

Frank Brückel  
Rachel Guerra

Reto Kuster  
Susanna Larcher

Regula Spirig  
Heike Beuschlein

# Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs

Veränderungsprozesse analysieren,  
planen und reflektieren



Brückel, Guerra, Kuster, Larcher, Spirig, Beuschlein  
**Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs**



Frank Brückel, Rachel Guerra, Reto Kuster, Susanna Larcher,  
Regula Spirig, Heike Beuschlein

# **Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs**

**Veränderungsprozesse analysieren,  
planen und reflektieren**



Publiziert von  
hep Verlag AG  
Gutenbergstrasse 31  
3011 Bern  
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2346-1

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035523461>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons  
Namensnennung 4.0 International Lizenz.

# Inhalt

## Kapitel 1

Einleitung	7
Susanna Larcher, Frank Brückel, Rachel Guerra, Reto Kuster, Regula Spirig, Heike Beuschlein	

## Kapitel 2

Das Schulentwicklungsrad in Kürze	15
Regula Spirig, Rachel Guerra, Frank Brückel, Reto Kuster, Susanna Larcher, Heike Beuschlein	

## Kapitel 3

Lernen der Schüler:innen	27
Frank Brückel, Rachel Guerra	

## Kapitel 4

Mehrebenensystem Schule	41
Frank Brückel, Heike Beuschlein, Rachel Guerra	

5

## Kapitel 5

Prozessgestaltung	85
Rachel Guerra, Frank Brückel, Reto Kuster	

## Kapitel 6

Haltungen und Emotionen	103
Regula Spirig, Frank Brückel, Heike Beuschlein	

## Kapitel 7

Kooperation und Kommunikation	125
Susanna Larcher, Regula Spirig, Reto Kuster	

## **Kapitel 8**

Rahmenbedingungen 157  
Rachel Guerra, Frank Brückel

## **Kapitel 9**

Individuelle und organisationale Kompetenzen 181  
Susanna Larcher, Regula Spirig

## **Kapitel 10**

Führung 211  
Reto Kuster, Regula Spirig

## **Kapitel 11**

Dynamiken 235  
Heike Beuschlein, Frank Brückel, Rachel Guerra, Reto Kuster,  
Susanna Larcher, Regula Spirig

6

## **Kapitel 12**

Schulentwicklungshandeln 249  
Frank Brückel, Rachel Guerra, Heike Beuschlein, Susanna Larcher,  
Regula Spirig, Reto Kuster

## **Herleitung**

Herleitung und Entwicklung des Schulentwicklungsrads 269  
Frank Brückel, Susanna Larcher, Reto Kuster, Regula Spirig,  
Rachel Guerra, Heike Beuschlein  
unter Mitarbeit von Luzia Annen und Christine Weilenmann

# **Kapitel 1**

## **Einleitung**





# Einleitung

**Susanna Larcher, Frank Brückel, Rachel Guerra, Reto Kuster,  
Regula Spirig, Heike Beuschlein**

Obwohl wir alles beachtet haben, sind wir mit unserem Projekt irgendwann stecken geblieben. Wir haben das Projekt sorgfältig geplant, Anspruchsgruppen beigezogen und die Meilensteine beachtet. Am Ende mussten wir aufpassen, dass das Kollegium nicht so zerstritten ist, dass wir gar nicht mehr zusammenarbeiten können. (Schulleiterin bei einem Supervisionsgespräch 2012)

## Schulentwicklung – unser Blick auf die Praxis und Forschung

Wir sind eine Gruppe von Mitarbeiter:innen der Pädagogischen Hochschule Zürich und des Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. Schulentwicklung an der Schnittstelle zwischen Forschung und praktischer Umsetzung, insbesondere in Bezug auf die Unterstützung und Beratung von Gemeinden, Schulen oder einzelnen Personen, beschäftigt uns seit langem. Intendierte Veränderungsprozesse stehen im Fokus unseres Interesses. In unserem Arbeitsalltag tauschen wir uns regelmässig über unsere Erfahrungen und zu beachtende Handlungskonsequenzen bei der Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben aus.

Diesbezüglich haben wir immer wieder die Erfahrung gemacht, dass es viele Schulentwicklungsvorhaben gibt, die – trotz Berücksichtigung entsprechender Forschungsergebnisse, sorgfältiger Planung und Durchführung – nicht wie geplant verlaufen, unvorhersehbare Dynamiken entwickeln, abgebrochen werden oder «irgendwie versanden».

Wir haben unseren Blick also verstärkt auf diese Unvorhersehbarkeiten und auf die Frage gerichtet, wie wir die Hintergründe erfassen und für unsere Arbeit nutzen können. Was als einfacher Gedanke begann, endete in einem umfangreichen und langjährigen Projekt. Aus einer anfänglich «losen Sammlung und Bündelung» verschiedener Schulentwicklungsdiskurse<sup>1</sup>, Governanceüberlegungen<sup>2</sup>, Institutionstheorien<sup>3</sup>, Schultheorien<sup>4</sup>, Schulführungsansätze<sup>5</sup> und anderer Überlegungen wie zum Beispiel der Grammar of Schooling<sup>6</sup>, entstand das Bedürfnis

1 Z. B. Dalin u. Rolff (1990); Rolff (2007, 2016b); Buhren u. Rolff (2017); Heitmann (2013); Bischof (2017); Bryk (2010); Maag Merki (2008, 2017, 2018); Reinbacher (2016).

2 Z. B. Brüsemeister (2007, 2008, 2019); Altrichter u. Maag Merki (2016a); Langer u. Brüsemeister (2019).

3 Z. B. Esser (2000).

4 Z. B. Fend (1981, 2006).

5 Z. B. MacBeath et al. (2018), Leithwood, Harris u. Hopkins (2020).

6 Z. B. Tyack u. Tobin (1994).

einer fundierten Aufarbeitung der Thematik. Uns war bewusst, dass es neben den genannten Diskursen auch eine Vielzahl an Kritik zum Arbeitsfeld Schulentwicklung gibt, die wir ebenfalls berücksichtigen wollten.

## Schulentwicklung – Versuch einer Systematisierung

Die Kritik an Arbeiten zu Schulentwicklung ist teilweise massiv und kommt von unterschiedlichen Seiten. Wir haben uns intensiv mit den kritischen Argumenten auseinandergesetzt und diese zum Anlass genommen, unsere eigene Sichtweise zu schärfen. Reinbacher (2016, 295) führt in seinem Beitrag viele dieser Kritikpunkte zusammen:

Wer sich in das Feld der Schulentwicklung wagt, begibt sich bestenfalls in unübersichtliches Gebiet, schlimmstenfalls in vermintes Gelände – jedenfalls aber in eine Gegend, die von induktiven Erfahrungen (aus der «Praxis») und von normativen Empfehlungen (für die «Praxis») beherrscht wird (vgl. nur z. B. Rolff, 1998). Es handelt sich um eine über weite Strecken theoriefreie Zone zwar nicht in dem Sinne, dass Schulentwicklung auf die Anwendung von Theorien unterschiedlicher Herkunft verzichtet, jedoch insofern, als es jenseits solcher eklektizistischer Bricolage an theoriegeleiteten Modellen zur Integration einzelner Befunde mangelt (vgl. z. B. Berkemeyer, Bensen & Harazd, 2009; Dalin, 1999; Dederling, 2012; Esslinger-Hinz, 2006; Maag Merki, 2008; Rahm, 2005, 2008; Rolff, 2007).

10

Zusammengefasst bedeutet das, dass

- es derzeit keine anerkannte Theorie der Schulentwicklung gibt,
- vorliegende Publikationen zumeist nicht aufzeigen, wie einzelne Dimensionen analytisch zusammenhängen,
- es keine befriedigende Auskunft darüber gibt, wie in der Praxis mit den wissenschaftlichen Befunden gewinnbringend gearbeitet werden kann.

Insbesondere den letzten Punkt bemängeln Steffens, Heinrich u. Dobbstein (2019, 15). Sie schreiben, dass sich die pädagogische Praxis Forschungsergebnissen gegenüber nachhaltig sperrt oder diese nur halbherzig aufgreift. Dies insbesondere deshalb, weil die Forschungsergebnisse nicht anschlussfähig sind und es daher einer grossen Übersetzungsleistung bedarf, um die Befunde in der Praxis wirksam werden zu lassen.

Schlee (2014, 157–167) geht der Frage nach, warum bei Modellversuchen mit geradezu idealen Voraussetzungen bei der Implementation und Realisierung von Schulentwicklung trotz vieler Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Lehrpersonen und einzelne Schulen keine systematischen Lernzuwächse bei

den Schüler:innen festgestellt werden konnten<sup>7</sup>. Er konstatiert als mögliche Gründe

- ein Theoriedefizit,
- Zielunklarheit,
- einen zu hohen Abstraktionsgrad, der Handlungsrelevanz verhindert,
- fehlende Systematik,
- mangelnden Bezug zu geltenden Rahmenbedingungen vor Ort.

Zusammenfassend stellt er eine «Implementationslücke» und ein «Realisierungsloch» (Schlee 2014, 157) fest und kommt am Ende zur kritischen Schlussfolgerung, dass Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung gescheitert sind.

## Ziele dieses Projekts

Unter Beachtung dieser Kritik standen wir vor der Frage, wie wir vorgehen möchten. Trotz dieser kritischen Diagnosen blieben wir am Thema und haben in einem nächsten Schritt für unser Projekt festgelegt, welche Zielsetzungen wir verfolgen, welche Zielgruppe(n) wir ansprechen und welchen Detaillierungsgrad wir unter den gegebenen Rahmenbedingungen anstreben.

### Ziele des Projekts

Das Ziel des vorliegenden Projekts ist es, herauszuarbeiten, von welchen Faktoren Schulentwicklungsprozesse beeinflusst werden und wie diese beschrieben werden können. Wichtig ist bei der Beschreibung, dass

- sie für die Praxis verständlich und relevant ist,
- sich auf die entsprechenden aktuellen wissenschaftlichen Diskurse bezieht,
- nicht normativ ist,
- und dass deutlich wird, wie die beschriebenen Faktoren zusammenhängen.

In einer zweiten Projektphase soll Unterstützungsmaterial online zur Verfügung gestellt werden, das Projektleitenden hilft, anstehende Schulentwicklungsprojekte zu analysieren, zu planen und zu reflektieren.

11

Es geht explizit nicht um einen weiteren Versuch, eine «Theorie der Schulentwicklung» vorzulegen, sondern darum, das nebeneinanderstehende Wissen aus den unterschiedlichsten Bezugswissenschaften neu zu bündeln und so aufzuarbeiten, dass es für die praktische Projektarbeit von Nutzen ist und den aktuellen Stand der jeweiligen Fachdiskussionen berücksichtigt.

Wir gehen davon aus, dass Schulentwicklungsprozesse hochkomplexe Situationen sind, die «Unberechenbarkeit zum Normalfall» werden lassen (Reckwitz 2003, 294 ff.) und denen nicht mit standardisierten «Rezepten» begegnet werden kann. Die Publikation des erarbeiteten «Schulentwicklungsrats» als Analyse-,

<sup>7</sup> An dieser Stelle wird nicht darauf eingegangen, ob Schulentwicklung immer das Ziel des systematischen Lernzuwachses bei Schüler:innen verfolgen soll (vgl. Lernen der Schüler:innen).

Planungs- und Reflexionsinstrument soll einen Beitrag leisten, Unberechenbarkeit zu verringern und die Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben zu unterstützen.

### Aufbau der vorliegenden Publikation

Die vorliegende Publikation richtet sich an alle Personen, die sich mit Schulentwicklungsprozessen auseinandersetzen oder steuernde Funktionen übernehmen.

Nach einer kurzen überblicksartigen Beschreibung des entwickelten Instruments im Kapitel *Schulentwicklungsrad in Kürze* werden die in der Grafik ausgewiesenen Elemente jeweils in eigenen Kapiteln erläutert. Zur einfachen Orientierung ist jedes Kapitel ähnlich aufgebaut: nach einer kurzen Einordnung des Elements im Gesamtzusammenhang, werden die relevanten Facetten für Schulentwicklungsvorhaben dargelegt. Jedes Kapitel schliesst mit Hinweisen, welche Konsequenzen sich daraus für das Schulentwicklungshandeln ergeben.

Im Kapitel *Dynamiken* finden sich gebündelt nach den weiteren Elementen des Schulentwicklungsinstruments die zentralen förderlichen und hinderlichen Auslöser in Veränderungsprozessen.

Das Kapitel *Schulentwicklungshandeln* greift übergeordnete Handlungsaspekte auf, die es in allen Elementen zu beachten gilt.

Das abschliessende Kapitel *Herleitung* beschreibt, wie und in welchen Schritten das vorliegende Analyse-, Planungs- und Reflexionsinstrument erarbeitet wurde.

## Literatur

- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki, Hrsg. 2016a. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Educational Governance 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Bischof, Linda M. 2017. *Schulentwicklung und Schuleffektivität*. Wiesbaden: Springer.
- Brüsemeister, Thomas. 2007. «Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule». In *Governance, Schule und Politik*, hrsg. v. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, 63–95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2008. *Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme*. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2019. «Vergleichende Analyse mittels Governance-Regler». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 35–49. Educational Governance. Wiesbaden: Springer.
- Bryk, Anthony S. 2010. *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buhren, Claus G. und Hans-Günter Rolf, Hrsg. 2017. *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2., durchgesehene und neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Dalin, Per und Hans-Günter Rolf. 1990. *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: E. neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium u. Schulaufsicht*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Esser, Hartmut. 2000. *Institutionen*. Studienausg. Soziologie spezielle Grundlagen; Bd. 5. Frankfurt/Main: Campus.
- Fend, Helmut. 1981. *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. U-&-S-Pädagogik. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmann, Kaja. 2013. *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, Roman und Thomas Brüsemeister, Hrsg. 2019. *Handbuch Educational Governance Theorien*. Educational Governance. Wiesbaden: Springer.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris und David Hopkins. 2020. «Seven strong claims about successful school leadership revisited». *School Leadership & Management* 40 (1): 5–22. doi:10.1080/13632434.2019.1596077.
- Maag Merki, Katharina. 2008. «Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung: Voraussetzungen und Strukturen». *Journal für Schulentwicklung* 12 (2): 22–30.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina. 2018. «Zukunftsweisende Schulentwicklungen in der Schweiz». *Lehren & Lernen* 44 (2): 16–23.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the Connections Between Leadership and Learning: Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. London, New York: Routledge.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Reinbacher, Paul. 2016. «Ein theoretischer Bezugsrahmen für ›Schulentwicklung‹». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 38 (2): 295–318.
- Rolf, Hans-Günter. 2007. *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolf, Hans-Günter. 2016a. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

- Schlee, Jörg. 2014. *Schulentwicklung gescheitert: Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steffens, Ulrich, Martin Heinrich und Peter Dobbstein. 2019. «Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung: eine Problemskizze». In *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, hrsg. v. Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens, 11–26. Münster, New York: Waxmann.
- Tyack, David und William Tobin. 1994. «The ‹Grammar› of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?» *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–79. doi:10.3102/00028312031003453.

# **Kapitel 2**

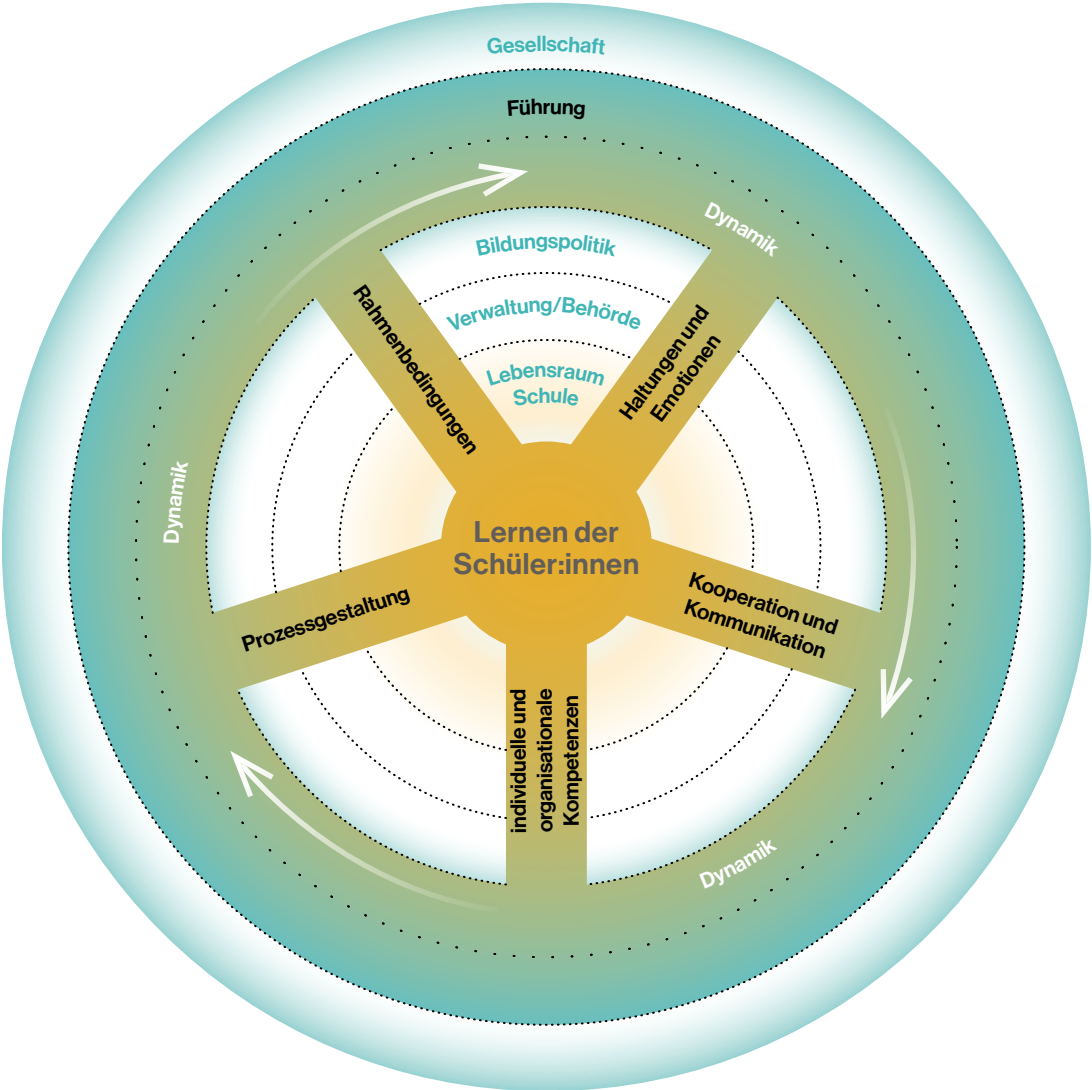
## **Das Schul- entwicklungsrad in Kürze**





# Das Schulentwicklungsrad in Kürze

Regula Spirig, Rachel Guerra, Frank Brückel, Reto Kuster,  
Susanna Larcher, Heike Beuschlein



# 1 Das Schulentwicklungsrad

Die Schulen und das Bildungssystem befinden sich im steten Wandel. Damit sie ihre Aufgaben in hoher Qualität erfüllen und gleichzeitig Veränderungen vorantreiben können, ohne sich zu überfordern, sind Wissen, Handlungsfähigkeit und Kapazität gefragt. Das Schulentwicklungsrad als praxisnahes Arbeitsinstrument zeigt auf, welche Faktoren bei Veränderungen zu beachten sind und wie sie zusammenspielen, welche Ebenen und Akteur:innen einbezogen werden müssen und welches Führungshandeln erforderlich ist. Die dazugehörigen Materialien sind praxisnahe Arbeitsinstrumente, die helfen, anhand der Elemente des Schulentwicklungsrades und der daraus abgeleiteten Handlungsaspekte Schulentwicklungsprozesse zu analysieren, zu reflektieren und zu planen.

## 1.1 Ausgangslage und Entstehung

Es gibt verschiedenste Modelle der Schul- oder auch Organisationsentwicklung. Das Schulentwicklungsrad soll explizit nicht lediglich ein weiteres Schulentwicklungsmodell sein. Die Autor:innen, selbst als Prozessbegleitende oder Projektverantwortliche im Bereich Schulentwicklung tätig, fanden sich immer wieder in Situationen, in denen Dynamiken bei Prozessen nicht anhand eines Modells erklärt oder interpretiert werden konnten. Erschwerende Emotionen waren spürbar, Zwischentöne wurden vernommen oder Entwicklungen standen still, obwohl aus Projektmanagementsicht «alles richtig gemacht» wurde.

Diese Phänomene bildeten den Ausgangspunkt des Vorgehens der Autor:innen nach der Methode des Design Based Research (DBR). Durch die Analyse von Fachliteratur, durch Interviews mit Fach- und Führungspersonen aus dem Bildungsbereich und durch wiederholte Anwendungen in und Rückmeldungen aus der schulischen Praxis ist das Schulentwicklungsrad entstanden (vgl. *Herleitung*). Es versteht sich als didaktische Intervention, weil es neben der Analyse- und Reflexionsmöglichkeit auch konkrete Handlungsaspekte und Planungshilfen zur Verfügung stellt (vgl. *Schulentwicklungshandeln*).

## 1.2 Wozu dient das Schulentwicklungsrad?

Das Schulentwicklungsrad verschafft einen Überblick über alle entwicklungsrelevanten Elemente und bietet im herausfordernden Alltagshandeln eine Orientierung. Bereitgestellte Materialien zu jedem einzelnen Element (wie Texte, Grafiken, Analyse- und Interventionsbeispiele) ermöglichen bedarfsgerechte Vertiefungen.

Das Instrument hat den Anspruch, Führungspersonen und Projektverantwortliche auf allen Ebenen des Bildungssystems zu unterstützen.

Das Schulentwicklungsrad kann in dreifacher Form genutzt werden:

- Als **Analyseinstrument** dient es dazu, jedes Element während eines Prozesses periodisch anzuschauen und zu diskutieren. Verläuft ein Prozess wie geplant und erwartet, dient diese Überprüfung als Bestätigung. Andernfalls kann entlang der vorgeschlagenen Elemente gezielt analysiert werden, wo mögliche Gründe für Abweichungen liegen und wie interveniert werden kann.
- Als **Planungsinstrument** hilft die Berücksichtigung der einzelnen Elemente bei einer zielgerichteten Aufgleisung eines Veränderungsprozesses.
- Als **Reflexionsinstrument** kann es eingesetzt werden, um im Nachhinein Veränderungsprozesse zu überdenken und daraus für künftige Projekte zu lernen.

Zusammenfassend empfiehlt es sich, das Schulentwicklungsrad sowohl in alltäglichen Situationen wie auch bei umfangreichen Entwicklungsvorhaben als Orientierungshilfe zu nutzen. Gelingt es, die Auseinandersetzung mit dem Instrument in die Arbeitsroutine und auch in alltägliche Fragestellungen zu integrieren, ist die Voraussetzung geschaffen, eine gemeinsame Sprache zu Schulentwicklung zu etablieren sowie das Wissen und die Erfahrungen über die einzelnen Elemente für kommende Ereignisse zu nutzen und damit die Schulentwicklungskapazität sukzessive zu erweitern (vgl. *Lernen der Schüler:innen; Individuelle und organisationale Kompetenzen*).

### 1.3 Aufbau des Schulentwicklungsrad

19

Im Kern des Schulentwicklungsrad (vgl. Abb. 1) steht das *Lernen der Schüler:innen*, welches Ausgangspunkt und Ziel aller Schulentwicklungsprozesse bildet und bilden muss (vgl. Maag Merki 2017). Davon ausgehend bzw. darauf wirkend sind die fünf Faktoren *Rahmenbedingungen, Haltungen und Emotionen, Kommunikation und Kooperation, individuelle und organisationale Kompetenzen* und *Prozessgestaltung* als Speichen angeordnet. Die Reihenfolge in der Beschreibung entspricht keiner Ordnung oder Gewichtung. Eingebettet sind der Kern und die fünf Speichenfaktoren im *Mehrebenensystem Schule*, welches sich aus der Bildungspolitik, der Verwaltung und Behörde sowie dem Lebensraum Schule zusammensetzt. Umfasst wird das Ganze vom Faktor *Führung*. Schulentwicklung findet nicht losgelöst, sondern im Kontext der die Schule umgebenden *Gesellschaft* statt. Zwischen den Faktoren und Ebenen spielen *Dynamiken*, welche Entwicklungsprozesse sowohl befördern als auch erschweren können.

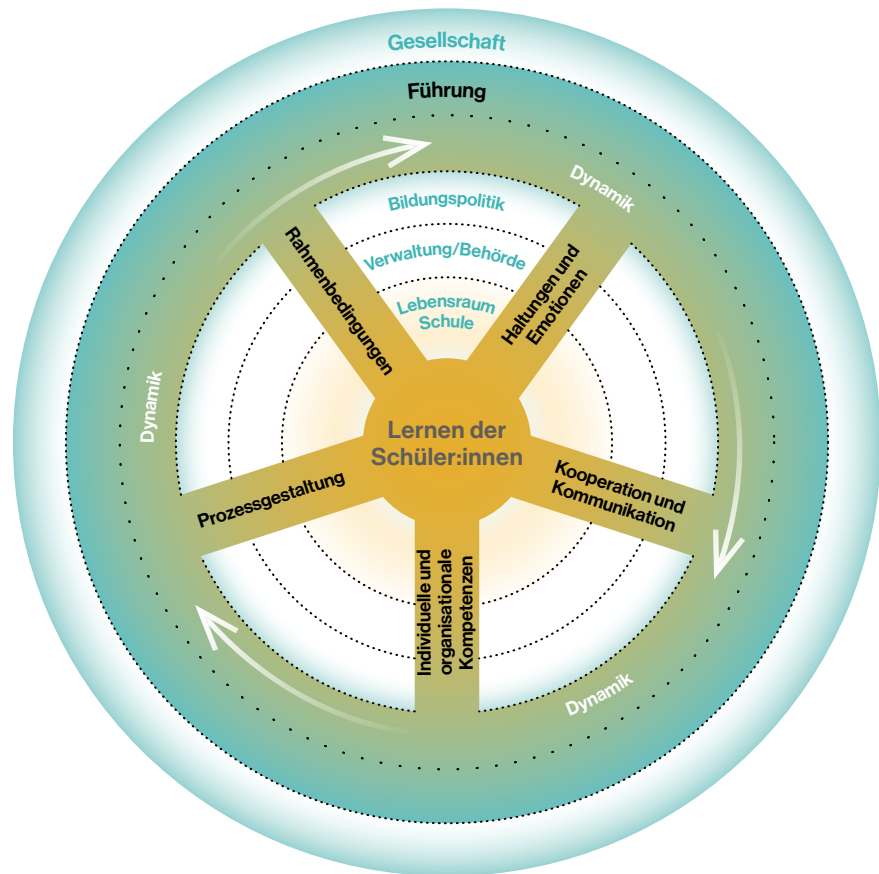


Abb. 1: Das Schulentwicklungsrad mit den für Schulentwicklung relevanten Elementen

## 2 Die Elemente des Schulentwicklungsrams

Die Kenntnis der einzelnen Elemente des Schulentwicklungsinstruments und der Umgang mit ihnen hilft, den Überblick zu behalten, Prozesse sorgfältig zu planen und zu reflektieren und somit komplexe Entwicklungsprojekte zu führen. Im Folgenden finden sich Kurzbeschreibungen:

<b>Gesellschaft</b>	Schulen gelten als «Institutionen der gesellschaftlich organisierten Sozialisation» (Fend 2006, 28), deren Aufgabe darin besteht, der nächsten Generation «kulturelle Grundüberzeugungen» (vgl. Fend 2006, 29) sowie das Wissen und solche Fertigkeiten weiterzugeben, die als so wichtig angesehen werden, dass sie jede:r wissen und können soll. Fend (2008, 31) bezeichnet das als die «Vergesellschaftung von Lehren und Lernen». Damit die Auswahl der Inhalte bis hin zur Umsetzung vollzogen werden kann, muss gewährleistet werden, dass Entscheidungen im öffentlichen Bildungswesen einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, also einem demokratischen Verfahren folgen, bevor sie durch die Verwaltung bearbeitet und in Schulen umgesetzt werden. Unter <i>Rahmenbedingungen</i> und <i>Mehrebenensystem Schule</i> werden gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und entsprechende Umsetzungsverfahren beschrieben.
<b>Lernen der Schüler:innen</b>	Schulentwicklungsprojekte sollen die Frage des Lernens der Schüler:innen ins Zentrum stellen. Sie ist Ausgangspunkt und Ziel jeden Projekts. Es zeigt sich jedoch, dass häufig nur vermeintlich klar ist, was schulisches Lernen zum Ziel hat, und dass die Erwartungen bei unterschiedlichen Zielgruppen schnell divergieren. Unter <i>Lernen der Schüler:innen</i> wird aufgezeigt, warum sich eine vertiefte Auseinandersetzung über das vorherrschende bzw. angestrebte Lernverständnis empfiehlt.
<b>Mehrebenensystem Schule</b>	Das deutschsprachige Bildungswesen ist als «ausgeprägtes Mehrebenensystem» (Appius u. Nägeli 2017, 35 ff.) konzipiert, wobei jede Ebene ihre ganz spezifische Funktion hat und ein Zusammenspiel zwischen den Ebenen unabdingbar ist. Es umfasst die Ebenen Bildungspolitik, Verwaltung/Behörde und den Lebensraum Schule. Die Herausforderung besteht darin, dass jede dieser Ebenen ihrer eigenen Logik folgt und eine je eigene Perspektive auf das Feld Schule hat (vgl. Bonsen 2016, 303). Sie sind aufeinander bezogen und stehen in gegenseitiger Abhängigkeit (Langer 2008).
<b>Prozessgestaltung</b>	Der Faktor <i>Prozessgestaltung</i> macht deutlich, dass schulische Veränderungsprozesse intendiert, also geplant sind und gesteuert werden können. Es wird aufgezeigt, dass im Idealfall verschiedene Schritte aufeinander folgen, an deren Ende die Einführung oder Umsetzung des neuen Projekts steht. Sicherheit in der Prozessgestaltung und -führung hilft dabei, flexibel zu agieren und auf Unberechenbarkeiten besser reagieren zu können.
<b>Haltungen und Emotionen</b>	Unter <i>Haltungen und Emotionen</i> wird beschrieben, welche hohe Bedeutung diese in einem Veränderungsprozess haben und wie proaktiv mit ihnen umgegangen werden kann. Zusammenfassend gilt, dass Projekte, in denen die tiefsitzenden Annahmen thematisiert und verschiedene Perspektiven zusammengeführt werden, nur gewinnen können: «Es sind also die Menschen und der Geist, die beim Transfer den Unterschied machen. Und äußerer Transfer gelingt nur, wenn es auch inneren gibt» (Rolff 2016a, 215).

<b>Kooperation und Kommunikation</b>	<p>In Abgrenzung zum Arbeitsalltag mit seinen Routinen und Gewohnheiten erfordern Veränderungsprozesse eine sorgfältige Kommunikation, eine aufmerksame Beobachtung der Interaktion von Akteur:innen und die Schaffung von Zusammenarbeitsgefässen, um Kommunikation und Interaktion zu unterstützen.</p> <p>So kann die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven entwicklungsfördernd sein, gleichzeitig birgt sie grosses Konfliktpotenzial. Beispielsweise schreiben Weick u. Sutcliffe (2016, 130): «Unterschiedliche Perspektiven und Standpunkte helfen einer Organisation dabei, der Tendenz zu widerstehen, im Voraus darüber zu entscheiden, welche Probleme der Aufmerksamkeit wert sind und welche nicht. [...] Vereinfachende Annahmen und Interpretationen zu vermeiden ist wichtig, vor allem dann, wenn sich der Kontext laufend verändert».</p>
<b>Rahmenbedingungen</b>	<p>Unter <i>Rahmenbedingungen</i> sind rechtliche, bildungspolitische, organisationale, institutionelle und gesellschaftliche Vorgaben sowie die Handlungsbedingungen vor Ort (organisationale Besonderheiten, Teamkonstellation und einzelne Personen sowie Merkmale der Schüler:innenschaft und Herkunft) gemeint. Schulentwicklungsvorhaben erfordern eine fundierte Kenntnis der Rahmenbedingungen, damit Gestaltungsräume erkannt und genutzt werden können.</p>
<b>Individuelle und organisationale Kompetenzen</b>	<p>Individuelle und kollektive Wissensbestände und Kompetenzen haben einen Einfluss auf Veränderungsprozesse im Bildungssystem. Sie sind Grundlage des organisationalen Lernens und des individuellen und kollektiven Wissens- und Kompetenzmanagements einer Organisation und eines Systems.</p> <p>Es lohnt sich, regelmässig eine Auslegeordnung über vorhandene Wissensbestände und Kompetenzen zu machen und diese gezielt zu erweitern, um sie für das Lernen der Schüler:innen sowie in Veränderungsprozessen gewinnbringend zu nutzen.</p>
<b>Führung</b>	<p>Personen mit Führungsverantwortung nehmen eine Schlüsselfunktion ein. Sie sind gefordert, das grosse Ganze und damit das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren und Ebenen im Blick zu behalten und zu nutzen. Führung wird dabei als soziale Einflussnahme verstanden (vgl. Spillane 2006, in Strauss u. Anderegg 2020, 48). Geklärte gemeinschaftliche Führung innerhalb der und über die Ebenen hinweg mit einem konsequenten Fokus auf das Lernen aller Beteiligten kann helfen, den roten Faden in Veränderungsprozessen zu gewährleisten.</p>
<b>Dynamiken</b>	<p>In der Physik wird Dynamik als Lehre vom Zusammenhang zwischen den Kräften und den von ihnen erzeugten Bewegungen bezeichnet (<i>Lexikon der Physik</i> 2003). Spielen äussere und innere Kräfte adäquat zusammen, entstehen positive Dynamiken und bringen so die beabsichtigte Veränderung voran. Durch Kenntnis der Elemente des Schulentwicklungsinstruments und die Anwendung der Handlungsaspekte kann gezielt Einfluss auf Dynamiken in Veränderungsprozessen genommen werden.</p>

### 3 Die Arbeit mit dem Schulentwicklungsrad

Dieses Schulentwicklungsinstrument ermöglicht einen ganzheitlichen Blick auf Schulentwicklung und damit verbundene Veränderungsvorhaben, indem es die relevanten zu berücksichtigenden Elemente aufführt. Kennen Führungspersonen und Projektverantwortliche diese, können sie Prozesse umfassend planen oder reflektieren sowie passende Interventionen erarbeiten. Dafür ist es erforderlich, einen Schritt weiter in die Tiefe zu gehen und die Frage zu stellen: Was steckt hinter den einzelnen Elementen?

Die Abbildung 2 gibt einen Überblick, welche Themen die Grundlagen des Lernverständnisses, des Mehrebenensystems Schule und der sechs Faktoren bilden. Mit dieser zusätzlichen Orientierungshilfe lässt sich schnell bestimmen, wo sich Ansatzpunkte für eine bestimmte Situation oder für ein Veränderungsvorhaben finden. Je nach Ausgangslage kann entschieden werden, ob vertiefte Kenntnisse oder Kompetenzen in diesem Bereich notwendig werden. Dann empfiehlt es sich, das entsprechende Kapitel zu vertiefen. Stellt sich die Frage nach konkreten Vorgehensweisen im definierten Bereich, kann jeweils der Abschnitt «Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln» weiterhelfen oder das zusammenfassende Kapitel *Schulentwicklungshandeln*.

### 4 Schulentwicklungshandeln: Das Spiel mit den Elementen

23

Wie bereits ausgeführt, zeigt das Schulentwicklungsrad auf, welche Faktoren bei Veränderungen zu beachten sind, welche Ebenen und Akteur:innen einbezogen werden müssen und welches Führungshandeln erforderlich ist. Mit dem Wissen über das *WAS* ist jedoch noch nicht geklärt, *WIE* eine Führungsperson handeln kann, um Veränderungsprozesse zielführend und kontinuierlich voranzutreiben. Obwohl auch die vorliegende Publikation keine Anleitung mit Gelingensgarantie für erfolgreiches Schulentwicklungshandeln darstellt, zeigen die Autor:innen gesammelt auf, dass es acht über alle Elemente hinweg gültige Handlungsaspekte gibt, die sich auf Erfolg oder Misserfolg von Entwicklungsprozessen auswirken. Diese übergeordneten Handlungsaspekte werden ausführlich im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* beschrieben. Durch das Wissen über die einzelnen Elemente des vorliegenden Analyse-, Planungs- und Evaluationsinstruments und die Anwendung der Handlungsaspekte kann bewusst Einfluss auf mögliche Dynamiken in Veränderungsprozessen genommen werden (vgl. *Einleitung*). Das wird als «Spiel mit den Faktoren und Ebenen» bezeichnet.



