts gezeigt, dass mit dem Exponieren der Lehrkräfte als Experten auch eine Erhöhung der Binnenkomplexität der Organisation Einzelschule einher ging. Es zeigte sich zunehmend die Schwierigkeit, ein abgestimmtes Verhalten durchzusetzen und pädagogische Entscheidungen zu treffen, die alle als verbindlich ansahen, mit der Folge, dass die Übernahme von Verantwortlichkeit nicht immer und nicht in dem erforderlichen Maße gewährleistet werden konnte; teilweise wurde dieser Ansatz der Schulentwicklung auch als ‚organisierte Unverantwortlichkeit‘ bezeichnet (ebd.). Auch mangelt es bislang an empirischen Untersuchungen, die die Berechtigung der theoretisch formulierten Erwartungen dieses Konzepts der Schulentwicklung bekräftigen (Wissinger 2014). Dementsprechend argumentiert auch der Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung: Dieser stellt, anders als der Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) die einzelne Lehrkraft als Experten in den Mittelpunkt der Überlegungen: Ausgehend von dessen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Unterricht sollen Entwicklungsmaßnahmen initiiert werden, die in Folge dann auch Veränderungen auf der organisationalen Ebene nach sich ziehen. Allerdings ist auch dieser Ansatz beschränkt, da jenseits der einzelnen Lehrkraft als

Experte nur schwer eine zentrale Verantwortlichkeit etabliert werden kann, die für die gemeinsame systematische und zielgerichtete Umsetzung der Reformmaßnahmen sorgt.

Zusammenfassend kann der Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) als Paradigmenwechsel eingeordnet werden: Während zuvor in der Schulforschung über das Innenleben der einzelnen Schule wenig bekannt war, wird mit diesem Ansatz zum einen die Möglichkeit geboten, Entwicklungsprozesse innerhalb der Einzelschule zu beschreiben und zu erfassen, andererseits werden auch mehrere Instrumente entwickelt, die diesen Entwicklungsprozess initiieren und steuern können (Schulprogrammarbeit, Schulleitbild, Steuergruppe, Evaluation, externer Berater etc.). Damit war eine systematische Basis zur Erfassung und Initiierung von Schulentwicklung möglich. Allerdings zeigen sich auch die Grenzen dieses Ansatzes: Eine allzu starke Ausrichtung auf datengestützte Steuerung lässt außer Acht, dass die einzelnen Akteure ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele verfolgen. Auch kann eine allzu starke Moderation durch externe Experten schnell zu einer defizitorientierten Haltung gegenüber pädagogischem Expertenhandeln führen, sodass die einzelnen Lehrkräfte mit Skepsis auf Reformvorschläge reagieren.

Schule als Lernende Organisation

War es die Organisationspsychologie, die sich mit ihrem Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) in der Beratung von Organisationen etablieren konnte (Göhlich 2005), so griff die Pädagogik diesen Ansatz zunächst für den Bereich der Schulentwicklung auf, ohne ein eigenes Modell der Organisationstheorie oder des organisationalen Wandels zu etablieren. Um sich am Diskurs über Interventionen in Organisationen zu beteiligen, benötigte sie zum einen eine eigenständige Terminologie auf der Basis eines Lernbegriffs, zum anderen eine eigenständige Organisationsforschung aus spezifisch pädagogischer Sicht (ebd.). In diesem Zusammenhang erfolgte die Erweiterung des Konzepts der Organisationsentwicklung (OE) durch das Konzept des Organisationalen Lernens, indem traditionelle Elemente der Organisationsentwicklung (OE) mit Elementen des Organisationalen Lernens ergänzt wurden (Levitt/ March 1988). Das spezifisch pädagogische Interesse an Organisation ist dabei das Interesse an organisationalen Lernprozessen und deren Unterstützung (ebd.). Da somit neben der Einzelschule auch andere ‚pädagogische‘ Organisationen in den Blick der Forschung kamen, wurde dies unter dem Begriff ‚Entgrenzung des Pädagogischen‘ subsumiert (Sausele-Bayer 2011). Seit Mitte der 1990er Jahre wird das Konzept des Organisationalen Lernens verstärkt aufgegriffen, dessen zentrale Dimension die *Autonomie* der Organisation und der Akteure bildet (Bormann 2002, 86); wengleich aufgrund der staatlichen Verfasstheit von Schule keine vollkommene Autonomie der Organisation Einzelschule möglich ist, so galt es die Teilbereiche zu identifizieren und zu entwickeln, in denen erweiterte Handlungsspielräume zugestanden werden: Es hatte sich bereits gezeigt, dass geplante Veränderungen im Rahmen der Organisationsentwicklung (OE) nicht fruchten, wenn diese strukturelle Bedingungen schulischer Realität außer Acht lassen (Steuer 1983; Dalin 1986; Oelkers 1995). Aufgrund der Fülle an Beiträgen herrscht eine große Heterogenität, sodass die Konturen des

Forschungsfeldes nicht leicht erkennbar sind (Feldhoff 2011, 55). Im Folgenden wird v.a. auf die Ansätze von Agyris/ Schön (1978), Schein (1985) und Senge (1990) zurückgegriffen.

Die Konzeption der *Lernenden Organisation* setzt stillschweigend die Annahme voraus, dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen lernfähig sind: Schule als Lernende Organisation stellt einen besonderen Fall dar, da einer Organisation das Lernen beigebracht werden soll, die dieses selbst als ihre Hauptaufgaben begreift (Göhlich/ Sausele 2008). Dieses Lernen kann nicht nur als Prozess der Sozialisation gesehen werden, sondern interventionistisch gesteuert stattfinden, sodass letztlich mit der Absicht gehandelt wird, Haltungen zu ändern, was Schule im Rahmen von Erziehung als zweite Kernaufgabe ihrer selbst sieht. Allerdings handelt es sich hier um eine Analogie (Tacke 2004), da Organisationen nicht erzogen werden können, auch wenn dies interventionistische Konzepte unterstellen mögen (Senge 1990); zumal unklar ist, wer die Organisation erziehen sollte. Somit stellt sich die Frage, ob jenseits des interventionistischen Vorgehens Lernprozesse mit dem Ziel einer systematischen bzw. zielgerichteten Umgestaltung durch einen schleichenden, nicht intendierten Wandel möglich sind (Lüde 2008). Geißler (1995) beschreibt Lernen in diesem Zusammenhang als Form der Verhaltensänderung von Individuen aufgrund von Erfahrungen. Er deutet *Organisationales Lernen* als Veränderung bzw. (Weiter-)Entwicklung des Steuerungspotentials einer Organisation. Allerdings führt individuelles Lernen nicht zwangsläufig zu Organisationalem Lernen (Borman 2002, 63). Vielmehr spielt das Team eine zentrale Rolle, wie etwa Senge (1990) ausführt: Entscheidend sind verschiedene Prozesse der Aneignung von Wissen, sodass in der Organisation eine Art Gedächtnis in Form kognitiver Systeme entsteht, in denen Wissen gespeichert werden kann (Feldhoff 2011, 72). Diese Lernprozesse weisen unterschiedliche Tiefen bzw. Qualitäten auf, wie bereits Agyris und Schön (1978) mit den Begriffen *single-loop learning*, *double-loop learning* und *deutero learning* zu erfassen versucht haben. Individuelles Lernen ist somit nicht unabhängig von der einzelnen Organisation: Sie bildet den übergeordneten Rahmen innerhalb dessen das Individuum bzw. das Team lernen kann. Er kann förderlich oder hinderlich sein, wobei die Individuen als Funktions- und Aufgabenträger auch Träger von organisationsrelevantem Wissen sind und durch ihr Verhalten in der Organisation das Bild der Organisation nach innen und außen prägen.

Kollektives Lernen ist der direkte und engere Bezugsrahmen für individuelles Lernen, und kann auch als Lernen in Gruppen bzw. Teams verstanden werden. Leithwood (2000) räumt der Arbeit in Gruppen und Organisationen besonderen Stellenwert ein. Für den schulischen Kontext sind seiner Meinung nach Teams besser geeignet, sowohl kreative Lösungen zu erzielen als auch die Interessen der Mitglieder in der Organisation besser zu vertreten. Auch sind einzelnen Organisationsmitglieder eher bereit, Entscheidungen mit zu tragen, die in der Gruppe getroffen wurden. Das Handeln der Teammitglieder richtet sich auf ein gemeinsames Ziel, dessen Erreichen sie gemeinsam anstreben, sodass der Prozess der kollektiven Sinnkonstruktion dadurch gefördert wird. Zur Beschreibung der Lernprozesse fand zum einen ein Rückgriff auf ‚klassische‘ Ansätze des Lernens, wie behavioristische, kognitive und soziale Lerntheorie statt (Feldhoff 2011). Göhlich (2005) formuliert darüber hinaus einen umfassenden Lernbegriff, der Lernen nicht nur als Veränderung sieht, sondern auch Erfahrung mit einschließt; er differenziert Lernen in vierfacher Weise in *Wissen-Lernen*,

Können-Lernen, Lernen-Lernen und Leben-Lernen. Zwar liegt der Diskussion um Organisationales Lernen damit ein elaborierter Lernbegriff zugrunde, allerdings galt es auch zu erfassen, wie das Zusammenwirken zwischen individuellem bzw. kollektivem Lernen und der jeweiligen Organisation funktioniert.

Bereits March hat in seiner Zusammenarbeit mit Olsen ein umfassendes Konzept des Organisationalen Lernens entwickelt (March/ Olsen 1976). Kerngedanke dieses Ansatzes ist, dass Entscheidungsverhalten in Organisationen durch die beschränkte Rationalität der Organisationsmitglieder und deren begrenzte Informationsverarbeitungskapazität limitiert wird. In diesem erfahrungstheoretischen Ansatz führen Wissen und Wollen des Individuums zum Vollzug einer Handlung, wenn dieses zuvor einen vollständigen Lernzyklus durchlaufen hat. Die Organisation reagiert darauf und löst ihrerseits eine Reaktion des Umfeldes aus, die das Individuum interpretiert und daraus Rückschlüsse zieht. Allerdings ist davon auszugehen, dass ein solcher vollständiger Lernzyklus eher die Ausnahme, denn den Regelfall darstellt, da die Kriterien für die Handlung des Individuums unklar sein können (Geißler 2000). Überdies dürften die vorliegenden Informationen oftmals ungenügend und die Interdependenzen zwischen den Teilelementen der Organisation oft uneindeutig sein, sodass Organisationsziele oft diffus oder widersprüchlich sein können.

Agyris und Schön (1978) erweitern diesen Ansatz, indem sie Organisationalem Lernen sowohl eine organisationstheoretische wie auch eine kognitiv handlungstheoretische Dimension zuweisen (Geißler 1995). Ausgangspunkt ihres Ansatzes ist ein handlungstheoretisches Konzept: Jedes Organisationsmitglied verfügt über subjektive, spezifisch handlungsleitende Theorien, die *theory-in-use*. Diese *theory-in-use* repräsentiert das Bild, das sich das Organisationsmitglied von der Organisation macht, und leitet sein Handeln. Die Summe der einzelnen *theories-in-use* bildet die *organizational theory-in-use*, die sowohl als Schnittmenge aller subjektiven Theorien gedeutet werden kann wie auch als Form des *organisationalen Gedächtnisses*: Sie verändert sich ständig durch die Interaktion der Organisationsmitglieder und unterstützt damit die Bildung von *public maps*, Artefakten, die durch die Organisationsmitglieder erzeugt werden und die Orientierung erleichtern (Geißler 1995).

Neben der subjektiven *theory-in-use* und der inoffiziellen *organizational theory-in-use* existiert immer auch eine offiziell verlautbarte organisationale Theorie, die *espoused theory* (Geißler 2000). Diese ist nicht zwingend handlungsleitend, im Idealfall kongruent mit der *organizational theory-in-use* (Feldhoff 2011, 60). Weicht sie davon ab, wird Organisationales Lernen erschwert. Für Organisationales Lernen unterscheidet Agyris zwei grundlegende Qualitäten: *single-loop learning* und *double-loop learning*. *Single-loop learning* zielt auf die Steigerung der Effizienz innerhalb des Rahmens bestehender organisationaler Handlungsmuster ab, und entspricht damit dem Ansatz der Organisationsentwicklung (OE): Ein Problem muss kommuniziert und im Rahmen kollektiver Lösungssuche mit der bestmöglichen Lösung geregelt werden, die dann in der *organizational theory-in-use* fest implementiert wird. Die handlungsleitenden Werte und Normen der Organisation werden hier nicht hinterfragt. *Double-loop learning* ergänzt diesen Prozess, indem nicht nur nach einer passenden Lösung innerhalb bestehender Leitbilder und Strukturen gesucht wird, sondern

auch die übergeordneten Handlungstheorien auf ihre Angemessenheit überprüft werden. Hier zeigt sich die Nähe zum Ansatz von March/ Olsen (1976), bei denen es um das Erarbeiten neuer Handlungsrouinen als Ergebnis eines gelungenen organisationalen Lernprozesses ging.

Die Voraussetzung für das Gelingen des *double-loop learning* ist die Offenheit der Organisationsmitglieder für diesen Prozess. Es muss ein Grundkonsens unter allen Mitgliedern in der Schule darüber herrschen, dass der Erfolg der Schule nur dann nachhaltig verbessert wird, wenn alle bereit sind, ständig dazuzulernen, alle vereinbarten Maßnahmen, Aktivitäten und Prozesse ständig zu optimieren (Lohmann 2008b). Fehlt diese Bereitschaft, wird der Prozess der Lösungssuche im *single-loop learning* verhaftet bleiben. Dies kann etwa dann der Fall sein, wenn die *theory-in-use* von der offiziellen Version, der *espoused theory* abweicht. Um in dieser Situation dennoch den Prozess in Gang zu setzen, schlägt Agyris den Einsatz externer Berater vor, die den Organisationsmitgliedern helfen, den Unterschied zwischen *theory-in-use* und *espoused theory* zu erkennen bzw. zu benennen. Damit kann auch eine weitere Stufe der Lernqualität erreicht werden, die Agyris/ Schön (1978) benennen: das *deutero learning*. Darunter verstehen sie eine Art Meta-Lernen, also die Fähigkeit, das Lernen selbst bewusst wahrzunehmen, zu diskutieren und *single-loop learning* bzw. *double-loop learning* gezielt zu steuern und zu beeinflussen. Allerdings bleibt Agyris' Ansatz nur deskriptiv, konkrete Instrumente zur Intervention entwickelt er nicht.

Die Grundannahme dieses Ansatzes ist, dass die Organisationsmitglieder die Personen ihres Umfeldes systematisch beobachten und die so gewonnenen Daten nützen, um sich ein Bild von der Person zu machen. Dabei legen sie der beobachtenden Person zweckrationales Handeln zugrunde, sodass diese mithilfe ihrer Methode wie ein (Natur)Wissenschaftler vorgehen, um ihre *theory-in-use* zu entwickeln. Dies geschieht mittels der Methode des theoretischen Diskurses, somit ohne Ansehen der Person und ohne Manipulation oder Druck, sodass Erkenntnisse nur so lange Gültigkeit besitzen, wie sie nicht durch eine gegenläufige Erfahrung in Frage gestellt werden (Geißler 2005). Für das einzelne Organisationsmitglied bedeutet dies, sich ständig zu bemühen, ein angemessenes Bild von der Realität zu haben. Diese Vorstellung einer Handlungslogik des handelnden Subjekts verbinden Agyris/ Schön mit der Handlungsforschung und schlagen vor, die Aktivitäten der Organisationsmitglieder wissenschaftlich zu beobachten und auf der Grundlage der so gewonnenen Daten ihre *theories-in-use* zu rekonstruieren.

Die einseitige zweckrationale Ausrichtung des Ansatzes von Agyris/ Schön (1978) lässt sich mit Hilfe der Theorie von Schein (1985) erweitern. Dieser bezeichnet die Gesamtheit aller unproblematisierten und nicht diskutierten Vorannahmen, von denen die Organisationsmitglieder ausgehen und ihr Verhalten daran ausrichten, als Organisationskultur. Diese Vorannahmen verändern sich nur sehr langsam, da es sich um keine apriorischen Gegebenheiten handelt, sondern um Resultate kollektiver Lernprozesse: Organisationskultur ist für Schein das Resultat gemeinsamen Organisationalen Lernens, somit nicht explizit zu beobachten wie im Ansatz von Agyris/ Schön, sondern informelles Lernen (Geißler 2005). Damit geht es für Schein nicht um zweckrationales Handeln, sondern um Werterationalität, sodass Organisationales Lernen der vernünftige Umgang mit Normen

bzw. Sinn- und Legitimitätsfragen ist. Da das einzelne Organisationsmitglied danach strebt, Unsicherheit und Unklarheit zu vermeiden, wird es zu dessen permanenter Aufgabe Ordnung und Zuverlässigkeit herzustellen, sodass Organisationskultur für Schein v.a. psychische Organisationsstrukturen sind, da Organisationsstrukturen nur durch die Wahrnehmung und Akzeptanz der Organisationsmitglieder ihre Stabilität erhalten (Schein 1985, 21). Insofern kann Schein, im Unterschied zu Agyris/ Schön, auch zuordnen, warum die Organisationsmitglieder danach streben, Organisationsstruktur bzw. -kultur zu erfassen: Aufgrund seiner Instinktreduziertheit ist das Individuum existenziell darauf verwiesen, Sinn zu erzeugen. Kollektive Vorstellungen von Organisation stiften damit eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten, in der es nur vordergründig um Normen und Regeln geht, hintergründig um gemeinsame Sinnhaftigkeit. Diese kollektive Sinnhaftigkeit nennt Schein ‚Kultur‘; auf dieser Basis entwickelt er seine Vorstellung von Organisation als Kultur- und Glaubensgemeinschaft (Geißler 2005). Die Grundannahme ist, dass individuelles Lernen nur dann gelingt, wenn der Einzelne erfolgreich die Normen und Werte seiner Gemeinschaft erlernt.

Im Gegensatz zu dem Ansatz von Agyris/ Schön, der explizites Organisationales Lernen erfasst, legt Schein seinen Fokus darauf, implizites Organisationales Lernen zu beschreiben (Geißler 2009). Während Schein den zweckrationalen Ansatz von Agyris/ Schön durchbricht und damit eine zentrale Motivation der Organisationsmitglieder zum Organisationales Lernen beschreiben kann, bleibt in seinem Ansatz doch eine gewisse Unschärfe: Er unterscheidet nicht immer konsequent zwischen Vorannahmen, Normen und Werten, individuell und kollektiv. Dies ist sicherlich auch im Untersuchungsgegenstand selbst grundgelegt, da der Tiefen- und Verankerungsgrad von Vorannahmen, Normen und Werten der Organisationsmitglieder vermutlich nur schwer eindeutig zu erfassen ist, vielmehr von einer graduellen Abstufung auszugehen ist. Auch eine gemeinsame Vision, z.B. durch eine Führungskraft vorgegeben, und der dynamische Umgang mit Unerwartbarem oder Unkontrollierbarem wird von ihm auf der Ebene der Vorannahmen nicht erfasst. Somit weist der Ansatz v.a. eine heuristische bzw. analytische Orientierung auf.

Senge (1990), ein Schüler Agyris', zielt auf die Gestaltung lernfähiger Organisationen ab und entwickelt einen interventionistischen Ansatz. Dabei unterscheidet er zwischen den zwei Lernformen *adaptive learning*, das der Anpassung an die Umwelt dient, und *generative learning*, das dem Erlernen einer neuen Sichtweise auf die Welt dient (Feldhoff 2011, 63). Senges Ansatz besteht aus einer Fülle von verschiedenen Konzepten, Theorien und Ideen (Wiegand 1998, 276). Kern des Ansatzes ist, dass Organisationsmitglieder fünf zentrale Disziplinen beherrschen müssen, um Organisationales Lernen zu ermöglichen: *Systemisches Denken* zum Erfassen komplexer Prozesse, *Bereitschaft* des Einzelnen ständig seine *Fähigkeiten zu erweitern* und neue Ziele zu setzen, *mentale Modelle* des Einzelnen wie auch der gesamten Organisation *aufdecken und hinterfragen*, *gemeinsame Visionen* über die Zukunft der Organisation entwickeln und das *Team als grundlegende Lerneinheit* der Organisation zu sehen (Holtappels 2016). Senges Ansatz birgt in Hinsicht auf die Grundannahmen und Begrifflichkeiten des Organisationales Lernens keine wesentlichen Weiterentwicklungen. Interessant ist sein Ansatz v.a. aufgrund seines interventionistischen Charakters und seiner Vorschläge für die Umsetzung in der Praxis: Neben den genannten fünf Disziplinen nennt

Senge zwei Instrumente, die einer Organisation helfen, eine Lernende Organisation zu werden: *Lernlabors* und *Mikrowelten*. In *Lernlabors* sollen Lerngruppen einen vollständigen Erfahrungszyklus durchlaufen, um ihre mentalen Modelle aufzudecken. *Mikrowelten* hingegen zielen darauf ab, in Experimentierräumen mittels Computersimulationen im Zeitraffer mentale Modelle und System-Archetypen aufzudecken. Entscheidend für die jeweilige Schulleitung ist nicht ihr Charisma, sondern ihre Fähigkeit, das schulische Kollektiv so zu organisieren, dass die beschriebenen Prozesse möglich werden (Rahm/Schröck 2008, 22)

Im deutschsprachigen Raum ist die überschaubare Zahl der Konzepte überwiegend normativer bzw. theoretischer Natur (Feldhoff 2011, 100f). Die Anwendung der grundlegenden Aspekte des Organisationalen Lernens auf die Einzelschule findet teils oberflächlich statt und wird angereichert durch andere Ansätze, die dem Organisationalen Lernen nahestehen (Schratz/ Steiner-Löffler 1998). Zwar existieren Bezüge zueinander, allerdings hat keiner der Autoren eine eigene Theorie des organisationalen Wandels an Schulen formuliert, sodass die Konzepte mehr oder weniger lose nebeneinanderstehen: Meyer und Ulrich (1997) unternehmen den Versuch, *Lernende Schule* zu definieren: Sie gründen ihren Ansatz auf der systemischen Annahme, dass Individuen und Organisation wechselseitig aufeinander bezogen sind: Individuen und Gruppen sind genauso in der Lage, die Organisationskultur zu beeinflussen wie umgekehrt. Aufgrund defensiv ausgeprägter Abläufe und Routinen, verbunden mit schwach ausgeprägten entwicklungsorientierten Ansätzen, kann es dazu kommen, dass Potenziale nicht genützt werden. Das pädagogische Interesse ist in diesem Zusammenhang nicht mehr auf Bildung und Erziehung von Individuen beschränkt, sondern zielt nun auch auf die Unterstützung von Lernprozessen größerer sozialer Gebilde ab, wie Teams oder Organisationen (Göhlich 2005).

Schratz/ Steiner-Löffler (1998) gehen mit ihrem Ansatz der Lernenden Schule darüber hinaus, indem sie schulpädagogische Elemente integrieren, wobei der Bezug zu Fends Überlegungen naheliegt: Mit der stärkeren Betonung der Einzelschule zeigen sich hier bereits deutlich Tendenzen zur Dezentralisierung bzw. zu Autonomieüberlegungen für die Einzelschule, wie sie ab Mitte der 1990er Jahre bildungspolitisch intensiv thematisiert wurden. Sie verstehen das Konzept der Lernenden Schule als umfassendes Konzept, bei dem Organisationales Lernen nur einen von mehreren Bezugspunkten darstellt (Feldhoff 2011, 88). Mit Rückbezug auf verschiedene Autoren und Ansätze formulieren sie ihre sieben Axiome für das Gelingen einer Lernenden Schule: *Verzahnung von Schulentwicklungsprojekten und Unterricht*, *Beschreibung der Kausalitäten des Schulalltags*, *Beschreibung der Wechselwirkung zwischen schulischem Ethos und pädagogischem Eros der einzelnen Lehrkraft*, *Lösungsorientierung statt Problemorientierung*, *Beschreibung der fraktalen Struktur der Organisation*, *Kooperation* und *Einsatz der Systemtheorie*. Somit erstellen sie ein umfassendes Konzept der Lernenden Schule. Ihre Grundannahme ist, dass Entwicklungspotentiale nur ausgeschöpft werden können, wenn es gelingt, nach innen Kommunikation und Kooperation zu vertiefen, um lose Koppelung zu überwinden. Zentraler Aspekt ihres Ansatzes, zusätzlich zu den von Rolff genannten Aspekten, ist den Organisationsmitgliedern die Darstellung von Kausalitäten des Schulalltags bewusst zu machen, sodass das Wechselverhältnis zwischen *Schulethos*

(gemeinsame Normen und Werte) der Organisation Schule und dem *pädagogischen Eros* (individuelle Normen und Werte) der einzelnen Lehrkraft bewusst wird.

Insgesamt können Dalin/ Rolff (1990; Dalin et al. 1998) als Pioniere des Organisationalen Lernens an Schulen gesehen werden, da sie ihren ursprünglichen Ansatz der *Organisationsentwicklung (OE)* durch Elemente des Organisationalen Lernens erweitert haben und mit ihrem ISP eine eigene Methode zur Prozessentwicklung formuliert haben. Rolff ergänzte seinen Ansatz um Aspekte des Modells von Agyris/Schön (1978) und Senge (1990): Von Agyris/ Schön (1978) übernimmt Rolff das Konzept der Handlungsorientierung, um Organisationales Lernen darzustellen, und setzt dieses mit Sozialisation gleich. Daraus entwickelt er im Anschluss das Konzept der *Lernkultur*. Von Senge (1990) übernimmt er die *Theorie der mentalen Modelle* und daraus abgeleitet das *Modell der Lernarchitektur*, die aus den Komponenten *Leitgedanken, Innovation der Infrastruktur* und *Methoden und Werkzeuge* besteht. Den Leitgedanken einer Organisation überträgt Rolff auf das Schulprogramm, das ein Leitbild und die gemeinsamen schulischen Visionen repräsentiert. Die Innovation der Infrastruktur überträgt Rolff auf innovative Formen der Unterrichtsorganisation (z.B. Klassen- oder Jahrgangsstufenteams), ebenso auf die innovative Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Steuergruppe. Methoden und Werkzeuge schließlich sieht Rolff in der Schule im Bereich der Reflexion (z.B. Evaluation) und dem Bereich Selbstorganisation (z.B. Projektmanagement).

Zentral für sie ist die Erfassung von Schulkultur mittels Arbeit am Schulprogramm (Rolff 2005). Entsprechend den beiden Ansprüchen an Schulkultur kann ein Schulprogramm in die zwei Bereiche Schulprofil und Schulkonzept untergliedert werden: Während Schulprofil lediglich die realen Konturen pädagogischer Arbeitsformen nachzeichnet, beinhaltet ein Schulkonzept demgegenüber Arbeitsformen und Organisationslösungen, ist somit Ausdruck planvoller Schulgestaltung, basierend auf pädagogischen Reflexionen von Unterricht und Erziehen (ebd.). Insofern benötigt ein Schulprogramm einen programmatisch-konzeptionellen Teil, sollte aber auch ein ‚Arbeitsprogramm‘ im Sinne einer pädagogisch beabsichtigten und geplanten Entwicklung mit Zielen und Maßnahmen ebenso wie mit Evaluation und Fortbildung aufweisen. Dementsprechend hat Rolff auch sein Konzept des ISP kontinuierlich hin zu einem komplexen Verständnis von Organisationalem Lernen an Schulen ausgearbeitet. Allerdings geht die Entwicklung nicht soweit, dass sich ein geschlossenes Konzept von Organisationalem Lernen an Schulen bildete (Feldhoff 2011, 87). Holtappels (2007) betont demgegenüber die Relevanz der Steuergruppe für das Gelingen des Organisationalen Lernens an Schule. Die meisten Konzepte verweisen hierbei auf schulische Steuergruppen als zentrale Akteure von Schulentwicklungsprozessen und von Organisationalem Lernen (Feldhoff 2011, 80).

Letztlich findet hier der organisationale Bezug zur Schulkulturdebatte statt. Diese Debatte ist von zwei theoretischen Linien bestimmt (Helsper 2008a): Zum einen der Ansatz, die Außensteuerung einer Schule, ohne diese zu ignorieren, zu relativieren und auf die Autonomie und den Eigensinn pädagogischer Institutionen zu rekurrieren, die durch das Handeln schulischer Akteure erst ihre Strukturierung erfahren, zum anderen der Fokus darauf, dass sich Schule in erster Linie als sinnvermittelnde und sinnkonstituierende

Organisation begreift, die durch das Handeln schulischer Akteure geprägt wird, nicht vorab durch formal-geregeltes Organisieren, sodass schulkulturell erzeugte Strukturen und Regeln ihrerseits wiederum Möglichkeits- und Begrenzungsraum pädagogischen Handelns sind. Gleichzeitig ist dieser Begriff normativ aufgeladen bzw. liegt diesen Annahmen eine Vorstellung von Qualität zugrunde, was daran liegt, dass der Begriff Schulkultur aus dem Bereich der Wirtschaft – in Anlehnung an den dort geprägten Begriff Organisationskultur – übernommen wurde (Wiater 1997). Insofern meint Schulkultur auch die Verpflichtung der Akteure einer Einzelschule, in ihrer Tätigkeit zuvor abgesprochene Standards, die für alle Abläufe in der Organisation Einzelschule Gültigkeit besitzen, einzuhalten und regelmäßig evaluieren zu lassen (Kluchert 2009). Der Begriff der Schulkultur schillert, da er einerseits einer Zustandsbeschreibung ähnlich ist, andererseits einen defizitären Zustand beschreibt, den es erst noch zu überwinden gilt.

Kritisch kann angemerkt werden, dass die Fähigkeit der Lernenden Schule zum Umgang mit Komplexität, die sich aus subjektiver Vorstellung der einzelnen Lehrkraft und der schulischen Alltagswelt ergibt, begrenzt und potentiell konfliktgeladen ist; auch die vielfältigen Interaktionsbeziehungen und Rollenanforderungen stellen eine Herausforderung dar (Schley 1998). Veränderungen an Schule können zwar geplant werden, deren Realisierung und Institutionalisierung steht aber immer in der Spannung zwischen individueller Logik und Sachlogik und enthält damit vielfältige spontane, unplanbare Elemente. Überdies kann an diesem Zugang zur Schulentwicklung die häufig vage und inhaltlich schwankende Begrifflichkeit auf der konzeptionellen Ebene bemängelt werden, die zirkuläre Diskussionen fördert: Da Schulkultur gleichzeitig deskriptiv und normativ verstanden werden kann, kann es gar nicht zu einer Entfaltung eines Schulkulturkonzepts kommen, da Schulkultur bereits theoretisch und praktisch vorausgesetzt wird, ohne dass das Konzept inhaltlich gefüllt wäre (Schönig 2002). Deswegen sollte sich die Lernende Schule mit ihrer Arbeit an der Schulkultur eine individuelle symbolische Aura zulegen, die ihre Werte- und Normenbasis mehr oder minder repräsentiert. Schulkultur wird damit zum Dreh- und Angelpunkt der Schulentwicklung, weil das jeweilige Schulentwicklungsanliegen mit der Wertebasis der Schule harmonisieren muss – andernfalls ist Schulentwicklung nicht möglich, da die Gefahr eines inhaltlichen Zirkelschlusses besteht (Dalin 1999).

Schließlich befasst sich die Theorie des Organisationslernens zwar mit Lernen, übersieht allerdings den Unterschied zwischen Erziehung und Sozialisation (Tacke 2004). Unterschieden wird nur zwischen beschreibender Sozialisationstheorie (Agyris/ Schön 1978) und interventionistischen Erziehungstheorien (Senge 1990). Im Erziehungssystem besteht damit die Tendenz, die Theorie des Organisationalen Lernens semantisch als ‚einheimische‘ Zugriffsweise auf das Phänomen Organisation zu betrachten, obwohl sich die spezifische Semantik, die hierbei verwendet wird, keine ist, die sich aus der Organisation selbst ergibt, sondern aus der Gesellschaft: Die Lernsemantik ist als eine Analogie dem Erziehungssystem der Gesellschaft entnommen (Tacke 2004). Daher ist kritisch zu prüfen, inwiefern mit der Figur der lernenden Schule nicht unreflektiert eine Figur in erziehungswissenschaftliches Denken übernommen wurde, die Verbindung von Individuellem und Kollektivem nur theoretisch setzt (Böttcher 2016b). Der blinde Fleck kann darin bestehen, zu übersehen, dass es sich lediglich um eine semantische Analogie handelt, mit der vermeintlich die Spannung

zwischen Organisation und Erziehung überwunden werden kann, zu Lasten der Profession: Faktisch lernt in erster Linie nicht die Einzelschule, sondern es lernen Lehrkräfte (Muftić 2012). Die implizite Normativität des Ansatzes, dass derjenige, der lernfähig ist, auch lernen soll und muss, kann dazu führen, dass sich Lehrkräfte rasch in einer demotivierenden und deprofessionalisierenden Schülerrolle wiederfinden, während externe Berater ihnen gegenüber die Lehrerrolle einnehmen (Tacke 2004): Normalerweise muss nur dann gelernt werden, wenn etwas gar nicht oder noch nicht beherrscht wird. Überdies führt ein Lernen von Individuen nicht automatisch zu einer Veränderung der Organisation, im Gegenteil: Noch so gute Fortbildungen und Absichten, die Ziele und Visionen verfolgen, ändern nicht Strukturen, wenn keine formellen organisatorischen Entscheidungen möglich sind (ebd).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Theorieansatz der Lernenden Organisation eine herausragende Bedeutung in den Erziehungswissenschaften erlangt hat, da er einerseits konsequent eine humanistische Theorieperspektive einnimmt und andererseits an bereits vorliegende innovations- und organisationsbezogene Erkenntnisse anknüpft (Holtappels 2016). Die Ansätze zu Organisationalem Lernen bzw. zu Lernender Schule stellen Modelle zur Verfügung, die versuchen, die Organisation Einzelschule in ihrer kulturellen Verfasstheit umfassend zu beschreiben. Die Voraussetzungen für organisationalen Wandel sollen in ihren verschiedenen Facetten erfasst und beschrieben werden: Während das Modell von Argyris/Schön aus Sicht des Akteurs als rational Handelndem versucht die expliziten Lernprozesse zu erfassen, konzentriert sich Schein auf die impliziten Mechanismen des Lernens in der Organisation. Allerdings werden kaum neue Instrumente zur Gestaltung des organisationalen Wandels entwickelt. Somit ist das ursprüngliche Modell der Organisationsentwicklung (OE) weiterhin Referenzpunkt, da die Erfassung der Kultur der Einzelschule eine starke Nähe zu den Instrumenten Arbeit am Schuldiskurs und das Entwickeln gemeinsamer Ziele bzw. deren Evaluation ist. Handlungstheoretisch betrachtet stellt der Ansatz des Organisationalen Lernens vor allem eine Ausweitung in der Erfassung der Organisationskultur dar, die auf verschiedenen Ebenen herausgearbeitet werden soll. Die Vorschläge Senges (Lernlabors und Mikrowelten) werden sich im schulischen Alltag kaum ökonomisch realisieren lassen, sodass der Ansatz des Organisationalen Lernens weitgehend auf die bereits im Rahmen der Organisationsentwicklung (OE) etablierten Instrumente zurückgreift (externer Berater, Evaluation, Schulprogramm, Steuergruppe etc.). Insofern besitzt der Ansatz des Organisationalen Lernens v.a. heuristische Qualität, da er eine differenzierte Standortbestimmung sowohl dem einzelnen Organisationsmitglied wie auch der Organisation Schule ermöglicht und durch seine differenzierte Betrachtung von ‚Schulkultur‘ ein elaboriertes analytisches Vorgehen ermöglicht.

Change Management

Der Ansatz des Change Managements ist das jüngste der Konzepte zur Beschreibung und Gestaltung organisationalen Wandels in Einzelschulen. Zwar gibt es verschiedene konzeptionelle Ansätze (Feldhoff 2011, 76), allerdings haben die meisten gemeinsam, Change Management als eine Form der Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung (OE) durch Formen des strategischen Managements zu verstehen (Frischknecht 2016). Seit Mitte

der 1980er Jahre entwickelte sich in der Betriebswirtschaftslehre der Ansatz des Change Managements, der versucht, psychologische, soziologische und ökonomische Komponenten zu einem strategisch ausgerichteten Konzept zur Gestaltung des Wandels von Organisationen zu verbinden (Brohm 2004). Der interventionistische Charakter des Konzepts zeigt sich deutlich, ebenso die zentrale Stellung des Managements. Idealerweise initiiert Change Management einen effektiven und nachhaltigen Wandlungsprozess, der durch Maßnahmen der Analyse, Planung, Realisierung und Evaluation nicht nur einen Wandel erster Ordnung (Problemlösen in Einzelfällen) erreicht, sondern ebenso einen Wandel zweiter Ordnung mit einer umfassenden und tiefgreifenden Veränderung von Denk- und Handlungsweisen (ebd.) – die Nähe zu Argyris' Ansatz des *single-loop-learning*s und *double-loop-learning*s ist unverkennbar. Demnach können die Methoden des Change Managements ähnlich wie die der Organisationsentwicklung (OE) als Instrumente zur Gestaltung von Lernprozessen in einer lernenden Organisation reinterpreted werden – die Popularität des Change Managements rührt vermutlich daher, dass es im Vergleich zur Lernenden Organisation weniger versucht, den Wandel und Lernprozesse zu beschreiben, sondern konkrete Instrumente zu liefern, wie Veränderungsprozesse steuerbar sind (Feldhoff 2011, 80).

Krüger (2002) beschreibt Change Management im Rahmen eines 3W-Modells (*Wandlungsbedarf, Wandlungsfähigkeit, Wandlungsbereitschaft*): Durch die externe Koppelung einer Organisation mit ihrer Umwelt geht Krüger davon aus, dass ein permanenter *Wandlungsbedarf* existiert um sich den neuen Umweltbedingungen anzupassen. Wichtig ist dabei, dass allen Akteuren der *Wandlungsbedarf* transparent gemacht werden muss, um deren *Wandlungsbereitschaft* zu unterstützen. Idealerweise ist die Einstellung aller Organisationsmitglieder gegenüber Zielen und Maßnahmen des Wandels positiv. *Wandlungsfähigkeit* bezeichnet geeignetes Wissen und Können der Organisationsmitglieder, *Wandlungsprozesse* erfolgreich durchführen zu können. Der Wandel selbst läuft in einem Schema von fünf Phasen ab (*Initialisierung, Konzipierung, Mobilisierung, Umsetzung und Verfestigung*) – was die Nähe des Ansatzes zum Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) zeigt (*unfreezing, moving, refreezing*).

Brohm (2004) ergänzt diesen Ansatz, indem er davon ausgeht, dass zum Gelingen eines kollektiven Wandels gemeinsame vereinbarte Ziele wichtig sind, die sich aus einer Vision der Organisationsveränderung bzw. einem daraus abgeleiteten Leitbild speisen. Um die Unterstützung der *Wandlungsbereitschaft* sicherzustellen, wird eine Form des internen Marketings vorgeschlagen, das einer organisationsbezogenen Perspektive entspricht und Ziele, Instrumente, Inhalte und Auswirkungen der Veränderungen nach innen kommunizieren soll. Ziel ist einen „beidseitigen Kommunikationsprozess“ zwischen Organisationsleitung und Organisationsmitgliedern (Brohm 2004, 179) anzustoßen, was deutlich werden lässt, dass es eine zentrale Planung sowohl hinter dem Wandel als auch hinter den internen Marketingmaßnahmen geben muss. Damit knüpft er die Überlegungen zur Schulprogrammarbeit an (s. Kap. 5.2.1.2).

Schubert (2004) sieht Change Management als eine Integration von klassischer Organisationsentwicklung (OE) und strategischem Management. Dieses erweiterte

Verständnis setzt sich zusammen aus den Merkmalen der klassischen Organisationsentwicklung (*langfristige Orientierung, Prozessorientierung und Orientierung an verhaltenswissenschaftlichen Erkenntnissen*) und Elementen des strategischen Managements (*Bezug zur Organisationsumwelt, Antizipation der langfristigen Umweltentwicklung, systematische Kommunikation nach innen*). Im Unterschied zum Ansatz der klassischen Organisationsentwicklung (OE) sieht Schubert die Schulleitung, nicht so sehr die Steuergruppen, in einer zentralen Rolle. Daneben weist er auf weitere Aspekte hin, die sich im Zusammenhang mit Organisationsveränderungen als positiv erwiesen haben: Um die Transparenz des Veränderungsprozesses für alle Organisationsmitglieder zu erhöhen, schlägt er eine klare Zielorientierung mit eindeutigen und messbaren Zielen vor, die regelmäßig durch die Organisationsleitung überprüft und rückgemeldet werden. Damit sollen die Partizipation der Organisationsmitglieder bei Planung und Umsetzung ebenso gefördert werden wie die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Maßnahme und die entsprechende Innovationsbereitschaft der Organisationsmitglieder.

Beide Ansätze verweisen auf ein zentral gesteuertes, angemessenes Informationsmanagement, ein darauf aufbauendes Anreiz- und Belohnungssystem sowie die Unterstützung und Beratung der Organisationsmitglieder durch die Schulleitung und externe Berater, um die Erfolgchancen des Veränderungsprozesses zu erhöhen. Im schulischen Kontext bieten sich hier Ansatzpunkte, die z.B. die Arbeit von schulischen Steuergruppen theoretisch fundieren und begleiten können. Wandel wird als äußerst komplexer Prozess wahrgenommen, der entscheidend vom Verhalten der Organisationsmitglieder abhängt, zumal Beratung und Implementierung neuer Konzepte auch durch herrschende Strukturen geprägt wird (Luchte 2007). Wenngleich das Change Management seinen betriebswirtschaftlichen Ursprung aufgrund der zentralen Bedeutung der Organisationsleitung nicht verbergen kann, ist doch davon auszugehen, dass alle Change Management Konzepte systematisch und prozessorientiert vorgehen (Brohm 2004, 183). Genauso wie beim Ansatz des Organisationalen Lernens geht es beim Change Management um die Frage einer optimalen Gestaltung von Veränderungsprozessen in Organisationen. Der Unterschied liegt darin, dass das Change Management der Schulleitung eine zentrale Position in der Koordination und Gestaltung sowie der Kommunikation zumisst. Überdies sieht sich das Change Management, ähnlich der klassischen Organisationsentwicklung, als Ideengeber für Instrumente, mit denen der Lernprozess gestaltet werden kann (Feldhoff 2011, 80). Insofern geht es weniger darum, organisationalen Wandel und Lernprozesse zu beschreiben, sondern konkrete Instrumente zur Verfügung zu stellen, um diesen Lernprozess zentral zu steuern – die meisten Konzepte zum Organisationalen Lernen bleiben hingegen an dieser Stelle vage (ebd.).

So reichert auch Holtappels (2007) den Ansatz des Organisationalen Lernens um Elemente des Change Managements an, um die systematischen Elemente des Schulentwicklungsprozesses zu betonen und verweist dabei besonders auf Steuergruppe und Schulleitung. Er sieht im Wesentlichen drei Aspekte, die Change Management im Bereich der Schulentwicklung ausmachen: *Wissensmanagement, steuerndes Prozessmanagement und koordinierende Vernetzung*. *Wissensmanagement* gewinnt seine Relevanz dadurch, dass Wissen für das Lernen von Organisationen wichtig ist, allerdings zuerst als individuelles

Wissen der Lehrkräfte vorliegt. Dieses Wissen muss kontinuierlich hinterfragt werden, damit nicht unhinterfragte pragmatische Alltagstheorien und mentale Modelle entstehen, die Entwicklung verhindern. Individuelles Wissen muss daher über Prozesse der Kommunikation und Kooperation der Lehrkräfte untereinander zu organisationalem Wissen werden – die Nähe zum *double-loop learning* von Argyris/ Schön (1978) liegt nahe. Aufgabe eines systematischen Change Managements ist es in diesem Rahmen Wissensmanagement zu betreiben, indem eine Kultur des Feedback Gebens und der Evaluation es möglich macht, individuelles Wissen zu hinterfragen und zu reflektieren. Konsequente Förderung der Kooperation zwischen den Lehrkräften unterstützt das Wissensmanagement ebenso. So legt der komplexe Prozess der Schulentwicklung eine systematische Form der *Prozesssteuerung* nahe. Dabei geht es besonders um das Organisieren von Abläufen, das Moderieren von Prozessen und die Analyse von Diagnose und Evaluation. Die Konsequenz daraus soll eine aktivierende Partizipation des Kollegiums sein, in der auch über Prozessverläufe systematisch reflektiert wird. Hier nimmt die Schulleitung eine zentrale Rolle ein: Sie sollte sich nicht in der Pflicht sehen, alle Elemente der Prozesssteuerung selbst durchzuführen, aber dafür Sorge tragen, dass diese professionell durchgeführt und in einem gemeinsamen Prozess zusammengeführt werden. Um die lose Koppelung einer fragmentierten Schule zumindest zeitweise zu überwinden, müssen alle am Prozess beteiligten Gruppen in einer *koordinierenden Vernetzung* zusammengebracht werden. Für Holtappels sind hier die Steuergruppen wichtige Impulsgeber. Holtappels geht als einziger, abgesehen von den Pionierarbeiten von Dalin und Rolff (1990; 1998), explizit auf die Arbeit von Steuergruppen und Schulleitungen ein (Feldhoff 2011, 95). Allerdings findet jenseits dieses Ansatzes von Holtappels kaum eine Verzahnung der theoretischen Erkenntnisse oder empirischen Gestaltungsempfehlungen von Organisationalem Lernen und Change Management statt (ebd., 80).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Einführung des Change Managements in den schulischen Kontext eine Weiterentwicklung des Ansatzes des Organisationalen Lernens darstellt. Die Wahrnehmung der Organisation Schule findet im selben Maße statt: Mittels Arbeit am Schulprogramm sollen Ziele und Bedürfnisse der Akteure, aber auch die Anforderungen der Organisation umfassend bestimmt werden, sodass daraus die Bestimmung gemeinsamer Entwicklungsziele möglich wird. Dabei greift das Change Management stark auf das Instrumentarium der Organisationsentwicklung (OE) zurück. Gleichzeitig findet eine Zuspitzung auf die Schulleitung statt: die Arbeit am Schulprogramm wird eher als Grundlage effizienter Entscheidungen der Schulleitung gesehen, die Steuergruppe findet sich eher in der Rolle eines beratenden Gremiums wieder. Da Kommunikation und Entscheidungshandeln im Change Management stark bei der Schulleitung verortet werden, bedarf es eines Ersatzes der kommunikativen Rückkoppelung, die die Steuergruppe nun nicht mehr übernehmen kann. Von daher wird dem sog. ‚internen Marketing‘, also der Kommunikation der Schulleitung mit dem Kollegium, und auch der Begründung von Entscheidungen große Bedeutung zugeschrieben: Die Schulleitung muss sich intensiv um diesen Austausch bemühen, um das Kollegium zu überzeugen und für ihre Maßnahmen zu gewinnen. Während mit diesem Ansatz die Hoffnung verbunden ist, dass Entscheidungen schneller und konsequenter gefällt werden können als in den anderen

Ansätzen des organisationalen Wandels, besteht hier die latente Gefahr, dass die Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium nicht gelingt, sodass die durch die Schulleitung initiierten Schulentwicklungsmaßnahmen ins Leere laufen könnten.

5.2.5.3 Resümee

Der Versuch, die Einzelschule in einem Organisationsmodell zu erfassen, hat sich als komplex herausgestellt. Je mehr eine Organisation von Menschen und nicht von Technologien abhängt, desto deutlicher tritt ihre Komplexität zutage (Maag Merki 2018). Ein zentrales Charakteristikum komplexer Organisationen ist die Dominanz von Interaktion und Interdependenz individuellen und kollektiven Handelns (Böttcher 2016a): Ausgehend von der Kritik am Bürokratischen Ansatz konnte gezeigt werden, dass das Binnengeschehen eher durch Relationen der losen Koppelung beschreibbar ist. Der Versuch, ausgehend davon ein geeignetes pädagogisches Organisationsmodell – etwa das *garbage-can*-Modell oder das Modell der *front-line-organization* - zu entwickeln, führte ebenso wenig zu einem befriedigenden Ergebnis wie der Versuch der Rezeption etablierter Organisationstheorien (z.B. Modell des Situativen Ansatzes). Als Problematik erwies sich stets der Doppelcharakter der schulischen Verfasstheit als Institution und Organisation. Die Summe der Forschung ergab, dass Schule einerseits einen bürokratisch verfassten Rahmen besitzt, allerdings aufgrund der Aufgabenstellung (Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern) auch ein komplexes und dynamisches Binnengeschehen. Auf beide Aspekte hat die Schulleitung kaum Einfluss, allerdings bestehen aufgrund der lockeren Verbundenheit der Teilelemente Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten. Dieses zweiteilige Organisationsmodell von Schule kann als heuristischer Ansatz dienen, der der Schulleitung hilft, ihre Position im organisationalen Gesamtgeschehen zu lokalisieren und sich selbst vor falschen Machbarkeitsansprüchen zu schützen, etwa, indem sie sich als Schnittstelle zweier unterschiedlicher Hierarchien und Entscheidungslogiken wahrnimmt, die nur bedingt kompatibel sind und zwischen denen sie ‚übersetzen‘ muss.

Einen anderen Weg wählt der Ansatz, organisationalen Wandel zu beschreiben. Hier richtete sich der Blick nicht auf die Strukturen der Organisation Einzelschule, sondern auf die Gestaltbarkeit dieser durch die Akteure. Zu Beginn dieser Entwicklung wurde der organisationspsychologische Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) für die Entwicklung der Einzelschule adaptiert: Ausgehend von den Bedürfnissen der Akteure bzw. denen der Organisation sollte der Handlungsbedarf an Veränderungen bestimmt werden, der dann zur Entwicklung geeigneter Maßnahmen führen soll. Im Rahmen der Arbeit am Schulprogramm soll ausgehend von der Aktivierung der Organisationsmitglieder der Fokus im Prozess auf der (Steuer-) Gruppe liegen, von der Veränderungsmaßnahmen ausgehen sollen. Diese sind durch vielfältige Formen der Kooperation und Vernetzung zu unterstützen. Nach Ablauf der externen oder internen Evaluation und Integration der Ergebnisse in die Handlungsweise der Akteure soll eine erneute Bestimmung der Bedürfnisse der Akteure bzw. der Organisation durchgeführt werden. Ähnlich einer Spirale sollte eine Organisation mehrere Prozesse der Weiterentwicklung durchlaufen und sich immer mehr ihrem Ideal annähern. Idealerweise wird diese Arbeit von einem externen

Berater begleitet. In diesem Zusammenhang finden sich konkrete Steuerinstrumente für die Schulleitung: Zum einen bildet sich aus der Diskussion um die prägende Wirkung der Schulkultur der Einzelschule die gemeinsame Arbeit am Leitbild der Schule bzw. an einem pädagogischen Konzept heraus, mittels derer die verschiedenen Bedürfnisse zusammengeführt und gemeinsam entwickelt werden können bzw. eine dementsprechende Veränderung der Strukturen gefordert und gestaltet werden kann. Später wurde dies ergänzt durch Qualitätsdiskussionen, die an Schulen eingeführt wurden, verbunden mit dementsprechender Überprüfung der Qualitätskriterien mittels Evaluationen. Ausgehend von diesen kann die Schulleitung spezifische Diskussionen anstoßen und Lösungen einfordern für Bereiche, die offensichtlich nicht angemessen funktionieren.

Dementsprechend steht es ihr frei, hier Arbeitskreise einzusetzen, die sich um spezifische Aufgaben kümmern. Allerdings zeigte sich, dass Handlungserfolg davon abhängt, sich die eigenen Handlungsrountinen bewusst zu machen oder gewisse Strukturen zu verändern. Beides kann zum großen Hindernis für den organisationalen Wandel werden.

Der Ausgangspunkt des Ansatzes der Lernenden Organisation lag in der Überlegung, ähnlich wie die Organisationsentwicklung (OE), bei den einzelnen Akteuren und ihren Bedürfnissen für organisationalen Wandel anzusetzen. In einem systemischen Prozess sollte nach einer ersten Bestimmung der Bedürfnisse auch eine Reflexion über eigene Handlungsrountinen und strukturelle Rahmenbedingungen stattfinden, um beides nach Möglichkeit zu verändern und damit weiterzuentwickeln. In dem Konzept von Agyris/ Schön wurden diese beiden Erkenntnisebenen als *single-loop learning* bzw. *double-loop learning* bezeichnet. Im Idealfall findet darüber hinaus nicht nur ein Lernen auf Fachebene und eine Verständigung über Organisationsstrukturen und ihre Veränderungsmöglichkeit statt, sondern auch ein Erkenntnisprozess darüber, wie in der Einzelorganisation gelernt wird und welche Überzeugungen dabei prägend sind (*deutero learning*). Agyris/ Schön gehen von einem rational beobachtenden und handelnden Akteur aus, der aus eigenem Interesse die Organisation beobachtet und im Diskurs mit anderen Organisationsmitgliedern sein Wissen ergänzt und vertieft, sodass der Ansatz explizites Organisationslernen darstellt. Einen Ansatz für implizites Organisationslernen formuliert Schein: Indem er die unbewussten und Nicht diskutierten Vorannahmen organisationalen Lernens zu erfassen versucht, will er die eigentlichen Bezugspunkte dieses Prozesses bestimmen. Die Organisation ist für ihn damit eine Wertegemeinschaft. Abgesehen von Senges Ansatz, der neue Steuerinstrumente zu beschreiben versucht (Lernlabor, Mikrowelten), bezieht sich der Ansatz des Organisationalen Lernens handlungstheoretisch v.a. auf die Instrumente der Organisationsentwicklung (OE): Diese werden grundlegend übernommen und mit zusätzlichen Elementen angereichert, sodass eine umfassende Beschreibung der schulischen Kultur und ihrer Lernprozesse möglich wird. Jenseits dessen werden keine neuen Steuerinstrumente entwickelt, sodass dieser Ansatz v.a. eine heuristische bzw. eine analytische Qualität hat.

Der Ansatz des Change Managements, der auf die Einzelschule adaptiert wurde, vollzieht im Kern sehr ähnliche Überlegungen wie der Ansatz der Lernenden Organisation. Die Steuerung von Schulentwicklung wird hier auf die Schulleitung zugespitzt, die nun im Unterschied zur Organisationsentwicklung (OE) stärker in einer leitenden und gestaltenden

Tab. 3: Möglichkeiten der Organisationsentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Aufbau/ Unterstützung der Arbeit am Schulprogramm - Pädagogisches Konzept: Aufbau + Unterstützung der Arbeit am pädagogischen Konzept - Schulforum: Aufbau + Unterstützung der Arbeit am Schulprogramm/ päd. Konzept/ Schulkulturarbeit - Direktorat/ Fachbetreuerkonferenz/ Lehrerkonferenz: Aufbau + Unterstützung der Arbeit am Schulprogramm/ päd. Konzept/ Schulkulturarbeit
<p><i>Möglichkeiten indirekter Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzen einer Steuergruppe - Aufbau/ Implementieren einer externen und internen Evaluation - Berufung externer Entwicklungsberater - Einsetzen spezieller Arbeitskreise zur Schulentwicklung - Durchführen von Lernlabors - Durchführen von Mikrowelten - Internes Marketing
<p><i>Möglichkeiten direkter Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direkte Ansprache einzelner Lehrkräfte für einzelne Arbeitskreise - Zuweisung spezieller Aufgaben an einzelne Lehrkräfte - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Teilnahme an Maßnahmen des organisationalen Wandels/ Umsetzung gemeinsam vereinbarter Maßnahmen - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Teilnahme an Maßnahmen des organisationalen Wandels/ Umsetzung gemeinsam vereinbarter Maßnahmen

Rolle gesehen. Die Steuergruppe hat hier v.a. beratende Funktion. Geprägt ist dieser Ansatz von der Haltung, dass grundsätzliche Entscheidungen zum organisationalen Wandel an Schule ohnehin nicht ohne die Zustimmung der Schulleitung möglich sind. Außerdem wird vermutet, dass mit einem klaren und eindeutigen Führungsverhalten die Identifikation der Lehrkräfte mit neuen Ideen leichter stattfindet. Die Steuergruppe bzw. selbstregulierenden Prozesse stehen hier rasch unter dem Verdacht, aufgrund des Mangels an Entscheidungskraft und dem Auftreten verschiedener Partikularinteressen durch mikropolitische Prozesse unwirksam zu werden. Um die Entscheidungen der Schulleitung transparent zu machen, ist für den Ansatz des Change Managements auch ein ausgeprägtes internes Marketing nötig, um Transparenz gegenüber dem Kollegium zu gewährleisten.

Das Ziel der neueren Organisationsforschung hat eher qualitativen Charakter: Nicht formale Strukturen, sondern Kommunikations- und Handlungssequenzen, also Prozesse, die der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Wirklichkeit zu Grunde liegen, werden im alltäglichen Kontext untersucht. Nicht einzelne Kausalitäten sollen isoliert, sondern subjektiv gemeinter Sinn und komplexe organisationale Zusammenhänge sollen verstanden und gestaltet werden (Sausele-Bayer 2011, 17). Nachhaltiger organisationaler Wandel entsteht dann, wenn es kontinuierlich gelingt, die ‚mentalen Modelle‘ der Individuen, die Lernergebnisse und Lernerfahrungen der unterschiedlichen Ebene zu erfassen und diese zu übergreifenden Organisationszielen durch systemumfassende, kollektive Reflexionsprozesse dialogisch-kommunikativ zu verbinden, um aus den Resultaten dieser Reflexionsprozesse neue Handlungsoptionen zu transformieren (Feld 2009, 178f).

5.2.6 Schulentwicklung als Kooperationsentwicklung

Kooperation ist eine Maxime pädagogischen Handelns, indem sie auf die freiwillige Bündelung von individuellen Erfahrungen, Wissen und Verantwortlichkeiten auf ein gemeinsames Ziel hin abzielt (Ahlgrimm et al. 2012). Zwar wird der Begriff in der erziehungs- und bildungstheoretischen Literatur nicht immer so benannt, aber oft dem Sinne nach gemeint, wenn von Partnerschaft, Gemeinschaft, pädagogischem Bezug oder demokratischem Erziehungsstil gesprochen wird (Huber et al. 2012). Häufig wird der Begriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs assoziiert mit einem Erziehungsideal, so dass kooperatives Handeln gerade in Schulen durchgehend gefordert wird (Rosenbusch 2005): Kooperation als zentrales Merkmal pädagogischen Selbstverständnisses - so auch bei Klafki, der als zentralen Bestandteil pädagogischen Bewusstseins den Begriff „Pädagogisches Verstehen“ einführt, das sich immer auch auf die unterrichtliche und außerunterrichtliche Lebens- und Lernsituation der Kinder und Jugendlichen mit bezieht (Klafki 2002, 179). Kooperative Arbeit sollte an der Schule somit nicht nur auf den Erfolg der Zieltätigkeit von Schule, Erziehung und Unterricht hin ausgerichtet sein, sondern auch auf ein eigenes, dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel (Ahlgrimm et al. 2012). Der Begriff der Kooperation trägt jedoch eine inhaltliche Weite in sich, die von der Kooperation einzelner Lehrkräfte bis hin zu Kooperation in Bildungsregionen reicht. Im Folgenden soll der Begriff Kooperationen ausschließlich zur Beschreibung der Verhältnisse der Einzelschule zu ihrer Umwelt verstanden werden, da sich im Rahmen der Debatte zur Schulentwicklung

abzeichnete, dass die Umwelt bei der Entwicklung einer Einzelschule eine bedeutende Rolle spielt. Zu fragen ist, wie diese Kooperationen aussehen, wie sie von der Schulleitung gestaltet werden und welche Auswirkungen sie auf die einzelne Schule haben.

Um die Schnittstelle zwischen Schule und Umwelt zu beschreiben, sind verschiedene Akteure im Blick zu halten, denen allen der Wunsch nach Abstimmung, Koordinierung und Zusammenarbeit nahe liegt. Folglich existieren unterschiedliche Formen und Anlässe der Kooperation. Auch wird die Begrifflichkeit von *Zusammenarbeit* und *Kooperation* unterschiedlich gebraucht: Es herrscht kein Konsens darüber, welche Bedeutung der Begriff hat und wie er gegenüber verwandten Begriffen abzugrenzen ist, sodass der Begriff der Kooperation bisweilen sehr unspezifisch gebraucht wird (Bauer 2004). Ahlgrimm et al. (2012) gruppieren daher den Kooperationsbegriff nach unterschiedlichem Sinngehalt in vier Bereiche, sodass eine inhaltliche Bestimmung und auch eine Abgrenzung zueinander möglich sind: Kooperation als *Vertragsverhältnis*, Kooperation als *Einstellung*, Kooperation als *Arbeitsteilung* und Kooperation als *Strategie*. Im schulischen Kontext wird unter dem Begriff der Kooperation meist ein vertragliches oder partnerschaftliches Verhältnis zu anderen Einrichtungen verstanden (ebd., 19).

In der bisherigen empirischen Bildungsforschung zeigt sich, dass die Lehrkräfte bzw. Schulleitungen der professionellen Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren noch wenig Bedeutung beimessen (Huber et al. 2012). Dies gilt auch für Kooperationen, die eine Schule zum Erreichen ihrer Ziele einget. Somit ist bei den verschiedenen Arten von Kooperation immer auch zu fragen, wie der Erfolg dieser Vernetzung gemessen wird, und inwiefern er dazu beiträgt, dass die Einzelschule ihre pädagogischen Ziele erreicht. Da die Messung des Erfolges unter verschiedenen Aspekten erfolgen kann, ist der Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft Thema unterschiedlicher Disziplinen. Schule und ihre Verbindung mit ihrem sozialen Feld untersuchen u.a. Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Bildungssoziologie. Zudem ist Schule durch eine komplexe Binnenstruktur gekennzeichnet, aus der heraus vielfältige Beziehungen zwischen Schule und gesellschaftlicher Umwelt zustande kommen können, und die sich auch wechselseitig beeinflussen: Mitglieder der Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler und deren Eltern stehen in vielfältigen Verbindungen untereinander und zu außerschulischen Bezugspunkten, die ihrerseits mehr oder weniger Einfluss zu nehmen versuchen. Aufgrund der vielfältigen Perspektiven auf die Einzelschule muss gefragt werden, wie diese Vielfalt zu strukturieren ist.

Die Einzelschule kann in ihrer gesellschaftlichen Funktion gesehen werden, mit dem pädagogischen Auftrag Bildung und Qualifikation der Mitglieder der heranwachsenden Generation zu vermitteln (Langer 2008, 71). So gesehen ist sie aus dem sozialen Leben der Gesellschaft in einem historischen Entwicklungsprozess entstanden und spiegelt generalisierte Erwartungen wider (Lersch 2004). Dementsprechend findet das Handeln von Schülern und Lehrkräften innerhalb gegebener Grenzen statt, die durch Konventionen und übergeordnete Verordnungen vorgegeben sind (Hericks 2006, 130). Schule kann somit im Sinne des Funktionalismus als gesellschaftliche *Institution* gesehen werden, die den Sinn der individuellen Handlungen, die in ihr ablaufen, im Vorhinein durch einen gegebenen

Rahmen festlegt (Fend 1980). Die Einzelschule kann auch als eigenständige Handlungseinheit gesehen werden, die einen festen Mitgliederbestand hat und eigenständige Ziele verfolgt (Tacke 2004). Ausgangspunkt der Überlegungen ist hier das individuelle Handeln und der subjektive Sinn der Akteure (Hericks 2006, 131), sodass die Einzelschule als zweckrationales Gebilde wahrgenommen werden kann, dessen Regeln und Strukturen erst durch wechselseitige Zuschreibungen von Lehrkräften und Schülern, und, ausgehend von diesen, gegenüber der Umwelt, entstehen. Im Sinne der interpretativen Soziologie kann (Einzel-)Schule dann als *Organisation* gesehen werden.

Durch den Doppelcharakter einer organisationalen und einer institutionellen Struktur wird die Einzelschule erst konstituiert. Da die Beschreibung von Schule immer diesen Doppelcharakter aufzeigt, wäre es unergiebig eine Perspektive zugunsten der anderen zu bevorzugen. Zielführend kann nur sein, Schule in ihrer Doppelgesichtigkeit wahrzunehmen (Pfadenhauer/ Brosziewski 2008). Dies zeigt sich auch darin, dass schulisches Handeln nicht ausschließlich der Logik zweckrationaler Prinzipien folgt (Lersch 2004): Für die in pädagogischen Prozessen, sozialen Interaktionen und unterrichtlicher Kommunikation involvierten Individuen sind neben dem subjektiven Sinn der Beteiligten auch von außen gesetzte gesellschaftliche Ziele bestimmend, da bei aller Akzentuierung von Individualität im sozialen Kontext auch die Konstitution und Kontinuität von sozialer Regelmäßigkeit und Ordnungen begründet und erklärt werden muss. Die individuellen Handlungsperspektiven müssen in diesen Kontext „eingepasst“ und in geregelte Bahnen gelenkt werden, sodass schulisches Handeln überhaupt erst möglich wird (ebd.).

Ausgehend von diesem Doppelcharakter soll im Folgenden dargestellt werden, wie die Einzelschule von ihrer Umwelt in ihrem sozialen Feld wahrgenommen wird und wie sie mit diesem kooperiert und welche Steuerungsmöglichkeiten daraus für die Schulleitung beschrieben werden können.

5.2.6.1 Kooperationen der Institution Schule

Es liegt nahe, Schule als Institution und die Lehrkräfte als verantwortliche Akteure zu sehen: Mit dem Institutionenbegriff ist der Bezug auf gesellschaftlich anerkannte Werte wie Bildung, Chancengleichheit, Förderung und Individualität mitgegeben (Pfadenhauer/ Brosziewski 2008). Das Konzept der Institution gehört zu den traditionsreichsten der soziologischen Theorien, ist allerdings trotz seiner Relevanz für die sozialwissenschaftlichen Disziplinen oft nur vage oder gar nicht definiert: „Jeder weiß in etwa, was mit Institution gemeint ist, aber kaum jemand kann es abschließend präzisieren“ (Koch/ Schemmann 2009b). In der Tradition soziologischer Wissenschaft wird meist versucht, Institutionen als gesellschaftliche Sachverhalte einzugrenzen, die miteinander verbundene Merkmale aufweisen: *Externalität, Objektivität, Permanenz, Sinnhaftigkeit* und *Regelhaftigkeit* (Koch/ Schemmann 2009a). Institutionen beeinflussen das Verhalten von Individuen, allerdings legen sie nicht nur Regeln und Grenzen fest, mit denen und innerhalb derer Individuen handeln. Sie beeinflussen auch die menschliche Motivation, „das Spiel spielen zu wollen“ (Meyer 2009). Sie legen somit nicht nur Regeln und Grenzen fest, innerhalb derer Individuen

handeln, sondern beeinflussen auch die menschliche Motivation, in diesem Rahmen zu handeln. In seinem inzwischen einschlägig gewordenen Versuch der Systematisierung des Institutionen-Konzepts unterscheidet Scott (1995) in seinem Drei-Säulen-Modell zwischen *regulativen*, *normativen* und *kulturell-kognitiven* Institutionen: Als *regulative* Institutionen bezeichnet Scott alle formalisierten und informalen Regeln, die einen bestimmenden Einfluss auf das Handeln der Akteure nehmen (meist Gesetze und Vorschriften). Als *normative* Institutionen gelten Vorschriften und Regeln, deren Überprüfung auf ein moralisches System zurückgeführt wird, sie umfassen sowohl Normen als auch Werte. Die dritte Säule schließlich zielt auf die *kulturelle Rahmung* der Akteure ab (Koch 2009).

Allen drei Säulen ist gemeinsam, dass sie eine Prägekraft in Bezug auf Überzeugungen und Motivation der Individuen haben, die als *frames* bzw. *framing effects* (dt. *Rahmungen* bzw. *Präsentationseffekte*) bezeichnet werden können (Meyer 2009). Sie sind für das Individuum in dreifacher Hinsicht wichtig: Sie *prägen die Wahrnehmung* eines Situationszusammenhangs, bauen auf *lokalen Vorstellungswelten* auf und *beeinflussen das Handeln* des Individuums. Damit wirken Institutionen als Interpretationsrahmen und steuern den Sinngebungsprozess von Individuen (Meyer 2007): Durch diese institutionelle Prägung unterscheidet sich in der Summe das Denken und Handeln der Akteure von Akteuren einer anderen, vergleichbaren Gruppe. Gleichzeitig statten diese *Rahmungen* die Akteure mit Klassifikationen aus, die es ihnen ermöglichen, Situationen und Gegenstände als einer bestimmten Kategorie zugehörig zu unterscheiden. Ohne Institutionen herrschte große gesellschaftliche Unsicherheit, da die Mitglieder einer Gemeinschaft ihrer kollektiven Klassifikation beraubt sind (Meyer 2009). Indem Institutionen durch kognitive Effekte die Mentalität der Akteure prägen, werden aus Ideen und Glaubensvorstellungen durch institutionelle Prozesse praktisch wirksame Kräfte (Douglas 1986). Als ‚denkende‘ Institutionen prägen sie nicht nur das Handeln der Akteure, sondern verkörpern ganz konkrete soziale Klassifizierungen, welche als Denkmuster und Schemata kollektiver Wahrnehmung fungieren.

Form und Handeln von Institutionen können nicht aus funktionalen Begründungen abgeleitet werden, sondern sind das Ergebnis gesellschaftlich ausgehandelter Deutungen und Klassifizierungsleistungen (Berger/ Luckmann 1996). Institutionen als Regelungen der sozialen Welt stehen dem Individuum zwar als scheinbar objektive Faktizität gegenüber. Allerdings sind sie nicht als *faits sociaux* im Sinne Durkheims zu deuten; es gilt sich immer wieder vor Augen zu führen, dass Institutionen von Menschen gemachte, konstruierte Objektivität sind. Vorgeschlagen wurde daher auch, von ‚Institutionalisierung‘ statt von Institution zu sprechen, um sich des dynamischen Geschehens und der Gestaltungsmöglichkeit des Individuums bei der gesellschaftlichen Konstruktion immer bewusst zu bleiben (Abels 2009, 168f). DiMaggio/Powell (1983/2009) sehen die skizzierten Rahmungseffekte nicht nur zwischen Institutionen und Individuen wirken, sondern auch zwischen bestehenden und neuen Institutionen. Neu zu schaffende Institutionen suchen aufgrund ihres Strebens nach Legitimität nach Leitlinien, die durch die bereits etablierten Institutionen vorgegeben sind und damit für Sicherheit und Legitimität sorgen. Dabei sind diese sozialen Aktivitäten, die zu den prägenden Institutionen führen, kontingent, oft entscheiden historische Zufälle.

Geht man davon aus, dass nicht nur Institutionen Überzeugungen generieren, sondern Überzeugungen auch Institutionen beeinflussen können, stellt sich die Frage, wie dieser Prozess stattfindet und wer die Akteure sind. Historisch waren es bestimmte Kreuzungspunkte, an denen die weitere Entwicklung in verschiedene Richtungen gehen konnte, sich aber eine Option jeweils durchsetzte. Da solche Augenblicke selten vorkommen und die Konsequenzen aus der dann getroffenen Entscheidung meist von langer Dauer sind, kann man von einer gewissen Pfadabhängigkeit sprechen, die der Ausgestaltung der Institution Schule eigen ist. Entscheidend waren historisch die Überzeugungen der dominanten sozialen Gruppen, die den Entwicklungspfad der Reformen und damit die Ausgestaltung der Institution Schule nachhaltig prägten: So kann etwa gezeigt werden, dass die Institutionalisierung der US-amerikanischen Common School das Problem der Integration von Massenimmigration zu bewältigen hatte. Während das aufstrebende französische Bürgertum im 19. Jahrhundert letztlich ein zentralisiertes Erziehungssystem durchsetzte, verlief die Entwicklung aufgrund einer anderen Diskurslage in Großbritannien zur selben Zeit genau anders in ein dezentralisiertes Erziehungssystem (Archer 1986). Die Gründungssituation des neuen Schulwesens in Preußen, das später für ganz Deutschland normgebend sein sollte, wurde dagegen stark von der nationalen Bewegung gegen die französische Besatzung geprägt (Meyer 2009). Aufgrund dieses Einflusses der preußischen Reformen mit ihrer innovativen Bürokratie stand das Schulsystem in Deutschland in den letzten 200 Jahren stets unter der Anforderung, sich dem bürokratischen Muster anzupassen. Bis heute ist es breiter gesellschaftlicher Konsens in der Bundesrepublik, dass Schule Staatsschule sein soll, gestaltet und kontrolliert durch den Staat bzw. die zuständigen Ministerien und Behörden.

Auch jenseits der konkreten Entstehungszeiträume kann der deutliche Einfluss sozial relevanter Gruppen festgestellt werden, die nachhaltig auf die Struktur des bestehenden Erziehungssystems Einfluss nehmen: Während die Schulen in den USA im frühen 20. Jahrhundert so umgestaltet wurden, dass sie dem zeitgenössischen, in der Industrie vorherrschenden Konzept der wissenschaftlichen Betriebsführung entsprachen, wurde das preußische Schulsystem nach 1871 nach dem Vorbild der preußischen Armee und deren Idealen Disziplin und Gehorsam ebenso geprägt wie durch dessen bürokratische Verwaltungsstruktur (ebd.). So war zwar in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg das Bestreben, einen Missbrauch eines zentralistisch organisierten Schulwesens zu verhindern Anlass dafür, ein föderales Schulsystem in der Bundesrepublik einzuführen, mit der spezifisch deutschen Eigenart, mittlerweile 16 verschiedene Schulsysteme hervorgebracht zu haben: Auch schreibt das *Grundgesetz (GG)* kein staatlich reguliertes Bildungswesen für die Bundesrepublik vor, legt aber in Art. 7 (1) GG generell staatliche Aufsicht fest und überlässt die Organisation des Schulwesens den Bundesländern. Zum Aufbau der staatlichen Aufsicht und eines staatlich unterhaltenen Bildungs- und Schulwesens haben sich die Bundesländer in ihren Länderverfassungen verpflichtet (Lohmann 2008b), damit aber das zentralistisch organisierte und bürokratisch verwaltete Muster perpetuiert. Offensichtlich bleibt in Zeiten der Krise den handelnden Akteuren nur der Rückgriff auf ihre gemeinsamen Überzeugungen, sodass dieser Effekt, der oben am deutschen Schulsystem angedeutet wurde, prägend langfristige Konsequenzen hat. Die Vielzahl der Effekte, die diese

institutionelle Weichenstellung beeinflussen, produzieren nur wenige Tendenzen zur Homogenität. Vielmehr verstärken und zementieren sie Vielfalt und Unterschied zwischen den einzelnen Gesellschaften und ihren jeweiligen Ideen von Institutionen (Meyer 2006). Trotz starker Druckmomente in Richtung einer globalen Konvergenz, die Leistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS bei der nationalen Bildungsadministration auslösen, sind Institutionen nach wie vor auch von lokalen Ideen und Vorstellungen geprägt. Mit ihren Rahmungen, Isomorphieansprüchen, Weichenstellungen und Pfadabhängigkeiten legen sie die lokalen Entwicklungsmöglichkeiten ein ganzes Stück weit fest. Das Ergebnis dieser beiden Ansprüche ist kein theoretisches Problem, sondern ein empirisch zu erfassendes. Je nach politischer, ökonomischer oder sozialer Prägung gilt es hier verschiedene Faktoren und ihre Wirkung zu beschreiben.

Der *Blick auf die Schule* zeigt somit, dass sie als Institution aus dem sozialen Leben der Gesellschaft heraus entstanden ist. Die in ihr repräsentierten Handlungsmuster bildeten sich in einem historischen Entwicklungsprozess ihres sozialen Kontextes und werden als generalisierte Erwartungen internalisiert (Lersch 2004, 79). Ihre Kontinuität verdankt sie ihrer Funktion der Entlastung von permanentem Entscheidungsdruck in der Ausbildung und Erziehung der heranwachsenden Generation. Schule ist somit innerhalb des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs mit dem spezifischen Auftrag der Bildung und Qualifikation von Kindern und Jugendlichen betraut, den sie mittels Unterrichts als zentraler Dimension schulischen Handelns erfüllt (Langer 2008, 71).

Referenzpunkt der Debatte über Schule bilden somit die Begriffe Bildung und Qualifikation. Während Qualifikation mittels klar benennbarer Kompetenzen für die Anschlussfähigkeit der Schüler an den Ausbildungsmarkt bestimmt werden kann, oszilliert der Begriff ‚Bildung‘: Die Bandbreite reicht von der (reformpädagogischen) Forderung der völligen Autonomie des Individuums im Bildungsprozess ohne jegliche verpflichtende Prüfung, bis zu der Forderung, schulische Fächer und Prüfungsformate spezifisch den Bedürfnissen des Ausbildungsmarktes anzupassen. So bildet der Begriff der ‚Bildung‘ einerseits die Basis der kontinuierlichen gesellschaftlichen Debatte um Schule, und spiegelt somit die Forderungen, die die Gesellschaft an die Institution richtet, andererseits bleibt der Begriff selbst in der Diskussion diffus.

Um das Zusammenwirken von Gesellschaft und Institution Schule über den Begriff der Bildung zu fassen, schlägt Bruner (1995) vor von rational agierenden Akteuren auszugehen, die systematisch versuchen, ihren Vorstellungen und Maßstäben Geltung zu verschaffen, eine institutionelle und kulturelle Analyse von Bildung durchzuführen. Gemeinsame Basis dafür müsse der ‚Verstand‘ sein, wobei er ‚Verstand‘ begreift als kollektives Kulturprodukt, sodass ein einzelner menschlicher Verstand nicht nur in einem psychologischen, sondern auch in einem anthropologischen Sinne nicht gedacht werden kann. Die dem Verstand innewohnenden Überzeugungen und Mentalitäten sind Produkte der Kultur, die ihrerseits wiederum ein Resultat der Überlieferung sind, sodass die für Bildung formgebenden Denkungsarten nicht die Ideen von Experten und Professionellen, sondern die Vorstellung der gesellschaftlichen Mehrheit über Pädagogik, Lernen und Lehren sind. Diese *Volkstheorien*

sind nach Bruners Sicht zentrale Impulsgeber zur Ausgestaltung des jeweiligen Bildungs- bzw. Schulsystems.

Die Wechselwirkung zwischen der Gesellschaft mit ihren *Volkstheorien* und der Institution Schule kann nur im politischen Prozess stattfinden, durch den sich neue Ideen etablieren, die mittels Bildungsadministration zentral in Regelungen für innovative Handlungsmuster ihren Niederschlag finden. Damit zeigt sich allerdings, dass Bezugspunkt gesellschaftlicher Forderungen an die Institution Schule nicht die Einzelschule ist, sondern die Bildungspolitik und -administration. Die Rolle der Bildungsadministration wird in diesem Zusammenhang stark aufgewertet: Sie stellt das Bindeglied zwischen im politischen Prozess gebildeten Volkstheorien und der Einzelschule dar.