# 5 Was hinter den Elementen steckt: Übersicht für die Analyse, Planung und Reflexion schulischer Situationen und Veränderungsprojekte

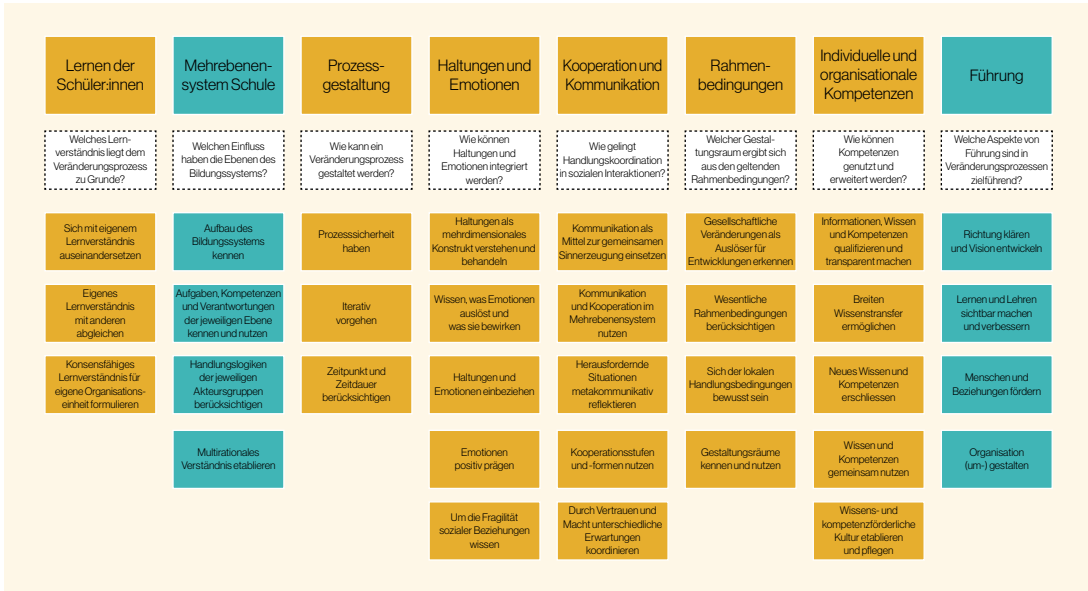


Abb. 2: Leitfrage und Grundthemen der einzelnen Elemente des Schulentwicklungsrats

## 6 Literatur

- Appius, Stephanie und Amanda Nägeli. 2017. *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Educational Governance 35. Wiesbaden: Springer.
- Bonsen, Martin. 2016. «Schulleitung und Führung in der Schule». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 301–23. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, Roman, Hrsg. 2008. «Warum tun die das?»: *Governanceanalysen zum Steuerungsverhalten in der Schulentwicklung*. 1. Aufl. Educational Governance 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lexikon der Physik*. 1999 [erschienen 2003]. [Sonderausg.]. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Rolff, Hans-Günter. 2016a. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Strauss, Nina-Cathrin und Niels Anderegg, Hrsg. 2020. *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*. 1. Auflage. Führung von und in Bildungsorganisationen 1. Bern: hep Verlag.
- Weick, Karl E. und Kathleen M. Sutcliffe. 2016. *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



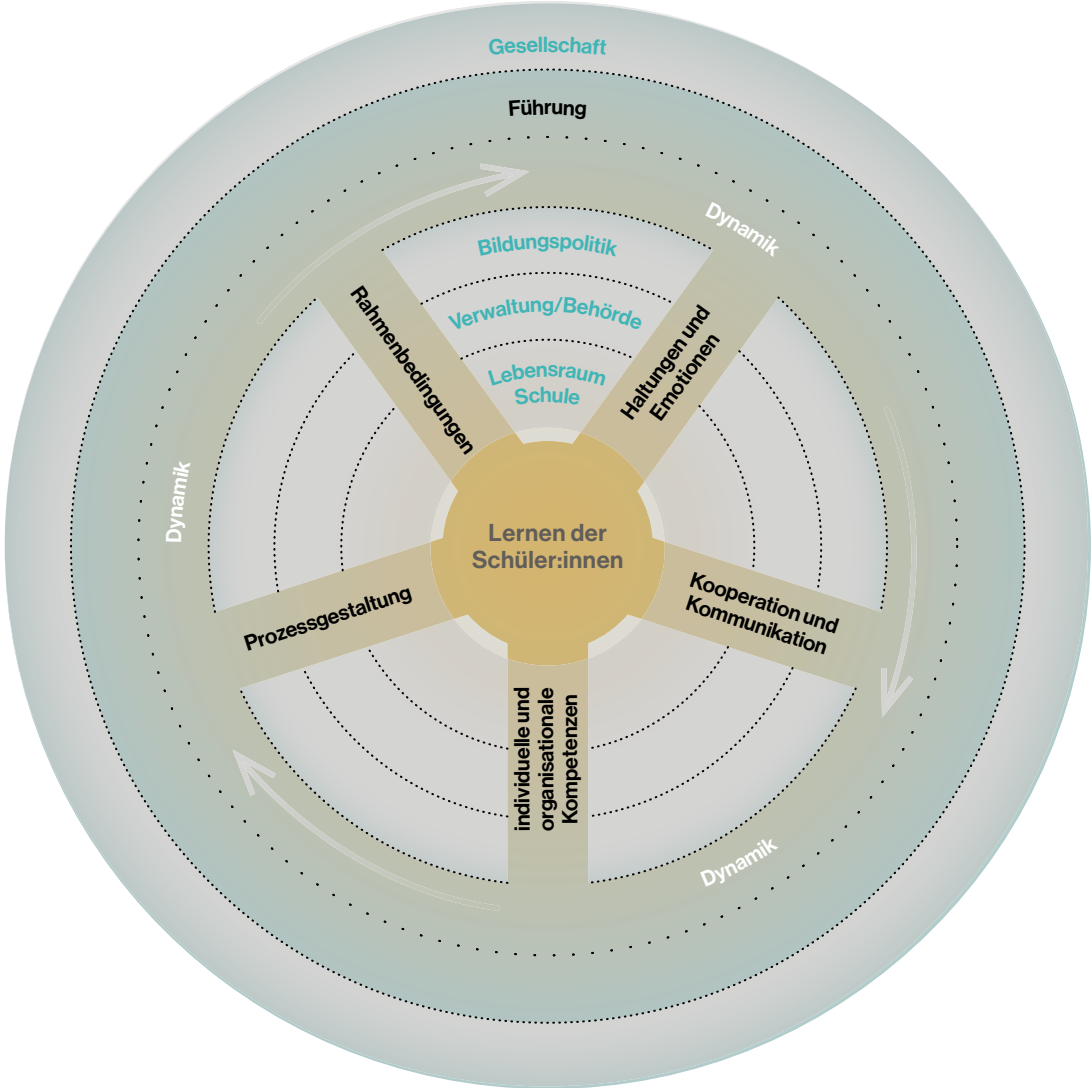
# **Kapitel 3**

## **Lernen der Schüler:innen**



# Lernen der Schüler:innen

Das Kerngeschäft und seine Facetten  
Frank Brückel, Rachel Guerra



# 1 Das Lernen der Schüler:innen im Kontext von Schulentwicklung

Als Schulleiter frage ich mich: Haben wir eine gemeinsame Definition oder ein gemeinsames Verständnis dessen, was Lernen bedeutet? Noch nie habe ich an einer Schule gearbeitet, in der die Kolleg:innen ein gemeinsames Verständnis von Lernen definiert haben. Ist es nicht ironisch, dass wir in einer lernenden Organisation arbeiten und kein gemeinsames Verständnis dessen haben, was Lernen bedeutet.<sup>8</sup> (Schulleiter aus Kanada)

Im Fachdiskurs herrscht Konsens darüber, dass Schulentwicklung immer die Frage ins Zentrum rücken sollte, wie das Lernen der Schüler:innen verbessert werden kann (vgl. z. B. Maag Merki 2020; Rolff 2016b; Bischof 2017; Dederling 2012).

Allerdings ist auch auffallend, dass es neben diesem Konsens nur wenige Hinweise darauf gibt, was genau unter «Verbesserung des Lernens» verstanden wird. Daher beschäftigen sich die folgenden Kapitel zunächst mit der Frage, warum das Lernen im Zentrum steht (Kap. 2) und welche Aufgaben schulisches Lernen hat (Kap. 3.1).

Im Anschluss daran werden diese Aufgaben mittels des aktuellen Lehrplans 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016) konkretisiert und in den Kontext der pädagogischen Lerntheorie von Göhlich und Zirfas (2007) und des Lernkompasses 2030 (OECD 2019a) gestellt (Kap. 3.2–3.4). Kapitel 4 zeigt auf, wie eine Auseinandersetzung über das Lernen im Kontext eines Schulentwicklungsprozesses gelingen kann. In Kapitel 5 wird der Bezug zwischen dem Lernen der Schüler:innen und den sechs Faktoren des Schulentwicklungsradars beschrieben.

30

## 2 Herleitung «Lernen der Schüler:innen»

Umfassende Schulentwicklungsprozesse sind in der Regel Antworten auf gesellschaftlichen Wandel (vgl. *Herleitung*). Betrachtet man die grossen Veränderungen der letzten Jahre, dann geht es im Wesentlichen um Themen wie Evidenzbasierung, Standardisierung, Kompetenzorientierung, Digitalisierung, Vereinbarkeit Familie und Beruf und den Umgang mit Heterogenität. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich in den meisten Fällen, dass die Erwartungen hinsichtlich des Lernens der

<sup>8</sup> Original in Englisch, Übersetzung durch die Autor:innen: «But one of the questions that came of that, was: [...] Do you have a common definition or understanding of what learning means? And I've never worked in a school, where we've had a staff who defined learning. And how ironic is that, that we work in a learning organization. And we don't have a common understanding of what learning means». (Kelowna Interview 17 Transcript, Pos. 26–28).

Schüler:innen bei den unterschiedlichen Zielgruppen sehr schnell auseinander gehen. Christian Nerowski (2015, 38) schreibt beispielsweise in Bezug auf die Einführung von Tagesschulen, dass unterschiedliche Gruppierungen mit unterschiedlichen Interessenlagen unterschiedliche Erwartungen formulieren, «jedoch sind diese Forderungen uneinheitlich, begrifflich unpräzise, teilweise widersprüchlich und für die Schulpraxis in keiner Weise rechtlich oder moralisch bindend». Ähnliches kann für andere Schulentwicklungsvorhaben festgestellt werden. Daher lohnt sich eine vertiefte Auseinandersetzung darüber, was unter Lernen genau verstanden werden kann und welche Erwartungen damit verbunden sind.

Grundsätzlich hat Lernen viele Facetten, Menschen lernen laufend und in verschiedensten Kontexten (zum Beispiel Familie, Peergroup, Medien oder Schule). Gerade in Bezug auf das schulische Lernen scheint es offensichtlich (und damit auch vermeintlich klar) zu sein, was genau unter Lernen verstanden wird, da die Anleitung zum Lernen der Grundauftrag der Schule ist (vgl. Ausführungen in Kap. 2 unter *Kooperation und Kommunikation*). Beispielsweise formuliert der Deutschschweizer Lehrplan 21 bezogen auf das Harnos-Konkordat, Art. 3 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021d):

<b>Bildungsauftrag</b>	«In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden».
------------------------	---

Ziel ist es, dass sich die Schüler:innen nach Abschluss der Schule, im Berufsleben und in der Gesellschaft zurechtfinden und weitere dafür notwendige Lernprozesse eigenverantwortlich realisieren. Damit dies gelingt, erhalten die Schüler:innen über elf Pflichtschuljahre (Kindergarten bis Klasse 9) hinweg eine umfassende schulische Grundbildung (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016).

Sieht man sich die wissenschaftliche Fachdiskussion jedoch genauer an, so kann in vielen Fällen nur noch vermutet werden, was unter Lernen der Schüler:innen gemeint ist: Maag Merki (2017, 273) bezieht sich beispielsweise auf «Lernziele», die zu erreichen sind. Rolf (2016b, 20) nennt die «Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler» den «ultimativen Bezugspunkt» von Schulentwicklung. Allmen et al. (2018, 229) setzen «schulische Leistungen» in Bezug auf Schrader, Helmke u. Hosenfeld (2008) gleich mit kognitiven Kompetenzen in mathematischen und sprachlichen Bereichen.

Dass die Diskussion über den «schulischen Lernerfolg» in vielen Fällen vor allen Dingen auf «kognitiven Lernerfolg» zielt, wird auch von Fend (2006, 50) angemerkt. Er wies bereits 2006 darauf hin, dass schulisches Lernen vor allen Dingen mit «Qualifikation», mit konkreten und messbaren Ergebnissen in den kognitiven Fächern gleichgesetzt und daran gemessen wird. Andere Aufgaben der Schule, so Fend (2006, 50) werden in den Hintergrund gedrängt (vgl. Kap. 3.1, *Fends Schultheorie und ihre Aussagen über die Aufgaben der Schule*).



Zudem – und das macht eine Annäherung an das Lernen der Schüler:innen nicht einfacher – gibt es verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die sich mit Lernen auseinandersetzen. Göhlich u. Zirfas (2007, 11) sind der Ansicht, dass die Pädagogik mit ihren Lerntheorien dabei eine eher randständige Rolle spielt. Dominant erscheinen hingegen Psychologie und Neurologie. Insbesondere Letztere gilt in jüngster Zeit vielen als die Wissenschaft, von der allein wahre Aussagen über das Phänomen «Lernen» zu erwarten sind.

Wenn es um das schulische Lernen geht, soll im Folgenden zunächst in Anlehnung an Fend (2006, 2008) beschrieben werden, welche Aufgaben<sup>9</sup> Schulen haben. Seine Arbeiten gelten bis heute als Referenz und genießen hohe Anerkennung. Danach wird aufgezeigt, wie sich sowohl der Lehrplan 21, aber auch die pädagogische Lerntheorie von Göhlich und Zirfas (2007) und der 2019 publizierte Lernkompass 2030 der OECD in Bezug zu diesen Aufgaben verorten (OECD 2019a).

### 3 Der Diskurs über das «Lernen der Schüler:innen» im Kontext Schule

#### 3.1 Fends Schultheorie und ihre Aussagen über die Aufgaben der Schule

32

Eingebettet ist das schulische Lernen immer in den institutionellen Rahmen des Bildungswesens (Fend 2008, 16). Dieser zeigt sich zum Beispiel am hierarchischen Aufbau von Makro-, Meso- und Mikroebene (vgl. *Mehrebenensystem Schule*) oder daran, dass Lerninhalte in Lehrplänen festgeschrieben werden und durch evidenzbasierte Entscheidungsfindungen mehr und mehr versucht wird, Rückmeldungen über das «Lernen der Schüler:innen» zu erhalten, um daraus weitere Entwicklungen abzuleiten (vgl. z. B. Fend 2006, Altrichter, Moosbrugger u. Zuber 2016; Bellmann 2016). Fend (2006, 31) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass erwünschte Lernprozesse in Schulsystemen über gesetzliche Normierungen, die Entwicklung von Programmen, die Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen und vor allem über die Entwicklung der Kompetenzen des Lehrens arrangiert werden (vgl. *Rahmenbedingungen*). Das, was gelernt werden soll, ist in den Lehrplänen festgeschrieben, drückt aus, was ein:e Schüler:in nach ihrer/seiner Schulzeit sein, können und tun sollte (vgl. Fend 2006, 31) und geht weit über die Vermittlung von fachlichem Lernen hinaus. Fend (2006) nennt vier Funktionen (Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations-, und Integrationsfunktion), die eine Schule zu erfüllen hat:

<sup>9</sup> An dieser Stelle soll nicht zwischen Funktionen und Aufgaben unterschieden werden. Die Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet.

Enkulturationsfunktion: Schüler:innen sollen grundlegende Kulturen, Denkweisen, kulturelle Fertigkeiten und Verständigungsformen einer Gesellschaft kennenlernen, damit der Zusammenhalt eines Gemeinwesens gesichert werden kann (Fend 2006, 47 ff.). Zum Beispiel lernen Kinder und Jugendliche über Jahre hinweg, dass sie in unserem Kulturkreis pünktlich in die Schule kommen müssen und ihre Hausaufgaben machen sollen. Sie lernen, wie man mit Erwachsenen umgeht, dass die Geschlechter gleichberechtigt sind oder dass ihre Leistungen ständig überprüft werden.

Qualifikationsfunktion: Die Qualifikationsfunktion zielt auf Kompetenzen, die zur «Ausübung konkreter Arbeit erforderlich sind» (Fend 2006, 50). Ziel ist es, dass junge Menschen befähigt werden, eine «selbständige berufliche Lebensführung» (Fend 2006, 53) in Angriff zu nehmen. Fend (2006, 50) merkt dabei kritisch an, dass die Qualifikationsfunktion in den letzten Jahren so an Bedeutung gewonnen hat, dass die anderen Funktionen in den Hintergrund gedrängt wurden. Beispielsweise werden schulische Leistungen von Schüler:innen, aber auch von Bildungssystemen nicht selten daran gemessen, wie der Lernerfolg in den «PISA-Fächern» oder anderen standardisierten Prüfungen (z. B. Stellwerktest in der Schweiz und Liechtenstein) ausfällt.

Allokationsfunktion (Selektions- oder Verteilfunktion): Hiermit eng verknüpft ist der Auftrag an die Schule, die jungen Menschen entsprechend ihren Leistungen unterschiedlich qualifizierenden Bildungswegen zuzuweisen (Gymnasium, berufliche Lehre, Anlehre, etc.). Fend (2006, 44) spricht von der Allokationsfunktion und meint «in einem hoch industrialisierten und nach Qualifikationsprofilen hierarchisierten Beschäftigungssystem optimale Zuordnungen von Fähigkeitsprofilen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger zu Anforderungsprofilen im stark differenzierten Beschäftigungssystem zu vollziehen».

Integrationsfunktion: Daneben ist es in einem demokratischen Gemeinwesen wichtig, dass die nachfolgende Generation lernt, solche Normen, Werte und Weltansichten kennenzulernen, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen (Fend 2006, 50). Beispielsweise ist das Recht auf Mitsprache durch die UN-Kinderrechtskonvention verbrieft (vgl. Bundesrat 2016). Die Konvention beruht auf vier Grundprinzipien, unter anderem dem Recht auf Anhörung und Partizipation. Im Kanton Zürich wird das beispielsweise über das Volksschulgesetz (VSG § 50 Absatz 3) geregelt. Dort wird festgehalten, dass die Schüler:innen an den sie betreffenden Entscheiden beteiligt werden, soweit nicht ihr Alter oder andere wichtige Gründe dagegensprechen (vgl. Volksschulgesetz Kanton Zürich 2005).

Fend (2006, 53) spricht im Zusammenhang mit diesen vier Aufgaben von einer «Doppelfunktion des Bildungswesens». Gemeint ist, dass die Schule sowohl individuelle «Handlungs- und Entwicklungschancen» ermöglichen wie auch der Gesellschaft dienen soll. Zusammen führen die Aufgaben dazu, «dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben» (Fend 2006, 48). Am Ende ihrer Schulzeit sollen die Schüler:innen

1. am sozialen Leben teilnehmen können (Enkulturationsfunktion).
2. Kompetenzen erwerben, die zur «Ausübung konkreter Tätigkeiten erforderlich sind» (Fend 2006, 50) (Qualifikationsfunktion).

3. wissen, warum sie welche Position in der Gesellschaft einnehmen (Allokationsfunktion).
4. Normen, Werte und Weltansichten verinnerlichen, die zur «Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen» und die zur Zustimmung und zum Vertrauen in das politische System führen (vgl. Fend 2006, 50) (Integrationsfunktion).

### 3.2 Von den Aufgaben zu Zielen: Der Lehrplan 21

Damit die Schule ihre Aufgaben wahrnehmen kann, braucht es verbindliche Vorgaben, konkretisiert durch Lehrpläne. In der Schweiz und in Liechtenstein beschreibt der Lehrplan 21 «den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Er legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden. Er orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule zu erreichenden Kompetenzen» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Einleitung).

Auch der Lehrplan macht deutlich, dass Schule weit mehr Ziele hat als kognitives Lernen. Bildung wird dort als ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen verstanden (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Bildung). Vergleicht man die im Lehrplan beschriebenen Ziele mit den Aufgaben von Fend (2006), zeigt sich eine grosse Übereinstimmung. Dies wird beispielsweise an folgenden Stellen des Lehrplans 21 ersichtlich:

Funktionen der Schule nach Fend (2006)	Aussagen des Lehrplans 21
Enkulturationsfunktion	«In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Bildungsziele, gesetzliche Grundlagen).
Qualifikationsfunktion	Der Lehrplan 21 gliedert die schulische Grundbildung in die sechs Fachbereiche Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Gestalten, Musik, Bewegung und Sport sowie das Modul Medien und Informatik, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung und überfachliche Kompetenzen. Für alle Bereiche werden die Kompetenzen beschrieben, welche die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Volksschule erwerben (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Fachbereiche).

Funktionen der Schule nach Fend (2006)	Aussagen des Lehrplans 21
Allokationsfunktion	«Gleichzeitig ist schulische Beurteilung die Grundlage für die Qualifikation der Schülerinnen und Schüler und dient der Selektion. Entsprechend sorgfältig und verantwortungsbewusst muss sie erfolgen. [...] Prognostische Beurteilung ist für Laufbahnentscheide (Promotion, Selektion, Berufs- und Schulwahl) von Bedeutung. Sie fragt, ob die Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme an einem nächsten Abschnitt in der Bildungslaufbahn gegeben sind. Sie stützt sich ab auf Ergebnisse der summativen Beurteilung und bezieht im Sinne einer Gesamtbeurteilung Elemente der formativen Beurteilung, überfachliche Kompetenzen sowie weitere Persönlichkeitsdimensionen mit ein» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Grundlagen).
Integrationsfunktion	«Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit unterschiedlichen Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltansichten, diskutieren deren Entstehung und Wandel und lernen historische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge verstehen. [...] Die Schülerinnen und Schüler engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft und gestalten diese mit» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Leitidee BNE).

Tab. 1: Die Funktionen der Schule nach Fend (2006) im Überblick

Während in Kapitel 3.1 aufgezeigt wurde, dass öffentliche Schulen grundsätzlich vier Aufgaben haben und in diesem Kapitel der Zusammenhang dieser Aufgaben mit dem Bildungsverständnis des Lehrplans 21 skizziert wurde, zeigt das folgende Kapitel 3.3 auf, dass pädagogische Lerntheorien sowohl an die Aufgaben wie den Lehrplan anschlussfähig sind.

### 3.3 Die pädagogische Lerntheorie von Göhlich und Zirfas

Göhlich und Zirfas legten 2007 eine pädagogische Lerntheorie vor, die in der Fachdiskussion hohe Anerkennung genießt. Sie definieren Lernen als erfahrungsreflexive Prozesse, die der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können dienen. Dieses Wissen und Können wirken sich dann auf die Lebensfähigkeit und Lebensweise der Lernenden aus (Göhlich u. Zirfas 2007, 17 ff.). Die Autoren unterscheiden vier Aspekte des Lernens: Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen.

Wissen-Lernen: Nach Göhlich und Zirfas (2007, 181) ist Wissen-Lernen ein rein sachlicher Prozess, «objektiv» und nach standardisierbaren Kriterien prüfbar. Da Wissen «von der Person lösbar ist» (Göhlich u. Zirfas 2007, 182), eignet es sich sehr gut dafür, «die Verfügbarkeit eines vorab bereits als wahr vorausgesetzten und damit zumindest innerhalb des schulischen Kontextes schlicht normativ

gesetzten Wissens» festzustellen. Dieses normative Wissen ist nach Göhlich und Zirfas (2007, 182) gesellschaftlich anerkannt: «Schule prüft, ob und inwieweit der Schüler über diesen Wissenskanon verfügt, und weist den in der Prüfung festgestellten Wissensstand als solchen (und zugleich als Lernerfolg bzw. Misserfolg) aus» (Göhlich u. Zirfas 2007, 183).

**Können-Lernen:** Im Unterschied dazu handelt es sich beim Können um praktisches Wissen, das auch automatisiert ausgeübt werden kann (vgl. Göhlich u. Zirfas 2007, 184). Anders als Wissen ist Können untrennbar an die einzelnen Lernenden gebunden: «Weil Können nicht [...] vom könnenden Akteur und der betreffenden Tätigkeit gelöst werden kann, kann es nicht in Sprache oder Schrift vermittelt, sondern nur in der Ausführung» erlernt bzw. auf- und vorgeführt werden. Ziel des Können-Lernens ist die Erlangung einer Prozessgewissheit, die durch Versuche und wiederholtes Üben erreicht wird. Wie beim Wissen auch stellt sich die Frage, welches Können aus dem jeweiligen kulturellen Kontext angestrebt wird.

**Leben-Lernen:** Beim Leben-Lernen unterscheiden Göhlich u. Zirfas (2007, 187–194) zwischen den sechs Facetten Überleben-, Lebensbewältigung-, Lebensbefähigung-, biografisches Lebenskunst- und Sterben-Lernen. Zusammen zielen sie darauf, dass Menschen lernen,

- wie das Leben gesichert werden kann. Gemeint sind basale Fertigkeiten, Techniken und Ressourcenbildungen, die zum Beispiel vor Unterversorgung in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Gesundheit, Bildung, Wohnen und Lebensumfeld schützen, aber auch die Bewältigung von Ausgrenzungserfahrungen ermöglichen sollen (Überleben-Lernen).
- wie es gelingen kann, ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln, sich sozial orientieren zu können, sozialen Rückhalt zu erfahren (Lebensbewältigung-Lernen).
- kritisch zu leben und nicht Opfer der Interessen anderer zu werden. Dabei sind Fragen der Emanzipation, der Chancengleichheit sowie der Mitgestaltung des Alltags von besonderer Bedeutung (Lebensbefähigung-Lernen).
- die eigene Lebensgeschichte zu reflektieren. Der Aufbau der eigenen Identität, der Umgang mit anderen und der Welt sowie die Einschätzung dessen, was als sinnvoll erachtet wird, ist unmittelbar auf Erfahrungen angewiesen, die man mit sich selbst macht (biografisches Lernen).
- «ihrem Leben eine Form zu geben» (ebd., 189). Damit dies gelingt, sind der Aufbau von Lebensperspektiven, der Umgang mit negativen Ereignissen, die Bewertung des Lebens mit Kriterien des Glücks und der Schönheit, die Stilisierung des eigenen Ichs sowie der Umgang mit den eigenen Grenzen wichtig (Lebenskunst-Lernen).
- «dass zum Leben auch das Sterben lernen und damit die Integration der Schattenseiten des Lebens, von Einsamkeit, Schmerzen, Angst, Melancholie und Tod gehört» (ebd., 189) (Sterben-Lernen).

Lernen-Lernen: Lernen-Lernen hat das Ziel, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen, um Lernsituationen und Lernprozesse für das eigene Leben zu nutzen. Göhlich und Zirfas (2007, 190) machen deutlich, dass sich dieser Aspekt durch alle anderen durchzieht und gerade deshalb als letzter und umfassender Punkt genannt wird. Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang die (Selbst-)Reflexivität, Selbstsorge, Kritikfähigkeit, Kreativität, lebenslange Lernfähigkeit, Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens, aber auch die Methodisierung bzw. das Methodenlernen oder Effizienzsteigerung.

Diese vier Aspekte des Lernens sind bis heute aktuell. Dies zeigt sich im Vergleich mit neueren Publikationen, wie z. B. dem Lernkompass 2030 der OECD (2019a). Dort beschäftigen sich die Autor:innen mit der Frage, wie es gelingen kann, «dass Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die Welt um sie herum positiv zu beeinflussen, sowie die Kapazität, sich ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen» (vgl. OECD 2019a, 20).

## 4 Zusammenfassung

Schulentwicklungsprojekte sollen nach dem vorliegenden Verständnis die Frage des Lernens der Schüler:innen ins Zentrum stellen. Es zeigt sich jedoch, dass häufig nur vermeintlich klar ist, was schulisches Lernen zum Ziel hat und dass die Erwartungen bei unterschiedlichen Zielgruppen sehr schnell auseinander gehen können. Es wurde aufgezeigt, weshalb sich eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Schule aufdrängt. Nach Fend (2006, 2008) haben Schulen vier wesentliche Aufgaben zu erfüllen: junge Menschen sollen sozial, beruflich, leistungsbezogen und politisch an einer Gesellschaft teilhaben. Auch der Lehrplan macht deutlich, dass Schule viele Ziele hat, die über das kognitive Lernen hinausgehen. Bildung wird dort als ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen verstanden (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, Bildung). Göhlich und Zirfas (2007) nennen in ihrer pädagogischen Lerntheorie die vier Aspekte «Wissen-Lernen», «Können-Lernen», «Leben-Lernen» und «Lernen-Lernen», die zusammen zu gesellschaftlicher Teilhabe führen. Dass dieser Ansatz hochaktuell ist, zeigt zum Beispiel der Lernkompass 2030 der OECD (2019a).

Im Überblick kann das «Lernen der Schüler:innen» wie folgt dargestellt werden:

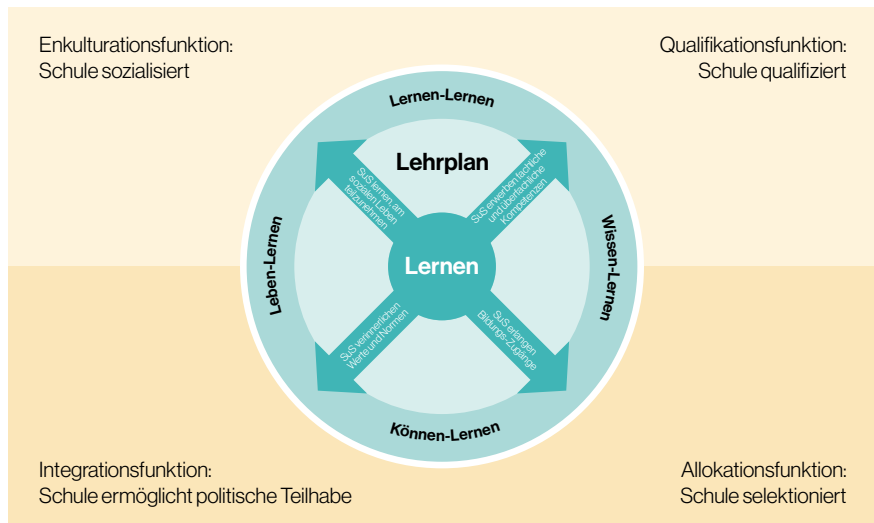


Abb. 1: Grafische Darstellung dessen, was unter Lernen der Schüler:innen in Anlehnung an Fend (2006), den Lehrplan 21 und der pädagogischen Lerntheorie von Göhlich und Zirfas (2007) verstanden werden kann. Zusammen führen sie dazu, dass junge Menschen in ihrer Kultur «keine Fremden» bleiben (Fend 2006, 48).

## 5 Konsequenzen in Bezug auf Schulentwicklungshandeln

Zunächst einmal ist es wichtig, dass bei Schulentwicklungsprojekten die Frage nach dem Lernen der Schüler:innen ins Zentrum gerückt wird. Führungspersonen sollten sich bewusst sein, dass jedoch häufig nur vermeintlich klar ist, was schulisches Lernen zum Ziel hat und welche Erwartungen damit verknüpft sind.

Wie kann in einem Schulentwicklungsprozess proaktiv mit dem Lernen der Schüler:innen verfahren werden? Die bisherigen Ausführungen geben eine Reihe von Hinweisen, die bei der Führung von Veränderungsprozessen berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, das eigene Lernverständnis zu reflektieren und mit anderen darüber in ein Gespräch zu kommen.

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* werden vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs
- Aspekte der Informationsgewinnung
- Aspekte der Meinungsbildung
- Aspekt der Entscheidungsfindung

Darüber hinaus gibt es drei Bereiche, die insbesondere beim *Lernen der Schüler:innen* zu beachten sind: sich seines eigenen Lernverständnisses bewusst werden, das eigene Lernverständnis mit anderen abgleichen und ein konsensfähiges Lernverständnis für die eigene Organisationseinheit formulieren, welches für den jeweiligen Veränderungsprozess handlungsleitend ist.

Eine intensive Auseinandersetzung im Team über mögliche Ziele des Lernens, die mit dem kommenden Veränderungsprozess erreicht werden sollen, ist eine wichtige Grundlage, um ein gemeinsames Verständnis über das Vorhaben und dessen Intention zu erarbeiten.

Zusammenfassend sollten Verantwortliche von Schulentwicklungsprozessen um die Herleitung des Lernverständnisses wissen, bedeutende Diskurse über Lernen im Kontext von Schule kennen, ein gemeinsames schulinternes Verständnis erarbeiten, daraus Strategien ableiten und diese zielführend umsetzen. Sie sollten bereit sein, sich auf kontroverse Diskussionen einzulassen und genügend Zeit für eine sorgfältige Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses des Lernens von Schüler:innen einzuräumen.



## 6 Literatur

- Allmen, Benjamin von, Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom. 2018. «Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung». In *Tagesschulen*, hrsg. v. Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom, 229–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Altrichter, Herbert, Robert Moosbrugger und Julia Zuber. 2016. «Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 235–77. Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, Johannes. 2016. «Datengetrieben und/oder evidenzbasiert?» *Z Erziehungswiss* 19 (S1): 147–61. doi:10.1007/s11618-016-0702-6.
- Bischof, Linda M. 2017. *Schulentwicklung und Schuleffektivität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bundesrat. 2016. «Übereinkommen über die Rechte des Kindes». Zugriff 8. Oktober 2021. [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055\\_2055\\_2055/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de).
- Dederling, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. 2016. «Lehrplan 21». Zugriff 8. Oktober 2021. <https://www.lehrplan21.ch/>.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, Michael und Jörg Zirfas. 2007. *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina. 2020. «Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?». In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessler, Hans C. Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein et al., 405–17. Opladen: Barbara Budrich.
- Nerowski, Christian. 2015. «Erwartungen an Ganztagschulen». In *Basiswissen Ganztagschule: Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*, hrsg. v. Sibylle Rahm, Kerstin Rabenstein und Christian Nerowski, 38–64. Pädagogik Band 28. Weinheim, Basel: Beltz.
- OECD. 2019. «OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens». Deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf).
- Rolff, Hans-Günter. 2016b. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm, Andreas Helmke und Ingmar Hosenfeld. 2008. «Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter». *Z Erziehungswiss* 11 (1): 7–29. doi:10.1007/s11618-008-0001-y.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021. «Obligatorische Schule: Die Kantone sind zuständig für die Harmonisierung der obligatorischen Schule». Zugriff 8. Oktober 2021. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>.
- Volksschulgesetz Kanton Zürich. 2005. «Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005». Zugriff 8. Oktober 2021. [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_rnsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/\\$file/412100\\_7.2.05\\_65.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_rnsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412100_7.2.05_65.pdf).

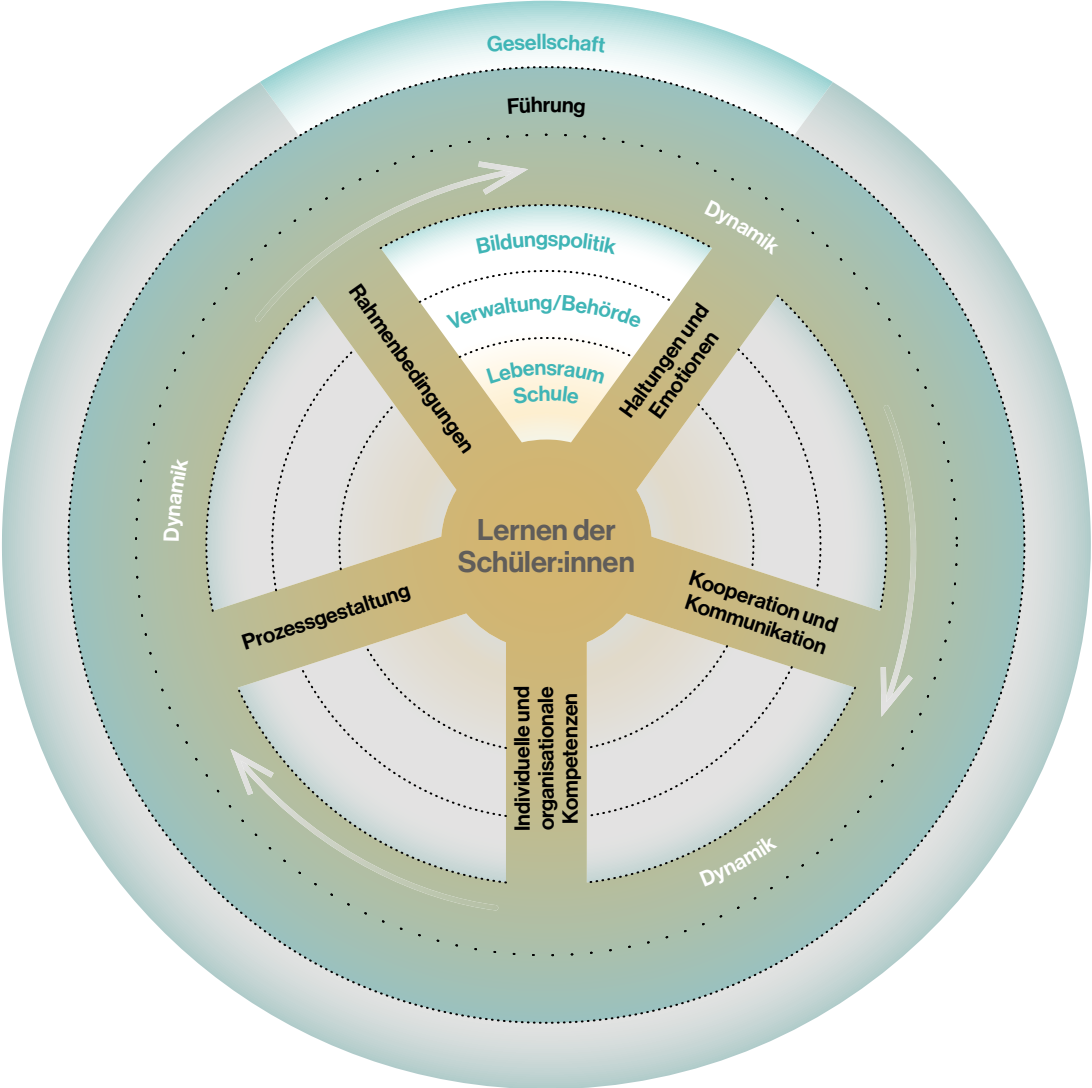
# **Kapitel 4**

## **Mehrebenensystem Schule**



# Mehrebenensystem Schule

Architektur und Dynamik der öffentlichen Bildung  
Frank Brückel, Heike Beuschlein, Rachel Guerra



# 1 Bedeutung des «Mehrebenensystems Schule» im Gesamtzusammenhang

Wer verstehen möchte, wie komplex Schulentwicklungsprozesse sein können, wird nicht daran vorbeikommen, sich mit den institutionellen Bedingungen zu beschäftigen, unter denen das Bildungssystem arbeitet. Fend (2008, 16) bezeichnet das Bildungswesen als «Institutionalisierung von Lehren und Lernen», das in der Gestalt von Makro-, Meso- und Mikroebene organisiert ist. Appius u. Nägeli (2017, 35 ff.) schreiben, dass das Schweizer Bildungssystem als «ausgeprägtes Mehrebenensystem»<sup>10</sup> konzipiert ist, in dem jede Ebene bestimmte Aufgaben wahrnehmen muss und ein Zusammenspiel der Ebenen unabdingbar ist. Verkürzt ausgedrückt, bedeutet das, dass die Einzelschule in der Literatur zwar oft als «Motor der Schulentwicklung» (Dalin u. Rolff 1990; Näpfler 2019, 127) bezeichnet wird, diese jedoch in der Regel nicht autonom entscheiden und handeln kann. Wenn daher bei Schulentwicklungsprozessen ausschliesslich auf Prozesse der Einzelschule fokussiert wird, besteht die Gefahr, die anderen Ebenen und ihre Aufgaben aus dem Blick zu verlieren. Das wiederum kann Prozesse verlangsamen oder verunmöglichen, weil zum Beispiel Vorgaben nicht oder nicht ausreichend beachtet werden.

Die folgenden Abschnitte zeigen auf, wie das Mehrebenensystem des Bildungswesens konzipiert ist, welcher Ebene welche Aufgabe zukommt, wie diese Aufgabenteilung zusammenhängt und welche Auswirkung dieses Zusammenspiel auf Schulentwicklung hat.

Es muss dabei beachtet werden, dass in den unterschiedlichen nationalen, regionalen und lokalen Kontexten jeweils andere Begriffe und Funktionslogiken gelten können. Die übergeordnete Funktionsweise der unterschiedlichen Bildungssysteme ist jedoch sehr ähnlich.

Abbildung 1 zeigt von links nach rechts die Architektur dieses Kapitels auf. Nach einer Begriffsklärung des Mehrebenensystems werden die einzelnen Ebenen mit ihren Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen näher beschrieben, um später Abhängigkeiten sowie Spannungsfelder aufzuzeigen und daraus Konsequenzen für das Schulleitungshandeln zu ziehen.

<sup>10</sup> Im Folgenden wird das Schweizer Bildungssystem beschrieben, wohlwissend, dass es weitere föderale Systeme gibt, die ähnlich konzipiert sind, jedoch andere Ausprägungen haben. Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, jede Ausprägung zu beschreiben, wird versucht, die Beschreibungen so allgemein wie möglich zu halten. Entsprechende Anpassungsleistungen müssen je nach nationalem, regionalem oder lokalem Kontext vorgenommen werden.

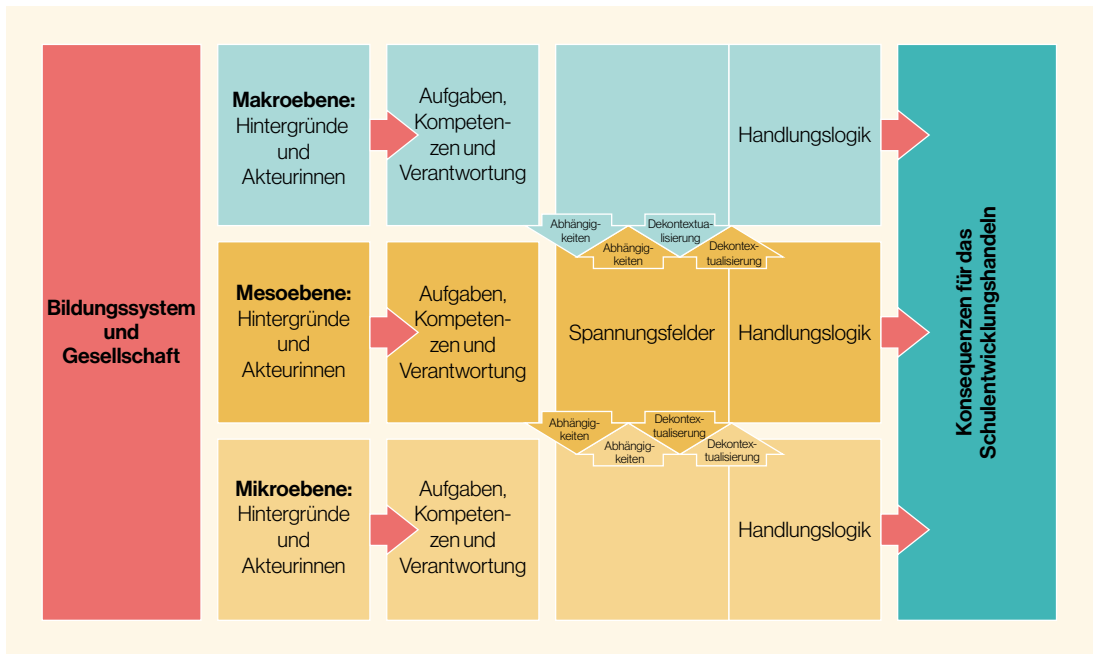


Abb. 1: Aufbau des Kapitels *Mehrebenensystem Schule*

## 2 Das föderale Mehrebenensystem

### 2.1 Die Ebenen im Überblick

In Mehrebenensystemen gibt es eine «Normenhierarchie» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021a; Appius u. Nägeli 2017, 35 ff.), in der jede Ebene ihre spezifischen Aufgaben hat. Das System funktioniert nur im Zusammenspiel dieser Ebenen. Das führt dazu, dass die verschiedenen Aufgaben und damit verbundenen Kompetenzen und Verantwortungen miteinander verzahnt sind und dass Probleme in der Regel nur ebenenübergreifend gelöst werden können (vgl. Brüsemeister 2007, 64; *Rahmenbedingungen*).

Die Herausforderung bei diesem Zusammenspiel besteht darin, dass es zwar in der theoretischen Konzeption gut durchdacht ist, in der täglichen Praxis jedoch längst nicht alles so funktioniert, wie von den Akteur:innen erwünscht (vgl. Langer 2008). Die entstehenden Reibungen sind mittlerweile gut erforscht und können überblickartig so beschrieben werden, dass jede dieser Ebenen ihrer eigenen Logik folgt und ihre spezifische Perspektive auf die Felder Schule und Bildung hat (vgl. z. B. Bonsen 2016, 303; Niedlich u. Bormann 2019, 506; Langer 2008, 31).

In Anlehnung an die aktuelle Fachdiskussion wird im Folgenden hier von drei Ebenen ausgegangen. Wacker, Maier u. Wissinger (2012, 19) betonen in diesem Zusammenhang, dass über eine solche Aufteilung in Ebenen und die Zahl der Ebenen kein Konsens besteht. Altrichter u. Maag Merki (2016b, 10) sprechen beispielsweise von zusätzlichen intermediären Ebenen, womit die Schulaufsicht oder die Schulträger gemeint sein können. Wacker, Maier u. Wissinger (2012, 18 ff.) gehen in Anlehnung an Berkemeyer (2010, 143) von sechs Ebenen aus. Das zeigt, dass die Begriffe Makro-, Meso- und Mikroebene «leere Platzhalter» (Langer 2008, 96) sind, die konzeptuell gestaltet und mit Bedeutung gefüllt werden müssen. Zudem sollte offengelegt werden, welche Akteur:innen welchen Ebenen zugewiesen werden. Der Vorteil einer solchen Beschreibung liegt darin, dass die an einem Entwicklungsprozess beteiligten Akteur:innen ihre Aufgaben zuordnen können und das Beziehungsgeflecht einfacher identifizierbar ist.

<b>Mehrebenensystem</b>	In den folgenden Ausführungen wird in Anlehnung an Altrichter u. Maag Merki (2016b, 11) unter Makroebene der bildungspolitische Kontext sowie die Schulverwaltung subsumiert, die Mesoebene gleichgesetzt mit der Einzelschule, während die Mikroebene das Schulleben (Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote etc.) abbildet.
-------------------------	--

Schliesslich soll darauf hingewiesen werden, dass auf eine vollständige Beschreibung aller im Schulfeld tätigen Akteur:innen verzichtet wird, da es in föderalen Systemen unterschiedliche Zuordnungen der jeweiligen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen gibt. Zudem gibt es keine einheitlichen und anerkannten Funktionsbezeichnungen, was eine für jedes System passgenaue Beschreibung hier verunmöglicht (vgl. dazu auch Kussau u. Brüsemeister 2007, 69).

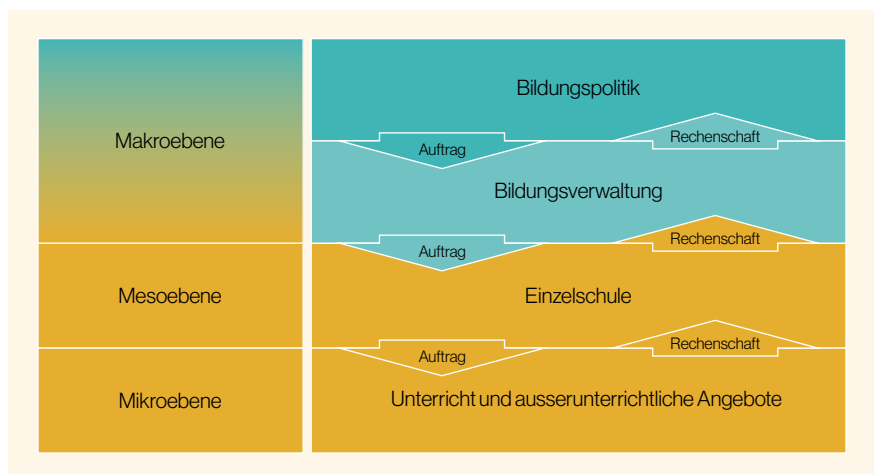


Abb. 2: Darstellung des dreistufigen Mehrebenensystems

## 2.2 Die Aufgabe des Bildungssystems in föderalen Gesellschaften

Schulen gelten als «Institutionen der gesellschaftlich organisierten Sozialisation» (Fend 2006, 28), deren Aufgabe darin besteht, der nächsten Generation «kulturelle Grundüberzeugungen» (vgl. Fend 2006, 29) sowie das Wissen und solche Fertigkeiten weiterzugeben, die als so wichtig angesehen werden, dass sie jeder wissen und können soll. Fend (2008, 31) bezeichnet das als die «Vergesellschaftung von Lehren und Lernen» und schreibt:

### **Aufgabe des Bildungssystems**

«Da sich heute niemand mehr die gesamte Kultur aneignen kann, stellt sich die Frage der Selektion und der Organisation dieses Wissens für einen langjährigen Lernprozess. «Kulturwissen» muss zu «Schulwissen» transformiert werden» (Fend 2008, 31), dieses wiederum gilt es so umzusetzen, dass alle Schüler:innen möglichst profitieren können (vgl. *Lernen der Schüler:innen*).

Damit die Auswahl der Inhalte bis hin zur Umsetzung gemäss demokratischen Verfahren ablaufen, muss gewährleistet werden, dass Entscheidungen im öffentlichen Bildungswesen einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess folgen, bevor sie durch die Verwaltung bearbeitet und in Schulen umgesetzt werden (vgl. *Rahmenbedingungen*).

47

## 3 Makroebene – Bildungspolitik

In demokratischen Systemen besteht der Anspruch, der nachfolgenden Generation, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, ein qualitativ gleichwertiges Bildungsangebot zu machen, das ihren Begabungen und Neigungen entspricht (vgl. Fend 2008, 100): «Eine solche qualitative Einheitlichkeit herzustellen ist angesichts der Vielzahl beteiligter Personen ein großer Anspruch».

### **Festlegung von Makrostrukturen**

«Was im Bildungswesen geschieht, wird [...] durch die Makrostrukturen der Planung von Lernzeiten, Lernwegen und Prüfungen wesentlich mitbestimmt. Erst sie verleihen der inhaltlichen Programmplanung Stabilität und der Lehrerschaft Sicherheit und Orientierung» (Fend 2008, 92).

Mit der Erarbeitung von verpflichtenden Lehrplanvorgaben, zugelassenen Lehr- und Lernmaterialien und Prüfungsanforderungen sowie in der Bereitstellung entsprechender Ressourcen wird versucht, dem gerecht zu werden (vgl. Fend 2008, 100).



### 3.1 Entscheiden im Namen der Gesellschaft

Schulentwicklung wird häufig durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse ausgelöst (vgl. *Rahmenbedingungen*). Die Bildungspolitik hat die Aufgabe, diese aufzugreifen, daraus Bildungsprogramme abzuleiten und zu beschliessen (vgl. Brüsemeister 2007, 73). Insofern handeln Politiker:innen im Auftrag der Gesellschaft, immer vorausgesetzt, dass sie grundsätzlich daran interessiert sind, gesellschaftliche Probleme aufzunehmen und zu lösen (Maynitz 2001; zit. nach Niedlich 2020, 37)<sup>11</sup>. Wichtig in diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass sich Bildungspolitiker:innen nicht vorrangig an pädagogischen Zielen orientieren, sondern an politischer Machbarkeit: «Dies erfordert Abstimmungen mit parlamentarischen Mehrheiten (in der Schweiz gibt es ggf. zusätzlich Volksentscheide). Erst die im Modus von Politik und Macht getroffenen Entscheidungen verleihen Bildungsprogrammen Legitimität» (Brüsemeister 2007, 73). Beispielsweise wurde das Stadtzürcher Projekt «Tagesschule 2025» aufgrund von parteipolitischen Eingaben gestartet. An den Rahmenbedingungen, die das Projekt kennzeichnen, bzw. an deren Aushandlung kann der bildungspolitische Entscheidungsprozess sehr gut nachvollzogen werden. Am Ende stand ein Kompromiss, der mit den ursprünglichen Eingaben nicht mehr zu vergleichen ist (vgl. dazu die Dokumente zum Projekt «Tagesschule 2025», Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement 2021).

Ein Beispiel für die Festlegung von Bildungsprogrammen ist die Formulierung von nationalen Bildungszielen, die in der Schweiz von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor:innen (EDK) verabschiedet werden (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021c). Diese fliessen in den Lehrplan ein, der ebenfalls von der EDK beschlossen wird (Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016).

Jedes Schulsystem kennt einen Lehrplan, der in größerer oder geringerer Ausführlichkeit eine Gliederung der Lernziele und Lerninhalte, über Wochen, Monate und Jahre enthält. Die Beschreibungen dessen, was ein Adressat nach abgeschlossenen Lernprozessen sein, können und tun sollte, sind Konkretisierungen gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Sie repräsentieren die Erwartungen und Anforderungen, denen ein Heranwachsender im Lernsystem Schule begegnet (Fend 2008, 31).

Neben dieser Festlegung, welches «Wissen und welche Fertigkeiten» (Fend 2006, 29) in Bildungsprogrammen aufgenommen werden, hat die Bildungspolitik die Aufgabe, entsprechende Gesetze zu erlassen und Ressourcen bereitzustellen. Diese inhaltlichen, rechtlichen und ressourcenbezogenen Entscheidungen

11 In der vorliegenden Beschreibung wird nicht auf eine kritische Betrachtung des derzeit vorherrschenden Governance-Systems eingegangen. Entsprechende Ausführungen finden sich beispielsweise in Niedlich 2020.

haben grosse Auswirkungen auf das gesamte System und beeinflussen Schulentwicklungsvorhaben in erheblichem Masse (vgl. *Rahmenbedingungen*).

### 3.2 Zentrale Akteur:innen der Bildungspolitik

Wie dargelegt, handeln Politiker:innen nicht oder nur bedingt aufgrund individueller Interessen, sondern im Auftrag der Gesellschaft. Sie müssen, wenn sie ein neues Programm oder neue Entwicklungen auf den Weg bringen möchten, einen politischen Willen mobilisieren, der mehrheitsfähig ist (vgl. Brüsemeister 2019, 37). Damit dies gelingt, ist Überzeugungsarbeit bei anderen gesellschaftlichen Gruppen wie zum Beispiel Parteien, Verbänden, Gewerkschaften, aber auch den Medien gefordert (vgl. dazu Fend 2008, 158; Capaul u. Seitz 2011). Insbesondere bei grossen Reformen ist diese Überzeugungsarbeit zentral und bedarf eines guten Gespürs für den Kompromiss oder, wenn ein solcher aufgrund stabiler Mehrheiten nicht notwendig ist, eines fundierten Wissens darüber, wie zielbezogene Entscheidungen zustande kommen (vgl. hierzu die Ausführungen von Näpfl 2019, 125 ff.). Abbildung 3 zeigt im Überblick, wie Bildungspolitiker:innen den gesellschaftlichen Wandel aufnehmen und wie dieser nach dem politischen Meinungsbildungsprozess in Entscheidungen mündet.

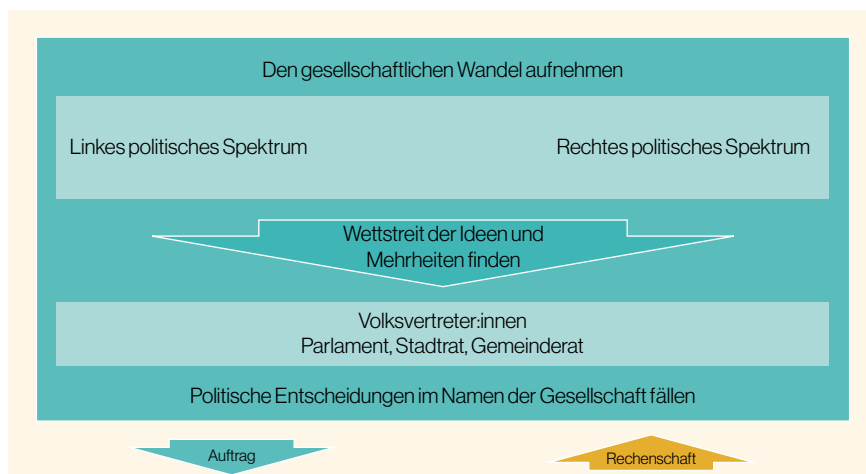


Abb. 3: Zusammenfassung der Aufgaben der Bildungspolitik im Überblick

### 3.3 Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Bildungspolitik im Überblick

Im Überblick zeigen sich die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Bildungspolitik wie folgt:

<b>Makroebene: Bildungspolitik</b>		
Handlungslogik: politische Machbarkeit und Wiederwahl		
<b>Aufgaben</b> <i>Was muss ich tun?</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>Was darf ich entscheiden?</i>	<b>Verantwortungen</b> <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Forderungen erkennen und aufgreifen</li> <li>– politische Überzeugungsarbeit leisten</li> <li>– politische Entscheidungen herbeiführen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bildungsprogramme beschliessen</li> <li>– Ressourcen bereitstellen</li> <li>– Gesetze verabschieden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gesellschaftliche Mehrheitsverhältnisse sicherstellen</li> <li>– Bildungsverwaltung beaufsichtigen</li> </ul>

Tab. 1: Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Bildungspolitik

## 4 Makroebene – Bildungsverwaltung

### 4.1 Umsetzung der politischen Entscheidungen

50

Im klassischen Sinne soll die Verwaltung der politischen Führung zuarbeiten und politische Aufträge umsetzen (Machura 2005, 17). Niedlich (2020, 101) beschreibt die Rolle der Verwaltung in Bezug auf Jann & Wegrich (2004) als «Vollzugsagent», der die politischen Vorgaben fair und neutral ausführen soll. Damit dies gelingt, sieht die klassische Konzeption vor, dass Top-down-Entscheidungen von den Behörden über eine Detailsteuerung unter Berücksichtigung des geltenden Rechts, Regeln und Weisungen durchgesetzt werden. Auch wenn sich Teile dieses klassischen Bürokratiemodells gehalten haben, entspricht die Arbeit einer heutigen Bildungsverwaltung bei weitem nicht mehr diesen Vorstellungen. Auch Behörden haben in den letzten Jahrzehnten auf den gesellschaftlichen Wandel und die damit veränderten Bedürfnisse reagiert und sich entsprechend weiterentwickelt.

Nach wie vor hat die Bildungsverwaltung die Aufgabe, die von der Bildungspolitik beschlossenen Massnahmen mit den vorhandenen Ressourcen so vorzubereiten und auszuarbeiten, dass sie an den Schulen umgesetzt werden können (Brüsemeister 2007, 82).

Dabei ist die Grenze zwischen Politik und Verwaltung nur schwer zu ziehen. Machura (2005, 20) schreibt dazu:

**Verhältnis  
Bildungspolitik  
und -verwaltung**

«Allgemein kann gesagt werden, dass grundsätzliche Entscheidungen und Einzelentscheidungen von herausragender Bedeutung den politischen Amtsträgern vorbehalten sein sollten. Der Verwaltung bleiben insoweit die dienenden Funktionen der Entscheidungsvorbereitung und der Ausführung. Aber diese Vorstellung ist in höchstem Masse problematisch. Wer nämlich die Entscheidungsalternativen auswählt und die Informationsgrundlagen zusammenstellt, kann die politische Entscheidung durchaus lenken. Der hohe Sachverstand der kontinuierlich und spezialisiert in bestimmten Aufgabenbereichen arbeitenden Verwaltung kann hier den Ausschlag zugunsten einzelner Politiken geben» (vgl. *Kooperation und Kommunikation*, hier besonders die Ausführungen zu Macht).

Diese Problematik einer «nicht zu vollziehenden strikten Trennung zwischen Politik und Verwaltung» (Niedlich 2020, 122) und der damit verbundenen Frage, welche Ebene wie steuert, ist bis heute Gegenstand vieler Diskussionen. Niedlich (2020, 123) schreibt in Rückgriff auf Jann (2005, 81) dazu: «Wenn es überhaupt einen Konsens der klassischen Verwaltungswissenschaft gibt, dann die immer wieder belegte Beobachtung, dass die idealtypische Trennung von Politik und Verwaltung [...] nicht haltbar ist».

Um dieser Kritik der starken Verflechtung zwischen Verwaltung und Politik sowie der zunehmenden Bürokratie zu begegnen, gewannen Anfang der 1990er-Jahre im Zuge des New Public Managements neue Modelle an Bedeutung. Diese propagierten einen «Dienstleister Staat» (Niedlich 2020, 109), dessen Verwaltung sich an einem professionellen Management, expliziten Leistungsstandards in Form von klar definierten Zielvorgaben und Indikatoren zur Erfolgskontrolle sowie an klarer Leistungs- und Ergebnisorientierung messen lassen muss (vgl. Niedlich 2020, 109). Auch wenn bis heute diese «Output-Legitimation» (Niedlich 2020, 120), ausgedrückt durch die drei Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity (vgl. Ausführungen unter Kap. 4.2.1, *Bildungsmonitoring und Bildungsplanung*) eine sehr hohe Bedeutung hat, wurden auch schon bald die Schwachpunkte einer (zu) starken Orientierung an Managementmodellen erkannt, die nur bedingt auf professionelle Bürokratien übertragen werden können.

**Kritik an einer  
zu starken  
Output-  
Legitimation**

«Sichtbar ist eine Tendenz, alles Handeln als messbare Ressource zu sehen, deren Ergebnisse als Produkte in ihrer Qualität quantitativ bestimmbar sind und auch in Abständen bestimmt werden sollen, um legitim zu erscheinen. [...] Legitim erscheint nur noch, was evidenzbasiert und auch quantifiziert werden kann – andersherum erscheint auch schon die bloße Tatsache der Quantifizierbarkeit als Legitimation» (Niedlich 2020, 118).

Auch wenn die Einführung des New Public Managements als «grosser Wurf» (Niedlich 2020, 120) gilt, wurde mit der Zeit deutlich, dass der Ansatz «wichtige Organisationsmaximen» (Niedlich 2020, 122 in Bezug auf Schröter und Wollmann 2005) von Verwaltungen zu wenig berücksichtigt. Genannt wird zum Beispiel die

Ausrichtung an einer fairen, korrekten und loyalen Leistungserbringung, die sich auf öffentliches Vertrauen und politische Legitimation sowie auf die Gewährleistung demokratischer Verantwortlichkeit und politischer Kontrolle stützt.

Dazu kommt, dass Verwaltungen sehr stark in dezentrale Einheiten (unterschiedliche Bereiche) gegliedert sind, die zwar einerseits hochspezialisiert arbeiten können, andererseits jedoch die Gefahr der Fragmentierung und «Fachbereichsegoismen» (Niedlich 2020, 126) nach sich ziehen. Schedler (2012, 364) bezeichnet die Verwaltung als «pluralistische Organisation», was bedeutet, dass sich die einzelnen Einheiten mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen auseinandersetzen müssen, die je individuelle Erwartungen an die Verwaltung stellen. Eine Zusammenführung der Einheiten wird somit zunehmend schwieriger (Niedlich 2020, 129). Zum Beispiel ist die Immobilienverwaltung anders organisiert als die Bildungsverwaltung. Beim Aufbau von Tagesschulen kann das bedeuten, dass eine erhöhte Nachfrage nach Betreuungsplätzen mehr Raumbedarf nach sich zieht. Die Bereitstellung oder gar der Neubau von weiteren Räumen bedingt dann die Zusammenarbeit mit weiteren Verwaltungseinheiten, die wiederum eigene Planungslogiken innehaben.

Darüber hinaus gibt es «Hinweise darauf, dass bestimmte Formen ergebnisorientierter Steuerung die Motivation von «Professionals» (z. B. Lehrer:innen, Mediziner:innen, Polizist:innen) negativ beeinflussen» (Niedlich 2020, 127; *Haltungen und Emotionen*). Das Unverständnis von Seiten der Schulen und der dortigen Akteur:innen gegenüber der Handlungslogiken in Ämtern und der Verwaltung (vgl. Langer 2008) führte in den letzten Jahren zu einem stärkeren Einbezug der Zielgruppen und betroffenen Berufsgruppen und einer gezielteren Berücksichtigung des lokalen Kontexts (vgl. Niedlich 2020, 142).

Zusammenfassend arbeiten heutige Verwaltungsstrukturen nach Kriterien, die wie folgt charakterisiert werden können (vgl. Niedlich 2020, 170 ff.):

- Ergebnis- und Kundenorientierung,
- Beibehaltung einer rationalistischen, an langfristiger Steuerung ausgerichtete Stossrichtung,
- Orientierung an Konzepten einer evidenzbasierten Politik und Praxis (Evidenzbasierung; Output-Steuerung),
- Absicherung durch dezentrale und dialogorientierte Partizipationsformen.

Und schliesslich sieht sich die Bildungsverwaltung zunehmend in der Verantwortung, Schulen bei der Implementierung neuer Bildungsprogramme zu unterstützen. Beispielsweise gibt es in der Stadt Zürich in den einzelnen Schulkreisen Schulentwicklungsbeauftragte, die als Bindeglied zwischen Auftraggeber:in und Schulen eingesetzt werden und dabei helfen, Reformprojekte umzusetzen. Das ist insofern ein neues Aufgabenfeld für die Bildungsverwaltung, als es neben den anderen Tätigkeiten wie Aufsicht, Kontrolle, Evaluation und Weisung steht. Da eine Beratung jedoch Unabhängigkeit, Freiwilligkeit und Vertrauen voraussetzt, kann es hier schnell zu Spannungsverhältnissen kommen (vgl. Dederling 2020, 295, 308; Herrmann 2020, 362). In der Stadt Zürich wird diesem Spannungsfeld beispielsweise dadurch begegnet, dass die beratenden Personen keine Aufsichtsfunktion haben.

## 4.2 Akteur:innen der Bildungsverwaltung

Wie bereits oben beschrieben, sind Bildungsverwaltungen «pluralistische Organisationen» (Schedler 2012, 364) mit verschiedenen Aufgaben und unterschiedlichen Berufsgruppen. In der Regel gibt es Fachleute zum Beispiel für pädagogische Fragen, Aufsicht, Finanzen oder Rechtsfragen. Diese Akteur:innen arbeiten nach unterschiedlichen Handlungslogiken und Zielen. Die jeweiligen «Arbeitsprozesse sind mehrheitlich wissensbasiert, so dass das jeweils typische Wissen der unterschiedlichen Sub-Gruppen in der Organisation von grosser Bedeutung für den Gesamterfolg der Unternehmung ist» (Schedler 2012, 364). In dieser Zusammenführung liegt die grosse Herausforderung, da bestimmte politische Vorgaben je nach Verständnis einer Subgruppe «Sinn-los sind, unlogisch oder irrational, und sie damit im eigenen System keine sinnvollen Reaktionen auslösen können» (Schedler 2012, 367). Zudem kann ein «blinder Fleck» schnell zu grösseren Problemen führen: Ein Amt, das beispielsweise ausschliesslich auf pädagogische Fragen fokussiert und diese Logik in den Mittelpunkt stellt, steht in der Gefahr, ökonomische oder rechtliche Logiken auszublenden, was schnell zu Widerständen oder Verzögerungen beim Projektverlauf führen kann (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Daher kommt Schedler (2012, 369) zum Schluss, «dass multiple Rationalitäten<sup>12</sup> in einer komplexen Umwelt lebensnotwendig sind. Sie sind zwar mühsam und führen immer wieder zu emotionalen Konflikten in der Organisation, aber man kann sich ihnen nicht entziehen».

Für Führungspersonen (vgl. *Führung*) bedeutet das, mit «multirationaler Kompetenz» (Schedler 2012, 371) zu reagieren, um die Organisation zum «multirationalen Entscheiden und Handeln zu befähigen» (Schedler 2012, 371). Schedler (2012, 372) versteht unter dieser Befähigung nicht, ein «Verschmelzen der verschiedenen Rationalitäten» herbeizuführen, sondern Wege zum Konsens bei Beibehaltung der Differenzen zu finden (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

### Multirationales Verständnis

«Multirationales Verständnis beginnt mit dem Eingeständnis für die Existenz unterschiedlicher gleichwertiger Rationalitäten und beruht auf einer wechselseitig positiven Anerkennung dieser Unterschiedlichkeit.

Multirationales Management erfordert die Bereitschaft zum aktiven Kennenlernen und Ausloten unterschiedlicher Rationalitäten in einem dialogischen Prozess, ohne dass die Beteiligten die jeweils anderen Rationalitäten zu ihrer eigenen machen müssen. [...] Multirationales Management ist demnach eine Frage der Offenheit und Bereitschaft der Führungskräfte einer Organisation, sich auf diesen Weg einzulassen. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist dabei zentral für das gegenseitige Verständnis in einer Kommunikation, die durch jeweils eigene Sprache, Argumente und Erfolgsvorstellungen erschwert wird» (Rüegg-Stürm 2011, 13; zit. nach Schedler 2012, 372).

12 In diesem Beitrag wird «Rationalität» mit «Handlungslogik» gleichgesetzt.

Der Auftrag der Führung ist es in diesem Falle, die unterschiedlichen Logiken zusammenzuführen, um das jeweilige Projekt entsprechend den politischen Vorgaben so aufzugleisen, dass es für alle akzeptabel ist (vgl. *Prozessgestaltung*).

Ebenso ratsam ist es, Schulen zu helfen, diese Logiken zu verstehen, damit sie lokal umsetzbar sind (vgl. Kap. 8, *Dekontextualisierung*). Diese Funktion der «Übersetzungsarbeit» ist wichtig, da viele Projekte komplex sind und die Gefahr besteht, dass die politischen Vorgaben als «Sinnlos, unlogisch oder irrational» (Schedler 2012, 367) erscheinen.

### 4.3 In die Bildungsverwaltung integrierte oder an Verwaltung angehängte Akteur:innen

In der Schweiz sorgen laut Bundesverfassung Bund und Kantone gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz (vgl. Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1. Januar / 2004, Art 61a). Die Qualitätssicherung erfolgt in der Regel einerseits durch das Bildungsmonitoring, der Sammlung und Aufbereitung entsprechender Daten und andererseits durch die Evaluation und Beurteilung der Schulen. Dies geschieht entweder durch externe Fachstellen (z. B. Schulevaluation) oder in die Verwaltung integrierte Stellen (z. B. Schulinspektorate, Bildungsmonitoring).

54

#### 4.3.1 Bildungsmonitoring und Bildungsplanung

Die Aufgabe des Bildungsmonitorings ist die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Sie steht in der Tradition der «evidenzbasierten Politik bzw. Praxis», die sich in den letzten Jahrzehnten etabliert hat und basiert auf der Kernidee, dass die Wissenschaft der Politik und der Verwaltung mithilfe objektiver Informationen (Niedlich 2020, 204 in Bezug auf Brosziewski 2007; Dederling 2016, 53 ff.) darüber Auskunft gibt, was wirkt (Niedlich 2020, 132).

Mit dieser Aufgabe, ein Berichtswesen zu erstellen, in dem Daten zu verschiedenen Systemebenen erhoben oder vorhandene Daten so aufbereitet werden, dass daraus strategische Entscheidungen der Bildungspolitik folgen können, trägt das Monitoring in erheblichem Masse zur Entscheidungsfindung bei (Brüsemeyer 2008, 74 ff.). In der Schweiz wird alle vier Jahre ein nationaler Bildungsbericht erstellt, der «Wissen aus Forschung, Statistik und Verwaltung über das ganze Bildungssystem hinweg» (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI 2021) zusammenträgt und die Leistungen des Bildungswesens anhand der drei Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity beurteilt.

Die generierten Daten und Befunde werden dann von Fachstellen (im Kanton Zürich zum Beispiel der Bildungsplanung) übernommen, die wiederum die

Aufgabe haben, gemeinsam mit Verantwortlichen aus der Bildungsverwaltung und Bildungspraxis entsprechende Schlüsse zu ziehen und diese den Entscheidungsträger:innen aus Politik und Verwaltung zur Verfügung zu stellen (Kanton Zürich Bildungsdirektion Bildungsplanung 2021, 3). Daher sind die Daten und Befunde mehr als ein Rechenschaftsbericht zum Ist-Zustand des Bildungswesens: «Seine Wirkungsmöglichkeiten entfaltet der Bildungsbericht nicht zuletzt dort, wo er anregt, über künftige Entwicklungen nachzudenken» (SKBF 2018, 7).

### 4.3.2 Schulaufsicht, Schulinspektorat, Schulevaluation

Während das Monitoring eine möglichst breite Erfassung verschiedener Daten (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*) zum Ziel hat, bezieht sich die Evaluation auf die Situation der Einzelschule oder Einzelmassnahme (vgl. Maaz et al. 2019, 37). Die Evaluationsdaten werden in das System zurückgespielt und sollen dort über die Entwicklung informieren und diese stimulieren (vgl. Altrichter u. Gamsjäger 2019, 46).

<p><b>Schulevaluation als Ausdruck evidenzbasierter Steuerung</b></p>	<p>Schulinspektionen oder Fachstellen für Schulevaluation sind die «typische Verwirklichung der Philosophie evidenzbasierter Steuerung: Sie formulieren normative Erwartungen durch den Prozess der Inspektion selbst sowie in Form von Qualitätskriterien [...], die oft als umfangreiche «Qualitätsrahmen» gefasst sind. Sie sammeln und analysieren Daten: Solche, die schon durch vergleichende Leistungstests oder Evaluationen vorliegen, oder solche, die durch Schulbesuche, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen speziell für die Inspektionen gesammelt wurden» (Altrichter u. Gamsjäger 2019, 46 ff.).</p>
---	--

Die Schulen werden in der Regel bei der Evaluation miteinbezogen, zum Beispiel, indem die Ergebnisse mit der Schulleitung, der Steuergruppe oder dem Team besprochen werden. Ob die Schulteams die vorliegenden Daten als hilfreich erachten, ist von Schule zu Schule verschieden und hängt von den Unterstützungsmassnahmen ab, die zur Verfügung gestellt werden (vgl. Altrichter u. Gamsjäger 2019, 59 ff.).

Je nach Ausrichtung kommt neben der Überprüfung auch die Beratung, die Kommunikation von wichtigen Änderungen und Neuheiten im Schulwesen und die Vermittlung bei Konflikten hinzu. Bei ihrer Arbeit orientiert sich die Schulbeurteilung resp. -evaluation an aktuellen Modellen der Schulqualität (vgl. z. B. Dederling 2020; Herrmann 2020; Dienststelle Volksschulbildung Luzern 2021; Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011).



#### 4.4 Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Bildungsverwaltung

<b>Makroebene: Bildungsverwaltung und integrierte oder angehängte Akteur:innen</b>		
Handlungslogik: Legalitätsprinzip		
<b>Aufgaben</b> <i>Was muss ich tun?</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>Was darf ich entscheiden?</i>	<b>Verantwortungen</b> <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bildungspolitik informieren und beraten</li> <li>– bildungspolitische Entscheidungen vorbereiten</li> <li>– verschiedene strategische Perspektiven einbringen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inhalte und fachliche Argumente priorisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– verschiedene strategische Perspektiven berücksichtigen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– bildungspolitische Entscheidungen entgegennehmen und Anschlussfähigkeit herstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bildungspolitische Entscheidungen interpretieren und auslegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– im Sinn der bildungspolitischen Entscheidung handeln</li> <li>– Übersetzungsarbeit leisten (vgl. Dekontextualisierung)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schulqualität überprüfen</li> <li>– (evidenzbasierte) Daten erheben, aufbereiten und interpretieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualitätskriterien ausarbeiten</li> <li>– Informationen aus den Daten ableiten</li> <li>– Beurteilung der Qualität des Bildungssystems vornehmen</li> <li>– Ziele und Vorgaben definieren und ableiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualität anhand anerkannter Kriterien überprüfen</li> <li>– relevante Daten für Qualitätssicherung und -entwicklung nutzen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vorgaben und Rahmenbedingungen erarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vorgaben und Rahmenbedingungen setzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Passung der Rahmenbedingungen sicherstellen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einhaltung der Rahmenbedingungen kontrollieren und sicherstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kriterien für die Überprüfung festlegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Überprüfung kriterienbasiert wahrnehmen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ressourcen verwalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ressourcenverteilung ausarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ressourceneinhaltung kontrollieren</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zielgruppenadäquat informieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informationen auswählen und aufbereiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Öffentlichkeitsprinzip gewährleisten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einzelschulen unterstützen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterstützungsangebote gestalten/entwickeln und koordinieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Funktionsfähigkeit des Bildungswesens garantieren</li> </ul>

Makroebene: Bildungsverwaltung und integrierte oder angehängte Akteur:innen		
Handlungslogik: Legalitätsprinzip		
Aufgaben <i>Was muss ich tun?</i>	Kompetenzen <i>Was darf ich entscheiden?</i>	Verantwortungen <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– vergleichbare Schulbedingungen sicherstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bedingungen und Massnahmen für Chancengerechtigkeit festlegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Chancengerechtigkeit der öffentlichen Schule gewährleisten</li> <li>– Gleichwertigkeit der Zugänge und Angebote unabhängig vom Standort gewährleisten</li> </ul>

Tab. 2: Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Bildungsverwaltung

Abbildung 4 zeigt den idealtypischen Aufbau einer Bildungsverwaltung mit ihren Subgruppen im Überblick. Diese sind für die Arbeitsfähigkeit von grosser Bedeutung (Schedler 2012, 364).