Zusammenfassend ist die institutionelle Perspektive auf Schule vor allem durch große Stabilität geprägt, da die Gemeinschaft der Institution eine für sie wichtige Aufgabe zuweist, die sie zu erfüllen hat und damit ihre Legitimität erhält. Gleichzeitig sichert die gesellschaftliche Legitimität die Ausstattung mit Ressourcen, was die Schulleitung zunächst deutlich von einer Reihe von Aufgaben entlastet: Weder braucht sie sich um die geeignete Beschaffung ausgebildeten Personals selbst zu kümmern, auch muss sie keine strategischen Entscheidungen treffen, die über die Zukunft der Einzelschule entscheiden: ‚Schlechte‘ Schulen können nicht bankrottgehen bzw. werden nicht geschlossen oder von anderen Schulen übernommen. Auch muss die Schulleitung nicht um ihre eigene Position fürchten, wenn sich die Schule ungünstig entwickelt. Von grundlegenden Managementaufgaben ist die Schulleitung somit entlastet.

Allerdings sind aus der institutionellen Perspektive die speziellen Ziele der Einzelschule bzw. ihrer Schulleitung marginal und bleiben blass, sodass die Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung stark eingeschränkt sind: Die Organisation Einzelschule kann sich neben den gesellschaftlichen Wertbezügen der Institution Schule nicht mit eigenen Zielen etablieren, sondern reduziert sich in ihrer Funktion auf die bloße Verwaltung, d.h. die Verteilung von Ressourcen, die Festlegung von Prüfungen, Unterrichtsinhalten und Lehrmitteln sowie die Zuordnung von Lehrkräften zu Klassen (Brüsemeister 2004). Darüber hinaus beschränkt sich die Aufgabe einer Schulleitung auf die Notwendigkeit, den Alltag mit seinen kleinen Details zu regeln: Etwa die Frage, wer eine erkrankte Lehrkraft vertreten kann. Im schlimmeren Fall erscheint die Organisation Einzelschule gegenüber der Institution, die sich an Kategorien wie Bürokratie und Hierarchie orientiert, sogar als störender Fremdkörper, und eigenständige (Kooperations-)Ziele der Einzelschule werden u.U. eher als kontraproduktiv erlebt (Pfadenhauer/ Brosziewski 2008). Gleichzeitig zeigt sich, dass die Bildungsadministration ein wichtiger Kooperationspartner für die Schulleitung ist: Durch diese wird sowohl die Legitimität wie auch die Ressourcenausstattung und Personalversorgung der einzelnen Schule gewährleistet. Insofern liegt es nahe, dass eine Schulleitung einerseits versucht eine stabile und professionelle Beziehung zur Bildungsadministration zu sichern, gegebenenfalls eigene Zugangsmöglichkeiten aufzubauen (‚kurzer Dienstweg‘). Andererseits wird die Schulleitung bestrebt sein, sich ein Stück weit gegenüber dieser abzugrenzen und möglichst Spielräume und Freiheiten zu gewinnen, um diese für die von ihr geleitete Einzelschule zu nützen.

5.2.6.2 Kooperationen der Organisation Schule

Bis Ende der 1970er Jahre dominierte der institutionelle Blick auf Schule, mit dem Ziel, das Schulsystem als Ganzes zu begreifen und zentral zu steuern. Implizit wurde damit das Bürokratiemodell von Weber als Beschreibung von Schule als Organisation vorausgesetzt (Terhart 1986). So wurde die Einzelschule bis Ende der 1970er Jahre als in einer klar strukturierten, bürokratischen Hierarchie eingebundene Einheit wahrgenommen, der geringe Gestaltungsfreiheit zuteil wird und die weitgehend standardisierte und kontrollierbare Abläufe vollzieht (Mitchell 1996; Helsper 2008a). Sie wurde als Institution verstanden, der es obliegt, anhand der Kategorien *spezifischer Zweck, spezifische Rolle und Funktion* bzw. *rationale Gestaltung* Erziehung zu ermöglichen (Bormann 2002, 89). Organisation und ihre eigenständige Struktur werden erst allmählich als Zugang verstanden, der im Sinne der Schulentwicklung genützt werden kann (Girmes 2004). Zwar nehmen beide Perspektiven aufeinander Bezug, insofern der pädagogische Prozess des Erziehens und Unterrichtens außerhalb von Schule nicht möglich ist; auch gewinnt die Organisation Schule ihre Möglichkeiten und Grenzen aus den Ambivalenzen der Werterelationen, die der Institution Schule gesellschaftlich auferlegt sind (Pfadenhauer/Brosziewski 2008), sodass etwa erst die gesellschaftliche Legitimität der Institution Schule der Organisation Schule die Ressourcenausstattung durch die Gesellschaft sichert. Eine Wahrnehmung von Schule als Organisation mit eigener Struktur- und Handlungslogik und das Bestreben, Einzelschule organisationstheoretisch in einem Modell zu erfassen setzt in der Bundesrepublik erst spät ein.

In den 1990er Jahren begann der bildungspolitische Diskurs über Deregulierung und Dezentralisierung im Schulsystem Fahrt aufzunehmen (Berkemeyer 2010): Zentrale Ziele waren Verantwortlichkeiten der staatlich-administrativen Steuerung an die Einzelschule zu delegieren, die Stilisierung der einzelnen Schule zur *pädagogischen Handlungseinheit* und die normativ-rechtliche Stärkung der Schulleitung als Leitung der Organisation gegenüber den professionellen Akteuren in der Schule (Altrichter/ Maag Merki 2010; Böttcher 2016a). Deregulierung steht somit einerseits für eine sukzessive Autonomisierung von Einzelschulen, hängt aber andererseits auch mit der Einführung gestärkter Steuerungsmechanismen und Gestaltungsfreiheiten vor Ort zusammen (Schaefers 2008). Mit dem Fokus auf der Organisation Einzelschule als *pädagogischer Handlungseinheit* stellte sich auch die Frage, wie diese zur Verfolgung ihrer Ziele Kooperationen mit der Umwelt eingeht. Zur modelltheoretischen Beschreibung von Kooperationen der Organisation Schule mit ihrer Umwelt bieten sich zwei Modelle an: Das Modell der Educational Governance und das Modell des Neo-Institutionalismus. Während das Modell der Educational Governance sich v.a. auf das Zusammenwirken mit der institutionalisierten Umwelt bezieht – im Falle der Schule die Bildungsadministration – ist der Ansatz des Neo-Institutionalismus auch geeignet, verschiedene Formen der Kooperation zu beschreiben.

Im Rahmen des *Governance-Ansatzes* werden seit den 1980er Jahren Konzepte der zentralen Steuerung und Führung in den Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zunehmend kritisch diskutiert (Adenstedt 2016). Grundlegend geht dieser Ansatz davon aus, dass es nicht eine entscheidende Steuerinstanz gibt, sondern der Steuerungsprozess durch das

Zusammenwirken mehrerer, wechselseitig abhängiger Akteure beschrieben werden kann (Kussau/ Brüsemeister 2007). Diese Perspektive wirft ihre Schlaglichter gezielt darauf, welche Logiken das unterschiedliche Steuerungs- und Gegensteuerungshandeln verschiedener Akteure antreibt – verbunden mit der Frage, wie es möglich ist, die einzelnen Akteure stärker zu koordinieren (Langer 2008). Eine allgemein gültige Definition für Governance liegt nicht vor, da dem Begriff in verschiedenen Kontexten ein unterschiedliches Verständnis zu Grunde liegt (Adenstedt 2016).

Der Terminus Governance hat sich mittlerweile in verschiedenen Disziplinen in einem erweiterten Verständnis von Steuerung etabliert und wird auch in der Schulforschung als *Educational Governance* seit einem Jahrzehnt verstärkt berücksichtigt (Dedering 2012). Spätestens mit der Reformdiskussion um *Neue Steuerung* wurde eine zentralistisch ausgerichtete Schulentwicklung in Bildungspolitik und -forschung nicht mehr für effizient und effektiv gehalten, sodass es mit der folgenden Erweiterung der einzelschulischen Autonomie auch zu einer Umgestaltung der Bildungsadministration kam (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Betrachtet man Educational Governance nicht nur als Steuerungshandeln, sondern als analytische Forschungsperspektive (Dedering 2008), so verweist sie im analytischen Sinne darauf, dass die Möglichkeit zur Entwicklung und zur Gestaltung der einzelschulischen Qualität zum einen zwar von den rechtlichen Befugnissen der jeweiligen Akteure entscheidend vorbestimmt wird, dass jedoch zum anderen die Realisierung, Entwicklung und Gestaltung einzelschulischer Entwicklungsmaßnahmen von der Mobilisierungsfähigkeit einzelschulischer Ressourcen abhängt (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Unter Educational Governance sind somit Regelungsstrukturen zu verstehen, die die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen innerhalb verschiedener Ebenen des Schulsystems zwischen verschiedenen Akteuren organisieren (Brüsemeister 2004).

Altrichter und Maag Merki (2010) verstehen unter Educational Governance keine neue Theorie, sondern eine Forschungsperspektive, die das Zustandekommen, das Aufrechterhalten und die Transformation sozialer Ordnung im Bildungswesen untersucht. Als zentrale Merkmale dieses Ansatzes benennen sie den Blick auf *Akteure und Akteurskonstellationen* bzw. deren Zusammenspiel in Form spezieller Strukturen und Handlungsmuster, das *Mehrebenensystem* als Handlungsrahmen der Beteiligten, den Fokus auf die Arten der *Handlungskoordination und Interdependenzen* sowie das Wahrnehmen von *Intentionalitäten und Transintentionalitäten*, da Akteure nicht nur bewusst und fokussiert handeln, sondern auch unbewusste Ziele dem Handeln zugrunde liegen können. Für die Analyse der Möglichkeiten und Grenzen von Führung und Steuerung im Bildungswesen zeigt sich damit, dass Bildungssysteme nicht Ergebnisse linearer Einflussfaktoren sind, sondern durch komplexe Interaktionen zwischen Akteuren und Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem gestaltet sind (Maag Merki 2018). Eine Beschreibung und Erklärung der Prozesse der Systemgestaltung gelingt nur dann, wenn von einer Mehrzahl an beteiligten Akteuren ausgegangen wird, denen unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen zuteil sind. Da diese durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können, und die Interaktion nur teilweise entlang hierarchischer Beeinflussungsmöglichkeiten zu verstehen ist, liegt im Ergebnis eine komplexe Interaktion vor (Adenstedt 2016).

Allerdings zeigt die Analyse der Schulinspektion bzw. der externen Evaluation im Rahmen des Schulentwicklungsdiskurses, dass es aufgrund von ungeklärten Rollen und Überschneidung der organisationalen Zuständigkeiten bisher zu keinen eindeutigen empirischen Befunden bzgl. der nachhaltigen Auswirkung der Neuen Steuerung auf Schulentwicklungsmaßnahmen kam. Zudem ist es nach wie vor eine offene Forschungsfrage, ob im deutschsprachigen Raum die Neue Steuerung nur bedingt realisiert wurde und welche hybriden Formen damit entstanden sind. Die Konsequenzen für das Handeln der Akteure der Bildungsadministration wie der Schulleitungen sind bisher nicht erfasst; lediglich vier allgemeine Typen schulischen Verwaltungshandelns konnten bisher identifiziert werden (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Auch zeigte sich, dass speziell im Bundesland Bayern der Umbau der schulischen Governance schwach ausgeprägt ist und die Lehrkräfte selbst wenig über entsprechende Modernisierungsimpulse berichten (Brüsemeister 2004). Insofern soll der Ansatz des Educational Governance zur Beschreibung der Kooperation von Einzelschule und Umwelt hier nicht weiterverfolgt werden.

Zentraler Bezugspunkt der *Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus* ist die institutionalisierte Organisationsumwelt und deren Wirkung auf die organisationale Struktur und Praxis. Verstanden werden hierbei unter Institution gesellschaftlich etablierte Normen, Werte, Wissensvorräte, Handlungsrountinen, Organisationsformen, Formalstrukturen, Regeln und Gesetze (Koch/ Schemmann 2009a). Diese Ansätze gehen davon aus, dass formale Organisationsstrukturen weniger das Ergebnis von rationalen Entscheidungsprozessen mit ihrem Streben nach rationalem Handeln und Effizienz sind, sondern vielmehr das Erreichen von Legitimität handlungsleitend ist (Schaefer 2008). Legitimität kann erhöht werden, wenn bestimmte gesellschaftliche Erwartungen erfüllt und in der Organisationsstruktur abgebildet werden. Sie ist zentral für das langfristige Überleben und den Erfolg von Organisationen, indem sie z.B. die Finanzierungswürdigkeit sicherstellt und damit für Stabilität sorgt (Kuper 2001). Um ihre Legitimität und damit ihr eigenes langfristiges Überleben zu sichern, müssen Organisationen diesen gesellschaftlichen Normvorstellungen einer als ‚rational‘ und ‚angemessen‘ geltenden Organisation entsprechen und dementsprechende Verfahren und Strukturen implementieren. Zentral für die Ansätze des Neo-Institutionalismus ist es, den Einfluss gesellschaftlicher Bereiche auf Verhalten und Veränderungen von Organisationen zu untersuchen. Sie betonen die Einbettung von Organisationen in gesellschaftliche Umwelten, die unterschiedliche Erwartungen und Vorgaben an die Organisation stellen (Hippel et al. 2008). Insofern ist der Neo-Institutionalismus anschlussfähig zu den oben angeführten Ansätzen des ‚alten‘ Institutionalismus, der Schule als Institution beschreibt: Auch diese Ansätze gehen von einer gesellschaftlichen Abhängigkeit der Organisation und Legitimitätsüberlegungen aus: Nach Scott (1995) stellen Institutionen Normen- und Wertebündel dar, die auch normativer Natur sein können. Zudem nimmt er explizit Bezug auf die ‚kulturell-kognitive‘ Einbettung der Akteure in das gesellschaftliche Umfeld, was Vertreter des Neo-Institutionalismus aufgreifen und zur Grundlage ihres Ansatzes machen.

Ansätze des Neo-Institutionalismus wurden erstmals in der US-amerikanischen Organisationsforschung in den 1970er Jahren diskutiert (DiMaggio/Powell 1983/ 2009; Meyer/Rowan 1978/ 2009), wobei der Schwerpunkt zuerst auf Organisationen des Bildungs-

und Kulturbereichs lag (Schaefers 2002; Senge/ Hellmann 2006, 20): Die zentrale Frage war, warum Bildungsprozesse von immer weiter ausgedehnten und ausgefeilten formalen Strukturen begleitet und durchdrungen werden, wenn diese offenbar nicht der Koordination und Kontrolle dieser Bildungsprozesse dienen (Meyer/ Rowan 1978/ 2009). Variationen einer als Neo-Institutionalismus beschreibbaren Theorie finden sich in ganz unterschiedlichen Disziplinen, etwa in der Politik- oder Wirtschaftswissenschaft ebenso wie in der historischen Forschung (Koch/Schemman 2009b). Dadurch kann der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus verschiedene Ausprägungen annehmen, sodass nicht von einem einheitlichen Theoriegebäude gesprochen werden kann, sondern von einer gewissen Bandbreite an Zugängen. Die Ansätze bilden keine geschlossene Theorie, vielmehr gibt es unterschiedliche Spielarten, die in der Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft Anwendung finden. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Organisation ist der Neo-Institutionalismus erst in einzelne Argumentationslinien aufgenommen worden, v.a. die für den Neo-Institutionalismus zentralen Fragen des Umweltbezuges von Organisationen des Bildungsbereichs, des Umgangs mit institutionellen Vorgaben sowie des institutionellen Wandels (Hippel et al. 2008).

Neo-Institutionalistische Ansätze können strukturell untergliedert werden in eine Makro- und eine Mikroperspektive. Ansätze der Mikroperspektive sind eher handlungs- und akteursorientiert und betrachten Akteure bzw. deren Nutzenkalkulation in ihren organisationalen Verflechtungen. Zudem gehen sie der Frage nach, wie Akteure durch ihr Verhalten die Struktur einer Organisation prägen (Zucker 1977; Zucker/ Darby 1997). Aus der Makroperspektive richten diese Ansätze ihren Blick auf die strukturelle Verfasstheit der Umwelt und deren Beeinflussung der einzelnen Organisation (Fend 2006, 163). Ihren Schwerpunkt finden makroinstitutionalistische Ansätze im Umweltbezug von Organisationen, indem sie der Frage nach Legitimierung des eigenen Handelns nachgehen, das konform sein soll zu gesellschaftlichen Grundüberzeugungen, unabhängig davon, ob die daraus folgende Aufgaben- und Problembewältigung der Organisation rational und effizient gestaltet ist (Schaefers 2002). Im Folgenden sollen nur die Ansätze des Neo-Institutionalismus aufgegriffen werden, die helfen, einen modelltheoretischen Rahmen für die Kooperation der Organisation Einzelschule mit ihrer Umwelt zu beschreiben.

Der Anpassungsdruck realer Markt- und Wettbewerbsbedingungen widerspricht der Annahme, die ein ökonomisch rationales Vorgehen von Organisationen nahelegt (ebd.): Organisationen passen sich den Erwartungen ihrer Umwelt an, die nicht nur auf Rationalität abzielen, sodass Homogenisierungsprozesse ablaufen, in denen sich Organisationen aufgrund Unsicherheit oder Technologieunklarheiten an anderen Organisationen und deren Lösungen orientieren. Diese Orientierung an anderen Organisationen und deren Strukturen bzw. Prozessen findet v.a. innerhalb des *Organisationalen Feldes* statt, das DiMaggio/Powell (1983/1991, 65) als *Soziales Feld* beschreiben, innerhalb dessen als legitim und erfolgreich wahrgenommene Modelle über Organisationsgrenzen hinweg diffundieren. Unabhängig von der Frage der tatsächlichen Effektivität oder Effizienz soll die Adoption solcher Modelle die Anpassungsfähigkeit der Organisation an den Erwartungsdruck belegen und Legitimationsgewinne verschaffen.

Durch die Bestimmung des organisationalen Feldes werden nicht nur einzelne Organisationen und ihre Beziehungen untereinander transparent, sondern auch die Gesamtheit der relevanten Akteure. Innerhalb eines solchen Feldes diffundieren die Unterschiede in der strukturellen Verfasstheit der Organisationen, da hier die Organisationen, die als besonders erfolgreich wahrgenommen werden, als Modell dienen, an dem sich alle orientieren. Überdies wirkt hier der dadurch zu erwartende Legitimationsgewinn verstärkend: Die Innovationskonzepte sind gesellschaftlich legitimiert und anerkannt. Unabhängig von der tatsächlichen Auswirkung auf Effektivität und Effizienz belegt die Adoption solcher Konzepte, dass die Organisation anpassungsfähig und –willig ist, und dadurch den Anforderungen einer von der gesellschaftlichen Umwelt als modern und rational wahrgenommenen Organisation entspricht. Die Aufnahme neuer Strukturelemente in die Formalstruktur der Organisation ist demnach weniger das Ergebnis von Wettbewerbsdruck oder Effizienzanforderungen, sondern vielmehr die Ausrichtung der organisationalen Struktur auf die in der gesellschaftlichen Umwelt herrschenden Annahmen, Erwartungen und Regeln.

DiMaggio/Powell gehen der Frage nach, welche Auswirkungen auf die Kernaktivität die Integration institutionalisierter Vorgaben in die formale Struktur einer Organisation hat, wobei sie hier von einer Entkoppelung bzw. lediglich losen Koppelung von Formal- und Aktivitätsstruktur ausgehen: Dieses Theorem hatte Weick (1976) anhand der Analyse von innerschulischen Handlungslogiken entwickelt, wobei er davon ausgeht, dass, anders als im rationalen Zweck-Mittel-Schema, eine System wie Schule dadurch gekennzeichnet ist, dass seine Elemente nur schwach miteinander verbunden sind. Dies impliziert eine hohe Eigenständigkeit und eine geringe Wirkungsichte zwischen den Elementen, sodass hier von ‚loser Koppelung‘ gesprochen wird (Böttcher 2005). Zudem bewirkt es, dass über die Angleichung von Strukturen letztlich immer das einzelne Element entscheidet; eine zentrale Koordination, die verbindliche Strukturen auch auf der Handlungsebene durchsetzen will, wird aufgrund der losen Koppelung keinen Erfolg haben. Die symbolische Aufnahme und das Befolgen von *Rationalitätsmythen* reichen für die Legitimitätssicherung aus. Die vielfältigen Interessen der einbezogenen Akteure können dabei einer engen Koppelung entgegenwirken, indem sie aufgrund der Vielfalt und teilweise Widersprüchlichkeit der institutionellen Erwartungen diese unterlaufen. DiMaggio/ Powell (1983/ 2009) gehen zwar auch von einer losen Koppelung aus, stehen aber einer vollständigen Aufnahme der These der losen Koppelung skeptisch gegenüber: Sie betonen, dass die Veränderungen und Angleichungen nicht auf die Ebene der Formalstruktur beschränkt bleiben, sondern dass es letztlich eine Einwirkung der Formal- auf die Aktivitätsebene gibt, sodass langfristig durchaus Anpassungsprozesse möglich sind. Insofern gehen sie von einer gewissen Durchlässigkeit aus.

Demgegenüber formuliert Zucker (1977) bzw. Zucker/ Darby (1997) ihren Ansatz zur Beschreibung von mikrosoziologischen Prozessen im Rahmen des organisationsinternen Neo-Institutionalismus: Zwar bieten Organisationen ihren Mitgliedern einen wissens- und handlungsleitenden Kontext, der diesen hilft, Wissen, Werte, Normen und Umgangsformen zu routinisieren (Koch/ Schemmann 2009a). Zusätzlich nimmt sie aber in ihrem Ansatz die organisationsintern etablierten Handlungs- und Deutungsmuster in den Blick, die einer

direkten und bruchlosen Übersetzung von Strukturelementen der Formalstruktur in die Aktivitätsstruktur entgegentreten. Durch eine bloße symbolische Aufnahme der neuen Strukturelemente in die Formalstruktur und die symbolische Kommunikation der Organisationsmitglieder können diese abgefedert und die Aufnahme in die Aktivitätsebene verhindert werden (Schaefers 2009). Zucker zeigt auf, dass *taken-for-granted*-Annahmen und aktive Aneignungsformen für die Wahrnehmung und Interpretation institutioneller Faktoren bedeutend sind. Die direkte Übernahme und Befolgung institutionalisierter Erwartungen erweist sich nicht nur aufgrund unklarer und widersprüchlicher Umweltvorgaben als schwierig, teilweise unmöglich, sondern auch aufgrund innerorganisatorisch etablierter Handlungs- und Deutungsmuster (Schaefers 2002). Brunsson und Olsen (1993) argumentieren ähnlich, wenn sie zwischen einer *talk*- und einer *action*-Ebene der Organisation unterscheiden: Auf der *talk*-Ebene beherrschen die Akteure das gängige und erwartete ‚Reformvokabular‘ und können sich aufgeschlossen und aktiv präsentieren. Die *action*-Ebene, das Kerngeschäft der Organisation, bleibt davon weitgehend unberührt, hier können hergebrachte Verhaltens- und Deutungsmuster unverändert weiter bestehen. Organisationen haben somit die Möglichkeit, kollektiv zu entscheiden, welche Kommunikation, die es im Inneren gibt, gegenüber der Umwelt sichtbar gemacht wird (Brüsemeister 2004).

Die aufgeführten mikrosoziologischen Ansätze des Neo-Institutionalismus stimmen von daher skeptisch, ob Innovationen in Organisationen wie einer Einzelschule, die aufgrund der geringen Dichte an Leitungsstrukturen und des professionellen Selbstverständnisses, ohne weiteres durch schlichtes Herantragen von außen erfolgreich sein können. Werden die Bedürfnisse der Organisationsmitglieder nicht berücksichtigt, liegt die Vermutung nahe, dass von außen formulierte Forderungen zwar symbolisch dargestellt, nicht aber aktiv umgesetzt, und so externe Reformanforderungen ohne den Vorwurf der Nichtbeachtung unterlaufen werden können. Bereits Haenisch (1991) formulierte zugespitzt: „Schools change slower than churches“. Im Gegensatz dazu richten die makrosoziologischen Ansätze ihren Fokus auf das Austauschverhältnis zwischen Organisation und Umwelt. Dabei drücken sie eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Effizienzversprechungen aus: Neue Strukturelemente einer Organisation werden weniger wegen ihrer tatsächlichen Effizienz aus der Umwelt in die formale Struktur der Organisation übernommen. Vielmehr gilt die Annahme, dass die Formalstruktur sich an den Erwartungen der Umwelt ausrichtet: Was als ‚rationale‘ Erwartungen, Annahmen und Regeln vorherrscht, sogenannten *Rationalitätsmythen*, wird von der Organisation in ihre Formalstruktur integriert, sodass sich die Organisationen eines *sozialen Feldes* immer ähnlicher werden. Leitend ist dabei nicht die Frage, ob *Rationalitätsmythen* tatsächlich für größere Effektivität oder Effizienz sorgen, sondern v.a. die Überlegung, durch diese Übernahme die Legitimität und Stabilität der eigenen Organisation zu sichern.

DiMaggio/ Powell (1983/ 2009) beschreiben diesen Anpassungsprozess als Homogenisierung bzw. *Isomorphie*. Für die differenzierte Beschreibung unterscheiden sie drei Mechanismen zur Herstellung von Isomorphie: *Isomorphie* durch *Zwang* (*coercive isomorphism*), durch *normativen Druck* (*normative isomorphism*) sowie das Ergebnis *mimetischer Prozesse* (*mimetic isomorphism*). Das Konzept des Isomorphismus hat hier v.a. einen

analytischen Charakter, empirisch lassen sich diese drei Aspekte nicht immer konsequent voneinander abgrenzen. *Isomorphie durch Zwang* ist die Folge eines formalen oder informellen Drucks auf die Organisation, der entweder aus Abhängigkeit gegenüber einer anderen Organisation resultiert oder aus kulturellen Erwartungen der Gesellschaft, in der die Organisation eingebettet ist. Dieser Zwang kann als Machtausübung genauso erlebt werden wie als Überzeugung oder Einladung, auch durch staatliche Anordnungen (ebd.). *Normativer Isomorphismus* rührt in erster Linie von Professionalisierungsprozessen her, verstanden als kollektive Anstrengung einer Berufsgruppe, die Bedingungen und Methoden einer Tätigkeit selbst zu definieren. Dies wird zum einen über formale Bildung und Legitimation auf kognitiver Grundlage erreicht, meist mittels akademischer Ausbildung, da diese Bedingungen und Methoden durch gelebte Praxis ihre spezifischen, fall- und organisationsübergreifenden Problemlösungsmuster etablieren. Zum anderen kann durch die Bildung von Netzwerken oder Verbänden organisationsübergreifend versucht werden, professionelle Standards zu etablieren (ebd.). *Mimetischer Isomorphismus* hingegen stellt eine Reaktion auf Ungewissheit dar: Wenn die Technologie einer Organisation unklar ist, die Ziele mehrdeutig, oder die organisationale Umwelt symbolische Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich an anderen Organisationen zu orientieren, die scheinbar erfolgreich diese Schwierigkeiten bewältigen. Im Folgenden sollen diese drei Ansätze des Isomorphismus auf Kooperationsmöglichkeiten der Einzelschule mit ihrer Umwelt angewandt werden, mit dem Ziel, dadurch Aussagen zu erarbeiten, welche Handlungsmöglichkeiten Schulleitungen gegeben sind. *Isomorphie als gesetzlicher Zwang* wurde bereits frühzeitig analysiert (Rowan 1982): In der Anfangsphase des Neo-Institutionalismus standen Organisationen des Bildungs- und Kulturbereichs im Mittelpunkt des Forschungsinteresses – vor allem aufgrund der Annahme, dass sich bei Organisationen, die der Unterstützung ihrer institutionellen Umwelt bedürfen, deutlicher das Phänomen der institutionellen Legitimität beobachten lässt. In diesem Zusammenhang konnte nachgewiesen werden, dass Schulen – hier verstanden als Einzelschulen – vor allem durch die Politik formulierte Vorgaben adoptieren und in ihre formale Struktur einbauen (Meyer et al. 1978).

Im Rahmen der Debatte um Schulentwicklung etablierte sich seit Beginn der 1990er Jahre das Konzept, die Einzelschule als *Pädagogische Handlungseinheit* zu sehen. Unter dem Schlagwort der Deregulierung bzw. Dezentralisierung war die Bestrebung, wichtige Verantwortlichkeiten von der Ebene der zentralistisch geführten Bildungsadministration auf die Einzelschule zu übertragen, die dadurch ein hohes Maß an Autonomie gewinnen sollte. Das Anliegen dieser Reformkonzepte zielt vor allem darauf ab, mittels erweiterter Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen der Einzelschule die Qualität der Prozesse im Schulsystem zu verbessern und für kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität zu sorgen. Allerdings wurde dieser Diskurs um *Schulautonomie* ergänzt von der Debatte um *Schulqualität*, die eine Folge des schlechten Abschneidens deutscher Schüler in internationalen Leistungsvergleichsstudien war; damit wurde der Reformdruck erhöht, allerdings nicht in erster Linie auf die Einzelschule, sondern v.a. auf die Bildungsadministration. Das gesamte soziale Feld, einschließlich der Bildungspolitik bzw. der Bildungsadministration, geriet unter Legitimitäts- bzw. Handlungsdruck. Die

Konsequenz daraus war, dass die KMK einheitliche Bildungsstandards formuliert und ein *system-monitoring* für das deutsche Schulsystem etablierte, das aus vier miteinander verbundenen Bereichen besteht: *Internationale Schulleistungsuntersuchungen*, *zentrale Überprüfung der Bildungsstandards*, *Vergleichsarbeiten (VERA)* und *gemeinsame Bildungsberichterstattung*. Strukturell gesehen wurden dadurch ein zentral gesteuertes System etabliert, das sowohl Bildungsstandards verbindlich vorgibt wie diese auch zentral überprüft. Dies läuft aber konträr zu den ursprünglich angedachten Maßnahmen der Deregulierung zur Erhöhung der Autonomie der Einzelschule. Zu fragen ist, wie sich aktuell das Verhältnis aus zentralistisch strukturierter Bildungsadministration und nach Autonomie strebenden Einzelschulen darstellt: Für die Gymnasien in Bayern zeigt sich, dass das neue Governance-Modell kaum zu strukturellen Veränderungen geführt hat.

Organisationsstrukturen, die die Plattform für qualitativ basierte Schulentwicklung bilden könnten, fehlen. Es bleibt nach wie vor den einzelnen Lehrkräften überlassen, durch eigene Projekte etwa die Erhöhung der Qualität von Unterricht zu erzielen (Brüsemeister 2004).

Auch ist weder die Schulleitung noch das Kollegium in seiner operativen Entscheidungsfähigkeit aufgewertet worden, abgesehen von kleineren Spielräumen, die mit den sogenannten Modus-Maßnahmen (gem. *Bayerische Schulordnung - BaySchO*) gewährt werden. Zudem gab es keine erweiterte Ressourcenausstattung, aufgrund derer ein Kollegium qualitätsbasierte Schulentwicklung betreiben könnte, sodass das Konzept der Neuen Steuerung nur sehr bedingt realisiert wurde (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Statt eine stärkere Verbindung zwischen verschiedenen Ebenen des Schulsystems zu suchen, wie es im neuen Governance-Modell der Deregulierung gewollt war, dominiert nach wie vor das Paradigma der zentralistisch organisierten Verwaltung. Welche hybriden Formen sich zwischen Reformmodell und bürokratischer Verwaltung gebildet haben, ist eine offene Forschungsfrage, da es die empirische Bildungsforschung bislang weitgehend versäumt hat, die Umbildung der Schulverwaltung systematisch-empirisch zu verfolgen (ebd.).

Damit ist davon auszugehen, dass die politische Umwelt in Form der Bildungsadministration nach wie vor über gesetzlichen Reformzwang (coercive isomorphism) großen Druck auf die Einzelschule ausübt. Da die verschiedenen Vorgaben vielfältig, heterogen und teilweise widersprüchlich sind, ist die Frage zu stellen, wie die Einzelschule aufgrund dieser Komplexität diese Vorgaben und Forderungen aktiv verarbeitet.

Somit muss hier unterschieden werden: Zwar ist es auch die Einzelschule, die sich als reformwillig und –fähig erweisen soll; da Schulen aber in ihrer Struktur und ihren Ressourcen gebunden sind und kaum Spielraum an Mitteln und Personal zur Entwicklung gegeben ist, führt die Einzelschule Entwicklungsmaßnahmen größeren Ausmaßes normalerweise nur durch, wenn sie über den sich verändernden Rahmen von Verordnungen und Gesetzen durch die Bildungsadministration darauf verpflichtet wird, welche dazu auch die nötigen Ressourcen zur Verfügung stellen sollte. Eine groß angelegte Entwicklungsmaßnahme der Einzelschule außerhalb dieser Rahmenbedingungen ist aufgrund der sehr begrenzten Ressourcen kaum möglich. Somit ist nach den gesetzlich vorgegeben Verpflichtungen zu fragen, die die Kooperation der Einzelschule mit ihrer Umwelt festlegen.

Ein *Blick in die Gesetzestexte* zeigt für die Einzelschule, in diesem Fall das Gymnasium in Bayern, die schulrechtlichen Bestimmungen, wie das Gymnasium mit seinem Umfeld kooperieren soll.

Grundsätzliches zum Verhältnis Schule und Umwelt beschreibt das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG):

Art. 2 BayEUG – Aufgaben der Schule:

(5) Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern. Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung.

Ferner wird im selben Gesetz (Abschnitt XII, Art. 81-83) geregelt, wie Schulen der Status einer MODUS-Schule zugesprochen werden kann. Im Rahmen des MODUS-Status können diese Schulen von der Regel abweichende Maßnahmen durchführen, um mit ihrer Umwelt intensiver kooperieren zu können:

Art. 81 BayEUG - Zweck:

Schulversuche und MODUS-Schulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens. Sie haben den Zweck, neue Organisationsformen für Unterricht und Erziehung einschließlich neuer Schularten und wesentliche inhaltliche Änderungen zu erproben.

In der Anlage der *Bayerische Schulordnung* (BaySchO) werden die MODUS-Maßnahmen aufgeführt, die eine Schule durchführen kann. Von den insgesamt 60 möglichen Maßnahmen beziehen sich nur drei auf die Kooperation mit der schulischen Umwelt:

5 Einbeziehung externer Partner:

Praxisbezug wird verstärkt durch Partner aus dem Kreis der Erziehungsberechtigten, der Hochschulen, der Kirchen und der Wirtschaft.

54 Lehrkräftepraktikum:

Die Lehrkräfte leisten an zwei bis drei Tagen pro Jahr ein Praktikum in einem Unternehmen vor Ort ab. Sie gewinnen dadurch fundierte Einblicke in die Berufsanforderungen und knüpfen intensive Kontakte zu den Betrieben in der Region.

57 „Economy Tutorial“:

Das „Economy Tutorial“ ist ein Forum für den Ideenaustausch zwischen Schule und Wirtschaft. Dazu gehört die direkte Umsetzung eines gemeinsam erarbeiteten Maßnahmenkatalogs mit jährlichem Feedback der Schule an die Unternehmen.

Für die Schulart Gymnasium wird im Rahmen der Qualifikationsphase für das Abitur, also in den letzten beiden Schuljahren 11 und 12, von den Schülern der Besuch eines W- und eines P-Seminars verlangt, wobei gem. *Schulordnung für die Gymnasien in Bayern*

(Gymnasialschulordnung – GSO) im Rahmen des P-Seminars eine Berufs- und Studienorientierung erfolgen soll:

GSO § 20 - Seminare:

In den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 sind ein Wissenschaftspropädeutisches Seminar und ein Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung zu belegen.

Eine genauere Beschreibung, wie diese Berufs- und Studienorientierung inhaltlich zu organisieren ist bzw. welche externen Partner hier mit ihrer Expertise eingebunden werden sollen, erfolgt nicht. Inhaltlich wird die Berufs- und Studienorientierung in einer Handreichung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB 2009) mit dem Titel „Berufs- und Studienorientierung im P-Seminar der gymnasialen Oberstufe“ genauer beschrieben: Allerdings finden sich hier nur allgemeine Hinweise auf eine mögliche Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und der Hinweis, dass eine Zusammenarbeit mit externen Partnern bzw. die Möglichkeit eines Betriebspraktikums wünschenswert sei.

Schließlich widmet sich auch der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern diesem Thema. Im Einleitungskapitel wird allgemein aufgeführt:

1.4 Aufgaben und Möglichkeiten der Mitglieder der Schulgemeinschaft

(5) Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ermöglicht es dem Gymnasium, den Schülern weitere Lern- und Lebenserfahrungen zu eröffnen, die ihre Flexibilität und Entdeckungsfreude sowie ihren Unternehmergeist entwickeln helfen: Praktika in der Wirtschaft oder in sozialen und kirchlichen Einrichtungen, Betriebserkundigungen, gemeinsame Veranstaltungen mit Hochschulen oder Auslandsaufenthalte fördern in besonderer Weise den Bezug zwischen Gelerntem und Lebenswirklichkeit.

Konkrete Einblicke ins Arbeitsleben geben den Schülern die Möglichkeit zur frühzeitigen beruflichen Orientierung. Die Erziehungsberechtigten können zur Herstellung der notwendigen Kontakte einen wertvollen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages des einzelnen Gymnasiums leisten.

Zusammenfassend überrascht, dass der Gesetzgeber einerseits nach wie vor strikt am zentralistischen Paradigma festhält und im Rahmen des bürokratischen Paradigmas auf Anpassung der Schulen an den administrativen Rahmen Wert legt. Andererseits wird den Schulleitungen bei Kooperationen eine große Freiheit gelassen: So wird immer wieder auf die Sinnhaftigkeit von Kooperationen hingewiesen, die nur an wenigen Stellen genauer konkretisiert werden. Ebenso wird auf eine große Bandbreite an mögliche Kooperationen verwiesen, die für das Gymnasium relevant sein könnten. Eine Verpflichtung auf eine spezielle Art von Kooperation findet nicht statt, sie werden nur allgemein als wünschenswert beschrieben. Sofern in Einzelfällen in Bereichen Kooperationen verpflichtend werden (z.B. Berufs- und Studienorientierung), wird hier nur der Rahmen verpflichtend festgelegt, den die Schulen dann in einer großen Freiheit füllen können. Auch werden keine speziellen Ergebnisse, die mit Kooperationen erreicht werden sollen, formuliert. Eventuell spielen auch praktische Überlegungen eine Rolle: In einer Stadt mittlerer Größe konkurrieren bereits mehrere Mittel-, Wirtschafts- und Fachoberschulen um

Praktikumsplätze, die für ihre Schüler im Rahmen der Ausbildung verpflichtend sind. Würde der Gesetzgeber auch alle Gymnasien auf ein Pflichtpraktikum festlegen, könnte es leicht zu Engpässen kommen.

Insgesamt liegt kaum Isomorphie durch Zwang vor, die Schulleitung hat aus dieser Sicht große Freiheiten bei der Art und der Wahl möglicher Kooperationen. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass von Seiten der Bildungsadministration keine zusätzlichen Ressourcen für Kooperationen zur Verfügung gestellt werden.

Der Referenzpunkt zur Beschreibung des *normativen Drucks zur Isomorphie* stellt der Begriff der *Profession* dar: Wie oben gezeigt bestimmt trotz der Debatte um Neue Steuerung die staatliche Bildungsadministration in einem bürokratischen Verfahren nach wie vor viele relevanten Rahmenbedingungen, sodass die Berührungspunkte zwischen Organisation und Profession nur lose gekoppelt sind (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Als Folge füllt die Profession diesen Freiraum. Da der Begriff der Profession ausführlich in Kapitel 5.2.4.5 dargelegt wurde, wird hier nur knapp referierend auf ihn eingegangen und der Blick darauf gelenkt, welche Bedeutung dies für die Handlungsfähigkeit der Schulleitung bei der Bildung von Kooperationen mit der Umwelt hat.

Profession bzw. Professionalität ist eine typisch moderne Form beruflichen Handelns, die an spezielle Ausbildungen und Lizenzen gebunden ist (Pfadenhauer/ Brosziewski 2008). Zu dem Erreichen professioneller Kompetenz muss eine wissenschaftliche Ausbildung durchlaufen werden, die mittels Zertifikate dokumentiert wird, und als Wissen ein ganz spezifisch professionelles, reflektiertes Handeln bzw. Handlungslogiken ermöglicht. (Kurtz 2004). Neben dieser Wissensbasierung kommen mindestens zwei weitere Kriterien in den Blick, die im Symbolischen Interaktionismus und dem Strukturfunktionalismus zu finden sind (ebd.): Zum einen geht es um die Arbeit an Problemen, die ein Individuum hat und die im Interaktionskontext zwischen Professionellem und Klienten zu lösen sind. Zum anderen führt diese Problembearbeitung nur zur Entstehung einer Profession, wenn die angestrebte Lösung der Probleme von der Gesellschaft wertgeschätzt wird. Damit ist die Ambivalenz zwischen gesellschaftlicher Position einer Profession einerseits und ihrem professionellen Handeln andererseits beschrieben.

Das spezifische Handeln einer Profession kann damit als institutionalisierte Form für die Behandlung persönlicher Probleme oder Krisen gedeutet werden. Professionelle Praktiker treffen auf individuelle Klienten, die mit akuten persönlichen Problemen konfrontiert werden, die sie selbst nicht lösen können. Oevermann (1996) hat mit seinem Ansatz der *stellvertretenden Krisenbewältigung* bzw. der *stellvertretenden Deutung* (Somm 2001) auf die *Logik des Fallverstehens* (Maiwald 2004) als professionelles Handlungsmuster verwiesen, in dem die Krise des Klienten stellvertretend gedeutet und bewältigt wird, ergänzt um den Ansatz, dass professionelles Handeln den konkreten Einzelfall nicht nur typischerweise unter die eigene professionelle Regellösung zu subsumieren versucht, sondern den Einzelfall derart umdeutet und zuspitzt, dass er adäquat zu einer der verwalteten Lösungen ist. Durch diese Transformation wird die diffuse Schilderung des Klienten erst zu einem spezifischen und professionell zu bearbeitendem Problem: Expertenwissen kann als ein *System von Lösungen* auf der *Suche nach Problemen* charakterisiert werden (Baumann 1995, 263). Diese

stellvertretende Deutung zwischen dem Klienten und dem Professionellen ist wegen ihrer Eigenart nicht standardisierbar und entzieht sich administrativer Kontrolle ebenso wie externer Evaluation – und begründet so die Notwendigkeit der beruflichen Autonomie von Lehrkräften (Rolff 2001, 39).

Machen sich professionelle Praktiker die existentiellen Risiken ihrer Klienten zu eigen, können sie sich Untätigkeit eigentlich nicht gestatten (Oevermann 2002). Sie können nicht nicht handeln, sondern müssen auch dann handeln, wenn die Wissenschaft mit ihren Möglichkeiten am Ende ist. So erzeugt die spezielle berufliche Situation der Professionen eine hohe berufliche Unsicherheit, mit der Professionelle umgehen müssen. Sie ergibt sich stets aus den Entscheidungskonflikten, die strukturell bedingt sind, da sie sich aus den im Berufsfeld immanenten Anforderungen und den dazu wahrgenommenen unterschiedlichen Erfüllungsansprüchen ergeben: Das Handeln einer Lehrkraft ist nicht nur komplex, es sieht sich auch widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt und erfordert ständiges Sich-Positionieren zwischen den Polen (Keller-Schneider 2010, 22). Daraus entsteht auch der für Professionen typische gesteigerte Bedarf an institutionellen Formen individueller Absicherung (Oevermann 1996).

Als leitende Modellannahmen, die Professionen als spezielle Gruppe ausweist, fungiert somit *Handeln unter Unsicherheit* bzw. *Handeln vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen* (Kurtz 2002, 63f): Handlungstheoretisch zeigt sich professionelles Handeln als interaktive Bearbeitung personaler Problemlagen ohne die Möglichkeit einer ausreichenden Wissensgrundlage. In direktem Anschluss an dieses Widerspruchsverhältnis pädagogischer Ideale entwickelt Helsper sein Professionalisierungskonzept: Das reformpädagogische Ideal des *Erzieher-Lehrers* impliziert die Schwerpunkte professioneller pädagogischer Handlungsprobleme, die die unauflösbaren Widerspruchsverhältnisse des Lehrerhandelns, Antinomien, darstellen (Helsper 1996; Helsper et al. 2001): *Distanz versus Nähe, Subsumtion versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion/ Kommunikation, Heteronomie versus Autonomie*.

Da dieser Beruf durch eine starke Ungewissheit über beruflichen Erfolg geprägt ist, wäre eine Möglichkeit, dieser Unsicherheit zu begegnen, indem man sich mit Kollegen und Klienten über berufliche Normen verständigt und Selbstevaluation einholt. Historisch wurde jedoch eine andere Strategie gewählt, um die Unsicherheit zu bewältigen, das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster (APM) (Lortie 1972). Weil die Arbeit in den Klassen vergleichsweise ähnlich ist, ebenso die Ausbildungen, dominiert in Lehrerkollegien ein Gleichheitssystem, das besagt, dass alle Lehrkräfte ohne Unterschied von Erfahrung, Interesse, Vorlieben und Können gleichbehandelt werden wollen (Rolff 2007, 157). Als Konsequenz aus der geringen Notwendigkeit zur Abstimmung innerhalb zellulärer Schulorganisationen konnte das professionelle Charakteristikum der Handlungsautonomie von Lehrkräften in vielen Fragen sehr weit ausgelegt werden (Heinrich/ Altrichter 2008). Letztlich führte dies dazu, dass eine individualistisch konzipierte Autonomievorstellung unter Lehrkräften sehr weit verbreitet ist. Altrichter/ Eder (2004) konnten neben dem ursprünglichen APM-Muster zwei weitere Muster nachweisen: das Muster der beruflichen Einzelkämpfer und das Muster der Teamorientierten. Die beruflichen Einzelkämpfer, meist

auch Leistungsträger, lehnen intensive Kooperation mit Kollegen ab und reklamieren für sich Autonomie. Allerdings befürworten sie eine differenzierte Behandlung von Lehrkräften nach Kompetenz und Leistung. Die Teamorientierten dagegen verzichten weitgehend auf Autonomieansprüche und streben nach intensiver Kooperation im Kollegium. Sie gehen auch nicht davon aus, dass Lehrkräfte gleichbehandelt werden sollen, sondern streben eine differenzierte Behandlung von Lehrkräften nach Kompetenz und Leistung an (ebd.). Während sie bei Teamorientierten möglicherweise mit ihrem Anliegen zur Kooperation leicht auf Resonanz stoßen wird, werden die strikten APM-Lehrkräfte vermutlich Kooperation eher ablehnend gegenüberstehen. Bei den beruflichen Einzelkämpfern wird es vermutlich von persönlicher Vorliebe und Neigung abhängen, für welche Kooperation sie sich begeistern lassen bzw. selbständig durchführen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine Schulleitung mit Blick auf die verschiedenen Haltungen bei Kooperationen differenziert vorgehen sollte: Besonders könnte sie bei den Teamorientierten und den beruflichen Einzelkämpfern Kooperationen stärken, die für die einzelnen Lehrkräfte und ihr Engagement deutlich Mehrwert schaffen (Huber 2011): So können *fachbezogene Kooperationen* unterstützt werden, in denen sich Zusammenarbeit lohnt (z.B. mit externen Spezialisten, die mit ihrer Information ein Unterrichtsprojekt aufwerten). Zusätzlich könnte sie Kooperationen unterstützen, in denen externe Spezialisten Lehrkräften Arbeit abnehmen (z.B. bei der Berufs- und Studienorientierung). Auch könnte sie Kooperationen unterstützen, die dazu führen, dass Lehrkräfte dadurch Möglichkeiten erhalten, die sonst dienstlich nicht möglich wären (z.B. eine Exkursion an einen speziellen Ort, oder eine Studienfahrt). Damit könnte es ihr gelingen, durch einzelne Kooperationen Erfolge vorweisen zu lassen, die dann auf andere ausstrahlen und somit die Bereitschaft zu Kooperationen erhöhen.

Mimetischer Isomorphismus ist dadurch gekennzeichnet, dass Organisationen Wissen oder Strukturen entwickeln müssen, ohne dass es dafür einen Maßstab gibt, an dem sie sich orientieren können: Somit stellt diese Art der Isomorphie eine Reaktion auf Ungewissheit dar – Ungewissheit, die sich etwa darin ausdrücken kann, dass die Technologie zur Umsetzung des neuen Handelns unklar ist oder die für die Innovation vorgegebenen Ziele mehrdeutig oder widersprüchlich sind. Schließlich kann es auch daran liegen, dass in der Umwelt der Organisation bisher nur Teillösungen oder aber verschiedene Lösungen existieren, von denen sich keine als allgemeiner Maßstab durchgesetzt hat. Um diese Schwierigkeiten zu bewältigen, neigen Organisationen dazu, sich an anderen erfolgreichen Organisationen zu orientieren und deren Strukturen zu übernehmen (Schaefers 2002).

Mit Blick auf die zentralen Vorgaben des Gesetzgebers (gem. Art. 2 (5) BayEUG) zeigt sich, dass Gymnasien in Bayern aufgefordert sind, Kooperationen verschiedenster Art einzugehen, um für die Lehrkräfte und die Schüler Expertise aus der schulischen Umwelt zu gewinnen, etwa im sozialen Bereich, aus der Wirtschaft oder im kulturellen Bereich. Vorgeschlagen werden von der Bildungsadministration, diese in Form interorganisationaler Zusammenarbeit zu organisieren (z.B. Inklusion oder Migrationsarbeit). Da diese Themenfelder neu und komplex sind, können Schulen bei der Bewältigung nicht auf etabliertes Wissen zurückgreifen, jedoch durch Kooperation erfolgreiche (Teil-)Lösungen

anderer Schulen kennenlernen und nach Bedarf in ihre Struktur übernehmen. Schulen sollen so externe Expertise erhalten und gegebenenfalls in ihr Handeln und ihren inneren Strukturablauf integrieren.

Um die Breite der Möglichkeiten für diese Arbeit einzugrenzen, werden im Folgenden zwei Perspektiven näher dargestellt: Zum einen die *Kooperation mit einzelnen, nichtschulischen Organisationen*. Hier liegt der Fokus auf der Frage, wie interorganisationaler Wissensaustausch möglich ist und ob hier tatsächlich eine Anpassung stattfindet. Die Kooperation bezieht sich auf die einzelne Schule und einen externen Partner aus der Umwelt der Schule. Zum anderen werden die beiden aktuellen Trends vorgestellt, *Schulen in Netzwerken* und *Bildungslandschaften* kooperieren zu lassen. Hier schließen sich mehrere Schulen bzw. Schulen und Einrichtungen des öffentlichen Lebens zusammen, um Expertise und Lösungsansätze für komplexe Aufgaben kennenzulernen bzw. zu entwickeln. Der Fokus der Frage liegt hier darauf, welchen Mehrwert diese Art der Kooperation bieten und ob diese zu einem mimetischen Prozess führen können.

Einzelpartnerschaften

Aufgrund der großen Bandbreite an Kooperationen des Gymnasiums mit einzelnen Partnern seiner Umwelt soll im Folgenden der Fokus auf drei ‚klassische‘ Beispiele gelegt werden, die auch in der Praxis regelmäßig anzutreffen sind: Die Kooperation mit Partnern aus dem sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich. Strukturell betrachtet handelt es sich jeweils um interorganisationales Lernen, das im Spannungsfeld gemeinsamer Lerninteressen der Kooperationspartner und interorganisationaler Lernbarrieren steht (Ehlers/ Wolff 2008, 691). Lernen in komplexen organisatorischen Arrangements lässt sich nur sehr begrenzt von Bemühungen und Erfolgen der beteiligten Einzelakteure abhängig machen. Um den Prozess beschreiben und antizipieren zu können, ist eine systematische Bezugnahme auf die Tiefenstruktur und Prozessregeln der beteiligten Apparate unerlässlich. Kooperatives Lernen kann somit nicht als eine allen Akteuren zugängliche Akkumulation von Wissen und Können gesehen werden, sondern immer nur unter organisatorischen Besonderheiten unterschiedlicher Art: Strukturelle Rahmenbedingungen und die mit ihnen verbundenen interorganisationalen Beziehungen können Resistenzen gegenüber Veränderungsimpulsen nahelegen und die Anreize zum Lernen beschränken (Fussnagel/ Gräsel 2014). Zu fragen ist, wie sich dies in der Kooperation der Einzelschule mit Organisationen ihrer Umwelt auswirkt.

Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen wird an Schulen grundsätzlich in vielfältiger Form angestrebt, um fachliche Expertise in Bereichen wie Drogenprävention, Familien- und Sexualkunde ebenso zu nützen wie die Zusammenarbeit mit sozialen Trägern im Bereich der Sozialarbeit an Schulen. Olk/ Speck (2009) konstatieren zwar ab Ende der 1990er Jahre eine deutliche Zunahme der Begleitforschung für Sozialarbeit an Schulen, kritisieren aber, dass trotz der quantitativen Zunahme der Begleitforschung der empirische Erkenntnisgewinn zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen des Handlungsprogramms weiterhin begrenzt ist. Den Grund dafür sehen sie darin, dass sowohl die Schulsozialarbeit selbst als

auch die sie begleitenden Studien meist politischen Ursachen entspringen, sodass sie nicht genuin Aspekte der Bildungsforschung verfolgen, sondern meist politisch motiviert als Rechtfertigung der eingesetzten Mittel dienen sollen (ebd.). Insofern lassen sich nur bedingt Zusammenhänge und Wirkungen aufzeichnen. Gleichzeitig fehlt es an Überblicksstudien, die diese Fragestellungen systematisch vergleichen und verallgemeinerbare Erkenntnisse generieren. So bleibt der empirische Stand dabei Nutzungsquoten und Zufriedenheitsniveaus zu erfassen: Zwar kann eine Nutzungsquote der Schulsozialarbeit je nach Einzelschule von einem Fünftel und bis zu drei Viertel der Schüler und Lehrkräfte belegt werden, allerdings sind die Stichprobengrößen stets sehr klein.

Da für die Zusammenarbeit im sozialen Bereich keine zusätzlichen Ressourcen von Seiten der Bildungsadministration zur Verfügung gestellt werden, bleibt zu vermuten, dass externes Expertenwissen im sozialen Bereich gern eingesetzt wird, da sowohl eine fachliche Nähe die Kommunikation erleichtert als auch der Nutzen für Schüler und Lehrer offensichtlich ist: Lehrkräfte werden durch das Wissen und Können externer Experten pädagogisch entlastet, Schülern kann bei einem spezifischen Informationsbedürfnis ebenso geholfen werden wie in psycho-sozialen Notlagen. Da externe Vertreter meist auch bei großen öffentlichen Trägern wie der Kommune, Caritas oder Diakonie angestellt sind, ist eine gewisse Kontinuität der Zusammenarbeit zu vermuten. Jedoch werden für die handelnden Akteure von ihren Organisationen keine Zeitressourcen speziell für das Ziel der gegenseitigen Kommunikation und des gegenseitigen Lernens zur Verfügung gestellt, sodass es nahe liegt, dass sich Informationen über die Kooperation zwischen Experten und Lehrkräften auf spontane, auf persönlicher Neigung beruhende Kurzevaluationen beschränken. Ein systematisches Lernen voneinander, gar ein Anpassungsprozess einzelner Strukturelemente ist nicht zu vermuten.

Kooperationen im wirtschaftlichen Bereich werden von der Bildungsadministration an mehreren Stellen als wünschenswert formuliert. Gerade in Bezug auf die Berufs- und Studienorientierung wird dies deutlich: Jenseits der pädagogischen Orientierung an der Autonomie des Einzelkindes steht Schule auch in der Pflicht, junge Menschen mit ihrem Schulabschluss auf den anschließenden Ausbildungsmarkt vorzubereiten, sodass diese dort erfolgreich ihren Weg gehen können. Neben diesen allgemeinen Ansätzen stellt sich die Frage, wie genau eine Einzelschule mit einer privatwirtschaftlichen Organisation eine gelungene Kooperation eingehen kann. Wie Eyrer/ Krause (2008) am Beispiel des Modells „TheoPrax“, einer etablierten Plattform für die Zusammenarbeit von Schule und Unternehmen, die vom Fraunhofer-Institut getragen wird, zeigen, sollen aus dem Unterricht heraus Projektkonzepte schrittweise entwickelt werden, die dann mit externen Partnern aus der Privatwirtschaft umgesetzt werden. Ziel ist die Kooperation unter klaren Maßstäben zu ermöglichen: Neben der Wertorientierung, die den Umgang mit den Schülern auch außerhalb von Bildungseinrichtungen prägen soll, sehen sie Praxisbezug und Internationalität als zentrale Elemente. Das jeweilige Projekt, das Schülern Einblick in berufliche Praxis geben soll, ist real und wird tatsächlich am Markt umgesetzt. TheoPrax begleitet diesen Prozess und bietet mit seinen Fortbildungen sowohl relevantes Zusatzwissen für Lehrkräfte an wie auch Kontakt zu Firmen oder Verbänden. Ziel dieses Netzwerkes aus Unternehmen und Schulen ist es, Schüler nicht nur als Empfangende

anzusehen, sondern auch bei Mitarbeitern in Unternehmen, Verbänden und Kommunen eine persönliche Betroffenheit im Umgang mit Schülern und Lehrenden zu fördern. Um hier Bewusstsein füreinander und positive Arbeitsbedingungen zu schaffen, setzt die Konzeption von TheoPrax dementsprechend auf Tagungen und Info- bzw. Diskussionsveranstaltungen. Eyerer/Krause sehen das Schulsystem als Lernende Organisation per se, die für ihre Umwelt ‚offen‘ sein muss. Allerdings konstatieren sie, dass es bisher nur wenige Schulen geschafft haben, eine konstruktive und dauerhafte Verbindung mit der wirtschaftlichen Umwelt einzugehen, in der es zu einem nachhaltigen Interessensaustausch kommt.

Grundsätzlich zeigt sich bei Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft somit das Problem der nachhaltigen Schnittmengen, also die Frage, was beide Seiten langfristig von einer Zusammenarbeit haben. Selbst in der gut gegliederten und kleinschrittig begleitenden Arbeit von TheoPrax gelingt es kaum, einzelne Unternehmen langfristig mit einzelnen Schulen jenseits einzelner Projekte zusammenzuführen. Die Vorteile der Zusammenarbeit bleiben letztlich diffus: Mag ein Einzelunternehmen in der Zusammenarbeit mit einer Mittelschule noch den Vorteil einer möglichen Rekrutierung zur eigenen Ausbildung sehen, so bleibt dies für das einzelne Gymnasium diffus: Handwerklich orientierte Betriebe legen ihr Augenmerk weniger auf Abiturienten. Sollten die Schüler studieren, ist der Horizont für die Einzelfirma, diese über das gesamte Studium an sich zu binden, um danach eine Fachkraft zu rekrutieren, zu vage. Insofern ist zu vermuten, dass Unternehmen die Zusammenarbeit mit Schulen auf einzelne Projekte konzentrieren, die tatsächlich punktuell Innovation versprechen; darüber hinaus wird unternehmensintern die Zusammenarbeit mit Schulen wohl eher dem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zugeschlagen.

Neben den Einzelunternehmen wird vermutlich eine stabile Zusammenarbeit, ähnlich wie im sozialen Bereich, mit einzelnen öffentlichen Einrichtungen, Verbänden oder Kammern möglich sein, da diese sowohl langfristig ihre Finanzierung gesichert haben, als auch in ihrem eigenen Aufgabenspektrum die Zusammenarbeit mit Schulen sehen. Insofern ist davon auszugehen, dass diese gerade im oben erwähnten Bereich der Berufs- und Studienorientierung eine zentrale Rolle spielen. Zu denken wäre hier an die Bundesagentur für Arbeit wie auch die örtliche Industrie- und Handelskammer bzw. die Handwerkskammer. Im Falle des bayerischen Gymnasiums kann auch das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft eine Rolle spielen. Gleichzeitig werden diese Kooperationen nur punktuell stattfinden, wenn externe Expertise zur Information bzw. Orientierung für die eigenen Schüler benötigt wird. Da von beiden Seiten organisatorisch keine eigenen Ressourcen vorhanden sind, die explizit für den Austausch der externen und schulischen Experten bereitstehen, ist von einer intensiven Kooperation, die zu Angleichungsprozessen in Teilbereichen führen könnte, nicht auszugehen.

Für die *Kooperation von Schulen mit außerschulischen Kultureinrichtungen* konstatiert Fuchs (2008), dass die Profilbildung der außerschulischen Kulturarbeit, in ihrer Selbstzeichnung als Kulturpädagogik, mittels einer starken Konstruktion von Kontrastbildern zur schulischen Pädagogik und ihrer institutionellen Strukturbildung vonstattengeht; insofern zeigt sich hier eine deutliche Nähe zu den Ansätzen der Reformpädagogik. Durch die politisch gewünschte, stärkere Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern im

Kulturbereich gilt es hier, die tradierte, wechselseitige Identitätszuschreibung weiterzuentwickeln – was sich auch in aktuellen Qualifikationsangeboten niederschlägt (Kammler 2015). Überdies hat es immer aber auch schon erhebliche Überschneidungen gegeben, die im Zuge des Ausbaus der Ganztageschule weiter vorangetrieben werden (Fuchs et al. 2005). Letztlich war es die Schulpädagogik, die trotz aller Abgrenzungsversuche den Bezugspunkt für die Entwicklung einer Kulturpädagogik darstellt. Diese sieht ihren spezifischen Ansatz für die Entwicklung von Schule darin, die direkte Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltzugängen zu unterstützen. Da viele Fächer mit unterschiedlichen Weltzugangsweisen in Schule unvermittelt nebeneinander stehen können, ist es Aufgabe der Kulturpädagogik, die Entwicklung eines kohärenten Weltbildes mit verschiedenen Aspekten zu unterstützen, um nicht in der additiven Aneinanderreihung von fachlichen Einzelsichten zu verharren.

Insofern sieht sich Kulturpädagogik als Unterstützer und (Mit)Entwickler des komplexen Beziehungsgeflechts Schulkultur, wobei hier die Schulkultur jeder einzelnen Schule verstanden wird (Fuchs 2008). Diese Unterstützung beginnt bereits im Unterricht und setzt sich über Projektarbeit und jahrgangsstufenübergreifende bzw. gesamtschulische Aktionen fort mit dem Ziel, dass Schüler geschlechts- und altersgemischt mittels der Hilfe von (kultur-) kompetenten Menschen von außen in eigens dafür funktionalen und ästhetischen Räumen in Austausch zu treten. Dort sollen sie über fächerübergreifende Themen und Perspektiven verhandeln können, ihre Sichtweisen ausdifferenzieren und dies letztlich wieder in die Schulkultur der eigenen Schule einfließen lassen. Wünschenswert wäre, dass sich diese Plattform zu einem festen Forum entwickelt, in dem Schulkultur gemeinsam verhandelbar und gestaltbar ist (ebd.). Mittels eines Katalogs von Qualitätskriterien soll eine transparente Planung, Evaluation und Entwicklung dieses Instruments ermöglicht werden.

Kritisch anzumerken bleibt, dass der Begriff der ‚Kultur‘ hier vage ist: In einem engeren Sinn kann er die Kooperation mit öffentlich finanzierten kulturellen Trägern wie Theater oder Museen umfassen. In einem weiteren Sinne könnten alle Organisationen und Institutionen unter dem Begriff ‚Kultur‘ subsumiert werden, die das öffentliche Leben der Gesellschaft mitgestalten. Im Folgenden soll nur die erste Gruppe als möglicher Kooperationspartner von Schulen näher betrachtet werden. Öffentlich finanzierte Kultureinrichtungen haben meist auch den Auftrag, mit Bildungsträgern zusammen zu arbeiten. Allerdings ergibt sich aus ihrer inneren Strukturlogik erst einmal keine Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Schulen: Für künstlerisches Personal eines Theaters liegt in erster Linie die Arbeit an Inszenierungen nahe, da es für diesen Bereich auch ausgebildet ist. Das Leitungspersonal eines Theaters wird sich in erster Linie der Gestaltung eines ambitionierten Repertoires und der Gewinnung kompetenten Personals widmen. Somit ist die Zusammenarbeit mit Schulen erst einmal Nebensache und wird davon abhängen, ob der öffentliche Träger zusätzliche Mittel etwa für Öffentlichkeitsarbeit oder die Theaterdramaturgie zur Verfügung stellt, sodass dementsprechendes Personal eingestellt werden kann. Ähnliches gilt auch für öffentlich finanzierte Museen, wo eine Zusammenarbeit mit Schulen letztlich davon abhängt, welche Mittel der öffentliche Träger für Museumspädagogik zur Verfügung stellt. Im privat organisierten Kulturbereich wird die Neigung zusätzliche Mittel für die Kooperation mit Schulen zur Verfügung zu stellen, sicherlich aufgrund der Personalkosten sehr gering sein.

Einzig über öffentliche Fördermittel können hier Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit dieses Sektors mit Schulen geschaffen werden. Jenseits des Anspruchs öffentlicher Finanzgeber, dass öffentlich finanzierte Kultureinrichtungen auch mit Schulen zusammenarbeiten müssen, bleibt die Frage, welche produktive Schnittmenge sich für diese in der Kooperation mit einer Schule finden: Der Hinweis, dass Schüler die Besucher der Zukunft sein werden, ist für den einzelnen Kulturträger sehr vage, ebenso der gesellschaftliche Bildungsauftrag, den man damit leistet. Auch wissen diese Kulturträger, dass keine ernsthaften Konsequenzen drohen, sollte die Zusammenarbeit mit Schulen nicht stattfinden: Da der Inhalt der Kooperationen kaum operationalisierbar ist, kann letztlich nicht genau benannt werden, worin der messbare Erfolg besteht bzw. wer an einem Scheitern die Schuld trägt.

Auf schulischer Seite werden von der Bildungsadministration keine zusätzlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit mit dem kulturellen Bereich zur Verfügung gestellt. Insofern ist davon auszugehen, dass hier Neigung und individuelle Vorliebe der einzelnen Lehrkraft entscheidend ist, da eine Kooperation mit dem kulturellen Bereich aus Sicht der einzelnen Lehrkraft zusätzliche Arbeitszeit darstellt: So kann es etwa das Interesse einer Lehrkraft im Fach Deutsch an einer Kooperation mit einem Theater sein, welches sie dazu bringt, freiwillig dieses Projekt durchzuführen. Als mögliche Partner für eine Kooperation kommen hier besonders öffentlich finanzierte Kulturträger in Frage, da nur diese ihre Finanzierung langfristig sicherstellen können, sodass sich hier eine stabile Zusammenarbeit etablieren kann. Letztlich werden diese Kooperationen aus Sicht der Schule vermutlich immer einen Projektcharakter haben.

Zusammenfassend kann die Kooperationen zwischen Einzelschule und einem externen Partner als hybrides Gebilde beschrieben werden: Bereits die inhaltliche Grundlage der Zusammenarbeit kann über das einzelne Projekt hinaus kaum sichergestellt werden, da stabile gemeinsame Schnittmengen an Interessen fehlen. Überdies muss die Schulleitung auf die Neigung und das Engagement der einzelnen Lehrkraft setzen, da Kooperationen Mehrarbeit bedeuten. Auf der Seite der externen Partner sind es vor allem öffentliche Einrichtungen, die hier langfristig für eine Kooperation in Frage kommen, da diese sowohl ihre eigene Finanzierung sicherstellen können, als auch von der öffentlichen Hand u.a. den Auftrag erhalten, Kooperationen mit Schulen einzugehen und ihre Expertise zur Verfügung zu stellen. Mithin kommen also Verbände und Kammern in den beruflichen Bereichen (Agentur für Arbeit, IHK, HWK) vordergründig in Frage, im sozialen Bereich ebenso Verbände (z.B. Caritas oder Diakonie), im kulturellen Bereich öffentlich finanzierte Kulturträger (z.B. Theater und Museen). Um eine stabile Kooperation zu fördern, könnte die Schulleitung versuchen, Kooperationen funktionsbezogen zu fördern, also etwa Kooperation im beruflichen Bereich mit der Fachschaft Wirtschaft oder der Beratungslehrkraft, im sozialen Bereich mit der Schulpsychologie oder der Mittelstufenbetreuung, im kulturellen Bereich mit den dementsprechenden Fachschaften.

Netzwerke und Bildungsregionen

In den Sozialwissenschaften hat der Netzwerk-Begriff in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten erheblich an Bedeutung gewonnen, sodass er auch Einfluss nahm auf die

erziehungswissenschaftliche und organisationspädagogische Debatte (Weber et al. 2019). Besonders zwei Strukturen haben sich als horizontale Form des Organisierens im Diskurs etabliert: Netzwerke und Bildungsregionen. Sie stellen eine Variante des mimetischen Isomorphismus dar, da Schulen sich mitunter vor Aufgaben gestellt sehen, die sie allein kaum bewältigen können und durch Vernetzung nach gelungenen (Teil-)Lösungen suchen. Netzwerke bündeln somit Ressourcen und Kompetenzen unterschiedlicher Teilnehmer und Organisationen, um zusammen Ziele zu erreichen, die jedem Partner einzeln unmöglich wären (Kolleck 2019), etwa die Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen schulischer Inklusion oder die Frage nach gelungener Migrationsarbeit.

Netzwerke sind eine besondere Form der Kooperation, in der systematisch und geregelt sowie auf gemeinsame Ziele hin gerichtet vielschichtige Fragestellungen gemeinsam mit Partnern geklärt werden sollen, die im vielfältigen Alltagsgeschehen einer Institution oft nicht beantwortet werden können (Fussnagel/ Gräsel 2014; Huber et al. 2012). Die Autonomie der beteiligten Akteure soll dabei nicht in Frage gestellt werden (Soltau/ Minderop 2016). Somit bilden interorganisationale Netzwerke hybride Koordinierungsformen zur Steuerung menschlichen Verhaltens, die durch Erfahrung und Wissen gekennzeichnet sind. Diese Kooperation zielt durch Integration von (Teil-)Lösungen auf eine bestmögliche Problemlösung für alle Teilnehmer ab (Strobel/ Reupold 2009).

Auf der Ebene von Schulen werden verschiedene positive Wirkungen von Netzwerkarbeit erwartet (Huber/ Krey 2012). Czerwanski et al. (2002) zeigen, dass Befragte die Wirkung von Netzwerkarbeit in verschiedenen Bereichen überwiegend positiv einschätzen: Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Schule ebenso wie Kooperation im Kollegium, Qualität des Unterrichts und der Erziehungsarbeit, sowie Schulleben, Beitrag zur kontinuierlichen Schulentwicklungsarbeit, die Möglichkeit zur Evaluation der Schule und zur qualifizierten Fortbildung. Bell et al. (2006) weisen darüber hinaus in ihrer Literaturstudie weitere mögliche Aspekte als positive Ergebnisse der Netzwerkarbeit an Schulen aus: *Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften, Wissen um neue wichtige Ideen und Fähigkeiten, Kenntnisse von Schul- und Klassenraumorganisation und Kenntnisse von Managementstrukturen*. Das Ziel ist immer ein persönlicher Nutzen oder ein Nutzen für die eigene Professionalisierung oder die der eigenen Schule. Durch kooperative Arbeit mit anderen erhofft man sich die Verbesserung von Prozessen und Ergebnissen (Huber/ Krey 2012). Was die teilnehmenden Projektschulen eint, ist eine gemeinsame pädagogische Grundüberzeugung, die auch den Willen einschließt, einzelne Aspekte von Schulentwicklung gemeinsam in einem kooperativen Rahmen zusammen mit unterschiedlichen Schulen zu betreiben. Der Mehrwert für die teilnehmende Schule besteht darin, durch Best Practice-Beispiele die eigene, interne Debatte, um gelungene Schulentwicklung anzureichern (Ihme et al. 2012).

Auf der Ebene der Schule gibt es empirische Hinweise, dass Netzwerke zu einer verbesserten Gesamtkompetenz einer Schule führen (Chapman/ Allen 2005), dass Schulen aus einer Situation der Isolation geholt werden (Harris et al. 2006) und dass der Transfer guter Praxis befördert wird (ebd.). Zu betonen ist dabei aber immer, dass dies alles in unterschiedlichem Ausmaß geschieht und diese Zusammenhänge eher als begrenzt

bezeichnet werden müssen (Huber et al. 2012). Da die Zielerreichung eines Netzwerkes nicht unbedingt auch die Summe der Einzelziele der teilnehmenden Organisationen sein muss, sind stets Erfolgskontrollen in den Einzelorganisationen vorzunehmen. Allerdings sind Erfolgskontrollen für Netzwerke mit derart komplexen begrifflichen Ansätzen trotz langjähriger Forschung bisher immer noch wenig entwickelt (Solzbacher/ Minderop 2016). Voraussetzung für ein Gelingen scheint zu sein, Rollenklarheit in den verschiedenen Ebenen herzustellen, was aufgrund der weitgehenden Autonomie der Kooperationspartner, von denen zunächst einmal jeder seine eigenen Ziele verfolgt, eine Herausforderung darstellt (ebd.). Dementsprechend bedarf es auf beiden Ebenen, der des Netzwerks und der der Einzelorganisation einer klaren Vereinbarung darüber, welche die zu verfolgenden Ziele sind. Zusätzlich nennt Haenisch (2003) als Erfolgsfaktoren für gelungene Netzwerkarbeit *Bereitschaft zur Mehrarbeit, finanzielle Unterstützung, gemeinsame Fortbildungen* und die *Bereitschaft zu Kooperation*. Er verweist damit letztlich darauf, dass gelungene Netzwerkarbeit zusätzlicher zeitlicher und finanzieller Ressourcen bedarf.

Solzbacher/Minerdop (2016) schlagen eine Reihe von Maßnahmen vor, die solche Problematiken von vornherein verhindern helfen: *Selbstreports, Meilensteintagungen, regionale Bildungskonferenzen, regionale Bildungsberichte* und *gemeinsame Internetpräsenz*. Damit werden allerdings nur allgemeine Methoden der Managementliteratur aufgeführt, eine Spezifizierung für die Bedürfnisse der schulischen Netzwerkarbeit findet nicht statt. Zudem zeigt sich, dass dadurch der Arbeitsaufwand für die beteiligten Akteure noch größer wird. Erfahrungen zeigen zwar, dass Lehrkräfte Kooperationen als wichtig empfinden und sie Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit nennen können, allerdings wünschen die befragten Lehrkräfte aufgrund der hohen zusätzlichen Arbeitsbelastung keine weiteren über bereits existierende Kooperationen hinaus (Huber 2016b). Überdies sind nicht alle Ziele, die von Netzwerkarbeit erhofft werden, ohne weiteres quantifizierbar, etwa *Selbstständigkeit der Schüler* oder *Teamfähigkeit der Lehrkräfte*. Ebenso zeigen die Ergebnisse der Studie von Bell et al. (2006), dass die formulierten Ziele verschiedene Kategorien ansprechen, etwa Kompetenzen („Kooperation im Kollegium“), professionelles Wissen („Kenntnisse von Managementkonzepten“) und Haltungen („Beitrag zu einer kontinuierlichen Schulentwicklung“). Solche nur bedingt operationalisierbaren und quantifizierbaren Teilziele setzen damit ein hohes Maß an Vernetzung, Diskussion und Information zwischen den Netzwerkpartnern voraus, sodass sich Netzwerkarbeit aufgrund ihrer vielfältigen Voraussetzungen und der Heterogenität der Akteure in dem Spannungsfeld zwischen einem möglichst großen Kompetenzgewinn für den Einzelnen und gemeinsamer Identitätsbildung im Kollektiv bewegt (Strobel/ Reupold 2009).

Bindet sich eine Einzelschule in ein Netzwerk ein, stellen sich bestimmte strukturelle und rechtliche Herausforderungen, so z.B. die Frage, wem gegenüber sie ihr Handeln verantworten muss. Ein Netzwerk ist in die vertikale Führungsstruktur des Schulwesens nicht eingebunden, sondern operiert auf horizontaler Ebene über Organisationsgrenzen hinweg. Da alle Partner gleichberechtigt und ihrerseits jeweils in unterschiedliche Führungsstrukturen eingebunden sind, ergibt sich daraus eine Reihe dienstrechtlicher Fragen, deren Regelung für das Gelingen der Netzwerkarbeit wichtig ist (Substitution des Unterrichts durch Maßnahmen externer Partner, verpflichtende zusätzliche Maßnahme für

Schüler, Aufsicht bei Unterrichtskooperationen zwischen Schulen etc.). Ähnliche Fragen stellen sich mit Blick auf die Finanzierung und die Entscheidungshoheit: etwa, wie sich im Konsens der Netzwerkarbeit gefundene Lösungen zu den rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen an der jeweiligen Einzelschule verhalten. Somit sind für die Nachhaltigkeit von Netzwerkarbeit grundlegende Fragen zum (pädagogischen) Nutzen von großer Bedeutung, etwa die Frage, ob sich tatsächlich nachhaltig Synergien erzeugen lassen, oder wer wem gegenüber zu welchem Zeitpunkt rechenschaftspflichtig ist. Bleiben solche Fragen ungeklärt, steht aus Sicht der Einzelschule der Mehraufwand für die Netzwerkarbeit eventuell in keinem Verhältnis zum Ertrag. Neben dieser anspruchsvollen Rollenklärung stellen sich in der Netzwerkarbeit weitere Herausforderungen: Die mitunter komplexe Kooperation erfolgt unter weitgehend autonomen Partnern, die in erster Linie eigene Ziele verfolgen. Kooperation ist hier also gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Freiwilligkeit. Insofern bleibt der organisatorische Rahmen eines Netzwerkes fragil, etwa, wenn es im Laufe der Netzwerkarbeit zu Zielkonflikten zwischen einzelnen Partnern kommt, oder wenn unterschiedliche Wahrnehmung von öffentlichem Interesse herrscht.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Netzwerke im Rahmen von Modellvorhaben bzw. Projekten entstehen (Strobel/ Reupold 2009). Dementsprechend kommt ihnen eine Sondersituation zu, da sie nur für eine begrenzte Zeitdauer zusammenarbeiten, meist von unterschiedlichen Trägern besonders unterstützt und mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet werden, ebenso regelmäßig auch wissenschaftlich evaluiert werden (Huber 2016b). Die Frage der Übertragbarkeit auf einen großen Kreis an Schulen bleibt diffus, d.h. wie jenseits des Projektcharakters diese Ansätze auf verschiedene andere Schulen ohne zusätzliche Ressourcenausstattung und Begleitung erfolgreich übertragen werden soll. Überdies verlassen erfahrungsgemäß regelmäßig Schulen längerfristig angelegte Netzwerke, weil die zusätzliche zeitliche Belastung durch die Netzwerkarbeit als hoch bzw. sehr hoch eingeschätzt wird (Huber/ Krey 2012).