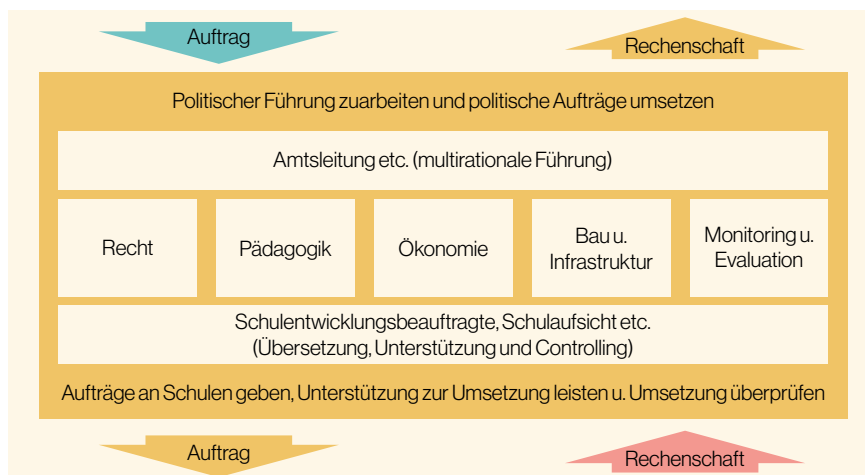


Abb. 4: Zusammenfassung der zentralen Aufgaben der Bildungsverwaltung im Überblick

## 4.5 Besonderheiten der Schweiz

### 4.5.1 Volksschulbildung als gemeinsame Aufgabe von Kanton und Gemeinden

Im schweizerischen Verständnis ist die Einrichtung und der Betrieb der Volksschule eine gemeinsame Aufgabe des Kantons und der Gemeinden (Hangartner u. Heinzer 2016, 2; Bonhage u. Marsiaj 2019). Dieses Verständnis der Aufgaben-

teilung hat eine lange Tradition und geht bis ins 19. Jahrhundert zurück. In Bezug auf Kussau & Brüsemeister (2007) bezeichnen Hangartner u. Heinzer (2016, 3) die Gemeinde als «grenzüberschreitende Institution», die als «Repräsentantin der lokalen Öffentlichkeit» (vgl. ebd.) die dortige Anbindung gewährleistet:

Die politischen Traditionen basieren darauf, dass politische Ämter im Milizsystem ausgeübt werden und dass politische, staatliche sowie zivilgesellschaftliche Strukturen stark verflochten sind. Die traditionelle Einbindung von kommunalen Schulbehörden in die Aufsicht über die Schule (...) sind offensichtliche Hinweise darauf, dass die Steuerung der Schule traditionell nicht einem bürokratischen Hierarchiemodell folgte, sondern eben bereits seit jeher eine grenzüberschreitende Handlungskoordination umfasste, zum Beispiel zwischen Laien und Professionellen (Hangartner u. Heinzer 2016, 8).

Gemeinden in der Schweiz beschäftigen sich mit allen wichtigen Fragen der Schule und sind somit auch in viele Schulentwicklungsfragen involviert: «Kommunale Instanzen beraten unter anderem Fragen der Evaluation der Leistungen von SchülerInnen und Schule, entscheiden über Organisationsmodelle der Inklusion und Selektion oder über die Einrichtung von Schulsozialarbeit und Tagesbetreuungsangeboten» (Hangartner u. Heinzer 2016, 3).

Dieses in der Schweiz vorherrschende Muster der Kompetenzverteilung wird von Heinzer u. Hangartner (2016, 34) als «Selbstorganisation entlang des Milizprinzips» beschrieben: «Gemäß diesem Prinzip übernehmen alle fähigen Bürgerinnen und Bürger Aufgaben in der Organisation des Staates».

58

#### 4.5.2 Aufgaben der Gemeinden

Typische Aufgaben der Gemeinden sind nach Heinzer u. Hangartner (2016, 47) folgende Bereiche:

- Bereitstellung der Schulinfrastruktur (Bau, Unterhalt, Betrieb, Ausrüstung),
- Beschaffung und Bezahlung von Lehrmitteln,
- Auswahl, Anstellung und Entlassung des Personals,
- Organisation der Schulen und deren Klassen.

In vielen Kantonen sieht das Gesetz vor, dass die lokale Schule von ehrenamtlichen Kommissionen (Schulkommission, Schulpflege, Schulrat usw.) geleitet und beaufsichtigt wird<sup>13</sup> (vgl. Heinzer u. Hangartner 2016, 49ff; Volksschulgesetz Kanton Zürich 2005, 4. Abschnitt). Deren Aufgaben beschreiben Heinzer u. Hangartner (2016, 50) wie folgt:

13 Die Präsidien werden in manchen Gemeinden teil- oder vollamtlich angestellt.

<b>Aufgaben der lokalen Kommissionen</b>	<p>«Diese kommunalen Aufsichtsbehörden sind heute wie früher dafür verantwortlich, dass alle Eltern ihren Kindern den Schulbesuch ermöglichen. Auf Antrag der Schulleitungen sind sie üblicherweise zudem für die Einteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulhäuser und Klassen zuständig. Sie genehmigen Schulordnung, Leitbilder, Schulprogramme und auch Ferienordnung und Stundenpläne, überwachen die Qualitätsentwicklung der Schulen und fungieren als Schlichtungsinstanz bei Konflikten zwischen Lehrpersonen und Eltern».</p>
--	---

In dieser Aufgabenbeschreibung zeigt sich, dass die lokalen Kommissionen sehr eng in Schulentwicklungsvorhaben einbezogen werden *müssen*. Gerade dann, wenn es um die Qualitätsentwicklung und die Genehmigung der Leitbilder und Schulprogramme geht. Auch für die Bereitstellung oder Änderung von Schulinfrastruktur ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und lokaler Kommission notwendig. In vielen Fällen wird in Anlehnung an betriebswirtschaftliche Konzepte (vgl. Heinzer u. Hangartner 2016, 50) zwischen strategischer (Schulkommission) und operativer Zuständigkeit (Schulleitung) unterschieden. Laut Behördenhandbuch der Stadt Zürich (Kanton Zürich Bildungsdirektion 2018) haben strategische Aufgaben «einen langfristigen Zeithorizont und dienen der Kursbestimmung», während operative Aufgaben eine effiziente Umsetzung der Beschlüsse und der Erreichung der strategischen Ziele vorsehen.

<b>Unklare Aufteilung von strategisch und operativ</b>	<p>«Es ist nicht immer leicht zu entscheiden, welche Aufgaben welchem Bereich zuzuordnen sind. Die oft geäußerte Meinung, dass die Behörde die ganze Strategie, die Schulleitung die Schulverwaltung und die allfällige Leitung Bildung alles Operative für sich beanspruchen könne, greift zu kurz. Vielmehr muss die operative Schulleitung, wenn sie Zielvorgaben der Schulpflege umsetzen muss, auch langfristig denken, planen und handeln, und die Schulpflege muss sich in wichtigen Einzelfällen auch immer wieder in das Tagesgeschäft einbringen können» (Kanton Zürich Bildungsdirektion 2018; Abschnitt Zusammenarbeit von Laien und Profis).</p>
--	---

#### 4.5.3 Professionalisierungsdebatte und Auswirkungen auf das traditionelle System der Schulkommissionen

Durch die Aufgabenfülle und die zunehmende Komplexität der Themen stösst das Milizsystem zunehmend an seine Grenzen (Hangartner u. Heinzer 2016, 12). Wie bereits beschrieben, wurde die Professionalisierung der Verwaltung im Zuge der Diskussionen über das New Public Management und die Einführung von professionellen Schulleitungen vorangetrieben (vgl. Kap. 4.1, *Umsetzung der politischen Entscheidungen*). Das hat erhebliche Auswirkungen auf die Aufgaben-

verteilung zwischen professioneller Verwaltung und lokaler Behörde. In manchen Kantonen wurden lokale Behörden abgeschafft, die externe Schulevaluation ausgelagert und den Kommissionen zu ihrer Entlastung mehr und mehr professionelle Kräfte zur Verfügung gestellt (vgl. Appius u. Nägeli 2017, 136 ff. und 144 ff.; Appius, Nägeli u. Lewa 2016, 78 ff.; Dlabac u. Hangartner 2017). Beispielsweise hat der Kanton Zürich im Jahr 2021 eine Funktion «Leitung Bildung» zugelassen, die unter anderem koordinierende Aufgaben übernimmt und Übersetzungsarbeit zwischen Schulpflege und Schulleitungen leistet (Volksschulamt Kanton Zürich 2020).

Diese Professionalisierungsbemühungen haben Einfluss auf das traditionelle Verhältnis zwischen Schuleinheit und lokaler Bevölkerung, zumal es in vielen Fällen keine abschliessende Rollenklärungen und Verantwortungen gibt. Diedrich (2020, 47) schreibt in Bezug auf Maritzen (2006, 25):

Schulaufsicht gerät mit der Delegation von konkreten Verantwortlichkeiten und Entscheidungsvollmachten auf die Schulleitungsebene einerseits und der Zuweisung von Qualitätssicherungsfunktionen an die Schulinspektion strukturell in eine prekäre Lage, die subjektiv durchaus als Machtverlust, mindestens aber als bedrohlich empfunden werden kann.

Für die besondere Situation in der Schweiz kann in etwa dasselbe gelten. Bonhage u. Marsiaj (2019, 95) schreiben beispielhaft dazu:

Für die Organisationsgestaltung der jeweiligen Schule innerhalb der Gemeinde fehlt es [...] deutlich an Orientierung. Übergeordnete Modelle, die eine gemeinsame Verständigung erleichtern würden, müssen erst noch erarbeitet werden.

#### 4.5.4 Akteur:innen der Gemeinde

Auf der Ebene Gemeinde gibt es verschiedene ehrenamtliche, aber auch professionelle Akteur:innen. Zentral sind die Präsident:innen, die – ähnlich wie die Amtsleitung in einer Bildungsverwaltung – die verschiedenen Bedürfnisse und Rationalitäten verstehen, bündeln und zusammenführen sollen. Die gewählten Kommissionsmitglieder haben zum einen den Auftrag, die lokalen Bedürfnisse der Bevölkerung zu vertreten, zum anderen sind sie häufig in einem Ressort (z. B. Pädagogik, Finanzen, Immobilien) tätig. Allerdings wird – wie bereits erwähnt – dieses Milizsystem mehr und mehr hinterfragt. Die Kommissionsmitglieder verfügen nur selten über Berufserfahrung und Kenntnisse im pädagogischen Bereich. Eine entsprechende Vorbereitung auf die Tätigkeit findet – wenn überhaupt – in vielen Fällen nur ungenügend statt. Daneben stellt sich mehr und mehr die Frage, mit welcher Motivation sich die Kommissionsmitglieder engagieren

(Dlabac 2016, 135). Nach Dlabac (2016, 135) lassen sich viele Amtsträger:innen deshalb wählen, weil sie selbst Kinder im schulpflichtigen Alter haben:

Die erhöhte Bereitschaft angesichts der persönlichen Betroffenheit ist zwar nachvollziehbar. Allerdings besteht dann die Gefahr, dass die Schule und Lehrpersonen allzu stark unter dem Eindruck persönlicher Erfahrungen mit den eigenen Kindern oder aus dem persönlichen Umfeld geführt werden, anstatt das Allgemeinwohl aller Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund zu stellen.

#### 4.5.5 Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Gemeinden im Überblick

<b>Makroebene: Aufgaben der Gemeinden und Schulträger</b>		
Handlungslogik: lokale politische Machbarkeit und Wiederwahl		
<b>Aufgaben</b> <i>Was muss ich tun?</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>Was darf ich entscheiden?</i>	<b>Verantwortungen</b> <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Finanzen und Schulinfrastruktur bereitstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Investitions- und Finanzierungsstrategien definieren</li> <li>– Finanzrahmen definieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Finanzrahmen kontrollieren und einhalten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitungspersonen (Leitungen Bildung, Schulleitungen etc.) führen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitungspersonen einstellen, beurteilen und entlassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualität gewährleisten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Personalressourcen bereitstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Personal einstellen und entlassen</li> <li>– Personal zuteilen</li> <li>– Kommissionen einsetzen und Fachpersonen beiziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– entsprechende Arbeitsbedingungen gewährleisten und überprüfen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schulen und deren Klassen sowie Angebote festlegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organisationsstatut verabschieden</li> <li>– Schüler:innen den einzelnen Schulen zuteilen</li> <li>– verstärkte sonderpädagogische Massnahmen beschliessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bildungsgerechtigkeit gewährleisten</li> </ul>

Makroebene: Aufgaben der Gemeinden und Schulträger		
Handlungslogik: lokale politische Machbarkeit und Wiederwahl		
Aufgaben <i>Was muss ich tun?</i>	Kompetenzen <i>Was darf ich entscheiden?</i>	Verantwortungen <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>lokale gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Forderungen erkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Legislaturziele beschliessen</li> <li>Leitbilder, Schul- oder Entwicklungsprogramme genehmigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zeitgemässe Lernformen ermöglichen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitätssicherung gewährleisten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sich Einblick in die schulische Qualität verschaffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualität sichern</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öffentlichkeit informieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informationen für die Öffentlichkeit auswählen (was, wie, wen, wann)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ausreichende und transparente Informationen bereitstellen</li> </ul>

Tab. 3: Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Gemeinde

Abbildung 5 zeigt den idealtypischen Aufbau und die Aufgaben von Bildungsbehörden im Überblick. In vielen Gemeinden werden den Laienbehörden professionelle Kräfte zur Seite gestellt.

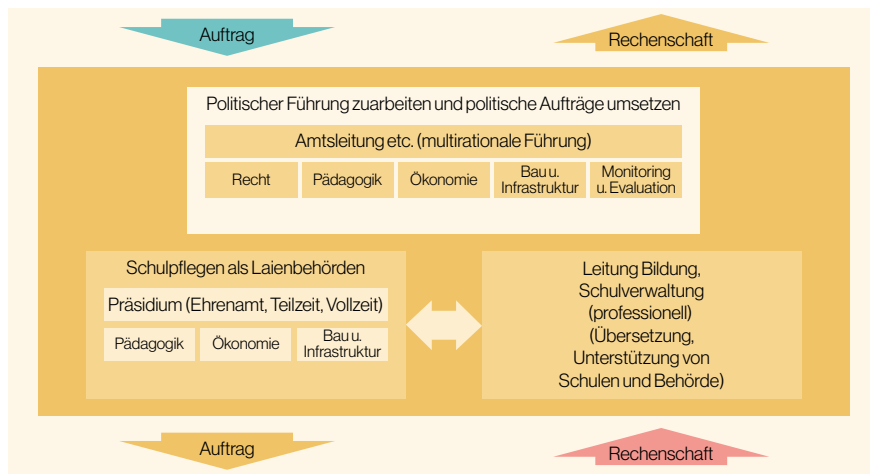


Abb. 5: Aufbau und Aufgaben der Bildungsbehörde am Beispiel Kanton Zürich

## 5 Mesoebene – Lebensraum Schule

### 5.1 Ort der unmittelbaren Begegnung mit Kindern und Jugendlichen

Während die Makroebene die Schulgestaltung plant, ohne direkt mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, bezeichnet Fend (2008, 147) die Schulebene als «Ort der ersten Begegnung mit einer Schülerschaft». Hier werden die Makrostrukturen unter Einhaltung der geltenden Vorgaben und mithilfe der vorhandenen Ressourcen auf die lokalen Verhältnisse hin geprüft und angepasst. In Zusammenhang mit diesen Anpassungen wird auch der Begriff der Autonomie verwendet: «Autonomie meint [...] vor allem die Freiheit und zugleich die Verantwortung hinsichtlich des Wie der Erfüllung extern gesetzter Ergebnisstandards» (Bellmann 2015, 20 f.; zit. nach Niedlich 2020, 172; *Rahmenbedingungen*)<sup>14</sup>.

Bevor die Vorgaben im Alltag umgesetzt werden, müssen sie auf die lokalen Verhältnisse übertragen werden. Das geschieht in der Regel durch die Erstellung von Konzepten (inklusive Jahres-, Wochen-, Tages- und Stundenplanung). Am Ende steht an jeder Schule zum einen ein Plan, der für jede:n Schüler:in, jedes Teammitglied, aber auch für die Erziehungsberechtigten eine verlässliche Struktur vorgibt (vgl. Fend 2008, 32). Zum anderen geben Leitbild und Schulprogramm Auskunft über das pädagogische Selbstverständnis und geplante Entwicklungen.

### 5.2 Multifunktionalität und Multiprofessionalität

Die von der Makroebene erlassenen Vorgaben gehen weit über den Unterricht hinaus und tangieren verschiedene Bereiche:

- *Transparenz der pädagogischen Arbeit.* Von den Aufsichtsbehörden, aber auch von Erziehungsberechtigten werden beispielsweise Leitbilder und Schulprogramme erwartet (vgl. z. B. Heinrich u. Kussau 2016; Hangartner 2019, 322). Diese sind Teil eines Steuerungsprozesses, gleichzeitig dient die teaminterne Auseinandersetzung als Reflexion und Bestätigung der eigenen Arbeit.
- *Erweiterung der Angebote.* Schulen wandeln sich aufgrund der Einbettung der Schulsozialarbeit und sonderpädagogischen Angebote sowie beispielsweise durch den Ausbau von Tagesstrukturen zu multifunktionalen Einrichtungen (Criblez 2006, 2; Fend 2006).
- *Multiprofessioneller Arbeitsplatz.* Da diese Vielzahl von Aufgaben unmöglich von den Lehrpersonen allein bewältigt werden können, geht mit dieser Multifunktionalität einher, dass sich das ursprünglich monoprofessionelle Funktionssystem der Schule (ausschließlich Lehrpersonen) immer stärker zu einem

<sup>14</sup> Es gibt in diesem Zusammenhang unterschiedliche Begriffe. Manche Autor:innen sprechen von eigenverantwortlicher Schule (vgl. dazu Wurster, Rettinger u. Feldhoff 2020), andere von selbstverwalteter Schule (vgl. z. B. Diedrich 2020) oder (teil-)autonomer Schule (Hangartner 2019).



multiprofessionellen Arbeitskontext mit Fachpersonen beispielsweise aus der Sonderpädagogik, der Betreuung oder der Schulsozialarbeit entwickelt hat (vgl. Kuster u. Bussmann 2017, 9; Fend 2008, 147).

### 5.3 Akteur:innen der Mesoebene

Um diese vielfältigen Aufgaben bewältigen zu können, haben sich viele Schulleitungen als zentrale und für die Umsetzung verantwortliche Akteur:innen entschieden, die Arbeit auf verschiedene Gremien und Schultern zu verteilen (vgl. *Führung; Kooperation und Kommunikation*). Das geschieht über die Einbindung von sogenannten Teacher Leadern<sup>15</sup> (Strauss u. Anderegg 2020) und an vielen Schulen haben sich mittlerweile folgende Gefässe etabliert:

- *Steuergruppe*. Buhren u. Rolff (2017, 71) bezeichnen Steuergruppen als eine der bedeutsamsten Innovationen der jüngeren Schulgeschichte. Ihre Aufgabe ist es, Schulentwicklungsprozesse zu begleiten, die Interessen des Kollegiums zu vertreten und die Schulleitung zu unterstützen.
- *Themenbeauftragte und Lehrpersonen mit Spezialaufgaben*. Um die vielfältigen Entwicklungen im Schulalltag zu etablieren, gibt es zu unterschiedlichen Themen entsprechende Spezialist:innen, die ihre Kolleg:innen bei der Umsetzung im Alltag unterstützen. Beispielsweise gibt es in verschiedenen Kantonen der Schweiz sogenannte pädagogische ICT-Supporter:innen (PICTS). Sie haben die Aufgabe, im Schulteam digitale Technologien und deren Einsatz im Unterricht aufzuzeigen sowie die Lehrpersonen bei der Umsetzung zu unterstützen (Kanton Zürich Bildungsdirektion 2019). Andere zentrale Themen sind zum Beispiel Qualität in multikulturellen Schulen (QuimS) oder die Erweiterung der Tagesstrukturen beziehungsweise der Ausbau zu Tagesschulen.
- *Teamleitungen, Stufenleitungen, Leitungen von Unterrichtsteams* usw. haben hingegen mehrheitlich den Auftrag, die Qualität der Lernangebote an der Schule zu sichern oder zu verbessern.

Die idealtypische Organisation einer Schule wird in Abbildung 6 aufgezeigt. Multiprofessionelle Teams werden durch verschiedene Gremien unterstützt und sind in der Steuergruppe vertreten. Ultimativer Bezugspunkt ist dabei das Lernen der Schüler:innen. Die Umsetzung im Alltag wird auf der Mikroebene sichergestellt.

15 Der Begriff «Teacher Leadership» etabliert sich mehr und mehr in der Fachdiskussion. Kritisch angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass der Begriff «Teacher» irreführend ist. In Schulen arbeiten nicht nur Lehrpersonen in Teilverantwortung, sondern z. B. auch Heilpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Leitung Betreuung.

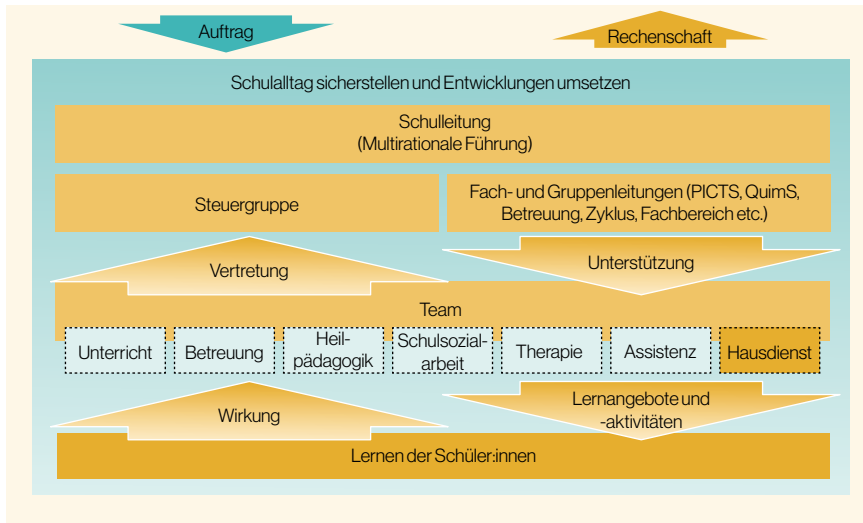


Abb. 6: Aufbau und Aufgaben der Einzelschule im Überblick

#### 5.4 Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Mesebene im Überblick

Mesebene: Einzelschule		
Handlungslogik: Aushandlung am besseren Argument		
Aufgaben <i>Was muss ich tun?</i>	Kompetenzen <i>Was darf ich entscheiden?</i>	Verantwortungen <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ziele innerhalb geltender Rahmenbedingungen definieren und umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schwerpunkte/ Leitideen schulischer Entwicklungsprozesse festlegen und gestalten</li> <li>– Ziele in konkrete Programme übersetzen, die den Vorgaben entsprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualität sichern</li> <li>– Rechenschaft ablegen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vorgaben der Makroebene unter Berücksichtigung des lokalen Kontexts umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rahmenbedingungen kennen und Handlungsspielräume erkennen und nutzen</li> <li>– Themen priorisieren</li> <li>– finanzielle Ressourcen verteilen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anschluss an Vorgaben sicherstellen</li> <li>– Rechenschaft ablegen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Programme für den Schulalltag erstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterricht und weitere Angebote bereitstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schulalltag sicherstellen</li> </ul>

<b>Mesoebene: Einzelschule</b>		
Handlungslogik: Aushandlung am besseren Argument		
<b>Aufgaben</b> <i>Was muss ich tun?</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>Was darf ich entscheiden?</i>	<b>Verantwortungen</b> <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
– Personal führen	– geeignetes Personal rekrutieren, beurteilen, fördern und entwickeln	– Professionalität und Professionalisierung gewährleisten
– innerschulische Prozesse organisieren und administrieren	– Schulstrukturen und Abläufe definieren	– funktionierende Prozesse gewährleisten

Tab. 4: Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Mesoebene

## 6 Mikroebene – Unterricht und weitere schulische Angebote

- Tägliche Arbeit mit den Schüler:innen

Auf der Mikroebene werden die ausgearbeiteten Vorgaben im Alltag umgesetzt. Brüsemeister (2008, 85) bezeichnet diese Aufgabe als «inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems», auf der «inhaltliche und rechtliche Vorgaben auf einen neuen situativen Kontext von Unterrichten und Lernen adaptiert» (Fend 2008, 32) werden.

Häufig wird in der Literatur die Mikroebene als diejenige Ebene bezeichnet, auf der die konkrete Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen stattfindet (vgl. z. B. Altrichter u. Maag Merki 2016b, 10; Bonsen 2016, 302). Allerdings greift es angesichts der oben beschriebenen Multifunktionalität von Schulen zu kurz, ausschliesslich Lehrpersonen und den Unterricht in den Blick zu nehmen. Lehrpersonen gestalten über den Unterricht hinaus das Schulleben, übernehmen einen Teil der Schulverwaltung und wirken partizipativ an schulübergreifenden Ansätzen wie beispielsweise der Inklusion mit. Schulen bieten darüber hinaus mehr und mehr Angebote, die sich über den ganzen Tag erstrecken. Das bedingt, dass es neben dem Unterricht weitere «Kerngeschäfte» gibt, die in den Blick genommen werden müssen. Neben der Qualitätssicherung im Unterricht gilt es auch diejenige der ausserunterrichtlichen Angebote sowie die «Qualität der Verzahnung» zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten entsprechend zu bearbeiten (vgl. Strätz et al. 2008; Brückel et al. 2017).



Abb. 7: Gemeinsamer Qualitätsanspruch aus der konzeptionell verzahnten Gestaltung des Unterrichts und der ausserunterrichtlichen Angebote (vgl. Strätz et al. 2008, 10)

Somit bezieht sich schulische Qualität nicht allein auf den Unterricht und die Umsetzung der inhaltlichen und rechtlichen Vorgaben betrifft nicht ausschliesslich Lehrpersonen. Die Komplexität wird dadurch erhöht, dass insbesondere die Qualität der Verzahnung darauf hindeutet, dass es nicht genügt, Unterricht, Förder- und Betreuungsangebote unabhängig voneinander anzuschauen. Alle beteiligten Berufsgruppen haben *zusammen* den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule umzusetzen und dabei jede Schülerin bzw. jeden Schüler bestmöglich zu fördern (vgl. *Lernen der Schüler:innen*; Kanton Zürich Amt Jugend und Berufsberatung – Fachbereich Kind- und Jugendhilfe 2022; Volksschulamt Kanton Zürich – Abteilung Besondere Förderung 2022). Darüber hinaus sollte jede Schule das eigene Profil und Schulleben durch schul-, unterrichts- und klassenübergreifende Projekte prägen.

Erst durch dieses Zusammenspiel der Angebote und der verschiedenen Professionen entfaltet die Schule ihre volle Wirkung. Hierin liegt eine im Schulfeld relativ neue Herausforderung, die mit «multiprofessioneller Zusammenarbeit» bezeichnet wird (Böhm-Kasper, Demmer u. Gausling 2017; Demmer u. Hopmann 2020; vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

## 6.1 Akteur:innen der Mikroebene

Wie bereits ausgeführt, arbeiten auf der Mikroebene viele Akteursgruppen, die zusammen dafür verantwortlich sind, das *Lernen der Schüler:innen* zu fördern. Jede dieser Gruppen hat spezifische Aufgaben. Manche verfügen über einen Hochschulabschluss, werden jedoch an unterschiedlichen Hochschulen ausgebildet und beruflich unterschiedlich sozialisiert<sup>16</sup>. Andere verfügen über eine berufliche Ausbildung<sup>17</sup> und wieder andere haben eine andere fachliche Berufsqualifikation<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Lehrpersonen, Heilpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Therapeut:innen, Teile des Betreuungsteams.

<sup>17</sup> Teile des Betreuungsteams.

<sup>18</sup> Teile des Betreuungsteams, Assistent:innen, Zivildienstleistende.

Durch ihren unterschiedlichen Einsatz im täglichen Schulgeschehen tragen die einzelnen Gruppen einen je eigenständigen und unverzichtbaren Teil zur schulischen Bildung bei. Dabei sind die Aufgaben und Rollen verschieden. So liegt der Fokus von Lehrpersonen mehrheitlich auf dem Unterrichten und sie haben gleichzeitig einen Selektionsauftrag. Heilpädagog:innen und Schulsozialarbeiter:innen arbeiten häufig mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und richten den Blick auf das soziale Leben einer Klasse oder Schulgemeinschaft. Betreuer:innen bieten ausserunterrichtliche Angebote an, die keine selektionierenden Aufträge umfassen. Diese je unterschiedlichen Aufgaben stellen hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit (vgl. *Kooperation und Kommunikation*), insbesondere dann, wenn die Angebote verzahnt werden. Wie schon auf der Ebene der Verwaltung beschrieben, hilft hierbei ein «multirationales Verständnis», das mit dem Eingeständnis für die Existenz unterschiedlicher gleichwertiger Rationalitäten beginnt und auf einer wechselseitig positiven Anerkennung dieser Unterschiedlichkeit beruht (Schedler 2012, 372; vgl. Kap. 4.2, *Akteur:innen der Bildungsverwaltung*).

## 6.2 Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Mikroebene im Überblick

<b>Mikroebene: Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote (Lebensraum Schule)</b>		
Handlungslogik: Autonomie, Motivation, pädagogische Sinnhaftigkeit		
<b>Aufgaben</b> <i>Was muss ich tun?</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>Was darf ich entscheiden?</i>	<b>Verantwortungen</b> <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bildungsauftrag ganzheitlich umsetzen</li> <li>– wirksame Lern- und Förderangebote vorbereiten, durchführen, nachbereiten und evaluieren</li> <li>– an der Gestaltung des Lebensraums Schule mitwirken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– (Lern-) Angebote auswählen, vorbereiten und methodisch gestalten</li> <li>– Evaluationsinstrumente auswählen und Wirkung der Lernangebote erfassen</li> <li>– Fördermassnahmen auswählen, vorbereiten und methodisch gestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualität der (Lern-) Angebote sicherstellen</li> <li>– Chancengerechtigkeit schaffen und umsetzen</li> <li>– Aufsichtspflicht gegenüber Schüler:innen wahrnehmen</li> <li>– Weiterbildungen besuchen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lern- und Entwicklungsstände der Schüler:innen erfassen, beurteilen und geeignete Massnahmen treffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Daten erfassen und beurteilen</li> <li>– weiterführende Massnahmen (u. U. in Zusammenarbeit mit weiteren Akteur:innen) festlegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vergleichbare Beurteilung sicherstellen</li> </ul>

<b>Mikroebene: Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote (Lebensraum Schule)</b>		
Handlungslogik: Autonomie, Motivation, pädagogische Sinnhaftigkeit		
<b>Aufgaben</b> <i>Was muss ich tun?</i>	<b>Kompetenzen</b> <i>Was darf ich entscheiden?</i>	<b>Verantwortungen</b> <i>Wofür trage ich Verantwortung?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– in berufsgleichen und multiprofessionellen Teams, mit Erziehungsberechtigten und externen Stellen zusammenarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kooperationsziele, -inhalte und -ausgestaltung festlegen, umsetzen und evaluieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualität der Lernangebote gemeinsam sicherstellen</li> <li>– Chancengerechtigkeit gemeinsam schaffen und umsetzen</li> </ul>

Tab. 5: Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der Mikroebene

## 7 Abhängigkeiten der Ebenen

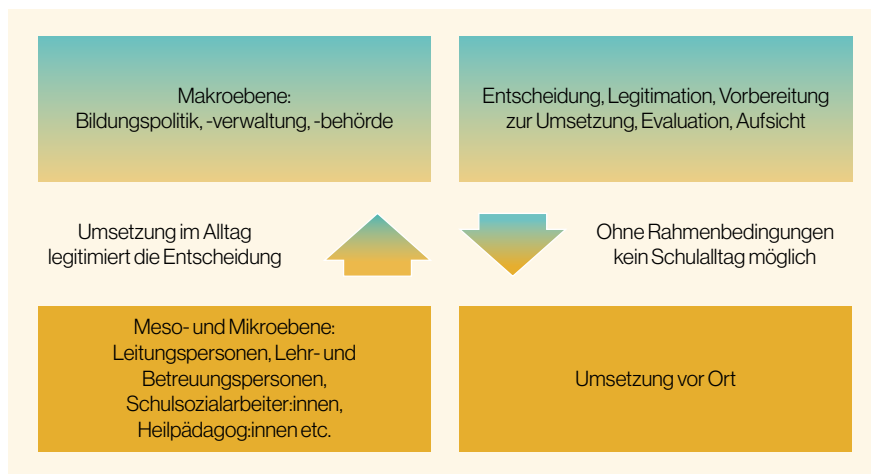
Der Aufbau des Mehrebenensystems Schule und die damit verbundenen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen hat einen wesentlichen Einfluss auf Entwicklungsvorhaben. Auch wenn die Einzelschule von manchen Autor:innen als «Motor der Schulentwicklung» (Rolf 2016a, 12) bezeichnet wird, ist dies bei näherer Betrachtung nicht haltbar. Jede Ebene hat ihre je eigenen Aufgaben und nur zusammen funktioniert das Bildungswesen. Für die Legitimation des Schulsystems und dessen grundlegender Funktionsweise müssen von der Bildungspolitik politische Mehrheiten mobilisiert und sowohl organisatorische Entscheidungen getroffen wie Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Brüsemeister 2008, 86). Dazu sind weder Bildungsverwaltung/-behörden noch Lehrpersonen befähigt.

Dagegen haben Bildungsbehörden und -verwaltung die Aufgabe, getroffene Entscheidungen so aufzuarbeiten, dass sie im Schulsystem umsetzbar sind. Damit dies gelingt, sind sie gefordert, organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen und für entsprechende Unterstützung zu sorgen (vgl. *Rahmenbedingungen*). Ohne die von den Bildungsbehörden und der Bildungsverwaltung geleistete Arbeit würden weder politische Entscheidungen wirksam noch wäre die Durchführung eines regulären Schulalltags möglich.

Schulen und die dort tätigen Berufsgruppen haben wiederum die Aufgabe, die Schüler:innen bestmöglich zu fördern (vgl. *Lernen der Schüler:innen*). Sie arbeiten entweder im Unterricht, setzen schulische Vorhaben um oder kümmern sich um die Bereitstellung und Durchführung anderer Leistungen wie individuelle Förderungen, Therapien und ausserunterrichtliche Angebote. Auch das sind Tätigkeiten, die von keiner anderen Ebene erbracht werden können (vgl. Brüsemeister 2007, 85 ff.).

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden, dass Schulentwicklungsprozesse am ehesten möglich sind, wenn alle Ebenen zusammenarbeiten. Dies erfordert ein «differenziertes Zusammenspiel von institutionellen Regelungen und Akteuren» (Fend 2017, 92). Je besser dieses Zusammenspiel innerhalb einer Ebene und zwischen den Ebenen funktioniert, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass Reformen und andere Schulentwicklungsvorhaben in einer Form umgesetzt werden, die den ursprünglichen Intentionen entspricht und letztlich dem *Lernen der Schüler:innen* zugutekommt.

Abbildung 8 zeigt im Überblick das Zusammenspiel und die Abhängigkeiten der Ebenen.



70

Abb. 8: Zusammenspiel der drei Ebenen bei der Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben

## 8 Dekontextualisierung

Das Mehrebenensystem sieht auf allen Ebenen einen Gestaltungsspielraum vor, damit die Akteur:innen entsprechend ihrer Aufgabe adäquat arbeiten können (Magnus 2019, 100). Um besser zu verstehen, was gemeint ist, hat Fend (2008) das Konzept der Rekontextualisierung vorgestellt, das bis heute von grosser Bedeutung ist (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenz*).

<p><b>Rekontextualisierung</b></p>	<p>«Der Weg von einer gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrern und Schülern ist lang. Wir können nicht davon ausgehen, dass alles, was vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, auf unverfälschte Weise bei Lehrern und Schülern ankommt. Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise» (Fend 2008, 26).</p>
------------------------------------	---

Dieser von Fend (2008, 26) beschriebene Weg beginnt bei politischen Entscheidungen, die immer einen Interpretationsspielraum gewähren. Diese müssen von den Verwaltungen und Behörden hinsichtlich ihrer regionalen oder lokalen Situation geprüft und aufgearbeitet werden, was ebenfalls gewisse Spielräume benötigt. Zudem kann es vorkommen, dass es Zielkonflikte zwischen verschiedenen politischen Vorgaben oder knappen Ressourcen gibt, die zu Anpassungen führen. Aber auch die beteiligten Personen und ihre Haltungen geben nicht selten den Ausschlag dafür, wie eine Vorgabe interpretiert wird (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Bei den Schulteams kommt es darauf an, wie sinnvoll die Vorgaben angesehen, wie sie interpretiert werden und wie sie im Alltag anschlussfähig sind (vgl. *Prozessgestaltung; Haltungen und Emotionen; Zeitler, Asbrand u. Heller 2013, 130 ff.*).

Und nicht zuletzt sind es rechtliche Hürden, die dazu führen, dass Vorgaben entsprechend verändert werden, denn «Verwaltungen tendieren dazu, ihre Entscheidungen «gerichtsfest» zu machen, d. h., sie antizipieren mögliche Reaktionen der Gerichte» (Machura 2005, 20). Dieses sogenannte Legalitätsprinzip findet sich auf allen Ebenen wieder: Erziehungsberechtigte können ihr Recht bei der Schulleitung einfordern. Schulleitungen wiederum sollten wissen, wie die Verwaltung in einem Streitfall entscheiden würde. Die Jurist:innen in den Verwaltungen haben schliesslich explizit die Aufgabe, den Rechtsweg im Auge zu behalten.

### 8.1 Vorgaben im Mehrebenensystem sind keine Einbahnstrassen

Zusammenfassend zeigt sich, dass Vorgaben auf jeder Ebene verändert werden (vgl. Fend 2008, 27). Bormann (2011) weist in ihren Arbeiten auf die hohe Bedeutung der individuellen oder kollektiven Interpretationen hin. Umgesetzt werden vor allen Dingen diejenigen Teile einer Vorgabe, die der eigenen Handlungslogik entsprechen und anschlussfähig sind (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

<b>Dekontextualisierung</b>	Dabei grenzt sie sich von Fend (2008) ab, in dem sie weniger von Rekontextualisierung ausgeht, sondern eher von Dekontextualisierung. Den Unterschied sieht sie darin, dass Rekontextualisierung mehr auf «formal geltende Regeln und institutionalisierte Aufgabenerfüllung bedacht» ist, während die Dekontextualisierung davon ausgeht, dass «Akteure situativ durch gemeinsame Themen, Interessen, Absichten, Ressourcen etc. zusammentreten» (Bormann 2011, 324). Sie kommt zum Schluss, dass es weniger die institutionellen oder professionsbedingten Überzeugungen sind, die das Handeln beeinflussen, sondern eher persönliche (vgl. ausführliche Beschreibungen unter <i>Haltungen und Emotionen</i> ).
-----------------------------	---

Daneben zeigt Fend (2008, 32) auf, dass die Lernbedingungen und Lernmöglichkeiten der Schüler:innen einen wesentlichen Einfluss darauf haben, welche Vorgaben und wie diese genau vor Ort umgesetzt werden können. Und schliesslich darf nicht übersehen werden, dass die Selektionsaufgabe zumindest den im Unterricht behandelten Stoff prüfbar machen muss und dass die Prüfungen



rechtlichen Objektivitäts- und Gleichbehandlungsgeboten entsprechen müssen (vgl. *Lernen der Schüler:innen*). Gleichzeitig gab es und gibt es bis heute Schulentwicklung als «staatlich kontrollierte Form ‹von oben› sowie als Instrument einer Schulreform ‹von unten›» (Winands 2018, 143).

## 8.2 Grafische Darstellung der Dekontextualisierung

Abbildung 9 zeigt den langen Weg vom gesellschaftlichen Wandel bis zur Umsetzung in den Schulen. Dass es dabei unterschiedliche Interessen geben wird, die am Ende zu vielfältigen Anpassungen und Interpretationen führen, ist systemimmanent. Wie die Vorgaben am Ende umgesetzt werden, ist aufgrund der aufgeführten Parameter kaum vorherzusagen und nur vage zu planen. Was genau umgesetzt wird, hängt von vielen verschiedenen Faktoren, aber vor allen Dingen von den Menschen und ihren Interpretationen ab.

72

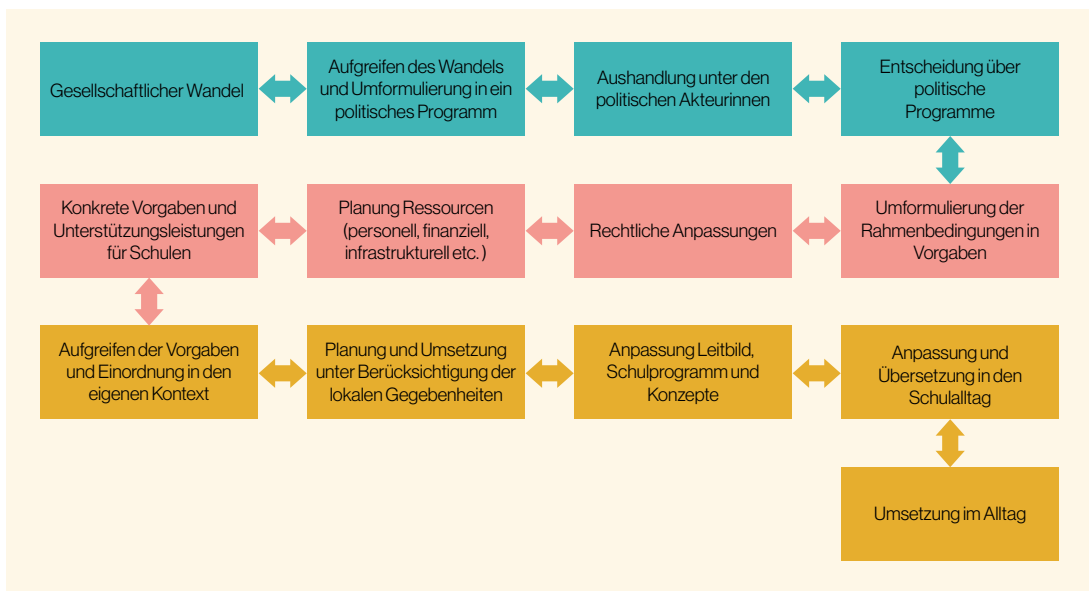


Abb. 9: Weg der Umsetzung einer Entscheidung

## 9 Handlungslogiken im Mehrebenensystem

Nachdem aufgezeigt wurde, wie das Mehrebenensystem aufgebaut ist,

- wie Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen zwischen den Ebenen aufgeteilt werden,
- dass Entwicklungen in der Regel nur erfolgreich sein können, wenn die Ebenen zusammenarbeiten, und
- dass Vorgaben nicht im Sinne eines Vollzugs umgesetzt werden können,

soll im Folgenden beschrieben werden, dass innerhalb jeder Ebene und zwischen ihnen unterschiedliche Handlungslogiken leitend sind. Diese führen immer wieder zu den beschriebenen Dekontextualisierungen, aber auch zu Missverständnissen und Spannungen sowohl im Schulalltag wie auch in einem Entwicklungsprozess.

In den letzten Jahren wurde verstärkt darüber geforscht, wie das Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteursgruppen im Alltag funktioniert (vgl. z. B. Langer u. Brüsemeister 2019; Fend 2014; Bormann 2011).

<b>Handlungslogik</b>	<p>Eine Handlungslogik ermöglicht den beteiligten Akteur:innen, sich in Situationen und unter Bedingungen der Unsicherheit handelnd zu koordinieren und eine gemeinsame Intention zu realisieren. Sie bietet einen gemeinsamen Orientierungsrahmen in Bezug auf Angemessenheit und Wertigkeit von Handlungen, Personen, Objekten und Zuständen.</p> <p>Eine Handlungslogik wird über Jahre aufgebaut und gefestigt. Sie beruht auf der jeweils individuellen und beruflichen Sozialisierung (abgewandelt nach Diaz-Bone 2011, 23 in Graß u. Alke 2019, 224<sup>19</sup>; vgl. Ausführungen zu <i>Haltungen und Emotionen</i>).</p>
-----------------------	--

Brüsemeister (2007) hat in einem bis heute oft erwähnten Aufsatz eine erste Annäherung an Handlungslogiken und -orientierungen verschiedener schulischer Akteur:innen versucht, um «Unterschiede in den Handlungslogiken der einzelnen Akteure sichtbar zu machen» (vgl. Brüsemeister 2007, 63). Im Überblick können die Logiken – getrennt nach den Akteursgruppen – wie folgt beschrieben werden.

## 9.1 Bildungspolitik

Wie bereits in Kapitel 3.1 ausgeführt, ist es die Aufgabe der Politiker:innen, Wandlungsprozesse aufzugreifen, daraus Bildungsprogramme abzuleiten und zu beschließen (vgl. Brüsemeister 2007, 73). Diesen Auftrag erhalten sie durch die demokratische Wahl und dieser ist zeitlich auf eine Mandatsperiode beschränkt.

<b>Handlungslogik Politik</b>	<p>Die Handlungslogik der Politik ist gekennzeichnet durch die zeitliche Befristung. Es gilt, politische Mehrheitsentscheidungen für Leitideen und Programme zu organisieren. Dazu kommen Eigeninteressen hinsichtlich einer politischen Wiederwahl.</p> <p>«Bildungspolitik orientiert sich damit nicht rein an pädagogischen Zielen, sondern an politischer Machbarkeit. Dies erfordert Abstimmungen mit parlamentarischen Mehrheiten (in der Schweiz gibt es ggf. zusätzlich Volksentscheide). Erst die im Modus von Politik und Macht getroffenen Entscheidungen verleihen Bildungsprogrammen Legitimität» (Brüsemeister 2007, 73).</p>
-------------------------------	---

19 Graß u. Alke (2019, 224) beziehen sich auf einen Beitrag von Diaz-Bone (2011) und setzen den Begriff der Konvention mit dem der soziokulturell verankerten Handlungslogik gleich, wobei Konventionen nicht allein Interpretationsschemata seien, sondern zudem auch «Rechtfertigungsordnungen».

In der Politik dominiert die Kommunikation (politischer) Macht: «Kommunikationsarten, die es in der Profession der Lehrkräfte gibt – eine Wertegemeinschaft, die Nichteinmischung in Belange von Kollegen, die Orientierung am besseren Argument ohne eine Verquickung mit Macht, einschließlich guter pädagogischer Absichten, ein Vorschuss an Vertrauen (Inputs) – sind eher fremd» (Brüsemeister 2007, 73). Das gilt auch dann, wenn ehemalige Lehrpersonen in die Politik wechseln, «denn will man bildungspolitische Ziele erreichen, muss auf eine Kommunikation umgestellt werden, die an Entscheidungen und Macht (Politik) orientiert ist» (vgl. Brüsemeister 2007, 73; *Kooperation und Kommunikation*).

## 9.2 Bildungsverwaltung

Im Gegensatz zur Politik, die oftmals sehr kurzfristig agiert, hat die Bildungsverwaltung die Kontinuität und vergleichbare Schulbedingungen im Blick. Daher zeichnet sie sich insbesondere durch «ein lang angesammeltes Fachwissen und eine hohe Feldkenntnis» aus (Vollstädt 2001, 11 in Brüsemeister 2007, 80). Sie wirkt als eine Organisationsform,

- die erstens auf die Einhaltung des Instanzenwegs, das heisst auf die Abwicklung behördlicher, gerichtlicher, parlamentarischer oder ähnlichen Angelegenheiten in einer vorgeschriebenen Reihenfolge von Instanzen,
- zweitens auf Rechtssicherheit (Legalitätsprinzip) (vgl. Machura 2005, 20) und
- drittens auf den Rückgriff auf Daten

74

grossen Wert legt.

<p><b>Handlungslogik Verwaltung</b></p>	<p>Die Handlungslogik in der Verwaltung orientiert sich zunächst in formaler Hinsicht an «Ordnung, Gleichbehandlung und Rechtsförmigkeit» (Brüsemeister 2007, 82). Formale Kriterien wie Amtshierarchie, bürokratischer Verwaltungsstab, Fachqualifikation und Aktenmässigkeit sind dabei handlungsleitend (vgl. Brüsemeister 2007, 80). Dabei darf nicht übersehen werden, dass in Verwaltungen multiple Logiken vorherrschen (vgl. Kap. 4.2, <i>Akteur:innen der Bildungsverwaltung</i>), was bedeutet, dass die formalen Kriterien je nach Fachlogik (Recht, Pädagogik, Immobilienbewirtschaftung, etc.) anders interpretiert werden (vgl. Schedler 2012).</p>
---	---

Verwaltungen kommunizieren zum einen ähnlich wie die Politik im Modus der Hierarchie und Macht. Gleichzeitig haben sie immer auch die Kriterien Rechtssicherheit, Evidenzbasierung und Machbarkeit im Blick. Da sich Verwaltungen aus mehreren Abteilungen mit unterschiedlichen Fokussen zusammensetzen, werden in der täglichen Arbeit aus Vorgaben unterschiedliche Schlüsse gezogen, die sich durchaus widersprechen können.

### 9.3 Einzelschule

Während die Bildungspolitik und -verwaltung hierarchisch organisiert sind und das «Argument der Macht» ein hohes Gewicht hat, gelten Schulen als Expert:innenorganisationen, in denen grundsätzlich die «Macht der Argumente» höher gewichtet wird als die Macht der ranghöheren Funktion. Damit besser zu verstehen ist, was das bedeutet, sollen in Kürze die Merkmale und Handlungslogiken von Expert:innenorganisationen beschrieben werden. Rybnicek, Bergner u. Suk (2016, 229) nennen in Bezug auf weitere Quellen einige charakteristische Merkmale, wobei die Bedeutung von Autonomie, Motivation, der Umgang mit Macht sowie die Einstellung gegenüber Veränderungen besonders hervorzuheben sind (vgl. *Kooperation und Kommunikation*, hier insbesondere die Ausführungen zu Macht).

Autonomie weist darauf hin, dass Expert:innen über eine hohe didaktischen und methodischen Gestaltungsspielraum verfügen und «grösstmögliche Freiheit» haben, individuell Prioritäten festzulegen (Rybnicek, Bergner u. Suk 2016, 229). Aufgrund dessen spielt die Motivation eine grosse Rolle. Expert:innen haben oftmals die Bedürfnisse der gesamten Schule weniger im Blick als das eigene Fach, die eigene Klasse/Gruppe oder den eigenen Jahrgang. Und da Expert:innen Macht durch Expertise höher einschätzen als Macht durch hierarchischen Rang, ist es umso wichtiger, die Sinnhaftigkeit eines Projekts deutlich zu machen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Entwicklungen nicht oder nur unzureichend umgesetzt werden. Und schliesslich erweisen sich Expert:innenorganisationen bezüglich der Etablierung neuer Strategien und Strukturen als äusserst unbeweglich. «Experten scheuen Reglementierungen, sehen Veränderungen skeptisch und begegnen diesen mit grossem Widerstand» (Rybnicek, Bergner u. Suk 2016, 229).

Zusammen haben diese Aspekte einen grossen Einfluss auf die Handlungslogik in Einzelschulen.

#### **Handlungslogik Einzelschule**

Die Handlungslogik in der Einzelschule orientiert sich an den Merkmalen von Expert:innenorganisationen. Expert:innen sind interessiert an herausfordernden Arbeiten, guter Ressourcenverteilung, hoher Autonomie mit möglichst wenig Regeln und Vorgaben. Sie fühlen sich der eigenen Profession und deren Wertegemeinschaft verpflichtet. Daher haben Hierarchie und Macht wenig Bedeutung oder werden sogar abgelehnt. Daten werden häufig skeptisch gesehen, oft mit dem Argument, dass jede Situation individuell verschieden ist und auch entsprechend behandelt werden will. Diese Logik wird oft auch auf übergeordnete Vorgaben angewendet, was darauf hinausläuft, dass sie allenthalben einfach ignoriert werden.

Dementsprechend kommunizieren Expert:innen anders als Politiker:innen oder Verwaltungsangestellte. Ihnen sind Hierarchien fremd und sie schätzen das bessere Argument (Brüsemeister 2007, 87). Durch den pädagogischen Alltag, in dem

– selbst bei der sorgfältigsten Vorbereitung – immer auch spontan agiert werden muss, werden Daten nur bedingt anerkannt. Brüsemeister (2007, 86) schreibt dazu: «Es ist aus Sicht der Lehrkräfte überhaupt nicht einsichtig, was Berichtssysteme, die systematisierte Folgeentscheidungen ermöglichen sollen, mit ihrem Unterricht zu tun haben; denn in ihm gibt es keine systematischen Entscheidungen in dem Sinne, dass an dokumentierte frühere Entscheidungen angebanden wird, sondern es wird und muss flexibel – angesichts einer Verantwortung gegenüber variablen Reaktionen von Schüler/innen, die nicht dokumentiert sind – situativ reagiert werden».

### 9.4 Grafische Darstellung der unterschiedlichen Handlungslogiken

Abbildung 10 zeigt die unterschiedlichen Handlungslogiken und die damit verbundenen Kommunikationsarten auf. Entscheidend in Bezug auf das Verständnis des Zusammenspiels dieser Logiken ist, dass die jeweiligen Akteur:innen jeweils spezifischen Sinnlogiken, Sprachen und Aufmerksamkeitsprioritäten verpflichtet sind, d. h. auf politische, administrative, pädagogische, wirtschaftliche, wissenschaftliche oder andere professionsbezogene Maßstäbe zurückgreifen (vgl. Kussau u. Brüsemeister 2007, 33; Lüthi 2019, 468).

Auf der rechten Seite sind mögliche Spannungsfelder dargestellt, die sich daraus zwischen den Ebenen, aber auch innerhalb der Ebenen ergeben können.

Handlungslogiken und Kommunikationsarten						
Ebene	Akteursgruppen	Handlungslogik	Kommunikation	Dialograum zwischen den pol. Ansichten	Dialograum	
Makroebene	Bildungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> <li>– politische Legitimation &amp; zeitliche Befristung</li> <li>– Verantwortung &amp; Machterhalt in Bezug auf Wiederwahl</li> <li>– Kompromissbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– hierarchisch</li> <li>– machtbewusst</li> <li>– parteilich</li> </ul>	Dialograum zwischen den pol. Ansichten		Dialograum Politik – Verwaltung
	Bildungsverwaltung/ Bildungsbehörde	Übergeordnete Handlungslogiken und Kommunikationsarten		Dialograum innerhalb der Verwaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kurzfristigkeit ↔ Langfristigkeit</li> <li>– Parteilichkeit ↔ Evidenzbasierung</li> <li>– politisches Programm ↔ Machbarkeit</li> <li>– persönliche Ambitionen ↔ Ansprüche der Gesellschaft</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Langfristigkeit</li> <li>– Einhaltung des Instanzenwegs</li> <li>– Legalitätsprinzip</li> <li>– Aktenmässigkeit</li> <li>– Amtshierarchie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– hierarchisch</li> <li>– machtbewusst</li> <li>– auf Rechtssicherheit bedacht</li> <li>– evidenzbasiert</li> <li>– machbar</li> </ul>			
		Interpretation der übergeordneten Handlungslogiken aufgrund der eigenen Logik				
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Recht</li> <li>– Pädagogik</li> <li>– Ökonomie</li> <li>– Bau und Infrastruktur</li> <li>– Monitoring und Evaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– juristisch</li> <li>– pädagogisch</li> <li>– ökonomisch</li> <li>– baulich und infrastrukturell</li> <li>– wissenschaftsbasiert</li> </ul>			
Meso- und Mikroebene	Einzelsschule	Übergeordnete Handlungslogiken und Kommunikationsarten		Dialograum innerhalb der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rechtssicherheit ↔ pädagogischer Sinn</li> <li>– subjektive Theorie ↔ Evidenzbasierung</li> <li>– Einzelfall ↔ Kollektiv</li> <li>– Hierarchie ↔ Sachargument</li> </ul>	Dialograum Verwaltung – Schule
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autonome</li> <li>– Motivation</li> <li>– auf pädagogische Sinnhaftigkeit bezogen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nicht hierarchisch</li> <li>– orientiert am subjektiv besseren Argument (argumentatorisch)</li> <li>– solidarisch auf eigene Profession bezogen (professionsbezogen)</li> <li>– auf Nichteinmischung beharrend</li> </ul>			
		Interpretation der übergeordneten Handlungslogiken aufgrund der eigenen Logik				
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterricht</li> <li>– Schulsozialarbeit</li> <li>– Heilpädagogik</li> <li>– Betreuung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– schulpädagogisch</li> <li>– sozialpädagogisch</li> <li>– heilpädagogisch</li> <li>– freizeitpädagogisch</li> </ul>			

Abb. 10: Handlungslogiken, Kommunikation und Spannungsfelder der Ebenen im Überblick

## 10 Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln

Die Ausführungen haben gezeigt, wie komplex der Aufbau des Mehrebenensystems Schule ist, wie viele Akteursgruppen beteiligt sind. Aufgrund der Interpretation von Handlungsspielräumen in den Vorgaben und der unterschiedlichen Logiken kann es «immer wieder zu scheinbaren Irrationalitäten, zu Missverständnissen, aber auch zu handfesten Interessenskonflikten kommen» (vgl. Langer 2008, 8).

Was bedeuten die Erkenntnisse über die unterschiedlichen Logiken im Mehrebenensystem Schule für das Schulentwicklungshandeln? Die bisherigen Ausführungen zeigen auf, welche Ansätze und Akteur:innen im Bildungswesen das *Lernen der Schüler:innen* steuern. Im Kern geht es für Führungspersonen darum, eigene Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten zu (er-)kennen und die Veränderungsprozesse in der eigenen Organisationseinheit im Rahmen der Vorgaben so zu planen und umzusetzen, dass der Gestaltungsspielraum im Dienste der Schüler:innen konstruktiv und pädagogisch-kreativ genutzt wird.

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* werden vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs
- Aspekte der Informationsgewinnung
- Aspekte der Meinungsbildung
- Aspekt der Entscheidungsfindung

77

Darüber hinaus gibt es zwei Bereiche, die insbesondere für das *Mehrebenensystem Schule* zu beachten sind: Komplexität verstehen und in multirationale Kontexte übersetzen und Gestaltungsspielraum ausloten und institutionell-strategische Entscheidungen treffen.

### Komplexität verstehen und in multirationale Kontexte übersetzen

In Bezug auf das Führungshandeln heisst dies zunächst einmal, dass es wichtig ist, den Aufbau des Mehrebenensystems und dessen Komplexität zu verstehen. Dabei sind alle Ebenen gleichermaßen gefordert, sich auf das Verständnis und die Handlungslogiken der jeweils anderen Ebenen und Akteursgruppen einzulassen und miteinander nach Lösungen zu suchen.

Für die Makroebene gilt es, entsprechende Entscheidungen immer hinsichtlich der pädagogischen Umsetzbarkeit im Alltag in den Blick zu nehmen und auf die Sinnhaftigkeit aus Sicht der betroffenen Berufsgruppen zu prüfen (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Dass dies zumindest bei der Bildungsverwaltung keines-

wegs banal ist, wurde in Kapitel 4.2 mit dem Hinweis auf die verschiedenen Subgruppen und deren je spezifisches Verständnis bereits erläutert.

Die Mesoebene kann hier unterstützend wirken, indem sie immer wieder auf das Verständnis und die Handlungslogik der Organisation Schule und ihrer Akteur:innen hinweist. Im Idealfall steht dabei das *Lernen der Schüler:innen* im Zentrum. Damit dies gelingt, braucht es ein Verständnis der Erwartungen vonseiten der Politik und Verwaltung. Nicht selten müssen diese in den lokalen Kontext übersetzt und gegen innen nachvollziehbar beschrieben werden (vgl. *Prozessgestaltung*). Dies beinhaltet auch eine je nach Akteursgruppe unterschiedliche Sprache, sodass nicht selten eine doppelte Transferleistung (in den lokalen Kontext und die entsprechende Sprache) gefordert ist (vgl. Kap. 4.2, *Akteur:innen der Bildungsverwaltung und die Ausführungen zum multirationalen Verständnis*).

Konkret bedeutet das, dass sich Führungspersonen aller Ebenen bemühen sollten, sowohl interne (in Einzelgesprächen, mit Teams oder dem gesamten Personal) wie auch über die Ebenen hinweg stattfindende Dialoge zu initiieren (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Diese können kontrovers geführt werden, allerdings sollte genügend Zeit für notwendige Klärungen vorhanden sein (vgl. *Prozessgestaltung*). Denn am Ende sollte ein gemeinsames Verständnis von der Intention des Projekts stehen, um daraus Strategien zu erarbeiten, wie es umgesetzt werden kann (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

### **Gestaltungsspielraum ausloten und institutionell-strategische Entscheidungen treffen**

Nach dem Verständnisaufbau gilt es, im Idealfall über die Ebenen hinweg den Gestaltungsspielraum auszuloten, der sich aus den Rahmenbedingungen ergibt (vgl. *Rahmenbedingungen*). Wie in Kapitel 8 erläutert, gibt es immer lokale Realitäten, die Akteur:innen auffordern, Vorgaben zu interpretieren und so umsetzen, dass es in ihren jeweiligen Kontext passt. Genau diesen Spielraum lässt der Gesetzgeber bewusst zu, damit institutionell-strategische Entscheidungen getroffen werden. Für Führungspersonen ist es wichtig zu erkennen, welche Gestaltungsspielräume Vorgaben für die eigene Organisation zulassen und diese aktiv zu nutzen.

## 11 Literatur

- Altrichter, Herbert und Manuela Gamsjäger. 2019. «Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken». In *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Bd. 42, hrsg. v. Julia Zuber, Herbert Altrichter und Martin Heinrich, 45–78. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2016b. «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 1–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Appius, Stephanie und Amanda Nägeli. 2017. *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Educational Governance 35. Wiesbaden: Springer.
- Appius, Stephanie, Amanda Nägeli und Martin Lewa. 2016. «Schulreformen – Zusammenspiel von Kanton und Gemeinden». In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*, hrsg. v. Judith Hangartner und Markus Heinzer, 77–99. Wiesbaden: Springer.
- Berkemeyer, Nils. 2010. *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. 1. Aufl. Educational Governance 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung. 2011. *Handbuch Schulqualität: Qualitätsansprüche an die Volksschulen des Kantons Zürich*. 2. Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Böhm-Kasper, Oliver, Christine Demmer und Pia Gausling. 2017. «Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag». In *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele*, hrsg. v. Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese, 127–28. Beiträge zur Bildungsforschung Band 2. Münster, New York: Waxmann.
- Bonhage, Barbara und Caroline S. Marsiaj. 2019. «Volksschulen in der Schweiz als besondere Expertenorganisationen». In *Experten führen*, hrsg. v. Peter Kels und Stephanie Kaudela-Baum, 93–107. uniscope. Publikationen der SGO Stiftung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bonsen, Martin. 2016. «Schulleitung und Führung in der Schule». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 301–23. Wiesbaden: Springer VS.
- Bormann, Inka. 2011. *Zwischenräume der Veränderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brauckmann, Stefan und Ferdinand Eder. 2019. «Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten». *Zeitschrift für Bildungsforschung* (9): 5–15. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-019-00242-6>.
- Brauckmann, Stefan, Christoph Herrmann, Klaus D. Hanssen, Susanne Böse, Tina Holz und Tobias Feldhoff. 2014. «Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP): Abschlussbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts «Steuerung im Bildungssystem» (SteBis) geförderten Forschungsprojekts; Berichtszeitraum: 01.02.2011–31.05.2013».
- Brückel, Frank, Reto Kuster, Luzia Annen, Alexandra Totter und Susanna Larcher. 2017. «Grundlagen». In *Qualität in Tagesschulen/ Tagesstrukturen (QuinTaS)*, hrsg. v. Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher. Bern: hep Verlag.
- Brüsemeister, Thomas. 2007. «Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule». In *Governance, Schule und Politik*, hrsg. v. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, 63–95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2008. *Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme*. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2019. «Vergleichende Analyse mittels Governance-Regler». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 35–49. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.



- Buhren, Claus G. und Hans-Günter Rolf, Hrsg. 2017. *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2., durchgesehene und neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. *Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG*. Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. 1. Januar / 2004.
- Capaul, Roman und Hans Seitz. 2011. *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Criblez, Lucien. 2006. «Wissensgesellschaft, Bildung». Online verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/Lucien-Criblez/publication/264879296\\_Wissensgesellschaft\\_Bildung/links/5555c5eb08aeaaff3bf497fc/Wissensgesellschaft-Bildung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lucien-Criblez/publication/264879296_Wissensgesellschaft_Bildung/links/5555c5eb08aeaaff3bf497fc/Wissensgesellschaft-Bildung.pdf). Zugriff 14. Januar 2022.
- Dalin, Per und Hans-Günter Rolf. 1990. *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: E. neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium u. Schulaufsicht*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dederling, Kathrin. 2016. «Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 53–73. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederling, Kathrin. 2020. «Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? – Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext «klassischer» Aufgaben». In *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle*. Bd. 48, hrsg. v. Esther D. Klein und Nina Bremm, 289–311. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Demmer, Christine und Benedikt Hopmann. 2020. «Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen». In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. v. Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 1467–77. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. 2016. «Lehrplan 21». Zugriff 8. Oktober 2021. <https://www.lehrplan21.ch/>.
- Diedrich, Martina. 2020. «Die veränderte Rolle der intermediären Akteure». In *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle*. Bd. 48, hrsg. v. Esther D. Klein und Nina Bremm, 45–63. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dienststelle Volksschulbildung Luzern. 2021. «Orientierungsrahmen Schulqualität». Zugriff 08.01.2022. [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht\\_organisation/qualitaetsmanagement/orientierungsrahmen\\_schulqualitaet.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/qualitaetsmanagement/orientierungsrahmen_schulqualitaet.pdf?la=de-CH).
- Dlabac, Oliver. 2016. «Lokale Autonomie und Milizprinzip unter veränderten Vorzeichen: Neue Modelle der Gemeinde- und Schulorganisation». In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*, hrsg. v. Judith Hangartner und Markus Heinzer, 125–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dlabac, Oliver und Judith Hangartner. 2017. «Bedrängte lokale Schulbehörden». *Limmattaler Zeitung*, 11.02.2017.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2014. «Die Wirksamkeit der neuen Steuerung». In *Educational Governance als Forschungsperspektive*, hrsg. v. Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Alt-richter, 27–50. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fend, Helmut. 2017. «Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 85–101. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.

- Graß, Doris und Matthias Alke. 2019. «Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 219–46. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hangartner, Judith. 2019. «Doing governance – eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 309–26. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hangartner, Judith und Markus Heinzer. 2016. «Einleitung: Die Gemeinde in der Educational Governance». In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch*, hrsg. v. Judith Hangartner und Markus Heinzer, 1–29. Educational Governance 31. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, Martin und Jürgen Kussau. 2016. «Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 183–207. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzer, Markus und Judith Hangartner. 2016. «Politische Zuständigkeiten für die Volksschule in der Schweiz». In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*, hrsg. v. Judith Hangartner und Markus Heinzer, 31–53. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herrmann, Joachim. 2020. «Schulaufsicht als Beratungsinstanz? Zur Bedingung der Möglichkeit einer Beratung durch die Hierarchie». In *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle*. Bd. 48, hrsg. v. Esther D. Klein und Nina Bremm, 359–72. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kanton Zürich Amt Jugend und Berufsberatung – Fachbereich Kind- und Jugendhilfe. 2022. «Schulsozialarbeit». Zugriff 19. Januar 2022. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterrichtsergaenzende-angebote/schulinfo-schulsozialarbeit.html>.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion. 2018. «Behördenhandbuch: Die Rolle der Schulpflege in den geleiteten Schulen». Zugriff 24. Januar 2022. <http://behoerdenhandbuch.ch/web/die-schulgemeinde/wie-fuehren-laien-profis/>.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion. 2019. «Bildung und ICT: Weiterbildungen durch PICTS». <https://ict-coach.ch/zh/digitalerwandel/unterrichtsentwicklung-im-digitalen-wandel/weiterbildungen-durch-picts/>.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion Bildungsplanung. 2021. *Die Schulen im Kanton Zürich 2020/2021: Ausgabe 2021*.
- Kussau, Jürgen und Thomas Brüsemeister, Hrsg. 2007. *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuster, Reto und Esther Bussmann. 2017. *Kooperation: Arbeitsbuch 3*. Bern: hep Verlag.
- Langer, Roman, Hrsg. 2008. «Warum tun die das?»: *Governanceanalysen zum Steuerungs-handeln in der Schulentwicklung*. 1. Aufl. Educational Governance 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, Roman und Thomas Brüsemeister, Hrsg. 2019. *Handbuch Educational Governance Theorien*. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lüthi, Katharina. 2019. «Grenzüberschreitende Professionalisierung». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 467–88. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maag Merki, Katharina. 2020. «Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?» In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans C. Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein et al., 405–17. Opladen: Barbara Budrich.
- Maaz, Kai, Rico Emmrich, Michaela Kropf und Holger Gärtner. 2019. «Bildungsstandards als innovative Elemente moderner Bildungssysteme». In *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Bd. 42, hrsg. v. Julia Zuber, Herbert Altrichter und Martin Heinrich, 25–44. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Machura, Stefan. 2005. *Politik und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magnus, Cristian D. 2019. «Rekontextualisierung als Konzept zur Erweiterung der analytischen Perspektive und der forschungspraktischen Operationalisierung von Educational Governance». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 99–122. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Näpfl, Jasmin. 2019. «Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 125–45. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Niedlich, Sebastian. 2020. *Neue Ordnung der Bildung* 49. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Niedlich, Sebastian und Inka Bormann. 2019. «Steuerungswissen». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 491–522. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rolff, Hans-Günter. 2016a. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rybnicek, Robert, Sabine Bergner und Katharina Suk. 2016. «Führung in Expertenorganisationen». In *Handbuch Mitarbeiterführung*, hrsg. v. Jörg Felfe und Rolf van Dick, 227–37. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schedler, Kuno. 2012. «Multirationales Management». *Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 5 (2): 361–76.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021a. *In der Schweiz tragen die Kantone die Hauptverantwortung für Bildung und Kultur. Als EDK koordinieren sie ihre Arbeit auf kantonalen Ebene*. Bern: IDES Informations- und Dokumentationszentrum.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021b. «Nationale Bildungsziele: Die nationalen Bildungsziele der EDK beschreiben wichtige Grundkompetenzen». Zugriff 21. Dezember 2021. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele>.
- SKBF. 2018. *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. 2021. «Bildungsmonitoring Schweiz». Zugriff 4. Januar 2022. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungszusammenarbeit-bund-kantone/bildungsmonitoring-schweiz.html>.
- Stadt Zürich Schul- und Sportdepartment. 2021. «Tagesschule 2025». Zugriff 8. Dezember 2021. <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>.
- Strätz, Rainer, Claudia Hermes, Ranghild Fuchs, Karin Kleinen, Gabriele Nordt und Petra Wiedemann. 2008. *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und offenen Ganztagsgrundschulen (QUAST): Ein nationaler Kriterienkatalog*. 2. Aufl. Frühe Kindheit Qualitätssicherung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Strauss, Nina-Cathrin und Niels Anderegg, Hrsg. 2020. *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*. 1. Aufl. Führung von und in Bildungsorganisationen 1. Bern: hep.
- Volksschulamt Kanton Zürich. 2020. «Mehr Spielraum für die Gemeinden bei der Schulorganisation». Zugriff 13. Januar 2022. <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2020/10/mehr-spielraum-fuer-die-gemeinden-bei-der-schulorganisation.html>.
- Volksschulamt Kanton Zürich – Abteilung Besondere Förderung. 2022. «Besonderer Bildungsbedarf». Zugriff 19. Januar 2022. <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/volksschule-besonderer-bildungsbedarf.html>.
- Volksschulgesetz Kanton Zürich. 2005. «Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005». Zugriff 8. Oktober 2021. [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_rnsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/\\$file/412.100\\_7.2.05\\_65.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_rnsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412.100_7.2.05_65.pdf).

- Wacker, Albrecht, Uwe Maier und Jochen Wissinger. 2012. «Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen». In *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung*, hrsg. v. Albrecht Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger, 9–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winands, Günter. 2018. «Der Schulversuch in Geschichte und Gegenwart: Königsweg der Schulreform». In *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, hrsg. v. Heiner Barz, 143–54. Handbuch. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Wurster, Sebastian, Tanja Rettinger und Tobias Feldhoff. 2020. «Schule im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortlichkeit und Schulaufsicht». In *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle*. Bd. 48, hrsg. v. Esther D. Klein und Nina Bremm, 165–87. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zeitler, Sigrid, Barbara Asbrand und Nina Heller. 2013. «Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption». In *Innovationen im Bildungswesen*, hrsg. v. Matthias Rürup und Inka Bormann, 127–47. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.