Zusammenfassend kann Netzwerkarbeit als ein Instrument beschrieben werden, das der Einzelschule hilft, für komplexe Probleme (Teil-)Lösungen mittels Kooperation zu finden. Allerdings muss die Netzwerkarbeit von der Schulleitung genau an die Bedürfnisse und Ressourcen der jeweiligen Schule angepasst werden: Da jenseits speziell geförderter Projekte für die Netzwerkarbeit keine zusätzlichen Ressourcen bereitgestellt werden, bedeutet dies Mehrarbeit für die teilnehmenden Lehrkräfte. Diese muss durch den Mehrwert, die die Netzwerkarbeit bietet, auf individueller Ebene aufgewogen werden. Insofern muss eine Schulleitung differenziert bei der Ansprache und Auswahl von Netzwerk-Teilnehmern vorgehen; etwa indem sie auf eine mögliche Mitarbeit in einem Netzwerk zur gelungenen Migrationsarbeit erst einmal die Lehrkräfte anspricht, die ohnehin im Tagesgeschäft damit zu tun haben, am Gymnasium etwa die Unterstufenbetreuung. Darüber hinaus darf aufgrund des hybriden Charakters von Netzwerkarbeit nicht mit schnellen oder allzu umfassenden Lösungen gerechnet werden. Bereits erste (Teil-)Lösungen sollten von der Schulleitung als Erfolg gewertet werden. Um Erfolg und Stabilität dieser Arbeit langfristig zu sichern, sollte eine Schulleitung, sofern es in ihrem Einflussbereich liegt, auf eine klare Rollenklärung, innere Strukturierung und systematische Rechenschaftslegung in der

Netzwerkarbeitsgruppe bestehen, um so Missverständnisse und unnötige Mehrarbeit zu verhindern.

Bildungsregionen, auch *Bildungslandschaften*, stellen, wie Netzwerke auch, eine weitere Variante des mimetischen Isomorphismus auf der Ebene der öffentlichen Einrichtungen: Sie bezeichnen strategische Allianzen, die unterschiedliche Einrichtungen öffentlicher oder privater Provenienz zusammenbringen wollen, um die Bildungsbiografie von Kindern, besonders an deren Übergangsstellen, möglichst bruchlos zu gestalten. Vom Eintritt in die vorschulische Bildung bis zur Beendigung eines Studiums oder einer Berufsausbildung soll so ein Bildungskontinuum entstehen. In Deutschland sind der strukturelle Referenzpunkt Landkreise oder kreisfreie Städte, die die hierzu nötigen horizontalen und vertikalen Kooperationen der verschiedenen Institutionen in der jeweiligen Region erreichen wollen. Ziel ist ein erfolgreiches Bewältigen der bildungsbiografischen Übergänge zwischen den einzelnen Einrichtungen, das durch verstärkte Kooperationen im Sinne einer bruchlosen „Bildungskette“ die Heranwachsenden optimal begleitet. Die Gemeinsamkeit der jeweiligen Partner besteht in den Synergien für ihre eigene Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und einem vertieften Einblick in die pädagogische Arbeit der anderen (Huber 2016b).

Ein zentraler Aspekt der Zusammenarbeit in Bildungsregionen besteht darin, dass diese Vernetzungen hierarchiefreie Unterstützung gewährleisten und große Gestaltungsautonomie der teilnehmenden Einzelschule sicherstellen kann. Es wird davon ausgegangen, dass der größere Aufwand, der mit erhöhtem Kommunikationsbedarf und komplexen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen einhergeht, durch ein größeres Repertoire an Ideen und Problemlösungen kompensiert wird. Auch verschaffen derartige Netzwerke Zugänge, die ohne diese Netzwerke nicht möglich wären. Der Grad an Vernetzung in Bildungsregionen kann in drei Stufen beschrieben werden: In der *ersten Stufe* arbeiten *mindestens zwei Bildungseinrichtungen* zusammen, wobei die Zusammenarbeit regional und zeitlich begrenzt ist. In einer *zweiten Stufe* arbeiten *mehrere Bildungseinrichtungen* zusammen, wobei diese Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum und als etabliertes Netzwerk erfolgt. In der *dritten Stufe* schließlich sind *alle relevanten Bildungseinrichtungen* Teil des Netzwerkes, sodass die verschiedenen Dienstleistungen und Angebote aufeinander bezogen sind (Huber/ Lohmann 2009). Bildungsregionen verbinden somit Schulen und öffentliche Einrichtungen miteinander und ermöglichen dadurch eine hierarchiefreie Unterstützung. Allerdings bringt schulübergreifende Zusammenarbeit in der Bildungsregion zunächst einen erhöhten Kommunikationsaufwand und erfordert den Umgang mit einer größeren Komplexität an Steuerungsprozessen und Entscheidungsfindungen (Huber et al. 2012). Erhofft wird dadurch jedoch eine spürbare Entlastung für die Einzelschule: Erfahrungsaustausch, Kennenlernen von „Best-Practice“ beim Übertritts-Management, Beratung, koordinierte Fortbildung. Der Vorteil in der Zusammenarbeit im Rahmen der Bildungsregion kann darin liegen, dass Schülern andere als die üblichen Lernorte erschlossen werden, etwa, wenn sie dadurch Ausbildungseinrichtungen kennenlernen können.

Auf einen kausalen Zusammenhang zwischen Kooperation und Unterrichtsqualität kann allerdings bisher nicht geschlossen werden: Zwar deuten einzelne Studien einen positiven

Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Kooperation an (Muijs et al. 2010). Die Befunde legen allerdings lediglich nahe, dass diese Art der Kooperation möglicherweise das Spektrum der Möglichkeiten und die Unterstützung der Förderung besonders bedürftiger Schüler vergrößert und dazu beiträgt, dass diesbezüglich unmittelbar drängende Probleme gelöst werden (ebd.). Bisher fehlt es weitgehend an umfassendem, empirisch basierendem Wissen zu Wirkweise und Zusammenspiel innerhalb der Bildungsregionen (Huber 2016b). Empirisch nachweisen lassen sich die Wirkungen nur in sehr unterschiedlicher Art, Stärke und in verschiedenen Feldern, wobei das Spektrum der Förderung besonders bedürftiger Schüler hier am stärksten profitiert. Kaum beeinflusst durch Kooperationen wird offensichtlich die positive Haltung bzw. das Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler und Lehrer. Auf der Ebene der Einzelschule gibt es empirische Hinweise, dass Bildungsregionen zu einer verbesserten Gesamtkompetenz einer Schule führt (Chapman/Allen 2005), dass Schulen aus einer Situation der Isolation geholt werden (Harris et al. 2006) und dass der Transfer guter Praxis befördert wird (ebd.). Zu betonen ist dabei aber immer, dass dies alles in unterschiedlichem Ausmaß geschieht, und diese Zusammenhänge eher als begrenzt bezeichnet werden müssen. Somit scheinen Bildungsregionen besonders wichtig zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, die in einer fragmentierten Bildungslandschaft leicht ins Hintertreffen geraten können (Huber et al. 2012; Huber 2016b).

Wie bei Schulnetzwerken auch, so bleiben die Vorteile der Arbeit in der Bildungsregion teilweise diffus. Der in der Debatte um Rechenschaftslegung im Bildungswesen häufig verwendete Begriff der ‚Educational Accountability‘ ist aus der angelsächsischen Praxis entlehnt und umfasst nach Leithwood et al. (1999) die Beschreibung, Erläuterung und Rechtfertigung von Vorhaben bzw. Aktivitäten (Solzbacher/ Minderop 2016), was auf die Erfolgskontrollen in Netzwerken und Bildungslandschaften immer noch wenig angewandt wird. Einerseits sind Begriffe wie *Erfahrungsaustausch* nicht genau definiert, andererseits ist die grundsätzliche Notwendigkeit einer Bildungsregion, etwa die bessere Vermittlung von betrieblichen Ausbildungsstellen an Schüler bisher nicht empirisch belegt. In der Literatur sind auch bisher keine klar operationalisierbaren und quantifizierbaren Dimensionen etabliert. Als Grund dafür kann angeführt werden, dass in Deutschland die Initiative zur Arbeit in Bildungsregionen v.a. von Landkreisen und kreisfreien Städten ausgeht. Sie sehen sich als verantwortliche Veranstalter einer kommunalen und regionalen Bildungspolitik, mit dem Ziel, die relevanten Bildungseinrichtungen zum Wohl der Kinder und Jugendlichen stärker zu vernetzen (Weiß 2009). Damit handelt es sich hier aber um einen genuin politischen, nicht um einen pädagogischen Ansatz.

Zusammenfassend kann für die Schulart Gymnasium konstatiert werden, dass es für das einzelne Gymnasium nur bedingt Mehrwert schaffen kann, Teil einer Bildungsregion zu sein: Die Schüler eines Gymnasiums kommen meist aus einer Vielzahl an Grundschulen, sodass die Beziehungen zwischen allen Grundschulen und allen Gymnasien einer Bildungsregion zu einer großen Komplexität führt. Überdies stehen auf beiden Seiten kaum personelle oder zeitliche Ressourcen bereit, diesen Übergang zu moderieren (Zwar ist im Bundesland Bayern aktuell ein System der „Übertrittsberater“ geplant (KMS IV.3-BS64001.-5.69690), welche Lehrkräfte an Grundschulen darstellen, die die Eltern beim Übertritt ihrer

Kinder an eine weiterführende Schule beraten sollen – da allerdings bisher Umfang und Instrumente diffus sind, bleibt die Wirkung der Maßnahme abzuwarten. Mit Abschluss der Schule und dem Ablegen des Abiturs beginnen die Schüler eine Ausbildung bzw. ein Studium. Während die (erwachsenen) Schüler einen Ausbildungsplatz auch jenseits der Bildungsregion wählen können, greift hier die Bildungsregion nur bedingt. Ein Studium erfolgt an einer Universität im Bundesgebiet, teilweise auch im Ausland, was im Rahmen eines Übergabemanagements innerhalb der Bildungsregion nicht abgebildet werden kann. Somit spielt die Bildungsregion für das Gymnasium nur eine sehr untergeordnete Rolle.

5.2.6.3 Resümee

Der Ansatz des Institutionalismus weist die Einbettung der Schule in die Gesellschaft deutlich auf und zeigt auch die Relevanz der Gesellschaft für die Einzelschule: Sie ist einerseits Kreuzungspunkt verschiedener gesellschaftlicher Interessen, die sich auch widersprechen können (z.B. Reformpädagogik contra Berufsorientierung). Gleichzeitig muss sie diese verschiedenen Ansprüche in ein Gleichgewicht bringen, denn nur daraus ergibt sich ihre Legitimation, von der Gesellschaft Ressourcen zur Verfügung gestellt zu bekommen. Dadurch zeichnet sich ab, dass die Einzelschule eng auf die Bildungsadministration verwiesen ist. Diese sorgt zwar für Komplexitätsreduzierung und wägt die verschiedenen politischen Interessen an Schule ab. Gleichzeitig stellt sie dadurch auch die Finanzierung und Personalausstattung der Einzelschule sicher. Für die einzelne Schulleitung bedeutet dies zum einen, möglichst gute Verbindungen zur Bildungsadministration, etwa durch persönliche Kontakte, sicherzustellen („kurzer Dienstweg“). Zum anderen wird sie versuchen, Spielräume und Freiheiten gegenüber dieser zu erhalten bzw. auszubauen, um vor Ort möglichst im Sinne der Einzelschule entscheiden zu können. Dies könnte als allgemeine Haltung im Schulprogramm verankert werden.

Einen ergänzenden Blick gewinnt man, wenn man Schule als Organisation wahrnimmt, wie dies durch Prozesse der Deregulierung und Dezentralisierung gewünscht ist. Um die Kooperationsmöglichkeiten der Organisation Schule zu beschreiben, zeichnet der neo-institutionalistische Ansatz drei Möglichkeiten der Anpassung an Umweltbedingungen: Die Anpassung über Zwang ist identisch mit den Überlegungen des Institutionalismus, da es der administrative Zwang des Gesetzgebers ist, der für die Einzelschule bestimmend ist. Gleichzeitig zeigt sich, dass von Seiten der Bildungsadministration durchaus gewünscht ist, dass die Schulleitung möglichst Kooperation mit externen Beratern in verschiedenen Bereichen eingeht. Konkret gewendet für das Gymnasium bedeutet dies zwar große Freiheit bei der Wahl externer Partner in verschiedenen Bereichen, gleichzeitig wird keine Pflicht vorgegeben, die die Vielzahl der Möglichkeiten strukturieren würde. Zudem werden weder Methoden noch Prozesse der Zusammenarbeit vorgegeben, sodass hier große Freiheit für die Schulleitung herrscht.

Anpassung durch Druck ist hier v.a. geprägt durch die Profession der Lehrkräfte und ihre Selbstwahrnehmung bzw. kollektiven Glaubenssätze, wie auf die Anforderungen des Lehrberufes zu reagieren ist. Da diese relativ stark identitätsbildend und handlungsleitend

sind, kann die Schulleitung nur zusammen mit denjenigen Lehrkräften stabile Kooperationen mit externen Partnern aufbauen, die auch bereit sind, im Sinn einer Schulentwicklung hier Aufgaben wahrzunehmen. Die Schulleitung wird durch persönliche Ansprache die einzelnen Lehrkräfte dazu zu bewegen versuchen, Kooperationen einzugehen. Das wird bei den teamorientierten Lehrkräften projektbezogen relativ leicht möglich sein. Bei den beruflichen Einzelkämpfern wird sie dies vermutlich nur erreichen, wenn diese die Kooperation als Herausforderung oder als Bereicherung ihrer beruflichen Tätigkeit sehen.

Die Anpassung über mimetische Prozesse steht immer unter dem Vorbehalt, dass mit externen Partnern Schnittmengen gefunden werden müssen, die die betreuenden Lehrkräfte als Mehrwert und Bereicherung empfinden. Ansonsten können diese Partnerschaften zwar durch Druck der Schulleitung symbolisch dargestellt werden, es erfolgt aber kein produktiver Austausch. Kooperationen mit konkreten Experten, die Schule nahestehen (z.B. Drogenprävention, Jugendhilfe, Berufsorientierung), wird die Schulleitung durch direktes Ansprechen der relevanten Funktionsträger (Unterstufenkoordinator, Mittelstufenkoordinator, Beratungslehrkraft) erreichen, die ohnehin gehalten sind, dementsprechende Projekte an der Schule durchzuführen. Daneben ist eine Reihe von weiteren Kooperationen möglich, allerdings stehen diese immer unter oben genanntem

Tab. 4: Möglichkeiten der Kooperationsentwicklung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Spielräume und Freiheiten im administrativen Rahmen sollen zum Wohle der Einzelschule genützt werden/ große Freiheit bei der Wahl externer Partner soll genützt werden - päd. Konzept: Spielräume und Freiheiten im administrativen Rahmen sollen zum Wohle der Einzelschule genützt werden/ große Freiheit bei der Wahl externer Partner soll genützt werden
<p><i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzen spezieller Arbeitskreise mit der Aufforderung Kooperationen einzugehen (z.B. Medienkonzept)
<p><i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau persönlicher Beziehungen zu Verantwortlichen der Bildungsadministration - Projektbezogene Ansprache einzelner Lehrkräfte + Motivation zur Kooperation - Direkte Ansprache von Funktionsstelleninhabern auf spezielle Kooperationen (Berufsorientierung, Drogenprävention, Familien- und Sexualkunde)

Vorbehalt. Letztlich bedarf es dazu immer einer stabilen gemeinsamen Schnittmenge an Interessen und auf Seiten der Schule einer Lehrkraft, die von sich aus oder durch die Schulleitung so motiviert ist, dass sie die Mehrarbeit übernimmt. Gleiches gilt für die Mitarbeit in schulischen Netzwerken. Die Bildungsregionen stellten sich in der Untersuchung aus Sicht der Schulleitung eines Gymnasiums als kaum relevant heraus, sodass eine Kooperation nicht nahe liegt.

5.2.7 Schulentwicklung als Führungsaufgabe

5.2.7.1 ‚Pädagogische‘ Führung

Schulleitung wird traditionell ein eher administratives Führungsverständnis zugeschrieben (Buhren/ Rolff 2009, 44). Zu den Hauptaufgaben der Schulleitung zählte lange Zeit Schule effizient zu verwalten (Münch 1999, 86). Führungsforschung im Bildungsbereich leitet sich, historisch betrachtet, aus der Führungsforschung in der Betriebswirtschaftslehre ab (Bonsen 2003, 183), wobei dieser Transfer von der Debatte darüber begleitet wird, ob der schulische Kontext nur eine Variation etablierter Führungstheorien ist oder ob schulisches Führungshandeln in einem eigenen Ansatz als ‚pädagogische‘ Führungstheorie beschrieben werden muss (Wissinger 2011; 2014). Dies gibt sich vor allem aus der Einsicht, dass Schule eine komplexe Organisation ist, da sie zahlenmäßig die größte, technisch die einfachste und sozial die komplizierteste Einrichtung unserer Gesellschaft ist: Das Personal ist hoch qualifiziert und besteht fast ausschließlich aus akademisch gebildeten Lehrkräften, sodass sich die Schulleitungen häufig als Gleiche unter Gleichen verstehen. Dadurch lassen sich an Schulen Führungsdefizite, wenn nicht sogar antihierarchische Effekte vermuten, die dazu führen, dass es keine umfassende Theorie der Schulleitung oder eine Theorie der Führung einer pädagogischen Institution gibt (Bonsen 2003, 141).

Stand in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg die Schulleitung als Amt im Vordergrund, dessen Funktion die Leitung einer Behörde ist (Hasenbank 2001, 74), so wird der Schulleitung seit den 1990er Jahren sukzessive eine Schlüsselrolle in der aktiven Führung und Gestaltung der Organisation Einzelschule zugesprochen (Gerick 2014). Als Folge daraus nimmt Forschung zur Führung im Schulkontext mittlerweile einen großen Raum ein (Bonsen 2018; Huber 2008; Wissinger 2014). Die erweiterte Gestaltungsautonomie der Einzelschule seit Beginn der 1990er Jahre im Rahmen der *Neuen Steuerung* bringt zudem mit ihrem Dezentralisierungs- und Deregulierungsprozess neue Herausforderungen und vielfältige Anforderungen an das Führungspersonal der Schulen (Fullan et al. 1990; Gerick 2014, 21). Die Konsequenz der erweiterten Gestaltungsautonomie besteht für die Einzelschule als Organisation v.a. darin, den eigenen organisatorischen Wandel in zunehmendem Maße selbst zu gestalten und zu steuern (Wissinger 1996). Dadurch erhöht sich der Entwicklungs- und Innovationsbedarf an der Einzelschule, sodass mit dieser Stärkung der Einzelschule auch eine Veränderung der professionellen Kompetenzen aller an Schule Beteiligten einhergeht: Pädagogische Schwerpunkte müssen formuliert, Entwicklungspläne, Schulprogramm und -profil entworfen und umgesetzt werden, ein Modus der regelmäßigen

Überprüfung und Auswertung implementiert – der Schulleitung wird bei Initiierung und Gestaltung dieser Veränderungsprozesse eine zentrale Rolle zugesprochen (Huber 2008; 2018; Gieske 2013).

Deregulierung und ein höheres Maß an Selbständigkeit der Einzelschule sind erst dann erfolgreich, wenn sie sich auf eine qualitative Verbesserung der Bildungsprozesse der Schüler auswirken. Für die Verbesserung der Schülerleistung zählt neben adäquatem Curriculum und exzellentem Unterricht die Schulleitung zu den entscheidenden Einflussgrößen (Leitwood/ Riehl 2005). Dabei kann Schulleitung die Lernprozesse der Schüler nur indirekt beeinflussen, da sie den Großteil der Arbeitszeit nicht im Klassenzimmer verbringt (Hallinger/ Heck 2010). Ihr Einfluss wird vermittelt durch andere Personen, Maßnahmen und organisatorische Faktoren wie Lehrer, Unterricht und Schulklima (Schratz 2012). Somit ist der Anspruch an die Führung einer selbständiger werdenden Schule ein *zielgerichtetes Leitungshandeln*, das auf die *Mitwirkung aller Lehrkräfte* ausgerichtet ist und sowohl auf eine *hohe Qualität der schulischen Arbeit* wie auch auf *Wachstumschancen* abzielt (Bonsen 2010): Aufgabe der Schulleitung ist es, die Leistung anderer zu organisieren, v.a. durch Schaffung förderlicher Bedingungen für Unterricht und Lernen sowie das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele. Als zentrale Instanz im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses besteht ihre Aufgabe darin, Bedingungen und Anreize zu schaffen, die es Lehrkräften ermöglichen, ihre Fähigkeiten optimal einzubringen (Rosenbusch 2005).

Der Wandel der Schulleitungsfunktion drückt sich v.a. darin aus, dass die Verwaltungsarbeit reduziert und die Management- und Führungsfunktionen gesteigert werden sollen (Gerick 2014): Der Schulleitung obliegt es, die Erweiterung an Gestaltungs-, Handlungs- und Entscheidungsspielräumen zu füllen, da nur sie der „aktive Initiator“ (Bonsen et al. 2002, 26) des organisationalen Wandels sein kann. Diese Schlüsselrolle soll sie sowohl nach innen gegenüber den Lehrkräften als auch nach außen gegenüber der Bildungsadministration wahrnehmen (Bonsen 2003 95). Die Notwendigkeit eines innovativen Managements- und Führungskonzepts ist evident; statt Routine und Verwaltungsaufgaben muss die Entwicklungstätigkeit und Initiative der Schulleitung in den Fokus rücken. Auf Seiten der Universitäten spiegelt sich dies in einer Reihe von berufsbegleitenden Studiengängen wider: Zu nennen sind der Master-Fernstudium Schulmanagement an der Technischen Universität Kaiserslautern (seit 2000), der postgraduale Studiengang Schulmanagement an der Universität Potsdam (seit 2001), der Online-Master-Studiengang Educational-Leadership der Universität Duisburg-Essen (seit 2003) und der Master für Schulmanagement und Qualitätsentwicklung an der Universität Kiel (seit 2007).

Im Kern ist Schule nach wie vor eine Expertenorganisation, wobei die Erfüllung der Primäraufgabe ein hohes Maß an Expertise und an Individualität notwendig macht, sodass an Schulen ein professionelles Selbstverständnis herrscht, das die Lehrkraft in erster Linie als autonom handelnden Experten sieht (Erlinghagen 2016): Diese steht allein und eigenverantwortlich vor der Klasse, die jeweilige Einzelschule spielt meist nur als struktureller Rahmen der individuellen Arbeit eine Rolle. Überdies weisen Schulleitung und Lehrkräfte eine sehr ähnliche Ausbildung und Berufserfahrung auf, sodass die Schulleitung

für das Kerngeschäft der Schule – das Durchführen von gutem Unterricht – oftmals nicht besser qualifiziert ist; es kann davon ausgegangen werden, dass die Akzeptanz von Führung in der Schule im Gegensatz zu anderen Organisationen sehr gering ist (Gerick 2014, 30). Dadurch herrscht an Schulen zwangsläufig ein Spannungsverhältnis zwischen Individualismus und Kooperation bzw. zwischen Profession und Organisation, das oft zugunsten der Profession gelöst wird. Dies drückt sich auch beispielhaft in üblichen Sprachregelungen aus (Erlinghagen 2016): Eine Schulleitung wird die Lehrkräfte ihres Kollegiums offiziell in aller Regel mit ‚Kolleginnen und Kollegen‘ ansprechen, nicht mit ‚Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter‘; ebenso bestimmt eine Lehrkraft ihre Tätigkeit in aller Regel über die Profession (‚Ich bin Deutsch-Lehrer‘) und nicht über die Organisation (‚Ich arbeite in der X-Schule‘). Insofern ist im Rahmen von Führung an Schule aus Sicht der Experten grundsätzlich zu klären, aus welchem Grund und zu welchem Nutzen Kooperationsprozesse als Führungsprozesse über den verwaltungsrechtlich-administrativen Rahmen hinaus als notwendig und produktiv erlebt werden (Erlinghagen 2016). Gewisse Mehr- und Doppeldeutigkeiten sowie relative Unsicherheit sind typische Merkmale der Organisation Schule (Bonsen 2003, 191). Da sowohl die Zielpluralität in der Organisation Einzelschule als auch die Professionsorientierung zu einer großen Meinungsheterogenität in Kollegien führt, ist der Prozess der Führung an Schule komplex (Willert 2016).

Das Verhältnis von Schulleitung zu Lehrkraft ist zudem durch ein doppeltes Spannungsverhältnis geprägt, da die Schulleitung-Lehrkraft-Relation unter formalen Gesichtspunkten als „bifunktional“ bezeichnet werden kann (Schmitz/ Voreck 2008). Auf der einen Seite ist diese vertikal, da die Schulleitung als Dienstaufsicht fungiert und sich zwischen externer Schulaufsicht und Kollegium positioniert. In dieser Perspektive nimmt die Schulleitung die übliche Rolle einer vorgesetzten Führungskraft ein. Auf der anderen Seite ist die Relation horizontal, da auch Schulleitungen Lehrkräfte sind und es von sozio-emotionalen Aspekten abhängt, ob die Schulleitung mit ihrer Führung erfolgreich ist: Sie wird aus Sicht des Kollegiums häufig als Kollege wahrgenommen, der administrative Aufgaben übernommen hat, sodass eine klare Abgrenzung zum Kollegen-Status hier unscharf ist. Somit steht die Schulleitung in einem Spannungsverhältnis zwischen kollegialer Beziehung und rechtlich zugewiesenen Leitungsaufgaben (ebd.) und ist auf die Kooperationsbereitschaft des Kollegiums angewiesen. Gegenüber einem widerstrebenden Kollegium ist eine Schulleitung relativ machtlos, d.h. einer Schulleitung fehlen die Instrumente der direkten Führung weitestgehend.

Durch die allmählich erweiterte Verantwortung der Schulleitung im Rahmen der Deregulierung und der damit verbundenen Übernahme von erweiterten Managementaufgaben entsteht organisational eine deutliche hierarchische Ausprägung der Schulleitungsposition und damit eine Verschiebung der Relation zwischen Organisation und Profession zugunsten der Organisation (Kuper 2008), die funktional in den operativen Bereichen, wo die Legitimität der Managementstrukturen nicht als gegeben gesehen wird, unter Verweis auf die eigene Professionalität zu mangelnder Akzeptanz oder Ablehnung führen (ebd.). Das professionelle Selbstverständnis von Autonomie steht hierarchisch organisierter Führung entgegen, denn die Lehrkraft ist als „Einzelarbeiter“ (Rolff 1994) von einem hohen Autonomieverständnis bestimmt. Überdies begründen den hohen Grad an

Autonomiebestrebungen sowohl die Sozialisation als Lehrkraft (Soltau et al. 2012) wie auch die schulischen Strukturen und Rahmenbedingungen, die dazu beitragen, dass Lehrkräfte fast ausschließlich vereinzelt arbeiten (Soltau/ Mienert 2010).

Somit kann davon ausgegangen werden, dass organisationale Führung an der einzelnen Schule keine Selbstverständlichkeit darstellt, zumal eine eigene Führungstradition in der Organisation Schule nicht existiert. Auch fehlt aufgrund der gleichen beruflichen Sozialisation und dem Mangel an spezifischer Ausbildung der Schulleitung das klassisch zu nennende und von beiden Seiten akzeptierte Führer-Geführten-Verhältnis, wie es in der allgemeinen Führungsforschung grundgelegt wird (Gerick 2014). Die schulpädagogisch begründete Vorstellung einer pädagogischen Leitung arbeitet mit einem Modell, das schulisches Handeln als pädagogisches Leitungshandeln konzipiert, ohne zu konkretisieren, worin das spezifisch Pädagogische an der Tätigkeit schulischer Leitungspersonen besteht (Wissinger 2014). Insofern stellt sich die Frage, ob es unter den genannten Rahmenbedingungen einer eigenen, ‚pädagogischen‘ Führungstheorie bedarf, um Führung an Schulen abzubilden.

In Anlehnung an den Ansatz der Transformationalen Führung spricht bereits Leithwood (1975) von einem neuen Typus des *Educational Leadership*. Fischer/ Schratz (1993) sowie Dubs (1994) greifen diesen Begriff auf und verwenden den Begriff Leadership zur Beschreibung einer spezifischen Führungshaltung einer erfolgreichen Schulleitung, sodass mit dieser Aussage der Terminus ‚pädagogische Führung‘ in die deutschsprachige Schulforschung eingeführt wird (Lohmann 2012). In Anlehnung an die *school-effectiveness*-Forschung fand parallel in den 1990er Jahren eine Dimensionierung ‚guter‘ Schulleitung statt (vgl. Hasenbank 2001, 71f), was auch die Frage nach ‚pädagogischer‘ Führung einschloss, wobei in *wissenschaftstheoretische*, *verhaltenswissenschaftliche* und *pragmatische* Ansätze unterschieden wurde (Münch 1999, 90ff): *Wissenschaftstheoretisch-strukturelle* Ansätze verstehen ‚pädagogische‘ Führung aus der Perspektive der Organisationsentwicklung unter besonderer Akzentuierung innovationstheoretischer Überlegungen: Schule als sich selbst organisierendes (Lern-)System benötigt nicht nur den Willen und die Fähigkeit zur Gestaltung und Weiterentwicklung, sondern erfordert, dass die für die Arbeit an der Schule verantwortliche Schulleitung einen wesentlichen Anteil an den Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen hat. Die Akzentuierung von Gestaltung und Entwicklung im Gesamt der Schulleitungsfunktionen entspricht den Erkenntnissen der Schulqualitätsforschung, die den individuellen Charakter von Schule belegen. Gleichwohl ist die Realisierung durch ein zentrales Mitgliedschaftsdilemma gekennzeichnet, das die Tätigkeit der Schulleitung deutlich erschwert – was v.a. daran liegt, dass Arbeitsverträge mit Lehrkräften relationale Verträge sind. Sie spezifizieren nur allgemeine Inhalte, was genau die Lehrkraft im Einzelnen erwartet, wird nicht weiter festgelegt. D.h. die sachliche, soziale und zeitliche Elastizität dieser Verträge geht zu Lasten der Lehrkraft (Blutner 2004): so verzichtet die Lehrkraft freiwillig auf Entscheidungsbeteiligung bei der Auswahl des Arbeitsortes und der Inhalte, etwa der Auswahl der zu unterrichtenden Klassen oder der Wahl eines spezifischen Unterrichtsraumes. An welchem Gymnasium die Lehrkraft eingesetzt wird, steuert das Ministerium zentral, den Stundenplan legt die örtliche Schulleitung fest.

Dem gegenüber steht, dass relationale Arbeitsverträge nicht mit der Schule vor Ort geschlossen werden, sondern mit dem zuständigen Ministerium. Somit hat die einzelne Schulleitung nur bedingt Einfluss auf Dienstort und Vertragskonditionen der einzelnen Lehrkraft, was in der Praxis bedeutet, dass sie keine aktive Personalauswahl treffen kann, sondern ihr Lehrkräfte zugewiesen werden. In diesem strukturellen Ansatz bleiben die personellen Vorstellungen der Schulleitung weitgehend unberücksichtigt, ebenso die besonderen Charakteristika der Einzelschule. So erfährt die Schulleitung, die gegenüber der einzelnen Lehrkraft nur formal-organisatorische Weisungsbefugnisse hat, die Lehrkraft eher in der Rolle als freier Mitarbeiter: Zwar hat sie die Entscheidungskompetenz über Stundenplan, Vertretungsaufsicht und Konferenzteilnahme. Allerdings verfügt sie kaum über das Instrumentarium, um Nachlässigkeiten oder Verfehlungen zu sanktionieren oder zu Eigenmotivation und Kreativität zu verpflichten. Eine Möglichkeit des Eingriffs in die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, das eigentliche Kerngeschäft jeder Schule, ist kaum möglich. Auf der anderen Seite führt dieses unterdeterminierte Mitgliedschaftsverhältnis auf Seiten der Lehrkraft regelmäßig zu ‚Einzelkämpferverhalten‘: Während auf Seiten des zuständigen Ministeriums der Vertragsabschluss mit der Lehrkraft erfolgt und dort die ökonomischen und administrativen Rahmenrichtlinien vereinbart werden, erfolgt das Unterrichten anhand der Maßstäbe, die die Lehrkraft durch das Studium erworben oder durch kollegiale Abstimmung übernommen hat – mithin im Rahmen der eigenen Profession. Die Lehrkraft entwickelt ihre Haltung als professionstypischer Experte, für den einzig Lehrplan und Stundenplan verbindliche Orientierung leisten. Verhaltens- und Kooperationserwartungen seitens der Organisation Einzelschule bzw. seitens deren Repräsentanz, der Schulleitung, erlangen dagegen bei weitem keinen so verbindlichen Status: Anfragen zur Kooperation haben dadurch aus Sicht der Lehrkraft den Charakter von optional, freiwillig und qua Herrschaftsposition nicht durchsetzbar (ebd.).

Im Kontext *verhaltenswissenschaftlicher Ansätze* gelten Schulen als ‚gut‘, wenn sie *effektiv* sind - Effektivität verstanden als spezifisches Maß, welche durchschnittliche Punktezahl die Schüler in landesweiten Leistungsvergleichstests erreichen. In diesem Zusammenhang erfolgreiche Schulen zeichnen sich durch ‚gute‘ Schulleitungen bzw. gelungene ‚pädagogische‘ Führung (Rolf 1994) aus, die durch *große Präsenz in der Schule*, durch *leichte Ansprechbarkeit* und durch *viele beiläufige Kontakte* ihre Schule prägen. Sie *planen vorausschauend* und *beziehen die Lehrkräfte* frühzeitig in die Entscheidungsvorgänge *mit ein*. Sie verbinden bewusst und geschickt *Kontrollverzicht* mit *gezielten Kontrollen* an ganz besonderen *Gelenkstellen*. Hierfür benötigen sie ein *gutes Gespür für Einfluss- und Machtdynamik*. Als Klammer der einzelnen Funktionen fungiert eine *Vision* ihrer Schule, die sie kontinuierlich zu realisieren versuchen. Sie *vertreten ihre Vision* vor der *Lehrerschaft* und auf der Ebene der *Schulleitung*. Ein wesentlicher Aspekt dieser Art Führung in der Schule ist, dass sie eher situativ verstanden wird: Art und Intensität der Mitwirkung des Kollegiums und die der Schule zugestanden Freiräume sind abhängig von der Bereitschaft der Lehrkräfte mitzugestalten. Die Qualität der ‚pädagogischen‘ Führung wird bestimmt durch Beziehungsarbeit: Vision, Kommunikation und Kooperation werden in Sozialbeziehungen realisiert, die weitgehend hierarchiefrei sind. Entscheidend ist, dass die einzelne Schulleitung die Schwächen des Systems, seiner Mitarbeiter und seiner selbst kennt und im Sinn von

(selbst-)reflexiven Prozessen die positiven Aspekte akzentuiert. Anzumerken ist allerdings, dass die Beziehungsgestaltung zwischen Schulleitung und Kollegium oftmals schwierig ist. Das Verhältnis ist ein ambivalentes: Einerseits wünschen Lehrer keine Einmischung in ihre Angelegenheiten, andererseits suchen sie bei Disziplinproblemen mit Schülern, die sie nicht selbst lösen können, die Hilfe der Schulleitung. Einerseits wird Schulleitungshandeln nach *laissez faire* verlangt, andererseits eine starke Schulleitung mit Durchsetzungskraft und Autorität, um Komplexität zu reduzieren. Zudem ist die Sicherung des Erfahrungsaustauschs und der Kooperation im Kollegium ein weiterer wichtiger Führungsaspekt. Eine pädagogisch orientierte Schulleitung sieht ihre Aufgabe darin, Lehrkräfte aus ihrer Isolation im Klassenzimmer herauszuholen und zusammenzuführen: Gemeinsam im Kollegium sollen Erfahrungen ausgetauscht und auf die Ziele der Schule hin ausgerichtet werden (ebd.).

Aus Sicht *pragmatischer Ansätze* lässt sich der Schulleitungsalltag anhand von Tätigkeitsmustern erfassen, sodass sich folgende Merkmale ergeben: *Hohes Maß an Komplexität, Variabilität von Kontakten und Situationen, Fragmentierung der Dienstgeschäfte, Abfolge von stets zu treffenden Einzelentscheidungen, Übergewicht an mündlicher Kommunikation, größter Zeitanteil Organisation, Personal und Schülerverwaltung*. Es lässt sich einerseits vermuten, dass bei Aktivitäten, die von der Schulleitung aus initiiert sind (Unterrichtsbesuche, Zielvereinbarungen, Konsensbildung), die Einwirkungsmöglichkeit größer ist als bei Tätigkeiten, die die innerkollegialen Beziehungen der Lehrer betreffen (z.B. kollegiale Hospitation). Gleichzeitig erlebt die Schulleitung ihren Einfluss an entscheidender Stelle als begrenzt: Bei einer der Kernaufgaben von Schule, der Selektion, die anhand von Schulleistungen, vermittelt durch Noten, stattfindet, zeigt sich, dass die Schulleitung auf die Zensurvergabe kaum Einfluss hat bzw. aus Zeitmangel für eine systematische und kontinuierliche Informationsbeschaffung keine Möglichkeit besteht (Lüders 2001; Terhart 1999). Eingegriffen wird nur dann, wenn strittige Fälle zu Konflikten führen.

Schulleitung kann Schule somit nur entwickeln, indem sie die einzelnen Kollegen selbst bewegt, motiviert, anregt ihre individuellen Entwicklungspotentiale freizulegen und zu fördern. Damit hat die Innovationsarbeit der Schulleitung zwei Perspektiven: Innovationsfreudige Schulleitungen unterstützen zum einen das konkrete Innovationsprojekt, indem sie unterschiedliche Rollen im Innovationsprozess übernehmen. Zum anderen haben sie ein längerfristiges Ziel vor Augen und begleiten die Lehrkräfte als Motivator und Koordinator: Somit kann pädagogische Führung beschrieben werden als Realisierung von Innovationen in einer pädagogischen Organisation mittels der Instrumente *Beratung, Moderation und Kommunikation* (Hasenbank 2001, 80). Sie ist damit ein Idealkonstrukt zur Gestaltung von Sozialbeziehungen zwischen Personen unterschiedlicher Funktion, der es gelingen muss durch das Führen von Pädagogen, die sich auf ihre ‚pädagogische Freiheit‘ berufen können, Innovationen in der Organisation zu erreichen (ebd.). Damit ist die Funktion einer Schulleitung als ungemein anspruchsvoll zu beschreiben (Cleppien 2010).

Intensiv wurde in diesem Zusammenhang auch darüber diskutiert, ob Leistungsanreize ein geeignetes Steuerinstrument sind, um Lehrkräfte zu größerem Einsatz zu motivieren. In den

USA fanden dazu im Rahmen der *school-improvement*-Forschung verschiedene Modellversuche mit alternativen Entlohnungssystemen statt (Böttcher 2001). Die Begründung für die Einführung leistungsbezogener Elemente bei der Personalbesoldung lieferte die Zielsetzung der Steigerungsfähigkeit des gesamten Schulsystems, die der gängigen Vorstellung einer ökonomischen Steuerung der Organisation entspricht, den Akteuren stärkere Beachtung zu schenken: Da Wandlungsprozesse in der Organisation nur dann erfolgreich sein können, wenn die Mitarbeiter in ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden, gilt es entsprechende (Leistungs-)Anreize zu setzen (ebd.). Basierend auf der Annahme rationaler Entscheidungen handeln Individuen eigennützig und streben nach Belohnung bzw. vermeiden Bestrafung. Leistungsanreize oder *Incentives* sind Belohnungen oder Bestrafungen als Folge spezifischer Handlungsergebnisse, sodass Leistungsanreize im Wesentlichen zwei Ziele verfolgen: Das Handeln der Akteure auf die Organisationsziele hin auszurichten und dafür zu sorgen, dass kompetente Personen in den Beruf eintreten. Mit Hilfe von Anreizsystemen soll in einer modernen Organisation Kosten- und Qualitätsverbesserung schnell und flexibel erreicht werden. Getragen waren diese Überlegungen vom Anfang der 1990er Jahre entwickelten *New Pay* (Schuster/ Zingheim 1992), einem Programm extrinsischer Anreize, das eine Übereinstimmung zwischen den Zielen der Organisation und der ihrer Mitarbeiter erreichen will. Es beruht auf drei Gehaltselementen: Die *Gesamtvergütung* setzt sich aus dem *Grundgehalt*, *variabler Vergütung* und *indirektem Gehalt* zusammen, wobei der *Grundgehalt* ein Festgehalt ist, während die anderen beiden Elemente die Leistung des Mitarbeiters bzw. seiner Gruppen abbilden sollen. Allerdings zeigten empirische Untersuchungen, dass der gewünschte Effekt an Schulen nicht eintrat: Die Leistungsmotivation von Arbeitnehmern kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sich teilweise sogar in das Gegenteil verkehren (Opaschowski 1994). Die eigene Leistung wurde auf ein Minimum reduziert, wenn neben der materiellen Vergütung nicht zusätzlich immaterielle Anreize geboten werden, was auch für Mitarbeiter im öffentlichen Dienst bestätigt werden konnte (Marsden/ Richardson 1998): Nur relativ wenige Befragte berichteten, sie arbeiteten härter oder fokussierter. Etwas größer ist hingegen die Zahl derer, die Vertrauensverlust beklagen und Teamarbeit beschädigt sehen. Nur 9 % der Schulleitungen gaben an, höhere Entlohnung wäre für sie ein Anreiz, in der Arbeit mehr Initiative zu zeigen. Bei Lehrkräften sagten 30 %, das System der Leistungsanreize habe durch Konkurrenzdenken Stress vergrößert, 64 % glaubten, Anreize verursachten Ressentiments und Ausgrenzung innerhalb der Lehrerschaft. Schließlich sagten über die Hälfte (52 %), Leistungsanreize und die damit verbundene Konkurrenzsituation unterminieren Teamarbeit an der Schule. Dieser Befund konnte auch in anderen Studien bestätigt werden: Lehrkräfte berichteten mehrheitlich über wenig motivierende Effekte monetärer Anreize, sodass kein großes Interesse herrschte, am Programm teilzunehmen. Durch den Leistungsdruck und das damit einhergehende Konkurrenzdenken spielten sogar viele mit dem Gedanken die Schule zu verlassen (Heneman/ Milanowski 1998). Für ein Anreizsystem, welches finanzielle oder andere belohnende Konsequenzen hat und im Schulwesen wirksam sein soll, müssen offensichtlich erhebliche Änderungen im System der Personalbewertung erfolgen. Im bisherigen Rahmen zeichnen sich erfolgreiche Schulen in erster Linie durch eine Kultur hoher Wertschätzung von Kollegialität und kontinuierlicher Verbesserung aus; leistungsorientierte Bezahlung und damit einhergehendes

Wettbewerbsdenken werden offensichtlich als destruktiv für die Schulkultur empfunden (Böttcher 2001).

Somit stellt sich die Frage, ob der Begriff ‚pädagogische‘ Führung geeignet erscheint, Führungsaufgaben an Schulen zu beschreiben. Der Begriff wird bereits 1937 bei Petersen in seinem Jena-Plan als *Führungslehre des Unterrichts* formuliert, hatte aber keine Auswirkungen auf den Diskurs der Schulleitungsforschung. Seit Mitte der 1980er Jahre erlebt der Terminus in der Literatur zu Schulleitung eine Renaissance (Münch 1999, 89). Ein wesentlicher Impuls lag darin, dass die Schulreformen in den 1970er Jahren eine starke Bildungsexpansion und damit einen enormen Schülerzuwachs v.a. in den weiterführenden Schulen mit sich brachte - aber keine Neugestaltung der Schulleitung, sodass weiterhin von der Schulleitung die administrative und pädagogische Gesamtverantwortung für ihre Schule verlangt wurde – reines Verwalten war nun nicht mehr möglich. Eine exakte und umfassende Definition des Terminus ‚pädagogische‘ Führung erscheint jedoch kaum möglich (ebd.). Die Bemühungen, diesen Begriff genauer zu erfassen, verdeutlichen die Schwierigkeiten, diesen komplexen, von Personen, Konstellationen und sonstigen situativen Bedingungen determinierten Terminus zu definieren. Jenseits dieser negativen Erfahrung können jedoch auch grundsätzliche Bedenken gegenüber dem Konstrukt der ‚pädagogischen‘ Führung formuliert werden, da der Anspruch an sie allzu umfassend erscheint: Gefragt nach ihrer Vorstellung einer idealen Schulleitung gaben Lehrkräfte an (Huber/ Niederhuber 2004): Die Schulleitung soll (1) sich *selbst stark* mit der *Schule identifizieren*, (2) die *Bedeutung von Unterricht und Erziehung* betonen, (3) über *pädagogische Visionen* verfügen, (4) *optimale Bedingungen* für die *Arbeit der Lehrkräfte* schaffen, (5) *profunde Kenntnisse* von guten und innovativen *Lehr-Lern-Methoden* haben, (6) um die *Schwierigkeiten guter Erziehungs- und Unterrichtsprozesse* wissen und (7) sich im *Umgang mit der Öffentlichkeit* geschickt verhalten und den *Ruf der Schule fördern*. Abgesehen davon, dass es sich hier um eine Mischung von Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen und Professionswissen handelt, widersprechen sich die Positionen auch teilweise: Eine Schulleitung etwa, die über eine klare pädagogische Vision verfügt, setzt diese mit Führungsstärke, Mut und Entschlussfreudigkeit auch um. Dies muss allerdings nicht immer einhergehen mit der Schaffung mit optimalen Bedingungen für die Arbeit von Lehrkräften, da eine starke Führung die Spielräume der Lehrkräfte eventuell deutlich einschränken könnte.

Statt des Begriffs der ‚pädagogischen‘ Führung spricht Huber (2008) von einem *Amalgam* der Schulleitungskompetenz. Gleichwohl steht Führung an Schule unter dem Primat der Pädagogik. Damit ergibt sich für die schulische Führungskraft die Forderung nach einer pädagogischen Führung, die unterschiedliche Aspekte vereinen soll: Parallel zu den klassischen Führungsaufgaben soll sie das Kollegium zur Akzeptanz und zur Übernahme pädagogischer Qualität als oberster Priorität führen, welche nicht nur den eigenen Unterricht, sondern das gesamte Schulleben umfasst (Münch 1999, 88). Die Begründungsansätze für ‚pädagogische‘ Führung sind sehr unterschiedlich, spiegeln isolierte Sichtweisen wider und bewegen sich im Rahmen von Führung an Schule auf unterschiedlichen Ebenen, wie beispielsweise auf der Ebene der Lehrkräfte, der Schüler, der Aufgaben und Ziele zur besseren pädagogischen Gestaltung der Organisation Schule. Zusammenfassend zielt der Versuch ‚pädagogische‘ Führung zu formulieren darauf ab, die

Realisierung von Innovationen in einer pädagogischen Institution durch Belohnung, Beratung, Motivation und Kommunikation zu ermöglichen. Sie stellt somit ein idealtypisches Konstrukt für die Gestaltung von Sozialbeziehungen zwischen Personen unterschiedlicher Funktion in einer pädagogischen Institution dar (Hasenbank 2001, 80).

Dem gegenüber steht die Sicht auf Schule als *substanziell unterschiedliche soziale Organisation*, die aufgrund der kaum ausgebildeten Ebenen des mittleren Managements einen eigenen Führungsansatz benötigt: diese Führung bewegt sich im Spannungsfeld einer Expertenorganisation, in der Organisationsmitglieder als Experten für Unterricht gesehen werden, die sich nur gering abstimmen und vernetzen, und zu einem schwach ausgeprägten mittleren Management und Organisationsbewusstsein führen (Bonsen 2003, 138). Die Folge sind im positiven Sinn individuelle Verantwortung und pädagogische Freiheit, im negativen Sinn Vereinzelung und Isolation (Kuper 2002). Eine weitere Besonderheit ist die grundlegende Zieloffenheit, da es der Organisation Schule nicht gelingen kann, klar definierte und messbare Ziele zu formulieren, die fraglos von der Mehrheit der Organisationsmitglieder getragen würden. Verstärkt wird dies auch durch die große Leitungsspanne: An einem durchschnittlichen Gymnasium sind 80 - 100 Lehrkräfte tätig, für die alle die Schulleitung die direkte Vorgesetzte und damit die Führungskraft darstellt. In der Literatur finden sich unterschiedliche Zugangsweisen, deren Grundtendenz viele Parallelen und Übereinstimmungen aufweisen. Bonsen (2003, 183f) unterscheidet zwei allgemeine Sichtweisen in diesem Diskurs: Die *general principles*-Argumentation, die besagt, dass Management- und Führungsprinzipien allgemeingültig sind. Sie haben in verschiedenen Organisationsformen Gültigkeit, sodass sich Führung von Schulen als soziale Organisation nicht wesentlich von der Führung anderer sozialer Organisationen unterscheidet. Insofern soll durch die allgemeine Führungsforschung der schulische Kontext weiter erschlossen werden, soll Schule weiterhin als soziale Organisation wahrgenommen werden, die sich aufgrund des Verfolgens spezifischer Ziele und Zwecke rational verhält und eine dementsprechende interne Rollendifferenzierung hervorbringt (Wissinger 2011).

Allerdings lässt sich anführen, dass Zieldiversität und Zielpluralismus konstitutive Merkmale jeder Organisation sind, eine Organisation mit eindeutigen Zielen, die von allen Organisationsmitgliedern verfolgt werden, nur einen Idealtypus darstellt (Laske et al. 2006, 17). In aller Regel sind nicht alle Ziele einer Organisation klar formuliert. In der Einzelschule wird dies kompensiert durch die institutionelle Einbindung, da in einer Reihe von gesetzlichen Regelungen und Verordnungen Ablauf und Inhalt von Unterricht und Prüfung genauso festgelegt ist wie Ziele in der Erziehung und der Bildung. Im Vergleich zu privatwirtschaftlichen Organisationen ist die Einzelschule von daher eher stark reguliert. Überdies ist das Organisationsmodell der Expertenorganisation auf verschiedene Bereiche des öffentlichen Dienstes angewandt worden (Krankenhäuser, Verwaltungen, Universitäten), die ihrerseits auch nicht durchgehend über ein stark ausgebildetes mittleres Management verfügen. Ein Diskurs über eine spezifische ‚medizinische‘ oder ‚akademische‘ Führung existiert jedoch nicht. Bonsen (2003, 186) kommt zu dem Schluss, dass die Besonderheiten der Organisation Schule deswegen keinen spezifischen Ansatz einer Pädagogischen Führung rechtfertigen. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass erfolgreiche Elemente von Management und Führung aus der Privatwirtschaft nicht ohne

Weiteres erfolgreich auf Schule übertragen werden können, da der Strukturunterschied groß ist. Auch zeigt sich, dass ein Erfassen der spezifischen Besonderheiten der Organisation Einzelschule, die eine eigene ‚pädagogische‘ Führung rechtfertigen würden, durchaus diffus bleibt: Gegenüber den *wissenschaftstheoretisch-strukturellen Ansätzen* kann ins Feld geführt werden, dass es durchaus auch in anderen Organisationen die Situation gibt, Innovationen zu implementieren und zu institutionalisieren, ohne dass die Führungskraft die Möglichkeit hat, allein über den Arbeitsvertrag ihrer direkten Mitarbeiter zu entscheiden.

Den *verhaltenswissenschaftlichen Ansätzen* lässt sich entgegenhalten, dass bei jeder Organisation ab einer gewissen Größe die Führungskraft strukturell nicht mehr in der Lage ist, alle Organisationsmitglieder direkt zu führen, dennoch aber in der Lage sein muss, für die Organisation Ziele bzw. eine Vision zu entwerfen, die für die große Mehrheit der Organisationsmitglieder plausibel ist und damit Effektivität und Effizienz fördert. Insofern stellt die Einzelschule hier keinen Sonderfall dar. Schließlich ist gegenüber den *pragmatischen Ansätzen* anzubringen, dass ein zerstückelter Alltag und eine Vielzahl an Kommunikationssituationen ein allgemeines Kennzeichen ist für die Tätigkeit im Management einer Organisation. Auch die Tätigkeit, eine Vielzahl von Informationen zu bündeln und Entscheidungen zu treffen, um Komplexität zu reduzieren, ist ein übliches Merkmal der Managementtätigkeit. Eine eigene ‚pädagogische‘ Führung in Abgrenzung zu Führung in anderen Organisationen lässt sich auf dieser Basis nur schwer abgrenzen. Somit erscheint es nicht sinnvoll, „Schulleitung als notwendigerweise eigenständige und von den Erkenntnissen der generellen Management- und Führungsforschung abgekoppelte Funktion zu betrachten“ (Bonsen 2003, 187). Lehnt man das Konzept einer spezifischen ‚pädagogischen‘ Führung ab, stellt sich die Frage, welche der etablierten Führungstheorien den Führungsprozess an Schulen am besten abbildet.

5.2.7.2 Führungstheorien an Schule

Wenn von Führung gesprochen wird, ist in diesem Kontext Mitarbeiterführung in Organisationen gemeint. Zu unterscheiden ist diese von Unternehmensführung, die als allgemeine Steuerungsfunktion verstanden werden kann, die die ganze Organisation oder Teilfunktionen umfassen (Felfe 2009). Demgegenüber wird unter Mitarbeiterführung bzw. personaler Führung die „direkte und zielgerichtete Einflussnahme von Vorgesetzten auf Mitarbeiter in Organisationen“ verstanden (ebd., 3).

Ein zentrales Merkmal der personal ausgerichteten Mitarbeiterführung ist die Interaktion zwischen Führungsperson und Mitarbeiter. Nicht nur die Führungsperson nimmt Einfluss auf die Mitarbeiter, auch diese beeinflussen die Führungsperson. Personalführung ist also wechselseitige Einflussnahme, sodass auch der Führungserfolg in Abhängigkeit der sozialen Interaktion und der aktuellen Situation zu betrachten ist (Riedelbauch 2011, 11). Bereits Fullan (1999) sieht die Aufgabe einer pädagogischen Führungskraft dementsprechend darin, nichtlineare, dynamisch-komplexe Veränderungsprozesse im Schulentwicklungsprozess zu beeinflussen und zu koordinieren. Sie sieht sich zunehmend in der Rolle des Change Agents, um organisatorischen Wandel verantwortlich zu gestalten. Personalführung bedeutet somit

nicht nur gegenseitige Einflussnahme, sondern verfolgt immer bestimmte Ziele, vor allem das Erreichen organisationaler Ziele.

War Mitarbeiterführung ursprünglich dadurch gekennzeichnet, Ziele der Mitarbeiter mit denen der Organisation zur Deckung zu bringen, so wird in den aktuellen Ansätzen neben der Zielerreichung auch die Balance zwischen individuellen und organisationalen Zielen formuliert (Felfe 2009). Die Bedeutung der Mitarbeiterführung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend gewandelt (Stock-Homburg/ Özbek-Potthoff 2013). Personal wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts vom Management im Rahmen des Taylorismus v.a. als Produktions- und Kostenfaktor wahrgenommen: F.W. Taylor hatte 1911 in seinen so genannten *Bewegungsstudien* den Arbeitsprozess zu erfassen und in einzelne Verrichtungen zu untergliedern versucht. Dieser als *Taylorismus* oder auch *wissenschaftliche Betriebsführung* bezeichnete Ansatz ist durch verschiedene Gestaltungsprinzipien geprägt: *Trennung von Kopf- und Handarbeit*, *Grundgehalt* und *Leistungszulage* bei Übererfüllung des Pensums, *stete Auslese* und *Anpassung des Personals* entsprechend ihres Ausbildungs- und Leistungsstandards (Laske et al. 2006, 24). Der zunächst v.a. in den USA erfolgreiche Ansatz kam schnell in die Kritik, da die ihm zugrundeliegenden Experimente keinen wissenschaftlichen Ansprüchen genügten, wie der Name zunächst suggerierte. Außerdem lag ihm das Menschenbild eines dummen und faulen Mitarbeiters zugrunde, der sich ausschließlich über Geldanreize motivieren lässt. Da die Arbeitsteilung und damit verbunden die Reduktion der Mitarbeiter auf einzelne Arbeitsschritte der Dequalifizierung Vorschub leisteten, zeigte sich, dass dieser Ansatz letztlich nur im Rahmen von Produktionsprozessen hilfreich war, in denen ungelernete Mitarbeiter Massenprodukte herstellten (ebd., 25).

Diese Sicht auf Mitarbeiterführung änderte sich in den 1940er Jahren, als der Mitarbeiter zunehmend als entscheidender Faktor für den Erfolg der Organisation ‚entdeckt‘ wurde (Buhren/ Rolff 2009, 17). So setzte sich seit den 1950er Jahren die sog. *human relations*-Bewegung bzw. das *social responsibility*-Konzept als Führungslehre in Unternehmen durch (ebd.). Das individuelle Potential des Mitarbeiters soll durch Selbstorganisation, Selbstgestaltung und Einrichtung autonomer Arbeitsgruppen zum Erfolg der Organisation beitragen. Ausgangspunkt der Diskussion waren die sog. *Hawthorne-Experimente*, die zwischen 1924 und 1933 in der Hawthorne-Fabrik der Western Electric Company in Chicago durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass allein dadurch, dass sich jemand um die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter kümmerte, bereits eine Leistungssteigerung erfolgte. So kam man zunehmend zu der Erkenntnis, dass Mitarbeiter als Menschen mit Bedürfnissen wahrzunehmen sind: rein monetäre Anreize wurden Stück um Stück durch solche ergänzt, die den sozialen Bedürfnissen der Mitarbeiter entsprachen (Laske et al. 2006, 27).

Erweiternd entstanden in den 1950er Jahren die Ansätze der *verhaltenswissenschaftlichen Perspektive* (Yukl 2002). Der Erfolg von Führungskräften erklärt sich hier durch geeignete Verhaltensweisen: Diese sind einerseits leichter durch die Mitarbeiter zu beobachten, wie auch erlernbar, Persönlichkeitsmerkmale jedoch nicht. Prägend für verhaltensorientierte Ansätze wurde der aus den Ohio-Studien (1962) abgeleitete, sogenannte *Ohio-State-Leadership* Ansatz: Im Rahmen empirischer Untersuchungen konnten zwei grundlegende

Führungsverhaltensweisen isoliert werden, die Aufgaben- bzw. Leistungsorientierung (*initiation of structure*) und die Mitarbeiterorientierung (*consideration*) (Stock-Homburg/ Özbek-Potthoff 2013). Während sich die erste auf die Sachebene bezieht, etwa auf Aufgabenverteilung und Verantwortungsdelegation, geht die zweite auf die zwischenmenschliche Ebene ein, um die Bedürfnisse und Emotionen der Mitarbeiter einzubinden (Neuberger 2002). Da beide Verhaltensweisen positiv mit Führungserfolg korrelieren, bilden sich zwischen den beiden Polen verschiedene Führungsstile heraus, z.B. der *bürokratische*, der *beziehungsorientierte*, der *autoritäre* oder der *kooperative* Führungsstil (Yukl 2002).

Im Gegensatz dazu entstanden ab den 1960er Jahren die *situativen Ansätze*, wobei ihnen die Annahme zugrunde lag, dass weder die Persönlichkeitsmerkmale noch die Verhaltensweisen von Führungskräften in jeder Situation zu einem Führungserfolg beitragen (Stock-Homburg/ Özbek-Potthoff 2013). Vielmehr müssen diese situationsspezifisch eingesetzt werden, um Führungserfolg zu erreichen. Bekannte Ansätze dieser Richtung sind das *Reifegradmodell* der Führung, die *Kontingenztheorie* und die *Weg-Ziel-Theorie*, wobei die *Weg-Ziel-Theorie* eine größere Verbreitung gefunden hat: Sie geht davon aus, dass der Mitarbeiter eine Aufgabe nur dann ausführt, wenn er davon überzeugt ist, dass das Ziel auch erreichbar ist; überdies will der Mitarbeiter durch die Zielerreichung seinen persönlichen Nutzen steigern und seine innere Befriedigung erreichen (Laske et al. 2006), wobei das Ausmaß der Belohnung als *Valenz* bezeichnet wird. Ähnlich wie in den verhaltensorientierten Ansätzen resultieren daraus vier verschiedene Führungsverhaltensweisen: Die *direktive* Führung, die *ergebnisorientierte* Führung, die *partizipative* Führung und die *unterstützende* Führung (Neuberger 2002). Führungserfolg wird dann erzielt, wenn die Führungsperson so aus den vier Führungsstilen auswählt, dass die Erwartungen und Valenzen der Mitarbeiter erfüllt werden.

Ab den 1970er Jahren begann sich Forschung zu Mitarbeiterführung zu wandeln (Stock-Homburg/ Özbek-Potthoff 2013). Langsam etablierte sich eine eigene, systematische Führungsforschung, die von drei Elementen dominiert wurde: *Einflussnahme*, *Gruppe* und *Ziel* (Bonsen 2003, 27). In der Folge entwickelte sich eine Reihe von Funktionen, die der Führung zugeschrieben wurden. Entscheidend war, die Mitarbeiterperspektive einzunehmen: Zum Ausdruck kam diese Sichtweise dadurch, dass Führung um Elemente wie *Sinn*, *Symbole* und *Visionen* angereichert wurde. Dabei steht die Entwicklung und Kommunikation einer Vision innerhalb der Organisation im Fokus, da durch diese bestimmt wird, was die Organisationsmitglieder als Kollektiv ausmacht und zusammenhält (ebd. 159). Als Konsequenz daraus entstand Ende der 1970er Jahren die Theorie der *charismatischen* Führung, die davon ausgeht, dass Charisma ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Führungskräfte darstellt, wobei eine charismatische Führung der Mitarbeiter auf persönlichen Dispositionen der Führungsperson beruht – insofern kann man charismatische Führung nicht erlernen (Neuberger 2002). Der Begriff *Charisma* wurde in sozialwissenschaftlichem Zusammenhang erstmals von Max Weber eingeführt, der die charismatische Herrschaft als eine von drei Herrschaftsformen sieht. Das Führer-Geführten-Verhältnis einer charismatischen Person entsteht daraus, dass sie selbst Emotionen stark empfinden kann und in der Lage ist, andere Menschen starke Gefühle erleben zu lassen,

ohne sich selbst von anderen charismatischen Personen beeinflussen zu lassen (ebd.). Die Persönlichkeitsmerkmale einer charismatischen Führungsperson werden u.a. mit hohem Selbstvertrauen, ausgeprägter Machtorientierung und sprachlicher Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Mitarbeiter beschrieben, ebenso wie moralische Integrität (Stock-Homburg/ Özbek-Potthoff 2013).

Die Frage, was eine erfolgreiche Führungskraft ausmacht, kann in die drei oben genannten theoretisch-konzeptionellen Kategorien der Mitarbeiterführung unterteilt werden: *eigenschaftsorientierte* (z.B. *charismatische Führung*), *verhaltensorientierte* (z.B. *human-relations Bewegung*) und *situative* (z.B. *Weg-Ziel-Theorie*) Führungsansätze. Es zeigt sich, dass eine allgemein gültige Definition von Führung damit nahezu unmöglich ist (Neuberger 2002), da kein einheitliches Verständnis von Führung existiert (Buhren/Rolff 2009, 41). Scholz (2014) weist darauf hin, dass in der Führungsforschung und Führungspraxis zwei vollkommen unterschiedliche Paradigmen vorliegen: In einem Fall ist der Mitarbeiter ein Objekt, das durch entsprechende Maßnahmen in die gewünschte Richtung gelenkt wird. Im anderen Fall versucht man den Mitarbeiter als Subjekt wahrzunehmen, und ihn in den Veränderungsprozess zu integrieren (Scholz 2014). Um *Führung an Schulen* im Rahmen der erweiterten Schulleitungskompetenzen und den sich daraus ergebenden Ansprüchen einer adäquaten Führungs- und Managementforschung gerecht zu werden, sind immer wieder verschiedene Führungskonzepte im Schulkontext diskutiert worden, z.B. *system leadership*, *moral leadership*, *distributed leadership*, *instructional leadership*, *leadership for learning*. Allerdings können nur wenige Konzepte für sich beanspruchen, als Theorie bezeichnet zu werden, da vielen die theoretische Fundierung fehlt, die eine empirische Überprüfung ermöglichen würde (Gerick 2014). Überdies weisen die meisten kaum Bezug zu den etablierten Ansätzen der Führungsforschung auf, sind damit auch kaum empirisch belegt. Schließlich wählen sie meist auch nur eine Perspektive auf Schulleitungshandeln, sodass sie dem breiten Aufgabenspektrum einer Schulleitung nicht gerecht werden. Im Folgenden sollen drei Ansätze kurz vorgestellt werden, die in der wissenschaftlichen Diskussion rezipiert wurden.

Im Folgenden sollen daher die Ansätze *Instructional Leadership*, *Leadership for Learning* und *Kooperative Führung* vorgestellt werden. *Instructional Leadership* (unterrichtsbezogene Führung) wurde in den 1980er Jahren aus US-amerikanischen Studien der *school-effectiveness*-Forschung entwickelt (Huber 2008). Dieser Führungsansatz fand in der internationalen Schulleitungsforschung weite Verbreitung (Hallinger/ Heck 2010). In den früheren Ansätzen stand die Person der Schulleitung im Fokus, da in der Regel eine Schulleitung immer auch weiterhin Unterricht gibt. Ausgangspunkt des Ansatzes ist die Beobachtung, dass Schulleitungen keine reinen Führungskräfte sind, sondern, abhängig von Schulart und Schülerzahl, selbst weiterhin Unterricht halten müssen. Insofern bleibt sie Kollege aller anderen Lehrkräfte und sollte, um in ihrer Führungsrolle akzeptiert zu werden, mustergültigen Unterricht halten. Die Forderung an die Schulleitung war, als *instructional leader* den Unterricht und die Erziehung an der Schule zu prägen und zu gestalten (Wissinger 2014): Sie verbringt den größten Teil des Tages mit Anweisungen zur Verbesserung des Unterrichts der Lehrkräfte, Bewertung und Weiterbildung. Mit dieser Expertise sollte die Schulleitung die Lehrkräfte ihrer Schule instruieren und so die Unterrichtsqualität an der Schule steigern. Um hier eine herausgehobene Führungsposition

gegenüber dem Kollegium zu rechtfertigen, bedarf es zusätzlicher Kompetenzen, die der Ansatz in der überragenden pädagogischen und didaktischen Kompetenz der Schulleitung gegenüber dem Kollegium sieht (Heinrich 2008). Im Rahmen der wachsenden Bedeutung der Einzelschule als *pädagogischer Handlungseinheit* nimmt neben der stärkeren konzeptionellen Auseinandersetzung mit Schulleitung auch die Forschungstätigkeit zum Schulleitungshandeln seit Mitte der 1990er Jahre zu. Ausgehend von der US-amerikanischen *school-effectiveness*-Forschung erweiterte die nationale Forschung den Fokus und analysierte, wie Schulleitungen ihre Führungsrolle in der Schule erfolgreich gestalten und zur Steigerung der schulischen Qualität beitragen können (Bonsen 2003, 143f). Zwar bezieht sie nun das Vereinbaren von Zielen und die Förderung kooperativer Beziehungen als Teil der Schulleitungsaufgaben mit ein – der Schwerpunkt bleibt aber weiterhin auf der Beurteilung und Beratung der Lehrkräfte durch die Schulleitung, deren Grundlage v.a. Unterrichtsbesuche darstellen (Huber 2008).

Mittlerweile wird in der aktuellen Forschung das Kollegium in den Mittelpunkt gestellt, da dieses für die Unterrichtsentwicklung die Verantwortung trägt, nicht die Schulleitung; die Rolle der Schulleitung als *instructional leader* bzw. als *head teacher* scheint überwunden (Kuper 2008): Durch das Eingreifen der Schulleitung in die operative Ebene mit dem Anspruch, die Schulleitung kann den Lehrkräften im einzelnen wirkungsvolle Expertise für den Unterricht zuteilwerden lassen, wird der Schulleitung eine „unbeherrschbare Komplexität“ zugemutet (ebd., 160). Bei einer üblichen Leitungsspanne an einem Gymnasium von 80 - 100 Lehrkräften ist die Aufgabe für eine einzelne Schulleitung, jeder Lehrkraft als *instructional teacher* zur Verfügung zu stehen, sehr umfassend. Neben der Frage, ob die Schulleitung überhaupt genügend zeitliche Ressourcen hat, um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist speziell am Gymnasium die Schulleitung durch ihre berufliche Sozialisation i.d.R. auch nur in den zwei eigenen Unterrichtsfächern fachlich und fachdidaktisch kompetent und würde sich schwertun, bei Lehrkräften anderer Facultas mit Empfehlungen zum ‚guten‘ Unterricht ohne weiteres auf Gehör zu stoßen. Überdies konnte oben gezeigt werden, dass Schulleitungen aufgrund ihrer Zusatzqualifikation als neue Schulleitungen nicht in die Lage versetzt werden, kompetent als *instructional teacher* aufzutreten: Im Rahmen der Schulleitungsqualifikation ist inhaltlich eine Aus- oder Weiterbildung in pädagogisch-psychologischem Wissen genauso wenig vorgesehen wie in fachdidaktischem Wissen.

Das Konzept *Leadership for Learning* wird als weiterer Ansatz, Führung an Schulen zu beschreiben, international diskutiert (Towsend/ Macbeath 2011). Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Vermittlungsrolle der Schulleitung zwischen den Vorgaben der Bildungsadministration und der Umsetzung im Lehrerkollegium. In dieser ‚Sandwich-Position‘ muss sie einerseits für die Umsetzung von Innovationen Verantwortung tragen, andererseits ist sie dafür auf die Kooperation der Lehrer als Experten angewiesen. Leadership wird hier verstanden als Umsetzung der organisationalen Zweckerfüllung, verbunden mit dem Ziel, die Bedürfnisse der Lehrkräfte ernst zu nehmen (Schratz 2012). Zentrales Instrument, um die Vielschichtigkeit der Konstellationen zu bewältigen, ist die Entwicklung einer Vision, die als Zukunftsentwurf für die Organisation und ihre Mitglieder eine Herausforderung darstellt (Townsend/Macbeth 2011, 15). Wichtig ist, die Vision auf der Ebene einer gemeinsamen Philosophie zu formulieren, was sich als gemeinsam getragenes

mission statement (Leitbild) niederschlägt (Schratz 2012). Letztlich greift der Ansatz Leadership for Learning die Diskussion wieder auf, die in den 1990er Jahren im Rahmen des Schulentwicklungsdiskurses zur Schulkultur und deren Erfassbarkeit durch ein Schulprogramm diskutiert wurde. Auch hier geht es darum, dem Formulieren der gemeinsamen Vision einen Selbstwahrnehmungsprozess voranzustellen, in dem die verschiedenen Bedürfnisse und Ziele der Akteure innerhalb der Organisation wahrgenommen werden. Auf dieser Basis soll die Schulleitung eine integrierende Vision formulieren, die dann wiederum in gemeinsam verfolgte Entwicklungsziele mündet. Letztlich zielt der Ansatz Leadership for Learning auf den Einfluss von pädagogischer Führung auf die Bildungsprozesse der Schüler ab. Der Einfluss der Schulleitung erfolgt indirekt über Zielvorgaben und den Aufbau förderlichen Lernklimas (Schratz 2012).

Der zentrale Unterschied zur ursprünglichen Diskussion um Schulkultur liegt in der Zuspitzung auf die Schulleitung: Ging es ursprünglich darum, durch die Arbeit in Gremien zur Formulierung eines Schulprogramms, eines Schulprofils und eines –leitbildes zu gelangen, ist es hier die Schulleitung, die diese Aufgabe durchführt, um sie dann auch konsequent zu verfolgen. Damit blendet *Leadership for Learning* verschiedene relevante Perspektiven aus, indem ausschließlich auf die Motivationsfunktion einer gemeinsamen Vision gesetzt wird: Die Bedürfnisse und Ziele der einzelnen Akteure ebenso wie die Funktion professioneller Dynamiken können dabei leicht aus dem Blick geraten. Zudem geht der Ansatz stillschweigend davon aus, dass es möglich ist, aus der Zielheterogenität der Organisation Einzelschule eine weitgehend widerspruchsfreie, gemeinsam getragene Vision zu formen, was im Rahmen der Expertenorganisation Schule schwierig sein dürfte. Schließlich spezifizieren Townsend/ Macbeath (2011) Erstellen und Vermitteln der Vision nicht genau, sodass eine Operationalisierung zu deren differenzierten Erfassung genauso schwierig bleibt wie die Schulung der Schulleitungen in deren Sinne. Die Rolle der Schulleitung wird fast ausschließlich in der Umsetzung institutionell oder organisational vorgegebener Zwänge gesehen, spezifische Steuerungsinstrumente für die Umsetzung werden nicht diskutiert.

Kooperative Führung (auch *distributed leadership*, *delegated leadership*, *democratic leadership*, *shared leadership*) geht von der Beobachtung aus, dass Lehrkräfte im Rahmen der Expertenorganisation Schule an verschiedenen Stellen selbständig Aufgabenbereiche gestalten und in diesen entscheiden müssen: So arbeitet eine Fachbetreuung normalerweise ohne Vorgaben durch die Schulleitung selbständig in ihrem Bereich, ebenso beispielsweise die Oberstufenkoordinatoren bei der Organisation der Abläufe und Prozesse in der Oberstufe eines Gymnasiums. Kooperative Führung bringt nun weitere Personen, die schon eigenständig ihren Bereich führen und andere Lehrkräfte anleiten können, dazu, sich stärker ihrer Aufgabe für das Beziehungsnetz an Personen, Strukturen und Kulturen ihrer Schule bewusst zu werden (Rolff 2007, 80). Kooperation als Maxime pädagogischen Handelns wird hier analog auf Führung an Schulen übertragen. Von daher wird die Aufgabe aller Lehrkräfte und der Schulleitung darin gesehen, Voraussetzung und konkrete Möglichkeiten für die kooperative Interdependenzbewältigung der Akteure zu schaffen, um durch kooperative Entscheidungsprozesse gemeinsam getragene Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen (Huber 2008). Dabei soll ein schrittweiser Übergang von der individuellen zur

kollektiven Führungsverantwortung erfolgen (Leithwood/ Riehl 2005). Unterschiedliche Führungskonzepte können bei der Entwicklung gemeinsamer Ziele und zu entwickelnder Strukturen mitwirken. Diese sollten regelmäßig evaluiert und ggf. modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung schulinterner Aufgaben aufzuzeigen. *Kooperative Führung* ist mehr als Führung durch Zielvorgaben: Sie ist Führung durch gemeinsame Zielvereinbarungen (Huber 2008). So soll eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben erreicht werden. Allerdings setzt sie ein hohes Maß an Sozialkompetenz voraus, und auch die Bereitschaft, langfristig kooperativ zusammen zu arbeiten. Nur bei wechselseitigem Vertrauen, Unterstützung und Solidarität kann dieser Ansatz funktionieren. Überdies weist dieser Ansatz eine starke Unschärfe bei dem zentralen Begriff der Führung auf, Leitung und Führung werden teilweise identisch gebraucht (Harris 2002): Das selbständige Leiten eines Bereiches einer Organisation, das Vernetzen mit anderen Organisationsmitgliedern und selbständige Umsetzen von Zielen stellt keine Führung im eigentlichen Sinne dar. Diese liegt erst dann vor, wenn die zuständige Stelle auch Personalverantwortung übernimmt, mithin als für die Beurteilung der unterstellten Mitarbeiter verantwortlich ist. Dies liegt in dem Ansatz der kooperativen Führung allerdings nicht vor. Vielmehr handelt es sich um kompetente und selbständig arbeitende Stabsstellen der Schulleitung. Diese kann auch weiterhin als einzige die Steuerungsinstrumente dienstliche Beurteilung und Ressourcenzuweisung einsetzen, sodass bei relevanten Entscheidungen für die Lehrkräfte diffus bleibt, warum sie sich mit Kollegen in scheinbaren Führungspositionen abstimmen sollen, wenn sie ohnehin die Möglichkeit haben, sich direkt mit der Schulleitung abzustimmen. Insofern impliziert dieser Ansatz auch mikropolitische Verhaltensmuster, die die Schulentwicklung hemmen oder unterlaufen können.

5.2.7.3 Transformationale Führung

Die bisher aufgeführten Ansätze zur Beschreibung von Führung an Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie stark perspektivisch angelegt sind und das umfangreiche Aufgabenspektrum einer Schulleitung stark auf einzelne zentrale Aspekte reduzieren. Sobald Führung im Rahmen von Schulentwicklung als ständiger Prozess begriffen wird, der einen umfassenden Wandel anleiten soll, kommen diese Führungskonzeptionen an ihre Grenzen. Als umfassendes Konzept wird der Ansatz der *transformationale* Führung diskutiert (Huber 2008). Als Folge der stetig steigenden Anforderungen an schulische Führungskräfte und dem damit verbundenen Druck Innovationen umzusetzen, gewinnt das Konzept der transformationalen Führung im Kontext Schule zunehmend an Bedeutung, da es genau auf die Umsetzung von Veränderungen ausgelegt ist (Gerick 2014, 63). Sie gilt als empirisch gut untersuchte und auf dieser Basis als effizient erachtete Form der dynamischen Interaktion zwischen Führungsperson und Mitarbeitern (Burns 1978; Bass 1985). Das Konzept der *transformationalen* Führung nach Bass (1985) entwickelte sich seit den 1980er Jahren zu einer der populärsten Führungsansätze, da ihm eine positive Auswirkung auf die Interaktionsbeteiligten und die Gesamtorganisation zugeschrieben wird (Riedelbauch 2011). Auch im Rahmen des vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus getragenen fünfjährigen Modellversuchs Modus F von 2006 bis 2011 zur Erweiterung der

Führungsebenen an ausgewählten bayerischen Schulen wird in der Abschlussdokumentation explizit auf diese Führungstheorie Bezug genommen (Bossardt 2011, 50).

Der US-amerikanische Politikwissenschaftler Burns (1978) hat in seiner Monografie *Leadership* als erster die zwei Typen *transaktionale* und *transformationale* Führung unterschieden. Den charismatischen Ansatz greift Burns auf und integriert ihn in die *transformationale* Führung: Als gemeinsamer Kern zeigt sich, dass der Vorgesetzte versucht, die grundlegenden Einstellungen und Überzeugungen seiner Mitarbeiter durch sein Vorbild zu verändern, und dass diese in Korrespondenz bereit sind, ihm zu folgen und ihre Leistung über das erforderliche Maß hinaus zu steigern. Die Theorie der *transformationalen* Führung unterscheidet sich von anderen Führungstheorien im Hinblick auf die abhängigen Variablen, an denen Führungserfolg gemessen wird: Standen bei traditionellen Führungstheorien v.a. Arbeitsleistung und -zufriedenheit im Vordergrund, geht es bei der *charismatischen* und der *transformationalen* Führung darüber hinaus auch um den Einfluss auf die Emotionen der Geführten: Selbstwertschätzung der Mitarbeiter, Vertrauen in die Führungsperson sowie die Bereitschaft der Mitarbeiter, über die eigentliche Verpflichtung hinaus Leistung zu erbringen, stehen im Fokus (Weinert 2004). Insofern verwaltet *transformationale* Führung nicht nur Strukturen und Aufgaben, sondern konzentriert sich auf die dort arbeitenden Menschen und ihre Beziehungen: Für Schule bedeutet dies, dass eine Schulleitung die Kooperation und das Engagement der Lehrkräfte gewinnen und versuchen muss, auf die ‚Kultur‘ der jeweiligen Schule aktiv Einfluss zu nehmen. Eine derart handelnde Schulleitung gilt als besonders erfolgreich in Schulentwicklungsprozessen (Huber 2008).

Dem gegenüber steht *transaktionale* Führung, bei der eine Person die Initiative ergreift, um mit anderen in Beziehung zu kommen und einen Austausch wertvoller Dinge zu erzielen. Diese sozialpsychologische Austauschtheorie der Führung versucht, den Interaktionsprozess mit Hilfe ökonomischer Begriffe zu charakterisieren (Rosemann 2008). Bei *transaktionaler Führung* veranlasst eine Führungsperson einen Geführten, Ziele im Austausch von Belohnung oder Vorteil zu verfolgen, die von diesem als wertvoll erlebt werden (Bass/Steyrer 1995). Der gegenüberliegende Pol dieses Führungskontinuums ist bei Burns die *transformationale* Führung, bei der sich eine oder mehrere Personen durch ihre innere Motivation so mit anderen verbinden, dass Führer und Gefolgsleute einander zu einem höheren Niveau an Motivation und Moralität emporheben (Burns 1978, 20). Burns' Ansatz hatte auf die US-amerikanische Führungsdiskussion eine nachhaltige Wirkung, zumal er es schaffte, aufbauend auf dem charismatischen Führungsansatz, verschiedene Ansätze zu integrieren (Neuberger 2002, 196). Allerdings lag im Rahmen seines Ansatzes nahe, dass der transformationale Ansatz höherwertiger ist. Die Burnssche Unterscheidung von *transaktionaler* und *transformationaler* Führung greift Bass (1985) auf, führt diese in die organisationspsychologische Diskussion ein und entwickelt sie weiter. Die transformationale Wirkungsweise des Vorgesetzten wird als erfolgreicher angesehen als der in älteren Ansätzen vorgeschlagene direktive Führungsstil (Graeff 1998, 119). Um erfolgreich zu sein, setzt eine Führungskraft auf kooperative Ziele und baut die Mitarbeiter als wertvolle Arbeitskräfte auf. Bereits der Titel des Buches von Bass (*Leadership and performance beyond expectations*) zeigt, dass es darum geht, die Mitarbeiter dazu zu bewegen, mehr zu leisten, als

sie selbst und die Organisation erwarten würden. Allerdings setzt dies eine sehr persönliche Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitern voraus, deren Vorbedingung ein solides Vertrauensverhältnis ist: Wenn Mitarbeiter der Führungskraft misstrauen, zweifeln sie auch an deren Zielen und Direktiven, sodass es dann kaum möglich sein wird, diese zu motivieren.

Transformationale Führung stellt eine Erweiterung des Führungsprozesses dar, indem sie beim Normalniveau, der *erwarteten Anstrengung*, angreift und diese zu einer *Extra-Anstrengung* erhöhen will, wobei die vier Techniken *Charisma, Inspiration, intellektuelle Stimulation* und *individualisierte Fürsorge* relevant sind (Neuberger 2002, 199). Bei der Frage nach der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln geht man meist davon aus, diese an Output-Variablen der Schüler messen zu können, da Unterricht bzw. dessen Ergebnisse als Kernaufgabe von Schule gesehen werden. Da die Schulleitung hieraus nur über die gesteigerte Leistung der Lehrkräfte einwirken kann und Schulleitung hierbei nur einer von vielen Einflussfaktoren ist (Hallinger/ Heck 2010), kann der Einfluss schulischer Führung nur indirekt erschlossen werden. Leithwood und Riehl (2005) unterteilen diese vermittelnden Einflussvariablen in vier Bereiche: *Zwecke und Ziele, Organisationsstruktur* und *soziale Netze, Humankapital/ Menschen* und *Organisationskultur*. Gerick (2014) geht davon aus, dass *klare Zielsetzungen* und *gemeinsame Visionen* der bedeutsamste vermittelnde Bereich zwischen Schulleitungshandeln und leistungsrelevanten Merkmalen der Schüler sind. In Zeiten des Wandels bzw. im Rahmen von Deregulierung und damit verbunden größerer Verantwortung der Schulleitung für Schulentwicklung hat dieses Führungskonzept im Schulkontext an Bedeutung gewonnen, da es auch auf die Umsetzung der Veränderungen ausgelegt ist (ebd., 15).

Bass (1985) griff zwar Burns' terminologische Unterscheidung zwischen *transaktionaler* und *transformationaler* Führung auf, sieht diese aber nicht als zwei Pole einer Dimension, sondern als zwei komplementäre Dimensionen geeigneten Führungshandelns. Überdies wiesen Bass/ Avolio (1994) in empirischen Untersuchungen nach, dass erfolgreiche Führungspersonen sowohl transaktionale als auch transformationale Verhaltensweisen zeigen: Auch *transaktionale* Führung allein kann erfolgreich sein, wird allerdings keine langfristige Veränderung des Status erreichen; *transformationale* Führung hingegen führt langfristig zu besseren Resultaten, da damit Haltungen und Einstellungen verändert werden können (Bass/Avolio 1993). Damit konnten Belege für die sog. *Augmentationshypothese* aufgezeigt werden, die bereits Bass (1985) formuliert hatte: Die durch *transaktionale* Führung grundgelegten Prinzipien der *Verlässlichkeit* und *Konsistenz* bilden die Basis, auf der eine *transformationale* Führung aufbauen kann, die dann die erwartete Anstrengungsbereitschaft und die von den Mitarbeitern erwartete Leistung erhöht und ausbaut (Scholz 2014). In der Folgezeit konnte dies in verschiedenen empirischen Untersuchungen belegt werden (Riedelbauch 2011, 16): *Transformationale* Führung ist nur in Kombination mit *transaktionaler* Führung erfolgreich.

In der Folge daraus entwickelten Bass und Avolio (1994) das Modell des *Full Range of Leadership*, indem sie die zentralen Komponenten der *transformationalen Führung* mit der Verhaltensweise der *transaktionalen Führung* und der Komponente der *passiven Führung*

Laissez-faire ergänzen, wobei *Laissez-Faire-Führung* sich durch ein Führungsverhalten auszeichnet, das jegliche Führungsverantwortung vermeidet. Entscheiden und Kontrollieren wird den Mitarbeitern selbst überlassen, da sie keiner festen Regelung unterworfen sind. Insofern stellt die *Laissez-Faire-Führung* einen passiven Führungsstil dar und kann aus diesem Grund auch als die Abwesenheit von Führung verstanden werden.

Sie ordnen diese Verhaltensweisen in einem Koordinatensystem an, das aus den zwei Kontinuen *Aktivitätsgrad* (aktiv – passiv) und *Effektivität des Führungsverhaltens* (effektiv-ineffektiv) besteht. Mit den von ihnen gewählten Elementen (von *Laissez-faire* bis *Einfluss durch Vorbildlichkeit*) bilden sie so ein aufsteigendes Kontinuum an Führungsstilen auf einer Diagonale im Koordinatensystem ab, von dem sie beanspruchen, damit die gesamte Führungsbreite abzudecken – und benennen dieses Kontinuum als *Full Range of Leadership* (Avolio 2010): Jede Führungskraft kann die einzelnen Dimensionen individuell ausgestalten und diese von direktiv bis partizipativ umsetzen. Entscheidend ist die Gewichtungsmöglichkeit im Alltag, die dadurch gewählt wird: Führungskräfte sind nicht nur auf eine Strategie festgelegt, sondern können das gesamte Führungsspektrum in unterschiedlichem Ausmaß nutzen (Riedelbauch 2011, 17).

Transaktionale Führung untergliedern Bass/ Avolio in die beiden Komponenten *Management by Exception* und *Contingent Reward* (Bedingte Belohnung): *Management by Exception* steht für ein Führungsprinzip, bei dem sich das Management in das Handeln der Geführten nicht einmischt, so lange alles gut geht, während *Contingent Reward* einen Führungsstil bezeichnet, der dem Tauschhandelsprinzip folgt. Beide Komponenten gewährleisten, dass die *erwartete Anstrengung* im Rahmen des Vereinbarten bzw. Gewohnten liegt, sodass Geführte damit veranlasst werden, Organisationsziele im Austausch gegen Vorteile bzw. Belohnungen zu erfüllen. Da die transaktionale Führung auf dem Prinzip der Gegenleistung basiert, kann der Geführte für eine Anstrengung eine definierte Belohnung durch den Führenden erwarten, z.B. Lob oder finanzielle Anreize. Eine erwartete Anstrengung führt daher zu einer erwarteten Leistung, die plan- und vorhersehbar wird (Gerick 2014, 60).

Transformationale Führung liegt hingegen dann vor, wenn Mitarbeiter dazu gebracht werden, sich für höhere, intrinsische Ziele einzusetzen, die über ihre unmittelbaren Eigeninteressen und die übliche, zu erwartende Leistung deutlich hinausgehen. Sie wird hier abgebildet in den vier Komponenten *Individual Consideration* (Individuelle Unterstützung), *Intellectual Stimulation* (Anregung zu kreativem Denken), *Inspirational Motivation* (Motivation durch begeisternde Vision) und *Idealized Influence* (Einfluss durch Vorbildlichkeit), die durch einen aufsteigenden Grad an Aktivität und Effektivität gekennzeichnet sind: Bei *Individual Consideration* liegt der Fokus auf der Unterstützung und Förderung der individuellen Potentiale des einzelnen Mitarbeiters. *Intellectual Stimulation* sieht seinen Schwerpunkt in der Anregung und Forderung des Mitarbeiters auf intellektueller Ebene, was auch Widerspruch und Auseinandersetzung mit den Ideen der Führungsperson einschließt. *Inspirational Motivation* versucht, den Mitarbeiter auf das Ideal einer gemeinsamen Vision hin zu motivieren bzw. gemeinsam Visionen über das zu formen, was für die Organisation möglich und erreichbar ist. *Idealized Influence* schließlich setzt auf die charismatischen Fähigkeiten der Führungskraft, die durch ihre hohen Leistungsstandards und ethischen Standards bei ihren

Mitarbeitern Gefolgschaft und Bereitschaft zu außerordentlichem Engagement erreichen kann. Damit zeigt sie ein vorbildliches Verhalten, das auf die Mitarbeiter ausstrahlt.

Die sieben Komponenten des *Full Range of Leadership* lassen sich somit in aufsteigender Reihenfolge der Aktivität und Effektivität folgendermaßen anordnen: *Laissez-Faire*, *Management by Exception*, *Contingent Reward*, *Individual Consideration*, *Intellectual Stimulation*, *Inspirational Motivation* und *Idealized Influence*. Es zeigte sich überdies, dass die Komponenten *transformationaler Führung* prinzipiell trainierbar sind; v.a. individuelle Beratungsgespräche, Einzelcoaching und Gruppentrainings von Führungskräften können diesen Effekt erzielen (Riedelbauch 2011, 44). Zwar erfordert nicht jede Führungssituation *transformationale Führung*, allerdings ist es ein erfolgreicher Ansatz in Zeiten von Umbruch und Wandel, da ein Einbinden der Mitarbeiter eine Voraussetzung ist, dass Wandel gelingt (Rosemann 2008). Die verschiedenen empirischen Studien zum Konzept des Full Range of Leadership zeigen nicht nur positive Zusammenhänge mit Arbeitszufriedenheit und Commitment, sondern auch mit Maßen, die die Gesundheit der Lehrkräfte betreffen. Offensichtlich geht ein aktives Führungsverhalten im Rahmen sowohl der transformationalen wie auch der transaktionalen Führung lehrerseitig auch mit Wohlbefinden und einem geringeren Erleben von Burn-out einher (Harazd/ Ophuysen 2001, 162). Insgesamt zeigt sich, dass alle vier Aspekte der Führung (*transaktionale Führung*, *transformationale Führung*, *Laissez-faire-Führung* und *mikropolitische Führung*) im Rahmen der Führung an einem Gymnasium gut abbildbar sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass alle genannten Ansätze von einer intensiven und kompetenten Feedback-Kultur der Führungskraft ausgehen, ohne diese weiter einzugrenzen. Insofern stellt sich die Frage nach gelungener Intervention mittels Feedbacks und Delegation.

Huber (2016a) geht davon aus, dass Führungs-Feedback das zentrale Steuerungsinstrument der Schulleitung ist. Durch dieses kann sie sowohl Anerkennung und Motivation ausdrücken wie auch Ziele und Aufgaben delegieren und ebenso die Rückbindung an die gemeinsame Vision erreichen. Allerdings zeigt sich auch, dass der ursprünglich aus der Kybernetik stammende Begriff des Feedbacks nicht ohne weiteres präzise auf zwischenmenschliche Interaktion übertragbar ist (Buren 2015, 11). Ob und inwiefern Feedback auf die Kommunikation oder Lernprozesse von Individuen, von Gruppen oder gar Organisationen übertragbar ist, bleibt diffus. Auch im beruflichen Alltag erscheint es pädagogischen Führungskräften oft eher schwierig, sich Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen. Ausgehend von der Unterscheidung von Feedback zwischen den Polen spontan/ alltäglich und standardisiert/ strukturiert scheint die Gelingensbedingung seitens des Feedbacknehmers die generelle Bereitschaft zur eigenen Reflexion zu sein (ebd.). Insofern ist es an der Schulleitung im Rahmen der vielfältigen Kommunikation im Alltag darauf zu achten, welches Feedback aus Sicht der Lehrkraft nur kurz und sachlich gehalten werden kann, und wo ein umfangreicheres Gespräch mit klarer Strukturierung nötig ist.

Eines der zentralen Feedbacks, mit dem die Schulleitung intensiv steuernd eingreifen kann, ist die dienstliche Beurteilung, die turnusmäßig alle vier Jahre stattfindet. Hier obliegt es der Schulleitung die Lehrkraft umfassend einzuschätzen. Wichtig ist dabei der Hinweis, dass es sich bei diesem Feedback nicht nur um Leistungsbeurteilungen handelt, in der ausschließlich

die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Leistungen der Lehrkraft bewertet werden; vielmehr ist es auch eine Fähigkeits- und Persönlichkeitsbeurteilung: Fasst die Leistungsbeurteilung äußerlich ablesbare Leistungserfolge ins Auge, so ist die Fähigkeits- oder Persönlichkeitsbeurteilung durch die Schulleitung ein dauerhaftes Ereignis, durch das der zu Beurteilende sozusagen in eine Schulbade eingeordnet wird als Person mit ihren Fähigkeiten, Unzulänglichkeiten und Eigenschaften (Rosenbusch 2007). Diese Beurteilung der Fähigkeitspotentiale ist weitaus persönlicher als jede Leistungsbewertung und steht aus Sicht der Lehrkräfte unter dem Vorbehalt, dass sie (nur) auf der Basis von maximal drei Unterrichtsbesuchen im Beurteilungszeitraum basiert. Insofern ist im Feedback durch die Schulleitung wichtig zu beschreiben, wie die Gesamtbeurteilung zustande kam, die letztlich zu einer Note auf einer von sieben verschiedenen Bewertungsstufen führt. Insofern ist Skepsis angebracht, ob diese Form der dienstlichen Beurteilung dem Ziel der motivierenden und aktivierenden Mitarbeiterführung, um die Entwicklung von Unterricht und Erziehung als Ausgangs- und Erfolgskriterium zu sehen und alle organisatorischen Maßnahmen auf dieses Ziel abzustimmen, gerecht werden (ebd.). Letztlich können dienstliche Beurteilungen nur leisten, dass sie als Feedback die Grundlage für eine anschließende Personalentwicklung darstellen. Ansonsten stehen Lehrkräfte diesem Feedback vermutlich skeptisch gegenüber, da sie es rasch als Demonstration von Macht erfahren (Knoll 2013); als Fachleute für Sozialpsychologie und für die Bewertung kennen sie die Fehlerquellen von Beurteilungen genau und rechnen somit von vornherein damit, dass die Beurteilungen insgesamt wenig objektiv sein werden (Bessoth 2013). Es ist somit an der Schulleitung, in einem steten Reflexionsprozess des Führungs- und Folgschaftsverhältnisses an ihrer Schule diese Prozesse zu antizipieren und geeignete Feedback-Situationen zu schaffen, um auch kritisches Feedback nach Möglichkeit in einem produktiven Sinne zu gestalten (Erlinghausen 2016).

5.2.7.4 Der Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

Der Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) stellt einen ausführlichen Fragebogen zur Erfassung unterschiedlicher Führungsstile dar. Er wurde aufgrund der klaren inneren Struktur des Modells des Full Range of Leadership mit dessen umfassendem Ansatz und seiner guten Operationalisierbarkeit der einzelnen Komponenten von Bass/ Avolio entwickelt. Hier wird deswegen genauer auf ihn eingegangen, weil die deutsche Kurzversion dieses Fragebogens (MLQ 5x Short) als Grundlage für die Formulierung der Fragen zur Führung im Leitfaden für die Interviews diente. Diese Interviews dienen als Datenbasis zur Erfassung und Darstellung der Praxis-Diskurses (s. Kap. 5.3.3 und 5.3.4).

Die Faktorenstruktur des MLQ wurde bereits in den 1990er Jahren vielfach getestet (Muenjohn/ Armstrong 2008) und konnte auch im Folgenden immer wieder bestätigt werden (Riedelbauch 2011, 25). Die deutschsprachige Übersetzung des MLQ wurde von Steyrer (1993) vorgelegt. War der MLQ ursprünglich als ein Instrument entwickelt worden, mit dem Mitarbeiter ihre direkte Führungskraft einschätzen sollten, so umfasst die aktuelle Version auch die Selbstbeschreibung der Führungskraft, was wiederum an umfangreichen deutschen Stichproben validiert worden ist (Felfe 2006; Riedelbauch 2011, 25). Alle theoretisch angenommenen Führungsbausteine des *Full Range of Leadership* werden in einzelnen Skalen

des Fragebogens repräsentiert. Nach anfänglicher Zurückhaltung ist das Konzept der *transformationalen Führung* auch im deutschsprachigen Raum aufgegriffen worden und hat dort eine vielfältige Überprüfung und Evaluation erfahren (Riedelbauch 2011, 8).

Die aktualisierte Version des MLQ, der MLQ 5X, versucht, basierend auf diversen faktoranalytischen Befunden, Führungsverhalten auf einem siebenstufigen Kontinuum abzubilden (Bass/ Steyrer 1995; Geyer/ Steyrer 1998):

- *Transformationale Führung* wird durch vier Skalen repräsentiert:
 - 1. Charisma: Grad des Vertrauens und Respekts gegenüber dem Führenden und dem Ausmaß, in dem er einer Berufung zu folgen scheint
 - 2. Inspirierende Motivierung: Angebote inspirierender Zukunftsvisionen sowie Aktivierung und Emotionalisierung der Mitarbeiter
 - 3. Intellektuelle Stimulierung: Führung, die zum Aufbrechen eingefahrener Denkmuster anregt und innovatives Verhalten fördert
 - 4. Individuelle Wertschätzung: Eingehen auf die Einzelperson der Geführten und das Bereitstellen von Hilfen und Anleitungen

- *Transaktionale Führung* besteht aus zwei Skalen:
 - 5. Bedingte Belohnung: positive und negative Verstärkung von Zielerreichungstendenzen und Ausmaß des beiderseitigen Einvernehmens, was jeder für den anderen zu tun bereit ist.
 - 6. Management by Exception (MbE): Die Führung greift nur dann in den Arbeitsprozess ein, wenn Abweichungen passieren oder um ausschließlich die Aufrechterhaltung des Status quo im Auge zu behalten.

- *Laissez-faire Führung*
 - 7. Laissez-faire Führung: Klärt, inwieweit der Vorgesetzte sich um Resultate nicht kümmert, Anweisungen nicht gibt oder von sich aus nicht zu Kontakten bereit ist.

Bis auf die Skala Inspiration, die aus sieben Items besteht, werden die einzelnen Skalen durch zehn Items repräsentiert. Geyer/ Steyrer (1998) konnten in einer empirischen Studie zur Untersuchung der Beziehung zwischen *transformationaler* und *transaktionaler* Führung deren kurzfristige und langfristige Erfolgswirksamkeit belegen. Für den deutschsprachigen Raum übersetzten und validierten u.a. Felfe und Goihl den MLQ 5x Short (Felfe 2006; Felfe/ Goihl 2002).

5.2.7.5 Mikropolitik und Führung an Schulen

Mikropolitik ist zunächst ein organisationstheoretisches Konzept. Seine Entstehung und seine Popularität verdankt es der Krise der traditionellen Organisationstheorie und einer Gegenbewegung zur Dominanz der Theorie rationaler Strukturierung und Steuerung von Organisationen (Altrichter/ Salzgeber 1995). Hier wird es unter dem Aspekt der Führung

aufgeführt, da es ein handlungstheoretisches Konzept darstellt: Die mikropolitische Perspektive setzt den Fokus auf das Handeln der Organisationsmitglieder, die als konsequent interessensgeleitet interpretiert werden. Sie beziehen sich in ihrem Handeln nicht ausschließlich auf einen Organisationszweck, sondern versuchen ihre eigenen Interessen zu wahren oder durchzusetzen, da sie mit anderen Organisationsmitgliedern um Ressourcen konkurrieren, individuelle Autonomie erhalten oder ausbauen und ihre persönlichen Werte in der Organisation verwirklicht sehen wollen (ebd.). Der Fokus des mikropolitischen Ansatzes liegt auf dem Handeln der Organisationsmitglieder zugunsten ihrer Interessen, sodass dieser Ansatz hier aus Sicht der Führung behandelt werden soll. Ideengeschichtlich knüpft dieser Ansatz an reformpädagogische Vorstellungen einer autonomen Schule an (Rahm/ Schröck 2008, 25).

Während in traditionellen Organisations- und Führungstheorien Konflikte zwischen Organisationsmitgliedern als kostspielige und irrationale Pathologien angesehen werden, geht der mikropolitische Ansatz davon aus, dass Konflikte zum organisationalen Leben gehören, da die verschiedenen Organisationsmitglieder eigene Interessen verfolgen, die nicht immer deckungsgleich untereinander und konform mit den Zielen der Organisation sind (Altrichter 2004). Auch in Schulentwicklungsprojekten zeigte sich, dass Lehrkräfte politisches Vokabular zur Beschreibung von Prozessen innerhalb des Kollegiums im Verlauf von pädagogischen Innovationen verwenden, was ein Bewusstsein über den politischen Charakter mancher Aspekte schulischer Neuerungsprozesse ausdrückt (Altrichter/ Salzgeber 1995). Dieser Ansatz, der spätestens durch die Publikation von Stephen Balls Buch ‚The Micro-Politics of School‘ (1987) fest in der empirischen Schulforschung verankert wurde, basiert auf einer spezifischen Sichtweise auf Organisationen, die durch Zieldiversität des organisationalen Handelns, Interaktion und Beziehung, diffuse Grenzziehungen und kontinuierlichen, aber unsystematischen Wandel charakterisiert ist.

Da formale Organisationsstrukturen das Geschehen in der Organisation Schule nicht abschließend und endgültig regeln können, sondern große Verhaltensspielräume und Freiräume für die Organisationsmitglieder bleiben, die von den Individuen in ihrem eigenen Sinne genutzt werden, soll hier der sogenannte mikropolitische Ansatz der Führung dargestellt werden (Laske et al. 2006). Dieser geht davon aus, dass Organisationen ihren Mitgliedern Regeln vorgeben und sich damit als Organisation von der Umwelt abgrenzen. Innerhalb der Organisation ist es allerdings unmöglich, alle zukünftig anfallenden Entscheidungsabläufe vorherzubestimmen. Die vorgegebenen Regeln bestimmen zwar Form und Abläufe der Organisation, jedoch verbleiben Spielräume für die Organisationsmitglieder, die diese für sich nützen (Crozier/ Friedberg 1979). Um die verbleibenden Freiräume zu den eigenen Gunsten zu nutzen, setzt jedes Organisationsmitglied seine mehr oder weniger große Macht ein, sowohl gegenüber den anderen Organisationsmitgliedern als auch gegenüber der Organisation und ihren Repräsentanten, sodass formale Organisationsstrukturen und –prozesse nicht länger ausschließlich von außen vorgegeben sind, sondern quasi als dauerndes Provisorium jeweils gültiger und herrschender Machtbeziehungen in der Organisation vorhanden sind (Laske et al. 2006). Im ‚strukturierten Handlungsfeld‘, wie sie die Schnittstelle zwischen individuellem Akteur und dem sozialen System der Organisation bezeichnen, verfügt jeder Akteur

aufgrund seines Spezialwissens über eine gewisse Menge an Macht, die er zu verteidigen und auszubauen sucht (Göhlich et al. 2007). Crozier/ Friedberg unterscheiden vier unterschiedliche Quellen der Macht: *Expertentum* (bestimmtes Sach- oder Fachwissen), *Nahtstelle zur Umwelt* (Besetzung wichtiger Schnittstellen nach außen), *Kontrolle von Information und Kommunikation* (Monopolisierung bestimmter Information) und *Organisationsregeln* (als Antwort der Organisationsleitung auf die drei benannten Machtquellen). Ausgehend von Crozier/ Friedberg formuliert Neuberger (1995) acht ‚Merkmale des Politischen‘ in einer Organisation inklusive ihrer jeweiligen Leitfrage: *Handlungsperspektive* (Wer tut was?), *Interessen* (Warum und wozu handelt jemand?), *Intersubjektivität* (Welche intersubjektiven Beziehungen existieren?), *Macht* (Wie wird das Geschehen kontrolliert?), *Dialektik* (Wie wird wechselseitige Abhängigkeit bewältigt?), *Legitimation* (Wie werden Handlungen gerechtfertigt?), *Zeitlichkeit* (Wie wird mit Instabilität, Wandel, Chancen umgegangen?) und *Ambiguität* (Welche Mehrdeutigkeiten und Widersprüche erlauben Handeln?). Damit bietet er einen analytischen Rahmen, um die komplexe Situation in einer Organisation analysierbar zu machen.

Der zentrale Integrationsmechanismus wird mit dem Begriff ‚Spiel‘ beschrieben. Dieser soll bewusst machen, dass es bei der Analyse von Interaktionen nicht um Einzelhandlungen geht, sondern um deren Verkettung. Auch werden die verschiedenen Spiele in einer Organisation nicht isoliert voneinander gespielt, sodass Organisationen ihre relative Stabilität erst dadurch erhalten, dass die für sie typischen Spiele eng verwoben und hierarchisch verschachtelt sind (Altrichter 2004). Crozier/ Friedberg sehen eine Organisation als System verschiedener Arenen, in denen Spiele stattfinden. Teilnehmer der Spiele sind alle Organisationsmitglieder. Ziel des jeweiligen Spiels ist es, möglichst viel Macht bzw. Einfluss zu erreichen, ohne gegen die oberste Regel, die Existenzsicherung der Organisation, zu verstoßen, damit immer weitergespielt werden kann. Formale Organisationsstrukturen und -prozesse sind damit nicht länger nur von außen vorgegeben, sondern entstehen auch dynamisch als Ausdruck der jeweiligen Machtbeziehung in der Organisation. Das bedeutet überdies, dass Normen- und Wertesysteme dem Spiel nicht nur vorausgehen, sondern auch durch dieses verändert werden oder neu entstehen können – an die auch die Organisationsleitung gebunden ist. Daraus ergibt sich, dass die Praxis einer Organisation bzw. eines organisationalen Lernprozesses keineswegs nur einem übergeordneten Ziel folgt, sondern von einer Vielzahl von zum Teil widersprüchlichen Zielsetzungen bestimmt wird, ganz abgesehen davon, dass das Handeln der einzelnen Akteure einer ‚begrenzten Rationalität‘ folgt (Göhlich et al. 2007).

Die Stärke des mikropolitischen Ansatzes besteht darin, auf die ‚dark side of organization‘ hinzuweisen und so die ‚Rückseite‘ der Organisation bewusst zu machen (Altrichter/ Salzgeber 1995). Andererseits wird auch auf die Schwächen des Ansatzes verwiesen, etwa, dass nicht jede Art von Kompromiss eine Form der Dominanz darstellen muss, oder dass das Politikverständnis sehr eng gefasst ist, da z.B. der Begriff ‚Demokratie‘ nicht auftaucht. Jedoch weist dieser Ansatz auf einen wesentlichen Punkt hin: Je mehr Organisationsstrukturen durch starre Regeln Spielräume eröffnen, müssen die Organisationsmitglieder diese durch eigenständiges Handeln füllen, um überhaupt das effektive und effiziente Funktionieren der Organisation zu ermöglichen. Ein ausschließliches

Beachten der vorgegebenen Regeln („Dienst nach Vorschrift“) ohne persönliches Engagement der Organisationsmitglieder führt in der Regel zu einer deutlichen Verschlechterung der Organisationsleistung. Somit ist Mikropolitik an sich neutral zu sehen: Sie ist nötig, indem die Organisationsmitglieder der eigenen Organisation einen Vertrauensvorsprung zugestehen und in diesem Sinn vorausplanend selbständig handeln. So kann Mikropolitik in selbstsüchtigem Interesse oder weitgehend selbstlos betrieben werden und kann durch verschiedene Interessen motiviert sein. Insgesamt ist dem weitverbreiteten Praxisvorurteil entgegenzuwirken, nach dem sich Konflikt nur aus der Sorge um die Eigeninteressen der Beteiligten erklären lässt (Bonsen 2003, 165). Gleichzeitig ist dieses Handeln immer auch von Eigeninteresse mitbestimmt, das in ungünstigen Konstellationen zu „Machtspielen“ führen kann, die durch Streben nach Partikularinteressen und Deutungshoheit die Organisation lähmen. Insgesamt geht der mikropolitische Ansatz daher davon aus, dass Organisationsstrukturen ausgehandelt werden, und versucht, aus dieser Perspektive der realen Komplexität von individuellen und organisationalen Einflussfaktoren für Entscheidungen gerecht zu werden (Laske et al. 2006).

Crozier/ Friedberg ziehen insofern Fazit, als sie deutlich darauf hinweisen, dass ihre Überlegungen dazu führen müssen, die übersteigerten Rollenerwartungen an Führungskräfte zu relativieren. In einem System politischer Spiele auf verschiedenen Ebenen kann eine Führungskraft nicht gleichzeitig an allen Stellen steuernd eingreifen. Auch eine sorglose Vermehrung der Organisationsregeln würde letztlich die Führungskraft nicht entlasten, da diese durch die neuen Regeln bzw. der Kontrolle ihrer Einhaltung zeitliche Ressourcen belegen und ihren eigenen Entscheidungsspielraum einengen würde. So wird der mikropolitische Ansatz allgemein zwar als sehr realitätsnah bewertet, allerdings mangelt es ihm an einer konsequenten Operationalisierbarkeit (Laske et al. 2006, 39), da die genannten vier Taktiken eher deskriptiv sind und nur heuristisch eingesetzt werden können.

Mit Rückgriff auf French/ Raven (1959) können aus den oben genannten Machtbasen konkrete mikropolitische Taktiken abgeleitet werden, die sowohl heuristisch eingesetzt werden als auch als Steuerungsinstrument fungieren können. French/ Raven (1959) formulieren insgesamt sieben Taktiken mikropolitischen Handelns: *Zwang/ Druck, Belohnen/ Vorteile verschaffen, Einschaltung höherer Autoritäten, rationales Argumentieren* (Expertenmacht), *Koalitionsbildung, persönliche Anziehungskraft, Idealisierung/ Ideologisierung* (begeisterte Appelle). Da es sich bei den genannten Taktiken um spezifische Formen der Kommunikation handelt, stellt die Auseinandersetzung mit der Kommunikation in der Organisation somit eine zentrale Herausforderung für die Schulleitung dar. Um Störungen und Konflikte möglichst gering zu halten, sollten Schulleitungen die Wirkungen bestimmter kommunikativer Vorgänge innerhalb des Kollegiums einschätzen können, d.h. sie sollten fest mit dem Auftreten mikropolitischer Taktiken rechnen und geeignete Handlungsstrategien entwickeln (Bonsen 2003, 160). Im Unterschied zu anderen Führungstheorien ist eine Besonderheit des politischen Ansatzes, dass es sich hier um eine polyzentrische Führungsauffassung handelt, da jede Führungs-Position zugleich Quelle als auch Ziel einer großen Zahl von Einflusslinien sein kann. Das weithin angenommene Einflussmonopol der Schulleitung im Sinne einer gradlinigen Befehlskette wird hier aufgegeben (Neuberger 2002, 261).

Eine Schulleitung sollte zur Beherrschung mikropolitischer Prozesse an ihrer Schule ein sicheres Gespür für Macht haben, ebenso für den Ablauf von Kommunikationsprozessen und geschickt an Gelenkstellen steuernd eingreifen. Außerdem sollte sie zwischen offiziellen und inoffiziellen Führungskräften unterscheiden und mit beiden in Kontakt stehen, ohne sich zu sehr von diesen abhängig zu machen. Ihr fällt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, aus den verschiedenen Einzelbestrebungen einen schulweiten Konsens bezüglich gemeinsamer Werte und pädagogischer Zielsetzungen zu fördern und aufrecht zu erhalten. Relevante Handlungsdimensionen eines konsensorientiert-mikropolitischen Schulleitungshandelns sind damit v.a. das Klären und Durchsetzen von organisationsweiten, gemeinsam getragenen Zielen; überdies gilt es Verfahrensweisen zu installieren, deren praktische Umsetzung sowie die Entwicklung von Gemeinschaftssinn und Kohärenz im Kollegium zu den Aufgaben der Schulleitung zählt (Bonsen 2003, 171).

5.2.7.6 Resümee

Die Überlegungen zur ‚pädagogischen‘ Führung haben gezeigt, dass das vordergründig einsichtige Konzept sich bei genauerer Betrachtung als diffus erweist: Zwar gibt es verschiedene Spezifika der Organisation Einzelschule, die für die Führung konstitutiv sind. Allerdings lässt sich damit kein eigener Ansatz einer ‚pädagogischen Führungstheorie‘ begründen. Die im Laufe der Debatte vorgeschlagenen Alternativen (*Instructional Leadership*, *Leadership for Learning* und *kooperative Führung*) erfassen einzelne grundlegende Aspekte von Führung an Schule, allerdings bleiben sie in ihrer jeweiligen Perspektive verhaftet und sind keine umfassenden Ansätze, um grundlegend Führung an Schulen zu beschreiben bzw. zu analysieren. Mit Blick auf die soziologische Führungsforschung zeigt sich, dass es die Kombination aus transformationaler und transaktionaler Führung ist, im Modell des *Full Range of Leadership* zusammengeführt, die sich aktuell als geeigneter Ansatz anbietet, Führung an Schulen zu erfassen. Dieser Ansatz besitzt weiterhin den Vorteil, für Praktiker erlernbar zu sein. Überdies ist seine Operationalisierbarkeit vielfach belegt, sodass er auch als Instrument der Schulforschung benützt werden kann.

Das grundlegende Prinzip der *transaktionalen* Führungstheorie ist das des Tausches: Indem die Führungskraft attraktive Anreize anbietet, reagiert der Mitarbeiter darauf und erbringt in erwartbarem Maße Leistung. Dieser Ansatz des Tausches bezieht sich grundlegend auf das Gehalt, es können aber auch weitere Belohnungen oder Privilegien angeboten werden. Insofern produziert dieser Ansatz implizit Stabilität, da er gegenseitige Erwartungen und Ziele planbar und steuerbar macht. Allerdings zeigte sich auch, dass ein Übermaß an Anreizsystemen kontraproduktiv für die Qualitätssteigerung an der Schule sein kann. Für die Schulleitung kommen hier als Steuerungsinstrumente die in der Analyse des administrativen Rahmens dargestellten Möglichkeiten in Frage: Leistungsprämie, Vergabe von Anrechnungsstunden, eine gute dienstliche Beurteilung und die Vergabe von Funktionsstellen. Darüber hinaus kann die Schulleitung der Lehrkraft bei der Planung des Stundenplanes eines Schuljahres eher gewünschte Klassen zuweisen oder einen den Bedürfnissen der Lehrkraft angepassten Stundenplan erstellen lassen.

Die *transformationale* Führung stellt die Ergänzung der transaktionalen Grundlage dar: Jenseits des Austausch öffnet sie die Möglichkeit, durch positives Feedback, Motivation, persönliches Vorbild und das Setzen einer gemeinsamen Vision das Engagement der Mitarbeiter über das erwartbare Maß hinaus zu steigern. Der Ansatz liegt jenseits konkreter Anreizsysteme, sodass sie durch Emotion, Inspiration und die Möglichkeit des persönlichen Wachstums führen will. Transformationale Führung eröffnet damit Entwicklungsmöglichkeiten jenseits des fest Vorgegebenen, sodass den Organisationsmitgliedern hier auch die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst zu verwirklichen und Ziele der Organisation ein Stück weit mit zu gestalten.

Die Schulleitung hat hier die Möglichkeit, Lehrkräften, die ihre Motivation teilen, dementsprechende Fortbildungen zukommen zu lassen, deren Erkenntnisse diese dann wiederum in das Schulleben einbringen. Auch kann sie diesen Lehrkräften attraktive Aufgaben zuweisen, die zwar Mehrarbeit, aber auch die Möglichkeit der selbständigen Gestaltung bieten. Schließlich kann sie auch dementsprechende Lehrkräfte in relevante Gremien einbinden (z.B. Steuergruppe), in denen diese Lehrkräfte motiviert ein Schulprogramm erstellen und aus diesem heraus eine gemeinsame Vision der Schule bzw. ehrgeizige Ziele für die Entwicklung der Schule ableiten. Über positives Feedback, Anerkennung und Motivation kann sie mit diesen Lehrkräften in stetem Kontakt an der Entwicklung der Schule arbeiten.

Die Haltung des *Laissez-faire*, genauso *Management by objectives (MbO)* bzw. *Management by exception (MbE)*, stellt einen Ansatz dar, der auf die Eigenständigkeit der Mitarbeiter vertraut: einmal in Zielvereinbarungsgesprächen getroffene Vereinbarungen und festgelegte Ziele sollen diese selbständig erreichen, ohne dass sie dafür in stetem Kontakt mit der Führungskraft stehen müssen. Die Mitarbeiter sind aufgrund ihrer Ausbildung und Kompetenz dazu in der Lage, als Experten zu handeln und ihre Aufgabe gemäß den Absprachen selbständig umzusetzen. Eine regelmäßige Rückmeldung an die Führungskraft wird als unnötig, sogar als störend empfunden.

Dieser Ansatz setzt in hohem Maße auf die Selbständigkeit der Mitarbeiter und ist damit in Verbindung mit *transaktionaler Führung* zu sehen. Rückmeldung an die Führungskraft bzw. Eingriffe dieser finden nur statt, wenn es zu Störungen kommt, die von dem einzelnen Mitarbeiter nicht alleine gesteuert bzw. bewältigt werden können. Dies trifft in hohem Maße für Schule zu, v.a. auf die Schulart Gymnasium: Aufgrund der großen Leitungsspanne ist es im Alltag der Schulleitung nicht möglich, mit jeder einzelnen Lehrkraft, auch nicht mit allen Funktionsträgern, in stetem Kontakt zu stehen. Vielmehr müssen diese in regelmäßigen Abständen mit der Schulleitung Zielvereinbarungsgespräche führen, wobei die Schulleitung im Anschluss darauf vertrauen können muss, dass die Ziele dann selbständig umgesetzt werden. Rückmeldung bzw. zusätzliche Absprachen mit der Schulleitung sind nur dann sinnvoll, wenn Komplikationen auftreten, die auf Schulleitungsebene geregelt werden müssen. Der mikropolitische Ansatz schließlich geht davon aus, dass Organisationen nur bedingt vorstrukturiert werden können. Es bleiben immer Spielräume und Aufgabenbereiche, die im Tagesgeschehen von den Organisationsmitgliedern selbständig

geregelt werden müssen, um das Funktionieren der Organisation zu garantieren und diese stabil zu halten - und ist damit in Verbindung mit *transaktionaler Führung* zu sehen.

Insofern ist damit zu rechnen, dass die Organisationsmitglieder der Organisation einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen und selbständig in deren Sinne handeln. Allerdings können diese Spielräume auch für das Erreichen eigener Ziele und Interessen genutzt werden: So gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie das einzelne Organisationsmitglied jenseits der offiziell zu verfolgenden Organisationsziele in der Lage ist, seine eigene Machtposition zu stärken. Im negativen Fall führt dies zu einem ausgeprägten Ringen um Einzel- und Partikularinteressen, bei dem durch ‚Machtkämpfe‘ und Blockaden die eigentlichen Organisationsziele gefährdet werden. In der Schule, besonders in Gymnasien mit ihren großen Kollegien und kaum existentem Mittelmanagement, ist von ausgeprägten mikropolitischen Prozessen auszugehen.

Durch die zentralen Vorgaben zum Unterricht und ein ausgeprägtes professionelles Bewusstsein gehen die Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit von einem hohen Maß an beruflicher Autonomie aus. Verbunden damit, dass es kein mittleres Management an Schulen gibt und die Schulleitung kaum Instrumente der direkten Führung besitzt, sind zwangsläufig große Spielräume gegeben. Diese werden von den Lehrkräften auch genutzt, sodass eine Schulleitung ihre Führung auch diesem Phänomen anpassen sollte, indem sie ein ausgeprägtes Gespür für mikropolitische Prozesse entwickelt, um die verschiedenen Machtbasen zu kennen und diese bewusst für die Schule einsetzen bzw. sich nicht zu sehr davon abhängig zu machen. Auch sollte sie zwischen offiziellen und inoffiziellen Führungsfiguren in ihrem Kollegium unterscheiden können und ihren Führungsstil dementsprechend anpassen, sodass sie geschickt an Gelenkstellen des schulinternen Diskurses durch kompetente Kommunikation der Überzeugung oder Ressourcenvergabe wirken kann.

Tab. 5: Möglichkeiten der Führung durch die Schulleitung (Theoriediskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen der eigenen Person als Vorbild (TF) - Schulprogramm: Vorgabe der Forderung einer gemeinsamen Vision (TF) - Schulforum/ Fachbetreuerkonferenz/ Lehrerkonferenz: Vorgabe der Forderung einer gemeinsamen Vision (TF) - Schulforum/ Fachbetreuerkonferenz/ Lehrerkonferenz: Haltung des Vertrauens in die Expertise der Lehrkräfte (LF)
<p><i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback/ Sitzungen/ Konferenzen: Vermittlung von Emotion und Inspiration (TF) - Zielvereinbarungsgespräche (LF) - Unterscheidung Ansprechen zwischen offiziellen und inoffiziellen ‚Führern‘ (MP) - Geschickte Kommunikation an Gelenkstellen der Diskussionen im Kollegium (MP)
<p><i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vergabe der Leistungsprämie (TA) - Vergabe von Anrechnungsstunden (TA) - Vergabe von Funktionsstellen (TA) - Zuweisung gewünschter Klassen (TA) - Erstellen angepassten Stundenplans (TA) - Formulieren einer guten dienstlichen Beurteilung (TA) - positives Feedback zur Motivation bei guter Leistung (TF) - Vergabe attraktiver Aufgaben (TF)

(TF) = Elemente der transformationalen Führung

(TA) = Elemente der transaktionalen Führung

(LF) = Elemente der Laissez-faire-Führung

(MP) = Elemente des mikropolitischen Ansatzes

5.3 Analyse des Praxis-Diskurses

5.3.1 Vorgehen der eigenen empirischen Untersuchung

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel Handlungsmöglichkeiten von Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen zu erfassen. Neben der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses soll auch das Handeln der Praktiker erfasst und analysiert werden. In einem ersten Schritt werden sowohl das soziale Feld der Untersuchung wie auch die methodologische Perspektive kurz skizziert. Daneben soll auch kurz die Wahl der Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews erläutert werden. Über die Leithypothesen, die in Kapitel 3 entwickelt wurden, konnte bereits ein erster Rahmen für die Formulierung der Fragen des Leitfadens skizziert werden: Wie gezeigt werden konnte, sind fünf Konstrukte relevant: *Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Kooperationsentwicklung* sowie *Führung an Schulen*.

Vor der eigentlichen Untersuchung wird knapp mit Rückgriff auf die wissenschaftliche Literatur analysiert, welche Gütekriterien im qualitativen Diskurs relevant sind und wie diese im Rahmen dieser Arbeit angewandt werden. Die empirische Untersuchung selbst wird in ihren einzelnen Schritten dargestellt, sowohl die Entwicklung des Leitfadens, der Ablauf der Interviews wie auch deren Transkription und Auswertung mittels semantischer Analyse. Am Ende der Untersuchung steht ein praxeologisches Modell des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen, das aufgrund seiner Binnenstruktur an das wissenschaftliche Modell angeschlossen ist.

5.3.2 Arbeiten mit leitfadengestützten Interviews

5.3.2.1 Aufgabenstellung und soziales Feld

Das Forschungsfeld Gymnasium in Bayern ergibt sich aus mehreren Gründen: Zum einen steht das Gymnasium, nicht nur in Bayern, im Mittelpunkt vielfältiger Reformansätze, die auch von einem großen öffentlichen Interesse begleitet werden: Das Gymnasium ist die Schulart, die in einer Wissensgesellschaft zum höchsten Schulabschluss führt und somit idealtypisch für die diesbezüglichen Diskurse der Gesellschaft steht. Schließlich ergibt sich dieser Ansatz aus der beruflichen Biografie des Verfassers, da er als Mitglied dieses sozialen Feldes leicht Zugang zu Schulleitungen als Interviewpartner gewinnen kann.

Aus der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses ergibt sich, dass Schulleitungen als entscheidende Kräfte im Rahmen der Schulentwicklung wahrgenommen werden. Allerdings ist die Bestimmung ihres Handelns schwierig, vom ‚Amalgam‘ des Schulleitungshandelns wird gesprochen. Diese Arbeit wählt den Ansatz, mittels eines Handlungsmodells differenziert die Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

5.3.2.2 Methodologische Aspekte: Der qualitative Ansatz

Empirische Wissenschaft versteht sich als Wissenschaft, die auf Erfahrung beruht, die durch die menschlichen Sinne bedingt ist. Empirisches Vorgehen geht von „Erfahrungstatsachen“ aus und ist durch zwei Forschungsparadigmen und deren zugrundeliegende Methoden bestimmt: Das quantitative und das qualitative Wissensparadigma (Helsper/ Klieme 2013).

Ziel des quantitativen Paradigmas ist es, eine kulturell bzw. sozial geschaffene Wirklichkeit zu erklären, indem quantifizierbare Methoden Strukturen aufzeigen, die überindividuelle Zusammenhänge und Regeln darstellen. Soziale Gegebenheiten werden hierbei über Operationalisierung messbar gemacht. Im Rahmen des qualitativen Paradigmas ist das Ziel das Verstehen menschlichen Verhaltens in seiner Kontextabhängigkeit zur untersuchten sozialen Wirklichkeit. Die soziale Realität wird hier mit Hilfe interpretativer Verfahren erschlossen, um den Prozess der subjektiven Sinnbildung zu rekonstruieren (Lamnek 1995b, 61).

Der explorative Charakter dieser Arbeit legt nahe, sich der Methodik der qualitativen Sozialforschung zu bedienen, da ein ausgeprägtes spezifisches Wissen zu den einzelnen Bereichen noch nicht vorliegt. Ein quantitativer Ansatz würde valide Hypothesen voraussetzen, die aufgrund der Forschungslage zu den Konstrukten Schulentwicklung bzw. Schulleitung kaum präzise formulierbar sind. Auch bei aufgeführten Teildiskursen würde ein quantitativer Ansatz aus denselben Gründen vor dem Problem der Operationalisierbarkeit stehen. Der Dreischritt Hypothesenbildung, Operationalisierung, Datenerhebung (ebd., 140) würde sich rasch dem Vorwurf ausgesetzt sehen, wesentliche Aspekte auszublenden. So findet der Ansatz der quantitativen Sozialforschung eine Restriktion darin, dass das empirisch Erhobene immer auf ex ante formulierte Hypothesen rückbezogen werden muss, sodass bei der Interpretation der empirischen Resultate all jenes ausgeschlossen ist, was im Rahmen des Forschungsprozesses als neues Wissen auftaucht. Dadurch werden ggf. wichtige Informationen zum Forschungsgegenstand nicht berücksichtigt. Ebenso könnte auch der häufig gegen den Operationalismus der empirischen Sozialforschung vorgetragene Kritikpunkt Geltung finden, dass durch eine unzureichende theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand der Forscher im Rahmen seiner Operationalisierung den Gegenstand ‚mitkonstruiert‘, da dann Alltagswissen und ‚subjektive Momente‘ unreflektiert mit einfließen können (ebd., 151).

Allgemein lässt sich das hier beschriebene Problem auf eine grundlegende Schwierigkeit empirischer Sozialforschung zurückführen, die im sog. Basissatzproblem formuliert ist: Zwischen der Theorie und der Realität, welche mit ihren Fakten und Bedingungen der direkten Beobachtung nicht zugänglich ist, steht die vermittelnde Beobachtungssprache. In dieser werden Aussagen über die Realität getroffen, die in Form von Basissätzen artikuliert werden - singuläre Aussagen, die raumzeitlich fixierte Beobachtungen beschreiben. Allerdings sind Basissätze, genauso wie die Beobachtungssprache, nur ein Zerrspiegel der Wirklichkeit, da die Beobachtungssprache wiederum mit dem Problem der Restriktion jeder Sprache zu kämpfen hat, u.a. auch der, dass der untersuchende Forscher die Beobachtungssprache in seinem Sinne benützt und ggf. Elemente überbetont oder andere ausschließt (Raithel 2008, 87). Trotz aller Begrenzungen liefert die Beobachtungssprache aber

die einzige Grundlage, auf der Informationen aus der Wirklichkeit für die empirische Wissenschaft generiert werden können.

Ein weiterer Kritikpunkt an Operationalisierungen bezieht sich auf die Relation von Begriff und Theorie. Zum einen kann es einer Operationalisierung nie vollständig gelingen, einen theoretischen Begriff mit dem empirischen Phänomen deckungsgleich zu bringen. Dies umso mehr, als abstrakte Konstrukte ohnehin nur über Indikatoren bestimmt werden können, so dass eine doppelte Relation – zwischen (Theorie)Konstrukt und Indikator und zwischen Indikator und empirischem Forschungsergebnis – mitgedacht werden muss. Genau dadurch kann es zu einer weiteren Problematik kommen, der der wechselseitigen Beeinflussung von Theorie und Empirie: Geht man davon aus, dass theoretische Begriffe operationalisiert werden sollen, ist diese Operationalisierung durch vielfältige Beschränkungen bedingt. Erforscht wird dann u.U. nur das, was messtechnisch erfassbar oder methodisch auswertbar ist, nicht unbedingt genau das, was die Theorie bzw. das Konstrukt beschreibt, da unbewusst antizipiert wird, was empirisch möglich ist (Lamnek 1995a, 143).

Aus diesen Gründen wählt die vorliegende Arbeit den Ansatz der qualitativen Sozialforschung. Die oben im Zusammenhang mit Operationalisierung und Indikatorisierung genannten Schwierigkeiten sind hier nicht relevant, weil die soziale Realität die Phänomene, die dazugehörigen Begriffe, deren Vorstellungsinhalte und die Interpretation selbst liefert (ebd., 144).

Der Forscher geht ‚offen‘ ins soziale Feld, er muss auch nicht von vornherein festlegen, welche Bereiche der sozialen Realität relevant sind und von ihm empirisch erfasst werden. Vielmehr legen die Betroffenen, die in diesem Ansatz ausreichend zu Wort kommen, selbst fest, welche Bereiche in ihrem sozialen Kontext relevant sind. Somit ist nicht die theoretische Vorstellung des Forschers die Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung, sondern die Kategorisierung, die die Mitglieder des untersuchten sozialen Feldes, eventuell sogar nur implizit, vornehmen. In diesem Kontext ist die beste Operationalisierung gar keine, da die Theorie erst durch die Wahrnehmung und Interpretation der sozialen Realität entsteht.

Allerdings kann der Forscher auch in diesem Ansatz nicht als tabula rasa gesehen werden, der ohne jede Vorkenntnis am Anfang einer Studie ins soziale Feld geht. Auch er befindet sich in einem Forschungskontext, beherrscht die relevante Forschungsliteratur und hat seine subjektiven Momente im Rahmen der Theorieinterpretation seines Fachgebietes ebenso wie Vorstellungen darüber, was in dem empirisch zu untersuchendem Feld wissenschaftlich relevant sein kann. Jedoch geht er in seiner Forschung nicht unbedingt von einer Hypothesenbildung aus, auch entwirft er keinen standardisierten Fragebogen. Selbst ein Leitfaden für ein Interview sollte nur grob den Rahmen aufzeigen und mit offenen Fragen ins Feld führen (ebd.). Gleichwohl muss sich auch qualitative Forschung einem Qualitätsanspruch stellen und kann nicht nur auf die Schwächen des quantitativen Paradigmas verweisen. Im Rahmen des quantitativen Paradigmas sind Gütekriterien für den Forschungsprozess formuliert worden, welche allgemein anerkannt sind (*Objektivität, Reliabilität, Validität, Ökonomie*). Mit diesen „Einheitskriterien“ soll jeder Forscher bzw. sein Vorgehen bewertet werden (Steinke 2007). Die Frage, welche Gütekriterien die qualitative Forschung bestimmen sollen, lässt sich dagegen nicht so eindeutig beantworten, da die

dementsprechenden Publikationen teilweise voneinander abweichen. Steinke (ebd.) verweist darauf, dass darüber diskutiert wird, die Gütekriterien *Kommunikative Validierung*, *Triangulation*, *Validierung der Interviewsituation* und *Authentizität* als Grundlage zu wählen. Er schlägt vor, *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *Indikation des Forschungsprozesses*, *empirische Verankerung*, *Limitation*, *Kohärenz*, *Relevanz* und *reflektierte Intersubjektivität* als Gütekriterien zu wählen (ebd.). Ausführlich geht Lamnek darauf ein: Grundsätzlich soll die qualitative Sozialforschung den Gütekriterien *Offenheit*, *Kommunikativität* und *Naturalistizität* genügen (Lamnek 1995b, 57). Im Anschluss ergänzt er diese Gütekriterien und bildet daraus Prinzipien für die qualitative Sozialforschung, die er gerade im Zusammenhang mit dem qualitativen Interview für relevant hält. Da sich dadurch eine kohärente Struktur aus Gütekriterien und Prinzipien zum Intervieweinsatz ergibt, soll dieser Ansatz kurz vorgestellt werden. Grundlegende Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung bzw. qualitativer Interviews ergeben sich aus den folgenden zehn methodologischen Kriterien:

1. *Prinzip der Reflexivität*: Reflexivität ist bereits durch die Kommunikationssituation im Interview gegeben. Die Kommunikation zwischen Interviewer und Interviewtem ist eine reflexive, insofern im Rahmen des Interviews ein Anpassungsprozess an Erwartungen und Bedürfnisse stattfindet. Darüber hinaus ist nicht nur die Erhebungs-, sondern auch die Auswertungssituation reflexiv zu gestalten, damit dieser Prozess transparent nachvollzogen werden kann.
2. *Prinzip des Alltagsgesprächs*: Die Durchführung des Erhebungsprozesses soll bewusst in Alltagssprache durchgeführt werden, um den Interviewten zu ermöglichen, sich in ihrer Beschreibungssprache zu äußern, um so möglichst geringe Verzerrungen zu erleben.
3. *Prinzip der Zurückhaltung des Forschers*: Im Rahmen der Erhebungssituation sollen die Befragten ausführlich zu Wort kommen. Das schließt auch mit ein, dass diese nicht nur als ‚Informationslieferanten‘ betrachtet werden, sondern als Subjekt das Gespräch führen, was ihre individuellen Begrifflichkeiten und Bedeutungszuweisungen miteinschließt.
4. *Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen*: Durch den Forscher bzw. seine Sprache sollen keine Prädeterminationen der Wirklichkeitsdeutung vorgenommen werden. Relevant ist die Sinndeutung der Befragten. Definitionen, Konstrukte und Theorien werden, wenn, dann von den Interviewten aufgestellt.
5. *Prinzip der Kommunikativität*: Der Forschungsprozess wird als Kommunikationsprozess verstanden. Deutungsmuster und Wirklichkeitsinterpretationen werden im Alltagsdiskurs formuliert und sind dem Forscher nur zugänglich, wenn er selbst am Diskurs teilhat oder diesen zumindest teilnehmend beobachtet.
6. *Prinzip der Offenheit*: Es obliegt dem Forscher, sich auf den Alltagsdiskurs einzulassen, ohne zuvor eine theoretische Festlegung gemacht zu haben. Vielmehr sollen gerade durch den Kommunikationsprozess Strukturen und Muster deutlich werden, die im Anschluss daran zu einer Theoriebildung führen.
7. *Prinzip der Flexibilität*: Der Verlauf des Interviews wird durch den Interviewten gestaltet. Seine Darstellungen und Einlassungen strukturieren den Ablauf und verlangen von ihm ein

erhebliches Maß an Eigenleistung. Dadurch ist die Interviewsituation in ihrem Ablauf nicht vorherbestimmt bzw. auch nicht vorherbestimmbar, was den entscheidenden Charakter des qualitativen Vorgehens darstellt.

8. *Prinzip der Prozesshaftigkeit*: Die Kommunikationssituation ist nicht von vornherein gegeben. Die Prozesshaftigkeit des Interviews führt dazu, dass sich erst im Verlauf der Befragung die Deutungs- und Handlungsmuster ergeben. Dafür muss zwischen Interviewer und Befragtem der Prozess der Kommunikation gelingen und es müssen Stück um Stück die relevanten Elemente herausgearbeitet werden.

9. *Prinzip der datenbasierten Theorie*: Die Erhebungssituation im Rahmen der qualitativen Sozialforschung wird zur Datengenerierung verwendet. Sie liefert die Grundlage, auf deren Basis im Anschluss eine Auswertung vorgenommen werden kann. Insofern geht es nicht um Verifikation oder Falsifikation vorab formulierter Hypothesen durch die Kommunikationssituation, sondern um die Bildung einer Theorie aus den Daten der Erhebung.

10. *Prinzip der Explikation*: Der Sozialforscher soll die einzelnen Schritte seines Forschungsprozesses offenlegen, damit jeder in der Lage sein kann, sowohl die Erhebung der Informationen als auch deren Auswertung und Interpretation nachvollziehen zu können. Dieses Prinzip soll auf die Erhebungssituation selbst angewendet werden, denn es ist der Befragte, der im Rahmen seiner Alltagssprache die Sachverhalte expliziert, denen er Bedeutung oder Sinn beimisst.

5.3.2.3 Erhebungsmethode: Das leitfadengestützte Interview

In der qualitativen Sozialforschung sind qualitative Interviews – offene wie teilstandardisierte – sehr verbreitet. Sie werden auch im Rahmen von quantitativen Forschungsvorhaben eingesetzt, v.a. wenn es darum geht, standardisierte Erhebungen vorzubereiten bzw. die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zu präzisieren (Hopf 2007). Die Stärke dieser Erhebungsmethode liegt darin, dass Situationsdeutung oder Handlungsmotive bzw. Sinnzuschreibungen in offener Form erfragt werden und Alltagstheorien und Selbstinterpretationen prozessual differenziert und erhoben werden können. Auch eröffnen sie die Möglichkeit einer reflektierten Verständigung zwischen Interviewer und Interviewtem. So können die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden, sind unverzerrt authentisch und können intersubjektiv nachvollzogen werden (Lamnek 1995b, 35).

Die Formulierung der Fragen ist im qualitativen Interview nicht von vornherein festgelegt. Da dieser Form der Befragung dem oben genannten Prinzip der Kommunikativität verpflichtet ist, muss der Interviewer die Formulierung der Fragen stets der in der Befragung verwendeten Form der Alltagssprache anpassen, damit das Vokabular für den Befragten nutzbar ist. Auch ist die Reihenfolge der zu stellenden Fragen im qualitativen Interview nicht vorab festgelegt. Entweder wird zu Beginn ein Stimulus gesetzt oder der Interviewer hat einen Leitfaden zur Hand, in dem die wichtigsten Fragenkomplexe stichpunktartig

festgehalten sind. Wann welche Frage im Gespräch relevant wird, entscheidet der Befragte bzw. der von ihm gestaltete Kommunikationsprozess (Reinders 2011).

Formen von Interviews

Da bei qualitativen Interviews große Fallzahlen ausgeschlossen sind (Lamnek 1995b, 65), ist es umso relevanter, vorab eine begründete und reflektierte Auswahl des richtigen Interviewformats zu treffen. Hopf (2007) verweist darauf, dass es eine Vielzahl an unterschiedlichen Interviewtypen gibt, wobei die beiden Grundtypen das *fokussierte Interview* und das *narrative Interview* sind. Lamnek (ebd., 70ff) sieht dies ähnlich, wenngleich er die Grundformen um den Typ des problemzentrierten Interviews ergänzt; ebenso Reinders (2011), der drei Grundtypen des qualitativen Interviews nennt, eine davon das problemzentrierte Interview. Während das fokussierte Interview aufgrund des Forschungsansatzes für diese Arbeit nicht in Betracht kommt, da es zu sehr auf einen kleinen Wirklichkeitsausschnitt festgelegt ist, ist die Schwierigkeit des narrativen Ansatzes für diese Arbeit, dass die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen unökonomisch sind und auf Seiten der Interviewten aufgrund des Aufwands auf Ablehnung stoßen würden.

So ergibt sich das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode, das von der methodologischen Ausrichtung her dem *Symbolischen Interaktionismus* und der *grounded theory* von Glaser und Strauss (1967) zuzuordnen ist. Erkenntnisziel dieser Interviewmethode ist das subjektive Erleben gesellschaftlicher Phänomene, aus denen heraus theoretische Aussagen über den Umgang mit Lebenssituationen gebildet werden sollen (Reinders 2011). Hier geht der Forscher zwar mit einem theoretischen Konzept ins Feld, die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten bleibt jedoch erhalten. Der prozessuale Charakter des Interviews führt dazu, dass die theoretischen Konzepte des Forschers laufend durch das Interview modifiziert und geprüft werden. Sein theoretisches Konzept teilt der Forscher hierbei dem Befragten nicht mit, um ihn nicht suggestiv zu beeinflussen (Lamnek 1995b, 74ff). Ein Leitfaden ist im Rahmen dieser Methode zulässig, um alle dem Forscher wichtig erscheinenden Themenbereiche zu behandeln und ggf. fehlende durch Nachfrage zu ergänzen. Gleichzeitig kann er sein theoretisches Konzept zur Strukturierung und Kategorienbildung einsetzen.

Dieser Interviewtyp wird für diese Arbeit gewählt. Angesichts der Rahmenbedingungen bei der Durchführung der Interviews, v.a. der zeitlichen Begrenzung auf 1 – 1,5 Stunden und der verschiedenen relevanten Konstrukte, erscheint dieser Interviewtyp als Erhebungsmethode stimmig. So kann gewährleistet werden, dass innerhalb dieses Rahmens die Begriffe und Wirklichkeitsdeutungen der Befragten von diesen selbst entwickelt und dargestellt werden, gleichzeitig aber auch mittels Leitfadens sichergestellt wird, dass alle relevanten Aspekte des Themengebietes in der vorgegebenen Zeit angesprochen werden.

5.3.3 Leithypothesen als Grundlage des Leitfadens

In der qualitativen Sozialforschung beherrscht der Forscher die relevante Forschungsliteratur, hat seine subjektiven Momente im Rahmen der Theorieinterpretation seines Fachgebietes ebenso wie Vorstellungen darüber, was in dem empirisch zu untersuchendem Feld wissenschaftlich relevant sein kann. Allerdings mündet sein Forschungsansatz nicht in die Formulierung von Hypothesen, die dann mittels standardisierter Fragebögen belegt oder verworfen werden. Obgleich die qualitative Methode die theoriegeleitete Wahrnehmung nicht in Abrede stellt, ist hier die Formulierung von ex ante-Hypothesen zunächst einmal unüblich. Der Forscher soll möglichst offen ins Feld gehen und sich durch die Bildung der Hypothesen nicht selbst festlegen bzw. begrenzen (Meinefeld 2007).

Allerdings darf die Forderung nach einem möglichst voraussetzungslosen sich Einlassen auf das soziale Feld nicht die grundlegende Konstitution des Feldes in Abhängigkeit von dem dem Forscher zum Zeitpunkt der Erhebung zugänglichen Wissen verdecken. Auch die erste Konstitution von Daten ist bereits eine aktive Leistung des Forschers, die auf seinem Forschungsinteresse und Vorverständnis aufbauen muss. Zudem zeigt die historische Betrachtung der qualitativen Sozialforschung, dass die teilweise orthodox eingeforderte Hypothesenfreiheit des Vorgehens weder für die ersten prägenden Studien relevant war noch sich zwangsläufig erkenntnistheoretisch ergibt (ebd.). Der aktuelle qualitative Diskurs hat sich mittlerweile von der dogmatischen Festlegung gegen ex ante-Hypothesen gelöst, da diese die Funktion von Hypothesen zu stark einschränkt. Auch kann sich eine extensive Überdehnung der geforderten Offenheit und Exploration möglichst aller Aspekte des sozialen Feldes auf die interpretative Leistung des Forschers kontraproduktiv auswirken, indem sie ihn im Prozess der Sinnerschließung überfordert (ebd.).

Das Dilemma der erkenntnistheoretischen Erfordernis nach kontrolliertem Einbezug des Vorwissens einerseits und den zugrundeliegenden Gütekriterien in der Rekonstruktion der Sinnzuschreibung durch die Befragten andererseits weist deutlich darauf hin, dass der geforderten Offenheit nur näherungsweise Genüge geleistet werden kann. Dem Forscher ist es bei aller Offenheit immer nur möglich, auf Basis eigener Kategorien die Sinnkonstruktionen und Bedeutungszuschreibungen anderer zu verstehen. Dies muss nicht automatisch bedeuten, für neue Beobachtungen nicht mehr offen zu sein. Wenn es gelingt, zwischen einer prinzipiell methodischen Offenheit und einer Expliziertheit, mit der das Vorwissen des Forschers reflektiert wird, zu unterscheiden, kann das beschriebene Dilemma hinreichend gelöst werden.

Da beide Ebenen erkenntnistheoretisch voneinander getrennt sind, ist es in diesem Zusammenhang auch möglich, (Leit-)Hypothesen zu formulieren, um die Rekonstruktion situations- oder gegenstandsspezifischer Bedeutungsgehalte zu ermöglichen. Dies bedeutet nicht, dass das Ergebnis der Untersuchung damit schon vorab entschieden wäre. Nur der methodische Rahmen der Untersuchung in Form von zu untersuchenden Konstrukten bzw. Dimensionen wäre damit festgelegt. Inhaltlich bliebe die Offenheit gewahrt, indem die Befragten diese füllen. Überdies garantiert die Wahl einer offenen Erhebungsmethode nicht per se eine inhaltliche Offenheit. Implizit gebliebenes Vorwissen, das nicht im Vorfeld, etwa

durch die Formulierung von (Leit-)Hypothesen bewusstgemacht wird, führt auch bei einer offenen Erhebungsmethode zu selektiver Wahrnehmung und Einordnung, denn die Entscheidung, ob etwas neu ist oder nicht, liegt in der Interpretationsmacht des Forschers (ebd., 272).

So wurde in der vorliegenden Arbeit mittels Leithypothesen ein heuristisches Raster für den Leitfaden der Interviews entwickelt. Um den missverständlichen Begriff der Hypothese zu umgehen, wird hier der Begriff der Leithypothesen verwendet. Diese sollen dreierlei leisten: Zum einen sollen sie das alltagsweltliche Wissen veranschaulichen, das in den Forschungsprozess an den Stellen einfließt, auf die mangels besserer Informationen zurückgegriffen wird. Zum anderen sollen sie aufzeigen, welcher Korpus an allgemeintheoretischen Konzepten zur Konstitution der Konstrukte beiträgt. Schließlich sollen sie das Auftreten gegenstandsbezogener Konzepte, etwa bei der Formulierung der Fragen für den Leitfaden, transparent und nachvollziehbar gestalten.

Tab. 6: Leithypothesen

Unterrichtsentwicklung am Gymnasium

Leithypothese 1 (H1): Die Schulleitung greift bei der Beschreibung und Entwicklung dessen, was aus ihrer Sicht guter Unterricht ist, auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück.

Leithypothese 2 (H2): Die Schulleitung greift bei der Beschreibung dessen, was aus ihrer Sicht ein guter Lehrer ist und wie sie dessen Kompetenzen entwickeln will, auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück.

Personalentwicklung am Gymnasium

Leithypothese 3 (H3): Die Schulleitung kann klare, in sich stimmige Ziele benennen, die sie für ihr Gymnasium im Rahmen der Schulentwicklung für maßgeblich hält und mit der professionellen Haltung ihrer Lehrkräfte korrespondieren.

Leithypothese 4 (H4): Die Schulleitung fördert engagierte und geeignete Lehrkräfte, indem sie ihnen Zusatzaufgaben überträgt und Weiterbildungen ermöglicht.

Organisationsentwicklung am Gymnasium

Leithypothese 5 (H5): Die Schulleitung greift herrschende Verhaltensweisen, Programme, Techniken und Artefakte an ihrer Schule bewusst auf und setzt diese durch den Aufbau geeigneter Strukturen für die Schulentwicklung ein.

Leithypothese 6 (H6): Die Schulleitung wählt bewusst Gruppen, Gremien oder spezielle Koalitionen, um Innovationen im Schulentwicklungsprozess voranzutreiben.

Kooperationsentwicklung am Gymnasium

Leithypothese 7 (H7): Die Kooperationen des Gymnasiums mit der Umwelt hängen stark von den Präferenzen der Schulleitung ab, sofern diese nicht durch feste Rahmenbedingungen ohnehin naheliegen.

Führung an Schulen

Leithypothese 8 (H8): Die Schulleitung wählt einen Führungsstil, der über Motivation und Wertschätzung versucht, die Lehrkräfte für die Ziele der Schulentwicklung zu gewinnen.

Leithypothese 9 (H9): Die Schulleitung weiß um typische mikropolitische Prozesse in ihrem Kollegium, und hat für sich Methoden entwickelt, diese zu steuern.

5.3.4 Darstellung des Designs der empirischen Untersuchung

5.3.4.1 Entwicklung des Leitfadens

Der Interviewleitfaden stellt das zentrale Scharnier zwischen Forschungsfrage und Erkenntnisgewinn dar, da er hilft, die Fragebereiche aufzugliedern, relevante Themengebiete zu strukturieren und zu systematisieren (Reinders 2011). Um eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews zu ermöglichen, ist es üblich, bei qualitativen Interviews, verstanden als problemzentriertes Interview (Lamnek 1995b, 74ff), einen Leitfaden zu verwenden, um alle dem Forscher wichtig erscheinenden Themenbereiche anzusprechen.

Der Prozess der Operationalisierung von Konstrukten, Begriffen mit indirektem empirischem Bezug, erfolgt im Rahmen des quantitativen Paradigmas in drei Schritten (Kromrey 2006): Zum einen werden Indikatoren bestimmt, die aufzeigen sollen, dass das jeweilige Konstrukt in der Realität auftritt. Zudem werden Beobachtungsoperationen definiert, die festlegen, wann diese Indikatoren als beobachtet gelten. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Indikatoren und Beobachtungsoperationen in den zugrundeliegenden Korrespondenzregeln definiert. Von der Existenz der in den Interviews zu besprechenden Konstrukte *Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Kooperationsentwicklung* und *Führung an Schulen* soll hier ausgegangen werden. Beobachtungsoperationen und Korrespondenzregeln ergeben sich aus dem Instrument des leitfadengestützten Interviews, das den relevanten Gütekriterien entsprechen soll. Die Fragen des Leitfadens sollen so formuliert werden, dass sie an das Milieu des Befragten anknüpfen (*Prinzip der Relevanzsysteme des Betroffenen*), um alltagssprachlich eine authentische Information zu erreichen (*Prinzip der Kommunikativität*). So sind einerseits Fragen zu formulieren, die sich möglichst genau auf das jeweilige Konstrukt beziehen. Andererseits sind diese in Alltagssprache und in offener Form zu halten, damit die Befragten animiert werden, von sich aus größere Sinnzusammenhänge darzustellen (*Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen*). Geschlossene Fragen, ebenso Fragen zu spezifischen Fachtermini würden neben zu geringer Information auch immer dazu führen, eine implizite

Standardisierung, geprägt durch das Vorwissen des Forschers, durchzuführen (*Prinzip der Reflexivität*). Auf der anderen Seite sollen die Fragen im Leitfaden allgemein formuliert sein, damit der Interviewer sie in der Befragung sprachlich und in der Reihenfolge variieren (*Prinzip der Flexibilität*) und sich so dem vom Befragten vorgegebenen Gedankengang bzw. Gesprächsablauf anpassen kann (Lamnek 1995b, 68).

Das Teilproblem der Indikatoren-Gültigkeit soll in dieser Arbeit durch nachvollziehbare Kohärenz zwischen Leithypothesen und Frageformulierung gelöst werden; diesem soll mittels Unterscheidung zwischen semantischer und empirischer Validität Genüge geleistet werden. Richtet man bei der semantischen Gültigkeit den Blick auf die Verknüpfung von Konstrukt und Indikator, so ist bei der empirischen Gültigkeit relevant, ob als Ergebnis der Datenerhebung genau das gemessen wird, was durch das Konstrukt bezeichnet wird (Kromrey 2006). Beide Ansätze werden im Vorgehen der Arbeit berücksichtigt, wenngleich sie nicht direkt angewendet werden können: Eine (quantitative) Bestimmung der semantischen Analyse würde in dieser Arbeit daran scheitern, dass vorab keine Indikatoren benannt werden können, da diese erst durch die Erhebung gefunden werden sollen. Ebenso ist eine (quantitative) Bestimmung der empirischen Gültigkeit hier nicht möglich, da vorab jenseits der Formulierung der Konstrukte noch nicht klar ist, welches Ergebnis die Befragung bringen wird.

Die Qualität der Erhebung soll im Bereich der semantischen Validität gesichert werden, indem zum einen der Prozess der Fragenformulierung transparent gemacht wird (*Prinzip der Prozesshaftigkeit*), zum anderen die Interview-Situation als Qualitätsfilter wirkt: Können die Befragten auf die Frage keine Antwort geben oder ist die Antwort allgemein und unscharf, kann das als Indiz dafür gelten, dass die semantische Qualität der Frage niedrig ist. Überdies kann es auch sein, dass mit der Beantwortung der Frage durch die Interviewten andere Themenbereiche angesprochen werden, sodass sich die semantische Qualität der jeweiligen Frage durch den Frageprozess selbst zeigt.

Aufbau des Leitfadens

Aufgebaut ist der Leitfaden in drei Teile: *Fragen zum Einstieg*, *Fragen zu den Teildiskursen* und *Fragen zur Führung*. Im Rahmen des Einstiegs werden dem Interviewten allgemeine Fragen gestellt, mittels derer er sich dem Thema annähern kann und damit gleichzeitig von sich aus vorgibt, welche Aspekte aus seiner Sicht naheliegend sind. Die Fragen sollten interessant sein, in das Thema grundsätzlich einführen und für den Befragten leicht zu beantworten sein (Raithel 2008, 113).

In aller Regel wurde mit der Frage begonnen, was der Befragte mit dem Begriff „Schule“ verbindet. Je nachdem, welcher Schwerpunkt dann in der Beantwortung dieser Frage gelegt wird, folgt der Interviewer dieser Linie und stellt Fragen zu diesem Teilbereich. Überdies sollten die Fragen möglichst kurz, einfach, präzise und direkt formuliert sein und nicht z.B. durch Doppelnegationen oder abstrakt formulierte Inhalte den Interviewten irritieren.

Zu den einzelnen Konstrukten wurden mit Hilfe der Fragen, die in Kapitel 3 zu den Leithypothesen führen, Teilfragen formuliert, die deren Inhalt weiter explizieren, gleichzeitig aber nicht inhaltlich zu eng gefasst sind, sodass der Interviewte sich in den Fragen wiederfinden kann.

Unterrichtsentwicklung

Die ersten Fragen zur Unterrichtsentwicklung (Frage 1) beziehen sich auf Vorstellungen und Ideen, die die jeweilige Schulleitung von gelungenem Unterricht hat. Hier steht v.a. der Aspekt der Methodik im Vordergrund. Ergänzt wird dies durch weitere Fragen (Frage 2), die die Rolle der Lehrkraft für guten Unterricht hinzunehmen – im Unterschied zu Fragen nach der Rolle der Lehrkraft, die unter Personalentwicklung aufgeführt werden.

Erfragt wird, welche Rolle der Lehrkraft aus Sicht der Schulleitung für die Entwicklung von gelungenem Unterricht zugeschrieben wird. Abrundend wird nach verschiedenen Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung gefragt, die das Kollegium mit einbeziehen, und so die Lehrkräfte zu Kooperation, Zusammenarbeit und gemeinsamem Austausch bringen kann, um Prozesse der Unterrichtsentwicklung zu initiieren.

Personalentwicklung

Zu Beginn (Frage 3) stehen Fragen zur konzeptionellen Perspektive der Schulleitung bzw. deren Blick darauf, inwieweit Lehrkräfte im Rahmen von Entwicklungskonzepten wie einem pädagogischen Konzept oder einem Fortbildungskonzept eine Rolle spielen. Gleichzeitig wird auch die Rolle der Schulleitung in diesem Zusammenhang thematisiert.

Ergänzend wird im Anschluss (Frage 4) auf die allgemeine Rolle der Lehrkraft im Zusammenhang mit seinem Professionswissen eingegangen. Darüber hinaus wird auch der Blick darauf gerichtet, welche strukturellen Plattformen an der Schule dazu dienen, dieses professionelle Wissen zur reflektieren und sichtbar zu machen, damit es dann als Basis für Entwicklungsprozesse dienen kann.