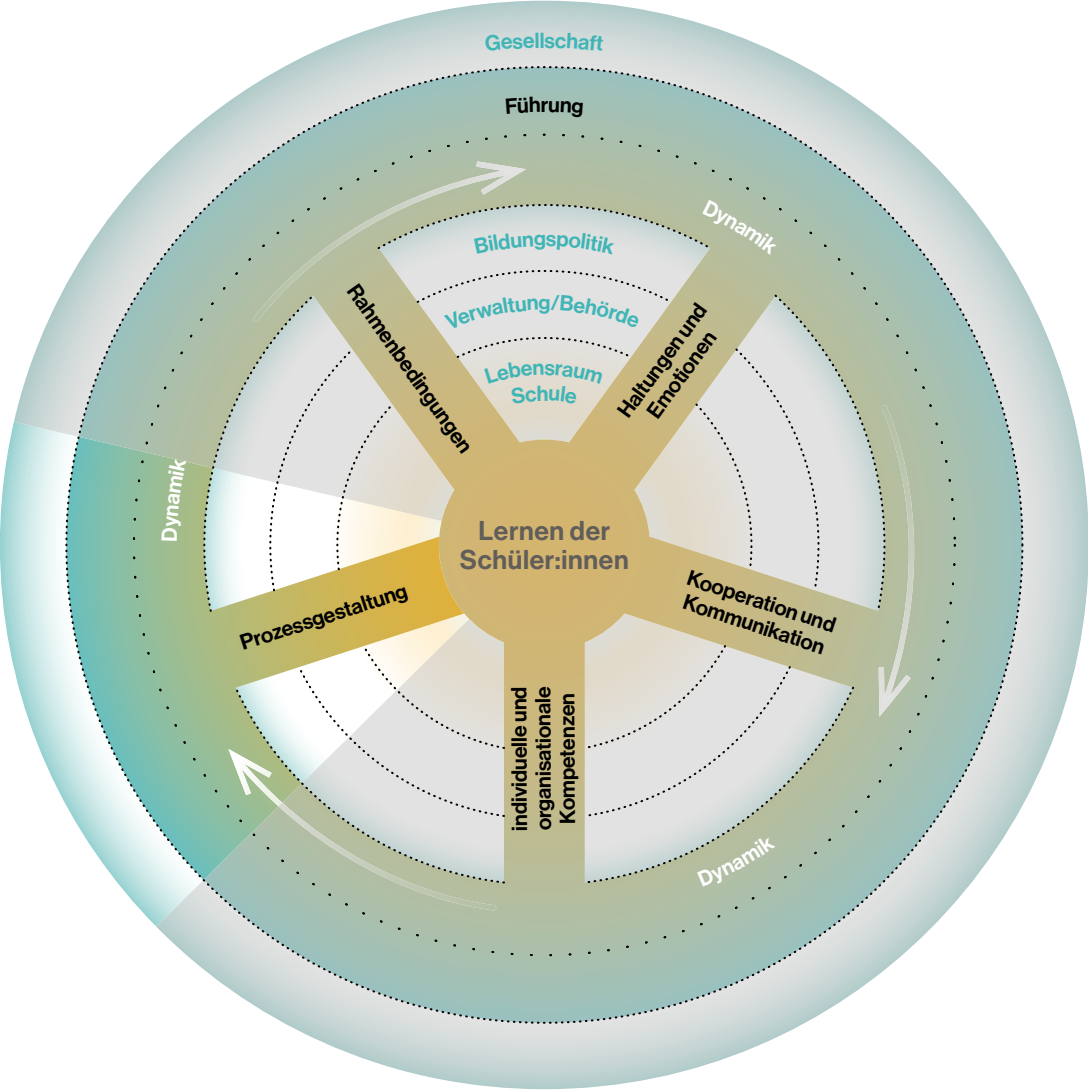
# **Kapitel 5**

# **Prozessgestaltung**



# Prozessgestaltung

Aufbau einer zielgerichteten Prozessarchitektur  
Rachel Guerra, Frank Brückel, Reto Kuster





## 1 Bedeutung des Faktors «Prozessgestaltung» im Gesamtzusammenhang

Der Faktor «Prozessgestaltung» macht deutlich, dass schulische Veränderungsprozesse intendiert, also geplant sind und gesteuert werden können. Dass dennoch vor «naiven Planungsoptimismus» (Altrichter u. Maag Merki 2016b, 3) gewarnt werden muss, wird in *Haltungen und Emotionen* sowie *Mehrebenensystem Schule* näher ausgeführt. Auch – oder gerade – weil es während eines Veränderungsprozesses aufgrund der vielen beteiligten Personen und Akteursgruppen immer wieder Emotionen (Scherke 2009; Scheve 2012, vgl. *Haltungen und Emotionen*) und Dekontextualisierungen (Bormann 2011, 324; vgl. *Mehrebenensystem Schule; Kooperation und Kommunikation*) gibt, ist es wichtig, so gut wie möglich zu planen. Eine sorgfältige Vorbereitung und Steuerung hilft zum einen, den Rahmen zu gestalten, den es braucht, um zielsicher vorwärtszukommen. Zum anderen ermöglicht sie, flexibler auf unvorhergesehene Ereignisse während des Prozesses zu reagieren. Wie im Folgenden ausgeführt wird, umfasst eine sorgfältige Prozessgestaltung die Berücksichtigung aller im Schulentwicklungsrad aufgeführten Elemente. Schulentwicklungsarbeit erfordert häufig ein «Spiel mit diesen Faktoren und Ebenen» (vgl. *Führung*). Das heisst, dass Prozessgestaltung nicht als Abarbeiten einzelner aufeinander folgender Schritte zu verstehen ist, sondern je nach Situation durchaus auf einzelne Prozessphasen mehrmals zurückgegriffen wird.

88

## 2 Prozessphasen und Prozesssteuerung

Die folgende Beschreibung orientiert sich an den Schritten a – i, die einen idealtypischen Schulentwicklungsprozess beschreiben. Dieser ergibt sich aus der aktuellen Literatur zum Change Management (z. B. Lauer 2019; Lucht 2019; Nachbagger, Schirl-Böck u. Weiss 2020), der Schulentwicklung (z. B. Rolf 2016a; Dederling 2012), der Auswertung der geführten Interviews sowie der Erfahrungen der Autor:innen (Brückel et al. 2017). Auf der linken Seite von Abbildung 1 sind dem Schulentwicklungsprozess die üblichen Begriffe des Change-Managements zugeordnet, wie sie beispielsweise bei Krüger (2014, 39) verwendet werden. Andere häufig genutzte Grundlagen gehen auf Edward Deming und den «Demingkreis» zurück, der die vier Phasen Planen (plan) – Umsetzen (do) – Überprüfen (check) – Handeln (act) vorsieht (vgl. dazu im Überblick z. B. Brüggemann u. Bremer, Peik 2020, 8 ff.).

Krüger (2014)	Prozessphase Übertrag von Guerra und Brückel (2020)	
Initialisierung	a. Zielklärung → schulexterne/schulinterne Ziele	j Zeit
Konzipierung	b. Sensemaking → Aufmerksamkeit c. Anschlussfähigkeit prüfen d. Rahmenbedingungen und Ressourcen	
Mobilisierung	c. Projektauftrag → Verantwortung/zur Verfügung stehende Arbeitszeit/ Dauer des Projekts/Meilensteins	
Umsetzung	f. Commitment (Selbstverpflichtung) g. Konkretisierung des Projektauftrags (schriftliche Erstellung eines Detailkonzepts)	
Verstetigung	h. Prototyp inkl. Reflexion	
	i. Start und Institutionalisierung	

Abb. 1: Idealtypischer Schulentwicklungsprozess im Vergleich mit Krüger (2014, 39)

Es wird davon ausgegangen, dass Schulentwicklung ein bewusster Prozess ist, der in Anlehnung an Zala-Mezö et al. (2018, 115) wie folgt definiert wird:

<b>Definition Schulentwicklung</b>	«Schulentwicklung zeigt sich am zielbewussten, kontinuierlichen und langfristigen Engagement einzelner Schulen in Auseinandersetzung mit Bildungssystem und Gesellschaft. Schulentwicklung fokussiert auf das Lernen, wird von allen Beteiligten gemeinsam realisiert und erfordert kollektive und individuelle Veränderungen».
------------------------------------	---

Auch wenn bei Veränderungsprozessen nicht alles planbar ist, hilft zur Orientierung die Anwendung einer idealtypischen Logik, die mit der Zielklärung (a) beginnt und mit der Institutionalisierung des Projekts (i) endet. Die Abfolge beinhaltet den Einbezug aller Faktoren des Schulentwicklungsrad und hilft, die Planung zu gestalten. Dabei sollen die einzelnen Prozessphasen als Reflexionshilfe dienen und nicht normativ verstanden werden. Wie bereits erwähnt, kann es iterative Schleifen geben, manche Prozessphasen müssen wiederholt, andere können dagegen schneller durchlaufen werden. Daher erstreckt sich über alle Prozessphasen der Faktor Zeit (j), der ein hohes Mass an Flexibilität erfordert und immer wieder angepasst werden muss.

## 2.1 (a) Zielklärung

«Nur wer klare Ziele hat, weiß, was er erreichen will, und kann evaluieren, was erreicht wurde und was nicht» (Rolf 2019b, 87). In der Literatur herrscht breiter Konsens, dass die intensive Auseinandersetzung darüber, welche Ziele mit einem

Projekt erreicht werden sollen, von grosser Bedeutung ist (vgl. z. B. Rolff 2019b, 87ff; Capaul, Seitz u. Keller 2020; Lauer 2019, 113 f.; Schifferer u. Reitzenstein 2018).

Allerdings ist es im Alltag nicht ganz einfach, Ziele zu bestimmen, die dabei helfen, ein Projekt tatsächlich voranzubringen und die während der Prozessgestaltung als «roter Faden» dienen.

Viele Projekte sind sehr allgemein formuliert und gleichen einer Vision (z. B. Einführung einer Tagesschule inklusive Schulgemeinschaft; Einführung eines bestimmten Unterrichtsmodells wie Lernlandschaften etc.). In dieser Allgemeinheit können viele Kolleg:innen zustimmen. Je detaillierter ein Vorhaben wird, desto klarer zeigt sich, ob das Ziel einen breiten Konsens findet. Daher sollte die Zielformulierung mit der Auseinandersetzung verknüpft werden, durch welche Massnahmen das Ziel erreicht werden soll (vgl. Bremm 9. Mai 2019). Diese Auseinandersetzung geht in Details und fordert die beteiligten Personen heraus, ein gemeinsames Ziel zu formulieren, das von einer Mehrheit getragen und handlungsleitend wird (vgl. Ausführungen unter *Lernen der Schüler:innen* und unter *Haltungen und Emotionen*).

<b>Anforderungen an Ziele</b>	Die Ziele eines schulischen Veränderungsprozesses sollten immer eine Antwort auf die Frage beinhalten, wie das <i>Lernen der Schüler:innen</i> verbessert werden kann (vgl. z. B. Maag Merki 2017, 269 ff.). Daneben weist Rolff (2016a, 86 ff. & 142) auf folgende Anforderungen hin: nicht zu viele Ziele, Operationalisierbarkeit und Überprüfbarkeit sowie grösstmögliche Einigkeit über die Ziele.
-------------------------------	---

## 2.2 (b) Sensemaking<sup>20</sup>

Im Fachdiskurs herrscht weitgehend Einigkeit, dass Veränderungen in Schulen nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn die betroffenen Akteursgruppen keinen Sinn in den Zielen des Schulentwicklungsprojekts sehen (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

<b>Sensemaking</b>	Nach Weick, Sutcliffe und Obstfeld (2005) sowie Weick und Sutcliffe (2016) meint Sensemaking den Prozess, wie ein Mensch die Vielzahl ungeordneter Sinneswahrnehmungen zu sinnvollen Einheiten verbindet. Dabei greift er auf frühere Erfahrungen und Annahmen zurück, welche seine Haltungen konstituieren. Je nach Einordnung kann sich ein unterschiedlicher Sinn und damit eine andere Erklärung für die aufgenommenen Wahrnehmungen ergeben. Sensemaking ist zentral, weil es Identität und Handlung ermöglicht beziehungsweise einschränkt.
--------------------	---

.....  
<sup>20</sup> Im Folgenden wird in Anlehnung an die deutschsprachige Übersetzung von Weick und Sutcliffe (2016) der Begriff Sensemaking verwendet. Dort heisst es: «Der Begriff wurde in der deutschsprachigen Literatur in der Vergangenheit z. B. mit Sinngebung, Sinnstiftung oder Sinngenerierung wiedergegeben. Da sich die Sensemaking Theory auch im deutschsprachigen Raum etabliert hat, wird im Folgenden meist der englische Begriff verwendet».

Auch in der allgemeinen Literatur zum Change-Management wird auf die Bedeutung der «Sinnhaftigkeit» hingewiesen (vgl. z. B. Kiel, Volker 2019, 871 ff.; Becker 2014, 229 ff.; Lippold 2019, 41; Nachbagauer, Schirl-Böck u. Weiss 2020, 172).

Becker (2014, 229 ff.) beschreibt beispielsweise den engen Zusammenhang zwischen Sensemaking, *Kommunikation* und *Führung*: «Dabei gilt es, Ängste und Sorgen der Betroffenen aufzufangen und für die Sinnhaftigkeit der Veränderung zu werben. Durch offene, ehrliche und verständliche Kommunikation ist über Gründe, Vorgehensweisen und Ziele der Veränderung zu informieren».

Im Bildungssystem kommt hinzu, dass Schulen als Expert:innenorganisationen gelten, in denen grundsätzlich die «Macht der Argumente» höher gewichtet wird als die Macht der ranghöheren Funktion (vgl. Rybnicek, Bergner u. Suk 2016 und ausführlich unter *Mehrebenensystem Schule*).

Bei der Prozessgestaltung sollte zu Beginn eines Projekts die besondere Aufmerksamkeit darauf gelegt werden, dass die beteiligten Akteursgruppen die Sinnhaftigkeit erkennen, die mit dem neuen Projekt verbunden ist. Gelingt es in Expert:innenorganisationen nicht, diese ausreichend zu vermitteln, muss von Anfang an mit Widerständen gerechnet werden. Hier beeinflussen auch die jeweiligen *individuellen und organisationalen Kompetenzen* das Sensemaking. Denn je höher bzw. passender die jeweilige individuelle oder kollektive Kompetenz bezogen auf das entsprechende Projekt ist, desto einfacher kann es werden, sich neue Handlungs- und Lösungsoptionen anzueignen.

### 2.3 (c) Anschlussfähigkeit prüfen

Anschlussfähigkeit und Praxisrelevanz sind Begriffe, die in der Schulentwicklungsliteratur, dort vor allen Dingen bei Fragen zum organisationalen Lernen und dem Transfer in den eigenen Organisationsalltag, immer wieder diskutiert werden (vgl. Heitmann 2013; Feldhoff 2011; Schreiner et al. 2019; Fend 2017; Lucht 2019).

<b>Anschlussfähigkeit</b>	Anschlussfähigkeit bezeichnet in Bezug auf Feldhoff (2011, 116) die Bewertung und Entscheidung über die Relevanz der kommenden Veränderungen und wie diese in der Organisation genutzt werden sollen: «Solche Entscheidungen sind meist Produkt sozialer Prozesse in der Interaktion von Organisationsmitgliedern».
---------------------------	---

Feldhoff (2011) weist damit indirekt auf den Dialog hin, der auch in dem vorliegenden Schulentwicklungsverständnis eine bedeutende Rolle spielt (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Dieser ist ein geeignetes Mittel, um die bei den betroffenen Akteursgruppen vorhandenen Haltungen explizit zu machen. Denn eine (positive oder kritische) Bewertung der Anschlussfähigkeit des Projekts ist immer eng mit Haltungen verknüpft (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Das wird auch durch Heitmann (2013, 370) bestätigt, die schreibt:

Für Bemühungen, die auf die Effektivierung und Entlastung von Schulentwicklung durch Wissensmanagement abzielen, bedeutet dies, dass sich ihre intraschulische Anschlussfähigkeit zunächst vor allem daran bemessen wird, ob sie als Unterstützung oder Beeinträchtigung des Unterrichts wahrgenommen werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie zunächst als beeinträchtigend erlebt werden, ist insofern hoch, als der sorgsame, reflexive, kooperativ betriebene und intersystemisch abgestimmte Umgang mit Wissen zunächst Zeitinvestitionen erfordern würde, zumal positive Erfahrungen mit Abstimmung und Kooperation auf Grundlage der Befunde schulintern nur in einem begrenzten Umfang vorhanden sind.

Fend (2006, 130) geht über die Arbeit in der Einzelschule hinaus, indem er darauf hinweist, dass die Herstellung einer Anschlussfähigkeit insbesondere im *Mehrebenensystem Schule* nicht einfach ist. Da jede einzelne Ebene (Politik, Behörden und Verwaltung, Einzelschule) einer je eigenen Handlungslogik folgt und diese eng mit der Bewertung über den Sinn oder Unsinn eines Projekts entscheidet, sollte immer berücksichtigt werden, dass die ebenenübergreifende Kommunikation im Sinne von «Wie können die jeweils anderen anschlussfähig gemacht werden?» wichtig und anspruchsvoll ist. Eine ausführliche Beschreibung der jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken und Kommunikationsarten und der daraus möglicherweise entstehenden Spannungsfelder findet sich unter *Mehrebenensystem Schule*.

92

Und schliesslich ist zu beachten, dass die Herstellung der Anschlussfähigkeit an den lokalen Kontext gewisse Freiheiten erfordert (vgl. *Rahmenbedingungen*). Reform- oder Projektvorgaben sollten diese berücksichtigen, da ansonsten die Gefahr besteht, dass das Projekt strukturell nicht anschlussfähig ist (beispielsweise sind rechtliche Vorgaben nicht gegeben) oder die betroffenen Anspruchsgruppen die Praxisrelevanz nicht verstehen und wenig oder nicht bereit sind, aktiv an der Umsetzung des Projekts mitzuarbeiten.

## 2.4 (d) Rahmenbedingungen und Ressourcen

Für jedes Schulentwicklungsprojekt – unabhängig davon, wie umfangreich es ist – ist die Kenntnis von *Rahmenbedingungen* unabdingbar. Sie sind sehr unterschiedlich beeinfluss- oder veränderbar und erleichtern, beschleunigen, erschweren, verlangsamen oder verunmöglichen die Implementation eines neuen Projekts. Dies bedeutet, dass eine genaue Kenntnis über geltende Rahmenbedingungen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf den Gestaltungsspielraum des Projekts helfen, einen realistischen Projektrahmen zu erstellen. Das vorliegende Schulentwicklungsverständnis unterscheidet zwischen verschiedenen Rahmenbedingungen (vgl. ausführlich unter *Rahmenbedingungen*).

<b>Rahmenbedingungen</b>	Die Kombination zwischen verschiedenen Rahmenbedingungen ergibt zusammen das Feld, das «bespielt werden kann». Je besser eine Führungsperson die entsprechenden Rahmenbedingungen kennt, desto einfacher wird es ihr fallen, den Gestaltungsspielraum auszuloten.
--------------------------	---

Die Rahmenbedingungen, welche von aussen, zum Beispiel durch den Gesetzgeber, den Finanzgeber festgelegt werden, sind zwar veränderbar, jedoch nur von den jeweils verantwortlichen Stellen. Die Handlungsbedingungen vor Ort sind entweder nicht veränderbar (Lage der Schule, Grösse, bauliche Voraussetzungen, Merkmale der Schüler:innenschaft, demografische Zusammensetzung) oder hängen von einzelnen Personen respektive der Teamkonstellation ab und sind nur schwer beeinflussbar (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

## 2.5 (e) Projektauftrag

Für Brehm und Hackmann (2014, 176) verbindet der Projektauftrag die Projektziele mit konkreten Vorgaben, vor allen Dingen dann, wenn sie schriftlich fixiert sind:

<b>Projektauftrag</b>	«Das Fundament des Projektmanagements ist der konkrete Projektauftrag, der in der Praxis normalerweise einem Projektantrag folgt. Als Teil des Wandlungsprogramms werden der Gegenstand sowie die Ziele des Projekts hinsichtlich Ergebnistyp und -qualität, Zeit und Budget festgelegt. Außerdem müssen die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der Projektorganisation definiert werden» (Brehm u. Hackmann 2014, 176).
-----------------------	--

93

Üblicherweise enthält ein Projektauftrag folgende Bestandteile (vgl. z. B. Brehm u. Hackmann 2014, 176; Eidgenössisches Finanzdepartement EFD 2014, 12 ff.):

- Beschreibung der Ausgangslage,
- Ziele,
- Projektergebnisse,
- Projektbeginn und -ende,
- Projektleiter:in und -team und deren Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen,
- Risiken und Beschränkungen,
- vorhandene Ressourcen.

Lauer (2019, 202) weist darauf hin, dass ein schriftlicher Projektauftrag «nicht in Stein gemeisselt ist»:

Dabei ist allerdings ein schmaler Grat zu beschreiten. Einerseits muss allein zu Orientierungszwecken ein Projektplan aufgestellt und dessen Einhaltung überwacht werden, andererseits kann genau dieses Tun auch in eine zu starke Bürokratisierung des Projekts ausarten, bei der die Methodik die

Inhalte dominiert, Ressourcen verschlingt und eine notwendige Flexibilität einschränkt. [...] Auch ist es falsch, vonseiten einer Projektleitung eine zu detaillierte Projektplanung bei den einzelnen Teilprojekten a priori einzufordern und ex post zu überwachen.

Stattdessen plädiert er dafür, klare (Teil-)Ziele zu vereinbaren und den Weg dorthin sowohl inhaltlich wie auch zeitlich den jeweiligen Projektleitungen zu überlassen.

## 2.6 (f) Commitment

Organisationales Commitment ist ein Begriff aus der Organisationsentwicklung, der sich gut auf Prozesse der Schulentwicklung übertragen lässt. Er steht in engem Zusammenhang mit Sensemaking und Anschlussfähigkeit (siehe Ausführungen oben). In der Prozessgestaltung ist es wichtig, dass die projektverantwortlichen Personen, nachdem der schriftliche Projektauftrag vorliegt, das Commitment der beteiligten Personen abholen. Wenn dies nicht gelingt, besteht die Gefahr, dass das Projekt nicht oder nicht wie vorgesehen vorangetrieben wird. Klaiber (2018b) hat sich in seiner Dissertation mit Organisationalem Commitment auseinandergesetzt und definiert den Begriff wie folgt:

<b>Organisationales Commitment</b>	Unter Organisationalem Commitment wird nach Klaiber (2018a, 25) eine gefühlte Beziehung zwischen einem Menschen und einer Organisation verstanden. Sie weist einen eher längerfristigen Charakter auf und betrifft das gesamte Personal eines Unternehmens.
------------------------------------	---

94

Klaiber (2018a, 26) unterscheidet in Bezug auf andere Quellen zwischen Nutzen und Zielen auf individueller und organisationaler Ebene, wobei die Ausführungen sehr gut auf Bildungsorganisationen übertragen werden können:

<b>Nutzen und Ziele von Organisationalem Commitment (nicht vollständig)</b>	
<b>bezogen auf das einzelne Teammitglied</b>	<b>bezogen auf die Organisation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zugehörigkeit</li> <li>– Sicherheit</li> <li>– Orientierung</li> <li>– Verhinderung von Isolation</li> <li>– soziale Unterstützung</li> <li>– Kontakte</li> <li>– Gesundheit</li> <li>– Zufriedenheit</li> <li>– Steigerung des Selbstwerts</li> <li>– Sinnfindung</li> <li>– Anerkennung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geringere Fluktuation</li> <li>– mehr Leistung</li> <li>– höheres Engagement</li> <li>– geringere Fehlzeiten</li> <li>– Wissen wird in der Organisation gehalten</li> </ul>

Tab. 1: Nutzen und Ziele von Organisationalem Commitment für das einzelne Teammitglied und die Organisation in Anlehnung an Klaiber (2018a, 27).

Unter *Mehrebenensystem Schule* wird ausgeführt, dass es gerade in der Expert:innenorganisation Schule mit ihrer spezifischen Handlungslogik wichtig ist, auf die Herstellung von Organisationalem Commitment zu achten. Denn Expert:innen verfügen über grosse Freiheiten und haben die Möglichkeit, individuell Prioritäten festzulegen (Rybnicek, Bergner u. Suk 2016, 229). Aufgrund dessen spielt ihre Motivation eine grosse Rolle. Zudem haben Expert:innen oftmals die Bedürfnisse der gesamten Schule weniger im Blick als das eigene Fach, die eigene Klasse/Gruppe oder den eigenen Jahrgang. Und schliesslich schätzen Expert:innen Macht durch Expertise höher ein als Macht durch hierarchischen Rang. Das führt zusammen dazu, dass die Herstellung des Organisationalen Commitments von entscheidender Bedeutung ist. Die Implementation eines Projekts, das nicht von Organisationalem Commitment getragen wird, ist häufig zum Scheitern verurteilt.

## 2.7 (g) Konkretisierung des Projektauftrags

Im nächsten Schritt wird das Vorhaben durch ein schriftliches Detailkonzept konkretisiert.

<b>Konzept</b>	Ein Konzept ist eine schriftliche Abhandlung, die dabei hilft, logische Strukturen zu schaffen, um am Ende eine fundierte Bewertung über das kommende Projekt vornehmen zu können (vgl. Hartleb 2011, 109).
----------------	---

95

Hartleb (2011) hat in einem Aufsatz die Kriterien dargelegt, die an ein sozialwissenschaftliches Konzept gestellt werden. Auch wenn sich wissenschaftliche Konzepte nicht eins zu eins auf die Konzepterstellung im Bereich der Schulentwicklung übertragen lassen, geben sie einige Hinweise darauf, was bei der Erstellung zu beachten ist.

Zunächst einmal weist Hartleb (2011, 109) auf drei Ebenen hin:

- Deskriptive Ebene: ein Konzept sollte bei der Beschreibung zunächst darauf achten, dass darlegt wird, was konkret umgesetzt werden kann.
- Analytische Ebene: darüber hinaus ist es wichtig, dass Ausgangslage und Notwendigkeit der kommenden Arbeit beschrieben sind.
- Prognostische Ebene: Schliesslich soll es aufzeigen, welche Neuerungen angestrebt werden, wie diese in Bezug auf die derzeitige Situation stehen und wie diese erreicht werden können.

Ein Konzept, das diese drei Ebenen beschreibt, weist verschiedene Kriterien auf (vgl. Hartleb 2011, 111). Wichtig ist zunächst, dass es für die betroffenen Zielgruppen verständlich verfasst wird und eine entsprechende Resonanz hervorruft. Damit das gelingt, sollte es die wichtigsten Informationen übersichtlich darlegen. Weiterhin sind Kohärenz (roter Faden), Differenzierungen und vertiefte Ausführungen, wo diese notwendig sind, wichtig. Und schliesslich sollte ein Konzept darlegen,



welche Reichweite die kommenden Veränderungen haben, also welche Personen oder Strukturen etc. in welcher Form betroffen sind.

Damit ein Konzept seine volle Wirkung entfalten kann, ist es schliesslich ratsam, dass möglichst alle beteiligten Anspruchsgruppen einbezogen werden. Im Idealfall führt die gemeinschaftliche Erarbeitung zu einer gemeinsamen Sprache und einem gemeinsamen Verständnis, wie das Projekt konkret an der eigenen Schule oder der eigenen Organisation verankert wird.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Konzepterstellung zwei wesentliche Aufgaben in einem Veränderungsprojekt zu erfüllen hat: die schriftliche Darlegung der Notwendigkeit, etwas zu verändern, und die Anregung einer Diskussion zwischen den beteiligten Akteursgruppen.

## 2.8 (h) Prototyp inkl. Reflexion

Bevor ein Projekt umgesetzt wird, sollte es ganz oder in Teilen ausprobiert werden. Scharmer (2020) hat in seiner Publikation deutlich gemacht, wie wichtig Prototypen bei der Entwicklung von Neuerungen sein können. Er bezeichnet sie als «Landebahnen für das Neue» (Scharmer 2020, 249):

<b>Prototyp</b>	«Ein Prototyp ist ein experimenteller Mikrokosmos derjenigen Zukunft, die du schaffen willst. Einen Prototyp zu erstellen heisst, dass du deine Idee (oder das aktuelle Projekt) präsentierst, bevor sie vollständig entwickelt ist. Die Absicht hinter dem Prototyp ist, frühzeitig von allen Stakeholdern Rückmeldung darüber zu erhalten, wie sich die Idee oder das Projekt anfühlt, wie es aussieht, wie es sich mit der Intention von anderen und ihren Interpretationen verbindet. Diese Rückmeldungen erlauben dann, den eingeschlagenen Weg zu verbessern oder zu verfeinern» (Scharmer 2009, 420 ff.).
-----------------	--

96

Dabei macht Scharmer (2009, 420 ff.) auf den Unterschied zwischen Prototyp und Pilotprojekt aufmerksam. Während ein Pilotprojekt erfolgreich sein sollte, liegt der Schwerpunkt bei Prototypen auf dem Erkunden und dem «Learning by Doing». Und schliesslich haben Prototypen eine wichtige Funktion in Bezug auf *Haltungen und Emotionen*. Gerade dann, wenn manche Personen die kommende Neuerung kritisch beurteilen, kann mithilfe von Prototypen erfahren werden, wie das Neue zum Alten passt, wo es Anpassungen braucht und wie die beteiligten Akteur:innen mit der Erneuerung umgehen. Sich auf Neues einzulassen braucht Zeit und Raum. Prototypen können für eine gewisse Zeitdauer in den Alltag integriert werden, es bleibt genügend Zeit, Anpassungen zu machen und die Menschen erhalten gleichzeitig die Gelegenheit, sich in Ruhe von «alten Identitäten» (Scharmer 2009, 422) zu lösen.

Sowohl Prototypen wie Pilotprojekte werden in der Regel in einem kleinen und überschaubaren Rahmen durchgeführt. Die Überführung in die gesamte

Organisation kommt als nächster Schritt. Wie die Erfahrungen vom Kleinen in das Grosse übertragen werden, sollte sorgfältig und iterativ geprüft und ausprobiert werden. Auch hier gilt es zu beachten, dass es immer wieder Personen gibt, die das Neue – trotz eines vorher erfolgreich durchgeführten Prototyps oder Pilotprojekts – kritisch beurteilen (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

## 2.9 (i) Start und Institutionalisierung

«Sind die Prototypen von den verschiedenen wichtigen Stakeholdern geprüft und bewertet, besteht die nächste Bewegung darin, das Neue im institutionellen Gesamtsystem umzusetzen und weiterzubringen» (Scharmer 2020, 402).

Schulen gelten als öffentliche Institutionen (SKBF 2018, 32) und im Begriff der Institutionalisierung schwingt eine Schwerfälligkeit mit, die oft kritisiert und mit Unveränderbarkeit verwechselt wird (vgl. Esser 2000, 32; Brüsemeister 2008, 23; *Rahmenbedingungen*). Der hier vorgestellte Ablauf zeigt, dass Veränderungsprozesse sorgfältig geplant und durchgeführt werden sollten, was manchmal viel Zeit erfordert und schwerfällig erscheint. Nach erfolgreichem Abschluss in der Gesamtorganisation und der Überführung in den Alltag (Institutionalisierung), sind sie in der Regel beständig. Das negative Moment der Schwerfälligkeit schlägt dann in ein positives um, denn Institutionalisierung bedeutet auch, dass der neue Alltag eine «verbindliche Geltung» (Esser 2000, 2) hat, die von der Mehrheit der beteiligten Personen als bereichernd anerkannt wird.

Darüber, dass insbesondere die Startphase des Neuen oft zwei Seiten hat, herrscht in der Literatur weitgehend Konsens (vgl. z. B. Meiler 2020; Scharmer 2020, 2009; Streich 2016): Einerseits besteht sehr häufig eine hohe Motivation, den Nutzen aus der geleisteten Arbeit zu ziehen und das Neue zu leben. Andererseits sind Veränderungen anstrengend und oft mit Zweifeln verbunden.

Gerade wenn Unsicherheiten oder Zweifel bestehen, sind die hier beschriebenen Phasen von grossem Wert. Dann hilft zum Beispiel die Rückbesinnung auf das anvisierte Ziel (Schritt a) und das Sensemaking (Schritt b) oder die Erfahrungen mit dem Prototypen (Schritt h).

Je sorgfältiger die einzelnen Schritte durchgeführt und beachtet werden, desto geringer ist die Gefahr, dass die Einführung des neuen Projekts unvorhersehbare Hürden beinhaltet, die so gravierend sind, dass das gesamte Projekt in Gefahr gerät.

## 2.10 Zusammenfassung

Zusammenfassend helfen die hier beschriebenen Schritte a – i eine Prozessgestaltung aufzubauen, welche Sicherheit und Leitplanken für die Steuerung gibt. In der grafischen Übersicht sehen die Prozessschritte wie folgt aus:

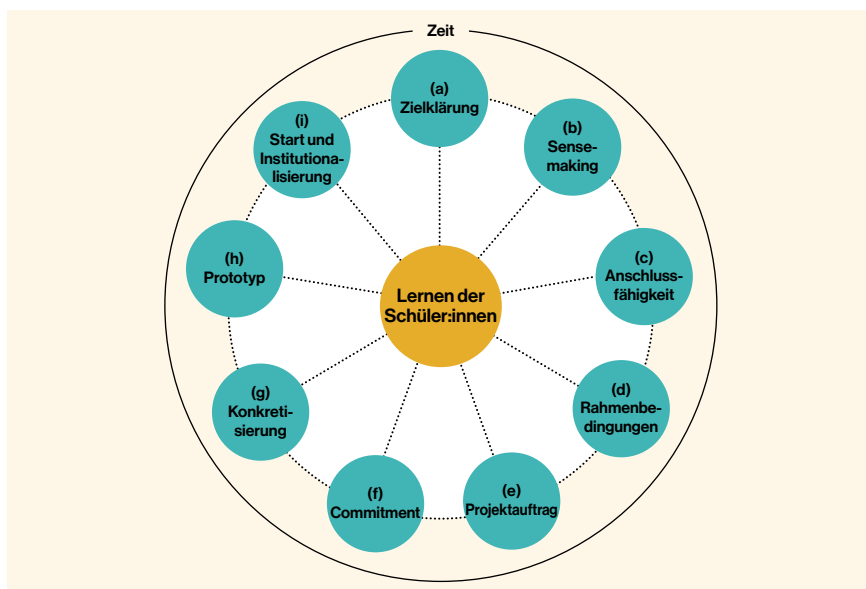


Abb. 2: Die Prozessgestaltung im Überblick. Es wird deutlich, dass ein Prozess immer im Hinblick auf das *Lernen der Schüler:innen* geplant und durchgeführt werden sollte.

Da jeder Prozess immer auch unplanbare Momente beinhaltet (vgl. *Haltungen und Emotionen*), ist es wichtig, die Schritte (a) bis (i) flexibel zu durchlaufen. Das heisst, dass es zum Beispiel gilt,

- dann, wenn es schneller geht, zügig voranzuschreiten – und dann, wenn es mehr Zeit braucht, sich diese zu nehmen.
- an *dem* Prozessschritt zu arbeiten, der im entsprechenden Moment die meiste Aufmerksamkeit erfordert.
- wenn notwendig und sinnvoll, manche Prozessschritte zu wiederholen respektive mehrmals zu durchlaufen.
- immer auch Verknüpfungen zu anderen Faktoren und Ebenen des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments herzustellen. Denn dieses «Spiel mit den Faktoren und Ebenen» kann helfen, frühzeitig zu erkennen, welche Schritte als Nächstes sinnvoll und zielführend sind (vgl. *Führung*).

Oftmals beginnen Schulentwicklungsprozesse mit dem Schritt (g), nicht selten mit dem Argument, dass Projekte davon leben, «gemacht zu werden». Dieses «Ins-machen-Kommen» wird an Schulen häufig damit verknüpft, dass die Veränderung im Alltag sichtbar wird. Wichtig ist zu erkennen, dass eine sorgfältige Planung (Schritte a bis f) ebenso zur Praxis gehört. Daher ist es bedeutsam, den beteiligten Personen zu vermitteln, dass eine sorgfältige Planung ein gleichwertiger Teil der schulentwicklerischen Praxis ist. Auch wenn mit dem Schritt (g) gestartet wird, werden die Schritte a – f früher oder später kommen und sind dann meist schwieriger zu behandeln. Scharmer (2009, 426) beschreibt in diesem Zusammenhang drei Hürden, die er «kopfloses Handeln», «handlungsloses Ver-

kopfen» und «Blabla» nennt. Es ist nicht ganz einfach, das Gleichgewicht zwischen zielführendem Vorwärtkommen und dem Übergehen von (nicht) relevanten Argumenten zu finden.

### 3 Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln

Je besser eine Führungsperson die idealtypische Prozessgestaltung kennt und den anstehenden Prozess entsprechend planen und aufgleisen kann, umso geringer ist die Gefahr, einzelne Schritte zu übersehen, die eine Umsetzung erschweren, verzögern oder sogar verhindern.

Wie kann in einem Schulentwicklungsprozess proaktiv mit dem Faktor Prozessgestaltung verfahren werden? Die bisherigen Ausführungen geben eine Reihe von Hinweisen, die bei der Führung von Veränderungsprozessen berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, jede Phase des Veränderungsprozesses mithilfe der Prozessschritte und dem Schulentwicklungsrad zu reflektieren.

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* werden vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende vier Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs,
- Aspekte der Informationsgewinnung,
- Aspekte der Meinungsbildung,
- Aspekt der Entscheidungsfindung.

Darüber hinaus gibt es drei Bereiche, die insbesondere beim Faktor Prozessgestaltung zu beachten sind: Prozesssicherheit, iteratives Vorgehen und Zeit.

#### 3.1 Prozesssicherheit

##### **Prozesssicherheit**

Prozesssicherheit bedeutet, den Prozessaufbau zu kennen und diesen – je nach Situation – auf die Bedürfnisse des Projekts hin flexibel anwenden zu können.

Um Prozesssicherheit zu gewährleisten, ist die Führung eines Prozesses gefordert,

- erstens die einzelnen Schritte zu kennen und mit ihnen arbeiten zu können,
- diese zweitens auf das eigene Projekt hin zu übertragen und
- drittens flexibel und situationsangepasst zu handeln. Das bedeutet, während eines Prozesses immer wieder zu entscheiden, welcher Schritt wann kommt, damit die formulierten Ziele möglichst effektiv und effizient umgesetzt werden können.

Dem Team gibt es Sicherheit, wenn der Prozess und damit zusammenhängende Entscheidungen transparent gemacht werden, z. B. wenn ein Schritt wiederholt oder anstehende Entscheidungen vertagt werden (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

### 3.2 Iteratives Vorgehen

<b>Iteratives Vorgehen</b>	Iteratives Vorgehen bezeichnet die Wiederholung einzelner Schritte oder den Grossteil eines Prozesses, bis die intendierten Ziele umgesetzt sind.
----------------------------	---

In jedem Prozess – unabhängig von seiner Komplexität – kann es iterative Schleifen geben. Manche Prozessphasen müssen wiederholt, andere können dagegen schneller durchlaufen werden. Daher erstreckt sich über alle Prozessphasen der Faktor Zeit, der ein hohes Mass an Flexibilität erfordert und immer wieder angepasst werden muss.