Organisationentwicklung

Die ersten Fragen in diesem Kontext (Frage 5) werden aus der beruflichen Entwicklungsperspektive der meisten Schulleitungen gestellt. So beziehen sich diese Fragen zuerst auf die Verortung administrativer Tätigkeiten der Schulleitung im Tagesgeschäft. Dann wird der Fokus auf Instrumente und Konzepte gerichtet, welche die Schulleitung für relevant hält, um ihre Schule organisational weiterzuentwickeln. Der zweite Fragenblock (Frage 6) ergänzt dies, indem gefragt wird, welche Gremien die Schulleitung für sinnvoll hält, um Entwicklungsprozesse zu initiieren.

Kooperationsentwicklung

Die Kooperationsentwicklung ist im Rahmen der administrativen Festlegungen nur vage bestimmt, sodass sich nur eine sehr allgemeine Forschungsfrage darauf bezieht (Frage 7): So wird im ersten Teil allgemein auf mögliche Kooperationspartner außerhalb der Schule eingegangen, die der Schulleitung wichtig erscheinen – auch die Bildungsadministration wird hier als Umwelt gesehen. Im zweiten Teil wird danach gefragt, welche Aufgaben in der Schule diese Beziehungen unterstützen bzw. wo diese Entwicklungspotential mit sich bringen. Wichtig schien in diesem Zusammenhang auch zu fragen, wie die Schulleitung sicherstellt, dass die Impulse und das Wissen, das durch die Kooperationen generiert wird, im Kollegium weitergegeben und produktiv für die Entwicklung der Schule eingesetzt werden.

Führung an Schulen

Elemente der Führung werden im administrativen Kontext nur teilweise formuliert: Zum einen werden wenige direkte Steuerungsinstrumente genannt, die die Schulleitung im Sinne karriereorientierter Lehrkräfte nützen kann. Allerdings kann die Schulleitung mit anderen Anreizen versuchen, Lehrkräfte in ihrem Sinne zu motivieren, etwa die Möglichkeit der gewünschten Klassenzuteilung oder die Erstellung eines kompakten Stundenplans.

Auf der anderen Seite wird die Schulleitung vom Gesetzgeber zu sehr umfassenden Maßnahmen wie z.B. der Schulentwicklung angehalten, ohne dass hierfür zusätzliche Instrumente oder Ressourcen zur Verfügung gestellt würden. Offensichtlich wird davon ausgegangen, dass es eine Schulleitung durch Motivation und Wertschätzung schaffen kann, unter ihren Lehrkräften ein Klima der Zusammenarbeit und Innovationsbereitschaft zu erzeugen, das komplexe Prozesse der Schulentwicklung ermöglicht. Insofern zeigen sich die administrativen Vorgaben widersprüchlich. Dieser Widerspruch kann aufgelöst werden, wenn man einen Blick in die aktuelle Forschungsliteratur wirft. In der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses kann gezeigt werden, dass im Rahmen der transformationalen Führungstheorie bzw. des daraus entwickelten *Full Range of Leadership* eine umfassende Führungstheorie formuliert wurde, die die transformationale und transaktionale Führungstheorie vereint. Zudem greift sie Ansätze der individuellen Wertschätzung auf und vereint diese mit Überlegungen zu Laissez-faire-Haltungen bzw. mikropolitischen Prozessen.

Da die Bestimmung möglicher Führungselemente durch den Gesetzgeber unterdeterminiert ist, soll an dieser Stelle auf diese etablierte Struktur des Full Range of Leadership-Ansatzes zurückgegriffen werden, dessen zentrales Instrument der mittlerweile umfangreich getestete und evaluierte Fragebogen MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) ist, der nicht nur im privatwirtschaftlichen Sektor, sondern ebenso in Einrichtungen des öffentlichen Dienstes, auch an Schulen, zu reliablen und validen Ergebnissen geführt hat (Geyer/ Steyrer 1998). Für den deutschsprachigen Raum liegt eine übersetzte und validierte Kurzversion vor, der MLQ 5x Short (Felfe 2006; Felfe/ Goihl 2002), die im schulischen Kontext zu aussagekräftigen Ergebnissen führt (Harazd/ van Ophuysen 2011).

In Anlehnung an die Gliederung des MLQ 5x Short wurde der Bereich *Führung an Schulen* im Leitfaden in die Teilbereiche *Transformationale Führung, individuelle Wertschätzung, Transaktionale Führung* und *Laissez-Faire* aufgeteilt. Da in dieser Arbeit auch der Aspekt der *mikropolitischen Prozesse* im Kollegium von Interesse ist, wurden diese inhaltlich passend dem Bereich *Laissez-Faire* zugeordnet.

Transformationale Führung

Der Ansatz der Transformationalen Führung nimmt Bezug auf den ersten Teil der Frage 8: Wie gelingt es der Schulleitung durch Motivation und Begeisterung für ein gemeinsames höheres Ziel einer ‚besseren‘ Schule ihre Lehrkräfte zu gewinnen? Gefragt wird dementsprechend nach Handlungsweisen und Symbolen bzw. Bildern, anhand derer die Schulleitung ihre Ziele verdeutlichen will. Auch nach ihrer Vorbildfunktion und ihrer eigenen Vision wird gefragt bzw. auch danach, wie die Schulleitung ihre Lehrkräfte so unterstützen kann, dass diese sich wertgeschätzt und in ihrer Begeisterung unterstützt fühlen.

Individuelle Wertschätzung

Der Ansatz der individuellen Wertschätzung nimmt Bezug auf den zweiten Teil der Frage 8: Wie gelingt es der Schulleitung Wertschätzung als Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zu vermitteln? Nach Fragen zur Eingrenzung des Begriffs kreisen die Fragen um das persönliche Handeln der Schulleitung, um Wertschätzung zu vermitteln. Abschließend wird der Aspekt der Erreichbarkeit der Schulleitung als Grundlage von Wertschätzung thematisiert.

Transaktionale Führung

Unter Rückgriff auf Leithypothese 4 (Frage 4), die Förderung geeigneter und engagierter Lehrkräfte, wurden die Fragen zur Transaktionalen Führung formuliert. Gefragt wird zum einen nach dem Verhalten der Schulleitung, das mehr oder weniger deutlich auf den Aspekt der Transaktion verweisen kann. Auch waren die Fragen von Interesse, inwieweit geeignetes Personal konkret gefördert und unterstützt wird. Schließlich wird noch auf die Ressourcen und Möglichkeiten der konkreten Unterstützung durch die Schulleitung eingegangen.

Laissez-faire/ Mikropolitik

Wie oben bereits erwähnt, wurde Mikropolitik hier dem Bereich *Laissez-faire* hinzugefügt (Frage 9). Dies liegt auch nahe, denn ein Ignorieren mikropolitischer Prozesse durch die Schulleitung entspricht letztlich dem *Laissez-faire*-Ansatz. So wurden zu Beginn Fragen formuliert, die auf die Wahrnehmung der Schulleitung und der ihr zugeschriebenen Relevanz abzielen. Im zweiten Teil wurde auf die Möglichkeiten der Beeinflussung

mikropolitischen Prozesse eingegangen. Schließlich wurde auch ganz gezielt nach dem Laissez-faire-Ansatz gefragt.

5.3.4.2 Feldzugang

Während das Forschungsfeld – hier die Tätigkeit von Schulleitungen an Gymnasien in Bayern – relativ stabil ist und sich leicht eingrenzen lässt, hat der Zugang zu diesem Forschungsfeld Prozesscharakter, der aus verschiedenen Facetten besteht. Vorab gilt es sich bewusst zu machen, dass der Wunsch des Forschers, für ein Interview bereit zu stehen, für den Interviewpartner u.U. ungewohnte Zumutungen bedeutet: Im Rahmen der eigenen Arbeitszeit muss Zeit für ein ausführliches Gespräch gefunden werden. Auch muss sich ein Interviewpartner auf kommunikative Zwänge einlassen, da möglicherweise unangenehme Fragen im Interview nur bedingt ausgewichen werden kann. Überdies muss ein Stück weit die eigene Souveränität aufgegeben werden, da der Interviewer durch seine Fragen das Gespräch und dessen Verlauf teilweise mitbestimmt, eine explizite Vorbereitung darauf ist für die Schulleitung nicht möglich. Von daher ist mit in der Literatur erwähnten Tendenzen zu Widerstand oder Abwehrverhalten zu rechnen (Wolff 2007). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit mit Referenzen bzw. Empfehlungen gearbeitet, um mögliche Skepsis, die sich aus Unkenntnis der Person des Forschers oder seines Anliegens ergeben könnte, zu zerstreuen.

Da der Verfasser dieser Arbeit selbst Teil des sozialen Feldes ist, musste dies in einem Erstgespräch zur Terminvereinbarung geklärt werden, sodass Sorgen um mögliche Interessenskonflikte verhindert wurden. Konkret wurde die Mitgliedschaft im gleichen, umfassenderen sozialen Feld als entscheidende Motivation der Arbeit dargestellt, sodass der Schwierigkeit begegnet werden konnte, dass der Forscher mit seiner Befragungstätigkeit dem sozialen Feld nichts zu bieten hat (Kromrey 2006). Auch konnte damit der Schwierigkeit, dass ein Forscher vom Standpunkt des Feldes aus meist ein Mensch ohne Geschichte ist, dessen Loyalität unklar erscheint, vorgebeugt werden. Schließlich war damit auch der Hinweis verbunden, dass es um die Erforschung grundlegender Zusammenhänge geht, sodass Person und Schule des Interviewten ohnehin Anonymität zugesichert werden konnte. Als Ort des Interviews wurde stets das Büro der jeweiligen Schulleitung vorgeschlagen, was zum einen den praktischen Vorteil für die Schulleitung hat, dass sie nicht zusätzliche Zeit verliert und der kalkulierte Zeitaufwand begrenzt bleibt. Zum anderen sollte damit erreicht werden, in die Lebenswelt der betreffenden Experten zu gelangen, damit sich diese nicht auf Situationen einlassen müssen, die ihnen unangenehm oder fremd sind (Lamnek 1995b, 95).

In der Befragung selbst beginnen beide Seiten einen komplexen Kooperationsprozess, für den beide kaum Routinen entwickelt haben. Beide Seiten müssen sich erst aufeinander einlassen, ohne rechte Gründe für Vertrauen und Sicherheit zu haben. Dieser zweistufige Prozess, in der Literatur beschrieben als *getting in* und *getting up* (Wolff 2007), wurde so gestaltet, dass zu Beginn eine kurze Phase einer allgemeinen Gesprächssequenz stattfand, in der es um allgemeine schulische Themen ging. Da beide Seiten zu diesem Themengebiet

etwas sagen können und dies auch nicht zu verbindliche Festlegungen provoziert, schien dies geeignet, die Phase des *getting in* zu gestalten. Zu Beginn der Phase des *getting up* wurde dann kurz der Forschungsansatz erklärt, die Anonymität von interviewter Schulleitung und deren Schule vereinbart und die Genehmigung eingeholt, das Interview mittels digitalem Speichermedium aufzuzeichnen. Indem im Anschluss dann auf den Leitfaden verwiesen wurde und darauf, dass dieser nur als grobe Richtschnur dient, zentral für die Befragung aber die Aussagen der interviewten Schulleitung als Experten sind, wurde versucht, die Teilnehmerrollen für das anstehende Gespräch zu beschreiben. Dadurch sollte den Befragten auch signalisiert werden, dass sie in ihrer Expertenrolle ernst genommen werden und die Anerkennung und Aufrechterhaltung der Differenz zwischen Forscher und Experten eingehalten wird (Lamnek 1995b, 95). Verdeutlicht wurde so, dass die Befragten über den Gesprächsverlauf entscheiden und die vorab festgelegten Rollen des Forschers und des Experten eingehalten werden, um der Sorge einer möglichen Grenzüberschreitung vorzubeugen.

Es zeigte sich, dass der Ansatz, auf Basis von Referenzen zu arbeiten, offensichtlich sehr gut funktionierte: Es kam in keinem der angefragten Fälle zu einer Ablehnung. Überdies schien die soziale Rolle des Forschers, der als Lehrer selbst Teil des sozialen Feldes Gymnasien in Bayern ist, die Gewinnung von Interviewpartnern eher zu erleichtern, da der Forscher dadurch in seiner beruflichen und sozialen Rolle genau verortet werden konnte. Alle (telefonischen) Erstgespräche waren kurz und knapp gehalten, eine Anfrage über die Sinnhaftigkeit des Gewünschten wurde nie gestellt. Damit blieb die Schwierigkeit, dass der Forscher als ein Mensch ohne Geschichte wahrgenommen wird, dessen Loyalität unklar erscheint, außen vor. Offensichtlich war damit auch die Anschlussfähigkeit des Interviews bzw. des Forschungsansatzes geklärt, da alle Schulleitungen dann auch im Interview aufgrund der Offenheit im Gespräch den Eindruck erweckten, die Sinnhaftigkeit dieses Ansatzes nicht anzuzweifeln, im Gegenteil, es schien, als ob sie sich ein Stück weit freuten, dass jemand sie differenziert nach ihrem Expertenwissen befragt. Somit war auch die Problematik, dass der Forscher dem Feld nichts bieten kann, der Experte aber mindestens eine Stunde Arbeitszeit durch die Befragung verliert, zu keinem Zeitpunkt relevant. Auch der gewählte Weg ins Interview, der Weg von *getting in* zu *getting up*, wurde stets akzeptiert: Nach einer kurzen Kennenlernphase, in der über allgemeine schulische Themen gesprochen wurde, akzeptierten alle Schulleitungen das vorgeschlagene Vorgehen und die digitale Aufzeichnung des Interviews.

Da es bei der Auswahl der zu Befragenden in einem leitfadengestützten Interview der qualitativen Sozialforschung nicht um Repräsentativität, sondern um typische Fälle geht, sind große Fallzahlen ausgeschlossen; vielmehr ist ein weitgehend der Selbstkontrolle des Forschers unterworfenen, *theoretical sampling* durchzuführen, das dafür sorgen soll, dass keine verzerrte, untypische Auswahl getroffen wird (ebd., 93f). Im vorliegenden Ansatz wurde daher zwar mit Referenzen gearbeitet, allerdings wurden diese systematisch eingesetzt, sodass ein repräsentativer Proporz entstand: Insgesamt wurden 12 Schulleitungen befragt: 6 Schulleitungen führten Gymnasien in bayerischen Großstädten, 6 davon leiteten Gymnasien in einer Vorstadt oder in einer Kleinstadt. 10 Schulleitungen

waren männlich, 2 weiblich. 6 Gymnasien waren Seminarschulen. Von 8 bayerischen Schulbezirken konnten für die Befragung Schulleitungen in 4 Bezirken gewonnen werden.

5.3.4.3 Probeinterview

Bevor die eigentlichen Interviews durchgeführt wurden, fand ein Probeinterview mit einer weiteren Schulleitung statt. Dies sollte sicherstellen, dass rechtzeitig Fehler oder Verzerrungen in der Interviewführung offensichtlich und somit für die eigentlichen Interviews vermieden werden konnten. Überdies sollte erprobt werden, ob der geplante Einsatz der Technik auch funktionieren würde und dieser einerseits diskret genug war, andererseits genaue Aufnahmeergebnisse liefern würde. Schließlich sollte überprüft werden, ob der geplante Zeiteinsatz und die Einteilung für die einzelnen Themengebiete angemessen und sinnvoll waren. Das Probeinterview wurde im Anschluss an die Befragung transkribiert und dann ausgewertet.

In der Durchführung erwies sich der Einsatz eines digitalen Aufzeichnungsgerätes, was in der Literatur bisweilen als schwierig beschrieben wird (Lamnek 1995b, 95), als problemlos, der Verlauf des Gespräches wurde dadurch nicht beeinträchtigt. Auch die Zeiteinteilung schien gut geplant: Die grundsätzliche Dauer von ein bis eineinhalb Stunden für das gesamte Gespräch erwies sich als sinnvoll. Auch die zeitliche Einteilung von etwa 10 - 15 Minuten für die einzelnen Konstrukte erwies sich als sinnvoll. Hilfreich dabei war die Gestaltung des Leitfadens, mit dem Aspekte angesprochen werden konnten, die vom Befragten nicht erwähnt wurden. Auch half dieser dem Interviewer, den Überblick zu behalten und die verschiedenen Themen zurückhaltend zur Sprache zu bringen, da es sich zeigte, dass der Befragte die Themen in einer anderen Reihenfolge ansprach, als sie im Leitfaden aufgeführt waren. Insofern war auch die Freiheit im Umgang mit dem Leitfaden sichergestellt.

Probleme traten in der Gesprächsführung auf: So wurden vom Interviewer insofern „Anfängerfehler“ (Hopf 2007) gemacht, als es bisweilen zu einer Tendenz zum dominierenden Kommunikationsstil kam, in dem der Gesprächsanteil des Interviewers zu hoch war, aufgrund der Tendenz, seine Fragen nicht nur zu stellen, sondern den theoretischen Hintergrund dazu teilweise mit zu erklären. Überdies trat eine Tendenz zur „Leitfaden-Bürokratie“ (Reinders 2011) auf: Mehrfach wurde der Befragte vom Interviewer unterbrochen, weil dieser in seinen Ausführungen sich nicht auf die im Leitfaden vorgegebenen Themen konzentrierte und scheinbar Irrelevantes erzählte. Auch kam es bisweilen zu einer Art Belehrung, wenn der Interviewer allzu ausführlich auf Theoriemodelle und empirische Forschungsergebnisse verwies, die der Aussage des Interviewten widersprachen. Schließlich konnte auch eine Tendenz zu Doppelfragen festgestellt werden, ebenso wie die Tendenz, bisweilen Suggestivformeln einzusetzen.

5.3.4.4 Ablauf und Dokumentation

Da jede Befragung die soziale Wirklichkeit der Menschen strukturiert, die befragt werden, ist es Ziel des Interviews, dieses so zu gestalten, dass die Sinnzuweisungen und Deutungen der

Befragten möglichst unbeeinflusst herausgearbeitet werden (Atteslander 2003, 192). Wenngleich jedes Interview anders verläuft und auch Überraschungen mit sich bringt, ist in den Erhebungen dieser Arbeit, bedingt durch den Einsatz eines Leitfadens, dennoch ein gewisses Muster zu erkennen. Um die Freiheit des Befragten in der Gesprächsgestaltung nicht zu stark einzuschränken, wurde das Interview in vier Phasen sequenziert (Reinders 2011):

Die Einstiegsphasen, unmittelbar nach der Ankunft des Interviewers im Büro der jeweiligen Schulleitung diente dem Kennenlernen und Etablieren einer vertrauensvollen Atmosphäre. Die Vorstellung der Person des Interviewers und sein allgemeines Forschungsanliegen kamen hier genauso zur Sprache wie aktuelle Themen zur Schule. Damit sollte die vage Vorstellung, die die Schulleitung eventuell von Grund und Inhalt der Befragung und der Person des Interviewers haben könnte, konkretisiert werden (Hermanns 2007). Zudem wurde in dieser Phase vereinbart, dass das Gespräch digital aufgezeichnet würde. Außerdem wurde Vertraulichkeit über den Inhalt des Interviews vereinbart, sodass der Forscher sich zur Geheimhaltung verpflichtete.

In der zweiten Phase, der Einstiegs- oder Aufwärm-Phase, galt es, das Gespräch in Gang zu setzen. Um inhaltlich allgemein einzusteigen wurde meist mit der Frage eröffnet, was die interviewte Schulleitung unter „Schule“ versteht. Da diese Frage bewusst so allgemein gestellt wurde, konnte jede Schulleitung ihre Aspekte und Perspektiven auf Schule hier darstellen und im Anschluss dann gewichten bzw. in eine Reihenfolge bringen. Somit wurde das Gespräch durch den Befragten selbst mittels einer Filter- bzw. Gabelfrage (Raithel 2008) vorstrukturiert. Dementsprechend wurde dann mit dem passenden Konstrukt aus dem Leitfaden bzw. den Fragen dazu das Gespräch inhaltlich fortgeführt.

Damit begann die Hauptphase des Interviews, die den zeitlich weitaus größten Rahmen einnahm. Ausgehend von den thematischen Vorgaben durch den Befragten wurden die einzelnen Themen- und Fragenkomplexe behandelt. Waren die Antworten allgemein ausgefallen, wurde konkret nachgefragt. Bisweilen wurden auch *Ad-hoc-Phasen* durch den Interviewer durchgeführt, in denen das Gespräch bewusst auf einen weiteren Themenkomplex gebracht wurde, der bisher im Gespräch unberücksichtigt blieb.

Die letzte Phase, die Ausstiegsphase, wurde dadurch eingeleitet, dass eine letzte Frage an die Schulleitung gestellt wurde („Was würden Sie einer jungen Schulleitung als Tipp mit auf den Weg geben?“), die zwar auch aufgezeichnet wurde, allerdings dann nicht in die Auswertung mit einbezogen wurde. So war sowohl für den Interviewten klar, dass das Gespräch endet, als auch in der Auswertung eindeutig, dass dies nun die Schlussphase einleitet, die nicht für die Auswertung relevant ist.

Grundsätzlich handelt es sich bei einem Interview um eine asymmetrische Beziehung: Die eine Person stellt Fragen, von ihr geht die Aktivität aus. Die andere Person gibt Auskünfte über sich selbst (Kromrey 2006). Gleichzeitig ist diese Erhebungsform von dem Ziel getragen, dass möglichst wenig durch den Forscher vorgegeben wird. Insofern kommt auf den Interviewer eine Doppelrolle zu: Auf der einen Seite soll er Empathie zeigen und den Interviewten in seinem Gedankengang begleiten, auf der anderen Seite soll er das Gehörte

einordnen und entscheiden, ob damit die wesentlichen Aspekte des Leitfadens beantwortet sind oder nicht – ohne den genauen Bedeutungshorizont der Begriffe für den Interviewten zu wissen (Hermanns 2007). Von daher empfiehlt sich ein neutraler Gesprächsstil im Interview, denn ein allzu harter Interviewstil wie bei einem journalistischen Interview, würde den Interviewten eher zurückhaltend reagieren lassen. Ein allzu weicher, empathischer Gesprächsstil würde verhindern, dass der Forscher jenseits des Miterlebens sachlich die Gesprächsergebnisse und den Gesprächsverlauf einordnen kann: Ziel war einen interessiert-zurückhaltenden Interviewstil zu generieren, der gegebenenfalls auch solidarisierende Gesten oder kritische Fragen miteinschließt (Lamnek 1995b, 107). Es gelang in jedem Interview in der Aufwärmphase rasch eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Die Sequenzierung des Interviews wurde stets bereitwillig so übernommen, sodass die Interviews gut vergleichbar sind.

5.3.5 Auswertung der Interviews

5.3.5.1 Transkription

Die Transkription der Interviews stellt die erste Phase der Auswertung dar (Lamnek 1995b, 108). Es gilt, das umfangreiche digitale Material in lesbare Form zu bringen, damit es anschließend bearbeitet werden kann. Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten sind zu entdecken und, soweit sinnvoll, zu beheben. Aufgrund der den Interviewpartnern zugesicherten Anonymität sind auch gegebenenfalls Informationen, die allzu deutlich auf Personen oder eine Schule hinweisen könnten, zu anonymisieren.

Der Prozess der Transkription führt von den Primärdaten (Originalgespräch) über die Sekundärdaten (digitale Aufzeichnung) zu den Tertiärdaten (Transkription) (Kowal/ O'Connell 2007). Für den zweiten Schritt, die Umwandlung in Tertiärdaten, wurde eine Transkriptionsmethode gewählt, die v.a. dem Aspekt der *Einheitlichkeit des Sinnzusammenhangs* (Steinke 2007) Rechnung trug. Im Anschluss an Kowal/ O'Connell (2007) sollten nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert werden, die tatsächlich analysiert werden: Neben der Vollständigkeit waren es *Einfachheit* und *Validität*, die bei der Erstellung des Transkripts gedanklich leitend waren. Überdies sollten eine *gute Lesbarkeit* und *Korrigierbarkeit* eine gute Bearbeitung der Transkripte sicherstellen. Aus den vier verschiedenen Formen der Verschriftung wurde die *Literarische Umschrift* gewählt, da diese das Transkript nicht mit Informationen überfrachtet, gleichzeitig aber die persönliche Sinndeutung des Interviewpartners sprachlich zulässt (etwa Färbungen wie „gehn“ statt „gehen“). Überdies konnten so auch umgangssprachliche Formulierungen („So n Ding“) oder Ellipsen und Anakoluthe als Zeichen für Gedankensprünge gut erfasst werden.

Die anderen drei möglichen Verschriftungsformen schienen weniger geeignet: Die *Standardorthografie* vereinheitlicht die Aussagen sehr stark, so dass der persönliche Sprachstil verloren gehen könnte. Die wesentlich detaillierteren Formen des *Eye dialect* und der *Phonetischen Umschrift* schienen zu detailliert, da sie eine Reihe von Tiefeninformationen liefern, die in dieser Analyse nicht relevant erschienen; hier geht es um allgemeine Aussagen zu schulischen Zusammenhängen, nicht etwa um ein Tiefeninterview, das

Charaktereigenschaften erfassen oder als Therapiegespräch Einsatz finden soll. Überdies hätte die Fülle dieser Informationen es vermutlich unmöglich gemacht, im Anschluss eine sinnvolle Reduktion auf wesentliche Punkte durchzuführen.

Da die Interviews als Zweiergespräch stattfanden, wurde als Notation nicht die *Partiturschreibweise*, sondern die *Zeilenschreibweise* gewählt. Überdies sollte im Rahmen des leitfadengestützten Interviews der Interviewer nur mit einzelnen Impulsen und kurzen Fragen im Gespräch präsent sein, sodass ein Unterbrechen bzw. Durcheinanderreden, welches die *Partiturschreibweise* gut erfassen könnte, obsolet war. *Prosodische Merkmale* (z.B. Tonhöhe, Lautstärke) wurden aus oben genannten Gründen nicht in den Transkripten aufgezeichnet, redebegleitendes, nichtsprachliches Verhalten (Lachen, Räuspern) nur an wenigen Stellen, an denen es besonders auffällig war und auch einen entscheidenden sinndeutenden Aspekt zum Ausdruck brachte. *Außersprachliche Merkmale* (Gesten, Blickkontakt etc.) wurden in den Transkripten nicht berücksichtigt, da sie auch durch das digitale Speichermedium nicht erfasst worden waren. *Parasprachliche Merkmale* (lautes Einatmen, Dehnungen) wurden nicht berücksichtigt, nur an wenigen Stellen, an denen das Füllwort „äh“ einen sinndeutenden Aspekt zum Ausdruck brachte, wurde dieses eingefügt.

5.3.5.2 Entwicklung des Kodierleitfadens

Um die Transkripte auszuwerten, wurde ein Kodierleitfaden bzw. Auswertungsleitfaden zusammengestellt, erprobt und überarbeitet. Aufgrund der Fülle an Material bestand der erste Schritt zur Bestimmung der Auswertungskategorien darin, repräsentativ vier der zwölf Interviews nach Proporz auszuwählen: So sollte eines der vier Interviews mit einer Schulleiterin sein, eines mit einer Schulleitung eines Gymnasiums in einer Großstadt, eines mit der Schulleitung eines Gymnasiums in einer Kleinstadt; es sollte ein Interview mit einer Schulleitung einer Seminarschule ebenso dabei sein, wie ein Interview eines normalen Gymnasiums. Nach dem wiederholten Lesen aller Interviews zeigte sich, dass es keine Unterschiede in den Antworten bzgl. unterschiedlicher Schulbezirke gab; von daher wurde diese Kategorie hier nicht als Analysekriterium gewählt. Wenn mehrere Möglichkeiten offenstanden, entschied das Los. So wurden zur materialorientierten Bildung von Auswertungskategorien die Interviews B, C, D und I ausgewählt.

Als nächster Schritt wurde mittels *induktiver Kategorienbildung* das Material so reduziert, dass wesentliche Inhalte erhalten blieben, aber ein überschaubarer Kurztext bzw. eine überschaubare Sammlung von Antworten entstand (Mayring 2002, 472). Wesentlich dafür war es, der geforderten Offenheit des Verfahrens Rechnung zu tragen und darauf zu achten, dass nicht nur die direkten Antworten auf die gestellten Fragen übernommen wurden, sondern auch Begriffe und Bedeutungen, die in anderen Sinnzusammenhängen im Interview geäußert wurden. Als heuristisches Raster wurden die Konstrukte verwendet und alle Antworten, die sich im jeweiligen Interview darauf bezogen, in einer chronologischen Themenmatrix zusammengestellt. Innerhalb dieser Antworten wurden dann im Kreuzvergleich der Interviews inhaltsgleiche Antworten gruppiert, sodass Auswertungskategorien entstehen konnten (Schmidt 2007). Damit war sichergestellt, dass

durch die Auswertung keine Reproduktion der Struktur des Leitfadens erfolgen würde, sondern die *induktive Kategorienbildung* der Strukturierung und Bedeutungszuweisung der im Interview Befragten folgt – zusammengestellt in einer thematischen Themenmatrix.

Die im Folgenden durchgeführte Konstruktion des Auswertungsbogens war inhaltlich orientiert, der induktive Vorgehensweise folgend ergab sich die Itemkonstruktion aus den Befragungsergebnissen der Interviewten. Dabei wurde den in der Literatur üblichen Hinweisen Rechnung getragen, dass es günstig ist, jedem Bereich gleich viele Items zuzuweisen und darauf zu achten, dass die Items, obwohl sie evtl. aus dem gleichen Bereich kommen können, trennscharf bleiben (Bühner 2011, 48f). Als Items wurden für den Kodierleitfaden keine Fragen, sondern Aussagen formuliert, die sich auf den jeweiligen Sachverhalt beziehen. Die Formulierung dieser Items ist schwierig, da nie gänzlich vorhersehbar und kontrollierbar ist, ob diese auch genau den Gedankengang des jeweiligen Interviews treffen – Unschärfe und Mehrdimensionalität eines Begriffes können die Zuordnung bzw. Auswertung erschweren (Raithel 2008). Um dem vorzubeugen, wurden die Aussagen möglichst kurz und einfach gehalten: Der Gedankengang wurde nicht negativ formuliert, möglichst eindimensional und nicht hypothetisch. Zusammengesetzt wurden die einzelnen Aussagen aus den Schlüsselbegriffen, die sich aus dem Quervergleich der Antwortbündel in der thematischen Themenmatrix ergaben. Strukturiert wurden die einzelnen Items durch die bereits gebildeten Auswertungskategorien, die durch die grundlegenden Konstrukte geordnet waren.

Da es sich bei dem Itemformat um ein gebundenes Antwortformat handelt, wurde eine sinnvolle Antwortskala in Form einer eindimensionalen Rating-Skala entworfen (Bühner 2011, 54ff). Damit sollte eine differenzierte Information über die Ausprägung des Merkmals möglich werden, wobei zwischen einem vierstufigen (geradzahligen) und einem fünfstufigen (ungeradzahligen) Format zu entscheiden war. Der Vorteil des vierstufigen Formats besteht darin, dass eine Entscheidung für eine Tendenz getroffen werden muss, da ein neutrales Mittelelement fehlt. Allerdings ist dann diese Position, sollte sie doch auftreten, nicht wählbar. Dies ist der Vorteil der fünfstufigen Alternative, wobei hier stets die Sorge genannt wird, dass bei komplexen Antworten eventuell eine Tendenz zur Mitte existieren könnte (Raithel 2008). Da die Auswertung sorgfältig und abgewogen durch den Forscher selbst erfolgte und gleichzeitig mittels Häufigkeitsverteilung eine Tendenz zur Mitte erfasst werden könnte, sollte die mittlere bzw. neutrale Kategorie in der Auswertung nicht entfallen. So wurde ein fünfstufiges Antwortformat gewählt, in dem von 1 (=trifft vollständig zu) bis 5 (=trifft nicht zu) ausgewählt werden konnte. Damit entspricht das Vorgehen wissenschaftlichem Usus, da der erarbeitete Kodierleitfaden (Anhang 3) einen soziologischen Ansatz repräsentiert, wobei in der soziologischen Literatur ungerade, in der psychologischen Literatur gerade Antwortskalen dominieren (ebd.). Da der Auswertungsbogen bzw. die Items unterschiedliche Bezugskategorien haben (Fakten, Verhalten, Erleben in spezifischen Situationen), wurden die Skalen eindimensional gehalten, um die Komplexität der Skalen nicht zu überdehnen (Bühner 2011, 67).

Da dennoch ein Item- bzw. Antwortbias auftreten konnte, wurde der Auswertungsbogen einer ausführlichen Testung im Rahmen der Interkodierreliabilität unterzogen. Damit sollten

Unschärfen, Unklarheiten und eine mögliche Antwortbias weitgehend ausgeschlossen werden. Die vorliegende Arbeit wurde nur von einem Forscher durchgeführt, sodass es galt, für die Qualitätsprüfung des Kodierleitfadens geeignete Tester festzulegen (Schmidt 2007). Aufgabe der Testung war es, die Kategorien und ihre Ausprägungen eventuell weiter auszudifferenzieren, trennschärfer zu formulieren oder ggf. ganz aus dem Kodierleitfaden zu entfernen. Die Kompetenz der Tester sollte darin bestehen, sich im sozialen Feld (Gymnasium in Bayern) auszukennen und die verschiedenen Aspekte der Schulleiterantworten deuten zu können. Gleichzeitig sollten es keine Schulleitungen sein, weil diese ggf. in einer Testergruppe, implizit oder explizit, aufgrund ihrer Erfahrung als Experten für Schulleitung ihre Deutung überproportional gewichtet einbringen könnten. Somit fiel die Wahl von geeigneten Testern auf gymnasiale Lehrkräfte. Es wurde versucht, einen Proporz nach Alter, Dienstzugehörigkeit, Geschlecht und Fächerkombination herzustellen, um eine möglichst vielseitige Herangehensweise an das Thema zu gewährleisten.

Neben dem Forscher waren die Tester zwei Lehrerinnen und zwei Lehrer. Diese waren zwischen 28 und 67 Jahre alt (28, 35, 44, 48, 67), und hatten zwischen 5 und 40 Jahren (5, 7, 10, 18, 40) Dienstzugehörigkeit. Durch die Lehrkräfte waren die Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Geschichte, Katholische Religionslehre, Mathematik, Physik, Sozialkunde und Spanisch vertreten, sodass ein breites Bündel an Fachkompetenzen mit ihrer je eigenen Denkungsart im Testteam präsent war. Per Los wurden Interview A und J bestimmt und mittels Kodierleitfaden von jedem Tester unabhängig voneinander ausgewertet. Die Ergebnisse wurden dann in gemeinsamen Sitzungen diskutiert. Sofern die Abweichung nur eine Bewertungskategorie in den gemeinsamen Ergebnissen betrug, wurde die Frage nicht weiter diskutiert. Wichen die Antworten aber um zwei oder mehr Bewertungskategorien ab, wurde die Frage in der Runde diskutiert und nach einer inhaltsähnlichen Formulierung

Tab. 7: Diskutierte Items des Kodierleitfadens

2.3	Die Schüler sollen nicht nur Wissen, sondern v.a. auch Kompetenzen entwickeln.
3.1	Die SL fordert von den FS systematische Fortbildungen ein.
4.3	Der SL ist wichtig, dass der Lehrberuf an ihrer Schule systematisch reflektiert wird.
5.1	Für die SL bringt sich ein guter Lehrer als ganze Person ein.
5.3	Für die SL arbeitet ein guter Lehrer auf einen Lernerfolg der Schüler hin.
7.1	Die SL arbeitet intensiv mit allen Gremien zusammen.
11.2	Die SL gleicht Ausbildungsangebote mit eigenem Bedarf ab.

gesucht, die sowohl dem Item inhaltlich gerecht wurde als auch zu einem gemeinsamen Verständnis und Antwortverhalten aller Tester führte. Tabelle 7 zeigt die Items aus dem Auswertungsbogenentwurf, die diskutiert wurden:

Item 2.3 wurde diskutiert, da hier nicht klar war, welche „Kompetenzen“ gemeint waren. Es zeigte sich, dass die Formulierung „persönliche Kompetenzen“ sowohl das widerspiegelte,

was als Item aus der Themenmatrix entwickelt worden war, als auch zu einheitlichen Auswertungsergebnissen führte.

Bei Item 3.1 erschien diffus, worin genau die Zielrichtung bzw. die „Systematik“ der Fortbildung liegen soll. Mit dem Verweis auf das Konstrukt, dem das Item zugeordnet ist, (Unterrichtsentwicklung) konnte dieses Item so weiterentwickelt werden, dass eine einheitliche Auswertung möglich wurde.

Im Rahmen der Diskussion des Items 4.3 zeigte sich, dass den Testern nicht anschaulich klar war, was mit „wichtig“ genau gemeint war. Es wurde geklärt, dass es darum geht, den konkreten Willen der Schulleitung zum Ausdruck zu bringen, dies auch durchzuführen. Durch die Formulierung „fordert ein“ konnte dies spezifiziert werden.

Ähnlich bei Item 5.1, wo nicht eindeutig erschien, was genau das Spezifische an „Einbringen als Person“ ist. Klarheit konnte erreicht werden, indem genauer festgelegt wurde, dass das „Einbringen“ darin besteht, Beziehung zu den Schülern aufzubauen.

Die Diskussion zu Punkt 5.3 zeigte, dass der Begriff „Lernerfolg“ unterschiedlich gesehen werden kann: Inhaltlich, methodisch oder sozial. Diese Unschärfe konnte in der Diskussion auch nicht befriedigend gelöst werden. Insofern entschied sich die Testergruppe, den Prozess mit der Einleitung motivierender Lernprozesse zu formulieren.

Bei Item 7.1 war es die Formulierung „intensiv“, die in der Gruppe der Tester zu spezifisch erschien und nicht über die Interviews quantifiziert werden konnte. Insofern wurde das Item mit „wichtig“ allgemeiner formuliert, um Einigkeit in der Auswertung zu erreichen.

Tab. 8: Diskutierte und neu formulierte Items des Kodierleitfadens

2.3	Die Schüler sollen nicht nur Wissen, sondern v.a. auch Kompetenzen entwickeln.
	➔ Die Schüler sollen nicht nur Wissen, sondern auch ihre persönlichen Kompetenzen entwickeln.
3.1	Die SL fordert von den FS systematische Fortbildungen ein.
	➔ Die SL fordert von den FS eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts ein.
4.3	Der SL ist wichtig, dass der Lehrberuf an ihrer Schule systematisch reflektiert wird.
	➔ Die SL fordert ein, dass der Lehrberuf an ihrer Schule systematisch reflektiert wird.
5.1	Für die SL bringt sich ein guter Lehrer als ganze Person ein.
	➔ Für die SL geht ein guter Lehrer zu den Schülern in Beziehung.
5.3	Für die SL arbeitet ein guter Lehrer auf einen Lernerfolg der Schüler hin.
	➔ Für die SL ist ein guter Lehrer der Initiator motivierender Lernprozesse.
7.1	Die SL arbeitet intensiv mit allen Gremien zusammen.
	➔ Der SL ist die Zusammenarbeit mit allen Gremien wichtig.
11.2	Die SL gleicht Ausbildungsangebote mit eigenem Bedarf ab.
	➔ Die SL gleicht situativ Ausbildungsangebote mit eigenem Bedarf ab.

Schließlich drehte sich die Diskussion zu Item 11.2 darum, dass die Kurzfristigkeit der Planung bzw. des Handelns deutlicher betont werden sollte. So wurde der Zusatz „situativ“ in die Itemformulierung mit aufgenommen. Im Anschluss an die Testung der Interkoderreliabilität konnte der Kodierleitfaden zusammengestellt werden.

5.3.6 Semantische Analyse

5.3.6.1 Kodierung des Materials

Die Kodierung des Materials erfolgte nach dem Schema der strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring 2002, 473). Ziel war es bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, die unter den vorher festgelegten Ordnungskriterien des Kodierleitfadens bestimmt worden waren. Somit sollte eine inhaltlich bestimmte Konzentration des Materials erreicht werden. Unter Verwendung des Kodierleitfadens wurde im Anschluss jedes einzelne Interview eingeschätzt und kodifiziert. Um die Kodifizierung transparent zu gestalten, wurden zu jeder Aussage bzw. deren Auswertung Antwortnummern als „Belege“ genannt, die als Textstellen im Interview angeben, worauf die Einschätzung beruht. Ausgehend vom Kategoriensystem des Kodierleitfadens wurden in einem ersten Schritt die direkten Antworten ausgewertet, die sich auf den jeweils relevanten Fragekomplex im Interview bezogen. In einem zweiten Schritt wurde dann wiederum das gesamte Interview in den Blick genommen, da auch in anderen Antworten explizite oder implizite inhaltliche Bezüge zu anderen Stellen möglich waren. Insofern war für die Kodifizierung der Gedanke leitend, nicht nur wortwörtlich entsprechende Antworten aufzugreifen, sondern auch Antworten, die sich sinngemäß auf das Item bezogen (Lamnek 1995b, 109). In einem regelgeleiteten Prozess konnte eine Verdichtung erreicht werden, die die für das Projekt wesentlichen Inhalte herausstellte und eine inhaltliche Bewertung ermöglichte (Mayring 2002, 472).

5.3.6.2 Auswertung und Häufigkeitsverteilung

Die Auswertungen der Interviews wurden nach ihren jeweiligen Antwortergebnissen in einer Auswertungstabelle zusammengefasst, einmal mit genauen Angaben, welche Auswertung bei welchem Item im jeweiligen Interview auftrat, einmal allgemein nach Häufigkeit des Auswertungsergebnisses je Item. Bei der Darstellung sollte bewusst bleiben, dass durch die Ergebnisse verschiedene Untersuchungskategorien dargestellt werden, da nach Daten, Verhalten und Erleben in Situation gefragt wurde. Insofern bilden die Ergebnisse keine (rasch)homogene Gruppe; einen Durchschnitt o.ä. zu bilden ist hier nicht möglich. Unterzieht man die Häufigkeitsverteilung der Auswertungsergebnisse einer Analyse auf mögliche Tendenzen, stellt man fest, dass die Häufigkeitsverteilung erstaunlich symmetrisch ist: Als tendenzielle Zustimmung der Schulleitungen zu einem Item wurde festgelegt, dass sieben oder mehr Interview-Auswertungen, mehr als die Hälfte, zu diesem Item im Bereich der Kategorien 1 und 2 liegt. Als tendenzielle Ablehnung des Items durch die Schulleitungen wurde dementsprechend festgelegt, dass sieben oder mehr Interview-Auswertungen zu diesem Item im Bereich 4 oder 5 liegen. Alle übrigen

Auswertungsergebnisse wurden als neutral kategorisiert: 23 Items können im positiven, 23 im negativen, 8 im neutralen Bereich eingeordnet werden. Eine Zustimmungstendenz konnte ebenso wenig festgestellt werden wie eine Ablehnungstendenz, auch keine Tendenz zur Mitte.

5.3.6.3 Negativ beschiedene Items

Aufgrund der Häufigkeitsanalyse konnte eine Reihe von Items bestimmt werden, die jeweils von mindestens sieben Schulleitungen, also mehr als der Hälfte, negativ beschieden wurde. Im Folgenden werden diese nach Konstrukten gegliedert aufgeführt, wobei die laufende Nummer sich auf die Position des Items im Auswertungsbogen bezieht. Da die Ablehnung dieser Items bereits eine Aussage über – nicht vorhandene – Handlungsmöglichkeiten darstellt, sollen diese kurz interpretiert werden.

Unterrichtsentwicklung

- 1.1 Die SL kennt den aktuellen Wissensstand der Unterrichtsforschung.
- 1.3 Die SL sorgt für systematische Integration neuen Wissens im Kollegium.
- 2.2 Der SL ist individuelle Differenzierung im Unterricht wichtig.
- 3.1 Die SL fordert von den FS eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts.
- 3.2 Der SL sind gemeinsame Prüfungen und Tests wichtig.
- 3.3 Die SL legt Wert auf ein Fortbildungskonzept.

Ein Austausch mit der aktuellen Unterrichtsforschung findet kaum statt: 10 von 12 Schulleitungen geben an, sich kaum oder gar nicht über den aktuellen Stand zu informieren. Auch wird die Integration neuen Wissens im Kollegium kaum durchgeführt oder konsequent delegiert (9 von 12). Dazu korrespondiert, dass eine differenzierte Form der Anwendung des Wissens in Bezug auf die Schüler keine Priorität hat (9 von 12). Die Möglichkeiten, den Prozess des Wissenserwerbs und der Vermittlung ins Kollegium teilweise zu delegieren, wird ebenfalls nur teilweise genutzt: So setzen nicht alle konsequent auf die Fachschaften, um Unterricht zu entwickeln (7 von 12), auch gemeinsame Tests, die zu Zusammenarbeit und Austausch führen, werden nur teilweise gefordert (7 von 12). Ein systematisches Ausbildungskonzept zur Stärkung des Wissenstransfers ins Kollegium scheint nicht weit verbreitet zu sein (9 von 12).

Personalentwicklung

- 4.1 Die SL kennt den aktuellen Stand der Forschung zum Lehrerberuf.
- 4.3 Die SL fordert ein, dass der Lehrerberuf an ihrer Schule systematisch reflektiert wird.
- 5.3 Für die SL ist ein guter Lehrer der Initiator motivierender Lernprozesse.
- 6.1 Der SL ist ein Pädagogisches Konzept wichtig.
- 6.3 Die SL achtet auf die Umgangsformen in der Schule.

Wie bei der Unterrichtsentwicklung, so ist den Schulleitungen der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Forschung unbekannt (10 von 12). Auch die systematische Reflexion über die eigene Lehrerrolle wird nicht eingefordert (11 von 12). Damit korrespondiert das Ergebnis, dass die zentrale Rolle der Lehrkraft im Unterricht nicht weiter diskutiert wird (8 von 12). So ist auch die Idee eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts mit gemeinsam erarbeiteten pädagogischen Regeln und Leitbildern nicht überall verbreitet (7 von 12), auch das Bestehen auf angemessenen Umgangsformen steht nicht im Vordergrund (7 von 12).

Organisationsentwicklung

- 7.3 Die SL setzt zur Schulentwicklung syst. eine Steuergruppe ein.
- 8.3 Die SL legt Wert auf eine gemeinsame Wertecharta.
- 9.2 Die SL legt Wert auf gemeinsame Symbole und Zeichen.

Interessant ist hier der offensichtliche Widerspruch zum wissenschaftlichen Diskurs: Während dort die Steuergruppe als zentrales Instrument zur Schulentwicklung gesehen wird, nehmen die Schulleitungen dieser gegenüber eine skeptische Haltung ein (8 von 12). Auch findet die Darstellung gemeinsamer Werte und Ziele, sei es abstrakt in einer gemeinsamen Wertecharta (7 von 12) oder bildhaft in Symbolen und Zeichen (10 von 12), wenig Zustimmung.

Kooperationsentwicklung

- 11.1 Die SL sucht externe Partner für die Fortbildung.
- 11.2 Die SL gleicht situativ Ausbildungsangebote mit eigenem Bedarf ab.
- 11.3 Die SL evaluiert die Umsetzung des neuen Wissens.
- 12.2 Mit den externen Partnern findet eine intensive Zusammenarbeit statt.
- 12.3 Die externen Partner formulieren gezielt ihre Wünsche an die Schule.

Allem Anschein nach findet Kooperation mit einzelnen externen Partnern punktuell und mehr oder weniger zufällig statt: Weder findet eine systematische Auswahl statt (10 von 12), noch werden die bestehenden Partnerschaften systematisch zum eigenen Bedarf in Bezug

gesetzt (10 von 12) oder das vermittelte Wissen evaluiert (12 von 12). Von einer intensiven Zusammenarbeit kann somit nicht ausgegangen werden (8 von 12), da dieser offensichtlich den Inhalten der Zusammenarbeit mit einer Schule keine große Bedeutung beimessen (12 von 12).

Transformationale Führung

13.3 Die SL gibt eine klare Orientierung für die Lehrer vor.

Das Ergebnis zu diesem Konstrukt zeigt ein eindeutiges Bild: Zwar wird die Vorgabe einer klaren Orientierung für die Lehrkräfte abgelehnt (7 von 12), allerdings werden alle anderen Items positiv beschieden. Offensichtlich ist der Ansatz der transformationalen Führung eine passende Beschreibung der Führung an einem Gymnasium.

Transaktionale Führung

16.2 Die SL formuliert das Verhältnis zu den Lehrern klar als Austauschbeziehung.

16.3 Die SL nützt die Leistungsprämie als Steuerinstrument.

18.3 Die SL weiß über wichtige mikropolitische Prozesse in ihrem Kollegium Bescheid.

Im Rahmen der Analyse zu diesem Konstrukt zeigt sich ein Spannungsverhältnis: Während fast alle direkten Führungsinstrumente, die der Gesetzgeber zur Verfügung stellt, genutzt werden, ist das konkrete Benennen der Beziehung als Austauschbeziehung nicht opportun (11 von 12). Die Instrumente werden somit gezielt eingesetzt, ohne als solche benannt zu werden. Nur die Leistungsprämie stellt hier einen Ausreißer dar: Offensichtlich wird sie nicht als Steuerinstrument interpretiert (11 von 12), sondern als Belohnung im Nachgang für freiwillige zusätzliche Leistung. Dass Schulleitungen kaum Bezug zu mikropolitischen Prozessen in ihrer Schule haben (11 von 12), korrespondiert mit dem positiv bewerteten Item, dass sie den pädagogischen Diskurs weitgehend dem Kollegium überlässt.

Zusammenfassend lassen sich verschiedene Muster darstellen: So zeigt sich, dass es offensichtlich zwei große Diskurse gibt, die sich mit Schulentwicklung beschäftigen: Zum einen existiert ein wissenschaftlicher Diskurs zur Schulforschung, zum anderen scheint es einen ‚internen‘ Diskurs zu geben, der innerhalb der Institutionen des Schulsystems stattfindet. Der mangelnde Kontakt der Schulleitungen zur wissenschaftlichen Forschung zeigt sich bei den Konstrukten Unterrichtsentwicklung ebenso wie bei Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Gleichzeitig wird in den Interviews immer wieder darauf verwiesen, dass die Rückmeldungen der MB-Dienststelle und des ISB zur Orientierung genommen und als hilfreich empfunden werden – beide allerdings sind von Lehrkräften besetzt, nicht von Wissenschaftlern. Auch ist der Austausch beider Organisationen mit der Schulforschung gering. Die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen wird immer wieder als Partner für Ausbildung genannt, doch auch hier ist der Großteil der Referentinnen und Referenten Lehrkräfte, nur eine kleine Minderheit kennt die

aktuelle Schulforschung. Somit lässt sich vermuten, dass es bei Schulentwicklung zwei Diskurse gibt, die sich nur sehr bedingt überschneiden.

Zudem zeigt sich eine große Zurückhaltung der Schulleitungen bei der Konkretisierung und Institutionalisierung fester Strukturen: Weder wird in der Unterrichtsentwicklung eine Systematisierung des Wissenstransfers angestrebt, noch in der Personalentwicklung eine Reflexion der eigenen Rolle und der Werte, um gemeinsame pädagogische Richtlinien zu erarbeiten. Gleiches zeigt sich auch bei der Organisationsentwicklung, bei der gemeinsame Ziele nicht über symbolisches Handeln als allgemeinverbindlich erklärt werden, ebenso bei den Kooperationen, für die kein Mechanismus zur Evaluierung vorgesehen ist.

Daneben scheint es für Schulleitungen nahe zu liegen, eher im zwischenmenschlichen Bereich zu wirken, persönlich zu motivieren und zu unterstützen: Im Bereich der transformationalen Führung wurde fast allen Items zugestimmt, auch werden die Steuerinstrumente der transaktionalen Führung gerne eingesetzt. Allerdings erscheint es tabu, die Beziehung als Austauschbeziehung zu beschreiben. Obwohl offensichtlich Beziehungsarbeit für die Schulleitungen einen hohen Stellenwert einnimmt, haben sie doch kaum ein Sensorium dafür, dass auch jenseits ihrer Beziehung zu der jeweiligen Lehrkraft an ihrer Schule ein sehr komplexes Beziehungsgeflecht der Lehrkräfte untereinander besteht, das die Schule entscheidend mitprägt. Dies zu steuern, indem sie gezielt auf mikropolitische Prozesse eingehen und diese steuern, wird von Schulleitungen nicht in Betracht gezogen.

5.3.6.4 Vertiefte Fallanalyse

Die vertiefte Fallinterpretation ist der letzte Auswertungsschritt. Ziel dieses Schrittes ist es, möglichst alle Aspekte zu erfassen und zu einer inhaltlichen Verdichtung zu führen, um begriffliche Konzepte auszudifferenzieren (Schmidt 2007). Mit dieser Arbeit sollen am Ende die Dimensionen und Handlungsebenen benennbar sein, die die Praktiker den Konstrukten zuweisen. Im Folgenden wurden die 23 Items, die sich bei der Auswertung für die Schulleitungen als irrelevant erwiesen hatten, ausgeklammert. Bei den verbliebenen 31 Items, denen die Schulleitungen tendenziell zustimmten oder bei denen die Haltung dazu nicht eindeutig klargeworden war, kam nun in einer zweiten Auswertungsrunde die vertiefte Einzelfallanalyse zum Tragen. In dieser zweiten Auswertungsrunde, in der noch einmal alle Interviews einbezogen waren, wurden die Items nicht nur nach ihrer Zustimmungstendenz erfasst, sondern inhaltlich differenziert. Dies bedeutete, dass nun nicht nur direkte Antworten oder sinngemäß passende Antworten an anderer Stelle der Interviews in den Blick genommen wurden, sondern auch Antworten, die kontextuell dieses Item näher erklären könnten - mithin eine vertiefende Fallinterpretation. Im Folgenden werden die einzelnen Items aufgeführt. Durch die Zusammenstellung aller relevanten Antworten konnte ein Kreuzvergleich mit allen Interviews durchgeführt werden. In diesem wurden gleichwertige Aussagen und zusammenhängende Sinnmuster verglichen. Ziel war es, das ursprüngliche Item aus dem Auswertungsbogen dadurch weiter zu spezifizieren. Als gemeinsame Tendenz wurde festgelegt, dass diese in mindestens 10 der 12 Interviews

belegbar sein muss. Um die neuen Aussagen zu belegen, sind im Anschluss immer Kurztabelle angefügt, die schlagwortartig den Beleg benennen.

Eine Schwierigkeit ergab sich bei der Itemanalyse im Zusammenhang mit den Konstrukten Transformationale und Transaktionale Führung: Hier war nicht immer eine trennscharfe Spezifizierung der Items mit jeweils eigenen Antwortbelegen möglich. An verschiedenen Stellen musste auf die gleichen Belege zur Spezifizierung unterschiedlicher Items zurückgegriffen werden. Das kann zum einen inhaltlich daran liegen, dass für die Schulleitungen hier tatsächlich keine klare Trennung möglich ist, zum anderen könnte es methodisch daran liegen, dass aufgrund der Zeitrestriktion im Interview der Sinnzusammenhang eventuell nicht präzise und ausführlich genug dargestellt werden konnte. Um diesem Problem zu begegnen, wurden diese Items bei der Transformationalen Führung (Persönliches Wachstum, Atmosphäre/ offene Gesprächskultur, Interaktion/ persönliche Wertschätzung) und der Transaktionalen Führung (Kurzfristige Anreize/ Belohnung, langfristige Anreize/ Förderung, Ausnahmen/ Mikropolitik) sinngemäß zusammengefasst und nach gemeinsamen Antwortbelegen gesucht. Damit war eine allgemeine Spezifizierung wiederum gut möglich, sodass methodisch dieser Weg zur Bildung der Dimensionen und Handlungsebenen gewählt wurde.

Insgesamt halten sich die Schulleitungen in den Interviews sehr allgemein und bleiben relativ nah an den allgemein gestellten Fragen (z.B. ‚Was ist für Sie ‚guter‘ Unterricht?‘). Der Bezug zu Steuerungsinstrumenten und geeignete Maßnahmen der Umsetzung bleibt diffus, konkrete Instrumente werden nur vereinzelt genannt. Obwohl vereinzelt, gerade im Kontext der transaktionalen Führung, Elemente der direkten Steuerung benannt wurden, waren die Schulleitungen auf Rückfrage in aller Regel nicht bereit, diese auch konkret als Instrumente direkter Steuerung zu benennen. Um die Ergebnisse dennoch zuordnen zu können, wurden die Aussagen zu den etablierten Standards schulischer Steuerungsmöglichkeiten in Bezug gesetzt. Abschließend wurden die Ergebnisse der einzelnen Teildiskurse in einer Tabelle erfasst, die dann im weiteren Verlauf zu einem praxeologischen Modell des Schulleitungshandelns zusammengefasst wurden.

Unterrichtsentwicklung

Die Aussagen zur Unterrichtsentwicklung kreisen in erster Linie um die Überlegung, wie ‚guter‘ Unterricht gelingt. Hier werden drei Perspektiven eingenommen: Zum einen die Merkmale guten Unterrichts, dann die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler im Unterricht, und schließlich die Kompetenzvermittlung:

Merkmale guten Unterrichts:

1. Die Schulleitung kann benennen, was für sie guter Unterricht ist.

1.1 Die Lehrkraft kann durch die richtige Interaktion die Schüler motivieren.

Schüler mit Begeisterung	Das bereichert mich!	Die Schüler finden die super!
Unterrichtsatmosphäre positiv	Beziehungsarbeit	Lehrer erreicht die Schüler
Blitzen in den Augen	Einfach gerne zuhören	Strahlende Augen der Schüler
Flexibel + authentisch	Funke überspringen	

1.2 Die Lehrkraft strukturiert den Unterricht deutlich und formuliert klare Lernziele.

Stundendramaturgie, Höhepunkt, Lernziele	Entsprechend methodisch vermittelt	Strukturierter Überblick
Grundsätzliche Reflexion	Strukturierter Unterricht	Grundbestandteile wichtig
sehr viel mitnehmen	Wohlvorbereitet, gut durchdacht	Klare Strukturierung
Wochenplanarbeit, Binnendifferenzierung		

1.3 Die Lehrkraft soll den Unterricht zusammenhängend aufbauen, die Methode ist dabei sekundär.

Zielorientierung, aber Ablehnung Definition	Methodisch aufbereitet Individualisierung	Frontalunterricht gut, aber auch offene Formen gut
Es gibt nicht die richtige Methode, gleich gut, gleich effektiv	Zu viele Faktoren, die in der konkreten Situation wichtig sind	Es gibt keinen absoluten Maßstab
Lehrervortrag und Gruppenarbeit gelingen und scheitern sehen	Methode völlig sekundär, Qualität an Reaktion der Schüler sichtbar	Gewisse Regeln, wohlvorbereitet und gut durchdacht
Klare Strukturierung, dann flexibel	Nicht an ganz bestimmten Methoden festmachen	

Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler im Unterricht:

2. Der Schulleitung ist es wichtig, dass der Schüler als ganze Person wahrgenommen wird.

2.1 Die Lehrkraft baut zu jedem Schüler im Unterricht einen persönlichen Bezug auf.

Grüßen, Schüler aktivieren	Den ‚Draht‘ zu den Schülern finden	Offen und positiv auf jeden einzelnen Schüler zugehen
Begegnen auf Augenhöhe	Personalere Bezug	Verstehen, wie Schüler ticken
Dass der Mensch im Mittelpunkt steht	Lehrer muss sich von Schülern faszinieren lassen	Das A und O ist die Beziehung
Auch am persönlichen Umfeld des Schülers interessiert	Individuelle Lernzeit und Einzelcoaching	

2.2 Die Lehrkraft bringt den Schülern im Unterricht Anerkennung entgegen.

Herz für Kinder	Das soziale Miteinander	Positive Grundhaltung
Verantwortung füreinander sehen	Bezug des Lehrers zu den Schülern	Muss den Schüler kennen
Wir dürfen sie begleiten	Caritas = Wohlwollen	Soziales Lernen
Mit Schüler auch mal ein persönliches Wort reden	Kindern Anstrengungen zumuten	

2.3 Die Lehrkraft sieht den Unterricht als ganzheitlichen gesellschaftlichen Ansatz.

Leben einrichten und gestalten können	Fachliches und soziales Lernen durch gute Lehrdiagnose	Bildungs- und Erziehungsauftrag
Schule als Gemeinschaft wahrnehmen	Empathie und professionelle Distanz	Die Schüler in verschiedene Bereiche einführen
Wahlunterricht wichtig, da dort etwas stattfindet, was ganz wichtig ist	Stärkung des Selbstbewusstseins	Verständnis dafür: Wo liegt diese Schule? Welche Elternhäuser?
Kinder so beteiligen, dass sie zu Hause selber weiterlesen		

Kompetenzvermittlung:

3. Die Schüler sollen nicht nur Wissen, sondern auch persönliche Kompetenzen entwickeln.

3.1 Die Lehrkraft ermutigt die Schüler zu verantwortungsvollem Handeln.

Autonomes Leben führen	Vernünftig in der Gesellschaft weiter fördern	Selbstverantwortlichkeit
Hinführen junger Menschen hinein in die Welt	Ziel, Abitur zu absolvieren oder erfolgreich in Beruf einzusteigen	Jeder Schüler ein Instrument oder Theater oder Sport
Ein Stück weit zur Selbständigkeit führen	Gemeinschaftsprojekte, da lernen die jungen Menschen ganz viel	Wahlkurs „Wir gegen Gewalt“, Schule gegen Rassismus
Lernen, wie man sich im öffentlichen Raum bewegt		

Die Formulierung der Merkmale ‚guten‘ Unterrichts bleibt relativ allgemein. Zwar wird einerseits eine gelungene Interaktion eingefordert, andererseits eine klare Strukturierung und prägnante Lernziele. Daneben wird auch eine Stimmigkeit der Methodik erwartet. Allerdings wird nicht signalisiert, wie die Schulleitung dies an ihrer Schule vermitteln will. Damit ist allgemein davon auszugehen, dass dies jenseits der Möglichkeit des Einzel-Feedbacks v.a. über geeignete Fortbildungsmaßnahmen erreicht werden kann. Auch kann die Organisation der schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLf) dementsprechend abgelegt werden. Wichtig dabei erscheint jedoch, dass dies fachspezifisch erfolgt, da Interaktion und Methodik stark durch die jeweilige Fachdidaktik geprägt werden. Daneben kann die Stimmigkeit der Interaktion und der Methodik ebenso wie die passende Strukturierung des Unterrichts auch als Beobachtungsauftrag an die innerschulische kollegiale Hospitation gegeben werden.

Ähnlich lässt sich auch die Beschreibung der gewünschten Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern einordnen: Die grundsätzlichen Ansprüche an die Haltung der Lehrkräfte im

Unterricht kann einerseits als allgemeiner Maßstab im Schulprogramm, andererseits durch das Schulforum in einem (Schuljahres-)Motto festgelegt werden. Neben dem Einzel-

Tab. 9: Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Forderung nach Haltung der Anerkennung / Grundsätze guten Unterrichts/ ganzheitliche Wahrnehmung der Schüler - Schulforum: Richtlinie: Haltung der Anerkennung/ Grundsätze guten Unterrichts/ ganzheitlicher Wahrnehmung der Schüler
<p><i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildungen: Didaktik/ Methodik (fachspez.) - Veranstalten von SchILf: Didaktik und Methodik (fachspez.) - Beobachtungsaufgabe an kollegiale Hospitation: Didaktik/ Methodik/ Beziehung Lehrkraft und Schüler
<p><i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Unterrichtsprinzipien, Beziehung zu Schülern - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Unterrichtsprinzipien, Beziehung zu Schülern

Feedback ist v.a. die Möglichkeit gegeben, die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Schülern auch als Beobachtungsauftrag an die Kollegiale Hospitation zu geben. Schließlich lassen sich die erwarteten Bemühungen um Kompetenzvermittlung als didaktische Grundsätze beschreiben, die wiederum im Schulprogramm formuliert, fachspezifisch in Fortbildungen oder SchILf eingeübt oder als Beobachtungsauftrag an die kollegiale Hospitation weitergegeben werden können. Der Weg des Einzel-Feedbacks ist auch möglich.

Personalentwicklung

Die Überlegungen fokussieren hier v.a. auf die Kompetenzen und das Menschenbild, das die Lehrkraft aufweisen soll. Neben diesen Kompetenzen ist der Schulleitung wichtig, dass eine Lehrkraft eine gute Beziehung zu den Schülern jenseits des Unterrichts aufbaut, diese ganzheitlich wahrnimmt und sich selbst als Vermittler von Werten begreift.

Lehrerkompetenzen:

1. Die Schulleitung verfügt über klar nachvollziehbare Kriterien der Lehrerkompetenz.

1.1 Ein guter Lehrer soll Fachkompetenz ebenso besitzen wie Weltwissen.

Humanistische Ideale	Fachwissen, guter Diagnostiker	Bildungsauftrag, vertiefte Allgemeinbildung
Vermittlung von Wissen, Können und Kompetenzen	Lehren ist Führungsaufgabe, hoher fachlicher Anspruch	Fachliche Expertise mit menschlicher Seite zusammenführen
Pädagogischer Impetus, wissenschaftliche Befähigung	Fachliche Kompetenz, Betreuung junger Leute	Handwerk beherrschen, Wachheit für das Umfeld
Von Fächern begeistert, sein Tun immer wieder reflektieren		

1.2 Ein guter Lehrer kann sein unterrichtliches Handeln gut strukturieren.

Classroom-Management, Innovationsbereitschaft	Entsprechende Mittel zur Hand	Wie jemand mit konkreten Situationen umgeht
Beispielhaftes Tun	Unterricht halten, Potentiale nutzen	Überblick haben, gut organisieren
Weiterentwicklung, Neues gestalten	Verlässlichkeit, Gerechtigkeit	Hohes Maß an Selbstkompetenz
Notwendige Aktions- und Sozialformen kennen	Muss sich Gedanken darüber machen, wie man es vermitteln will	

1.3 Ein guter Lehrer nach klaren und reflektierten pädagogischen Idealen.

Herz für Kinder	„Draht zu den Schülern“ finden	offen und positiv auf Schüler zugehen
Tätigkeit eines Trainers	Der Lehrer muss erziehen	Beziehungsarbeit leisten
Gerne mit jungen Menschen arbeiten	Jedem Schüler gegenüber positiv eingestellt sein	Kinder mögen, Wohlwollen
Mit Menschen umgehen/ junge Menschen weiterbringen	Offenheit	Muss Kinder begeistern

Beziehung zu den Schülern:

2. Für die Schulleitung geht ein guter Lehrer zu den Schülern in Beziehung.

2.1 Ein guter Lehrer tritt den Schülern wertschätzend gegenüber.

Jemand anderen wahrnehmen	„Draht“ zu den Schülern kriegen	Wie spricht man über Schüler?
Jemand, der sagt: Wie es dir geht, geht mich direkt etwas an	Bezug des einzelnen Lehrers zu den Schülern	Er braucht Empathie
Schüler haben Vertrauen zum Lehrer und umgekehrt	Junger Mensch ist Wohlwollen Wert	A und O ist die Beziehung
Geht mit Schülern wertschätzend um	Kinder hören ihm gerne zu	

2.2 Ein guter Lehrer nimmt eine professionelle pädagogische Haltung gegenüber Schülern ein.

Schüler in hohem Maße erreichen	Wenn er ein guter Diagnostiker ist.	Trennung von Person und Verhalten
Begegnung in gewisser Form auf Augenhöhe	Wichtig ist immer auch professionelle Distanz	Lehrer muss berechenbar, muss fair sein
Lehrer muss interessiert sein an Schülern	Menschlichen Kontakt herkriegern zu den Schülern	Erkennen und die richtigen Rückschlüsse ziehen
Interessiert für die Schüler, auch am persönlichen Umfeld	Funke so überspringen lassen, dass sich die Kinder beteiligen	

Ganzheitliches Menschenbild:

3. Für die Schulleitung nimmt ein guter Lehrer den Schüler ganzheitlich wahr.

3.1 Ein guter Lehrer kennt und fördert Schüler auch jenseits des Unterrichts.

Wer das Talent hat, ein Instrument zu spielen, ein Hobby hat	Jeden einzelnen Schüler einschätzen	Grundverständnis von Bildung
Wie es dir geht, geht mich direkt was an	Versuch, Potentiale im Umgang mit Schülern zu realisieren	Er muss die Schüler kennen
Der Mensch steht im Mittelpunkt	Er muss wissen, was ein Youtuber ist, die blödesten Witze kennen	Hohe soziale Intelligenz mitbringen
Junge Menschen mit eigener Erfahrung weiterbringen	Was ist der politische, soziale, wirtschaftliche Hintergrund?	Extra Veranstaltungen für einzelne Neigungen anbieten

Vermittler von Werten:

4. Die Schulleitung sieht den Lehrer v.a. als Vermittler von Werten.

4.1 Ein guter Lehrer lebt den Schülern konsequent humane Werte vor.

Der orientiert sich an unseren Werten – humanistische Ideale	Legen großen Wert auf gemeinsame Werte	Gutes, positives, demokratisches, christliches Menschenbild
Vermittlung von Werten	Lehren ist Führen, ist Führungsaufgabe	Reflektiertes, umfassendes Menschenbild
Verlässlichkeit, Gerechtigkeit, Freundlichkeit	Bestrebt um Gerechtigkeit	Bildung im besten Sinne
Zu leben versuchen, was man von den anderen erwartet		

4.2 Ein guter Lehrer fordert von den Schülern ein, sich an Werten zu orientieren.

Er legt Wert drauf auf einen Umgang mit den Schülern	Ein bestimmtes Verhalten in Gang setzen	Und dann den anderen, auch den Schülern, vorleben
Beispielhaftes Tun	Schüler reagieren unheimlich stark auf Vorbilder	Die fachliche Kompetenz und die menschliche Kompetenz
Versuch, als menschliches Vorbild zu wirken	Miteinander zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen	Schüler sind die Schwächeren und haben z.T. Angst
Die Schüler in ihrem Verhalten positiv beeinflussen	Wie verhalte ich mich in einer Gesellschaft?	Dass das von den Schülern als authentisch wahrgenommen wird

Wie bei der Darstellung der Unterrichtsentwicklung auch, zeigt sich, dass die Schulleitungen, ausgehend von der Frage, was eine ‚gute‘ Lehrkraft ausmacht, kaum benennen können, wie sie diese Ansprüche in ihrem Kollegium vermitteln. Insofern ist auch hier von den allgemein bekannten Steuerinstrumenten auszugehen. Dem Wunsch nach Fach- und Weltwissen kann letztlich nur nachgekommen werden, wenn die Schulleitung darauf achtet, dass die Lehrkräfte sich in ihren Fachwissenschaften regelmäßig fortbilden. Die Erwartung, dass Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handeln gut strukturieren können, stellt eine Überschneidung zur Unterrichtsentwicklung dar: Genauso wie dort ist dies über dementsprechende, fachspezifische Fortbildungen in der allgemeinen Methodik bzw. der

Tab. 10: Möglichkeiten der Personalentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: päd. Haltung, Förderung der Schüler, Vermittlung von/ Orientierung an Werten - Päd. Konzept: Fachkompetenz, unterrichtliches Handeln, pädagogische Ideale, Lehrer-Schüler-Beziehung
<p><i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildungen: unterrichtliches Handeln/ Methodik (fachspez.) - Veranstalten von SchiLf: unterrichtliches Handeln/ Methodik (fachspez.)
<p><i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Lehrer-Schüler-Beziehung/ päd. Haltung/ Förderung der Schüler/ Vermittlung von, Orientierung an Werten - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Lehrer-Schüler-Beziehung/ päd. Haltung/ Förderung der Schüler/ Vermittlung von, Orientierung an Werten

Fachdidaktik zu erreichen, ebenso wie durch die Veranstaltung interner SchiLf. Die Reflexion der eigenen pädagogischen Ideale kann strukturell nicht abgebildet werden und somit nur im Rahmen etwa des Schulprogramms oder eines pädagogischen Konzepts als allgemeine Richtlinie formuliert werden. Das Einzel-Feedback kann die Schulleitung hier auch als Steuerinstrument nützen. Ähnlich auch die geforderten Haltungen im Rahmen der Beziehung zu den Schülern. Hier kann neben dem Setzen von Richtlinien im Schulprogramm oder einem pädagogischen Konzept auch ein Beobachtungsauftrag an die kollegiale Hospitation formuliert werden. Zudem bietet sich der Rückgriff auf das Einzel-Feedback an. Schließlich sind die abschließenden zwei Punkte, Menschenbild und Werte,

sehr allgemein und abstrakt gehalten. In diesem allgemeinen Rahmen ist die Möglichkeit gegeben, diese als Richtlinien in das Schulprogramm oder ein pädagogisches Konzept aufzunehmen. Auch hier bleibt darüber hinaus das Einzel-Feedback als Steuerinstrument.

Organisationsentwicklung

Möglichkeiten der Organisationsentwicklung werden in fünffacher Hinsicht formuliert: Zum einen ist der Schulleitung der Kontakt zu Gremien ihrer Schule wichtig. Zum anderen nimmt sich die Schulleitung in einer Schnittstellenfunktion wahr, die es aktiv zu gestalten gilt. Daneben wird die kommunikative Situation bestimmt. Des Weiteren wird die Haltung gegenüber den Lehrkräften als Basis für gelungene Kommunikation beschrieben. Schließlich wird auf die Möglichkeiten verwiesen, Gemeinschaft an Schule zu stärken.

Zusammenarbeit mit Gremien

1. Der Schulleitung ist die Zusammenarbeit mit allen Gremien wichtig.

1.1 Die Schulleitung nimmt engen Bezug auf das Gremium Fachschaft.

Die Fachschaften (als prägende Gruppen)	Zusammenarbeit mit den Fachschaften für Fortbildungskonzept	Fachschaft als relevante Gremien
Zu Fachschaften wird unmittelbarer Kontakt gesucht	Fachbetreuung strahlt ins Kollegium hinein	Fähigkeit der Fachschaft, Dinge zu reflektieren
Fachbetreuungen als fachliche Experten der Schule	Fortbildungen laufen über die Fachschaften	Über Fachbetreuungen Einführung neuer Unterrichtsmethoden
Regelmäßige Fachbetreuerkonferenz zur Unterrichtsentwicklung	Innovationen vermitteln über Fachbetreuerkonferenz	

Schnittstellenfunktion:

2. Die Schulleitung sieht sich als Schnittstelle zwischen den Bereichen.

2.1 Die Schulleitung nimmt das Führen vieler Gespräche als zentrale Steuerungsmöglichkeit wahr.

Ich bin als Schulleiter in hohem Maße bei Fachsitzungen dabei	Gespräche mit Kollegen, mit Eltern, mit Schülern	Oft mach ich's so, dass ich sage, wir reden mal über dieses Thema
Ich gehe in die Fachschaften, im Direktorat wird offen gesprochen	Der größte Teil des vormittäglichen Geschäfts sind Gespräche	Halber Tag bestimmt von Eltern- und Schülergesprächen
Es sind viele Gespräche	Ich rede unheimlich viel mit den Leuten	Wir reden miteinander, ich nehme mir Zeit für alle
Schnittstelle zwischen oben und unten, Ministerium und Kollegen	Schnittstelle zwischen Schule und Schulfamilie	

2.2 Die Schulleitung sieht sich in einer steuernden Rolle in der Schulentwicklung.

Dann spreche ich den Kollegen an	Dadurch, dass ich in relativ vielen Fachschaften präsent bin	Wichtiges wird zunächst mal in der Schulleitung thematisiert
Und ich versuche dann schon, das ein bisschen zu steuern	Weil der Chef für die Kollegen eine gewisse Absicherung ist	Der Schulleiter muss bestimmte Dinge „eintakten“
Habe ich mir die Freiheit genommen zu sagen: Macht ihr das!	Alle Termine über meinen Tisch! Weil nur ich habe den Überblick	Weil du wirklich viel gestalten kannst
Der Schulleiter ist natürlich schon der Entscheidende	Vom Chef wird erwartet, dass er die Linie vorgibt	

Kommunikative Situation:

3. Die Schulleitung ist i.d.R. für ein Gespräch erreichbar.

3.1 Die Schulleitung ist für die Lehrkräfte erreichbar, grenzt dies aber zeitlich ein.

Die Türe hier steht grundsätzlich offen	Ich gehe jede freie Minute ins Lehrerzimmer rüber	Gerne mehr präsent, scheitert am Alltag
Ich versuche in der großen Pause im Lehrerzimmer zu sein.	In jeder anderen Struktur auch nicht so gegeben	Ich habe ab und zu die offene Türe
Bemühen, möglichst oft im Lehrerzimmer zu sein	Ich habe normalerweise meine Tür hier offen	Also nach einer halben Stunde sage ich schon, ich muss was tun
Ich gehe immer ins Lehrerzimmer, bin immer da	Ich habe immer eine offene Tür	Ich denke, sie schätzen diese offene Tür

Haltung gegenüber Lehrkräften:

4. Die Schulleitung tritt den Lehrkräften wertschätzend gegenüber.

4.1 Die Schulleitung nimmt die Lehrkräfte als ganze Person wahr.

Jemanden wahrnehmen, Du bist da!	Für mich ist erst einmal das soziale Miteinander das Wichtigste	Dass jeder sich wahrgenommen fühlt
Wobei die Fachbetreuer sehr kollegial sind, ich bitte sie darum	Unterstützend, versuchen Perspektive aufzubauen	Indem ich versuche, einfach für die Kollegen da zu sein.
Ich versuche die Kollegen nicht in der Wertschätzung herabzusetzen	Lehrer arbeitet nur dann gut, wenn er zufrieden ist	Ein gewisses Wohlwollen, das die Lehrer spüren
Gegenseitige Wertschätzung, die Würde des anderen achtend	Individuelle Wertschätzung ist mir wichtig	Als Person wahrgenommen fühlen

4.2 Die Schulleitung versucht Konflikte im Einzelgespräch zu regeln.

Muss ich akzeptieren, ich kann ihn nicht zwingen	Stärken und Schwächen werden im Gespräch klar formuliert	Ich habe mich mit denen zusammengesetzt
Da ist jetzt ein Mensch gegenüber, der nicht reagiert wie ein Chef	Ich gehe dann mit dem Kollegen z.B. zum Mittagessen	Nicht als Anweisung formuliert, sondern als Bitte
Versuch in vielen Einzelgesprächen Vorstellung zu formulieren	Das Schlimmste ist, das Kollegium gegen die Schule aufzubringen	Wichtig, dass sich Lehrer verstanden und wertgeschätzt fühlen
Ich war immer der Überzeugung, wir nehmen das Kollegium mit	Im täglichen Miteinander dem anderen zuhören	

Stärken der schulischen Gemeinschaft:

5. Der Schulleitung sind gemeinsame Veranstaltungen der Schule wichtig.

5.1 Gemeinsame Veranstaltungen prägen nach Meinung der Schulleitung die schulische Gemeinschaft.

Das Musical. Das ist natürlich die oberste Spitze	Ganz wichtig: Einhaltung der Gottesdienste, Hausmusikabend	Wichtiger Bestandteil: Konzerte
Entweder Musical oder Schulfest	Schule ist verkapptes musikalisches Gymnasium: Chor, Orchester	Theater sehr wichtig: Unter-, Mittel-, Oberstufentheater
Ganz wichtiger Faktor: der musische Bereich, Konzerte	Musical, und im nicht Musicaljahr Spendenlauf	Unsinniger Donnerstag darf auf keinen Fall geknickt werden
Wir haben neun Theatergruppen	AK Seniorenbetreuung, AK Umwelt, AK Dritte Welt	

5.2 Gemeinsame Veranstaltungen unterstützen das Gemeinschaftsleben an der Schule.

Weil es das Gemeinschaftserlebnis ist, bei diesem Gottesdienst	Weil es eine Big-Band gibt, und das Konzert hat Tradition	Wenn Schulgottesdienst ist, gibt es keine Parallelveranstaltung
Dieses Miteinander, in dem Fall in Form eines Gottesdienstes	Da wachsen Beziehungen.	Diese jahrgangsübergreifenden Ensembles, die leisten sehr viel
Dieses Erlebnis, miteinander etwas zu machen, sich einzusetzen	Das ist grandios, da ist die halbe Schule beteiligt	Schwarz-weiß-Ball geht auf keinen Fall ohne Lehrerballett
Und alle diese Gruppen, da kommt ein Miteinander zum Tragen	Lesenacht von Samstagabend auf Sonntag	

6. Der Schulleitung sind gemeinsame Regeln in der Beziehung zu den Lehrern wichtig.

6.1 Der stete Gesprächskontakt zu den Lehrkräften wird angeboten bzw. gesucht.

Die Tür steht grundsätzlich offen	Dass es wichtig ist, [...] dass möglichst viele miteinander reden	Ansonsten können die immer zu mir reinkommen
Versuche ich, die Hemmschwelle niedrig zu setzen	Die Kollegen wissen, dass ich von der Früh bis abends [...] da bin	Ich habe normalerweise meine Tür offen
Wenn sie zu mir kommen, Freundlichkeit, Ausgeglichenheit	Die Tür steht immer offen	Ich bin so ein Tür-und-Angel-Mensch
Sie schätzen diese offene Tür		

6.2 Die Schulleitung steht den Lehrkräften bei Problemen aller Art zur Seite zu stehen.

Ich bemühe mich, für die Kollegen immer da zu sein	Ich versuche [...] dem einzelnen gerecht zu werden	Dass das Kollegium wahrnimmt, dass ich versuche, sie zu sehen
Wenn [...] ein Stein dazwischen, muss man die Situation [...] klären	Und dann wissen die, dass ich mich bemühe, eine Lösung zu finden	Gut, dafür kann ich auch mal wieder was tun
Weil sie jederzeit, wenn ein Problem da ist, kommen können	Dass sie immer zu mir kommen können	Solche Dinge, wo dann ehrlich und offen diskutiert wird
Wertschätzung [...] zu leben versucht, was man von anderen erwartet		

Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Gremien wird in den Interviews immer wieder angeführt, besonders die Fachschaften bzw. die Fachbetreuerkonferenzen gelten bei den Schulleitungen als zentrales Gremium, das für die Entwicklung der Schule wichtig ist. Die in der Forschung stark propagierte Steuergruppe findet kaum Erwähnung. Allerdings wird immer wieder das ‚Direktorat‘ (Schulleitung, stellv. Schulleitung und Mitarbeiter in der Schulleitung) als wichtiger Gesprächspartner der Schulleitung genannt. Die Schnittstellenfunktion wird beschrieben, indem sich die Schulleitung als steuernde Instanz wahrnimmt, die viele Gespräche führt. Bestärkt wird dies durch die Einstellung vieler Schulleitungen, möglichst immer für die Lehrkräfte erreichbar zu sein. Schließlich sieht sich die Schulleitung auch in der Rolle, Ansprechpartner nicht nur für explizit schulische Probleme zu sein. Eventuell zeigt sich hier der Anspruch der Schulleitungen, Kommunikation im Rahmen von Entscheidungsprozessen bei sich zu zentralisieren und damit Komplexität zu reduzieren. Vermutlich drückt sich darin die Erkenntnis aus, dass Kommunikation ein Schlüsselement schulischer Steuerung ist. Diese allgemeine

Tab. 11: Möglichkeiten der Organisationsentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)

<p><i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Schulleitung zentrale (Kommunikations-) Instanz im Schulentwicklungsprozess/ allgemeine Umgangsregeln/ ganzheitliche Wahrnehmung, - päd. Konzept: allgemeine Umgangsregeln
<p><i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzen und Fördern spezieller Gruppen bzw. Arbeitskreise zur Schulentwicklung
<p><i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback allgemein: Regelung von Konflikten - pos. Einzel-Feedback bei Gemeinschaftsveranstaltungen

Konzeption könnte zwar im Schulprogramm formuliert werden, da Zentralisierung Komplexitätsreduzierung zu Folge hätte, allerdings würde sie vermutlich Widerspruch bekommen von Seiten der an ihrer beruflichen Autonomie orientierten Lehrkräfte. Somit wäre eine allgemeine Formulierung im Schulprogramm naheliegender, die darauf hinweist, dass die Schulleitung die Lehrkräfte ermutigt, mit ihr Gespräche über schulische Belange zu suchen. Dies korrespondiert mit der kommunikativen Situation: Auch hier wird die Erreichbarkeit der Schulleitung als wesentlich dargestellt, gleichzeitig werden aber auch Rahmenbedingungen aufgestellt. Somit wäre in Ergänzung zur Nennung im Schulprogramm auch das Aufstellen transparenter Kommunikationsregeln zwischen Schulleitung und Kollegium in einem pädagogischen Konzept möglich. Gleiches gilt auch für die Haltung der Schulleitung gegenüber den Lehrkräften. Die Lösung von Konflikten im Einzelgespräch verweist auf das Instrument des Einzel-Feedbacks. Die Aussagen zur Stärkung der schulischen Gemeinschaft sind sehr grundsätzlich gehalten: So kann die Wichtigkeit gemeinsamer Veranstaltungen für die schulische Gemeinschaft im Schulprogramm verankert werden, und als Richtlinie auch in den Gremien Schulforum oder Fachbetreuerkonferenz, aber auch in der Lehrerkonferenz ausgegeben werden. Gleiches gilt auch für die Konsequenz der gemeinsamen Veranstaltungen aus Sicht der Schulleitung, Gemeinschaftsleben zu unterstützen. Gleichzeitig ist dies auch immer im Einzel-Feedback möglich.

Kooperationsentwicklung

Für diesen Diskurs war ursprünglich nur eine Forschungsfrage formuliert, da davon ausgegangen wurde, dass dieses Thema für die Schulentwicklung aus Sicht der Schulleitungen eher randständig sein würde. Allerdings zeigte sich, dass diese Einschätzung

nicht zutrifft, was sich in der relativ differenzierten Rückmeldung zeigt, die die Schulleitungen zu diesem Thema geben: Zum einen haben diese eine differenzierte Wahrnehmung der Bildungsadministration, indem sie zwar ihre Abhängigkeit von dieser sehen, andererseits diese auch als Unterstützung empfinden und Spielräume in den administrativen Vorgaben wahrnehmen und nützen. Darüber hinaus ist schließlich auch eine aktive Zusammenarbeit mit externen Partnern, wenn auch punktuell, wahrzunehmen.

Abhängigkeit von der Bildungsadministration:

1. Die Schulleitung sieht administrative Aufgaben als umfangreichen Bestandteil ihrer Tätigkeit.

1.1 Die Zusammenarbeit mit der Bildungsadministration stellt den größten Teil schulischer Kooperation dar.

Rein zeitlich quantifiziert, sicherlich mehr Verwaltung	Gespräche führen – Verwaltung 50:50	Ich habe nicht das Gefühl, dass ich über der Arbeit stehe
Gespräche führen – Verwaltung 50:50	Bereich Verwaltung $\frac{3}{4}$ der Zeit	Gespräche führen – Verwaltung 66:33
An manchen Tagen mehr als 70 %	Viel zu viel Zeit	70 – 80 % Verwaltung sicher
Verwaltung sind so 20 %	Das ist sicherlich mehr als die Hälfte	

1.2 Für die Schulleitung nimmt die Arbeitsbelastung durch Administration immer mehr zu.

Jede Anfrage im Landtag löst entsprechende Recherchen aus	Ja, ganz viel Verwaltung. Schulverwaltung organisieren	Irgendwelche Umfragen vom KM oder von wem auch immer
Es wäre schön, wenn man da besser entlastet würde	Es ist immer mehr geworden in den letzten Jahren	In den letzten Jahren zu groß geworden
Die nimmt immer mehr zu	Anteil von Verwaltung geringer als ich mir das vorher gedacht habe	Ich lasse mich von der Verwaltung nicht kaputt machen
Eindruck, dass die Verwaltung immer mehr wird		

1.3 Die effiziente Bewältigung der vorgegebenen Verwaltungsarbeiten ist die Grundlage guter Schule.

Ein Teil der Administration ist ja stützend	Schulverwaltung organisieren, Neuaufnahmen, Klasseneinteilung	Da lege ich Wert darauf
Aber es ist natürlich wichtig	Oft Voraussetzung, Freiräume zu schaffen	Wirklich zu schaffen macht überflüssige Administration
Ist ja auch recht so	Verwaltung rein sind so 20 %, dann Gestaltung sind 20 %	Abgrenzung zwischen Administration und Schulentwicklung schwierig
Für Lehrer ganz wichtig, dass der Laden läuft		

Unterstützung durch die Bildungsadministration:

2. Die Schulleitung empfindet vorgesetzte Dienstbehörden als unterstützend.

2.1 Die Bildungsadministration wird als offen und kooperativ empfunden.

Bei Vorschlägen das Ministerium immer als positiv erlebt	Innerlich ein entspanntes Verhältnis zum KM	Habe ich sofort gemerkt, das war unheimlich kollegial
Immer, wenn ich was gemacht habe, dann Unterstützung bekommen	Der MB versucht zu hören, wo der Schuh drückt'	Ich erlebe die Ebene der Verwaltung als sehr hilfreich
Das Ministerium erlebe ich nur als eigentlich hilfreich	MB und seine Mitarbeiter kann man in jeder Situation fragen	Ich nehme sie als Partner wahr
Freundschaftlich, lösungsorientiert, versuchen zu helfen		

Nützen von Spielräumen:

3. Die Schulleitung sieht in den vorgegebenen Richtlinien Spielräume.

3.1 Innerhalb des administrativen Rahmens nimmt die Schulleitung Spielräume wahr und nutzt diese.

Die lassen Ihnen schon Spielräume	Ja, ich mein im Rahmen dessen, was halt geht	Ich kann mich aber auch mit meinem Mitarbeiter zusammensetzen
Und insofern ist Spielraum da	Auch da gibt es eigentlich nur helfende Kontakte	Die erfüllen nicht jeden Wunsch, aber im Kontakt durchaus hilfreich
Jetzt warten wir erst einmal, da kommt noch was.	Schon die Freiheit nehmen, nicht alles so umzusetzen	Ich werde diese Forderung ummünzen
Es wandert viel in den Papierkorb	Leute helfen in den Bereichen, wo sie Handlungsspielraum haben	

Zusammenarbeit mit externen Partnern:

4. Externe Partner werden nach Bedarf gewählt.

4.1 Die Schulleitung hat genaue Vorstellung von Einzelpartnerschaften.

Mir sind die P-Seminare wichtig. Da gute Möglichkeiten für Partner	TU wäre bevorzugter Partner der Schulleitung	Über die persönliche Schiene guten Kontakt zur Presse
Relativ enger Austausch über TUM Paedagogicum	Die Firma X vor Ort bietet Kooperationen, die helfen	Für uns sind Kontakte zum Klinikum sehr interessant
Ich mag das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft	Verschiedene Kooperationspartner im Profisportbereich	Zusammenarbeit im Arbeitskreis Schule Wirtschaft sehr gut
Guter Kontakt zur Presse durch persönlichen Einsatz	Mit den Kirchen pflegen wir rege Partnerschaft	

4.2 Die Schulleitung unterstützt gezielt Kooperationen mit externen Partnern.

IHK, HWK von Lokalpolitik geachtet und geschätzt	Technologie-Firma für Laptopklassenzimmer, viel Prävention	Deutsche Luft- und Raumfahrt Pfaffenhofen, Uni für Deutsch
Alle großen Firmen der Region, Regionalpolitik, Presse	IHK-Präsident, TU München, große Technologie-Firma	Uni Augsburg + Ulm, Bundestagsabgeordneter
Universität Augsburg, Zentralklinikum Augsburg	Firma X – Referenzschule Medien, Hochschule Augsburg	Viel Prävention, karitative Organisationen, Profisport
Firmen der Region, regionale Presse	Lokale Presse, SPD-Schul-politiker, Theaterszene	AWO, Kindergärten, Kirchen, Hospizgruppe

Alle drei Punkte, die die Abhängigkeit der Schulleitung von der Bildungsadministration enthalten, stellen Beschreibungen dar, die letztlich in innerschulisches Steuerhandeln überführt werden können: Im Rahmen der als unterstützend beschriebenen, vorgesetzten Dienstbehörden könnte ein Instrument der Schulleitung sein, gute oder persönliche Kontakte zu Mitarbeitern der Bildungsadministration aufzubauen, um eventuell schnellere oder

Tab. 12: Möglichkeit der Kooperationsentwicklung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)

Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen	- Schulprogramm: Schulentwicklung als gemeinsame Aufgabe, nicht nur Schulleitung/ Kooperationen mit externen Partnern sind anzustreben
Möglichkeiten der indirekten Steuerung	- Nutzen administrativer Spielräume
Möglichkeiten der direkten Steuerung	- Aufbau persönlicher Kontakte zu Mitarbeitern in der Bildungsadministration - direkte Ansprache von geeigneten Lehrkräften und Motivation zu Kooperation mit externen Partnern

umfassendere Information oder Unterstützung für die Schule zu erhalten. Die im Folgenden beschriebene Nutzung von Spielräumen im administrativen Rahmen zum Wohle der Schule kann als allgemeine Richtlinie im Schulprogramm implementiert werden. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern kann die Schulleitung fördern, indem sie ihre Vorstellung von externen Partnern im Schulprogramm als allgemeine Richtlinien verankern lässt. Überdies könnte sie versuchen, mit diesen Wunschpartnern Fortbildungsprogramme für die Lehrkräfte zu gestalten, die dann Grundlage für eine Kooperation sein können. Die gezielte Kooperation mit externen Partnern wird eine Schulleitung vermutlich nur erreichen, wenn sie direkt auf einzelne Lehrkräfte zugeht und diesen den Sinn einer speziellen Kooperation nahebringt.

Transformationale Führung

Das Konzept der transformationalen Führung trifft bei den Schulleitungen auf große Resonanz. Insgesamt sieben Perspektiven können hier beschrieben werden: Die Schulleitungen unterstützen zum einen Lehrkräfte persönlich, um motivierend und bestärkend auf positives schulisches Engagement hinzuwirken. Zum anderen ist ihnen in der Führungsbeziehung die Vermittlung von Anerkennung wichtig, zugleich suchen sie immer auch die persönliche Begegnung im Gespräch. Ihnen ist wichtig, eine Atmosphäre der Offenheit zu schaffen, die integrierend wirken kann, sodass sie auch persönliche Daten der Lehrkräfte bewusst wahrnehmen und versuchen einzelne Außenseiter zu integrieren.

Schließlich legen sie auch Wert darauf, durch positives Feedback die Aktivitäten der Lehrkräfte zu loben und zu bestärken.

Persönliche Unterstützung:

1. Die Schulleitung fördert Lehrkräfte nach ihren Begabungen, steht ihnen mit Rat und Tat zur Seite.

1.1 Die Schulleitung motiviert geeignete Lehrkräfte gezielt.

Wenn ich besonderes Potential entdecke	Förderung einzelner Lehrkräfte	Schulleitung spricht konkret Aufstiegsmöglichkeiten an
Ich frage sie: Was wollt ihr werden?	Es ist das direkte Gespräch mit dem Kollegen	Aber ich sage das auch bestimmten Kollegen
In einem Gespräch kann man das eine oder andere mitgeben	Ich sage: Wenn ich Sie fördere, erwarte ich auch was	Ich sage denen immer, dass es Möglichkeiten gibt
Rückmeldung: Ich könnte mir vorstellen, dass Sie sich bewerben	Ganz gezielt ad personam mit Schreiben ins Fach	

1.2 Die Schulleitung gibt Lehrkräften bei Engagement positives Feedback.

Es hat jeder die Möglichkeit etwas zu tun	Ich hoffe, sie merken es am Feedback, das sie bekommen	Die zeigen mir, dass sie förderungswürdig sind
Unterstützung durch Schulleitung in bestimmten Teilbereichen	Bei uns wird jeder gefördert	Das sind oft Leute, die kommen, weil sie ein Projekt machen wollen
Sie dürfen jederzeit mit einem neuen Projekt zu mir kommen	Ich mache sehr deutlich, dass ich das Engagement schon schätze	Es gibt bestimmte Kollegen, denen sage ich es auch bewusst
Ja, versuche ich schon		

1.3 Die Schulleitung schlägt engagierten Lehrkräften konkrete Entwicklungsmaßnahmen vor.

Die kommen dann zu Fortbildungsmaßnahmen	Jetzt arbeitet sie das Medienkonzept aus	Lehrkräfte sollen an Entscheidungsprozessen teilnehmen
Ganz wichtig, dass man Kollegen in bestimmte Positionen führt	Versuch, der Lehrkraft Entwicklungsprozesse aufzuzeigen	Natürlich fördere ich Kollegen systematisch
Empfehlung als Evaluator, MB-Mitarbeiter	Leute beim MB empfehlen	Es gibt diese Goldfischchen-Kurse vom KM
Mitarbeit Abiturkommission, Fremdsprachenunterricht		

Vermittlung von Anerkennung:

2. Die Schulleitung begegnet jedem mit Wohlwollen und Freundlichkeit.

2.1 Die Schulleitung versucht, durch Anerkennung und Wertschätzung zu motivieren.

Herzlichkeit des Umgangs miteinander	Wir haben eine gemeinsame Wertcharta erarbeitet	Wesentlicher Grundsatz: vertrauensvolle Zusammenarbeit
Ich beharre nicht auf meiner Meinung	Versuch, ansprechbar zu sein, sich aber nicht aufzudrängen	Bemühen, Lösungen für Probleme der Lehrkräfte zu finden
Eigene Meinung nicht als Anweisung, sondern als Bitte	Ein gewisses Wohlwollen, das die Lehrer spüren	Arbeiten mit Freude und Einsatz, nicht unter Zwang
Individuelle Wertschätzung ist wichtig	Individuelle Wertschätzung absolut übergeordnet	

Persönliche Begegnung im Gespräch:

3. Die Schulleitung sucht möglichst viele Gespräche mit den Lehrkräften.

3.1 Die Schulleitung versucht, durch das persönliche Gespräch Lehrkräfte zu motivieren.

Prinzip der offenen Tür, Kommunikation A und O	Ich bin sehr viel im Kontakt mit dem Kollegium	Ich rede wirklich mit allen 100
Der größte Teil des vormittäglichen Geschäfts sind Gespräche	Die Kollegen wissen, dass ich von früh bis abends da bin	Ich rede unheimlich viel mit den Leuten
Meine Türe ist die ganze Zeit offen	Die Tür steht immer offen	Ich habe eine offene Tür, permanent
Ein offenes Ohr ist ganz wichtig		

Schaffung einer Atmosphäre der Offenheit:

4. Die Schulleitung legt Wert darauf, dass die Gespräche in angenehmer Atmosphäre stattfinden.

4.1 Die Schulleitung versucht durch Offenheit im Gespräch die Lehrkräfte für ihre Ziele zu gewinnen.

Dann versuche ich die Lehrkraft zu gewinnen	Ich kann sagen: Kommen Sie bitte rein und setzen sich	Grundhaltung: erst einmal das Positive wahrzunehmen
Ich beharre nicht auf meiner Meinung	Hierarchischer Sichtweise im Gespräch entgegenwirken	Man muss erst einmal eine Vertrauensebene aufbauen
Ggf. von seiner persönlichen Situation erzählen	Atmosphäre der Wertschätzung	Gute Atmosphäre, gedeihliches Miteinander
Basis für vertrauensvolle Zusammenarbeit		

Bewusstes Wahrnehmen persönlicher Daten der Lehrkräfte:

5. Die Schulleitung gratuliert bei persönlichen Anlässen.

5.1 Die Schulleitung versucht, die Lehrkräfte durch persönliche Aufmerksamkeit zu motivieren.

Geburtstage möglichst nicht übersehen	Bei Geburtstagen gratuliere ich immer	Wenn ich sowas weiß, dann gehe ich immer auf die zu
Also ich suche den Kontakt dann da schon	Da werden alle Geburtstage und Namenstage begangen	Ich bemühe mich, dass ich den Kollegen persönlich gratuliere
Ich habe alle Geburtstage in meinem Kalender eintragen	Schulleitung gratuliert bei Geburtstagen	Gratulation zum Geburtstag und freundliche Nachfrage
Ich weiß nicht, ob ich es immer schaffe	Jeder Lehrer zum Geburtstag eine persönliche Geburtstagskarte	

Integration von Außenseiter:

6. Die Schulleitung geht auf zurückhaltende Lehrkräfte zu.

6.1 Die Schulleitung versucht, durch das persönliche Gespräch alle Lehrkräfte zu integrieren.

Wir haben eine Kollegin gehabt, da habe ich die Reißleine gezogen	Wenn Lehrkraft nicht von sich aus kommt, ist es schwierig	Das ist ein großes Anliegen; inwieweit das gelingt, ist nicht immer klar
Ich versuche es, soweit das möglich ist	Ein Gespräch, das die Situation entspannt, ist schwierig	Mit aller Vorsicht, aber wenn es ist, dann ja
Und wenn sie kommen, frage ich, warum sie nicht öfters kommen	Ich frage mich: Finde ich ein Projekt, das ich anerkennen kann	Wahrscheinlich mache ich das zu wenig
Ich versuche es, wobei ich nicht immer alles sehe		

Bestärken und Verstetigen von Engagement:

7. Die Schulleitung gibt bei Engagement positives Feedback.

7.1 Die Schulleitung versucht durch Anerkennung zu motivieren.

Ein ‚Danke‘ oder die Rückmeldung: ‚Hey, das war toll!‘	Geschenkübergabe im Direktorat als Anreiz	Ich hoffe, dass sie es merken am Feedback, das sie kriegen
Für Lehrer wichtig, dass er bemerkt, man sieht sein Engagement	Ich lobe Kollegen	Dann muss ich darüber nachdenken, wie ich ihn entlasten kann
Dann sage ich: Schön, dass Sie da sind!	Projekte für Leistungsprämie finden	Ich setze die Leistungsprämie ein, bewusst für Gruppen
Rückmeldung: Ich habe gesehen, du hast das gemacht. Super!		

Letztlich werden alle Maßnahmen, die von den Schulleitungen vorgeschlagen werden, durch Einzel-Feedback vermittelt: So zum einen bei der persönlichen Unterstützung, bei der Motivation, aber auch das positive Feedback und Begeistern für eine geeignete Fortbildungsmaßnahme sind offensichtlich nur im direkten, persönlichen Gespräch möglich – wenngleich die Vorbereitung und Organisation der Fortbildung auch als indirekte Steuerung eingeordnet werden kann. Ebenso auch das Vermitteln von Wohlwollen und Freundlichkeit, wenngleich dies auch als allgemeine Regeln in das Schulprogramm oder in ein pädagogisches Konzept aufgenommen werden kann. Daneben ist die Motivation im persönlichen Gespräch, die Offenheit im Gespräch und auch das Gratulieren zu persönlichen Anlässen nur im Einzelgespräch möglich; ebenso der Versuch des Zugehens auf Außenseiter und die Rückmeldung positiven Feedbacks.

Transaktionale Führung

Führungsbeziehung als Austauschverhältnis zu beschreiben ist unter Schulleitungen nicht üblich. Dies zeigt sich im Vergleich der genannten Aspekte zwischen transformationaler und transaktionaler Führung. Gleichwohl setzen Schulleitungen auch auf Elemente, die ein Austauschverhältnis zu den Lehrkräften darstellen, wobei es sich um zu erwartende Anreize handelt: Gewährung kleinerer Belohnungen im Sinne einer Leistungsprämie bzw. Schaffung kleinerer Entlastungen im Stundenplan. Darüber hinaus werden noch die Empfehlung für spezielle Fortbildungen, die Vergabe von zusätzlichen, reizvollen Aufgaben und auch die Vergabe von Funktionsstellen genannt.

1. Die Schulleitung ermöglicht bei Engagement kleinere Vergünstigungen.

1.1 Die Schulleitung handelt in kleinerem Rahmen nach dem Austausch-Prinzip.

Leistungsprämie für Engagement beim Musical	Engagiertem Lehrer werden auf Wunsch Stunden verlegt	Da gibt's ja das Instrument Leistungsprämie oder was auch immer
Wir müssen da was machen! Haben Sie Geld?	Also, natürlich Lob und Prämie und all diese Dinge	Es gibt die Möglichkeit, Sondergratifikation zu beantragen
Stundenplan oder Unterrichtsverteilung entsprechend gestalten	Dann muss ich darüber nachdenken, wie ich ihn entlasten kann	Leistungsprämie. Finde ich ein ganz wichtiges Instrument
Ich setze also diese Leistungsprämie wirklich ein	Eher viele kleine Prämien als wenige große	

2. Die Schulleitung empfiehlt engagierte Lehrkräfte für Fortbildungen.

2.1 Die Schulleitung belohnt Engagement mit Fortbildungen.

Es gibt Lehrgänge für Führungsnachwuchs	Versuch, Lehrkräfte für Fortbildungen zu benennen	Ich möchte Leute an Entscheidungsprozessen teilnehmen lassen
Der hat Erfahrung, den nehme ich als Ko-Referent mit	Auf bestimmte Fortbildungen schicken	Über Fortbildungen Lehrkräfte fördern
Ich empfehle sie z.B. als Evaluatoren	Dann suchen wir die Fortbildungen extra raus	Goldfischchen-Kurse im KM
Das mache ich eigentlich nur bei Schulleiterfortbildungen		

3. Die Schulleitung überträgt engagierten Lehrkräften zusätzliche Aufgaben.

3.1 Die Schulleitung unterstützt Engagement, indem sie die Lehrkräfte mittels Aufgabenvergabe fördert.

Lehrkräfte für die Begabtenprüfung vorschlagen	Jetzt arbeitet sie das Medienkonzept aus	Positives Gefühl, die Entwicklung der Kollegen zu sehen
Engagierte Lehrkräfte als Leiter von Arbeitskreisen vorschlagen	Versuch, der Lehrkraft gewisse Projekte anzudienen	Lehrkräfte sollen gewisse Positionen und Verantwortung lernen
Den baue ich jetzt so richtig auf	Aufgaben nach Neigung der Lehrkräfte vergeben	Kollegen ermutigen, sich für Aufgaben und Stellen zu bewerben
Mitarbeit Abiturkommission, Fachreferententätigkeit		

4. Die Schulleitung vergibt Funktionsstellen an engagierte Lehrkräfte.

4.1 Die Schulleitung fördert engagierte Lehrkräfte, indem sie ihnen nach Möglichkeit eine Funktionsstelle gibt.

Da müssen Voraussetzungen da sein	Förderung geeigneter Kollegin zur Unterstufenbetreuerin	Kontinuität bei Funktionsvergabe wichtig
Dass die richtigen Leute an der richtigen Stelle sitzen	Da wird der Fortbildungsplan so geführt	Direkte Ansprache geeigneter Lehrkräfte zur Bewerbung
Dass er jede Funktion, für die er sich bewirbt, von mir bekommt	Ich steuere auf jeden Fall Lehrerkarrieren	Ansprache und Angebote von Unterstützung bei Bewerbung
Den würde ich gerne mal gut positionieren		

Die transaktionale Führung gliedert sich in vier Bereiche: Vergabe kleinerer Vergünstigungen, Belohnung durch Fortbildung, Übertragung zusätzlicher Aufgaben und die Vergabe von Funktionsstellen. Alle vier Bereiche sind letztlich nur im direkten Gespräch vermittelbar.

Laissez-Faire

Die Haltung des Laissez-Faire ist bei den Schulleitungen sehr ausgeprägt. Das liegt sicherlich zum einen daran, dass aufgrund der eigenen Arbeitsbelastung und der umfassenden Leitungsspanne eine direkte Führung kaum möglich ist und dementsprechend diese Haltung eine Anpassung an die Realität darstellt. Zum anderen nützen die Schulleitungen teilweise Management by objectives, also das konsequente Delegieren an selbständig

arbeitende Mitarbeiter als Möglichkeit der Schulentwicklung. Dies kann auch daran liegen, dass der strukturelle Rahmen von außen so stabil vorgegeben ist, dass die Schulleitung auf dessen steuernde und integrierende Wirkung vertrauen kann.

1. Die Schulleitung greift nur ins tagesaktuelle Unterrichtsgeschehen ein, wenn dringend geboten.

1.1. Die Schulleitung nimmt auf das tagesaktuelle Geschehen kaum Einfluss.

Eingreifen, wenn Lehrkraft juristische Probleme bekommen könnte	Eingriff ins Tagesgeschäft nur, wenn starke Abweichung	Ich greif halt dann ein, wenn's mich betrifft
Schulleitung geht nicht mit ‚großen Ohren‘ ins Lehrerzimmer	Im Normalbetrieb Aufgaben delegiert	Kein Kontrollverlust durch Delegation
Ohne Rückmeldung kein Grund ins Tagesgeschäft einzugreifen	Also wenn grundsätzlich alles läuft, ist es gut	In tagesaktuellen Dingen kann man überhaupt nicht eingreifen
Überregulieren, da halte ich auch nichts davon		

Der Blick auf die Rückmeldungen zeigt, dass Schulleitung in das tagesaktuelle Geschehen an der Schule kaum eingreifen. Dies kann als grundlegende Haltung des Vertrauens in der Expertise der Lehrkräfte im Rahmen des Schulprogramms seine Wertung finden. Auch kann die Schulleitung im Rahmen von jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen einzelne Ziele mit den Lehrkräften vereinbaren und im Anschluss dann den Freiraum gewähren, die diese während des Schuljahres umzusetzen.

Mikropolitik

Es zeigt sich, dass die Schulleitungen mikropolitische Prozesse nicht wahrnehmen. Das kann zum einen daran liegen, dass sie zeitlich und aufgrund der Leitungsspanne nicht dazu in der Lage sind, zum anderen, dass ihnen dafür die Begrifflichkeit fehlt. Naheliegender aber ist, dass den Schulleitungen dieser Prozess als derart komplex erscheint, dass sie sich als Einzelperson ohne Unterstützung von außen zeitlich und organisatorisch kaum dazu in der Lage sehen, diese zu analysieren und dementsprechend zu handeln. Vermutlich wird hier tendenziell nach dem Prinzip trial and error gehandelt, also nach Erfahrungswerten, wann man wie geschickt Informationen mitteilt und Entscheidungen zu treffen versucht.

1. Die Schulleitung überlässt den pädagogischen Diskurs weitgehend dem Kollegium.

1.1 Mikropolitische Prozesse nimmt die Schulleitung nicht wahr.

Es passiert viel über kollegiale Regulation	Das ist eigentlich der Job der Schulgemeinschaft	Die Lehrkräfte kontrollieren sich selbst
So eine Schule ist wie ein Tanker, der fährt noch lange gerade aus	Dinge müssen eine Gärungs- und Klärungsphase durchlaufen	Ich darf ins Lehrerzimmer gar nicht übergehen, sofort Fragen
Das ist einfach die unglaubliche Vielfalt, mit der man zu tun hat	Jede Schule hat so eine informelle Struktur	Kann ich nicht recht beantworten
Typische Reflexe im Kollegium: Ich kenne mich nicht so aus		

Mikropolitische Ansätze werden von den Schulleitungen, trotz direkter Nachfrage im Interview, nicht wahrgenommen, und sind somit auch nicht Teil ihrer möglichen Steuerungsbestrebungen bzw. -möglichkeiten.

Tab. 13: Möglichkeiten der Führung durch die Schulleitung (Praxisdiskurs)

<i>Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: allg. Regeln des motivierenden Umgangs (TF), Laissez-Faire-Führung als Vertrauen in die Expertise der Lehrkräfte (LF)
<i>Möglichkeiten der indirekten Steuerung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildungen (TF) - Zielvereinbarungsgespräche (LF)
<i>Möglichkeiten der direkten Steuerung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gewähren kleiner Vergünstigungen (TA) - Empfehlen für Fortbildungen (TA) - Vergabe attraktiver Aufgaben (TA) - Vergabe von Funktionsstellen (TA) - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch (TF): Motivation, pos. Rückmeldung, pos. Grundhaltung, angenehme Atmosphäre, Gratulation bei persl. Anlässen, Versuch der Integration - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung (TF): Motivation, pos. Rückmeldung, pos. Grundhaltung, angenehme Atmosphäre, Gratulation bei persl. Anlässen, Versuch der Integration

(TF) = Elemente der transformationalen Führung

(TA) = Elemente der transaktionalen Führung

(LF) = Elemente der Laissez-faire-Führung

6. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und -befunde

6.1 Theoriemodell des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen

Das Modell ist ein fünfdimensionales Handlungsmodell, das Steuerungsmöglichkeiten auf drei unterschiedlichen Ebenen beschreibt: Die fünf Dimensionen stellen fünf Teildiskurse dar – *Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Kooperationsentwicklung* und *Führung an Schulen*. Mittels dieser Teildiskurse konnte Schulleitungshandeln im Schulentwicklungsprozess genauer erfasst werden. Aus der Analyse der fünf Teildiskurse konnten drei Ebenen des Steuerungshandelns isoliert werden: *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen, Möglichkeiten indirekter Steuerung* und *Möglichkeiten direkter Steuerung*. Somit stellt das vorliegende Modell ein fünfdimensionales Handlungsmodell mit drei Handlungsebenen dar.

Bei der Analyse der Ergebnisse des Theoriediskurses lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte erkennen: Zum einen zeigt sich in einem ersten Überblick, dass die Ergebnisse der einzelnen Diskurse im Rahmen des *Setzens allgemeiner Rahmenbedingungen* und *Möglichkeiten der direkten Steuerung* viele Überschneidungen aufweisen, da eine Reihe von Maßnahmen fast durchgehend auftaucht: Beim *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen* spielt als übergeordneter Referenzpunkt der Entwicklungsmaßnahmen durchgehend das Schulprogramm eine zentrale Rolle. Offensichtlich scheint damit eine Transparenz und Übersicht möglich, die sich mit allen Teildiskurse verbinden lässt. Auch hat es vermutlich eine integrative Funktion, da bei der Erstellung des Schulprogramms möglichst alle relevanten Interessen und Bedürfnisse an der Schule berücksichtigt werden sollen, sodass es auch ein Bezugspunkt für die Schulleitung sein kann, auf den sie immer wieder verweisen und dessen Einhaltung bzw. Umsetzung sie dann auch als gemeinsamen Beschluss fordern kann. Zusätzlich wird immer wieder Bezug auf die Formulierung konkreter, für alle verbindliche Richtlinien genommen, sei es durch Verweis auf ein pädagogisches Konzept oder auf das Gremium Schulforum. Somit scheint der Fokus der zugrundeliegenden Schulprogrammarbeit nicht nur das Erarbeiten und Wahrnehmen, sondern auch die Frage nach der Umsetzung in konkrete Richtlinien zu sein.

Daneben ist in allen Darstellungen der *Möglichkeiten direkter Steuerung* das persönliche Gespräch, sei es als Einzel-Feedback oder als persönliche Ansprache, präsent, und kann somit als zentrales Steuerungsinstrument der Schulleitungen wahrgenommen werden. Die direkte Steuerung bezieht sich durchgängig auf Kommunikationsformen, sodass die Entwicklungsarbeit der Schulleitung offensichtlich geprägt ist von vielen Gesprächen. Gleichzeitig ist die Wirkung dieses Steuerungsinstrumentes begrenzt, da es der Schulleitung aufgrund der großen Leitungsspanne nicht möglich ist, stets in direktem Kontakt zu allen Lehrkräften zu stehen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass einerseits ein möglichst weiter Rahmen mittels Schulprogramm und pädagogischen Konzepts formuliert werden soll, der integrativ auf große Teile des Kollegiums wirkt und hier die Bereitschaft zu schulischer Entwicklungsarbeit schafft. Gleichzeitig kann dieser Rahmen der Schulleitung als

Tab. 14: Theoriemodell der Möglichkeiten des Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen

	Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung	Organisationsentwicklung	Kooperationsentwicklung	Führung
Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Forderung nach Haltung der Anerkennung / päd. Leitbild/ didaktische Grundsätze/ allgemeinen Regeln des Umgangs - Vereinbarung von Richtlinien im Schulforum: Forderung nach Haltung der Anerkennung / päd. Leitbild/ didaktische Grundsätze - Arbeit am Pädagogischen Konzept: Aufforderung zu sorgfältig durchgeführten Prüfungen/ allgemeinen Regeln des Umgangs 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Einfordern der fünf Grundlagen-Kompetenzen Lehren und Lernen, Erziehen, Beurteilen und Beraten, selbständige Fortbildung, Beteiligung an Schulentwicklung - Schulforum: Forderung/ Institutionalisierung eines päd. Konzepts - Direktorat: Forderung / Institutionalisierung eines päd. Konzepts - Fachbetreuungen: Forderung/ Institutionalisierung eines päd. Konzepts 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Aufbau/ Unterstützung der Arbeit am Schulprogramm - Pädagogisches Konzept: Aufbau + Unterstützung der Arbeit am pädagogischen Konzept - Schulforum: Aufbau + Unterstützung der Arbeit am Schulprogramm/ päd. Konzept/ Schulkulturarbeit - Direktorat/ Fachbetreuerkonferenz/ Lehrerkonferenz: Aufbau + Unterstützung der Arbeit am Schulprogramm/ päd. Konzept/ Schulkulturarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Spielräume und Freiheiten im administrativen Rahmen sollen zum Wohle der Einzelschule genützt werden/ große Freiheit bei der Wahl externer Partner soll genützt werden - päd. Konzept: Spielräume und Freiheiten im administrativen Rahmen sollen zum Wohle der Einzelschule genützt werden/ große Freiheit bei der Wahl externer Partner soll genützt werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen der eigenen Person als Vorbild (TF) - Schulprogramm: Vorgabe der Forderung einer gemeinsamen Vision (TF) - Schulforum/ Fachbetreuerkonferenz/ Lehrerkonferenz: Vorgabe der Forderung einer gemeinsamen Vision (TF) - Schulforum/ Fachbetreuerkonferenz/ Lehrerkonferenz: Haltung des Vertrauens in die Expertise der Lehrkräfte (LF)
Möglichkeiten indirekter Steuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Kontrolle der Respirozprotokolle - Entsenden auf Fortbildungen: Variation der Interaktion (fachspez.)/ didaktische Ansätze (fachspez.)/ Lehr-Lernprozesse (fachspez.) - Veranstalten von SchILf: Variation der Interaktion (fachspez.), didaktische Ansätze (fachspez.)/ Lehr-Lernprozesse (fachspez.) - Arbeit in den Gremien Direktorat und Fachbetreuerkonferenz: Erstellen gemeinsamer didaktischer Ansätze - Beobachtungsaufgaben für kollegiale Hospitation: Haltungen, Variation Interaktion, didaktische Grundsätze, Lehr- Lernprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildung: schüler-/ handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (fachspez.), Umgang + Bewertung von indiv. Unterschieden/ Motivation/ Passung des Unterrichts/ Klassenführung - Veranstalten von SchILf: schüler-/ handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (fachspez.), Umgang + Bewertung von indiv. Unterschieden/ Motivation/ Passung des Unterrichts/ Klassenführung - Aufforderung an Fachbetreuungen: Forderung nach fachbezogenen/ fächerübergreifenden Kooperationen - Aufbau/ Unterstützung Kollegiale Hospitation - Aufbau/ Unterstützung Lehrer-Tandems (Betreuung neuer Lehrkräfte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzen einer Steuergruppe - Aufbau/ Implementieren einer externen und internen Evaluation - Berufung externe Entwicklungsberater - Einsetzen spezieller Arbeitskreise zur Schulentwicklung - Durchführen von Lernlabors - Durchführen von Mikrowelten - Internes Marketing 	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzen spezieller Arbeitskreise mit der Aufforderung Kooperationen einzugehen (z.B. Medienkonzept) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback/ Sitzungen/ Konferenzen: Vermittlung von Emotion und Inspiration (TF) - Zielvereinbarungsgespräche (LF) - Unterscheidung Ansprechen zwischen offiziellen und inoffiziellen ‚Führern‘ (MP) - Geschickte Kommunikation an Gelenkstellen der Diskussionen im Kollegium (MP)
Möglichkeiten direkter Steuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelfeedback Unterrichtsbesuch: Päd. Haltung/ sorgfältige Prüfungen/ Variation der Interaktion/ didaktische Grundsätze/ Lehr-Lernprozesse - Einzelfeedback dienstliche Beurteilung: Päd. Haltung/ sorgfältige Prüfungen/ Variation der Interaktion/ didaktische Grundsätze/ Lehr-Lernprozesse - Zuteilung der Klassen - Zuteilung Unterrichtsintensität - Gestaltung des Stundenplanes 	<ul style="list-style-type: none"> - Projektbezogene Ansprache einzelner Lehrkräfte - Zuweisung spezieller Aufgaben an einzelne Lehrkräfte - Differenziertes Ansprechen der Lehrkräfte nach der Typologie des APM - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Persönliche berufliche Entwicklung - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Persönliche berufliche Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Direkte Ansprache einzelner Lehrkräfte für einzelne Arbeitskreise - Zuweisung spezieller Aufgaben an einzelne Lehrkräfte - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Teilnahme an Maßnahmen des organisationalen Wandels/ Umsetzung gemeinsam vereinbarter Maßnahmen - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Teilnahme an Maßnahmen des organisationalen Wandels/ Umsetzung gemeinsam vereinbarter Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau persönlicher Beziehungen zu Verantwortlichen der Bildungsadministration - Projektbezogene Ansprache einzelner Lehrkräfte + Motivation zur Kooperation - Direkte Ansprache von Funktionsstelleninhabern auf spezielle Kooperationen (Berufsorientierung, Drogenprävention, Familien- und Sexualkunde) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergabe der Leistungsprämie (TA) - Vergabe von Anrechnungsstunden (TA) - Vergabe von Funktionsstellen (TA) - Zuweisung gewünschter Klassen (TA) - Erstellen angepassten Stundenplans (TA) - Formulieren einer guten dienstlichen Beurteilung (TA) - positives Feedback zur Motivation bei guter Leistung (TF) - Vergabe attraktiver Aufgaben (TF)

Bezugspunkt in ihren Gesprächen mit Lehrkräften dienen. Andererseits bedürfen das Umsetzen und Gelingen konkreter einzelner Maßnahmen persönlicher Gespräche und Vereinbarungen. So gesehen hat Schulleitungshandeln in Schulentwicklung die zwei Schwerpunkte der Integration und gezielten Kommunikation.

Ein zweiter Schwerpunkt zeigt sich beim Blick auf die *Möglichkeiten indirekter Steuerung*, der zwei Tendenzen aufweist: Während bei der Unterrichts- und Personalentwicklung ein Fokus auf der Informationsbeschaffung mittels Fortbildung und SchiLf liegt, zeigt sich bei der Organisations- und der Kooperationsentwicklung die Tendenz, mittels Schaffung geeigneter Strukturen bzw. Plattformen Rahmenbedingungen zu gestalten, innerhalb derer Wissen erarbeitet und für den Schulentwicklungsprozess aufbereitet werden kann. Die Berufung eines externen Entwicklungsberaters stellt eine Zwischenstufe dar. Auch die Möglichkeit der Zielvereinbarungsgespräche kann hier integriert werden, da auch diese eine Möglichkeit ist, Wissen und Kompetenzen in geeignetes Handeln umzusetzen, dessen Umsetzung aber außerhalb des direkten Wirkungsbereichs der Schulleitung liegt. Besonders deutlich zeigt sich im Rahmen der Organisationsentwicklung, dass es vor allem an der von der Schulleitung veranlassten Gestaltung geeigneter Strukturen liegt, ob Schulentwicklungsprozesse gelingen oder nicht: Sie muss die für ihre Schule passenden Strukturen erkennen und aufbauen, etwa die Steuergruppe, ein Evaluationsteam oder spezielle Arbeitskreise. Auch muss sie darauf achten, dass die Kommunikation zum Kollegium transparent gestaltet wird, damit die Möglichkeit einer breiten Unterstützung der Maßnahmen gegeben ist. Ebenso kann die Schulleitung auch einen externen Berater hinzuziehen, der als neutrale Instanz den Prozess begleitet. Verbunden mit dem Ergebnis, dass direkte Steuerung meist Einzelkommunikation ist, zeigt sich, wie sehr eine Schulleitung im Zentrum eines gelungenen Schulentwicklungsprozesses steht. Ohne die Existenz dieser Strukturen, deren Aufbau nur die Schulleitung veranlassen kann, ist Schulentwicklung nicht möglich. Ergänzt wird dies durch die Ergebnisse im Bereich der Führung: Hier zeigt sich, dass das Vertrauen der Schulleitung in ihre Lehrkräfte von großer Bedeutung ist - die Formulierung einer gemeinsamen Vision wird ergänzt dadurch, dass die Schulleitung eine Person ist, die als (moralisches) Vorbild fungieren und zu Emotionen und Inspiration bewegen soll. Dies gelingt nur, wenn sie gegenüber den Lehrkräften eine Haltung des Vertrauens einnimmt; gleiches zeigt sich auch im Rahmen der Zielvereinbarungsgespräche, da hier die Schulleitung den Lehrkräften zutrauen muss, selbständig ihre Ziele umzusetzen.

Ein dritter Schwerpunkt zeigt sich in der starken Ähnlichkeit der Maßnahmen von Unterrichts- und Personalentwicklung: So weisen beide Teildiskurse beim Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen darauf hin, dass sowohl ein Gesamtkonzept für Schulentwicklung (Schulprogramm) existieren muss, das aber auch rückgebunden ist, sowohl in ein Handlungskonzept (z.B. Pädagogisches Konzept) wie auch in die jeweils aktuelle Diskussion um Schule (Schulforum). Auch bei den *Möglichkeiten der direkten Steuerung* zeigen sich Übereinstimmungen: Stets geht es darum, die Lehrkraft individuell passend anzusprechen und ihr Aufgaben und Rahmenbedingungen zukommen zu lassen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Dem entsprechen auch die Maßnahmen, die innerhalb des Führungsdiskurses dieser Handlungsebene zugewiesen werden: Auch hier kreisen die Maßnahmen um die Idee, die einzelne Lehrkraft durch Motivation und das Setzen idealer

Rahmenbedingungen zu Leistungssteigerung zu veranlassen. Dazu korrespondieren die *Möglichkeiten indirekter Steuerung*: Hier liegt das Augenmerk in beiden Teildiskursen zum einen darauf, einen geeigneten Wissenserwerb für die Lehrkräfte zu ermöglichen, zum anderen darauf, dieses Wissen zu reflektieren und in das eigene Handeln zu integrieren. Dies deutet darauf hin, dass das Hauptaugenmerk der Schulentwicklung letztlich darauf liegen muss, mittels geeignetem Wissenserwerb und geeigneter Wissensintegration die Kompetenzen der Lehrkräfte und damit die Qualität des Unterrichts zu steigern. Im Rahmen der Kooperationsentwicklung werden dagegen deutlich weniger Steuerungsinstrumente genannt. Das kann einerseits darauf hinweisen, dass in diesem Bereich noch wenig Forschung vorliegt, oder dass sich der Schulentwicklungsprozess v.a. nach innen richtet und letztlich auf die Qualitätssteigerung im Kerngeschäft, dem Unterrichten und Erziehen von Kindern und Jugendlichen bezieht. Insofern könnte erklärt werden, warum der Bereich der Kooperationsentwicklung diffus bleibt.

Ein vierter Schwerpunkt zeigt sich mit Blick auf Aspekte der Organisationsentwicklung und Führung: Will sich Schulleitung im Schulentwicklungsprozess entlasten, d.h. nicht nur auf das Instrument des Einzel-Feedbacks zurückgreifen, bedarf es des Aufbaus geeigneter Strukturen, durch die Selbstorganisations- und Selbstabstimmungsprozesse der Lehrkräfte ermöglicht werden: Neben der Steuergruppe kommen hier Arbeitskreise zu speziellen Themen in Frage, aber auch die Organisation von größeren Plattformen zur Selbstbeschreibung und gemeinsamen Zielfindung, wie Lernlabors oder Mikrowelten. Damit diese gelingen und zu einem konzertierten Ergebnis führen, bedarf es geeigneter Instrumente der indirekten Führung: Dies kann einerseits erfolgen, indem die Schulleitung konkrete Ziele für die Gruppe oder die einzelne Lehrkraft vorgibt, was mittels Zielvereinbarungsgesprächen erfolgen kann. Andererseits kann dies von der Schulleitung auch dadurch erreicht werden, dass sie geschickt an verschiedenen Stellen der schulischen Kommunikationsprozesse eingreift und durch differenziertes Ansprechen der verschiedenen Lehrertypen die Diskussion mit steuert bzw. sich selbst und die Lehrkräfte vor falschen Machbarkeitsansprüchen oder überhöhten Erwartungen schützt. Grundlage dieses Prozesses ist es, dass es der Schulleitung gelingt, eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens und Wohlwollens zu etablieren, die diesen Prozess erst ermöglicht.

6.2 Praxeologisches Modell des Schulleitungshandelns in Schulentwicklungsprozessen

Aus den grundlegenden Überlegungen zum administrativen Rahmen konnten fünf Bereiche bestimmt werden, die Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen beschreiben. Diese entsprechen den im Theoriemodell beschriebenen fünf Teildiskursen, sodass auch das praxeologische Modell ein fünfdimensionales Handlungsmodell darstellt, dessen fünf

Tab. 15: Praxeologisches Modell der Möglichkeiten des Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen

	Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung	Organisationsentwicklung	Kooperationsentwicklung	Führung
Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Forderung nach Haltung der Anerkennung / Grundsätze guten Unterrichts/ ganzheitliche Wahrnehmung der Schüler - Schulforum: Richtlinie: Haltung der Anerkennung/ Grundsätze guten Unterrichts/ ganzheitlicher Wahrnehmung der Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: päd. Haltung, Förderung der Schüler, Vermittlung von/ Orientierung an Werten - Päd. Konzept: Fachkompetenz, unterrichtliches Handeln, pädagogische Ideale, Lehrer-Schüler-Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Schulleitung zentrale (Kommunikations-) Instanz im Schulentwicklungsprozess/ allgemeine Umgangsregeln/ ganzheitliche Wahrnehmung, - päd. Konzept: allgemeine Umgangsregeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Schulentwicklung als gemeinsame Aufgabe, nicht nur Schulleitung/ Kooperationen mit externen Partnern sind anzustreben 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: allg. Regeln des motivierenden Umgangs (TF), Laissez-Faire-Führung als Vertrauen in die Expertise der Lehrkräfte (LF)
Möglichkeiten indirekter Steuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildungen: Didaktik/ Methodik (fachspez.) - Veranstalten von SchILf: Didaktik und Methodik (fachspez.) - Beobachtungsaufgabe an kollegiale Hospitation: Didaktik/ Methodik/ Beziehung Lehrkraft und Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildungen: unterrichtliches Handeln/ Methodik (fachspez.) - Veranstalten von SchILf: unterrichtliches Handeln/ Methodik (fachspez.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzen und Fördern spezieller Gruppen bzw. Arbeitskreise zur Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzen administrativer Spielräume 	<ul style="list-style-type: none"> - Entsenden auf Fortbildungen (TF) - Zielvereinbarungsgespräche (LF)
Möglichkeiten direkter Steuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Unterrichtsprinzipien, Beziehung zu Schülern) - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Unterrichtsprinzipien, Beziehung zu Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch: Lehrer-Schüler-Beziehung/ päd. Haltung/ Förderung der Schüler/ Vermittlung von, Orientierung an Werten - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung: Lehrer-Schüler-Beziehung/ päd. Haltung/ Förderung der Schüler/ Vermittlung von, Orientierung an Werten 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzel-Feedback allgemein: Regelung von Konflikten - pos. Einzel-Feedback bei Gemeinschaftsveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau persönlicher Kontakte zu Mitarbeitern in der Bildungsadministration - direkte Ansprache von geeigneten Lehrkräften und Motivation zu Kooperation mit externen Partnern 	<ul style="list-style-type: none"> - Gewähren kleiner Vergünstigungen (TA) - Empfehlen für Fortbildungen (TA) - Vergabe attraktiver Aufgaben (TA) - Vergabe von Funktionsstellen (TA) - Einzel-Feedback Unterrichtsbesuch (TF): Motivation, pos. Rückmeldung, pos. Grundhaltung, angenehme Atmosphäre, Gratulation bei persl. Anlässen, Versuch der Integration - Einzel-Feedback dienstliche Beurteilung (TF): Motivation, pos. Rückmeldung, pos. Grundhaltung, angenehme Atmosphäre, Gratulation bei persl. Anlässen, Versuch der Integration

Dimensionen beschrieben werden können mit *Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Kooperationsentwicklung* und *Führung an Schulen*. Genauso wie in der Analyse der theoretischen Teildiskurse konnten auch im Rahmen der Schulleitungsinterviews innerhalb der Dimensionen drei Ebenen des Steuerungshandelns isoliert werden: *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen, Möglichkeiten indirekter Steuerung* und *Möglichkeiten direkter Steuerung*. Somit stellt auch das praxeologische Modell ein fünfdimensionales Handlungsmodell mit drei Handlungsebenen dar.

Innerhalb des Modells lassen sich verschiedene Schwerpunkte erkennen: Zum einen zeigt sich, dass alle Bereiche deutliche Überschneidungen beim *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen* aufweisen, wie auch bei den *Möglichkeiten direkter Steuerung*: Einerseits wird durchgehend das Schulprogramm genannt, das offensichtlich einen fixen Referenzpunkt im Handeln der Schulleitungen darstellt. Damit verbunden ist das Ziel, gemeinsame Prinzipien schulischer Entwicklung zu formulieren, auf die sich alle beziehen können. Teilweise wird mit Verweis auf ein mögliches pädagogisches Konzept die Umsetzung des Schulprogramms in konkrete Handlungsrichtlinien beschrieben. Daneben wird das persönliche Gespräch durchgängig als Element der direkten Steuerung aufgeführt, sei es als Einzel-Feedback oder als direkte Ansprache. Offensichtlich liegt es für die Schulleitungen nahe, einerseits einen allgemeinen Rahmen für das gemeinsame Erfassen von Bedürfnissen und Ideen zu schaffen, gleichzeitig im persönlichen Gespräch die konkrete Umsetzung zu initiieren bzw. zu begleiten. Dass das Steuerungsinstrument des Einzelgesprächs durch die große Leitungsspanne stark limitiert ist, wird in keinem Interview thematisiert. Offensichtlich vertrauen die Schulleitungen auf ihre kommunikativen Fähigkeiten und ihre Umsicht, auch wirklich alle Lehrkräfte im Blick zu haben.

Eine zweite Tendenz zeigt sich im Rahmen der *Möglichkeiten der indirekten Steuerung*: Durchgängig werden hier Fortbildung und SchiLf als Maßnahme gesehen, auf die Lehrkräfte im Sinne einer gelungenen Schulentwicklung einzuwirken. Allerdings erfolgt dies kaum systematisch, da ein strukturiertes Fortbildungskonzept in den Interviews sehr skeptisch gesehen wird. Daneben lässt sich der Aufbau von geeigneten Strukturen innerhalb der Schule als eine Maßnahme der Schulentwicklung nur am Rande erschließen, etwa mit einem Hinweis auf kollegiale Hospitation oder das Einsetzen geeigneter Arbeitskreise. Der strukturellen Gestaltung scheint kein großes Augenmerk zuzukommen. Die in der wissenschaftlichen Forschung besonders hervorgehobene Steuergruppe spielt aus Sicht der Praktiker keine große Rolle. Diese wird in den Interviews nur am Rande erwähnt, teilweise wird sie sehr skeptisch betrachtet. Im Praxisdiskurs scheinen als zentrales Gremium der Schulentwicklung die Fachschaften bzw. die Fachbetreuerkonferenz zu stehen. Sie werden durchgehend als relevant benannt. Für die direkte Aussprache und Koordination scheint zudem das sogenannte Direktorat (Schulleitung, stellv. Schulleitung und Mitarbeiter in der Schulleitung) relevant zu sein. Während beide Gremien offensichtlich in der Praxis von großer Relevanz sind, werden diese weder vom Gesetzgeber als institutionalisierte Gremien gefordert noch von der Forschung beachtet.

Als dritter Schwerpunkt ist anzumerken, dass sich die Ergebnisse der Unterrichts- und der Personalentwicklung sehr ähnlich sind: beide sehen bei der Setzung allgemeiner

Rahmenbedingungen eine Aufgabe darin, mittels eines Schulprogramms einen gemeinsam getragenen Rahmen zu schaffen, der dann auf das geeignete Handeln hin konkretisiert werden soll, sei es durch das Schulforum oder durch ein pädagogisches Konzept. Während bei *Mitteln der direkten Steuerung* der Schwerpunkt auf das Einzelgespräch gelegt wird, haben beide Bereiche im Rahmen der *Möglichkeiten indirekter Steuerung* den Fokus auf geeigneten Fortbildungen bzw. SchiLf. Diese starke Orientierung an der Lehrperson und ihrem unterrichtlichen Handeln korrespondiert mit dem Bereich der Führung, da auch hier sich die dementsprechenden Maßnahmen vor allem darauf konzentrieren, die einzelne Lehrkraft zu motivieren und ihr Engagement bzw. ihr pädagogisches Expertenhandeln zu unterstützen. Offensichtlich zielen diese Maßnahmen darauf ab, den Kern von Schulentwicklung darin zu sehen, dass das Handeln der Lehrkräfte in Erziehung und Unterricht weiterentwickelt wird. Weder mikropolitische Prozesse und ihre Steuerung noch die differenzierte Ansprache verschiedener Lehrertypen, um diese für Schulentwicklungsmaßnahmen zu gewinnen, spielen in der Praxis eine Rolle.

Insgesamt zeigt sich auch, dass es den Schulleitungen sehr wichtig ist, in ihren Gesprächen mit den Lehrkräften eine Atmosphäre des Wohlwollens und der Offenheit zu ermöglichen, die eine menschliche Begegnung zulässt. Zu merken ist das auch daran, dass sie zwar alle Steuerungsinstrumente der transaktionalen Führung von Gewährung kleiner Vergünstigungen über Vergabe von attraktiven Zusatzaufgaben und einer guten dienstlichen Beurteilung bis hin zur Vergabe von Funktionsstellen einsetzen, aber in den Interviews meist Wert darauf legen, dass dies nicht als Tausch-Verhältnis gesehen werden könne. Offensichtlich ist die große Sorge, dass jeder Anschein der Manipulation die Gesprächsbasis zwischen Schulleitung und Lehrkräften gefährden könnte.

6.3 Vergleich von Theoriemodell und praxeologischem Modell

Da beide Modelle ein fünfdimensionales Handlungsmodell mit denselben Dimensionen und Handlungsebenen darstellen, sind beide zueinander anschlussfähig und daher auch vergleichbar. Insgesamt zeigt sich, dass die im Theoriemodell angeführten Maßnahmen wesentlich umfassender sind als die Maßnahmen, die im Praxisdiskurs beschrieben werden.

Eine inhaltliche Übereinstimmung findet sich in dem Zusammenspiel von *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen* und *Möglichkeiten indirekter Steuerung*: Offensichtlich wird sowohl aus wissenschaftlicher Sicht wie auch aus der Perspektive der Praxis das Schulprogramm als zentraler Referenzpunkt gesehen, durch den sowohl die Selbstfindungs- und Zielsetzungsprozesse erleichtert werden, der aber auch als Bezugspunkt während der Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen gesehen wird. Damit scheint möglich, die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse an der Einzelschule zu erfassen und gemeinsames Handeln zu ermöglichen. Auch das Ziel, diese allgemeinen Bestimmungen in konkrete Zielsetzungen umzusetzen, sei es durch ein gemeinsames pädagogisches Konzept, sei es durch das Gremium Schulforum, wird von beiden Seiten klar formuliert. Parallel dazu zeigt sich, dass durchgängig auf das Instrument des Einzel-Feedbacks als direkter Steuerung zurückgegriffen wird, in dem die Schulleitung im persönlichen Gespräch versucht, die

jeweilige Lehrkraft für die Ziele des Schulentwicklungsprozesses zu gewinnen. Damit zeigt sich in beiden Diskursen, dass das Setzen eines allgemeinen Rahmens für das Erfassen aller relevanten Bedürfnisse und Ideen als sinnvoll empfunden wird. Umgesetzt werden die einzelnen Maßnahmen durch das persönliche Gespräch, in dem die Schulleitung mit den einzelnen Lehrkräften Schulentwicklungsmaßnahmen initiiert bzw. die Umsetzung begleitet. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen des theoretischen Diskurses das Schulprogramm und seine Bestandteile (z.B. ein pädagogisches Konzept) wesentlich differenzierter erwähnt und in Bezug zur Schulentwicklung gesetzt werden. Offensichtlich wird in der Praxis nicht genauer unterschieden, da dies vermutlich nicht als relevant empfunden wird.

Eine weitere Übereinstimmung der beiden Diskurse zeigt sich im Rahmen der *Möglichkeiten indirekter Steuerung*: Das Entsenden auf geeignete Fortbildungen wird durchgängig als Maßnahme gesehen, die Lehrkräfte im Sinne der Schulentwicklung zu beeinflussen. Auch das Abhalten geeigneter SchiLf zeigt in beiden Fällen das Bestreben der Schulleitungen, durch das Bereitstellen neuen Wissens für die Lehrkräfte Schule zu entwickeln. Allerdings ist im Praxis-Diskurs die inhaltliche Dichte der möglichen Themen für Fortbildung und SchiLf deutlich geringer. Überdies stehen die Schulleitungen in den Interviews der Arbeit mit systematischen Fortbildungskonzepten sehr skeptisch gegenüber. Auch das Schaffen geeigneter Strukturen zur Umsetzung dieses Wissens, etwa durch kollegiale Hospitation, bleibt im Praxis-Diskurs eher randständig. Zwar werden die Fachbetreuungen als wichtige Ansprechpartner für die Schulentwicklung genannt, von diesen wird aber nicht gefordert, fachspezifisch ein Fortbildungsprogramm für ihre Fachschaft vorzulegen. Offensichtlich ist es in der Praxis schwer möglich, ein durchgehendes Fortbildungskonzept zu entwickeln und aufgrund der Vielzahl an Interessen auch durchzusetzen. Zu prüfen wäre auch, ob es genügend passende Angebote für die Bedürfnisse der jeweiligen Schule bei den üblichen Bildungsträgern gibt.

Übereinstimmung findet sich auch darin, dass in beiden Modellen offensichtlich die Maßnahmen zur Unterrichts- und Personalentwicklung sehr ähnlich und quantitativ am umfassendsten sind, sodass hier der Fokus von Schulentwicklung vermutet werden kann: Neben dem Gestalten eines allgemeinen Rahmens durch *Setzen allgemeiner Rahmenbedingungen* wie etwa dem Schulprogramm, der Umsetzung durch *Möglichkeiten indirekter Steuerung* wie Entsenden auf geeignete Fortbildungen und das Veranlassen geeigneter SchiLf bis hin zu *Möglichkeiten direkter Steuerung* wie einem gezielten Einzel-Feedback zeigt sich, dass ein starker Fokus auf den Lehrkräften und ihrem unterrichtlichen Handeln liegt. Dementsprechend korrespondiert in beiden Modellen, dass externe Partner dem gegenüber im Schulentwicklungsprozess eher am Rande stehen, ersichtlich durch die quantitativ geringste Anzahl an Maßnahmen im Rahmen der Kooperationsentwicklung.

Als Unterschied im Vergleich der Modelle ist anzuführen, dass durch die insgesamt geringere Anzahl von Maßnahmen in der Praxis sich eine wesentlich stärkere Betonung des Einzelgesprächs als Steuerungsinstrument für die Schulleitungen ergibt. Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass im Praxisdiskurs im Rahmen der Möglichkeiten der indirekten Steuerung der Organisationsentwicklung kaum Konzepte existieren, wie Strukturen in der

Schule aufgebaut werden können, die die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess entlasten. Es scheint so, als legten Schulleitungen in der Praxis Wert darauf, die Kommunikation bei sich zu zentralisieren. Die im wissenschaftlichen Diskurs zentrale Steuergruppe wird als beratendes Gremium nicht erwähnt. Hier spielen v.a. der ‚innere Kreis‘, das sog. Direktorat, und die einzelnen Fachbetreuungen eine Rolle. Dies korrespondiert auch damit, dass im Bereich der mikropolitischen Steuerung im Rahmen der Interviews durchgängig alle Schulleitungen keine Angaben machen konnten. Offensichtlich fehlen Instrumente der indirekten Steuerung, sowohl strukturell als auch kommunikativ, die die Schulleitungen im Alltag allem Anschein nach durch verstärkte Einzelkommunikation aufzufangen versuchen.

Vom wissenschaftlichen Diskurs kaum wahrgenommen zeigt sich für die Praxis die Wichtigkeit des persönlichen Kontakts auch darin, dass die Schulleitungen in den Interviews stets betonen, dass sie in ihren Gesprächen mit den Lehrkräften eine Atmosphäre des Wohlwollens und der Offenheit suchen, die eine menschliche Begegnung ermöglicht. Überdies wenden sie zwar alle Steuerungsinstrumente der transaktionalen Führung an, legen aber großen Wert darauf, dass es sich hierbei nicht um ein vorab vereinbartes Tausch-Verhältnis handelt, sondern um eine nachgängig gewährte Belohnung für freiwillig gezeigtes Engagement. Damit wird vermutlich die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass die Gesprächsbasis zwischen Schulleitung und Lehrkräften nicht durch falsche Projektionen gefährdet werden soll – sei es, weil die Schulleitungen die Kommunikation bei sich bewusst zentralisieren wollen, oder sie nur diese Möglichkeit der Kommunikation wahrnehmen und diese unbedingt erhalten wollen, sei es, weil die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkräften als sehr störanfällig wahrgenommen wird.

Während die Bildungsadministration als Akteur im Theoriediskurs kaum in Erscheinung tritt, wird sie im Praxisdiskurs als dominantes Element wahrgenommen, das den Alltag der Schulleitung weitgehend bestimmt: Durch deutliche Vorgaben bzgl. der Verwaltungstätigkeit an der Schule wird ein großer Teil der täglichen Arbeitszeit durch die Bildungsadministration festgelegt, wobei diese Arbeit in Teilen auch als wenig hilfreich für die Entwicklung der eigenen Schule wahrgenommen wird. Andererseits wird das Verhältnis zu den unmittelbaren Ansprechpartnern in der Bildungsadministration als durchgehend hilfreich und unterstützend wahrgenommen. Auch die Beziehungen zu konkreten Ansprechpartnern im zuständigen Ministerium wird durchwegs als gut bezeichnet. Somit zeigt sich hier ein differenzierter Teil des Praxis-Diskurses, der im Theoriediskurs kaum wahrgenommen wird.

Ergänzend dazu zeigt sich ein grundlegendes Phänomen: Der Blick in die negativ beschiedenen Items zeigt, dass die Schulleitungen über kein aktuelles wissenschaftliches Wissen in allen fünf Diskursen, v.a. aber in den zentralen Diskursen der Unterrichtstheorie und Personalentwicklung an Schule verfügen. Gleichzeitig hat die Analyse nahegelegt, dass dieser Bereich vermutlich als zentraler Bereich der Schulentwicklung gesehen wird. Eventuell sind die administrativen Aufgaben derart zeitraubend, dass für eine aktive Wahrnehmung von Forschungsergebnissen kein Spielraum bleibt. Insofern stellt sich die Frage, auf welches Wissen Schulleitungen für ihre Entscheidungen zurückgreifen. In den

Interviews zeigt sich, dass als Referenzpunkte immer wieder ähnliche Quellen genannt werden: Zum einen die Gespräche mit erfahrenen Seminarlehrkräften, daneben aber auch die Expertise der Mitarbeiter in der Dienststelle des Ministerialbeauftragten. Zudem werden auch die Vorgaben und Mittel des ISB genannt. Insofern orientierten sich Schulleitungen fast ausschließlich bei ihren Überlegungen zu Schulqualität und Schulentwicklung an Referenzpunkten, die innerhalb des staatlichen Schulsystems liegen. Wissenschaftliches Theoriewissen wird ebenso wenig erwähnt wie regelmäßige Kontakte zu Universitäten oder Hochschulen. Das lässt darauf schließen, dass es innerhalb der Debatte um Schulqualität und Schulentwicklung zwei grundlegende Diskurse gibt, die kaum Berührungspunkte miteinander haben: Der schulische ‚Binnendiskurs‘, der sich innerhalb des Schulsystems orientiert, und der wissenschaftliche Diskurs, der innerhalb der Universitäten und Hochschulen stattfindet.

6.4 Beantwortung der Leithypothesen

Unterrichtsentwicklung

Leithypothese 1 (H1): Die Schulleitung greift bei der Beschreibung und Entwicklung dessen, was aus ihrer Sicht guter Unterricht ist, auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück.

Leithypothese 2 (H2): Die Schulleitung greift bei der Beschreibung dessen, was aus ihrer Sicht ein guter Lehrer ist und wie sie dessen Kompetenzen entwickeln will, auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück.

1. Wie definiert die Schulleitung guten Unterricht?

Die Schulleitungen greifen bei ihrer Beurteilung von Unterricht nicht auf die Erkenntnisse des wissenschaftlichen Diskurses zurück. Vielmehr orientieren sie sich innerhalb des ‚schulischen‘ Diskurses, etwa an den Vorgaben durch das Ministerium oder das ISB; beratend wirkt die MB-Dienststelle. Da sich aber in den Interviews das Bild zeichnet, dass die Tätigkeit der Schulleitung stark mit administrativer Tätigkeit belastet ist, bleibt vermutlich kaum Zeit, sich systematisch und reflektiert mit der Frage nach Kriterien guten Unterrichts auseinanderzusetzen. Dies zeigt sich auch als Ergebnis der vertieften Fallinterpretation: Die Beschreibung ‚guten‘ bzw. zu erstrebenden Unterrichts bleibt sehr allgemein, mit dem Verweis auf die richtige Interaktion, eine klare Struktur und methodische Plausibilität. Damit ist davon auszugehen, dass die Schulleitungen in großen Teilen bei der Beurteilung von Unterricht auf eigenes Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Hypothesen zurückgreifen. Leithypothese 1 kann somit als zutreffend beschrieben werden.

2. Was ist für die Schulleitung ein guter Lehrer?

Bei der Beschreibung dessen, was eine ‚gute‘ Lehrkraft auszeichnet, greifen die Schulleitungen nicht auf den wissenschaftlichen Diskurs zurück. Auch wird kein

Referenzpunkt innerhalb des ‚schulischen‘ Diskurses genannt. Offensichtlich wird dieses Thema in der Praxis jenseits von Ad-hoc-Diskussionen kaum systematisch reflektiert. Die Ergebnisse der vertieften Fallinterpretation weisen darauf hin, dass sich die Schulleitungen im weitesten Sinne eine humanistische Haltung für eine ideale Lehrkraft wünschen: Die Lehrkraft soll zu den Schülern persönlichen Bezug aufbauen und ihnen Wohlwollen und Anerkennung entgegenbringen. Außerdem soll diese ihren Unterricht in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang sehen und die Schüler dadurch zu verantwortungsvollem Handeln motivieren. Somit greift Schulleitung hier offensichtlich zwar auf Erfahrungswissen, subjektive Theorien und Ad-hoc-Thesen zurück, allerdings scheint einheitlich ein humanistisches Menschenbild prägend zu sein. Leithypothese 2 trifft daher nur teilweise zu.

Personalentwicklung

Leithypothese 3 (H3): Die Schulleitung kann klare, in sich stimmige Ziele benennen, die sie für ihr Gymnasium im Rahmen der Schulentwicklung für maßgeblich hält und mit der professionellen Haltung ihrer Lehrkräfte korrespondieren.

Leithypothese 4 (H4): Die Schulleitung fördert engagierte und geeignete Lehrkräfte, indem sie ihnen Zusatzaufgaben überträgt und Weiterbildungen ermöglicht.

3. Welche Ziele formuliert die Schulleitung für den Schulentwicklungsprozess?

Bezogen auf die Personalentwicklung orientiert sich die Schulleitung bei ihrer Zielsetzung im Schulentwicklungsprozess nicht am wissenschaftlichen Diskurs zu diesem Thema. Dies dürfte ihr auch schwerfallen, da die vorliegende Arbeit zeigt, dass, wenn überhaupt von einem geschlossenen Diskurs zu Personalentwicklung an Schulen gesprochen werden kann, dieser nur sehr rudimentär ausgebildet ist. Die Ziele, die im Rahmen der vertieften Fallinterpretation erarbeitet werden können, decken sich weitestgehend mit denen von Frage 2, wie ‚gutes‘ Lehrerhandeln im Unterricht aussieht: Zum einen soll die Lehrkraft mit den Schülern in Beziehung gehen, ihnen zwar wertschätzend, aber doch mit einer professionell distanzierten, pädagogischen Haltung gegenüberstehen. Zudem soll die Lehrkraft die Schüler ganzheitlich wahrnehmen, diesen humane Werte vorleben und auch in deren Handeln einfordern. Ergänzend soll eine gute Lehrkraft über Fach- und Weltkompetenz verfügen, ebenso wie eine gute Strukturierungsfähigkeit in ihrem Handeln. Insgesamt bleiben die Ziele damit sehr allgemein. Mit der professionellen Eigenwahrnehmung der Lehrkräfte hängen diese nicht zusammen. Damit ist davon auszugehen, dass Leithypothese 3 nicht zutrifft.

4. Welche Möglichkeiten sieht die Schulleitung Personalentwicklung zu betreiben?

Im Rahmen dieser Frage zeigt sich, dass eine Abgrenzung zwischen Personalentwicklung und Führung in der Praxis nicht immer klar getroffen wird. Da ein wissenschaftlicher Personalentwicklungsdiskurs kaum ausgeprägt ist, können die Schulleitungen auf diesen

nicht zurückgreifen, was sich auch in der vertieften Fallinterpretation zeigt. Die erwähnten Steuerungsinstrumente - das Entsenden auf geeignete Fortbildungen, das Übertragen von verschiedenen Zusatzaufgaben oder das Zuweisen einer Funktion - werden alle von den Schulleitungen in den Interviews benannt, allerdings im Bereich der Führung. Interessant hierbei, dass der wissenschaftliche Diskurs diese unter transaktionaler Führung einordnet und diese Maßnahmen damit in einen Tausch-Zusammenhang stellt. Die Schulleitungen lehnen diese durchgehend ab und sehen diese Maßnahmen offensichtlich mehr als Personalentwicklungsmaßnahmen geeigneter Lehrkräfte. Leithypothese 4 trifft somit zu.

Organisationentwicklung

Leithypothese 5 (H5): Die Schulleitung greift herrschende Verhaltensweisen, Programme, Techniken und Artefakte an ihrer Schule bewusst auf und setzt diese durch den Aufbau geeigneter Strukturen für die Schulentwicklung ein.

Leithypothese 6 (H6): Die Schulleitung wählt bewusst Gruppen, Gremien oder spezielle Koalitionen, um Innovationen im Schulentwicklungsprozess voranzutreiben.

5. Welche Ansätze verfolgt die Schulleitung, um ihr Konzept von Schule und Schulentwicklung den Lehrkräften grundsätzlich zu vermitteln?

Den wissenschaftlichen Diskurs zu Organisationsentwicklung an Schule nehmen die Schulleitungen nicht wahr. Sie sehen sich als Schnittstellen, die durch gelungene Kommunikation eine steuernde Rolle einnehmen. Diese Kommunikation kann in Einzelgesprächen oder teilweise in etablierten Gremien stattfinden. Dabei ist ihnen wichtig, dass sie selbst die jeweilige Lehrkraft nicht nur als Mitarbeiter, sondern als ganzen Menschen wahrnehmen, dem sie wertschätzend gegenüber treten und so auch Konfliktfälle im Einzelgespräch lösen können. Als zweiter Aspekt ist den Schulleitungen wichtig, schulische Organisationsentwicklung dadurch zu erreichen, dass gemeinsame Veranstaltungen gefördert werden, da sie sowohl die schulische Gemeinschaft prägen als auch das Zusammenleben fördern. Insofern trifft Leithypothese 5 teilweise zu, da gerade die Förderung der Gemeinschaftsveranstaltungen herrschende Programme und Artefakte aufgreift und entwickelt.

6. Auf welche Gruppen, Gremien oder Koalitionen greift die Schulleitung zurück, um den Schulentwicklungsprozess voranzutreiben?

Auffällig ist hier im Vergleich zum wissenschaftlichen Diskurs, dass in der Praxis offensichtlich kaum mit dem Ansatz gehandelt wird, durch den Aufbau geeigneter Arbeitskreise und Gremien die Schulleitung zu entlasten und durch die Förderung der Selbstabstimmung und -organisation von Lehrkräften Schulentwicklung zu stärken. Die Steuergruppe spielt nur eine marginale Rolle. Wenn in den Interviews Gremien erwähnt werden, sind dies in der Regel etablierte Gremien wie die Lehrerkonferenz, der Elternbeirat

oder das Schulforum. Allerdings wird immer wieder auf das Direktorat als ersten Ansprechpartner verwiesen. Auch die Fachbetreuungen/ Fachbetreuerkonferenz werden stets erwähnt. Beide Gremien sind weder formal bestimmt noch in der Forschung beachtet – wengleich sie in der Praxis fest etabliert zu sein scheinen und damit der Rückgriff darauf keine spezielle Innovation für den Schulentwicklungsprozess darstellt. Der Aufbau spezieller Arbeitskreise zur Schulentwicklung wird nicht erwähnt. Insgesamt zeigt sich in den Interviews, dass ein spezieller Zugriff auf etablierte Gremien oder der Aufbau neuer Gremien zur Schulentwicklung nur bedingt stattfindet. Leithypothese 6 trifft damit nicht zu.

Kooperationsentwicklung

Leithypothese 7 (H7): Die Kooperationen des Gymnasiums mit der Umwelt hängen stark von den Präferenzen der Schulleitung ab, sofern diese nicht durch feste Rahmenbedingungen ohnehin naheliegen.