### 3.3 Zeit

<b>Zeit</b>	«Ebenso wie ein Keim einen Ort und die Zeit braucht, um zu gedeihen, und ein Kind einen Ort und die Zeit, um sich zu entwickeln, so braucht Innovation einen Ort, um zu wachsen und gemäß ihrer Eigenzeit in Erscheinung zu treten» (Scharmer 2020, 403).
-------------	---

Zeit im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprojekten unterscheidet sich in zwei Perspektiven: *Zeitdauer* und *Zeitpunkt*. Es kann für ein Projekt sehr entscheidend sein, zu welchem Zeitpunkt für ein bestimmtes Vorhaben beispielsweise die Aufmerksamkeit und das Interesse geweckt werden. Häufig hängt es vom richtig gewählten Zeitpunkt ab, ob eine Projektidee auf fruchtbaren Boden fällt. Auch in Bezug auf die Zeitdauer ist es von Bedeutung, immer wieder die gesetzten Termine zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Dazu kommt, dass gewisse Phasen wiederholt werden müssen, wenn zum Beispiel bei den betroffenen Akteursgruppen kein Commitment hergestellt werden kann oder sich die Rahmenbedingungen ändern. Dabei die Balance zwischen gutem Vorankommen und genügend Zeit zu finden, ist ein sehr komplexes, aber auch erfolgsentscheidendes Merkmal. Dieses ständige Austarieren muss für jedes Projekt in jeder Phase neu geprüft und individuell entschieden werden. Wie bereits beschrieben, ist es nicht ganz einfach, ein stimmiges Gleichgewicht zwischen zielführendem Vorwärtkommen und der Berücksichtigung kritischer Argumente zu finden, die ein Innehalten, eine Reflexion und gegebenenfalls eine Anpassung des Prozesses erfordern.

## 4 Literatur

- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2016b. «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 1–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Larissa. 2014. «Human Resource Management im Wandel». In *Excellence in Change*, hrsg. v. Wilfried Krüger und Norbert Bach, 203–35. Wiesbaden: Gabler.
- Bormann, Inka. 2011. *Zwischenräume der Veränderung*. Wiesbaden: Springer.
- Brehm, Carsten R. und Sven Hackmann. 2014. «Management und Organisation von Programmen und Projekten». In *Excellence in Change*, hrsg. v. Wilfried Krüger und Norbert Bach, 163–202. Wiesbaden: Gabler.
- Bremm, Nina. 2019. «Schulentwicklung. Was will sie und wer sollte sich an ihr beteiligen?», Zürich, 9. Mai. Zugriff 28. April 2022.
- Brückel, Frank, Reto Kuster, Luzia Annen, Alexandra Totter und Susanna Larcher. 2017. «Grundlagen». In *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*, hrsg. v. Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher. Bern: hep.
- Brüggemann, Holger und Peik Bremer, Hrsg. 2020. *Grundlagen Qualitätsmanagement*. Wiesbaden: Springer.
- Brüsemeister, Thomas. 2008. *Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme*. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Capaul, Roman, Hans Seitz und Martin Keller. 2020. *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. 4., erweiterte und aktualisierte Auflage. Bern: Haupt.
- Dedering, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Finanzdepartement EFD. 2014. «HERMES 5.1: Projektmanagementmethode für alle Projekte». Handbuch für Manager. Zugriff 27. Mai 2022. [www.hermes.admin.ch](http://www.hermes.admin.ch).
- Esser, Hartmut. 2000. *Institutionen*. Studienausg. Soziologie spezielle Grundlagen / Hartmut Esser; Bd. 5. Frankfurt/Main: Campus.
- Feldhoff, Tobias. 2011. *Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. 1. Aufl. Educational Governance 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2017. «Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 85–101. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Hartleb, Florian. 2011. «Wie entsteht ein gutes sozialwissenschaftliches Konzept?» *ZPB 4* (3): 109–18. doi:10.5771/1865-4789-2011-3-109.
- Heitmann, Kaja. 2013. *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, Volker. 2019. «Führen in Zeiten des Wandels». In *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte*, hrsg. v. Eric Lippmann, Andres Pfister und Urs Jörg, 809–84. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klaiber, Sven. 2018a. «Organisationales Commitment». In *Organisationales Commitment*, hrsg. v. Sven Klaiber, 25–53. Wiesbaden: Springer.
- Klaiber, Sven, Hrsg. 2018b. *Organisationales Commitment*. Wiesbaden: Springer.
- Krüger, Wilfried. 2014. «Strategische Erneuerung: Probleme und Prozesse». In *Excellence in Change*, hrsg. v. Wilfried Krüger und Norbert Bach, 33–61. Wiesbaden: Gabler.
- Lauer, Thomas. 2019. *Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. 3., vollst. überarb. u. erw. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Lippold, Dirk. 2019. *Führungskultur im Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Lucht, Dietmar. 2019. *Theorie und Management komplexer Projekte*. Wiesbaden: Springer.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Meier, Mira M. 2020. *Emotionales Change Management*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nachbagauer, Andreas, Iris Schirl-Böck und Edgar Weiss. 2020. *Unerwartete Herausforderungen in Projekten erfolgreich managen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rolff, Hans-Günter. 2016a. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter. 2019b. *Wandel durch Schulentwicklung: Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Rybnicek, Robert, Sabine Bergner und Katharina Suk. 2016. «Führung in Expertenorganisationen». In *Handbuch Mitarbeiterführung*, hrsg. v. Jörg Felfe und Rolf van Dick, 227–37. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Scharmer, Claus O. 2009. *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Scharmer, Claus O. 2020. *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Scherke, Katharina. 2009. *Emotionen als Forschungsgegenstand in der deutschsprachigen Soziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheve, Christian von. 2012. «Die sozialen Grundlagen der Emotionsentstehung: Kognitive Strukturen und Prozesse». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel und Rainer Schützeichel, 115–37. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schifferrer, Stefan und Benjamin von Reitzenstein. 2018. *Tools und Instrumente der Organisationsentwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schreiner, Claudia, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbelsstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens, Hrsg. 2019. *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.
- SKBF. 2018. *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Streich, Richard K. 2016. *Fit for Leadership*. Wiesbaden: Springer.
- Weick, Karl E. und Kathleen M. Sutcliffe. 2016. *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe und David Obstfeld. 2005. «Organizing and the Process of Sensemaking». *Organization Science* 16 (4): 409–21. doi:10.1287/orsc.1050.0133.
- Zala-Mezö, Enikő, Maja Pfaendler, Frank Brückel, Reto Kuster und Leuthard Martin. 2018. «Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen». In *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*, hrsg. v. Enikő Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss und Julia Häbig, 109–30. Münster, New York: Waxmann.

# **Kapitel 6**

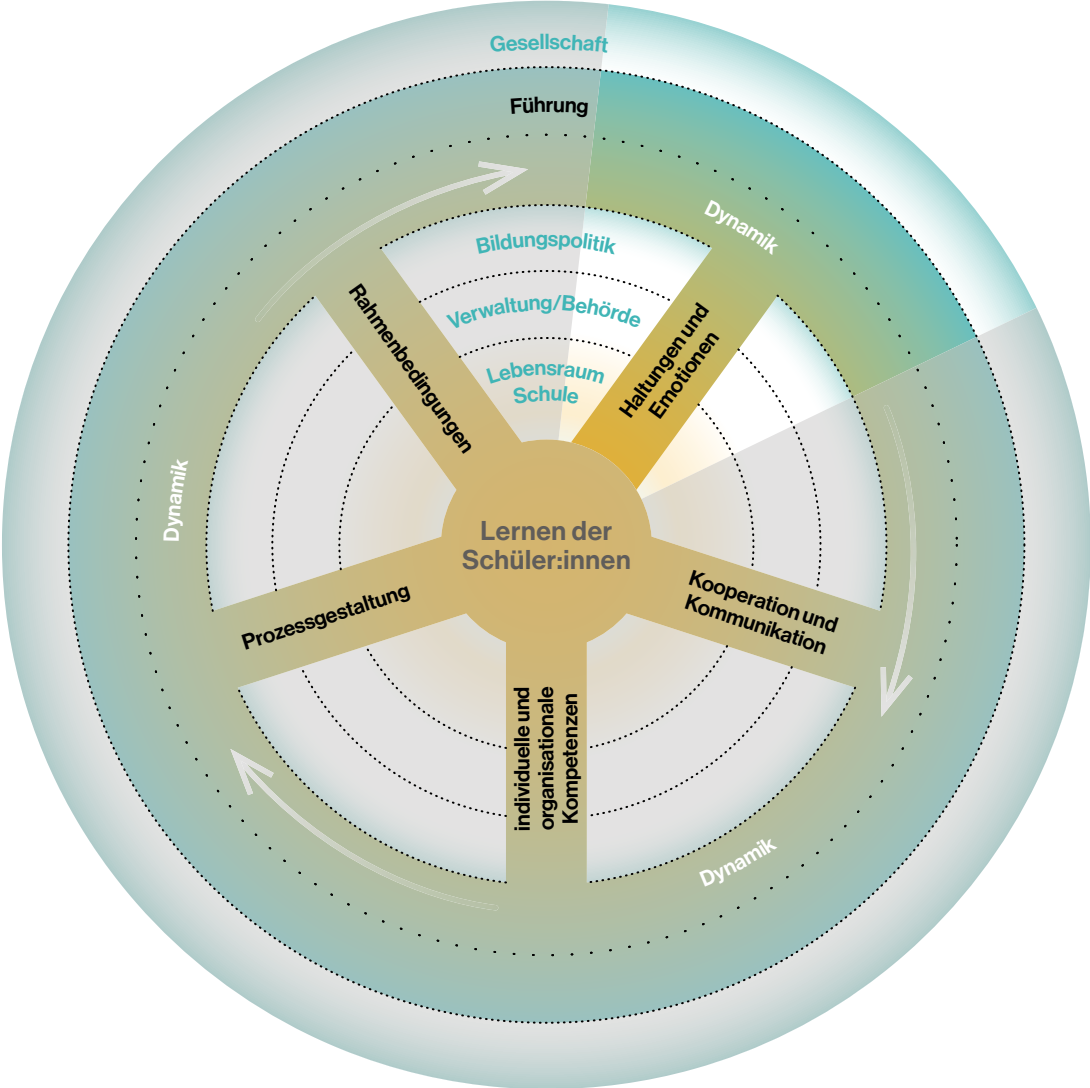
## **Haltungen und Emotionen**





# Haltungen und Emotionen

Einstellungen prägen Handlungen  
Regula Spirig, Frank Brückel, Heike Beuschlein



When resistance appears, it is time to listen carefully to find out what the trouble is.  
(Lawrence, 1969)

## 1 Haltungen und Emotionen im Gesamtzusammenhang

Im hier vorliegenden Schulentwicklungsverständnis sind die Haltungen der beteiligten Personen entscheidend für jeden Veränderungsprozess. Sind die Personen einem Thema gegenüber aufgeschlossen, dann sind entsprechende Entwicklungen einfacher zu implementieren, da sie in der Regel mit positiven Emotionen gekoppelt sind. Sind sie skeptisch oder ablehnend, wird die Umsetzung mit deutlich mehr Herausforderungen und Widerständen verbunden sein. Daher ist es essenziell zu erläutern, was unter dem Begriff «Haltungen» zu verstehen ist, wie vielfältig er in der Literatur definiert wird und in welchen Bereichen er eine Rolle spielt. Im nächsten Schritt wird geklärt, wie Haltungen mit Emotionen verknüpft sind und inwiefern sie Schulentwicklungsvorhaben beeinflussen beziehungsweise wie sie dafür genutzt werden können. Die anschließenden konkreten Handlungsoptionen können dazu verhelfen, das eigene Vorhaben besser zu analysieren und zu unterstützen.

106

## 2 Haltungen

Fiebert u. Solzbacher (2014, 25) bezeichnen Haltung als «Containerbegriff, der unverbindlich und beliebig mit wechselnden Inhalten gefüllt wird». Dieser wird durch verschiedene Konzepte gespeist und es gibt keinen Konsens darüber, was genau gemeint ist. Dennoch soll der Begriff Haltung in der vorliegenden Arbeit genutzt werden, weil er im Schulfeld trotz aller Unschärfen etabliert ist. Umso wichtiger ist es, den Begriff näher zu bestimmen.

Nähert man sich dem Begriff «Haltung» an, so fällt auf, dass dieser

- einerseits «in der erziehungswissenschaftlichen Literatur von Beginn an Postulat und daher auch Tradition ist» (Schwer u. Solzbacher 2014a, 8),
- es andererseits «theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt ist, was unter «Haltung» überhaupt zu verstehen ist, wie man sie «erwirbt» und wie und ob sie veränderbar ist» (Schwer u. Solzbacher 2014a, 8).

## 2.1 Subjektive Theorien

Beim Versuch, den Begriff der «Haltung» näher zu fassen, begegnet man dem Begriff der «subjektiven Theorie». Dieser wurde Ende der 1980er-Jahre massgeblich durch die Forschung von Groeben und Schlee geprägt. Analog zu wissenschaftlichen Theorien stützen sich subjektive Theorien auf eigene Annahmen, Hypothesen und Beobachtungen, die beschrieben werden können (Schwarzer-Petruck 2014). Nach Reusser u. Pauli (2014) sind sie im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien aber teilweise implizit und deswegen rational schwer zugänglich und nur bruchstückhaft verbalisierbar. Ihnen wird eine handlungssteuernde Funktion zugeschrieben.

Auch Schwarzer-Petruck beschreibt subjektive Theorien als implizit – wenn auch bewusstseinsfähig und reflektierbar – sowie relativ überdauernd (vgl. Schwarzer-Petruck [2014] in Bezug auf Groeben u. Schlee [1988] sowie Wahl [2001]).

### Subjektive Theorien

Subjektive Theorien «bilden sich im Laufe des Lebens heraus und helfen Individuen, die sie umgebende Welt und sich selbst zu deuten und zu verstehen» (Epp 2018, 976/77). Bedeutsam ist, dass subjektive Theorien einerseits «einzigartig-individuell» sind, andererseits beziehen sie sich auf gesellschaftlich geteiltes (kollektives) Wissen (Epp 2018, 977) und fokussieren auf die für den Beruf relevanten Wissensbereiche (Schwarzer-Petruck 2014).

107

## 2.2 Berufsbezogene Überzeugungen

Berufsbezogene Überzeugungen fliessen in Haltungen mit ein. In ihren Arbeiten zu professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen unterscheiden Reusser u. Pauli (2014, 642) zwischen Facetten des «objektivierten beruflichen Wissens», «motivationalen Merkmalen» und «subjektiv geprägten berufsbezogenen Überzeugungen» (teacher beliefs). In der Fachliteratur gebe es allerdings keinen Konsens, was unter berufsbezogenen Überzeugungen genau zu verstehen ist, «wie sich diese von Wissen, aber auch von Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen, abgrenzen lassen und in welcher Beziehung sie zu weiteren Begriffen wie subjektiven Theorien, epistemologischen Überzeugungen, Vorstellungen, Sichtweisen oder pädagogischen Orientierungen oder Grundhaltungen stehen» (Reusser u. Pauli 2014, 642).

Das Autor:innenteam beschreibt berufsbezogene Überzeugungen als Handlungskompetenzen von Lehrpersonen, «welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen». Sie beinhalten Vorstellungen über sich selbst als auch über den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung. Dieser kann «affektiv aufgeladen» sein und eine Bewertungskomponente umfassen, die

für wahr oder wertvoll gehalten werden kann. Damit machen sie deutlich, dass berufsbezogene Überzeugungen darüber hinausreichen, was eine Lehrperson (als Individuum) für wichtig hält (vgl. Reusser u. Pauli 2014, 644), und betonen die Wichtigkeit der beruflichen Sozialisation in der jeweiligen Gesellschaft. Berufsbezogene Überzeugungen geben gemäss Reusser u. Pauli (2014, 642 ff.) Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung. Sie können individuell oder kollektiv, explizit oder implizit, fragmentarisch oder sogar widersprüchlich sein. Ebenso wie subjektive Theorien sind berufsbezogene Überzeugungen veränderbar, allerdings häufig nur gegen Widerstände, durch Druck oder Krisen (vgl. Reusser u. Pauli 2014, 645).

### 2.3 Professionelle Haltung

Schwer und Solzbacher (2014b) gehen in ihrem Herausgeberwerk der Frage nach, was unter «professioneller Haltung» zu verstehen ist: ««Professionelle Haltungen» von Pädagoginnen und Pädagogen in elementar pädagogischen Bildungseinrichtungen und Schulen spielen in der aktuellen Diskussion um pädagogisches Handeln und um anstehende Reformen im Bildungswesen, wie z. B. einer angemahnten individuelleren Förderung, eine grosse Rolle. Die «richtige» Haltung zu haben wird vielfach als Dreh- und Angelpunkt für Veränderungen angesehen» (Kuhl, Schwer u. Solzbacher 2014, 79). Auch Schwer, Solzbacher u. Behrensen (2014) beleuchten Arbeiten zu «subjektiven Theorien», «berufsbezogenen Überzeugungen», «Ethos» und «Habitus» und kommen zu einer ähnlichen Definition von professioneller Haltung, die – wie bereits ausgeführt wurde – individuelle und kollektive (berufsbezogene und gesellschaftliche) Merkmale aufweist und die sich darin zeigt, dass sie erstens implizit und zweitens nur schwer veränderbar ist.

### 2.4 Mentalität des Teams

Fend (2008, 198) thematisiert pädagogische Haltungen in Bezug auf Schulkultur und unterscheidet zwischen «institutionszentrierten und subjektzentrierten pädagogischen Weltbildern» (Fend 2008, 198). Diese zwei Ausrichtungen bezeichnet er als Grundhaltungen, die als Pole verstanden werden können. Fend (2008, 200) geht über die oben beschriebenen Bezüge «Person», «Profession» und «Gesellschaft» hinaus, wenn er als eine (von drei) wesentlichen Quellen für die Gestaltung der Schulkultur die Mentalität des Kollegiums nennt, die sich eher in der Nähe des einen oder anderen Pols befindet. In dem hier vorliegenden Verständnis wird diese Mentalität mit «Haltung des Teams» bezeichnet. Der Bezug darauf zeigt an, dass es neben der berufsbezogenen auch eine kollegiumsbezogene Haltung gibt. Maag Merki (2017, 2020) spricht von der Kapazität von Einzelpersonen, Teams und Schulen, auf Herausforderungen kompetent zu reagieren.

## 2.5 Exkurs: Sensemaking/Sinnerzeugung

In Haltungen ist zu erkennen, was Menschen als bedeutsam oder nicht bedeutsam erachten. Reusser u. Pauli (2014, 653) schreiben dazu:

Übereinstimmung besteht darüber, dass Innovationen und Reformen von den Lehrkräften nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn keine Übereinstimmung zu deren zentralen berufsbezogenen Überzeugungen [Anm. der Autor:innen: zu deren zentralen Haltungen] besteht.

In direktem Zusammenhang kann hier das Konzept des Sensemaking<sup>21</sup> von Weick, Sutcliffe und Obstfeld (2005) resp. Weick und Sutcliffe (2016) verortet werden: Sensemaking [im Folgenden Sinnerzeugung] meint den Prozess, wie ein Mensch die Vielzahl ungeordneter Sinneswahrnehmungen zu sinnvollen Einheiten verbindet. Dabei greift er auf frühere Erfahrungen und Annahmen zurück, welche seine Haltungen konstituieren. Je nach Einordnung kann sich ein unterschiedlicher Sinn und damit eine andere Erklärung für die aufgenommenen Wahrnehmungen ergeben. Sinnerzeugung ist zentral, weil sie Identität und Handlung ermöglicht beziehungsweise einschränkt. Um sie explizit zu machen, braucht es Sprache, Gespräche und Kommunikation («meaning materialize»; Weick, Sutcliffe u. Obstfeld 2005, 409; vgl. Ausführungen zu Kommunikation im Kap. *Kooperation und Kommunikation*).

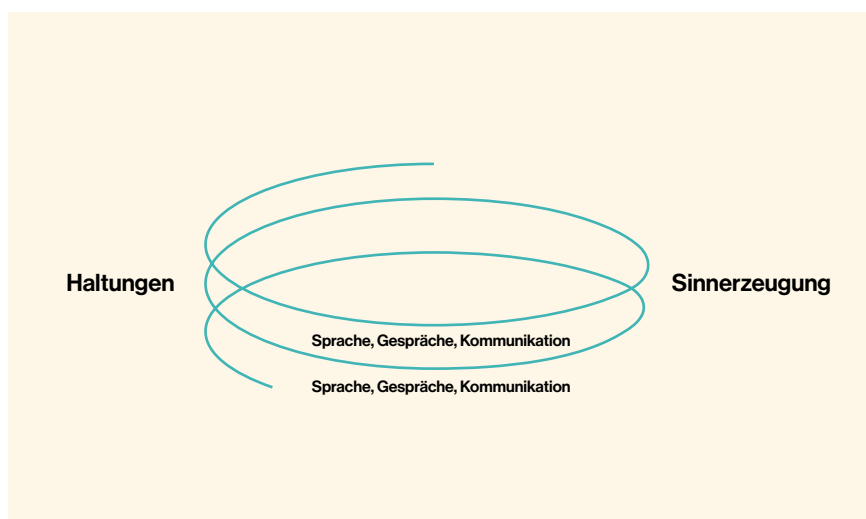


Abb. 1: Spiralförmige Bewegung von Haltungen zu Sensemaking/Sinnerzeugung zu Haltungen

21 Für «Sensemaking» wird im vorliegenden Text «Sinnerzeugung» verwendet. Die deutschsprachige Übersetzung von Weick und Sutcliffe (2016) verwendet den englischen Begriff. Dort heisst es: «Der Begriff wurde in der deutschsprachigen Literatur in der Vergangenheit z. B. mit Sinngebung, Sinnstiftung oder Sinngenerierung wiedergegeben. Da sich die Sense-making Theory auch im deutschsprachigen Raum etabliert hat, wird im Folgenden meist der englische Begriff verwendet».

Weick, Sutcliffe und Obstfeld (2005) resp. Weick und Sutcliffe (2016) weisen darauf hin, dass Sinnerzeugung nicht nur ein individueller Prozess ist, sondern auch kollektiv erfolgt. Das erfordert, dass implizites Wissen explizit gemacht wird. Weick und Sutcliffe (2016, 30) bezeichnen dies als «aktive Exploration», die Wahrnehmung, Kognition, Praxis und Details einbindet und damit eine Brücke zum Handeln baut.

Auch in Arbeiten zu Change-Management wird das Verhältnis von Haltungen und Sinnerzeugung diskutiert (vgl. Kapitel *Prozessgestaltung*). Kiel (2019, 851 ff.), der in einem Beitrag das Erleben und Wahrnehmen von Veränderungssituationen bei Mitarbeitenden und Führungskräften beschreibt, hält fest, dass Menschen nicht unmittelbar auf die Veränderungen an sich reagieren, sondern immer mittelbar über die eigenen Vorstellungen oder inneren Bilder, welche sie sich von der Veränderung aus ihrer Perspektive und auf der Grundlage ihrer Wahrnehmungen erschaffen haben. Entscheidend sind hierbei bisherige Erfahrungen mit ähnlichen Situationen.

## 2.6 Zusammenfassung: Vier Dimensionen von Haltung

In der Aufarbeitung und Verdichtung der oben beschriebenen Diskurse lassen sich vier Dimensionen von Haltung unterscheiden, welche einen wesentlichen Einfluss auf Veränderungen im schulischen Kontext haben:

- **Persönliche Haltung:** Unter persönlicher Haltung sind in Anlehnung an Reusser und Pauli (2014) und Schwer und Solzbacher (2014b) biografisch geprägte Überzeugungen gemeint, die eine subjektive Selbst- und Weltansicht hervorbringen. Diese tragen massgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität jedes Menschen bei.
- **Professionsbezogene Haltung:** Haltungen können auch professionsbezogen und kollektiv sein. Reusser und Pauli (2014, 645) schreiben dazu, dass Lehrpersonen viele Situationen in ihrem Beruf ähnlich wahrnehmen, Herausforderungen gleichartig lösen und in ‚sozialer Abstimmung‘ handeln. Dies gilt auch für weitere Berufsgruppen und Funktionen im *Mehrebenensystem Schule*.
- **Haltung des Teams:** Unter Rückgriff auf Fend (2008) kann konstatiert werden, dass es an jeder Schule eine Team-Haltung gibt. Fend (2008, 201) spricht von einer Mentalität des Kollegiums, welche sich in der Ausprägung einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung zeigt. Hierin spiegelt sich auch der Begriff der Schulkultur wider, die von Helsper (2000, 36) als regionale und kulturelle Ausformung bezeichnet wird: «Auf der Ebene lokaler institutioneller schulischer Akteure – der Schulaufsicht, dem Schulträger, einzelnen Lehrerguppen in einzelnen Schulen, Teilen der Elternschaft und Schülergruppierungen – bilden sich als Ergebnis des kollektiven und individuellen Handelns von Akteuren in diesen mikropolitischen Bereichen plurale Schulkulturen heraus, die wiederum den Rahmen für das Handeln und Interagieren der Akteure bilden».
- **Gesellschaftlicher Kontext:** Es muss berücksichtigt werden, dass Schulen immer auch in einem gesellschaftlichen Kontext angesiedelt sind (vgl. *Rahmen-*

*bedingungen und Mehrebenensystem Schule*). Das heisst, dass es gesellschaftliche Aushandlungsprozesse darüber gibt, was Schule «darf und soll» (Fend 2006, 45 ff.). Dieser Kontext hat einen Einfluss sowohl auf die individuelle, professionelle als auch auf die kollektive Haltung des Teams.

Ein Ereignis wird durch den Filter der Haltungen eingeschätzt. Im Überblick können die vier Dimensionen von Haltung deswegen wie folgt dargestellt werden:

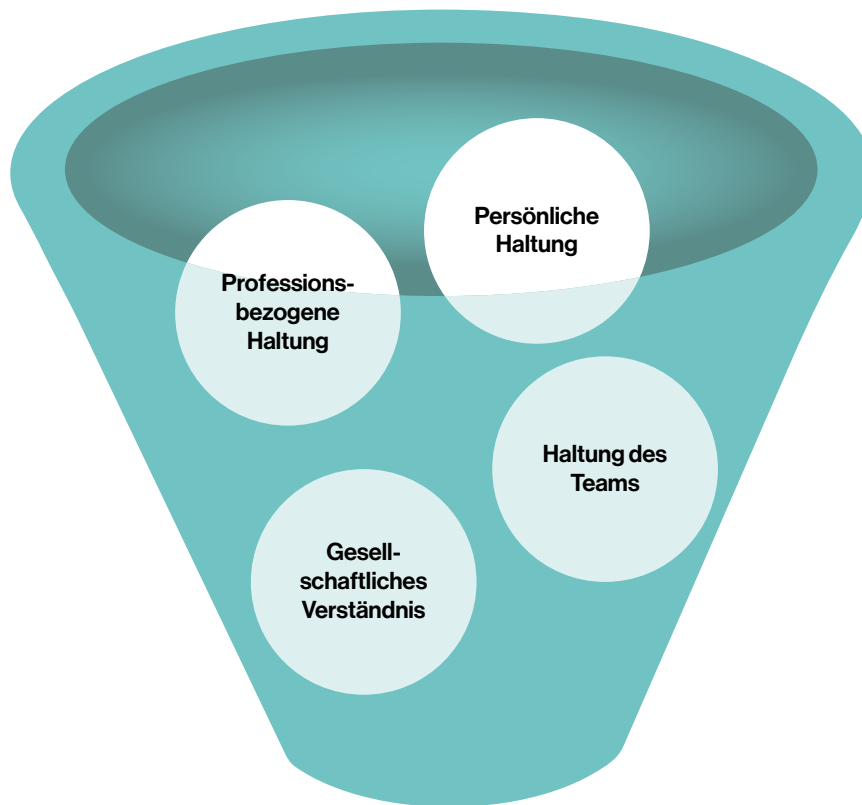


Abb. 2: Filter der vier Dimensionen von Haltung

Zusammenfassend bilden diese vier Dimensionen einen soliden und dauerhaften Rahmen, der den im Schulfeld handelnden Akteur:innen sowohl individuell als auch kollektiv bzw. professionell Orientierung und Verhaltenssicherheit gibt (vgl. Terhart 2007; zit. nach Reusser u. Pauli 2014, 644) und damit ihr Handeln prägt. Das bedeutet, dass es für erfolgreiche und nachhaltige Veränderungsprozesse notwendig sein kann, Haltungen sichtbar zu machen und Personen dazu zu bewegen, ihre Haltungen zu reflektieren und zu verändern.



### 3 Emotionen

In Veränderungsprozessen entstehen durch Wahrnehmungen und Interpretationen von Erlebnissen, Situationen, Personen oder Objekten Emotionen. Ihnen zugrunde liegen Haltungen, welche weder statisch noch neutral sind. Reusser und Pauli (2014, 644 ff.) bezeichnen sie in Bezug auf andere Autor:innen als «emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter». In der Konsequenz nennen sie diese Haltungen psychologische «Frames», «Filter» und «Barrieren», «die sich in der Regel nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen» (vgl. Reusser u. Pauli 2014, 645). In der Interaktion mit anderen Menschen werden unsere Haltungen emotional sichtbar. Es reicht folglich nicht, Haltungen allein zu verstehen, da sie immer mit Emotionen verschränkt sind. Neue Entwicklungen werden bewertet und dabei spielen automatisch positive oder negative Einstellungen eine Rolle. Im Folgenden wird beschrieben, was Emotionen sind (Kap. 3.1) und wie sie entstehen. Kapitel 3.2 zeigt auf, wie Haltungen und Emotionen (positive wie negative) zusammenhängen und welche Dynamiken sie entwickeln können. Nach einer kurzen Zusammenfassung (Kap. 3.3) folgen Erläuterungen, wie deren Zusammenspiel möglichst proaktiv in einem schulischen Veränderungsprozess berücksichtigt werden kann (Kap. 4).

#### 3.1 Emotionen: Begriffsbestimmung

112

Bei der Frage nach Wesen und Entstehung von Emotionen interessiert, inwieweit Emotionen mit sozialen Handlungen zusammenhängen (Scherke 2009; Scheve 2012). Aus diesem Grund steht die Soziologie als Bezugsdisziplin im Vordergrund. Auf die Beschreibung von psychologischen oder neurologischen Vorgängen wird verzichtet.

Zusätzlich soll vorausgeschickt werden, dass es zwar einige Erkenntnisse darüber gibt, «welche prägenden Kräfte» (Scherke 2009, 63 ff.) Emotionen für soziales Handeln haben, dass es sich aber um ein bisher wenig beforschtes Feld handelt.

##### Emotionen

Landes und Steiner (2013, 74) heben Emotionen von Stimmungen und Gefühlen ab. Sie beschreiben Emotionen in Anlehnung an Meyer, Schützwohl und Reizenzein (1993, 23 f.) als «aktuelle (meist im Bereich von Minuten bis Stunden bestehende) individuelle Zustände wie beispielsweise Freude, Trauer, Angst, Ärger oder Ähnliches. Sie unterscheiden sich nach Qualität (positive vs. negative Emotionen) und Quantität (leichte Furcht vs. panische Angst) und sind in der Regel objektgerichtet (Stolz auf etwas, Trauer über etwas). Emotionen gehen mit einem charakteristischen Erlebensaspekt (dem sogenannten Gefühl) und bestimmten (nicht zwingend bewussten) gedanklichen Inhalten (z. B. Zuschreibung eines Erfolges auf die eigene Leistung bei Stolz) einher». Schwarzer-Petruck (2014, 51) ergänzt den Emotionsbegriff in Bezug auf Zimbardo et al. (2004) als ein komplexes Muster von körperlichen und mentalen Veränderungen, die eine Antwort auf als bedeutsam wahrgenommene Situationen darstellen.

Emotionen werden von Scherke (2009, 58 ff.) in folgende fünf Dimensionen unterteilt:

<b>Fünf Dimensionen von Emotionen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Körperliche Dimension (physiologische Prozesse; z. B. Herzklopfen)</li><li>• Ausdrucksdimension (sichtbare physiologische Prozesse, teilweise aktiv beeinflussbar; z. B. Augen verdrehen)</li><li>• Erlebnisdimension (bewusst, teilweise verbalisiert; z. B. Freude, Empörung)</li><li>• Bewertungsdimension (angenehm/unangenehm)</li><li>• Handlungsdimension (Motivation oder Tendenz für künftiges Verhalten auslösend)</li></ul>
---------------------------------------	--

Da Menschen nicht ausschliesslich emotionsgesteuert sind, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Emotion und Kognition. Unbestritten ist, dass beide zusammengehören (vgl. Schnabel 2012a, 2012b, 11 ff.). Unbestritten ist ebenso, dass Emotionen einen Einfluss darauf haben, an welche Informationen sich Menschen erinnern, wie Menschen Probleme lösen und Entscheidungen treffen (Landes, Spörrle u. Steiner 2013, 88).

<b>Dominanz von Emotionen</b>	Nicht selten jedoch – und das macht die Beschäftigung mit Emotionen so bedeutsam – dominieren Emotionen die Sichtweise auf eine Situation (Schnabel, 2012b, 22 ff.). Das heisst, dass nicht nur die kognitive Bewertung von Bedeutung ist, sondern die emotionale eine bedeutsame Rolle spielt.
-------------------------------	---

### 3.2 Vom auslösenden Ereignis zur Handlung: Kategorien und Wirkungen von Emotionen

Die Entstehung einer Handlung kann als Prozess beschrieben werden: Ein Ereignis wird durch den Filter der Haltungen eingeschätzt. Durch die (Nicht-)Passung zwischen auslösendem Ereignis und Haltungen werden Emotionen ausgelöst, die dann Handlungen (mit-) steuern. Dieser Prozess vom auslösenden Moment zur Handlung wird in Abbildung 3 veranschaulicht und anschließend beschrieben.

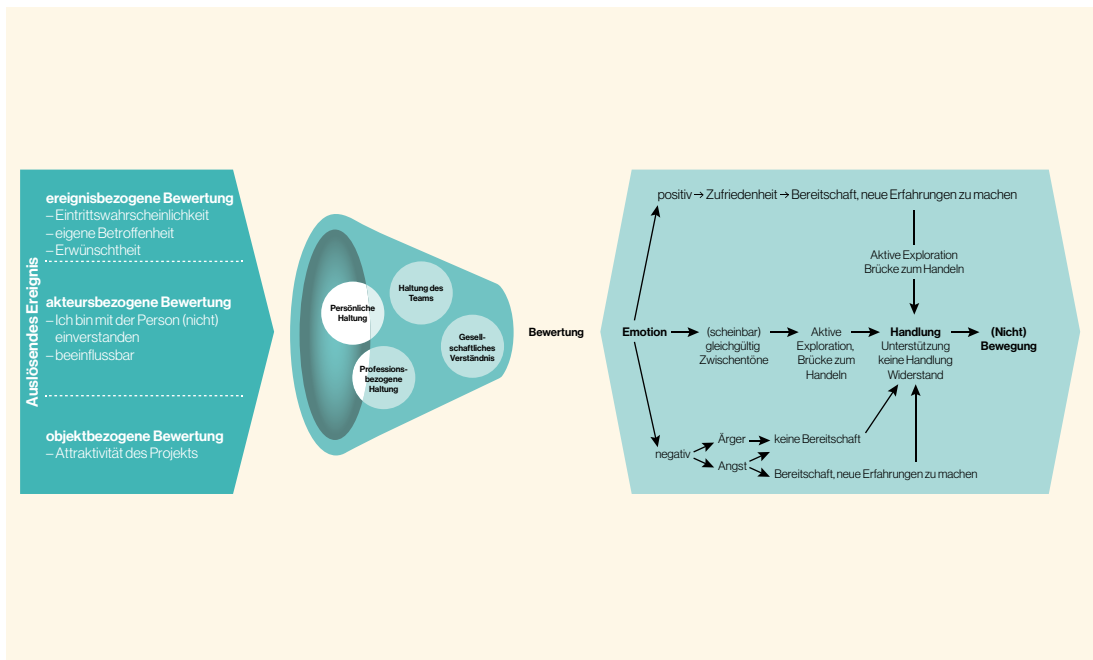


Abb. 3: Vom auslösenden Ereignis zur Handlung

Als Grundlage der Beschreibung dienen Arbeiten der Emotionssoziologie, hier insbesondere

- die Ausführungen von Scheve (2012), der sich mit Einschätzungstheorien der Emotionsentstehung befasst,
- das Überblickswerk von Scherke (2009), die Emotionen als «prägende Kraft für das Soziale» bezeichnet (vgl. Scherke 2009, 81 ff.) sowie
- die Arbeit von Schwarzer-Petruck (2014), die sich mit Fragen von Emotionen und pädagogischer Professionalität auseinandersetzt.

Scheve (2012, 122) zeigt auf, dass Emotionen durch die Bewertung eines Ereignisses ausgelöst werden: «Wie eine bestimmte Situation eingeschätzt wird, hängt von den aktuellen Zielen, Standards und Normen sowie den Einstellungen [Anm. der Autor:innen: Haltungen] des Akteurs ab» (Ortony, Clore u. Collins 2011, 121). Sie entscheiden über die positive oder negative Bewertung eines auslösenden Ereignisses. Es kann auch der Fall auftreten, dass Menschen mit Gleichgültigkeit reagieren. Unklar ist, inwieweit Gleichgültigkeit mit Emotionen zusammenhängt.