7. Wie gestaltet die Schulleitung ihren Kontakt zur schulischen Umwelt?

Auch in diesem Zusammenhang wird der wissenschaftliche Diskurs von den Schulleitungen als mögliche Orientierung nicht wahrgenommen. Zentral für die Wahrnehmung in der Praxis ist die starke Fokussierung auf die Bildungsadministration als prägender externer Partner. Dies wird im wissenschaftlichen Diskurs nicht wahrgenommen. Obwohl die Ausrichtung auf die Bildungsadministration als dominant erlebt wird, werden die vorgesetzten Dienstbehörden als unterstützend erlebt. In den administrativen Vorgaben werden auch Spielräume gesehen, die zum Wohl der Einzelschule interpretiert werden können. Weitere externe Partner werden zwar gewünscht, die Zusammenarbeit hängt aber stark vom situativen Kontext ab und kann nur punktuell von der Schulleitung gesteuert werden. Insofern kann Leithypothese 7 als zutreffend bezeichnet werden.

Führung an Schulen

Leithypothese 8 (H8): Die Schulleitung wählt einen Führungsstil, der über Motivation und Wertschätzung versucht, die Lehrkräfte für die Ziele der Schulentwicklung zu gewinnen.

Leithypothese 9 (H9): Die Schulleitung weiß um typische mikropolitische Prozesse in ihrem Kollegium, und hat für sich Methoden entwickelt, diese zu steuern.

8. Welchen Führungsansatz wählt die Schulleitung bei der Entwicklung ihrer Schule bzw. ihrer Lehrkräfte?

Schulisches Führungshandeln in der Praxis lässt sich in den Kategorien transformationale und transaktionale Führung beschreiben: Einerseits ist es den Schulleitungen wichtig, für persönliche Gespräche möglichst oft erreichbar zu sein und in den Gesprächen eine angenehme Atmosphäre zu erschaffen, die von Wohlwollen und Freundlichkeit geprägt ist. Ziel ist es dabei, integrativ zu wirken, durch positives Feedback zu motivieren und den Lehrkräften mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Andererseits sehen es Schulleitungen auch

als ihre Aufgabe, geeignete Lehrkräfte gezielt zu fördern, indem sie diesen kleinere Vergünstigungen und attraktive Zusatzaufgaben zuteilen, auf geeignete Fortbildungen entsenden und nach Möglichkeit geeignete Funktionsstellen zuteilen. Gleichzeitig sehen die Schulleitungen alle diese Maßnahmen nicht im Sinne eines Austausch-Prinzips, sondern als Mittel der Personalentwicklung. Leithypothese 8 kann damit als zutreffend beschrieben werden.

9. Welche Einflussmöglichkeiten auf mikropolitische Prozesse sieht die Schulleitung in ihrem Kollegium?

Obwohl in der wissenschaftlichen Diskussion Ansätze der Mikropolitik für die Führung an Schule diskutiert werden, nehmen die Schulleitungen selbst mikropolitische Prozesse an ihrer Schule kaum wahr; weder wird geschickt an Gelenkstellen der innerschulischen Kommunikation eingegriffen, noch werden verschiedene Lehrertypen differenziert angesprochen. Dementsprechend werden auch keine Einflussmöglichkeiten oder Steuerungsinstrumente zu diesem Themenbereich formuliert. Leithypothese 9 trifft somit nicht zu.

6.5 Limitationen der Arbeit

Limitation bei der Erfassung des wissenschaftlichen Diskurses

Der wissenschaftliche Diskurs bedient sich zwar Paradigmen aus benachbarten Wissenschaften, allerdings greift er v.a. auf soziologische Ansätze zurück; auch Ansätze der Betriebswirtschaftslehre werden aufgegriffen, etwa bei den Überlegungen zur Führung, allerdings kann Betriebswirtschaftslehre auch als anwendungsorientierte Sozialwissenschaft eingeordnet werden. Psychologische Ansätze werden nur bedingt aufgegriffen, etwa bei den Überlegungen im Rahmen der Lernpsychologie oder zur beruflichen Eignungsdiagnostik vor Beginn des Studiums. Auf kulturwissenschaftliche Ansätze wird nur am Rande zugegriffen, etwa im Rahmen der Einordnung von Schule als Institution.

Gleichzeitig ist der wissenschaftliche Diskurs durch die Analyse der relevanten Forschungsliteratur und der wichtigsten empirischen Studien erfasst worden. In Anlehnung an den Praxis-Diskurs hätte der wissenschaftliche Diskurs ebenso durch Interviews mit Experten aus der Forschung - etwa mit Professorinnen und Professoren der Schulpädagogik - dargestellt werden können.

Limitationen bei der Erfassung des Praxis-Diskurses

Die Erfassung des Praxis-Diskurses ist dadurch limitiert, dass insgesamt nur 12 Interviews durchgeführt wurden. Auch beziehen sich die Interviews nur auf ein Bundesland (Bayern) und nur auf eine Schulart (Gymnasium). Zudem wurden innerhalb des Bundeslandes Bayern Interviews nur mit Schulleitungen aus 4 der 8 MB-Bezirke (Schwaben, Oberbayern-

West, Oberpfalz, Mittelfranken) geführt. Zwar wurde auch ein Interview mit der Schulleitung eines kirchlich geführten Gymnasiums geführt, allerdings wurden keine Vertreter ‚freier‘ Schulen einbezogen, die einen grundlegend anderen pädagogischen Ansatz inhaltlich und strukturell verfolgen könnten.

Die Fragen des Leitfadens sind sehr allgemein gestellt und nicht fokussiert. Auch sind sie nicht im Sinne einer Checkliste abgefragt worden, sondern dienten innerhalb des jeweiligen Themengebiets nur als Impuls für die Befragung der Experten. Diese wurden nicht weiter nach Lebensalter oder Dienstalster unterschieden, auch spielte die Frage keine Rolle, wie lange schon die Funktion der Schulleitung eingenommen wurde. Schließlich wurde auch keine Beziehung zur (Berufs-)Biografie der Schulleitungen vorgenommen.

Die Interviews stellen nur eine Selbstauskunft dar. Es wurde anschließend kein Fragebogen zur Ergebnissicherung oder Vertiefung nachgereicht. Zudem erfolgte keine Gegenkontrolle durch Befragung der Lehrkräfte oder der Vorgesetzten der Schulleitung. Überdies fand keine Wiederholung der Interviews statt, sodass der dynamische Aspekt entfällt und die Interviews nur situative Aussagen aus der Deutungswelt der befragten Experten darstellt.

7. Diskussion und Anschlussforschung

Das Anliegen der Arbeit war, im Rahmen des Vergleichs von Forschungsdiskurs und Praxisdiskurs möglichst umfassend zu bestimmen, welche Handlungsmöglichkeiten Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess zur Verfügung stehen. Zu erwarten war, dass beide Diskurse nicht in allen Teilgebieten Überschneidungen aufweisen würden. Allerdings zeigten bereits die Befunde der negativ beschiedenen Items (Kap. 5.3.6.3), dass der Forschungs- und der Praxisdiskurs zwar jeweils Handlungsmöglichkeiten für die Schulleitungen in Schulentwicklungsprozessen beschreiben, allerdings kaum Berührungspunkte miteinander haben. Während der wissenschaftliche Diskurs sich in den letzten Jahrzehnten eine empirische Basis erarbeitet hat, ist der praktische Diskurs weitgehend selbstreferentiell und beruht auf Erfahrungswissen. Der aktuelle Stand der Forschung ist den Schulleitungen kaum bekannt; sie greifen z.B. bei der Beurteilung und Weiterentwicklung von Unterricht vor allem auf subjektive Theorien und Ad-hoc-Hypothesen zurück (Leithypothese 1, Kap. 6.4). U.U. kann sich so die Situation ergeben, dass Referendare, die in ihrer Ausbildung auch von der Schulleitung beurteilt werden, aufgrund der Aktualität ihres Staatsexamens besser über den Stand der Forschung informiert sind, als die sie beurteilende Schulleitung (Kap. 2.3.2). Dasselbe zeigen die Befunde aus den negativ beschiedenen Items auch für Personalentwicklung und Organisationsentwicklung: Eine systematische Reflexion der Lehrerrolle ist den Schulleitungen ebenso fremd wie eine mögliche theoretische Grundlage eines pädagogischen Konzepts der Schule. Auch ein systematisches Erfassen von organisationalen Strukturen an der Schule und deren Gestaltung wird nicht in den Blick genommen. Somit dient der Forschungsdiskurs den Schulleitungen bei ihren Überlegungen zur Schulentwicklung kaum als Referenzpunkt.

Auch der wissenschaftliche Diskurs grenzt sich in gewisser Weise vom Praxis-Diskurs ab: Zum einen steht kaum Personal zur Verfügung, das die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung praxisrelevant aufarbeitet und flächendeckend an Schulleitungen und Lehrkräfte vermittelt und die Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess unterstützt. Zum anderen zeigt die Analyse der Lehrangebote an den Universitäten, dass aufgrund der starken Differenzierung der Lehrstühle z.B. die Lehrangebote im Bereich Bildungswissenschaften jenseits der allgemein vorgegebenen Rahmenbedingungen durch die LPO I stark variieren (Kap. 5.2.4.2), sodass eine gemeinsame Basis für eine systematische Personalentwicklung kaum gefunden werden kann. Zudem kann die mangelnde Rezeption der Schulforschung in der Schulpraxis auch daran liegen, dass die empirische Forschung anspruchsvolle methodische Voraussetzungen mit sich bringt, die den Schulleitungen nicht ohne weiteres zugänglich sind (Bonsen 2018): Zum einen erfasst die Schulforschung Einzelmerkmale einer effizienten Schule, die zwar anschaulich, aber nicht immer ohne weiteres generalisierbar sind. Zum anderen wird versucht, Prozessvariablen zu erfassen, die allerdings im Rahmen größerer Stichproben stattfinden, sodass aus den standardisierten Forschungsmethoden nicht unmittelbar der praktische Nutzen für die einzelne Schulleitung ersichtlich ist. Spezifische Maßnahmen zur Organisationsentwicklung sind dadurch kaum ableitbar. Auch wird im Rahmen der Forschung kaum überprüft, ob die untersuchten Strukturen tatsächlich auch in der Praxis relevant sind, sodass eine Rückkopplung nicht stattfindet.

So ergibt sich, dass von den Schulleitungen als Bezugspunkt für die eigene Reflexion der Schulentwicklung v.a. die Bildungsadministration genannt wird: Zum einen wird die Expertise der Mitarbeiter der MB-Dienststelle als hilfreich empfunden, um komplexe Situationen zu klären. Zum anderen wird immer wieder auf die Materialien des Staatsinstituts ISB verwiesen, etwa bei der Evaluation von Unterricht. Allerdings sind sowohl die Mitarbeiter der MB-Dienststelle als auch die Mitarbeiter im ISB Lehrkräfte, die teilweise nur zeitlich abgeordnet, keine spezifische Zusatzqualifikation oder -ausbildung aufweisen. Somit beziehen sich letztlich immer Lehrkräfte auf Erfahrungswissen anderer Lehrkräfte, sodass hier weitestgehend von einem selbstreferentiellen Prozess gesprochen werden kann. Nur durch die als Partner für Fortbildungen immer wieder genannte Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) scheint gelegentlicher Austausch mit der aktuellen Schulforschung möglich, wenngleich auch hier der Großteil der Referenten Lehrkräfte sind. Ein Austausch mit der aktuellen Schulforschung ist auch hier eher zufällig und beruht auf persönlichem Interesse der Organisatoren.

Insgesamt lässt sich so das Bild zweier Diskurse nachzeichnen, die kaum Schnittmengen aufweisen. Eine Kombination aus Zeitmangel und Unwissen darüber, wo aktuelles Forschungswissen bereitgestellt wird und wie es für die Praxis zu nutzen ist, scheint dazu zu führen, dass sich die Schulleitungen im Alltag durchgehend mit Stellen innerhalb des Schulsystems vernetzen. Auf Seiten der Forschung führt v.a. Ressourcenknappheit dazu, dass Schnittstellen zur Praxis kaum existieren, sodass eine systematische Vernetzung mit den Schulleitungen und Schulentwicklungsprozessen kaum stattfindet.

Ausgehend von diesen Überlegungen soll im Folgenden nach Implikationen für die Forschung und für die Praxis gefragt werden. Auf Seiten der Forschung ist die Frage zu stellen, welche weiterführenden Forschungsansätze sich ergeben. Strukturiert werden diese Überlegungen nach dem Schema der Teildiskurse. Auf Seiten der Praxis wird der Frage nachgegangen, welche Maßnahmen naheliegen, um die Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess besser zu unterstützen.

7.1 Implikationen für die Forschung

Unterrichtsentwicklung

Die Forschung zur Unterrichtsentwicklung stellt sich relativ differenziert dar. Bereits die Literatur zu didaktischen Modellen ist von einer großen Bandbreite geprägt. Zwar gelang es nicht, eine allgemein anerkannte ‚Theorie des Unterrichts‘ zu modellieren; gleichzeitig wurde in vielerlei Facetten dem Anspruch didaktischer Modelle nachgegangen, die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuzeigen (Jank/Meyer 2002). Gerieten die didaktischen Modelle aufgrund des Vorwurfs der mangelnden empirischen Überprüfung im Gegensatz zu den Kompetenzstufenmodellen im schulpädagogischen Diskurs in den letzten beiden Jahrzehnten in den Hintergrund, so bilden sie aktuell wieder, auch durch die Renaissance des Bildungsbegriffs (Dreßler/ Sander 2015; Dörpinghaus 2015), einen festen Bestandteil in den Forschungen zu Unterrichtsentwicklung. Ergänzend zur Allgemeinen Didaktik etablierte sich in den letzten

Jahrzehnten die pädagogische Psychologie als empirischer Zugang der Unterrichtsforschung. Ausgehend von der Prozess-Produkt-Forschung entwickelte sich der psychologische Ansatz des Strukturparadigmas: Eine Reihe von voneinander abgrenzbaren Unterrichtsmerkmalen wurde erfasst und empirisch erforscht. Parallel etablierte sich, ausgehend von instructional design, der psychologische Ansatz des Prozessparadigmas. Hier liegt der Fokus auf der empirischen Erfassung von Lernprozessen und deren Relation zu Unterrichtsmerkmalen. Zusammengeführt wurden diese beiden Ansätze in den Angebots-Nutzungs-Modellen, sodass ein breiter heuristischer Rahmen für die Vielzahl an einzelnen Ansätzen gefunden wurde.

Die Forschung zu Unterricht bzw. Unterrichtsentwicklung stellt sich als umfassend und sehr differenziert dar. Im Rahmen dieser Arbeit ergeben sich keine speziellen Impulse für eine Anschlussforschung. Als Problem lässt sich in erster Linie formulieren, dass die Fülle des zu diesem Diskurs vorliegenden Forschungswissens kaum in der Praxis anzukommen scheint, was unter praktischen Implikationen noch einmal aufgegriffen wird.

Personalentwicklung

Obwohl in der Forschung stets Personalentwicklung als wichtiger Teil der Schulentwicklung gesehen wird, existiert bislang kein Modell der Personalentwicklung an Schulen. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass es jenseits der allgemeinen Vorgaben durch die LPO I den zuständigen Fakultäten bzw. Lehrstühlen überlassen bleibt, welche bildungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Inhalte vermittelt werden. Insofern ist auf Basis der wissenschaftlichen Ausbildung kein gesicherter Rahmen zu bestimmen, auf dem eine systematische Personalentwicklung aufbauen könnte. Auch im Rahmen der weiteren Berufsbiografie gibt es nur ‚Insellösungen‘, etwa die Forschung zum Berufseinstieg und die neue Rolle als Lehrkraft, zu der empirische Forschung vorliegt (Kap. 5.2.4.4). Insgesamt ist es aus wissenschaftlicher Sicht bisher nicht gelungen, eine kohärente Forschung zur Berufsbiografie von Lehrkräften zu entwickeln. Dies spiegeln auch die Befunde aus der Praxis wider: Aus den negativ beschiedenen Items geht hervor, dass die Schulleitungen in diesem Bereich keine Kenntnis der aktuellen Forschung besitzen. Auch liegt ihnen die Überlegung fern, im Rahmen der schulischen Fortbildungen oder auf anderen Plattformen eine systematische Reflexion über Aufgabe und Rolle einer Lehrkraft anzustoßen, sodass sie auch der Idee eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts bzw. dem Erarbeiten gemeinsamer pädagogischer Regeln und Leitbilder skeptisch gegenüberstehen.

Als möglicher Ansatzpunkt für die Forschung zur Personalentwicklung an der Schule würde sich die Phase des Referendariats anbieten: Zum einen bringen die Referendare aktuelles Wissen aus ihrer universitären Ausbildung mit, zum anderen ist es auch Ziel der Ausbildung im Referendariat, dieses Wissen produktiv in Handlungswissen der Praxis zu übersetzen. Zwar gibt es keinen klar zu bezeichnenden Strukturort der direkten Vermittlung von Theorie und Praxis (Dewe 2002, 25), dennoch liegt hier eine inhaltliche und methodische Nähe von Pragmatik und Wissenschaft vor. In Lehrveranstaltungen erworbenes

erziehungswissenschaftliches Wissen lässt sich nicht unmittelbar auf pädagogische Problemstellungen im Unterricht übertragen (Stark et al. 2010), da wissenschaftlich erzeugtes Wissen und pragmatisch strukturiertes, professionelles Wissen unterschiedliche Wissenstypen sind (Schicke 2011, 103). Wissenstheoretisch kann jedoch wissenschaftliches Wissen dem Professionellen als Begründungs- und Deutungshorizont für sein Handeln dienen, sodass wissenschaftlich ausgebildete Praktiker über mehr Reflexionswissen verfügen und meist beruflich erfolgreicher als Berufspraktiker ohne wissenschaftliche Ausbildung sind (ebd., 104). Zu fragen wäre, wie im Rahmen der Ausbildung dieser Deutungs- und Reflexionsprozess eingeübt wird und wie Wissen hier, individuell wie kollektiv, verankert wird. Somit wäre eine mögliche Grundlage für Maßnahmen der Personalentwicklung zu eruieren.

Zum anderen ist das Referendariat auch der Ort der Sozialisation als Lehrkraft, sodass hier deutlich Prägungen und Haltungen zu Tage treten müssten. Die inhaltliche Ausbildung erfolgt in verschiedenen Bereichen in Form von Seminarveranstaltungen und praktischen Übungen. Auch findet Unterricht in mindestens einer Klasse pro Unterrichtsfach statt. In einem pragmatischen Sinne setzt erfolgreicher Unterricht ein kohärentes Bild von Unterricht und der Rolle der Lehrkraft voraus, an denen sich Einstellungen konkretisieren. Überdies finden im Laufe des Referendariats mehrere Prüfungen statt, an denen sich das zu beherrschende Wissen wiederum verdichtet: Lehrproben, speziell vorbereitete und beurteilte Unterrichtsstunden, spielen hier eine zentrale Rolle, aber auch weitere Prüfungen und Beurteilungen. Überdies bilden sich gewisse kollektive Haltungen heraus, die offensichtlich bestimmte didaktische Ansätze präferieren: Es wird darauf verwiesen, dass die Handlungsorientierte Didaktik sich als heimliche ‚Ausbildungsdidaktik‘ etabliert hat (Hericks et al. 2004). Somit bieten sich verschiedene Anlässe und Zugänge, um Überzeugungen und Haltungen empirisch zu erfassen.

Da es kaum inhaltliche Vorgaben gibt, nach welchen Maßstäben und Modellen die Ausbildung stattfinden und die Prüfungen durchzuführen sind, ist davon auszugehen, dass implizite kollektive Normen und Überzeugungen hier prägend sein dürften und auch von den Referendaren übernommen werden. Überdies prägen die ausbildenden Seminarlehrkräfte die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen im Referendariat deutlich, und dies, obwohl sie ihrerseits nur eine marginale Ausbildung für ihre Tätigkeit erhalten. Insofern stellen sich z.B. folgende Fragen: Wie bildet sich die Rollenidentität der Seminarlehrkräfte? Welches Wissen, aber auch welche Haltungen und Einstellungen repräsentieren sie? Gibt es hier kollektiv zu bestimmende Haltungen und Einstellungen? An welcher Stelle werden diese vermittelt? Gibt es tatsächlich didaktische Ansätze, die bevorzugt werden? Wie kommt es zur kollektiven Wahrnehmung, was ‚guter‘ Unterricht ist? Welche Haltungen werden von den Referendaren tatsächlich übernommen, welche nur symbolisch? Findet bei den Referendaren im Laufe des Referendariats eine grundsätzliche Änderung der Haltungen und Einstellungen statt?

Organisationsstrukturen

Die zentrale Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung ist in der Forschung unumstritten, wenngleich die genaue Bestimmung ihrer Rolle in diesem Kontext diffus bleibt (Bonsen 2018). Sie kann durch Erfassen organisationaler Strukturen bzw. deren Ausgestaltung eine Basis für die Schulentwicklung legen, um durch konsequentes Delegieren von Aufgabenbereichen die Schulentwicklung weit ins Kollegium zu tragen. Allerdings sollte vermieden werden, eine gesellschaftliche Funktionslogik direkt auf die Organisation zu übertragen; diese gehorcht ihrer eigenen Binnenlogik, nämlich der einer Expertenorganisation, die Schnittstellen zwischen Organisation und Profession ermöglichen muss; eine Haltung der direkten Übertragung von Funktionslogiken hat hier ihren blinden Fleck (Tacke 2004). Zu beantworten gilt es die Frage, wer an Schulen die Rolle des ‚Change Agents‘ mit übernehmen kann, da die Schulleitung allein mit dieser Aufgabe überfordert ist (Berkemeyer et al. 2008). Mithin ist nach schulischen Gremien zu fragen, die in der Lage sind, Ansprüche von außen mit den Anforderungen vor Ort im Rahmen der professionellen Gegebenheiten zu Lösungen zusammenzuführen.

In der Forschung wird immer wieder betont, dass das mittlere Management an Schulen ein wichtiger Partner für die Schulentwicklung sei (Rahm/ Schröck 2008, 44): Damit verbunden ist die Hoffnung, dass das mittlere Management, das in der Schule anhand wichtiger Funktionsstellen identifiziert wird, für die Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung Verantwortung übernimmt und so Schulentwicklung als gemeinsamer Lernprozess verstanden wird. Während international dem ‚Middle Leadership‘ wegen seiner herausgehobenen Stellung ein großes Forschungsinteresse entgegengebracht wird, hält sich dies im deutschsprachigen Raum bislang in Grenzen (ebd., 45).

Wird bisher über mittleres Management an Schulen gesprochen, bezieht man sich i.d.R. auf die Steuergruppen. Zwar sieht die Forschung die organisationale Struktur der Steuergruppen als zentral an, in der Praxis spielen sie dagegen nur eine marginale Rolle.

Überdies weisen die Befunde aus den Interviews auf zwei Gremien hin, die weder in den Verwaltungsrichtlinien als zu etablierende Gremien genannt sind (Kap. 2.2), noch von der Forschung bisher betrachtet wurden: Das Gremium der Fachbetreuer, die Fachbetreuerkonferenz, und das Direktorat, bestehend aus Schulleitung, ihrer Stellvertretung und den Mitarbeitern im Direktorat. Als drittes Gremium wird bisweilen die erst vor wenigen Jahren eingeführte Erweiterte Schulleitung erwähnt.

Die Fachbetreuer werden immer wieder als fachliche Experten für ihren Bereich angeführt, da sie im Rahmen ihre Tätigkeit regelmäßig Zusatzinformationen zu ihrem Fachgebiet erhalten und meist auch in ihrem Fachbereich von den Kollegen als Experten akzeptiert sind. Darüber hinaus wird die Konferenz der Fachbetreuungen in den Interviews als Steuerungsebene für Unterrichtsentwicklung genannt. Offensichtlich lässt sich auf dieser Ebene die Spannung zwischen Profession und Organisation, die in schulischen Entwicklungsprozessen entstehen kann, gut lösen. Diese Strategie scheint erfolgversprechend, weil hier komplexe Aufgaben im Sinne der Organisation gelöst werden, indem diese der Profession, repräsentiert durch die Fachbetreuer, zugewiesen und von

dieser bearbeitet werden (Wischer/ Kantenbrink 2018). Zu untersuchen wäre somit zum einen, welche Möglichkeiten die Fachbetreuungen besitzen, gezielt auf die fachliche und fachdidaktische Kompetenz ihrer Kollegen einzuwirken und diese zu lenken. Mögliche Fragen wären: Wie ist das Selbstverständnis der Fachbetreuungen? Wie findet effiziente Kommunikation zwischen der Fachbetreuung und den Kollegen statt? Wie kann der Erfolg dieser Maßnahme evaluiert werden? Hierzu gibt es eine Vielzahl an Ansatzpunkten: Respizienzen der Prüfungen, Unterrichtsbesuche, Fachkonferenzen (inkl. externer Referenten), Vereinbaren von gemeinsamen Fortbildungszielen, gezieltes Aufbauen von spezieller Kompetenz, Kollegiales Feedback, SchILf etc.

Zum anderen wäre, abgesehen von der Wirkungsmöglichkeit der einzelnen Fachbetreuung, zu evaluieren, ob das Gremium der Fachbetreuerkonferenz, die Gruppe Fachbetreuer, als steuerndes Gremium zur Schulentwicklung eingesetzt werden kann – etwa, didaktische Maßnahmen gemeinsam zu etablieren, die dann in verschiedenen Fachschaften nachweislich wirkmächtig werden. Mögliche Fragen wären: Wie konstituiert sich dieses Gremium? Welches Selbstverständnis entwickelt es? Wie grenzt es sich gegenüber der Schulleitung ab? Für welche Aufgabenbereiche fühlt es sich zuständig? Welche didaktischen Maßnahmen werden fächerübergreifend umgesetzt? Wie findet innerhalb des Gremiums Kommunikation statt?

Ein weiteres Gremium, auf das sich die Schulleitungen im Rahmen ihrer Führungstätigkeit immer wieder beziehen, ist das sog. Direktorat. Hierbei handelt es sich um den inneren Führungszirkel der Schulleitung, in dem die verschiedenen administrativen und organisatorischen Gesamtaufgaben aufgeteilt werden. Das Direktorat wird immer wieder als erster Ansprechpartner der Schulleitung bei allen relevanten Fragen der Schule und ihrer Leitung genannt. Ein Klima des Austausches und der offenen Kritik wird immer wieder als Stärke dieses Gremiums genannt. Offensichtlich wird es als zentrales Beratungsgremium der Schulleitung wahrgenommen. Funktional werden im Rahmen der Personen, die das Direktorat bilden, alle administrativen Tätigkeiten aufgeteilt, die zur Leitung eines Gymnasiums notwendig sind. Somit stellt dieses Gremium einerseits den organisatorisch-administrativen Rahmen für Schulentwicklung zur Verfügung und unterstützt andererseits durch Aufgabendelegation die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess. Für das Gymnasium stellen diese Überlegungen ein Forschungsdesiderat dar. Orientieren könnte sich die Forschung an dem Ansatz von Chott/ Bodensteiner (2011), die dem Wirken der Stellvertretung und dem Zusammenwirken von Schulleitung und ihrer Stellvertretung an Grund- und Mittelschulen nachgehen. Zu fragen wäre hier: Wie konstituiert sich der innere Führungszirkel? Wie werden Loyalitäten sichergestellt? Wie ergibt sich die Struktur dieser emergenten Führungsgruppe? Welche Rollen werden einander zugeschrieben – auch in Bezug auf das Verhältnis zum Kollegium? Welche Sichtweisen konkurrieren miteinander? Welche Maßnahmen ergreift das Gremium, um die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess zu unterstützen?

Schließlich verweisen die Befunde immer wieder auf das Gremium der Erweiterten Schulleitung. Im Rahmen des Gesamtprojekts Eigenverantwortliche Schule wurde zum Schuljahr 2013/14 für staatliche Schulen die Möglichkeit geschaffen, auf Antrag eine

erweiterte Schulleitung nach Art. 57a BayEUG einzurichten. Dieser wurde die zuvor bei der Schulleitung liegende Aufgabe übertragen, die Lehrkräfte im Unterricht zu besuchen und die jährlichen Mitarbeitergespräche mit den Kollegen zu führen. Da ein Mitglied der Erweiterten Schulleitung jeweils nur eine kleine Anzahl von Kollegen betreut (ca. 10-15), wurde dadurch eine deutliche Verbesserung der Feedback-Kultur im Sinne der Schulentwicklung erhofft. Gleichzeitig wurde damit die Zahl der möglichen Ansprechpartner für Verbesserungsvorschläge erhöht, um eine Steigerung des Innovationsklimas im Rahmen der Schulentwicklung zu erreichen. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die Schulleitung nach wie vor zur Steuerung der Schule auf die Kommunikation mit allen Lehrkräften angewiesen ist, sodass die Erweiterte Schulleitung kaum die Rolle einer mittleren Führungsebene einnehmen kann und die Lehrkräfte weiterhin relevante Informationen oder Innovationsvorschläge direkt mit der Schulleitung besprechen – was aus Sicht der einzelnen Lehrkraft auch naheliegt, da es letztlich die Schulleitung ist, die über die einzelnen Maßnahmen der Schulentwicklung entscheidet. Auch können die Mitglieder der Erweiterten Schulleitung zwar Mitarbeitergespräche führen, allerdings ist es die Schulleitung, die letztlich entscheidet, ob der einzelnen Lehrkraft die nötigen Ressourcen zugeteilt werden, die sie für ihre berufliche Entwicklung und für Schulentwicklungsmaßnahmen benötigt. So liegt es nahe, dass eine Lehrkraft jenseits des Mitarbeitergesprächs um einen guten und direkten Kontakt zur Schulleitung bemüht ist, auf den die Schulleitung zur Steuerung von Schule und Entwicklungsprozessen wiederum angewiesen ist. Insofern stellt sich die Frage, welchen Wert eine Lehrkraft, die sich in gutem Einvernehmen mit der Schulleitung weiß, dem Mitarbeitergespräch mit einem Mitglied der Erweiterten Schulleitung zumisst. Eine Hilfe ist die Erweiterte Schulleitung sicherlich in den Fällen, in denen Lehrkräfte zur Schulleitung kein Vertrauensverhältnis haben oder sich aus einem Dialog mit der Schulleitung zurückgezogen haben. Durch die Erweiterte Schulleitung können so neue Anknüpfungspunkte und damit Ressourcen für die Schulentwicklung ermöglicht werden. Gleichzeitig besteht hier ein größerer Rahmen, um innovative Projekte angemessen zu besprechen. Allerdings liegt hierzu bisher keine empirische Forschung vor. Mögliche Fragen wären: Wie konstituiert sich dieses Gremium? Wie wird Loyalität zur Schulleitung sichergestellt? Welche Rollen werden einander zugeschrieben? Welche Sichtweisen konkurrieren miteinander? Welche Maßnahmen ergreift das Gremium, um die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess zu unterstützen?

Kooperationsentwicklung

Im Rahmen der Deregulierung der staatlich-administrativen Steuerung der Schulen wurde in den 1990er Jahren die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit bestimmt, was im bildungspolitischen Diskurs mit *Neuer Steuerung* bezeichnet wurde. Im Rahmen von Reformprogrammen sollte der Einzelschule vor Ort erheblicher Entscheidungsspielraum gewährt werden (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Damit vollzog sich ein Wechsel schulischer Steuerung von einer zentralistisch-hierarchischen zu einer kontextuellen Steuerung. Wurde die einzelne Schule in Erziehungswissenschaften und Bildungsadministration bislang v.a. auf der Makroebene der Institution und auf der

Mikroebene des Unterrichts wahrgenommen, so etablierte sich fortan für den Blick auf die Schule ein Mehrebenensystem, in dem die einzelne Schule die Mesoebene darstellt (Wiater 2016, 175). In den Fokus gerieten nun zunehmend Aspekte der Einzelschule im Mehrebenen-Modell, um die Abhängigkeiten und ihre Wirkungen der einzelnen Ebenen besser erfassen zu können (Böttcher 2016a). Dieser in der Schulforschung als *Educational Governance* benannte Ansatz verweist in einer analytischen Perspektive auf Regelungsstrukturen, die die Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen innerhalb verschiedener Ebenen des Schulsystems zwischen den einzelnen Akteuren organisieren. So entstand eine neue Forschungsperspektive, deren zentrales Merkmal der Blick auf die Akteure im Mehrebenensystem, die Arten der Handlungskoordination und der Interdependenzen sowie die einzelnen Intentionalitäten ist (Altrichter/ Maag Merki 2010). Schulentwicklung wird nicht als Ergebnis linearer Entscheidungsprozesse gesehen, sondern als Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen Akteuren bzw. Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem (Maag Merki 2018). Sie wird nicht nur von der einzelnen Schulleitung vor Ort, sondern auch von anderen Akteuren geprägt, sodass Formen der linearen Steuerung oder direkten Einflussnahme nicht nachhaltig wirksam sind (Wischer/ Katenbrink 2018). Damit kommen die Akteure der Bildungsadministration in den Blick und die Frage, welchen Einfluss sie auf die Schulleitung und den Schulentwicklungsprozess nehmen können bzw. welche Einflüsse sie jenseits administrativ-verwaltungsrechtlicher Rahmenbedingungen auf die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule haben. Allerdings sollte der Blick nicht nur auf die Relation von Bildungsadministration und Schulleitung gerichtet werden. Zu fragen ist auch, in welchem Beeinflussungsverhältnis die Akteure der Bildungsadministration zueinander stehen, etwa die Mitarbeiter der Qualitätsagentur, die für die Durchführung der externen Evaluation verantwortlich sind, und die Mitarbeiter der MB-Dienststellen, die die einzelne Schulleitung bei der Umsetzung der aus der Evaluation abgeleiteten Zielvereinbarungen für die Schulentwicklung kontrolliert.

Im Rahmen der Vernetzung mit externen Partnern dominiert aus Sicht der einzelnen Schulleitung die ihr vor- bzw. zugeordnete Bildungsadministration. Hier zeigt sich der institutionelle Charakter des Gymnasiums, insofern es strukturell als Mittelbehörde gesehen wird (Kap 5.2.6.1). Dementsprechend muss sie die Vorgaben der Oberbehörde, hier das Fachministerium, umsetzen, sodass der zentrale „externe“ Partner und fester Bezugspunkt einer Schulleitung die Bildungsadministration bzw. deren Akteure sind. Allerdings liegen zu den Akteuren in der Bildungsadministration bisher kaum empirischen Befunde vor; lediglich vier grundsätzliche Typen des Verwaltungshandelns zwischen Administration und Pädagogik konnten bisher identifiziert werden (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008). Welche Akteure hier wirkmächtig sind und Einfluss nehmen können, welche Haltungen und Absichten sie prägen, welche Akteurskonstellationen sich bilden, ist nach wie vor eine offene Forschungsfrage. Alle anderen externen Partner sind demgegenüber in ihrer Bedeutung für die Schulleitung marginal.

Dies deckt sich auch mit den Befunden, da die von der Bildungsadministration verpflichtend vorgegebene Verwaltungstätigkeit als zentrales Tätigkeitsfeld gesehen wird – teilweise auch sehr kritisch. So zeigen die Befunde auch, dass sich die Schulleitungen stark als Schnittstelle zwischen Bildungsadministration und Kollegium vor allem in einer ausgleichenden Rolle

wahrnehmen. Da die Schulleitung allerdings in ihrer Arbeit inhaltlich und zeitlich stark von den Vorgaben der Bildungsadministration festgelegt wird, bestimmt diese direkt und indirekt, wie viel Zeit der Schulleitung für Schulentwicklung zur Verfügung steht. Die zeitlichen Spielräume, die der einzelnen Schulleitung zur eigenen Gestaltung ihrer Schule verbleiben, sind in der Praxis relativ gering, obwohl belegt ist, dass die Schulleitung ausreichend Zeit für die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen an ihrer Schule benötigt (Huber 2018). Dies steht in einem merkwürdigen Spannungsverhältnis zu dem Wunsch der Bildungsadministration nach effizienter Schulentwicklung vor Ort - vor allem auch deswegen, weil i.d.R. administrative Entscheidungsträger im Fachministerium zuvor selbst eine Schulleitung inne hatten, die Rahmenbedingungen somit aus eigener Erfahrung gut kennen.

Mögliche Fragen wären: Welche Absichten und Ziele verfolgen die einzelnen Akteure? Lassen sich diese jenseits individueller Neigungen erfassen und in Gruppen zusammenfassen? Welche Gruppen, die entscheidend Einfluss nehmen können, ergeben sich daraus? Wie nehmen sie Einfluss? Gibt es für die Schulleitung im Rahmen dieser Einflussnahme überhaupt relevante Spielräume? Wie reagieren die Akteure darauf, wenn die Schulleitung nicht in ihrem Sinne handelt? Wer hat welche Zuständigkeiten, Einflussmöglichkeiten? Welche Abhängigkeiten liegen vor?

Führung

Schulentwicklungsprozesse sind erst durch die Mitwirkung der Lehrkräfte effektiv und nachhaltig erfolgreich, sodass sich die Frage stellt, wie die Lehrkräfte bei den betreffenden Veränderungsprozessen, dem Treffen von Entscheidungen und dem Entwickeln von Lösungen mit einbezogen werden (Kauffeld/ Günter 2018). Auffällig an den Befunden ist, dass sich unter den negativ befundenen Items nur ein Item der Transformationalen Führung befindet, sodass diese die Führung an Schule aus Sicht der Praktiker weitgehend stimmig zu beschreiben scheint. Auffällig auch, dass die Schulleitungen alle Führungsinstrumente systematisch einsetzen; allerdings wird nur in einem Interview das Verhältnis von Schulleitung und Lehrkräften als Austauschverhältnis beschrieben. In allen anderen Interviews wird dieser Blick auf die Führungsinstrumente z.T. sehr deutlich zurückgewiesen. Da allen Schulleitungen vielfältige Kommunikation mit dem Kollegium wichtig ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Zurückweisung der Austauschbeziehung daher rühren kann, die Kommunikation nicht unnötig durch übergroße Erwartungen oder Projektionen und Vermutungen zu überlagern, da sonst ein zentrales Steuerungsinstrument für den Schulalltag seine Wirkung einbüßen könnte.

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Schulleitungen dazu tendieren, Kommunikation und Informationsflüsse bei sich zu zentralisieren – teilweise mit dem Argument, nur sie hätten den Überblick. Überdies zeigt sich eine Dominanz des Einzelgesprächs. Diese Tendenz lässt sich begründen mit der großen Leitungsspanne, die eine direkte Führung unmöglich macht, sodass die Einzelgespräche ein letztes Residuum der Haltung sein können, mit jeder Lehrkraft in Kontakt stehen zu müssen. Auch existiert kein

fest installiertes Mittelmanagement, das der Schulleitung diese Aufgabe systematisch abnehmen könnte. Insofern erscheint das Bemühen der Schulleitung um eine Atmosphäre des Wohlwollens und der Offenheit nachvollziehbar, weil dies der Garant für eine gelungene Kommunikation ist, ohne die die Schulleitung in ihrem Handeln sehr beschränkt wäre. Ausgehend von diesen Befunden lassen sich verschiedene Fragen für die Forschung formulieren, die die Kommunikation der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess weiter spezifizieren: Mit wem genau kommunizieren die Schulleitungen – quantitativ und qualitativ? Über welche Themen wird gesprochen? Geht es um das Tagesgeschäft oder um grundsätzliche Überlegungen? Gibt es spezielle Orte, an denen gesprochen wird? Wie genau stellen die Schulleitungen eine Atmosphäre des Wohlwollens und der Offenheit her? Wie gelingt es ihnen, authentisch zu wirken? Warum ist es ihnen so wichtig, das Thema Austauschbeziehung zu tabuisieren?

Damit ergeben sich automatisch Überschneidungen zum mikropolitischen Ansatz: Dieser Ansatz ist mittlerweile fest in der Schulforschung etabliert (Altrichter 1995; 2004; Ball 1987). Er geht davon aus, dass Organisationen durch Zieldiversität, Interaktion und Beziehungen bzw. diffuse Grenzziehungen kontinuierlichem, aber unsystematischem Wandel unterworfen sind. Somit handelt es sich beim mikropolitischen Ansatz um einen polyzentrischen Führungsansatz (Neuberger 2002, 261). Da vorgegebene formale Regeln das organisationale Geschehen in der Organisation Einzelschule nicht abschließend und vollständig vorab bestimmen können, verbleiben Verhaltensspielräume und Freiräume, die die Organisationsmitglieder füllen müssen, um die Organisation in ihrem funktionalen Zusammenhang sicherzustellen. Ohne eigenständiges Wahrnehmen und Ausfüllen der Spielräume (‚Dienst nach Vorschrift‘) würde eine Schule nicht funktionieren. Gleichzeitig bietet sich den Organisationsmitgliedern damit die Möglichkeit, Spielräume in ihrem Sinne zu nutzen, um die Verteilung von Ressourcen oder Einflussmöglichkeiten mit zu gestalten. Speziell für die Organisation Schule ist diese Perspektive interessant, da ihr als Expertenorganisation mit starker professioneller Prägung ohnehin nur allgemeine administrative Rahmenbedingungen vorgegeben sind.

Wie die Befunde zeigen, sind den Schulleitungen mikropolitische Prozesse im Kollegium kaum geläufig, Strategien der Beeinflussung oder Gestaltung sind ihnen unbekannt. Insofern wäre interessant, welche mikropolitischen Prozesse tatsächlich an Gymnasien existieren, unabhängig von der Wahrnehmung durch die Schulleitung. Wichtig ist, dass die Schulleitung ein Bewusstsein für Gruppenprozesse und ihre Dynamiken besitzt, um erfolgreich Schulentwicklungsprozesse zu steuern (Kauffeld/ Günter 2018). Für die Organisation Schule liegen dazu kaum spezifische empirische Ergebnisse vor, wenngleich deutlich darauf verwiesen wird, dass Schule als Organisation von mikropolitischen Prozessen geprägt ist (Altrichter 1995; Laske et al. 2006). Allein der zentrale Integrationsmechanismus des mikropolitischen Handelns, der mit dem Begriff ‚Spiel‘ umschrieben wurde, konnte für die Schule erfasst werden (Altrichter 2004). Als Orientierung könnten die Überlegungen von Crozier/ Friedberg (1979) dienen, um mögliche Machtbasen des mikropolitischen Handelns innerhalb eines Kollegiums zu bestimmen. Auch der Ansatz von French/ Raven (1959), verschiedene mikropolitische Taktiken zu isolieren, könnte als Grundlage für die Analyse kollegialen Handelns an einer Schule dienen. Mögliche Fragen

wären: Welche Machtbasen existieren in einem Kollegium? Welche Taktiken werden zum Erreichen von Zielen eingesetzt? Welche typischen Akteure und Gruppen können bestimmt werden? Wie findet Kommunikation grundsätzlich im Kollegium statt? Welche Handlungsmöglichkeiten bieten sich der Schulleitung, diese Prozesse zu steuern?

Ergänzend kann gefragt werden, ob die durch die Befunde bestätigte Laissez-Faire-Führung bzw. Management by Exceptions aus der Not geboren ist, z.B. aus Mangel an zur Verfügung stehender Zeit oder aufgrund der übergroßen Leitungsspanne; oder ob dies eine absichtliche Haltung ist, da die Schulleitungen davon ausgehen, dass die Spannung zwischen Profession und Organisation nur so in der Praxis zu lösen ist.

7.2 Implikationen für die Praxis

Wissensvermittlung zwischen Forschung und Praxis

Wie oben skizziert, zeigte sich im Rahmen dieser Arbeit, dass zwei Diskurse zur Schulentwicklung existieren, die miteinander kaum Berührungspunkte haben. Aus Sicht der Schulpraxis stellt sich damit die Frage nach geeigneten Maßnahmen, die Kluft zwischen und Forschung und Praxis zu überwinden: Ein möglicher Ansatz ist, auf Seiten der Forschung Ressourcen zur Vermittlung von Forschungsergebnissen zur Verfügung zu stellen, sodass diese für die Schulleitungen leicht zugänglich und praxisrelevant aufbereitet sind. Eine derartige Maßnahme ist beispielsweise das von der *TU München* ermöglichte *Clearing House Projekt*: Mittels Kurzreviews werden die Befunde aktueller Metaanalysen zu relevanten Unterrichtsthemen zusammengefasst. Auch das *Fachportal Pädagogik*, das vom Informationszentrum Bildung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main betrieben wird, kann in diesem Sinne genutzt werden, um auf pädagogische Fachinformationen zuzugreifen: Dieses Webportal ist umfassend aufgestellt, sodass auch internationale Forschungsliteratur erfasst wird. Ebenfalls vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main wird das Webportal *Deutscher Bildungsserver* betrieben, das umfassend Informationen zum Thema Bildung im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland aktuell zur Verfügung stellt.

Obwohl die genannten Plattformen kostenfrei nutzbar sind, ist ihr Nutzen für die Schulleitungen bisher begrenzt: Das Clearing House Projekt der TU München sieht seinen Schwerpunkt darin, Forschung zu effektivem Unterricht in den MINT-Fächern zu vermitteln. Sprachliche oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer stehen nicht im Fokus. Zudem ist das Projekt seit 2015 im Aufbau und umfasst noch nicht viele Studien. Das Fachportal Pädagogik selektiert bisher innerhalb der einzelnen Suchbegriffe die Studien nach Aktualität der Veröffentlichung, nicht nach Relevanz für die Praxis. Zudem stellt das Fachportal i.d.R. nur das jeweilige Abstract zu der einzelnen Publikation zur Verfügung. Eine praxisrelevante Aufbereitung des Forschungsstandes für die Praxis findet nicht statt. Das Webportal Deutscher Bildungsserver nimmt die gesamte Bildungsbiografie von der Elementarbildung bis zur beruflichen Weiterbildung in den Blick, ist also nicht nur auf Schule ausgerichtet. Auch vermittelt er i.d.R. nur makroökonomische oder administrative

Kontexte, einzelne Studien zu verschiedenen Forschungsgebieten werden kaum vorgestellt. Die genannten Plattformen sind in der Schulleitungspraxis gänzlich unbekannt: Weder wird in einem Interview darauf Bezug genommen, noch sind sie in der Schulleitungsausbildung verankert. Somit wäre einerseits angebracht, diese dort zu integrieren und systematisch auf diese Bezug zu nehmen, um die Nutzung dieser Informationsquellen möglichst niedrigschwellig zu gestalten. Andererseits liegt es am Gesetzgeber, diesen Webportalen mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen, verbunden mit dem Auftrag, Forschungswissen praxisrelevant aufzuarbeiten und zu vermitteln.

Um die Überbrückung der Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu unterstützen, wäre es darüber hinaus angebracht, feste Beziehungen zwischen Forschern und Praktikern aufzubauen, da aufbereitetes und vorgetragenes Wissen nachhaltiger wirkt als die Lektüre einer Studie. Für die MB-Dienststellen wäre es möglich, zu den mehrmals im Jahr durch den MB einberufenen Direktorentagungen Referenten aus der Schulforschung einzuladen, die auch als Gesprächspartner und Moderator zur Verfügung stehen könnten. Ideal wäre in Verlängerung dieser Überlegungen in die einzelne Schule, wenn Schulforscher den Schulleitungen an den Schulen auch als Impulsgeber für Schulentwicklung zur Verfügung stehen würden. Dies würde das Bestreben einer Schulleitung, aktuelle Forschung an der Schule zu vermitteln, unterstützen, und dafür Sorge tragen, dass das neue Wissen auch gleich im jeweiligen Kollegium breit verankert wird. Allerdings stößt diese Überlegung rasch an strukturelle Grenzen: Würden wissenschaftliche Referenten auf jeweils zwei Veranstaltungen der je 8 gymnasialen MB-Bezirke in Bayern eingeladen, könnten diese 16 Veranstaltungen von den wissenschaftlichen Einrichtungen vermutlich personell bewältigt werden. Sollten aber mittels SchiLf zur Unterstützung der Schulleitungen ein bis zwei Workshops dieser Art pro Jahr an jedem bayerischen Gymnasium geleistet werden, stößt dies bei über 400 Gymnasien in Bayern rasch an Ressourcengrenzen. Insgesamt zeigt sich, dass hier der Gesetzgeber gefragt ist: Auf der einen Seite könnte er einen gewissen Austausch zwischen Gymnasien und aktueller Schulforschung verpflichtend einführen, sodass damit die Schulleitungen im Schulentwicklungsprozess unterstützt werden. Andererseits müsste er dann v.a. auf Seiten der Schulforschung deutlich mehr Ressourcen zur Verfügung stellen, damit diese die aktuelle Schulforschung für die Praxis aufbereitet und vor Ort in Veranstaltungen vermittelt.

Wissensmanagement

Wie oben dargestellt, ist es für die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess von großem Interesse, wie das von einzelnen in Fortbildungen erworbene Wissen für das gesamte Kollegium produktiv gemacht wird. Allerdings ist die Weitergabe von in Weiterbildungsveranstaltungen erworbenem Wissen bislang weitgehend Privatsache (Böckelmann/ Mäder 2007, 11). Dies korrespondiert auch mit den Befunden, da die negativ beschiedenen Items zeigen, dass die systematische Integration neuen Wissens ins Kollegium kaum stattfindet. Auch wird eine Reflexion über Rolle und Aufgabe einer Lehrkraft nicht durchgeführt. Konzepte des systematischen Wissensmanagements existieren in der Praxis kaum, obwohl dazu Forschung vorliegt (Maisch 2005). Vielmehr herrscht auf einer

grundlegenden Ebene offensichtlich keine Klarheit über die Unterscheidung zwischen Daten, Information und Wissen bzw. deren Verknüpfung. Auch zeigen die Befunde, dass es keine differenzierte Form der Wissensvermittlung gibt. Dies überrascht umso mehr, als der Aufbau eines Wissensmanagements an der Einzelschule keinen allzu großen Anforderungen unterliegt. Ein Fortbildungskonzept (s. unten) als zentraler Bestandteil des oben erwähnten Wissensmanagements bezieht sich auf die Schule als Ganzes und sollte auf den Überlegungen beruhen, welches Wissen für die Schulentwicklung an Kompetenzen und Qualifikationen benötigt wird (Böckelmann/ Mäder 2007, 11). Es könnte relativ leicht aus dem jeweiligen Schulprogramm abgeleitet werden. Darauf aufbauend könnte ein Wissensmanagement für die Schule entwickelt werden, wie Chott (2015) es in fünf Schritten skizziert: Die Motivation des Kollegiums für dieses Thema scheint ebenso möglich wie das Erfassen und Sammeln von Expertenwissen am Gymnasium. Auch das Speichern und Bereitstellen von Wissen dürfte kein grundsätzliches Problem aufwerfen. Warum dieses Thema bei den interviewten Schulleitungen dennoch kaum Relevanz besaß, überrascht daher. Eventuell wirkt der zeitversetzte Nutzen abschreckend: Der Aufbau eines effizienten Wissensmanagements belegt zuerst Ressourcen und bringt erst später Nutzen. Der Aufwand, kleine Probleme im Alltag ohne Wissensmanagement zu lösen wirkt von daher vordergründig eventuell Ressourcen schonender, wenngleich dies in der Summe nicht zutrifft. Vermutlich ist der zeitliche Aufwand für Erstellung und Pflege die limitierende Ressource. Insgesamt muss daher einerseits der Gesetzgeber die klare Forderung an die Schulleitungen richten, an den Schulen ein funktionierendes Wissensmanagement aufzubauen und zu pflegen. Andererseits muss er auch dafür Sorge tragen, dass die dementsprechenden Ressourcen den Schulen zur Verfügung stehen.

Fortbildungskonzept

Neben dem kaum existierenden Wissensmanagement zeigen die Befunde auch, dass ein systematisches Fortbildungskonzept von den Schulleitungen skeptisch gesehen wird. Zwar wird erwähnt, dass dies stets im Rahmen der externen Evaluation angemahnt wird. Allerdings wird die Sinnhaftigkeit eines umfassenden Fortbildungskonzepts aufgrund der sich kurzfristig wandelnden Ansprüche an Schule in Zweifel gezogen und auf die Fachschaften verwiesen, die in ihrem Rahmen Lösungen finden müssten. Überdies wird bezweifelt, dass die Lehrkräfte aufgrund ihrer beruflichen Autonomie bereit wären, sich auf ein durch die Schulleitung verpflichtend vorgegebenes Fortbildungskonzept einzulassen, wobei auch die Qualität der Fortbildungen an sich in Frage gestellt wird. Schließlich trägt ein Fortbildungskonzept komplexe Aspekte in sich, etwa die Frage, wer genau festlegt, welches bildungswissenschaftliche Wissen allen Lehrkräften vermittelt werden soll. Zudem werden die einzelschulischen Überlegungen immer wieder durch Ansprüche der Bildungsadministration beeinträchtigt: Wenn die Bildungsadministration etwa auf die rasche Erstellung eines Medienkonzepts inklusive dementsprechender Schulung der Lehrkräfte drängt, sind die Spielräume und zeitlichen Ressourcen, die für Planung und systematische Durchführung eines schulinternen Fortbildungskonzepts existieren, für längere Zeit damit

belegt. Dies läuft dann konträr zu einer kontinuierlichen systematischen Arbeit am eigenen schulischen Fortbildungskonzept.

Neben der Frage, welche bildungswissenschaftlichen Inhalte geschult werden sollen, wird die Komplexität der Anforderung dadurch erhöht, dass Fortbildungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung auch fachlich bzw. fachdidaktisch spezifiziert werden müssen. Für die Schulleitung ist dies eine Herausforderung, da sie selbst nur als Lehrkraft in einzelnen Schulfächern über Expertise verfügt. Sie kann somit ein umfassendes Fortbildungskonzept aufgrund mangelnder Expertise inhaltlich nicht selbst gestalten. Insofern empfiehlt es sich für die Schulleitung nicht den Weg zu gehen, die Profession den Aufgaben der Organisation anzupassen, da auf diese Weise mit Widerstand zu rechnen ist. Vielmehr empfiehlt es sich, Vertreter der Profession selbständig Lösungen im Sinne der Organisation entwickeln zu lassen (Kuper 2008): Da die fachliche Kompetenz an einer Schule i.d.R. durch die jeweiligen Fachbereichsleitungen bzw. Fachbetreuungen repräsentiert wird, die für das jeweilige Unterrichtsfach verantwortlich sind (Respizienz der Schulaufgaben, fachliche Zusatzinformationen durch spezielle Schulungen etc.), sind sie der geeignete Ansprechpartner für eine Schulleitung zur Erstellung eines Fortbildungskonzepts. Sie besitzen sowohl die fachliche wie auch fachdidaktische Kompetenz in ihrem Fachbereich und sind meist von ihren Kollegen in dieser Rolle akzeptiert. Indem die Fachbetreuung es schafft, ihre Kollegen für eine gemeinsame Reflexion über geeignete Fortbildung zu bewegen, sichert sie die Nachhaltigkeit der Maßnahme und macht die Lehrkräfte ihres Fachbereichs zu „Agenten des Lernens“ (Böckelmann/ Mäder 2007, 28): Individuelles Wissen wird so durch Absprache und Vermittlung zu organisationalem Wissen, das der ganzen Fachschaft zur Verfügung steht und von dieser auch angenommen wird. Zur Sicherung des Transfers und zur genauen Erfassung der den Transfer beeinflussenden Faktoren kann ein standardisiertes und wissenschaftliches Messinstrument eingesetzt werden, wie etwa das Lerntransfer-System-Inventar (LTSI) (Kauffeld et al. 2008). So können potenziell hindernde Faktoren für den Transfer von neu erworbenem Wissen in die Arbeit identifiziert werden. Gleichzeitig lassen sich damit Maßnahmen entwickeln, mit deren Hilfe der Lerntransfer erhöht werden kann (Kauffeld/ Günter 2018).

Insgesamt sollte somit ein Fortbildungskonzept an Schulen erstellt werden, dessen inhaltliche und fachdidaktische Ausgestaltung weitgehend über die Fachschaften geregelt wird. Diese kennen die fachlichen Kompetenzen und Neigungen ihrer Kollegen am besten und können durch gezielte Ansprache und koordiniertes Vorgehen für Erwerb und systematische Integration neuen Wissens in der Fachschaft sorgen. Zusammengeführt ergeben die einzelnen Ergebnisse aus den Fachschaften das Fortbildungskonzept der Schule. Diese kann durch die Schulleitung bzw. in Rücksprache mit den Fachbetreuern mit bildungswissenschaftlichen Angeboten ergänzt werden. Auch der Gesetzgeber ist hier gefragt, indem er ein Fortbildungskonzept verbindlich für die Schulen vorgibt, gleichzeitig aber auch dafür Sorge trägt, dass die nötigen Ressourcen, v.a. für die Fachbetreuungen zur Verfügung stehen.

Ausbildung der Schulleitungen

Der empirische Nachweis der Relevanz der Schulleitung für die Effektivität der Schulentwicklung ist für die Bildungsadministration einerseits wertvoll, da es sich um eine relativ kleine Expertengruppe handelt, deren Fortbildung weniger Ressourcen erfordert als eine allgemeine, breit angelegte Lehrerfortbildung (Bonsen 2018). Andererseits gilt es zu bestimmen, welche Ausbildungsinhalte relevant für eine effektive Schulleitung, auch unter dem Aspekt der Schulentwicklung sind. Wie in Kap. 2.3.2 dargestellt, ist die Ausbildung der Schulleitungen für ihr neues Aufgabenfeld eher marginal: Die zentrale Ausbildung, zusammengefasst in Modul B, deckt im Rahmen von nur 12,5 Ausbildungstagen eine Vielzahl von Themengebieten ab, sodass die einzelnen Punkte kaum vertieft behandelt werden können. So liegt es an den Schulleitungen hier selbst einzelne Schwerpunkte zu legen, vermutlich diejenigen, die im schulischen Alltag aus Sicht der Schulleitung am dringendsten nötig sind um die eigene Position zu sichern: Den administrativen Verpflichtungen gerecht zu werden und der Bildungsadministration zu signalisieren, dass verwaltungsrechtlich und organisatorisch die neue Aufgabe bewältigt wird – schließlich hat eine Schulleitung zwei Jahre Probezeit (Art. 46 (1) BayBG). Dadurch findet eine Fokussierung auf Ausbildungsinhalte statt, mittels derer die Schulleitung einen korrekten Vollzug der Verwaltungsakte garantieren kann, z.B. die korrekt formulierte dienstliche Beurteilung. Insgesamt ist davon auszugehen, dass Schulleitungen ihren Ausbildungsschwerpunkt auf administrativ und schulrechtlich relevante Aspekte legen, um sich selbst abzusichern und dieses für sie neue Wissen rasch zu beherrschen.

Dazu korrespondieren auch die Befunde, insofern Schulleitungen offensichtlich dazu neigen, Kommunikation bei sich zu zentralisieren und gelungene (Einzel) Kommunikation als einen entscheidenden Schlüssel für Schulentwicklung zu sehen. Was zum einen als sinnvoller Ersatz für nicht vorhandene Steuerungsinstrumente gesehen werden kann, stellt auf der anderen Seite eine Form der Zentralisierung und damit einen Versuch persönlicher Absicherung dar. Diese Haltung läuft jedoch der Möglichkeit der Delegation und Abgabe von Verantwortung entgegen, sodass der systematische Blick darauf, wie organisatorische Strukturen an der eigenen Schule funktionieren und genutzt bzw. ergänzt werden können, dadurch eingeschränkt wird. In der Ausbildung sollte somit der systematische Blick auf gelungene Kommunikation gefördert werden. Das Ziel müsste dabei sein, Schulleitungen zu entlasten, sodass sie mehr Zeit für Maßnahmen der Schulentwicklung erhalten. Gleichzeitig sollte der Blick auf den Aufbau effizienter Gremien gerichtet werden, die einerseits die relevante Kommunikation unter sich regeln, gleichzeitig aber der Schulleitung die nötige Rückmeldung geben, damit diese ihre Entscheidungen effektiv treffen kann.

Jenseits der allenfalls rudimentären Ausbildung in Kommunikation ist festzustellen, dass die Schulleitungen keinerlei Kompetenzen im Erfassen und im Umgang mit mikropolitischen Prozessen an ihrer Schule erwerben. Auch der Blick in die Befunde zeigt, dass es den Schulleitungen an Bewusstsein für mikropolitische Prozesse fehlt bzw. sie nicht benennen können, wie sie mit diesen umgehen bzw. auf diese Einfluss nehmen. Der sinnvolle Einsatz von organisatorischen Strukturen ist auch die Grundlage für ein oben bereits erwähntes Wissensmanagement. Da aber die systematische Bildung effizienter organisatorischer

Strukturen und die Delegation von Aufgabenbereichen immer auch von Macht- und Einflussinteressen überlagert wird, sollten die Schulleitungen hier unbedingt Wissen besitzen. Gerade im Kontext von Schule als Expertenorganisation mit stark ausgeprägten professionellen Haltungen ist eine Ausbildung der Schulleitung im Erkennen und im Umgang mit mikropolitischen Prozessen unumgänglich.

Ein letzter Aspekt der Schulleitungsausbildung zeigt sich mit Blick auf die Schwierigkeit, Wissen der Schulforschung an die Schulpraxis zu vermitteln: Schulforschung erfasst einerseits Einzelmerkmale effizienter Schulen, die zwar anschaulich sind, aber nicht ohne weiteres generalisierbar (Bonsen 2018). Andererseits liegt der Schulforschung daran, Prozessvariablen zu erfassen, die jedoch nur im Rahmen größerer Stichproben erhoben werden, was dazu führt, dass aus den standardisierten Forschungsmethoden nicht unmittelbar der praktische Nutzen für die einzelne Schulleitung abzuleiten ist (ebd.). Somit fehlen den Schulleitungen meist die semantischen und methodischen Zugänge, Forschungsergebnisse so zu lesen, dass sie einen Nutzen für die Entwicklung ihrer Schule ableiten können. Es liegt daher nahe, die Ausbildung der Schulleitung auch evidenzbasiert zu gestalten, sodass diese selbständig in der Lage sind, grundlegend mit (statistischen) wissenschaftlichen Methodiken zurecht zu kommen. Damit wäre auch eine effiziente Nutzung der oben angeführten Webportale (v.a. Fachportal Pädagogik) möglich. Im Rahmen einer sukzessiven Ausbildung wäre es auch sinnvoll, den Schulleitungen Möglichkeiten und Nutzen von auf Self-Assessment basierendem Feedback nahezubringen, damit diese sich im Rahmen ihrer Berufsbiografie stets neu orientieren können (Huber 2018).

Nimmt man diese Aspekte in den Blick, zeigt sich, dass die bisherige Strukturierung bzw. die Inhalte der Schulleitungsausbildung den Ansprüchen der Praxis kaum genügen, teilweise setzen sie sogar die falschen Akzente. Somit stellt sich die Frage nach einer sinnvollen Strukturierung der Schulleitungsausbildung: Bonsen (2018) schlägt vor die Ausbildung der Schulleitungen nach zwei Schwerpunkten zu strukturieren. Die Professionalisierung der Lehrkräfte und der Aufbau eines Unterstützungssystems im Kollegium zur Kooperativen Unterrichtsentwicklung. Huber (2018) dagegen benennt drei Kompetenzbereiche für die Ausbildung von Schulleitungen: tätigkeitsbezogene Kompetenzen, führungsrelevante/ tätigkeitsübergreifende Kompetenzen und Führungskompetenzen. Rolff (2015) sieht demgegenüber die Schulleitung aus Sicht ihrer jeweils einzunehmenden Rolle und entwirft drei Rollen, die Schulleitungen einüben sollen: Lern-Leiter, System-Mitspieler und Agent des Wandels.

Es zeigt sich, dass diese neue Form der Ausbildung für eine Schulleitung sich sehr umfassend gestaltet. Gleichzeitig muss im Blick behalten werden, dass diese Ausbildung für Schulleitungen ‚on-the-job‘ erfolgt: Die Ausbildung wird zu Beginn der neuen Tätigkeit durchlaufen, ohnehin eine Phase, in der die zeitlich stark geforderten Schulleitungen sich neu orientieren und praktisch einarbeiten müssen – die Ausbildung stellt somit eine Zusatzbelastung dar. Würde man die aktuelle Ausbildung mit guten Gründen erweitern, ist fraglich, ob dies von den Schulleitungen praktisch umgesetzt werden kann. Eine Möglichkeit wäre, einen Teil der relevanten Ausbildung bereits stellvertretenden Schulleitungen zu vermitteln, die einen größeren zeitlichen Spielraum haben. Damit würde die Ausbildung

zeitlich entzerrt und die Stellvertretung einer Schulleitung deutlich aufgewertet. So könnten die bereits existierenden A-Module nicht nur als Orientierung und Vorqualifikation für mögliche Schulleitungen strukturiert werden, sondern als eine vollwertige Ausbildung für Stellvertretungen. In diesem Zusammenhang könnte das Zusammenspiel von A- und B-Modulen in der Ausbildung bewusst zweiteilig gestaltet werden, sodass etwa die B-Module auf Wissen und dessen Anwendung aus den A-Modulen aufbauen und diese weiterführen. Weiter gedacht mündet der Gedankengang der sukzessiven Ausbildung von Stellvertretung und Schulleitung in die Überlegung, ein Laufbahnmodell für Schulleitungen anzudenken (Böckelmann/ Mäder 2007, 34): Indem verschiedene Funktionen (Mitarbeiter in der Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, Schulleitung) durchlaufen werden, könnte die Ausbildung Stück um Stück vermittelt werden, sodass Schulentwicklung damit optimal unterstützt und professionelles Wissen für den Schulentwicklungsprozess praxisnah vermittelt würde.

7.3 Resümee

Tabelle 16 fasst die Implikationen für Forschung und Praxis zusammen. Diese werden in die bekannten fünf Teildiskurse gruppiert. Im Rahmen der Unterrichtsentwicklung ergibt sich keine spezielle Implikation, die aktuellen Ansätze sollten vertieft und weiter entwickelt werden. Bislang existiert keine kohärente Forschung zur Personalentwicklung an Schulen. Als Ansatzpunkt zur Bestimmung professionellen Wissens von Lehrkräften empfiehlt sich die Forschung zum Referendariat, von dem aus Forschungsperspektiven in unterschiedliche Richtungen entwickelt werden können. Zentral ist in diesem Kontext die Erforschung der Handlungsansätze und Überzeugungen von Seminarlehrkräften. Mit Rückgriff auf bisherige Forschungsergebnisse sollte es das Ziel sein, ein Modell zur Personalentwicklung an Schulen zu entwerfen. Der Schwerpunkt der Organisationsentwicklung sollte darauf liegen, den Blick der Forschung von den Steuergruppe auf anderen Gremien zu weiten, die für die Praxis relevant sind. Ziel sollte dabei ein Modell der Mittleren Managements an Schulen sein. Die weitere Forschung zur Kooperationsentwicklung sollte im Rahmen des bereits existierenden Mehr-Ebenen-Modells den Blick auf die Akteure der Bildungsadministration richten, und deren Überzeugungen und Handlungsmöglichkeiten ebenso erfassen wie deren Relation untereinander und ihre Einflussnahme auf die Schulleitungen. Die Forschung zu Führung an Schulen schließlich sollte den erfolgreichen Ansatz der transformationalen Führung weiter konkretisieren, und einen speziellen Blick auf die Art und Weise der Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften werfen. Zudem sollten mikropolitische Prozesse an Schulen erfasst und analysiert werden, sowie weitere Führungsansätze, wie *Laissez-faire* und *Management by exceptions*, in den Blick genommen werden.

Einzelne Maßnahmen der Praxis sind für verschiedene Teildiskurse relevant, so die Weiterentwicklung der Ausbildung für die Schulleitung (A- und B-Module) bzw. die Stärkung ihrer kontinuierlichen Weiterbildung (C-Module und MB-Direktorentagungen). Auch die praxisnahe Weiterentwicklung der Webportale betrifft alle Diskurse, da relevante Forschungsergebnisse für die Praxis in allen Bereichen benötigt werden. Daneben zeigt sich,

dass die direkte Vernetzung von Schulforschung und Schulleitung für alle Diskurse sinnvoll erscheint. Für die drei Diskurse, die unmittelbar Lehrerhandeln betreffen, ist das verpflichtende Abhalten von SchiLf sinnvoll, um die Schulleitung bei der Vermittlung von aktuellem Forschungswissen an das Kollegium zu unterstützen. Flankiert werden sollten diese Maßnahmen in allen drei Diskursen durch den Aufbau eines schulischen Wissensmanagements, da nur so die kontinuierliche Weitergabe von Wissen sichergestellt ist. Bei beiden Diskursen, die sich auf unterrichtliches Expertenhandeln beziehen, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung, wird auch die Rolle der Fachbetreuungen betont, denen zusammen mit der Schulleitung die Aufgabe zugeschrieben wird, ein Fortbildungskonzept zu erstellen. Ergänzend liegt es für die Organisationsentwicklung nahe, existierende Gremien zu stärken und dadurch ihre Effizienz zu erhöhen.

Tab.16: Korrespondierende Implikationen für Forschung und Praxis

Unterrichtsentwicklung

Theoriediskurs	Praxisdiskurs
Weiterentwicklung der didaktischen Forschung/ Konzept der Bildung	Praxisnahe Weiterentwicklung der Webportale
Weiterentwicklung der Forschung zu Kompetenzstufenmodellen	Verpflichtende regelmäßige SchiLf an Schulen
Weiterentwicklung der Forschung zu Angebots- Nutzungs-Modellen	Direkte Vernetzung zwischen Schulleitung und Schulforschung
	Aufbau und Pflege eines schulischen Wissensmanagements
	Stärkung des Gremiums der Fachbetreuer; Formulierung gemeinsamer Entwicklungsziele
	Erstellung/Umsetzung eines Fortbildungskonzept (Schulleitung und Fachbetreuungen)
	Ausweitung der Ausbildung der Schulleitungen (A- und B-Module)
	Verpflichtende Weiterbildung der Schulleitungen (z.B. C-Module/ MB-Direktorentagungen)

Personalentwicklung

Theoriediskurs	Praxisdiskurs
Erfassen bereits existenter empirischer Forschungsergebnisse (z.B. Berufseinstieg)	Praxisnahe Weiterentwicklung der Webportale
Verstärkte empirische Erforschung der Phase des Referendariats (v.a. Seminarlehrkräfte)	Verpflichtende regelmäßige SchiLf an Schulen
Zusammenführen der Ansätze zu einem kohärenten Modell der Berufsbiografie	Ausweitung der Ausbildung der Schulleitungen (A- und B-Module)
Entwicklung eines Modells der Personalentwicklung an Schulen	Verpflichtende Weiterbildung der Schulleitungen (z.B. C-Module/ MB-Direktorentagungen)
	Direkte Vernetzung zwischen Schulleitung und Schulforschung
	Aufbau und Pflege eines schulischen Wissensmanagements
	Kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrerrolle in den Fachschaften
	Systematisierung/ Ausweitung der Ausbildung von Fachbetreuung und Seminarlehrkraft
	Erstellung/ Durchführung Fortbildungskonzept (Schulleitung und Fachbetreuungen)

Organisationsentwicklung

Theoriediskurs

Empirische Forschung zum Gremium Direktorat
Empirische Forschung zur stell. Schulleitung
Empirische Forschung zum Gremium Fachbetreuerkonferenz
Empirische Forschung zum Gremium Erweiterte Schulleitung
Entwicklung eines Modells des Mittleren Managements an Schulen

Praxisdiskurs

Direkte Vernetzung zwischen Schulleitung und Schulforschung
Praxisnahe Weiterentwicklung der Webportale
Verpflichtende regelmäßige SchiLf
Ausweitung der Ausbildung der Schulleitungen (A- und B-Module)
Verpflichtende Weiterbildung der Schulleitungen (z.B. C-Module/ MB-Direktorentagungen)
Teambuilding in den Gremien Direktorat, Fachbetreuerkonferenz, Erweiterte Schulleitung
Aufbau und Pflege eines schulischen Wissensmanagements
Erstellung/ Durchführung Fortbildungskonzept (Schulleitung und Fachbetreuung)

Kooperationsentwicklung

Theoriediskurs

Empirische Forschung zu Akteuren im Mehrebenen-System
Empirische Forschung zu Relationen der administrativen Akteure zueinander
Empirische Forschung zu Haltungen/ Überzeugungen der administrativen Akteure
Bestimmen des Einflusses der Akteure auf administrative Prozesse und Ressourcenvergabe

Praxisdiskurs

Direkte Vernetzung zwischen Schulleitung und Schulforschung
Ausweitung der Ausbildung der Schulleitungen (A- und B-Module)
Verpflichtende Weiterbildung der Schulleitungen (z.B. C-Module/ MB-Direktorentagungen)
Gestaltung eines Laufbahnmodells für die Schulleitungen
Praxisnahe Weiterentwicklung der Webportale

Führung an Schulen

Theoriediskurs

Weiterentwicklung der Forschung zur transformationalen Führung
Empirische Forschung zu Kommunikationsprozessen zw. Schulleitung und Kollegium
Empirische Forschung zu mikropolitischen Prozessen an Schule
Empirische Forschung zu weiteren Ansätzen (Laissez-faire und Management by Exceptions)

Praxisdiskurs

Aufbau und Pflege eines schulischen Wissensmanagements
Ausweitung der Ausbildung der Schulleitungen (A- und B-Module)
Verpflichtende Weiterbildung der Schulleitungen (z.B. C-Module/ MB-Direktorentagungen)
Direkte Vernetzung zwischen Schulleitung und Schulforschung
Praxisnahe Weiterentwicklung der Webportale

8. Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (1988): *The System of Profession*, Chicago.
- Abele, A.E. (2011): Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften, in: *ZfP* 57(2011)5, 674-693.
- Abele, A./ Candova, A. (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie, in: *ZfP* 21(2007)2, 107-118.
- Abels, H. (2009): *Einführung in die Soziologie*, Bd.1, Wiesbaden.
- Ackeren, I. van/ Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Binnewies, C./ Clausen, M./ Dormann, C./ Preisendörfer P./ Rosenbusch, C./ Schmidt, U. (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsbericht aus interdisziplinärer Perspektive, in: *Die Deutsche Schule* 103(2011)2, 170-184.
- Adenstedt, K. (2016): *Schulentwicklungsberatung*, Bad Heilbrunn.
- Aebli, H. (1998): *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart.
- Agyris, C./ Schön, D. (1978): *Organizational Learning – A Theory of Action Perspective*, Reading.
- Ahlgrimm, F./ Krey, J./ Huber, S.G. (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse, in: Huber, S.G./ Ahlgrimm, F. (Hgg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*, Münster et al., 17-29.
- Albisser, E. (2008): *Kontrollstrategien und Selbstwirksamkeit im biografischen Verlauf von Lehrerinnen und Lehrern*, Bern.
- Albisser, S./ Kirchoff, E./ Albisser, F. (2009): Berufsmotivation und Selbstregulation. Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, Berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen, in: *Unterrichtswissenschaft* 37(2009)3, 262-288.
- Altrichter, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, in: 41. Beiheft zu *ZfP* 46(2000), 93-110.
- Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden, 80-102.
- Altrichter, H./ Eder, F. (2004): Das ‚Autonomie-Paritätsmuster‘ als Innovationsbarriere?, in: Holtappels, H.G. (Hgg.): *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*, Weinheim et al., 195-221.
- Altrichter, H./ Maag Merki, K. (2010) (Hgg.): *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden.
- Altrichter, H./ Salzgeber, S. (1995): Mikropolitik der Schule, in: Rolff H.-G. (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*, 9-40.
- Amelang, M./ Schmidt-Atzert, L. (2006): *Psychologische Diagnostik und Intervention*, Berlin.
- Antonakis, J. (2001): *The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X)*, Minneapolis.
- Archer, M.S. (1986): Social Origins of Educational Systems, in: Richardson J. G. (Hg.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, 3-34.
- ASG (2011): *Anweisungen zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (ASG)*, Februar 2011.
- Atteslander, P. (2003): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München.
- Aufschnaiter, C. von/ Cappell, J./ Dübbelde, G./ Ennemoser, M./ Mayer, J./ Stiensmeier-Pelster, J./ Sträßer, R./ Wolgast, A. (2015): Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung, in: *ZfP* 61(2015)5, 738-757.

- Avolio, B. (2010): Full Range Leadership Development, Thousand Oaks.
- Ball, S.J. (1987): The micropolitics of school, London.
- Bartz, A. (2016): Die Verletzbarkeit von Schulen – Störungen und Krisen durch Prävention vermeiden, in: Huber, S.G. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2016, Köln, 79-87.
- Bass, B.M. (1985): Leadership and performance beyond expectations, New York.
- Bass, B.M./ Avolio, B. (1993): Transformational Leadership and organizational culture, in: Public Administration Quartely 17(1993)1, 112-121.
- Bass, B.M./ Avolio, B. (1994): Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership, Thousand Oaks et al.
- Bass, B.M./ Steyrer, J. (1995): Transaktionale und transformationale Führung, in: Kieser, A./ Reber, G./ Wunderer R. (Hgg.): Handwörterbuch der Führung, Stuttgart.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und –kooperation, in: Helsper, W./ Böhme, J. (Hgg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 813-831.
- Bauer, K.-O. (2008a): Schule leiten mit dem Schulprogramm?, in: Pfundtner, R. (Hg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement, Köln, 27-36.
- Bauer, K.O. (2008b): Unterrichtsentwicklung – eine Leitungsaufgabe?, in: Pfundtner, R. (Hg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement, Köln, 50-59.
- Bauer, J. / Diercks, U./ Rösler, L./ Möller, J./ Prenzel, M. (2012): Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt?, in: Unterrichtswissenschaft 40(2012)2, 101-120.
- Baumann, Z. (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt a.M.
- Baumert, J./ Leschinsky, A. (1986): Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung, ZfP 32(1986)3, 247-266.
- Baumert, J./ Klieme, E. (2001): Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn – Die Herausforderung von TIMSS für die Weiterentwicklung des mathematischen Unterrichts, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, Bonn, 11-42.
- Baumert, J./ Weiß, M. (2002): Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse, in: Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hgg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Wiesbaden, 39-53.
- Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(2006), 469-520.
- Baumert, J./ Kunter, M./ Blum, W./ Brunner, M./ Voss, T./ Jordan, A./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M./ Tsai, Y.-M. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom and student progress, in: American Educational Research Journal 47(2010)1, 133-180.
- BayBesG (2010): Bayerisches Besoldungsgesetz (BayBesG) vom 5. August 2010.
- BayBG (2008): Bayerisches Beamtenengesetz (BayBG) vom 29. Juli 2008.
- BayDG (2005): Bayerisches Disziplinalgesetz (BayDG) vom 24. Dezember 2005.
- BayDO (1985): Bayerische Disziplinarordnung (BayDO) vom 15. März 1985.
- BayEUG (2000): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) vom 31. Mai 2000.
- BayLBG (1995): Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) vom 12. Dezember 1995.

- BayLPZV (2007): Bayerische Leistungsprämien- und Leistungszulagenverordnung (BayLPZV) vom 07.08.2007.
- BaySchFG (2000): Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG) vom 31. Mai 2000.
- BaySchO (2016): Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung - BaySchO) vom 1. Juli 2016.
- Bea, F.X./ Göbel, E. (2006): Organisation, Stuttgart.
- Becker, M. (2013): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, Stuttgart.
- Behrmann, D. (2008): Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement, in: ZfP 54(2008)5, 651-662.
- Bell, M./ Jopling, M./ Cordingley, P./ Fith, A./ King, E./ Mitchell, H. (2006): What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organizations and the communities they serve? (Phase II der externen Evaluation zum Projekt NLC; Literaturstudie/ Forschungsbericht zu 19 internationalen Studien zur Wirksamkeit schulischer Netzwerkarbeit), Nottingham.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erzieherischen Unterrichts, der bildet, in: ZfP 61(2015)4, 481-496.
- Benner, D./ Kemper H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Weinheim/ Basel.
- Berger, P.L./ Luckmann, T. (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit, Berlin.
- Berkemeyer, N. (2010): Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen, Wiesbaden.
- Berkemeyer, N./ Holtappels, H.G. (2007): Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt ‚Qualitätsentwicklung in Netzwerken‘, in: Berkemeyer, N./ Holtappels, H.G. (Hgg.): Schulische Steuergruppen und Change Management, Weinheim, 99-138.
- Berkemeyer, N./ Feldhoff, T./ Brüsemeister, T. (2008): Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits an Schule?, in: Langer, R. (Hg.): „Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden, 149-172.
- Berthel, J./ Becker, F.G. (2013): Personalmanagement. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, Stuttgart.
- Bessoth, R. (1978): Schulleitung – ein Lernsystem, Neuwied.
- Bessoth, R. (1982): Berufliche Interessen von Schulleitern, in: Schul-Management 13(1982)1, 43-49.
- Bessoth, R. (2013): Dienstliche Beurteilungen überflüssig?, in: PädF 24(2013)3, 84-87.
- Biedermann, H./ Brühwiler, C./ Krattenmacher, S. (2012): Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen, in: ZfP 58(2012)4, 460-475.
- Bieri Buschor, C./ Schuler Braunschweig, P. (2011): Check-point Assessment Center für angehende Lehramtsstudierende, in: ZfP 57(2011)5, 695-709.
- Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (2004) (Hgg.): Handbuch Lehrerbildung, Westermann.
- Blömeke S./ König, J. (2010): Pädagogisches Wissen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich, in: Blömeke, S. /Kaiser, H./ Lehmann, R. (Hgg.): TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich, Münster, 266-278.

- Blömeke, S./ Bremerisch-Vos, A./ Haudeck, H. / Kaiser, G./ Lehman, R./ Nold, G./ Schwippert, K./ Willenberg, H. (Hgg.): (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT, Münster.
- Blömeke, S./ Suhl, U./ Döhrmann, M. (2012): Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich, in: ZfP 58(2012)4, 422-439.
- Blömeke, S./ König, J./ Suhl, U./ Holth, J./ Döhrmann, M. (2015): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests, in: ZfP 61(2015)3, 310-327.
- Blutner, D. (2004): Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 142-158.
- Bobeth-Neumann, W. (2013): Karriere ‚Grundschulleitung‘. Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt, Bielefeld.
- Böckelmann, C. (2018): Laufbahnen im Schulbereich: Bedeutung, Herausforderung und Ansatzpunkte, in: Mäder, K./ Stäuble, E. (Hgg.): Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule, Bern, 145-159.
- Böckelmann, C./ Mäder, K. (2007): Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich, Zürich.
- Böhm-Kasper, O./ Selders, O. (2013): „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden?“ Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren, in: Ackeren, I. van/ Heinrich, M./ Thiel, F. (Hgg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Die Deutsche Schule, 12. Beiheft, Münster, 121-153.
- Böhme, K./ Richter, D./ Stanat, P./ Pant, H.A./ Köller, O. (2012): Die länderübergreifenden Bildungsstandards, in: Böhme, K./ Pant, H.A./ Richter, D./ Stanat, P. (Hgg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, 11-18.
- Böttcher, W. (2001): Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?, in: ZfP 47(2001)6, 893-911.
- Böttcher, W. (2005): Pädagogik in Organisationen. Potenziale eines ökonomischen Programms der Bildungsreform, in: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hgg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden, 217-232.
- Böttcher, W. (2016a): Wie Politik die Schulen steuert – und was sie vernachlässigt, in: Huber, S.G. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2016, 177-185.
- Böttcher, W. (2016b): Zur Kritik der pädagogischen Ökonomie – zum Verhältnis von Monitoring und Unterstützung, in: Steffens, U. / Bargel, T. (Hgg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven, Münster/ New York, 221-234.
- Bolhuis, S. (2003): Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning. A multidimensional perspective, in: Learning and Instruction 13(2003)3, 327-347.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern, Münster.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln, in: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hgg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 277-294.
- Bonsen, M. (2018): School leadership revisited: Zur Entwicklung einer konzeptionellen Grundlegung pädagogisch wirksamer Schulleitung, in: Mäder, K./ Stäuble, E. (Hgg.): Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule, Bern, 27-38.

- Bonsen, M./ Ganthar, J. van der/ Iglhaut, C./ Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung, Weinheim/ München.
- Bonsen, M./ Bos, W./ Rolff, H.-G. (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung, in: Bos, W./ Holtappels, H.G./ Pfeiffer, H./ Rolff, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hgg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 15. Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim/ München, 11-39.
- Bonsen, M./ Frey, K.A. (2013): Schulentwicklungsforschung zur Nutzung von Leistungstests, in: Journal für Schulentwicklung, 2(2013), 38-45.
- Bonsen, M./ Berkenmeyer, N. (2014): Lehrer und Lehrerinnen im Schulentwicklungsprozess, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 920-936.
- Bormann, I. (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen, Opladen.
- Bossardt, B. (2011): Neue Wege der Führung an Bayerischen Schulen. Dokumentation des Modellversuch F, München.
- Brauckmann, S. (2012a): Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive, in: Tenberg, R./ Warwas, J. (Hgg.): Schulleitungsforschung, Empirische Pädagogik 26(2012)1, 78-92.
- Brauckmann, S. (2012b): Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten im internationalen Forschungskontext, in: Hornberg, S./ Parreira do Amaral, M. (Hgg.): Deregulierung im Bildungswesen, Münster, 223-247.
- Brauckmann, S./ Herrmann, C. (2013): Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie, in: Ackeren, I. van/ Heinrich, M./ Thiel, F. (Hgg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem?, in: Die deutsche Schule 12. Beiheft, Münster, 172-196.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts, in: ZfP 56(2010)6, 869-887.
- Brohm, M. (2004): Management des Wandels. Die Theorie des Change Managements und die schulpolitische Praxis, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 173-190.
- Brouwer, N./ ten Brinke, S. (1995): Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II), Empirische Pädagogik 9(1995)3, 289-330.
- Brühwiler, C./ Blatchford, P. (2011): Effects of class size and adaptive teaching competence on classroom processes and academic outcome, in: Learning and Instruction 21(2011)1, 95-108.
- Brüsemeister, T. (2004): Neue Governance und Wissensmanagement: Elemente zur Überführung der schulischen Profession in Organisation, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 191-205.
- Brüsemeister, T./ Newiadomsky, M. (2008): Schulverwaltung – ein unbekannter Akteur?, in: Langer, R. (Hg.): „Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden, 73-93.
- Bruner, J. (1995): The Culture of Education, Cambridge.
- Brunsson, N./ Olson, J.P. (1993): The Reforming Organization, Chichester et al.
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag, in: ZfP 56(2010)3, 384-401.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München.

- Buhren, C.G. (2015): Handbuch Feedback in der Schule, Weinheim/ Basel.
- Buhren, C.G./ Rolff, H.-G. (2009): Personalmanagement für die Schule, Weinheim/ Basel.
- Bulla, H.G. (1982): Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule, Frankfurt a.M.
- Burns, R. (1978): Leadership, New York.
- Buschfeld, D. (1994): Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen: eine wirtschaftspädagogische Studie, Köln.
- Busse, A./ Kaiser, G. (2015): Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik. Zur Natur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, in: ZfP 61(2015)3, 328-343.
- Chapman, C./ Allen T. (2005): Partnership for Improvement: The specialist schools achievement programme, Coventry.
- Chott, P. (2015): Wissensmanagement – Definition, Kompetenzen und Schulpraxis, in: PäF 3(2005), 93-95.
- Chott, P./ Bodensteiner, P. (2011): Konrektorenstudie, München.
- Cleppien, G. (2010): Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten, in: ZfP 56(2010)5, 744-760.
- Coleman, J.S. (1966): Equality of educational opportunity, Washington.
- Combe, A. (2015): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts, in: Böhme, J./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden, 117-135.
- Costa, P.T./ McCrae, R.R. (1992): Normal personality assessment in clinical practice. The NEO Personality Inventory, in: Psychological Assessment 4(1992), 5-13.
- Costa, P.T./ McCrae, R.R. (2008): The five-factor theory of personality, in: John, O.P./ Robins, R.W./ Pervin, L.A. (Hgg.): Handbook of personality, New York, 159-181.
- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt, in: ZfP 50(2013)1, 66-82.
- Crozier, M./ Friedberg, E. (1979): Macht in Organisationen, Königstein.
- Czerwanski, A./ Hameyer, U./ Rolff, H.-G. (2002): Schulentwicklung in Netzwerken. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken, in: Rolff, H.-G./ Holtappels, H.G./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./ Schulz-Zander, R. (Hgg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven 12, Weinheim/ München, 99-130.
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule, Paderborn.
- Dalin, P./ Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm, Soest.
- Dalin, P./ Rolff, H.-G./ Buchen, H. (1998): Institutioneller Schulentwicklungsprozess, Bönen.
- Damm, B./ Schaffner, B. (2017): Elemente, die ein Begleit- und Fortbildungsangebot für im Amt befindliche Fachleiterinnen und Fachleiter enthalten könnte, in: Seminar – BAK Vierteljahresschrift 23(2017)2, 69-73.
- Deci, E. / Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: ZfP 39(1993)2, 223-238.
- Deci, E./ Ryan, R.M. (Hgg.) (2004): Handbook of self-determination research, Rochester.
- Dedering, K. (2008): Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems, in: ZfP 54(2008)6, 869-887.
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung, in: ZfP 58(2012)1, 69-88.

- Dederig, K./ Fritsch, N./ Weyer, C. (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit?, in: Hornberg, S./ Parreira do Amaral, M. (Hgg.): Deregulierung im Bildungswesen, Münster, 205-222.
- Demski, D./ Rosenbusch, C./ Ackeren, I. van/ Clausen, M./ Schmidt, U. (2012): Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbunds EviS, in: Hornberg, S./ Parreira do Amaral, M. (Hgg.): Deregulierung im Bildungswesen, Münster, 131-150.
- Detle, D.E./ Abele, A.E./ Renner, O. (2004): Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmass, in: Zeitschrift für Personalpsychologie (2004)3, 170-183.
- Dewe, B. (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion, in: Wittpoth, J. (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, Bielefeld, 18-28.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York.
- Diederich, J./ Tenorth, H.E. (1997): Theorie der Schule, Berlin.
- Dietrich, F. (2012): Schulinspektion im Kontext von ‚Deregulierung‘. Eine rekonstruktive Annäherung an die Adaption des Steuerungsimpulses auf der Ebene der Schulleitung, in: Hornberg, S./ Parreira do Amaral, M. (Hgg.): Deregulierung im Bildungswesen, Münster, 187-204.
- DiMaggio, P.J./ Powell, W.W. (1983/2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 57-84.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht: Eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand, in: ZfP 41(2002)1, 73-92.
- Ditton, H./ Müller, A. (2011): Schulqualität, in: Reinders, H./ Ditton, H./ Gräsel, C./ Gniewosz, B. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche, Wiesbaden, 99-112.
- Dörfler, V. (2007): Dienstleistungsbetrieb Schule. Konsequenzen für das Pädagogische Management, München.
- Dörpinghaus, A. (2015): Theorie und Bildung. Versuche einer ‚unzureichenden Grundlegung‘, in: ZfP 61(2015)4, 464-479.
- Douglas, M. (1986): How institutions think, New York.
- Dreßler, J./ Sander, W. (2015): Bildung – Renaissance einer Leitidee, in: ZfP 61(2015)4, 461-463.
- Dubs, R. (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management, Zürich.
- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement an Schulen, St. Gallen.
- Ehlers, K.E./ Wolff, S. (2008): Grenzen interorganisationalen Lernens, in: ZfP 54(2008)5, 691-706.
- Ehlich, K. /Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen.
- Einsiedler, W. (2000): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität, in: Schweer, M.K. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion, Opladen, 109-128.
- Ekholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen, in: ZfP 43(1997), 597-608.
- Engel, N./ Sausele-Bayer, I. (2014): Organisation – ein pädagogischer Grundbegriff?!, in: Engel, N./ Sausele-Bayer, I. (Hgg.): Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff, Münster/ New York, 7-17.
- Erdsiek-Rave, U. (2009): Eignungstests für Lehramtsstudenten?, in: Pädagogik 61(2009)3, 48.

- Erlinghagen, R. (2016): Führung und Management von Schule, in: Huber, S.G. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2016, Köln, 3-12.
- Eyerer, P./ Krause, D. (2008): TheoPrax: Kommunikative Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Schule, in: Rihm, T. (Hg.): Teilhaben an Schule, Wiesbaden, 189-202.
- Feld, Timm C. (2009): Die lernende Weiterbildungsorganisation. Verständnis organisationalen Lernens aus einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive, in: Göhlich, M./ Weber, S. M./ Wolff, S. (Hgg.): Organisation und Erfahrung, Wiesbaden, 171-180.
- Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Educational Governance, Wiesbaden.
- Felfe, J. (2006): Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5x Short) von Bass und Avolio (1995), in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50(2006)2, 61-78.
- Felfe, J. (2009): Mitarbeiterführung. Praxis der Personalpsychologie, Göttingen et al.
- Felfe, J./ Goihl, K. (2002): Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ), in: Glöckner-Rist, A. (Hg.): ZUMA-Informationssystem, Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente Version 5.0, Mannheim.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule, München.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Die Deutsche Schule 78(1986)3, 275-293.
- Fend, H. (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen?“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Steffens, U./ Bargel, T. (Hgg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule, Wiesbaden, 55-79.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim.
- Fend, H. (2003): Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen?, in: TiBi (Trends in Bildung International), 6(2003), 1-11.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule, Wiesbaden.
- Fingerle, K. (1985): Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionale Schultheorien, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 37(1985)9, 416-421.
- Fischer, W./ Schratz, M. (1993): Schule leiten und gestalten – Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft, Innsbruck.
- Flanders, N.A. (1970): Analyzing Teaching Behaviour, Reading.
- Floden, R.E. (2001): Research on effects of teaching. A continuing model for research on teaching, in: Richardson, V. (Hg.): Handbook of research on teaching, Washington, 3-16.
- Forster-Heinzer, S./ Oser, F. (2015): Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Advokatischen Ansatz, in: ZfP 61(2015)3, 361-375.
- French, J.R.P./ Raven, B. (1959): The bases of social power, in: Cartwright, D. (Hg.): Studies in Social Power, Ann Arbor.
- Fried, L. (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen, in: ZfP 49(2003) 1, 112-126.
- Frisknecht, A. (2016): Changemanagement, in: Hofmann, H./ Hellmüller, P./ Hostettler, U. (Hgg.): Eine Schule leiten, Bern, 187-198.

- Fuchs, H.W. (2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratietheorie heute?, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 206-220.
- Fuchs, M. (2008): Schule als kulturelles Forum, in: Rihm, T. (Hg.): Teilhaben an Schule, Wiesbaden, 177-188.
- Fuchs, M./ Schulz, G./ Zimmerman, O. (2005): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion – Konzeption Kultureller Bildung III, Regensburg.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik, Stuttgart.
- Fullan, M./ Bennett, B./ Rolheiser-Bennett, C. (1990): Linking Classroom and School Improvement, in: Educational Leadership 5(1990), 13-19.
- Fuller, F./ Brown, O. (1975): Becoming a teacher, in: Ryan, K. (Hg.): Teacher Education, Chicago, 25-52.
- Fussnagel, K./ Gräsel, C. (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 846-864.
- Gamoran, A./ Dreeban, R. (1986): Coupling and Control in Educational Organizations, in: Administrative Science Quarterly 31(1986), 612-632.
- Gaudig, H. (1917): Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit, Leipzig.
- Geißler, H. (1995): Grundlagen des Organisationslernens, Weinheim.
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik, München.
- Geißler, H. (2005): Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens, in: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hgg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden, 25-42.
- Geißler, H. (2009): Das Pädagogische der Organisationspädagogik, in: Göhlich, M./ Weber, S. M./ Wolff, S. (Hgg.): Organisation und Erfahrung, Wiesbaden, 239-249.
- Gerick, J. (2014): Führung und Gesundheit in der Organisation Schule (Empirische Erziehungswissenschaft 52), Münster/ New York.
- Gehrmann, A./ Hericks, U./ Lüders, M. (Hgg.) (2010): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn.
- Getzels, J.W./ Jackson, P.W. (1970): Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, in: Ingenkamp, K. (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung 2, Weinheim/ Basel, 1353-1526.
- Geyer, A. / Steyrer, J. (1998): Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung, in: Zeitschrift für Personalführung (1998)4, 377-401.
- GG (2019): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 28.03. 2019.
- Giesinger, J. (2012): Die Unmöglichkeit des Lernens – Augustin und Wittgenstein, in: Koller, H.C./ Reichenbach, R./ Ricken, N. (Hgg.): Philosophie des Lernens, Paderborn, 31-45.
- Giesinger, J. (2014): Wirksamkeit und Respekt, in: ZfP 60(2014)6, 817-831.
- Gieske, M. (2013): Mikropolitik und schulische Führung. Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels, Bad Heilbrunn.
- Girmes, R. (2004): Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen?, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 104-119.
- Glaser, B.G./ Strauss, A.L. (1967): Discovery of Grounded Theory, New York.

- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen, Weinheim.
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung, in: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hgg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden, 9-24.
- Göhlich, M./ König, E./ Schwarzer, C. (2007): Beratung, Macht und organisationales Lernen, in: Göhlich, M./ König, E./ Schwarzer, C. (Hgg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen, Wiesbaden, 7-19.
- Göhlich, M./ Sausele, I. (2008): Lernbezogene Organisation, in: ZfP 54(2008)5, 679-690.
- Göhlich, M./ Tippelt, R. (2008): Pädagogische Organisationsforschung, in: ZfP 54(2008)5, 633-636.
- Göhlich, M./ Weber, S.M./ Wolff, S. (2009): Was macht Erfahrung mit der Organisation, was die Organisation mit der Erfahrung?, in: Göhlich, M./ Weber, S. M./ Wolff, S. (Hgg.): Organisation und Erfahrung, Wiesbaden, 9-14.
- Goffman, E. (1983): The interaction order, in: American Sociological Review 48(1983), 1-17.
- Graeff, P. (1998): Vertrauen zum Vorgesetzten und zum Unternehmen, Berlin.
- Graf-Götz, W. (2008): Brennpunkt Hauptschule. Benachteiligte Schülerinnen und Schüler und die Schulorganisation in Baden-Württemberg. Empirische Untersuchungen zu einer Neujustierung von Schulleiterkompetenz, München.
- Grünhag, J./ Leisen, J. (2014): Gelingende Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen, in: Seminar – BAK Vierteljahresschrift 20(2014)3, 20-32.
- Grunder, H.-U./ Schweitzer, F. (Hgg.) (1999): Texte zur Theorie der Schule, Weinheim/ München.
- GSO (2007): Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO) vom 23. Januar 2007.
- Gudjons, H. (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, Bad Heilbrunn.
- Hafeneger, B./ Henkenborg, P./ Scherr, A. (Hgg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.
- Hage, K./ Bischoff, H./ Dichanz, H./ Eubel, K.D./ Oehlschläger, H.-J./ Schwittmann, D. (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I, Opladen.
- Haenisch, H. (1991): Schools change slower than churches, in: Pädagogik 43(1991)5, 27-31.
- Haenisch, H. (2003): Wirkungen schulischer Netzwerke. Erfahrungen mit den GÖS Netzwerken im Schuljahr 2001/2002, Soest.
- Haenisch, H. (2016): Gelingensbedingungen für Unterrichtsentwicklung, in: Steffens, U. / Bargel, T. (Hgg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven, Münster/ New York, 235-255.
- Hänsel, D. (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie, ZfP 31(1985)5, 631-645.
- Hänsgen, K.-D. (2008): Anforderungen an Zulassungstests dargestellt am Beispiel des Eignungstests für das Medizinstudium in der Schweiz, in: Schuler, H./ Hell, B. (Hgg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung, Göttingen.
- Hallinger, P./ Heck, R.H. (2010): Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement?, in: Educational Management. Administration and Leadership 38(2010)6, 654-678.
- Harazd, B./ Gieske, M./ Rolff, H.-G. (2008): Herausforderungen an Schulleitungen. Verteilung von Verantwortung und Aufgaben, in: Bos, W./ Holtappels, H.G./ Pfeiffer, H./ Rolff, H.-G./ Schulz-Zander, R. (Hgg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 15(2008), 261-288.

- Harazd, B./ Ophuysen, S. von (2011): Transformationale Führung an Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5X Short), in: *Journal für Bildungsforschung* 3(2011)1, 141-167.
- Harris, A. (2002): *Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?*, Coventry.
- Harris, A./ Chapman, C./ Muijs, D./ Russ, J./ Stoll, L. (2006): Improving schools in challenging circumstances: Exploring the possible, in: *School Improvement* 17(2006), 409-424.
- Hartl, L.C. (2004): Beliefs and Perspectives of First-Year, Alternative Preparation, Elementary Teachers in Urban Classrooms, *School Science and Mathematics*, 104(2004)2, 79-88.
- Hartung-Beck, V. (2009): *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung*, Wiesbaden.
- Harvey, L./ Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, in: *ZfP* 46(2000)41, 17-39.
- Hasenbank, T. (2001): *Führung und Leitung einer Schule (FLeiS) als Dimension und Rahmenbedingung berufschulischer Entwicklung*, Paderborn.
- Hattie, J. (2008): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London/ New York.
- Heeg, F.J./ Münch, J. (1997): *Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung*, München.
- Heimann, P. (1976): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, Stuttgart.
- Heimann, P./ Otto, G./ Schulz, W. (1976): *Unterricht. Analyse und Planung*, Hannover.
- Heinrich, M. (2008): Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften – zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen, in: Langer, R. (Hg.): „Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden, 127-148.
- Heinrich, M. (2017): Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Zwei Institutionen zwischen Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung, in: Paseka, A./ Heinrich, M./ Kanape, A./ Langer, R. (Hgg.): *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie*, Münster/New York, 155-174.
- Heinrich, M./ Altrichter, H. (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrberuf, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*, Wiesbaden, 205-222.
- Hell, B./ Trapmann, S./ Weigand, S./ Schuler, H. (2007): Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung – eine Metaanalyse, in: *Psychologische Rundschau* 58(2007)2, 93-102.
- Hellekamps, S. (2009): Die Vielfalt der Unterrichtstheorien und ihre Perspektiven, in: Mertens, G./ Frost, U./ Böhm, W./ Ladenthin, V. (Hgg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaften*, Bd. II/2. *Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, Paderborn, 273-282.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule, in: *Seminar* 10(2004)2, 90-112.
- Helmke, A./ Weinert, F.E. (1997a): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: Weinert, F.E./ Helmke, A. (Hgg.): *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim/Basel, 241-251.
- Helmke, A./ Weinert, F.E. (1997b): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Weinert, F.E. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie Bd. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Göttingen, 71-176.
- Helsper, W. (1996): Die verordnete Autonomie - Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur, in: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hgg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Berlin, 175-200.

- Helsper, W. (2008a): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, in: ZfP 54(2008)1, 63-80.
- Helsper, W. (2008b): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 115-145.
- Helsper, W./ Böhme, J./ Kramer, R.-T./ Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktion zur Schulkultur I, Opladen.
- Helsper, W./ Klieme, E. (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung, in: ZfP 59(2013)3, 283-290.
- Heneman, H.G./ Milanowski, T. (1998): Teacher Attitude About Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programms, in: Journal of Personnel Evaluation in Education 12(1999)4, 327-432.
- Herlt, S./ Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium, in: Schaarschmidt, U./ Kieschke, U. (Hgg.): Gerüstet für den Schulalltag, Weinheim/ Basel, 157-187.
- Herzka, M. (2013): Führung im Widerspruch. Management in Sozialen Organisationen, Wiesbaden.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden.
- Hericks, U./ Kunze, I./ Meyer, M.A. (2004): Forschung zu Didaktik und Curriculum, in: Helsper, W./ Böhme, J. (Hgg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 747-778.
- Hermanns, H. (2007): Interviewen als Tätigkeit, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 360-368.
- Herrlitz, H.-G. (1998): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Weinheim et al.
- Hippel, A. von/ Fuchs, S./ Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven, in: ZfP 54(2008)5, 663-678.
- Hirsch, G. (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis, Weinheim.
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch, in: Hitzler, R./ Honer, A./ Maeder, C. (Hgg.): Expertenwissen. Opladen, 13-30.
- Hoff, W. (2014): Biographie als Ressource. Professionalität, Berufslaufbahn und Geschlecht, Opladen.
- Hohenstein, F./ Kleickmann, T./ Zimmermann, F./ Köller, O./ Möller, J. (2017): Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments, in: ZfP 63(2017)1, 91-113.
- Holtappels, H.-G. (1989): Der Schulleiter – zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Essen.
- Holtappels, H.-G. (1998): Gestaltungsautonomie und Schulprogramm. Perspektiven für die Schulentwicklung, in: Risse, E. (Hg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation, Neuwied, 27-53.
- Holtappels, H.-G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation, München.
- Holtappels, H.-G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen, in: Berkemeyer, N./ Holtappels, H.-G. (Hgg.): Schulische Steuergruppen und Change Management, Weinheim/ München, 5-34.
- Holtappels, H.-G. (2016): Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung, in: Steffens, U. / Bargel, T. (Hgg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven, Münster/ New York, 141-167.

- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur Moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M.
- Hopf, C. (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 349-360.
- Hornstein, W./ Lüders C. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität, in: ZfP 35(1989), 749-769.
- Huber, S.G. (2001): Konzeptions- und Machbarkeitsstudie: Die aktuelle Schulleitungsqualifizierung in Deutschland (Länderakademie für pädagogische Führungskräfte), Bamberg.
- Huber, S.G. (2003): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften, Kronach.
- Huber, S. G. (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung, in: Langer, R. (Hg.): „Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden, 95-126.
- Huber, S.G. (2011): Leadership for Learning – Learning for Leadership: The Impact of Professional Development, in: Townsend, T./ MacBeath, J. (Hgg.): International Handbook of Leadership, Bd. 1, Wiesbaden, 635-652.
- Huber, S.G. (2016a): Führungs-Feedback – Impulse zur professionellen Reflexion und individuellen Entwicklung, in: ders. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2016, Köln, 13-23.
- Huber, S.G. (2016b): Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen, in: ders. (Hg.): Grundkurs Schulmanagement XIII, Köln, 1-27.
- Huber, S.G. (2018): Die Professionalität pädagogischer Führungskräfte durch Reflexion stärken – Möglichkeiten und Nutzen von Self-Assessment-basiertem Feedback und Coaching, in: Mäder, K./ Stäuble, E. (Hgg.): Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule, Bern, 213-229.
- Huber, S.G./ Niederhuber, S. (2004): Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften, Pädagogik 56(2004)7/8, 44-47.
- Huber, S.G./ Krey, J. (2012): Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen, in: Huber, S.G./ Ahlgrimm, F. (Hgg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, Münster et al., 223-246.
- Huber, S.G./ Ahlgrimm, F./ Hader-Popp, S. (2012): Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen, in: Huber, S.G./ Ahlgrimm, F. (Hgg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, Münster et al., 323-372.
- Hubermann, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Terhart, E. (Hg.): Unterrichten als Beruf, Köln et al., 249-261.
- Ihme, T.A./ Schwartz, K./ Möller, J. (2012): Kooperatives Lehren: Theoretische Annahmen und empirische Befunde, in: Huber, S.G./ Ahlgrimm, F. (Hgg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, Münster et al., 125-140.
- Jank, W. /Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle, Berlin.
- Jencks, C.S. (1972): Inequality – a reassessment of the effect of family and schooling in America, New York.
- Kaiser, H. (2014): Wer trägt die Gesamtverantwortung für den Kompetenzerwerb der Lehrkräfte?, in: PädF 25(2014)2, 52-55.
- Kalthoff, H. (2014): Unterrichtspraxis, in: ZfP 60(2014)6, 867-882.
- Kammler, C. (2015): Professionalisierung an der Schnittstelle zwischen Schule und kultureller Bildung, in: PädF 26(2015)6, 208-210.

- Kampa, N./ Kunter, N./ Maaz, K./ Baumert, J. (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland, in: *ZfP* 57(2011)1, 70-92.
- Kanning, U.P./ Herrmann, C./ Böttcher, W. (2011): FIBEL. Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende, Göttingen.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002): Personalführung an der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung, Bad Heilbrunn.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2010): Schulleitung unter geschlechtsperspektivischem Blick, in: Bohl, T./ Helsper, W./ Holtappels, H.G./ Schelle, C. (Hgg.): *Handbuch Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn, 210-213.
- Kauffeld, S./ Bates, R./ Holton, E.F./ Müller, A.C. (2008): Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version, in: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 7(2008), 50-69.
- Kauffeld, S./ Günter, A.V. (2018): Mitwirkung durch Führung stärken – Maßnahmen einer nachhaltigen Team- und Personalentwicklung, in: Mäder, K./ Stäuble, E. (Hgg.): *Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule*, Bern, 161-174.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen, Münster et al.
- Key, E. (1902): *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin.
- Kieser, A. (2002a): Human Relations-Bewegung und Organisationspsychologie, in: ders. (Hg.): *Organisationstheorien*, Stuttgart, 101-131.
- Kieser, A. (2002b): Der Situative Ansatz, in: ders. (Hg.): *Organisationstheorien*, Stuttgart, 169-198.
- Kieser, A. (2002c): Konstruktivistische Ansätze, in: ders. (Hg.): *Organisationstheorien*, Stuttgart, 287-318.
- Kieser, A./ Walgenbach, P. (2003): *Organisation*, Stuttgart.
- Kiper, H. (2012): *Unterrichtsentwicklung*, Stuttgart.
- Klafki, W. (1957): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim/Basel.
- Klafki, W. (1968): Didaktik, in: Dahner, I./ Klafki, W. (Hgg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*, Weinheim/Basel, 137-173.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel.
- Klafki, W. (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/ Basel.
- Klafki, W. (2002): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung*, Weinheim/ Basel.
- Kleickman, T./ Anders, Y. (2011): Lernen an der Universität, in: Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hgg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 305-316.
- Klieme, E. (2012): Internationales large scale assessment in der Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden Bildungsforschung, in: *ZfP* 58(2012)4, 492-499.
- Klieme, E./ Döbrich, P./ Steinert, B. / Ciompa, R./ Gerecht, M. (2005): Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung für Schulen, in: Avenarius, H./ Klemm, K./ Klieme, E./ Roitsch, J. (Hgg.): *Bildung. Gestalten – Erforschen – Erlesen*, München, 68-91.
- Klieme, E./ Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen, Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: *ZfP* 52(2006)4, 876-903.

- Klieme, E./ Lipowsky, F./ Rakoczy, K./ Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“, in: Prenzel, M./ Allolio-Naecke, L. (Hgg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schulen. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster, 127-146.
- Klieme, E./ Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik, in: ZfP 54(2008)2, 222-237.
- Klippert, H. (2008): Pädagogische Schulentwicklung, Weinheim/ Basel.
- Kluchert, G. (2009): Schulkultur(en) in historischer Perspektive, in: ZfP 55(2009)3, 326-333.
- Klusmann, U./ Trautwein, U./ Lüdke, O./ Kunter, M./ Baumert, J. (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt?, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23(3-4), 265-278.
- Klusmann, U./ Köller, M./ Kunter, M. (2011): Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften, in: ZfP 57(2011)5, 711-721.
- KMK (1997a): Brief des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst an den Bundesvorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft Schulleiter Deutschlands Herrn Cammans vom 17.02.1997, in: Rosebusch/Warwas (2008): Schulleitung als Profession, Köln, 18.
- KMK (1997b): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997.
- KMK (2006): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusminister vom 02.06.2006.
- KMK (2013): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase. Beschluss der Kultusminister vom 07.03.2013.
- KMK (2014): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss vom 12.06.2014.
- KMK (2015): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.
- KMK (2016): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 6.10.2016.
- Knoll, U. (2013): Einige fragwürdige Aspekte dienstlicher Beurteilungen, in: PädF 24(2013)3, 102-104.
- Koch, J.J. (1972): Lehrerstudium und Beruf, Ulm.
- Koch, S. (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 110-131.
- Koch, S./ Schemmann, M. (2009a): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 7-18.
- Koch, S./ Schemmann, M. (2009b): Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 20-27.

- Köller, O. (2010): Bildungsstandards, in: Tippelt, R./ Schmidt, B. (Hgg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 529-548.
- König, J. (2010): Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen, in: König, J./ Hofmann, B. (Hgg.): Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?, Berlin, 40-105.
- König, J. (2015): Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen, in: ZfP 61(2015)3, 305-309.
- König, S./ Dalbert, C. (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 36(2004), 190-199.
- König, J./ Seifert, A. (Hgg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung, Münster.
- König, J./ Kaiser, G./ Felbrich, A. (2012): Spielgelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte?, in: ZfP 58(2012)4, 476-491.
- König, J./ Rothland, M. (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung, in: ZfP 59(2013)1, 43-65.
- Kolleck, N. (2019): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung, in: Weber, S.M./ Truschkat, I./ Schröder, C./ Peters, L./ Herz, A. (Hgg.): Organisation und Netzwerke, Wiesbaden, 21-34.
- Kowal, S./ O'Connell, D. (2007): Zur Transkription von Gesprächen, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 437-446.
- Kraft, V. (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des pädagogischen Selbst, Paderborn et al.
- Krapp, A./ Prenzel, M. (Hgg.) (1992): Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung, Münster.
- Krapp, A./ Prenzel, M. (2011): Research on Interest in Science. Theories, methods and findings, in: International Journal of Science Education 33(2011)1, 27-50.
- Krause, A. (2004): Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen: Analyse psychischer Belastungen und Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 123-141
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung, Stuttgart.
- Krüger, H.H./ Lersch, R. (1993): Lernen und Erfahrung, Wiesbaden.
- Krüger, M. /Scheerens, J. (2012): Conceptual Perspective and School Leadership, in: Scheerens, J. (Hg.): School Leadership Effects Revisited. Review on Meta-Analysis of Empirical Studies, Dordrecht, 1-30.
- Krüger, W. (2002): Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung, Wiesbaden.
- Kunina-Habenicht, O./ Schulze-Stockert, F./ Kunter, M./ Baumert, J./ Leutner, D./ Förster, D./ Lohse-Bossenz, N./ Terhart, E. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens, in: ZfP 59(2013)1, 1-23.
- Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand M. (Hgg.) (2011a): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster.

- Kunter, M./ Kleickmann, T./ Klusmann, U./ Richter D. (2011b): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, in: Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hgg.): Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV, Münster, 55-68.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4(2001)1, 83-106.
- Kuper, H. (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen, in: ZfP 48(2002)6, 856-877.
- Kuper, H. (2008): Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leistungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 149-162.
- Kuper, H./ Schneewind, J. (Hgg.) (2006): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen, Münster.
- Kuper, H./ Muslic, B. (2012). Evidenzbasierte Steuerung. Der Umgang mit Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen als Instrument einer evidenzbasierten Schulentwicklung, in: Hornberg, S./ Parreira do Amaral, M. (Hgg.): Deregulierung im Bildungswesen, Münster, 151-164.
- Kuper, H./ Diemer, T. (2013): Vergleichsarbeiten. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Nutzen des Vergleichens, in: Wacker, A./ Maier, U./ Wissinger, J. (Hgg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen, Wiesbaden, 225-245.
- Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie, Bielefeld.
- Kurtz, T. (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 44-53.
- Kussau, J./ Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule, in: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hgg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, 15-54.
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1, München/ Weinheim.
- Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2, München/ Weinheim.
- Langer, R. (2008): Steuerungs-Intentionen und Educational Governance, in: Langer, R. (Hg.): „Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, Wiesbaden, 7-18.
- Laske, S./ Meister-Scheytt, C./ Küpers, W. (2006): Organisation und Führung, Wiesbaden.
- LDO (2014): Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (Lehrerdienstordnung – LDO) vom 5. Juli 2014.
- Leithwood, K. (1975): Studies in Curriculum Decision. Manager to influence such Decision-Making, Toronto.
- Leithwood, K. (2000): Team Learning Process, in: Leithwood, K./ Louis, K.S. (Hgg.): Organizational Learning in Schools, Leiden, 1-16.
- Leithwood, K./ Edge, K./ Jantzi, D. (1999): Educational Accountability. The State of Art, Gütersloh.
- Leithwood, K./ Riehl, C. (2005): What Do We Already Know About Successful School Leadership, in: A New Agenda for Research in Educational Leadership, New York, 12-27.
- Lersch, R. (2004): Schule als Sozialsystem, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 71-84.
- Levitt, B./ March, J.G. (1988): Organizational Learning, in: Annual Review of Sociology 14(1988), 319-340.

- Lewin, K./ Lippitt, R./ White, R.K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates, in: *Journal of Social Psychology* 10(1939), 271-299.
- Lindemann, H. (2010): *Unternehmen Schule*, Göttingen.
- LIBG (2010): Gesetz über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahnen der bayerischen Beamten und Beamtinnen (Leistungslaufbahngesetz – LlbG) vom 5. August 2010.
- Lohmann, A. (2008a): Die neue Qualitätsverantwortung für Schulleiterinnen und Schulleiter, in: Pfundtner, R. (Hg.): *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*, Köln, 37-49.
- Lohmann, A. (2008b): Wie selbständig soll Schule sein? Wie eigenverantwortlich kann Schule sein?, in: Pfundtner, R. (Hg.): *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*, Köln, 75-86.
- Lohmann, A. (2012): Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf den Unterricht?, in: *PädF* 22(2012)5, 188-191.
- Lohmann, V./ Seidel, V./ Terhart E. (2010): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2010)2, 271-302.
- Lortie, D.C. (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule, in: Deckert, H.-W. (Hg.): *Team Teaching in der Schule*, München, 37-76.
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolteacher*, Chicago.
- LPO I (2008): Ordnung der Ersten Prüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern (Lehramtsprüfungsordnung – LPO I) vom 13.03.2008.
- LPO II (2004): Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II) vom 28. Oktober 2004.
- Luchte, K. (2007): Implementierung pädagogischer Konzepte in Organisationen im Spannungsfeld von Macht, in: Göhlich, M./ König, E./ Schwarzer, C. (Hgg.): *Beratung, Macht und organisationales Lernen*, 147-159.
- Lüde, Rolf von (2008): Den Wandel der Organisation Schule selbst gestalten: Grundfragen der Organisationsentwicklung, in: Pfundtner, R. (Hg.): *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*, Köln, 60-74.
- Lüders, M. (2001): Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung, in: *ZfP* 47(2001)2, 217-235.
- Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache, Bad Heilbrunn.
- Lüders, M. (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien, in: *ZfP* 60(2014)6, 832-849.
- Lüders, M. (2018): Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung?, in: Rothland, M./ Lüders, M. (Hgg.): *Lehrer-Bildungs-Forschung*, Münster/ New York, 43-60.
- Lüders, M./ Rauin, U. (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung, in: Helpser, W./ Böhme, J. (Hgg.): *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden, 717-745.
- Lüsebrink, I. (2007): Biografische Gewissheiten statt biografischer Vergewisserung, in: Lemmermöhle, D./ Rothnagel, M./ Bögeholz, S./ Hasselhorn, M./ Waterman, R. (Hgg.): *Professionell lernen, erfolgreich lernen*, Münster, 123-131.
- Luhmann, N./ Schorr, K.E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik, in: *ZfP* 25(1979)3, 343-365.
- Lutzau, M. von (2006): Aufstiegsbereitschaft von Frauen in Schulleitungen. Sozialisationsfaktoren in Kindheit und Jugendzeit, in: Schlüter, A. (Hg.): *Bildungs- und Karrierewege von Frauen*, Opladen, 183-201.

- Lutzau, M. von (2008): Schulleiterinnen. Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln, Opladen.
- Maag Merki, K. (2018): Möglichkeiten und Grenzen von Führung im Mehrebenensystem, in: Mäder, K./ Stäubli, E. (Hgg.): Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule, Bern, 59-69.
- Maiwald, K.-O. (2004): Professionalisierung im modernen Berufssystem, Wiesbaden.
- Maier, U./ Metz, K./ Bohl, T./ Kleinknecht, M./ Schymala, M. (2013): Vergleichsarbeiten als Instrumente der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien, in: Wacker, A./ Maier, U./ Wissinger, J. (Hgg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen, Wiesbaden, 197-224.
- Maisch, J. (2005): Wissensmanagement am Gymnasium, Wiesbaden.
- March, J./ Olsen, J. (1976): Ambiguity and choice in organizations, Oslo.
- Marsden, D. / Richardson, R. (1998): Performing to Pay? The effect of ‚merit pay‘ on motivation in a public service, in: British Journal of Industrial Relations 2(1994), 243-262.
- Martens, M./ Asbrand, B. (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts, in: ZfP 63(2017)1, 72-89.
- Marx, E.C.H./ Ojen, Q.H.J.M. van (1993): Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem, in: Posch, P./ Altrichter, H. (Hgg.): Schulautonomie in Österreich, Wien, 161-185
- Mayr, J. (2010): Selektieren oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen, in: Abel, J./ Faust, G. (Hgg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung, Münster, 73-89.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 468 – 475.
- McDaniel, M./ Morgeson, F./ Finnegan, E./ Campion, M./ Braverman, E. (2001): Use of situational judgement tests to predict job performance. A clarification of the literature, in: Journal of Applied Psychology 86(2001), 730-740.
- Mehan, H. (1979): Learning lessons, Cambridge.
- Meier, H. (1991): Personalentwicklung. Konzepte, Leitfaden und Checklisten, Wiesbaden.
- Meinefeld, W. (2007): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 265-275.
- Meister, G. (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biografie, Wiesbaden.
- Menck, P./ Schulte, M. (2006): Lehrer werden. Erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat, in: ZfP 52(2006), 51. Beiheft, 199-216.
- Merzlyn, G. (2002): Stimmen zur Lehrerbildung. Ein Überblick über die Diskussion, Hohengehren.
- Meseth, W. (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens, in: ZfP 62(2016)4, 474-493.
- Messner, R. (2016): Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteure, in: Steffens, U./ Bargel, T. (Hgg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven, Münster/ New York, 95-114.
- Meumann, E.F.W. (1903): Die Sprache des Kindes, Zürich.

- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Meyer, H. (2016): Was ist eine gute Lehrperson?, in: Huber, S.G. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2016, Köln, 97-117.
- Meyer, H./ Ulrich, G. (1997): Was ist eine lernende Schule?, Oldenburg.
- Meyer, H./ Feindt, A./ Fichten, W. (2007): Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz, in: Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale, Jahresheft 2007 des Friedrich-Verlages, 111-115.
- Meyer, H.D. (2006): The Rise and Decline of the Common School – Taking Myth and Ceremony Seriously, in: Meyer, H.D./ Rowan, B. (Hgg.): The New Institutionalism in Education, Albany (NY), 56-81.
- Meyer, H.D. (2009): Institutionelle Isomorphie und Vielfalt – zu einer überfälligen Korrektur in der Bildungsforschung, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 292-307.
- Meyer, J.W. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: The American Journal of Sociology 83 (2), 340-363.
- Meyer, J.W./ Scott, W.R./ Cole, S./ Intili, J. (1978): Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools, in: Mayer, M.W. (Hg.): Environments and Organizations, San Francisco, 233-263.
- Meyer, J.W./ Rowan, B. (1978/2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 28-56.
- Micus-Loos, C. (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen, in: ZfP 58(2012)3, 302-320.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens, Hohengehren.
- Mintzberg, H. (1979): The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research, Englewood Cliffs.
- Mitchell, D.E. (1996): Institutional Theory and the Social Structure of Education, in: Crowson, R.L./ Boyd, W.L./ Mawhinney, H.B. (Hgg.): The Politics of Education and the New Institutionalism – Reinventing the American School. The 1995 Yearbook of the Politics of Education Association, Washington D.C./ London, 167-188.
- Mortimor, P. (1997): Auf der Suche nach neuen Ressourcen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schulen, in: Böttcher, W./ Weisshaupt, H./ Weiß, M. (Hgg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim/ München, 61-71.
- Muenjohn, N. / Armstrong, A. (2008): Evaluating the Structural Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), Capturing Leadership Factors of Transformational-Transactional Leadership, in: Contemporary Management Research 4(2008)1, 3-14.
- Münch, E. (1999): Neue Führungsperspektiven in der Schulleitung, Neuwied.
- Muftić, A. (2012): Schulentwicklung. Begriff – Theorie – Definition, Marburg.
- Muijs, D./ West, M./ Ainscow, M. (2010): Why network? Theoretical perspectives on networking. School Effectiveness und School Improvement 21(1), 5-26.
- Naujok, N./ Brandt, B./ Krummheuer, G. (2004): Interaktion im Unterricht, in: Helpser, W./ Böhme, J. (Hgg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 779-799.
- Nekula, K./ Brunefort, M./ Sobanski, F. (2018): Entfaltung versus Reformstau: Die Entwicklung des Schulsystems in der ministeriellen Wahrnehmung, in: Posch, P./ Rauch, F./ Zehetmeier, S. (Hgg.): Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen, Münster/ New York, 215-230.

- Neuberger, O. (1994): Personalentwicklung, Stuttgart.
- Neuberger, O. (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen, Stuttgart.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen, Stuttgart.
- Neulinger, K.U. (1990): Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe, Frankfurt a.M.
- Neuweg, H.G. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen, Münster.
- Nevermann, K. (1982): Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik, Stuttgart.
- Nipperdey, T. (2013). Deutsche Geschichte 1800-1866, München.
- Nieskens, B./ Hanfstingl, B. (2008): Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf, Seminar 14(2008)2, 10-22.
- Nieskens, B./ Müller, F. (2009): Web-basierte Selbsterkundung persönlicher Voraussetzungen und Interessen, Erziehung und Unterricht, 159, 41-49.
- Nittel, D. (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität, in: ZfP 50(2004)3, 342-357.
- OECD (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren, Berlin/Paris.
- Oehler, C. (2001): Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, in: ZfP 47(2001)5, 739-748.
- Oelkers, J. (1995): Schulreform und Schulkritik, Würzburg.
- Oelkers, J. (1996): Die Rolle der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung, in: Hänsel, D./ Huber, L. (Hgg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten, Weinheim/ Basel.
- Oelkers, J. (2000): Anmerkungen zur Reflexion von ‚Unterricht‘ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts, in: ZfP 46(2000), 42.Beiheft, 166-185.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim et al.
- Oelkers, J./ Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen, Bonn.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, A./ Helsper, W. (Hgg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 70-182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, M./ Marotzki, W./ Schweppe, C. (Hgg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn, 19-64.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 55-78.
- Olberg, H.-J. von (2018): Vorüberlegungen zu einer Theorie der Didaktikgeschichte, in: Rothland, M./ Lüders, M. (Hgg.): Lehrer-Bildungs-Forschung, Münster/ New York, 141-159.
- Olk, T./ Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung, in: ZfP 55(2009)6, 910-927.
- Opaschowski, H.W. (1994): Zukunft und Lebenssinn. Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik, in: Seibert, N./ Serve, H.J. (Hgg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München, 255-283.

- Oser, F. (2014): Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 764-780.
- Oser, F./ Baeriswyl, F.J. (2001): Choreography of teaching: Bridging instruction to learning, in: Richardson, V. (Hg.): Handbook of research on teaching, Washington, 1031-1065.
- Oser, F./ Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen, in: ZfP 58(2012)4, 415-421.
- Päßler, K./ Hell, B./ Schule, H. (2011): Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf, in: ZfP 57(2011)5, 639-653.
- Pant, H.A./ Böhme, K./ Stanat, P./ Schipolowski, S./ Köller, O. (2016a): Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle, in: Stanat, P./ Böhme, K./ Schipolowski, S./ Haag, N. (Hgg.): IQB-Bildungstrend 2015, Münster, 37-46.
- Pant, H.A./ Böhme, K./ Stanat, P./ Schipolowski, S./ Köller, O. (2016b): Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den sprachlichen Fächern, in: Stanat, P./ Böhme, K./ Schipolowski, S./ Haag, N. (Hgg.): IQB-Bildungstrend 2015, Münster, 47-70.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Parsons, T. (Hg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a. M., 161-193.
- Pauli, C./ Lipowsky, F. (2007): Mitmachen und Zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht, in: Unterrichtswissenschaften 35(2007)2, 101-124.
- Petri, G. (2006): Schulentwicklung in Lernender Organisation, Innsbruck.
- Pfadenhauer, M./ Brosziewski, A. (2008): Professionelle in Organisation - Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 79-98.
- Philipp, E./ Rolff, H.-G. (1990): Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Fallbeispiele, Methoden und Konzepte. Schulleiter-Handbuch 54, Braunschweig.
- Pöppel, K. G. (2011): Über die Musik in meinem Leben. Musikalische Erinnerungen und pädagogische Reflexionen, Hildesheim et al.
- Praetorius, A.-K./ Berner, V.-D./ Zeinz, H./ Scheunpflug, A./ Dresel, M. (2013): Judgement Confidence and Judgement Accuracy of Teachers in Judging Self-Concept of Students, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 106(2013)1, 64-76.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik, Paderborn.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen.
- Rachenbäumer, K./ Funke, C./ Ackeren, I. van/ Clausen, M. (2013): Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung, in: Ackeren, I. van/ Heinrich, M./ Thiel, F. (Hgg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? (= Deutsche Schule 12. Beiheft), Münster, 226-254.
- Rademacher, S./ Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft, in: Böhme, J./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden, 95-115.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung, Weinheim/ Basel.
- Rahm, S./ Schröck, N. (2008): Wer steuert Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen, Bad Heilbrunn.

- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung, Wiesbaden.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?, in: ZfP 50(2004)3, 358-372.
- Reh, S./ Rabenstein, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung, in: ZfP 59(2013)3, 291-307.
- Reichenbach, R. (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung, Stuttgart.
- Reinartz, A. (2003): „Leben und Lernen sind weit auseinander!“ Eine Studie zur Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik durch Englischlehrer und -lehrerinnen am Gymnasium, Opladen.
- Reinders, H. (2011): Interview, in: Reinders, H./ Ditton, H./ Gräsel, C./ Gniewosz, B. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, Wiesbaden, 85-98.
- Reinmann, G./ Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebung gestalten, in: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hgg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim.
- Retelsdorf, J./ Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren, in: ZfP 26(2012)1, 1-13.
- Reusser, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems, in: Finkbeiner, C./ Schnaitmann, G.E. (Hgg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik, Donauwörth, 106-140.
- Reusser, K./ Pauli, C./ Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 478-495.
- Reuter, L.R. (1998): Partizipation im Schulsystem, in: Führ, C./ Furck, C.-L. (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 6(1998)1: 1945 bis zur Gegenwart, München, 260-264.
- Richter, D./ Böhme, K./ Becker, M./ Pant H.A./ Stanat, P. (2014a): Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, in: ZfP 60(2014)2, 181-201.
- Richter, D./ Böhme, K./ Becker, M./ Pant H.A./ Stanat, P. (2014b): Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten, in: ZfP 60(2014)2, 225-243.
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82(2006)2, 215-230.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze, in: Böhme, J./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden, 137-157.
- Ricoeur, P. (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein, Frankfurt a.M.
- Riedel, K. (1998): Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung, Weinheim.
- Riedelbauch, K. (2011): Theorie und Förderung transformationaler Führung. Selbstdarstellungstheoretische Interpretation und Wirksamkeit von Gruppenworkshops und Einzelcoaching, Bamberg 1980.
- Robinson, S.B. (1971): Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied/Berlin.
- Roeder, P.M. (2003): TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen, in: ZfP 49(2003)2, 180-197.
- Röhrich, T. (2013): Wege der Schulentwicklung. Zur Theorie und Praxis lernender Schulen, Bad Heilbrunn.
- Rösler, L./ Zimmermann, F./ Bauer, J./ Möller, J./ Köller, O. (2013): Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte?, in: ZfP 59(2013)1, 24-42.

- Roggenbuck-Jagau, I. (2005): Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern, Wiesbaden.
- Rolff, H.-G. (1986): Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung, in: *Schulmanagement* 17(1986)3, 12-15.
- Rolff, H.-G. (1994): Schule als soziale Organisation. Von der aktuellen Gestalt der Schule zum Modell der professionellen Vertrauensorganisation, in: Buchen, H./ Horster, L./ Rolff, H.-G. (Hgg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Ein Reader, Stuttgart et al., 118- 140.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie, kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: Rolff, H.-G./ Bauer, K.-O./ Klemm, K./ Pfeiffer, H. (Hgg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* 10(1998), Weinheim/München, 295-326.
- Rolff, H.-G. (2001): *Schulentwicklung konkret*, Velber.
- Rolff, H.-G. (2005): Schulprogramm als kollegialer Diskurs. Überlegungen vor dem Hintergrund von Evaluation, in: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hgg.): *Pädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden, 133-150.
- Rolff, H.-G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim/ Basel.
- Rolff, H.-G. (2015): Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung, in: Rolff, H.-G. (Hg.): *Handbuch Unterrichtsentwicklung*, Weinheim/ Basel, 12-32
- Rolff, H.-G./ Buhren, C.G./ Lindau-Banek, D./ Müller, S. (1998): *Manual Schulentwicklung*, Weinheim/Basel.
- Rolff, H.-G./ Holtappels, H.G. (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung, in: Popp, U./ Reh, S. (Hgg.): *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen*, Weinheim, 51-74.
- Rosemann, B. (2008): Führungstheorien, in: Pfundtner, R. (Hg.): *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*, Köln, 155-160.
- Rosenbusch, H.S. (1995): Reform der Schulverwaltung aus organisationspädagogischer Sicht. Schulleitung und Schulaufsicht als erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit, in: *Schulmanagement* 26(1995)4, 36-42.
- Rosenbusch, H.S. (1999): Schulleitung und Schulaufsicht, in: Römer, E. (Hg.): *Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1./2. Oktober 1998*, Dortmund, 243-258.
- Rosenbusch, H.S. (2005): *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns (Wissen und Praxis Bildungsmanagement 2)*, München.
- Rosenbusch, H.S. (2007): Beratung und Beurteilung. Eine organisationspädagogische Perspektive von Macht, in: Göhlich, M./ König, E./ Schwarzer, C. (Hgg.): *Beratung, Macht und organisationales Lernen*, 133-146.
- Rosenbusch, H.S./ Schlemmer, E. (1997): Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen, in: *Schul-Management* 28(1997)6, 9-17.
- Rosenbusch, H.S./ Warwas, J. (2008): Schulleitung als Profession, in: Pfundtner, R. (Hg.): *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement*, Köln, 15-26.
- Rosenstiel, L. von (2007): Organisationsanalyse, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 224-238.
- Rossié, B. (2014): Ein Lehrer für alle Gelegenheiten, in: *Seminar – BAK Vierteljahresschrift* 20(2014)3, 7-19.
- Rothland, M. (2009): Das Dilemma des Lehrerberufs sind...die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2009), 111-125.
- Rothland, M. (2010): Soziale Kompetenzen: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich, in: *ZfP* 56(2010)4, 582-603.

- Rothland, M. (2011a): Wer entscheidet sich für den Lehrberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster, 243-267.
- Rothland, M. (2011b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster, 268-310.
- Rothland, M./ Terhart, E. (2007): Beruf Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufsabklärung, in: Rothland, M. (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden, 11-31.
- Rothland, M./ Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung?, in: ZfP 57(2011)5, 655-673.
- Rowan, B. (1982): Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools, in: Administration Science Quarterly 27(1982), 259-279.
- Rowan, B./ Miller, R.J. (2007): Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers, in: American Educational Research Journal 44, 252-297.
- Rucker, T. (2017): Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung, in: ZfP 63(2017)5, 618-635.
- Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden, Münster.
- Sälzer C./ Reiss, K. (2016): PISA 2015 – die aktuelle Studie, in: Reiss, K./ Sälzer, C./ Schiepe-Tiska, A./ Klieme, E./ Köller, O. (Hgg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster, 13-44.
- Salgado, J./ Anderson, N./ Moscoso, S./ Bertua, C./ de Fruyt, F./ Rolland J. (2003): A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European Community, in: Journal of Applied Psychology 88(2003), 1068-1081.
- Sammons, P./ Hillman, J./ Mortimore, P. (1995): Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research, London.
- Sattelberger, F. (Hg.) (1989): Innovative Personalentwicklung, Wiesbaden.
- Sausele, I. (2005): Personalentwicklung als pädagogisches Handeln. Erste Hinweise aus einer empirischen Studie, in: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hgg.): Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden, 93-106.
- Sausele-Bayer, I. (2011): Personalentwicklung als pädagogische Praxis, Wiesbaden.
- Schaarschmidt, U. (2004): Fit für den Lehrberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren, in: Beckmann, U./ Brandt, H./ Wagner, H. (Hgg.): Ein neues Bild vom Lehrberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA, Weinheim/ Basel, 100-115.
- Schaarschmidt, U. (2006): Die Potsdamer Lehrerstudie. Rückblick und Ausblick, in: Forum E 58(2006), 8-11.
- Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus, in: ZfP 48(2002)6, 835-855.
- Schaefers, C. (2004): Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrstellen: Welchen Stellenwert hat das Schulprogramm?, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 160-169.
- Schaefers, C. (2008): Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 225-244.

- Schaefers, C. (2009): Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und –fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus, in: Koch, S./ Schemmann, M. (Hgg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 308-325.
- Scheerens, J./ Bosker, R. (1997): *The foundations of educational effectiveness*, Oxford.
- Schein, E.H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco.
- Schicke, H. (2011): *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität*, Opladen/ Farmington Hills.
- Schiersmann, C./ Thiel, H.-U. (2000): *Projektmanagement als organisationales Lernen*, Opladen.
- Schipolowski, S./ Haag, N./ Böhme, K. (2016a): Anlage und Durchführung des IQB-Bildungstrends 2015, in: Stanat, P./ Böhme, K./ Schipolowski, S./ Haag, N. (Hgg.): *IQB-Bildungstrend 2015*, Münster, 95-119.
- Schipolowski, S./ Stanat, P./ Böhme, K./ Haag, N./ Sachse, K.A./ Hoffmann, L./ Sebald, S./ Federlein, F. (2016b): Der Blick in die Länder, in: Stanat, P./ Böhme, K./ Schipolowski, S./ Haag, N. (Hgg.): *IQB-Bildungstrend 2015*, Münster, 171-330.
- Schley, W. (1998): Change Management. Schule als Lernende Organisation, in: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M. (Hgg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*, Innsbruck, 13-54.
- Schmich, J./ Breit, S. (2009): Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben, in: Schmich, J. / Schreiner, C. (Hgg.): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erst Ergebnisse des internationalen Vergleichs*, Graz, 67-76.
- Schmidt, C. (2007): Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 447-456.
- Schmidt, W.H./ Cogan, L./ Houang, R. (2011): The Role of Opportunity to Learn in Teacher Preparation: An International Context, in: *Journal of Teacher Education* 62(2011)2, 138-153.
- Schmitz, E./ Voreck, P. (2008): Schulleiter-Lehrer-Erwartungen und die Folgen, in: *Zeitschrift für Personalforschung* 22(4), 413-428.
- Scholz, C. (2014): *Personalmanagement*, München.
- Schön, D. A. (1984): *The reflective practioner. How professionals think in action*, New York.
- Schönig, W. (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung, in: *ZfP* 48(2002)6, 815-833.
- Schratz, M. (1998): Schulleitung als change agents. Vom Verwalten zum Gestalten von Schule, in: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz M. (Hgg.): *Handbuch der Schulentwicklung*, Innsbruck.
- Schratz, M. (2012): Pädagogische Führung als Verantwortung für Bildungsprozesse wahrnehmen, in: Nerowski, C./ Hascher, T./ Lunkenbein, M./ Sauer, D. (Hgg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*, Bad Heilbrunn, 83-96.
- Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1998): *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Entwicklung*, Weinheim.
- Schubert, H.-J. (2004): *Management von Veränderungen*, Kaiserslautern.
- Schule und Bildung in Bayern 2014. Zahlen und Fakten, Publikation des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.
- Schuler, H. (2000): Das Rätsel der Merkmal-Methoden-Effekte: Was ist ein „Potenzial“ und wie lässt es sich messen?, in: Rosenstiel, L. von/ Wins, T. Lang von (Hgg.): *Perspektiven der Potenzialbeurteilung*, Göttingen, 27-71.
- Schulz, W. (1980): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis, in: Adl-Amini, B./ Künzli, R. (Hgg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, München, 49-87.

- Schuster, J.R. / Zingheim, P.K. (1992): *The New Pay*, New York.
- Schwippert, K./ Goy, M. (2008): Leistungs- und Schulqualitätsvergleich, in: Helpser, W./ Böhme, J. (Hgg.): *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden, 387-421.
- Scott, W.R. (1995): *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks.
- Seelhorst, B. (2014): Von der Erfüllung von Vorgaben über die aktive Wahrnehmung von Ausbildung zur Vernetzung. Überlegungen für ein Modell zur Zusammenarbeit von Schule und Seminar, in: *Seminar – BAK Vierteljahresschrift* 20(2014)3, 7-19.
- Seelhorst, B. (2017): Die Ausbildung der Auszubildenden der zweiten Phase. Einige grundsätzliche Überlegungen, in: *Seminar – BAK Vierteljahresschrift* 23(2017)2, 5-15.
- Seidel, T. (2014): Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie, in: *ZfP* 60(2014)6, 850-866.
- Seidel, T./ Prenzel, M./ Rimmel, R./ Dalehefte, I.M./ Herweg, C./ Kobarg, M./ Schwindt, K. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie, *ZfP* 52(2006)6, 798-821.
- Seidel, T./ Prenzel, M./ Rimmel, R./ Herweg, C./ Kobarg, M./ Schwindt, K./ Dalehefte, I.M. (2007): Science teaching and learning in German physics classrooms – finding from the IPN-Video Study, in: Prenzel, M. (Hg.): *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme*, Weinheim/ Basel, 253-276.
- Seidel, T./ Reiss, K. (2014): Lerngelegenheiten im Unterricht, in: Seidel, T./ Krapp, A. (Hgg.): *Pädagogische Psychologie*, Weinheim/Basel, 253-376.
- Seifert, J. (2009): *Unterricht aus Sicht von Handelslehrern*, Frankfurt a.M.
- Senge, P.M. (1990): *The fifth discipline – the art and practice of the learning organization*, New York.
- Senge, K./ Hellmann, K.-U. (Hgg.) (2006): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*, Wiesbaden.
- Shulman, L. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective, in: Wittrock, M.C. (Hg.): *Handbook of research on teaching*, New York, 3-36.
- Sieland, B./ Tacke, M. (2000): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen“, Lüneburg.
- Sikes, P.J./ Measor, L./ Woods, P. (1985): *Teacher Careers. Crises and continuities*, London.
- Sinclair, J.M./ Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, London.
- Skott, J. (2015): The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teacher's Beliefs, in: Fives, H./ Gill, M.G. (Hgg.): *International Handbook of Research in Teacher's beliefs*, New York/ London.
- Snow, R.E./ Swanson, J. (1992): Instructional psychology. Aptitude, adaption and assessment, in: *Annual Review of Psychology* 43(1992), 583-626.
- Soeffner, H.-G. (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag als Auslegung*, Frankfurt a.M.
- Soltau, A./ Mienert, M. (2010): Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation?, in: *ZfP* 56(2010)5, 761-778.
- Soltau, A./ Berthe, S./ Mienert, M. (2012): Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch, in: Huber, S.G./ Ahlgrimm, F. (Hgg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*, Münster et al., 89-102.
- Solzbacher, C./ Minderop, D. (2016): Den Nutzen klären: Rechenschaftslegung in Bildungsnetzwerken, in: Huber, S.G. (Hg.): *Grundkurs Schulmanagement XIII*, Köln, 69-82.

- Somm, I. (2001): Eine machtanalytische Revision Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive, in: *ZfP* 47(2001)5, 675-691.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt, in: Schuler, H. (Hg.): *Organisationspsychologie*, Göttingen, 193-247.
- Spranger, E. (1910): *Wilhelm Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin.
- Stäheli, U. (2011): Materialität der Sinne. Simmer und der ‚New Materialism‘, in: Tyrell, H./ Rammstedt, O./ Meyer, I. (Hgg.): *Georg Simmels große ‚Soziologie‘. Eine kritische Sichtung nach hundert Jahren*, Bielefeld, 259-273.
- Stanat, P./ Pant, H.A. (2016): Konzeptionelle Grundlagen des IQB-Bildungstrends 2015, in: Stanat, P./ Böhme, K./ Schipolowski, S./ Haag, N. (Hgg.): *IQB-Bildungstrend 2015*, Münster, 13-19.
- Stark, R. (2005): Constructing arguments in educational discourses, in: Gruber, H./ Harteis, C./ Mulder, R.H./ Rehl, M. (Hgg.): *Bridging individual, organizational, and cultural aspects of professional learning*, Regensburg, 64-71.
- Stark, R./ Herzmann, P./ Krause, U.-M. (2010): Effekte integrierter Lernumgebung – Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung, in: *ZfP* 56(2010)4, 548-563.
- Steber, C. (2008): *Die Konstruktion von Bildungs- und Berufsbiographien. Eine empirische Untersuchung zu Karrieren von Schulleiterinnen*, Augsburg.
- Steinert, B./ Klieme, E./ Maag Merki, K./ Döbrich, P./ Halbheer, U./ Kunz, A. (2006): *Lehrerkooperationen in Schulen: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*, in: *ZfP* 52(2006)2, 185-204.
- Steinke, I. (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 319-331.
- Steinmann, S./ Oser, F. (2012): Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung, in: *ZfP* 58(2012)4, 441-459.
- Steuer, E. (1983): *Organisationsentwicklung für die Schule. Leitbild, Strategie und Verwirklichung schulinterner Organisationsentwicklung*, Frankfurt a.M.
- Steyrer, J. (1993): *Charisma in Organisationen – sozial-kognitive und psychodynamisch-interaktive Aspekte von Führung*, Wien.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*, Frankfurt a.M.
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Profession in einer Organisationsgesellschaft, in: Klatetzki, T./ Tacke V. (Hgg.): *Organisation und Profession*, Wiesbaden, 31-44.
- Stock-Homburg, R./ Özbek-Potthoff, G. (2013): Verhaltenstheoretische Perspektive der Mitarbeiterführung, in: Stock-Homburg, R. (Hg.): *Handbuch Strategisches Personalmanagement*, Wiesbaden, 349-369.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*, Wiesbaden.
- Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Wimmer, M./ Reichenbach, R./ Pongratz, L. (Hgg.): *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn, 29-48.
- Storath, R. (1994): *Praxisschock bei neu ernannten Schulleitern*, Bamberg.
- Strobel, C./ Reupold, A. (2009): Lernen und Erfahrung in interorganisationalen Netzwerken, in: Göhlich, M./ Weber, S. M./ Wolff, S. (Hgg.): *Organisation und Erfahrung*, Wiesbaden, 227-235.
- Strobel-Eisele, G. (2003): *Unterricht als pädagogische Konstruktion. Die Logik des Darstellens als Kern von Schule*, Weinheim.

- Stürmer, K./ Seidel, T./ Kunina-Habenicht, O. (2015): Unterricht wissensbasiert beobachten. Unterschiede und erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg, in: ZfP 61(2015)3, 345-359.
- Swoboda, M.G. (2018): Schulinspektion zwischen Gestaltungswillen und Machtlosigkeit, in: Rothland, M./ Lüders, M. (Hgg.): Lehrer-Bildungs-Forschung, Münster/ New York, 219-233.
- Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 19-43.
- Tanner, H. (1993): Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern, Weinheim.
- Tausch, R./ Tausch, A.M. (1971): Entwicklungspsychologie, Hogrefe.
- Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik, in: ZfP 35(1989)6, 809-823.
- Tenorth, H.-E. (2003): Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung, in: ZfP 49(2003)1, 69-85.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma, in: ZfP 32(1986)2, 205-223.
- Terhart, E. (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends, in: ZfP 40(1994)5, 685-702.
- Terhart, E. (1997): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim/ München.
- Terhart, E. (1999): Zensurengebung und innerschulisches Selektionsklima – die Rolle der Schulleitung, in: ZfP 45(1999)3, 277-292.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/ Basel.
- Terhart, E. (2002a): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?, in: ZfP 48(2002)1, 91-110.
- Terhart, E. (2002b): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln, Hamburg.
- Terhart, E. (2002c): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 16(2002)2, 77-86.
- Terhart, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität, in: Zlatkin-Troitschans, K./ Beck, D./ Sembill, R./ Nickolaus, R./ Mulder, R. (Hgg.): Lehrerprofessionalität. Bedingung, Genese, Wirkungen und ihre Messungen, Weinheim/ Basel, 425-437.
- Terhart, E. (2014): Unterrichtstheorie, in: ZfP 60(2014)6, 813-816.
- Terhart, E. (2015): Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle, in: Rolff, H.-G. (2015): Handbuch Unterrichtsentwicklung, Weinheim/ Basel, 62-76.
- Terhart, E./ Czerwenka, K./ Ehrich, K. / Jordan, F./ Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt a. M. et al.
- Terhart, E./ Schulze-Stocker, F./ Kunina-Habenicht, O./ Dicke, T./ Förster, D./ Lohse-Bossenz, H./ Gößling, J./ Kunter, M./ Baumert, J./ Leutner, D. (2012): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5(1), 96-106.

- Thiel, F./ Thillmann, K. (2010): Ergebnisbericht zur Untersuchung ‚Schule als Managementaufgabe‘. Online-Befragung zur Arbeitssituation von Berliner Schulleiterinnen und Schulleitern von Dezember 2008 bis Januar 2009, Berlin.
- Thiel, F./ Thillmann, K. (2013): Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung, in: Wacker, A./ Maier, U./ Wissinger, J. (Hgg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen, Wiesbaden, 35-55.
- Thillmann, K. (2012): Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem, Berlin.
- Thillmann, K./ Bach, A./ Gerl, C./ Thiel, F. (2013): Schulische Selbststeuerung durch interne Evaluation. Eine Analyse von Evaluationsprogrammen Berliner und Brandenburger Gymnasien, in: Ackeren, I. van/ Heinrich, M./ Thiel, F. (Hgg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? (=Die Deutsche Schule, 12. Beiheft), Münster, 197-225.
- Thom, N. (1987): Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung, Stuttgart.
- Thom, N./ Zaugg, R.J. (Hgg.) (2006): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln, fördern, Wiesbaden.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, W./ Tietgens, H./ Schaeffter, O./ Venth, A./ Müller, C. W. (Hgg.): Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn, 28-75.
- Tietze, K-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung, Wiesbaden.
- Tillmann, K.-J. (2006): Schulpädagogik und Bildungsforschung: Aktuelle Trends vor dem Hintergrund langfristiger Entwicklungen, in: Merckens, H. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Wiesbaden, 81-97.
- Tillmann, K.-J. (2008): Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann, in: ZfP 54(2008)6, 852-867.
- Tillmann, K.-J. (2017): Heterogenität – ein Grundproblem der Schul- und Unterrichtsentwicklung, in: Paseka, A./ Heinrich, M./ Kanape, A./ Langer, R. (Hgg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie, Münster/New York, 71-83.
- Townsend, T./ MacBeath, J. (Hgg.) (2011): International Handbook of Leadership für Learning, Dordrecht.
- Trapman, S./ Hell, B./ Weigand, S./ Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21(2007), 11-27.
- Vanderstraeten, R. (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem, in: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hgg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 54-68.
- Vanderstraeten, R. (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem, in: Helsper, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 99-114.
- Veenman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers, in: Review of Educational Research, 54(1984)2, 143-178.
- Vogelsang, H. (1989): Die pädagogische Freiheit eines Schulleiters, in: Rosenbusch, H.S./ Wissinger, J. (Hgg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation, Schulleiterhandbuch 50(1989), 34-44.
- Voss, T./ Kunter, M./ Baumert, J. (2011): Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge; Test construction and validation, in: Journal of Educational Psychology 103(2011)4, 952-969.
- Voss, T./ Kunter, M./ Seiz, J./ Hoehne, V./ Baumert, J. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität, in: ZfP 60(2014)2, 184-201.

- Wacker, A. (2008): Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg, Bad Heilbrunn.
- Wagner, C. (2012): Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischen Leitungspersonals. Triangulative Fallstudien an sieben Berliner beruflichen Schulen, in: Hornberg, S./ Parreira do Amaral, M. (Hgg.): Deregulierung im Bildungswesen, Münster, 249-270.
- Warwas, J. (2013): Einflüsse von professionellen Bewältigungsstrategien und Teamstrukturen auf das Belastungserleben schulischer Führungskräfte, in: Keller-Schneider, M./ Albisser, S./ Wissinger, J. (Hgg.): Professionalität und Kooperation an Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität, Bad Heilbrunn, 209-226.
- Weber, M. (1985): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen.
- Weber, S.M./ Schröder, C./ Truschkat, I./ Peteres, L./ Herz, A. (2019): Organisation und Netzwerke. Eine Einleitung, in: dies. (Hgg.): Organisation und Netzwerke, Wiesbaden, 1-17.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly (ASQ) 21(1976), 1-19.
- Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt "Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations", Neuchatel.
- Weinert, A. B. (2004): Organisations- und Personalpsychologie, Basel.
- Weiß, W. (2009): Kommunale Bildungspolitik – Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven, in: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften 48(2009)1, 11-36.
- Weniger, E. (1952/1990): Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, in: Weniger, E. (Hg.): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel, 199-294.
- Wenzel, H. (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung, in: Helpser, W./ Böhme, J. (Hgg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 423-447.
- Wenzel, H. (2008): Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung, in: Helpser, W./ Busse, S./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hgg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, 25-38.
- Werle, R. (2001): Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters. Eine Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Erwartungen an die Schulleitungsfortbildung, Saarbrücken.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen.
- Weyand, B. (2007): Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung, in: Kraller, C./ Schratz, M. (Hgg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf, Berlin, 7-22.
- Wiater, W. (1997): Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?, in: Seibert, N. (Hg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs, Bad Heilbrunn, 21-43.
- Wiater, W. (2016): Theorie der Schule, Donauwörth.
- Wiegand, M. (1998): Prozesse organisationalen Lernens, Wiesbaden.
- Wieser, C. (2013): Konzeptualisierung von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung, in: ZfP 50(2013)1, 95-111.
- Willert, H. (2016): Führen mit Zielen, in: Buhren, C.G./ Neumann, S. (Hgg.): Führungsaufgaben der Schulleitung, Weinheim/ Basel, 107-116.

- Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambitionen, Weinheim.
- Wirries, I. (1986): Pädagogische Führungsaufgaben des Schulleiters. Schulleiterhandbuch 39(1986), Braunschweig.
- Wischer, B./ Katenbring, N. (2018): „Den Unterricht macht immer noch die Lehrkraft allein.“ – Das Schulinspektionsverfahren im Spannungsfeld von Profession und Organisation, in: Krüger, A./ Radisch, F./ Willems, A.S./ Häcker, T./ Walm, M. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung von Schule und Lehrer*innenbildung, Bad Heilbrunn, 53-64
- Wissinger, J. (1994): Schulleiter – Berufs- und Lehreridentität: Zum Rollenkonflikt von Schulleitern und Schulleiterinnen, in: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 14(1994)1, 38-57.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen, Weinheim.
- Wissinger, J. (2000): Rolle und Aufgabe der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und –entwicklung von Schulen, in: ZfP 46(2000)6, 851-865.
- Wissinger, J. (2007): Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“, in: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hgg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, 105-129.
- Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln, in: Bennewitz, H./ Terhart, E./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 98-115.
- Wissinger, J. (2013): Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. Eine Analyse institutioneller und struktureller Entwicklungsbedingungen, in: Keller-Schneider, M./ Albisser, S./ Wissinger, J. (Hgg.): Professionalität und Kooperation an Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität, Bad Heilbrunn, 185-208.
- Wissinger, J. (2014): Schulleitung und Schulleitungshandeln, in: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 144-176.
- Wissinger, J. (2016): Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses, in: Ulrich, S./ Bargel, T. (Hgg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven, Münster, 257-276.
- Wissinger, J./ Huber S.G. (2002) (Hgg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung, Opladen.
- Wolff, S. (2007): Wege ins Feld und ihre Varianten, in: Flick, U./ Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hgg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 334-349.
- Wolff, S. (2009): Organisationstheorie und Erfahrung, in: Göhlich, M./ Weber, S. M./ Wolff, S. (Hgg.): Organisation und Erfahrung, Wiesbaden, 17-28.
- Wolfmeyer, P. (1981): Die schulinterne Verwaltungstätigkeit der Lehrer. Eine empirische Untersuchung an Grund-, Haupt-, Real- und beruflichen Schulen sowie den Gymnasien Nordrhein-Westfalens, Kastellaun.
- Wolgast, H. (1887): Der Buereaukratismus in der Schule. Preußische Reform 46/47, Berlin.
- Wunderer, R./ Dick, P. (2002): Personalmanagement – Quo vadis?, München.
- Yukl, G. (2002): Leadership in Organizations, Englewood Cliffs.
- ZALG (1992): Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) vom 29. September 1992.
- Zaugg, R.J. (2006): Nachhaltige Personalentwicklung, in: Thom, N./ Zaugg, R.J. (Hgg.): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln, fördern, Berlin, 3-18.

- Zaruba, N./ Gronostaj, A./ Kretschmann, J./ Vock, M. (2018): Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln, in: Krüger, A./ Radisch, F./ Willems, A.S./ Häcker, T./ Walm, M. (Hgg.): Empirische Bildungsforschung von Schule und Lehrer*innenbildung, Bad Heilbrunn, 223-235.
- Zellner, M. (2015): Pädagogische Führung. Geschichte – Grundlegung – Orientierung (Grundfragen der Pädagogik 19), Frankfurt a.M.
- Zucker, L.G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence, in: American Sociological Review 42(1977), 726-743.
- Zucker, L.G./ Darby, M.R. (1997): Individual Action and the Demand for Institutions, in: American Behavioral Scientist 40(1997)4, 502-513.