Zusammenfassend kann zwischen drei emotionsauslösenden Kategorien von Bewertungen unterschieden werden:

<b>Ereignisbezogene Auslöser</b>	Ereignisbezogene Emotionen gründen auf den Einschätzungen, inwieweit Personen vom Ereignis betroffen sind, mit welcher Wahrscheinlichkeit es eintreffen wird und wie hoch die Erwünschtheit ist (zufrieden bis unzufrieden; vgl. Scheve 2012, 122).
<b>Akteursbezogene Auslöser</b>	Akteursbezogene Emotionen hängen davon ab, «wer oder was für ein bestimmtes Ereignis verantwortlich gemacht wird und ob dieses Ereignis als beeinflussbar erscheint» (befürworten bis ablehnen; vgl. Scheve 2012, 122; Schnabel 2012b, 21).
<b>Objektbezogene Auslöser</b>	Objektbezogene Emotionen beziehen sich nach Scheve (2012, 122) auf Objekte bzw. Themen oder Projekte, die als attraktiv oder unattraktiv eingeschätzt werden (mögen bis nicht mögen).

Mit der Bewertung des auslösenden Ereignisses geht eine Sequenz von Einschätzungen einher. Diese bezeichnet Scheve (2012, 122 ff.) in Anlehnung an die Arbeiten von Scherer u. Ekman (1984) als aufeinanderfolgende Einschätzungsdimensionen und beschreibt sie wie folgt:

<b>Sequenz aufeinander folgender Einschätzungen</b>	<b>Positive Emotion</b>	<b>(Scheinbare) Gleichgültigkeit</b>	<b>Negative Emotion</b>
Instinkthafte Reaktion	Freude	unklar	Schreck
Intrinsische Empfindung	Wohlsein	unklar	Unwohlsein
Bedeutung hinsichtlich persönlicher Ziele, Wünsche, Bedürfnisse	Ereignis ist relevant	unklar	Ereignis ist nicht relevant
	entspricht eigenen Erwartungen		widerspricht eigenen Erwartungen
	fördert eigene Ziele		läuft eigenen Zielen entgegen
	ist dringlich		ist nicht dringlich
Bedeutung hinsichtlich Kontrollierbarkeit der Konsequenzen	Konsequenzen unter Kontrolle	unklar	Konsequenzen nicht unter Kontrolle
Bedeutung hinsichtlich der Konsequenzen	genug eigene Ressourcen und Kompetenzen	unklar	ungenügend eigene Ressourcen und / oder Kompetenzen
Bedeutung hinsichtlich eigener und gesellschaftlicher Normen	passt zu eigenen Normen, sozialen Erwartungen etc.	unklar	passt nicht zu eigenen Normen, sozialen Erwartungen etc.

Tab. 1: Einschätzungssequenzen bei der Bewertung eines auslösenden Ereignisses

Diese Sequenz ist von kurzer Dauer und lässt «in Fällen einfacher und basaler Einschätzungen die unbewusste und automatische Einschätzung [...] ebenso zu wie in komplexen Situationen die bewusste und kontrollierte Verarbeitung» (Scheve 2012, 125).

Scheve (2012, 125) vertritt die These, «dass Akteure, die einer bestimmten sozialen Einheit [bspw. einer Berufsgruppe, Anm. der Autor:innen] zuzuordnen sind, [...] bestimmte Ereignisse auch vergleichbar einschätzen und auf ähnliche Weise affektiv beziehungsweise emotional reagieren».

Schliesslich weist Scheve (2012) in Bezug auf Smith u. Kirby (2000) darauf hin, dass Einschätzungen und damit emotionale Reaktionen sowohl unmittelbar und automatisch (assoziativ) als auch mit Verzögerung und ressourcenintensiv (deliberativ) vorkommen können. Auch Schwarzer-Petruck (2014, 73 ff.) beschreibt, dass Emotionen geradewegs auf ein Ereignis oder mit einiger Verzögerung folgen können.

#### Zwischentöne

Wie Tabelle 1 deutlich macht, kann es sein, dass ein Ereignis keine eindeutige emotionale Bewertung nach sich zieht, zum Beispiel, weil sich eine Person noch nicht zu einem Ereignis positioniert hat oder weil sie sich nicht betroffen fühlt. Möglich ist auch, dass eine andere Person eine Emotion nicht erkennt oder eine Emotion nicht einschätzen kann (z. B.: Handelt es sich um eine positive, gleichgültige oder negative Emotion?), aber dennoch bewusst oder unbewusst versteckte Mitteilungen heraushört. Da eine Einschätzung sehr schwierig sein kann, sprechen wir in diesem Falle von *Zwischentönen*.

Nachdem aufgezeigt wurde, wie Emotionen entstehen, stellt sich nun die Frage, wie sie positiv bzw. negativ wirken.

Eine Situation wird durch die Brille der eigenen persönlichen Haltung wahrgenommen. Wird ein auslösendes Ereignis als übereinstimmend mit den eigenen Haltungen und sinnstiftend bewertet, entstehen positive Emotionen (vgl. Schwarzer-Petruck 2014, 67 und Straßheim 2012, 57). In Anlehnung an andere Forschungsarbeiten zeigt Schwarzer-Petruck (2014, 84 ff.) auf, dass solche das Repertoire des Denkens und Handelns in mehrfacher Hinsicht erweitern: Sie erhöhen die Bereitschaft, eigene Grenzen zu überschreiten und neue Erfahrungen zu machen, sind Auslöser für die Integration neuer Informationen und Ansichten sowie das Anvisieren neuer Ziele. Sie lösen Bewegung aus.

Im Gegensatz dazu führen negative Emotionen zu einer Einschränkung des «momentanen Gedanken-Handlungsrepertoires einer Person» (Schwarzer-Petruck 2014, 84). Im Wesentlichen kann zwischen Angst und Ärger unterschieden werden. Angst entsteht, wenn die Kontrollierbarkeit und die eigenen Ressourcen und Kompetenzen als ungenügend empfunden werden und dadurch die Emotion der Handlungsunfähigkeit und damit der Machtlosigkeit entsteht. Wird diese Machtlosigkeit bei der eigenen Person festgemacht, können Gefühle der Scham, Unsicherheit, Hilflosigkeit entstehen. Gleichzeitig beschreiben sowohl

Scherke (2009), Schützeichel (2012) wie auch Schwarzer-Petruck (2014), dass Angst nicht ausschliesslich negative Konsequenzen haben muss, insbesondere dann, wenn sie zu Aktionen führt, die zur «Eindämmung der Furcht» dienen (Scherke 2009). Im Idealfall führt die Überwindung der Angst zu mehr Selbstvertrauen und verringert die Emotion der Machtlosigkeit.

Werden andere Personen für die eigene Machtlosigkeit verantwortlich gemacht, kann es zu Ärger und Feindseligkeit kommen (Scherke 2009; Dehne 2012, 139). Scheve (2012, 117) zeigt auf, dass Wut und Ärger in den meisten Fällen dadurch entstehen, dass verinnerlichte soziale Normen und Konventionen verletzt werden. Im Unterschied zur Angst führt nach Schützeichel (2012, 238 ff.) der Ärger dazu, unreflektiert an der eigenen Haltung festzuhalten, also nicht zu einer Bereitschaft, über mögliche Handlungsalternativen nachzudenken oder diese sogar umzusetzen. Bei scheinbarer Gleichgültigkeit respektive Zwischentönen ist die Wirkung nicht eindeutig: Sie können entweder zu Unterstützung oder zu Widerstand führen.

Ist ein konstruktiver Umgang mit der Angst oder Machtlosigkeit nicht möglich, wird ein Ereignis als Bedrohung oder Ohnmachtssituation empfunden und verursacht Stress. Dieser äussert sich in körperlichen Reaktionen, ausgelöst durch hormonelle Veränderungen. Gleichzeitig findet eine Überprüfung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten statt. Lazarus u. Folkman (1984) zeigen auf, wie Menschen in drei Schritten teilweise unmerklich überprüfen, ob das Ereignis eine Wirkung auf sie hat, ob sie Handlungsoptionen zur Bewältigung haben oder die Situation einer Neubewertung unterziehen können. Gelingt die Bewältigung der Situation nicht, sind nach dem Stressreaktionsschema drei alternative Verhaltensmuster beobachtbar (vgl. Rusch 2019, 11 ff.). Im schulischen Kontext ziehen sich Personen zurück und arbeitet unzuverlässig oder nicht mehr bei Projekten oder in Teams mit («flight»). Andere Personen zeigen durch anhaltende negative oder zynische Äusserungen einen aktiven Widerstand («fight») und eine dritte Gruppe ignoriert evtl. alle Veränderungsmaßnahmen und behält Abläufe unverändert bei («freeze») (vgl. *Kooperation und Kommunikation*, dort unter Vertrauen).

117

### 3.3 Zusammenfassung: Zusammenhang und Wirkweise von Haltungen und Emotionen

Haltungen haben einen Einfluss auf jede Veränderung, Emotionen können positive oder negative Treiber sein. Dabei ist es nun interessant, wie beide Bereiche zusammenwirken und welche Dynamiken sie entwickeln.

Weiter oben wird beschrieben, dass eine Haltung aus vier Dimensionen besteht: der persönlichen Haltung, der professionsbezogenen Haltung, der Haltung des Teams und dem gesellschaftlichen Kontext, der auf die Verflechtung kultureller Einflüsse und Haltungen hinweist. Zusammenfassend bilden diese vier Dimensionen einen soliden und dauerhaften Rahmen, der Orientierung und Handlungssicherheit gibt (vgl. Terhart 2007 zit. nach Reusser u. Pauli 2014, 644).

Ereignisse werden immer aufgrund des Filters der Haltung eingeschätzt und bewertet. Je nach Übereinstimmung führen sie zu positiven oder negativen Emotionen. Bewertungen geschehen aufgrund von drei emotionsauslösenden Kategorien: ereignisbezogene (Wahrscheinlichkeit und Erwünschtheit), akteursbezogene (Verantwortung und Ressourcen), objektbezogene Auslöser (Attraktivität). Sie erfolgen teilweise unmittelbar und automatisch, teilweise mittelbar und mit Verzögerung. Positive Emotionen unterstützen die Bereitschaft zur Erweiterung des Handlungsrepertoires, negative wirken einschränkend, Zwischentöne können in beide Richtungen gehen.

## 4 Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln

Emotionen und Haltungen können rationale Planungen und eine Zielverfolgung in Prozessen beeinflussen und zu unvorhergesehenen Ergebnissen führen (Landes, Spörrle u. Steiner 2013). Wie kann in einem Schulentwicklungsprozess proaktiv mit Haltungen und Emotionen verfahren werden? Die bisherigen Ausführungen geben bereits eine Reihe von Hinweisen, die bei der Führung von Veränderungsprozessen berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, die vier Dimensionen von Haltung der einzelnen Personen als auch der Teams besser einzuschätzen, erwartbare Emotionen daraus abzuleiten und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln.

Haltungen und Emotionen haben einen erheblichen Anteil daran, ob Schulentwicklungsprozesse nachhaltig wirksam sind. Es ist deshalb wichtig, auch wenn es unbequem und anstrengend sein kann, diese an- und ernst zu nehmen. Je besser eine Führungsperson die aktuellen Umstände kennt und in den Prozess miteinbezieht, umso einschätzbarer werden Emotionen und damit einhergehende Dynamiken im Positiven wie im Negativen (z. B. die derzeitige Stimmung in der Schule, Haltungen der teilnehmenden Personen). Auch Konflikte können positiv nutzbar gemacht werden, indem reflexive Fragen aufgeworfen werden, die unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen und letztendlich nicht nur zu einem gegenseitigen Verständnis, sondern auch zu kreativen Prozessen führen können.

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* sind vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs,
- Aspekte der Informationsgewinnung,
- Aspekte der Meinungsbildung,
- Aspekt der Entscheidungsfindung.

Darüber hinaus gibt es zwei Bereiche, die insbesondere beim Faktor Haltungen und Emotionen zu beachten sind: Dynamiken und die Unberechenbarkeit der Praxis.

#### 4.1 Unberechenbarkeit der Praxis

Auch wenn Führungspersonen Emotionen vorausahnen und entsprechende Strategien proaktiv ergreifen können, ist bei Veränderungsprozessen nicht alles planbar. In Anlehnung an Altrichter u. Maag Merki (2016c, 3) soll vor «naivem Planungsoptimismus» gewarnt werden. Schulentwicklungsprozesse sind hochkomplexe Situationen, die «Unberechenbarkeit zum Normalfall» werden lassen (Reckwitz 2003, 294 ff.), da

- sie immer auf eine ungewisse Zukunft ausgerichtet sind,
- Kontexte und Menschen nie ganz «entschlüsselt» werden können,
- und die im *Schulentwicklungsrad* aufgeführten Faktoren und Ebenen immer wieder neu zusammenspielen und sich damit immer wieder neue Dynamiken (vgl. *Dynamiken*) entwickeln können.

Schulentwicklungsprozesse werden getragen von sozialen Beziehungen. Gerade in Veränderungen sind diese gefordert, sie können verstärkt, aber auch plötzlich sehr fragil werden. Eine Führungsperson sollte sich nicht darauf verlassen, dass stabile Teambeziehungen Bestand haben. Scharmer (2020, 308 ff.) beschreibt verschiedene Mechanismen, die eine veränderungsoffene Kultur verhindern oder sogar zerstören, zum Beispiel indem unvereinbare Meinungen und Perspektiven ausgegrenzt werden, sich unbemerkt eine Kommunikation etabliert, die von Missverständnissen geprägt ist und damit Dialoge verhindert. Es kann auch vorkommen, dass sich die eigene Wahrnehmung verengt und andere für Probleme verantwortlich gemacht werden (vgl. *Kooperation und Kommunikation*, dort insbesondere Kap. 4, *Vertrauen und Macht*).

Eine Führungsperson sollte sich dieser Fragilität bewusst sein. Insbesondere dann, wenn diffuse oder negative Emotionen beziehungsweise Zwischentöne spürbar werden, bietet sich ein «Zwischenstopp», also eine sorgfältige Reflexion und Analyse der Situation an (vgl. *Prozessgestaltung*). Die Herausforderung besteht darin, zu entscheiden, wann eine Intervention notwendig ist und wann man einen Prozess laufen lässt.

Hat das neue Projekt eine gewisse Grösse, wodurch vorherige Gewohnheiten aufgegeben werden müssen, muss mitunter auch ein Trauerprozess begleitet werden. Erwartungen und Wünsche gilt es eventuell aufzugeben. Um mit dem Team den Schritt in die Zukunft zu gehen, kann es hilfreich sein, dem «Damals» das «Hier und Jetzt» gegenüberzustellen und damit eine neue zukunftsorientierte Kultur der Kommunikation in der zukünftigen Situation zu etablieren. Auch hier ist der ständige Dialog unabdingbar, der optimalerweise dazu führt, dass der Verlust als Entlastung erlebt wird und damit vielleicht auch mit einem Loslösen einhergeht.



Notwendig ist es, das bisher Geleistete zu würdigen (Möller 2006). Für die Personen, welche den Prozess steuern, heisst das, diese Phase aushalten zu müssen und sich nicht zu früh von den aufkommenden Emotionen zu Änderungen des ursprünglichen Plans leiten zu lassen. Erst wenn etwaige Trauerprozesse bewältigt sind, kann es zu einer kreativen Schaffensphase kommen.

## 4.2 Grundlegender Einfluss auf Emotionen

Die «Arbeitszufriedenheit ist ein mitbeeinflussender Faktor von Arbeitsleistung, Fluktuation und Fehlzeiten» (Landes, Spörrle u. Steiner 2013, 90). Sie wird mitbestimmt durch die Bedingungen, die an der einzelnen Organisation anzutreffen sind. Das Wohlbefinden im Alltag wird einerseits durch objektive Bedingungen wie Lärm oder Anzahl der Kolleg:innen geprägt, andererseits beeinflusst das subjektive Erleben von beispielsweise Gerechtigkeit oder Humor die Zufriedenheit. Auch wenn die kognitive Verarbeitung von Arbeitsbedingungen eine bedeutsame Rolle spielt, besteht eine hohe Korrelation zwischen der Zufriedenheit und dem emotionalen Befinden. Zufriedene Mitarbeiter:innen haben eine positive Einstellung der eigenen Schule gegenüber, sind innovativer und initiativer. Um in Schulentwicklungsprozessen nachhaltig positive Ergebnisse zu erzielen, lohnt es sich für Führungspersonen, die Gestaltung der Bedingungen in der eigenen Organisation immer im Auge zu haben und auf Signale diesbezüglich zu reagieren (vgl. *Rahmenbedingungen*).

Besonders bei Mitarbeiter:innen, welche höheren emotionalen Schwankungen unterliegen, bewirkt auch die Stimmung der Führungsperson eine entsprechende emotionale Veränderung (Gooty et al. 2010). Vor allem bei Herausforderungen wie Veränderungsprozessen kann sich die Stimmung der vorgesetzten Person bei positiver Konnotation vorteilhaft auf den Prozessverlauf ausrichten, oder im umgekehrten Fall steuern «negative Emotionen die Aufmerksamkeit auf emotionsauslösende Situationen und bewirken eine Umlenkung von Ressourcen auf die damit verbundenen [Probleme oder] Aufgaben [...]. Teams zeigen mit positiv gestimmter Führungskraft eine bessere Gruppenleistung» (Landes, Spörrle u. Steiner 2013, 94; vgl. *Führung*).

## 5 Literatur

- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2016c. «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, hrsg. v. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 1–27. Handbuch Band 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Dehne, Max. 2012. «Wieso, weshalb, warum?». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel und Rainer Schützeichel, 139–58. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Epp, André. 2018. «Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung?» *Z Erziehungswiss* 21 (5): 973–90. doi:10.1007/s11618-018-0814-2.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiegert, Monika und Claudia Solzbacher. 2014. ««Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...» Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historischsystematischer Perspektive». In *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hrsg. v. Christina Schwer und Claudia Solzbacher, 17–45. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gooty, Janaki, Shane Connelly, Jennifer Griffith und Alka Gupta. 2010. «Leadership, affect and emotions: A state of the science review». *The Leadership Quarterly* 21 (6): 979–1004. doi:10.1016/j.leaqua.2010.10.005.
- Groeben, Norbert und Jörg Schlee. 1988. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Helsper, Werner. 2000. «Wandel der Schulkultur». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (1): 35–60. Zugriff 24. März 2022.
- Kiel, Volker. 2019. «Führen in Zeiten des Wandels». In *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte*, hrsg. v. Eric Lippmann, Andres Pfister und Urs Jörg, 809–84. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kuhl, Julius, Christina Schwer und Claudia Solzbacher. 2014. «Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen». In *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hrsg. v. Christina Schwer und Claudia Solzbacher, 79–106. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landes, Miriam, Matthias Spörrle und Eberhard Steiner. 2013. «Emotionen: Überblick und Darstellung ihrer Relevanz für wirtschaftliche Prozesse». In *Psychologie der Wirtschaft*, hrsg. v. Miriam Landes und Eberhard Steiner, 71–102. Wiesbaden: Springer.
- Landes, Miriam und Eberhard Steiner, Hrsg. 2013. *Psychologie der Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lazarus, Richard S. und Susan Folkman. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina. 2020. «Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?» In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans C. Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein et al., 405–17. Opladen: Barbara Budrich.

- Meyer, Wulf-Uwe, Schützwohl Achim und Rainer Reisenzein. 1993. *Einführung in die Emotionspsychologie: Band 1*. Bern: Hans Huber.
- Ortony, Andrew, Gerald L. Clore und Allan Collins. 2011. *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Reusser, Kurt und Christine Pauli. 2014. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 642–61. Münster: Waxmann.
- Rusch, Stephan. 2019. «Einführung in die Stresstheorie». In *Stressmanagement*, hrsg. v. Stephan Rusch, 11–27. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Scharmer, Claus O. 2020. *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Scherer, Klaus R. und Paul Ekman, Hrsg. 1984. *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.
- Scherke, Katharina. 2009. *Emotionen als Forschungsgegenstand in der deutschsprachigen Soziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheve, Christian von. 2012. «Die sozialen Grundlagen der Emotionsentstehung: Kognitive Strukturen und Prozesse». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel und Rainer Schützeichel, 115–37. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnabel, Annette, Hrsg. 2012a. *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnabel, Annette. 2012b. «Emotionen, Sozialstruktur und Moderne – ein spannungsvolles Wechselverhältnis. Zur Einleitung». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel, 9–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Schützeichel, Rainer. 2012. «Emotionen in Handlungen». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel und Rainer Schützeichel, 227–55. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer-Petruck, Myriam. 2014. *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwer, Christina und Claudia Solzbacher. 2014a. «Einleitung der Herausgeberinnen». In *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hrsg. v. Christina Schwer und Claudia Solzbacher, 7–14. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, Christina und Claudia Solzbacher, Hrsg. 2014b. *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, Christina, Claudia Solzbacher und Behrens Birgit. 2014. «Annäherungen an das Konzept 'Professionelle pädagogische Haltung': Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge». In *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hrsg. v. Christina Schwer und Claudia Solzbacher, 47–77. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Smith, Craig A. und Leslie D. Kirby. 2000. «Consequence Require Antecedents Toward a Process Model of Emotion Elicitation». In *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*, hrsg. v. Joseph P. Forgas, 83–106. Studies in emotion and social interaction Second series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Straßheim, Jan. 2012. «Emotionen nach Alfred Schütz». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel und Rainer Schützeichel, 49–73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, Ewald. 2007. «Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften». In *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, hrsg. v. Manfred Lüders und Jochen Wissinger, 37–62. Münster: Waxmann.
- Wahl, Diethelm. 2001. *Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln*. Langnau, Emmental: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).

Weick, Karl E. und Kathleen M. Sutcliffe. 2016. *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe und David Obstfeld. 2005. «Organizing and the Process of Sensemaking». *Organization Science* 16 (4): 409–21. doi:10.1287/orsc.1050.0133.



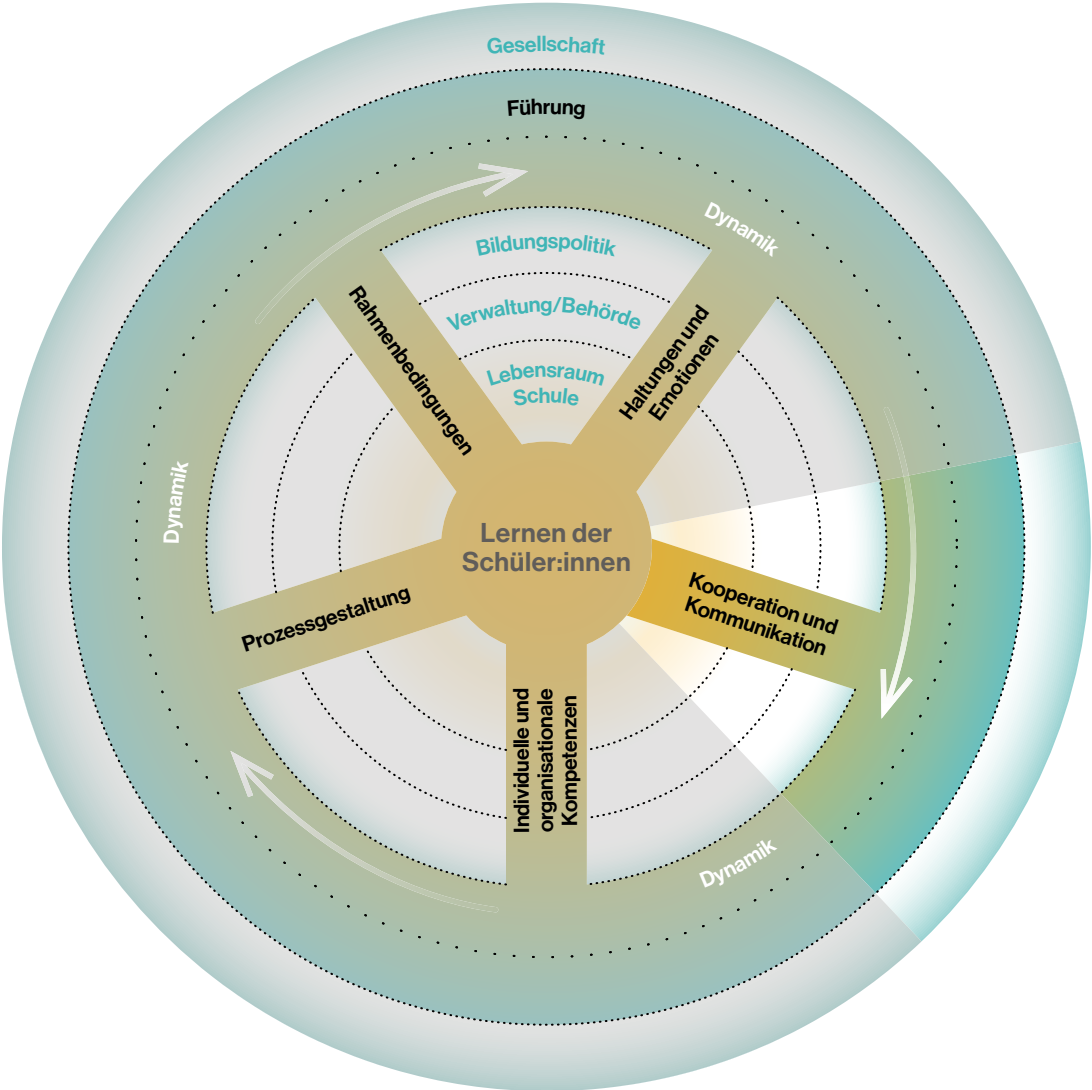
# **Kapitel 7**

## **Kooperation und Kommunikation**



# Kooperation und Kommunikation

Vertrauen und Macht im Bildungssystem  
Susanna Larcher, Regula Spirig, Reto Kuster





# 1 Kooperation und Kommunikation im Gesamtzusammenhang

Am Anfang vieler Entwicklungsprojekte wird oft die Floskel «Wir müssen alle ins Boot holen» bemüht. Dieser Aussage sollte grosse Bedeutung zukommen. Denn immer wieder zeigt sich, wie Entwicklungsvorhaben kurz- oder langfristig scheitern, nicht in der Praxis umgesetzt werden oder «versanden», die dies nicht einlösen können. Der Faktor «Kommunikation und Kooperation» schliesst an diese Situationen an.

Wie Brückel et al. (2022) ausführen, ist «Kommunikation [...] immanent im Bildungssystem, sie leitet die Interaktionen der unterschiedlichen Akteur\*innen». Kommunikation ist ein zentraler Aspekt, der über die Form der Zusammenarbeit innerhalb der und über die Ebenen hinweg breit abgestützte Lösungsfindungsprozesse unterstützt. Damit zeigt sich Kommunikation als universelles Medium von sozialen Interaktionen, Organisationen und Systemen.

## Kooperation und Kommunikation

Kooperatives Handeln ermöglicht das zielgerichtete Zusammenfliessen verschiedener Kommunikationen, um die gestellten Aufgaben gemeinschaftlich zu bearbeiten und zu lösen (vgl. *Mehrebenensystem Schule*).

128

Haenisch u. Steffens (2017, 167) betrachten «eine vielschichtige und weitverzweigte Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation» als einen der wichtigsten Schlüsselfaktoren für die Schulentwicklung, da sie den Aufbau der zwischenmenschlichen Beziehungen befördert und «ein wichtiger Motor dafür [ist], dass Offenheit, Transparenz und Mitbestimmung – alles Bedingungen, ohne die Veränderungen kaum eine Chance haben – adäquat Raum greifen können». Sowohl auf der Ebene der einzelnen Organisation wie auch auf der Systemebene – und zwischen diesen Ebenen – ist in Veränderungsprozessen angemessene Kooperation mit sorgfältiger Kommunikation zentral. Denn wie Schreyögg u. Geiger (2016, 373) ausführen, zeigt sich bei geringer Kooperation mit «wenig Offenheit in der Kommunikation, keine Gelegenheit zum Lernen durch Feedback, Vergeudung von Energie für das Verstecken und Verbergen usw. Daraus resultieren nicht nur Behinderungen im Informations- und Wissensaustausch im betrieblichen Leistungsprozess, sondern auch Vorbehalte gegen Veränderungen» (vgl. *Haltungen und Emotionen; Individuelle und organisationale Kompetenzen*).

Die aktive Beteiligung aller Betroffenen in Kooperationen ist verbunden «mit einer Bereitschaft der Entscheidungsträger [...], ihre Macht zu teilen (<shared power approach>» (Schreyögg u. Geiger 2016, 374; vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Damit stellt sich die Frage nach Vertrauen und Macht, die bei kommunikativen und kooperativen Prozessen eine zentrale Rolle spielt. Denn mit Vertrauen und Macht werden die impliziten und expliziten Erwartungen der Akteur:innen

koordiniert, das Handeln beeinflusst. Vertrauen und Macht können dabei jeweils unterstützende wie auch einschränkende Aspekte aufweisen. Ungelöste Vertrauens- und Machtaspekte können Spannungsfelder in Veränderungsprozessen (z. B. Vertrauens- oder Machtmissbrauch) erzeugen und konflikthafte Dynamiken auslösen. Deshalb sollten die kommunikativen und kooperativen Prozesse der sozialen Interaktionen in Veränderungsprozessen in Bezug zu Vertrauen und Macht betrachtet werden.

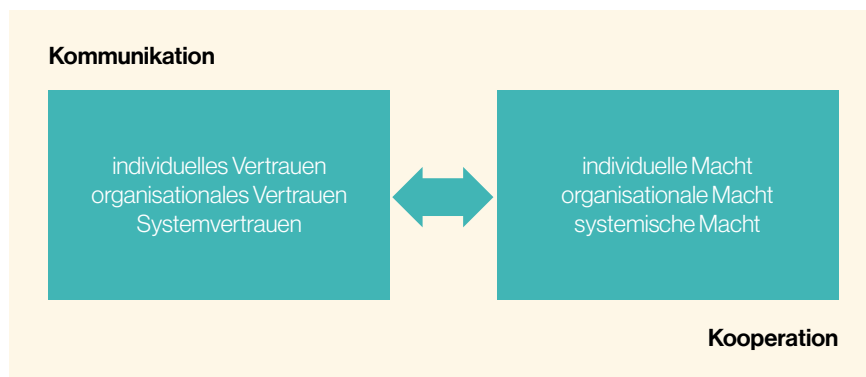


Abb. 1: Kommunikation und Kooperation in Bezug zu den Feldern «Vertrauen» und «Macht»

Entgegen der im Titel gesetzten Reihenfolge werden im Folgenden zunächst zentrale Aspekte der Kommunikation (Kap. 2) ausgeführt. Daran anschließend wird die Bedeutung der Kooperation (Kap. 3) erläutert. In Kapitel 4 werden die beiden in Entwicklungsprozessen zentralen Felder «Vertrauen» und «Macht» in Bezug zu Kommunikation und Kooperation dargelegt. Zum Abschluss werden in Kapitel 5 wichtige Aspekte des Schulentwicklungshandelns beschrieben.

## 2 Kommunikation als komplexe, soziale Handlung: gemeinsam Sinn erzeugen

Kommunikation wird im Vorwort von Artist von Schlippe als «der Weg, über den im ständigen Spiel von Information, Mitteilung und Verstehen Menschen gemeinsam Sinn erzeugen» (Plate 2021, 10) beschrieben. Durch Kommunikation wird das soziale Leben, die soziale Interaktion auf der individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Ebene gestaltet. Oder wie Franken (2019, 138) ausführt: «Wir erschließen für uns die Welt und erschaffen sie immer wieder neu durch unsere Kommunikation».

<b>Kommunikation</b>	Durch einen ständigen Prozess von Information, Mitteilung und Verstehen wird gemeinsam mit einer sozialen Handlung und durch Verwendung vielfältiger Medien eine gemeinsame Realität, Sinn in einem spezifischen, bestimmten Kontext erzeugt. Dies kann auf individueller Ebene (einzelne Personen oder Gruppen), organisationaler Ebene (Organisationen, Firmen, Institutionen) oder gesellschaftlicher Ebene (Teilsysteme der Gesellschaft wie Bildung, Politik oder Wirtschaft) stattfinden (vgl. Ausführungen zu Sensemaking unter <i>Haltungen und Emotionen</i> ).
----------------------	--

Reichertz (2010, 102) spricht in diesem Zusammenhang von Kommunikation als «Handlungskoordination». Diese erfolgt durch die Anwendung vielfältiger Medien: Stimme, Sprache und Körper, aber auch Kleidung, Gegenstände, situative Rahmungen und Sequenzierungen oder Schrift, Radio, Fernsehen und Computer (Reichertz 2010, 103). Er erweitert somit die Palette der kommunikativen Medien über die gängig in den Blick genommene verbale, para- und nonverbale Kommunikation hinaus mit «sozialen Zeichen und Symbolen aller Art, die innerhalb einer Interaktionsgemeinschaft eine (nicht beliebige) Handlungsbedeutung haben» (Reichertz 2010, 102). So haben beispielsweise Lehrpersonen manchmal bereits vorgängig aufgrund der beruflichen Angaben der Erziehungsberechtigten Vorstellungen über deren Verhalten oder das Familienleben. Oder politische Verbände haben aufgrund ihrer Themensetzung mehr oder weniger Möglichkeiten der Einflussnahme auf Bildungsprojekte (z. B. Gewichtung der Rückmeldungen aus Vernehmlassungen). Beide Beispiele zeigen, dass gesellschaftliche Rahmungen die Kommunikation zwischen den Akteur:innen mitsteuern (vgl. *Mehrebenensystem Schule*).

Die gemeinsame Sinnkonstruktion kann auch misslingen. Das oben beschriebene Spiel von Information, Mitteilung und Verstehen läuft zwar weiter, zeigt sich jedoch als herausfordernd. Reichertz (2010, 109) beschreibt dies wertfreier wie folgt: «Eine Handlung, einmal begonnen, entfaltet eine Dynamik, die selbst den Handelnden zu Punkten mitreißt, an denen er nicht landen wollte». Von Schlippe sieht in solchen blockierenden Situationen die *Metakommunikation* als möglichen Lösungsweg:

Das ist der Moment, wo es wichtig und nötig wird, die Kommunikation dafür zu nutzen, dass sie sich selbst «reparieren» kann. Man beginnt über die Kommunikation nachzudenken und mit ihrer Hilfe ihre eigenen Sackgasen aufzuspüren und zu analysieren. (Plate 2021, 10)

Kommunikation zeigt sich als eine komplexe Handlung, um eine Situation zu lösen, und nicht nur als sprachliches Mittel, um die Weiterleitung einer Information von A nach B im Sinne einer Sender:in-Empfänger:in-Gleichung zu garantieren.

Kommunikation entsteht erst durch den Empfänger bzw. die Empfängerin, muss folglich immer vom Ende her gedacht werden. So hat gelingende Kommunikation nach Franken (2019, 142) zwei zentrale Aspekte: Verstehen und Akzept-

tanz. Denn erst wenn das Gegenüber versteht, dass eine Mitteilung herangetragen wird, entsteht Kommunikation. Die Wahrnehmung des Kommunikationsaktes<sup>22</sup> durch das Gegenüber ist somit der erste Schritt. Ob diese Mitteilung nun auf Akzeptanz im Sinne der Anerkennung des übermittelten Inhalts und der übermittelnden Person stösst, ist der zweite Schritt.

Kommunikation endet jedoch nicht beim doppelten Verstehen, sondern bedarf einer Reaktion des Gegenübers. So meint Reichertz (2010, 99), dass für die Kommunikation «immer und unabdingbar die Handlungskonsequenz aus dem Verstehen» zentral ist (vgl. *Schulentwicklungshandeln*):

Handelt man so, wie einem kommunikativ angetragen wurde, lässt man sich also führen, oder weigert man sich strikt, das Zur-Kennntnis-Genommene auch nur in Erwägung zu ziehen, verhandelt man darüber, schweigt man es tot oder leugnet man gar, es überhaupt wahrgenommen zu haben?

Zusammenfassend verweist Reichertz (2010, 51) auf folgende vier mögliche Modi von Handlungskonsequenzen (vgl. *Haltungen und Emotionen*):

Eine erste Handlungsmöglichkeit ist die unreflektierte Anwendung von Traditionen, Routinen oder Rezepten. Die Anwendung von bereits bekannten und eingeübten Kommunikationsprozessen bedarf wenig Anstrengung und ist zumeist effizient. In manchen kommunikativen Situationen können sie aber starr wirken und zeigen wenig Veränderungspotenzial. Manchmal wird spontan einem inneren Impuls gefolgt, was im Alltag mit einer Handlung «aus dem Bauch heraus» umschrieben wird. Auch die äussere Dynamik einer Situation kann die Handlungskonsequenz beeinflussen, wobei hier oft das Empfinden einer gewissen Abhängigkeit oder einer eingeschränkten respektive keiner Wahlmöglichkeit entsteht. Als vierte Option steht das bewusste Abwägen des Für und Wider zur Verfügung. Hier werden die erwarteten und erhofften Folgen, aber auch die unerwünschten Konsequenzen mit in Rechnung gestellt und anschliessend eine Handlung vollzogen.

Unabhängig von der gewählten Handlungsmöglichkeit, wird diese «Lücke zwischen Möglichkeit und Realisation» der Lösung (Reichertz 2010, 51) durch gesellschaftliches bzw. subjektives Wissen geschlossen.

#### **Kommunikation und Dynamiken**

In der Kommunikation spielen somit die impliziten und expliziten Wissensbestände und Kompetenzen eine zentrale Rolle, da auf diesen Handlungsentscheide basieren (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen; Haltungen und Emotionen*). Insbesondere die impliziten (also nicht bewussten) Wissensbestände können eine Dynamik entfalten, die – wie oben beschrieben – die Handelnden zu Punkten mitreissen, an denen sie nicht landen wollten (vgl. Reichertz 2010, 109).

22 Luhmann spricht hier von Alter und Ego, wobei Ego entscheidet, ob ein Kommunikationsakt vorliegt (vgl. dazu Berghaus 2022).

Dieses die Handlungen beeinflussende Wissen ist gesellschaftlich – von der umgebenden Gemeinschaft, dem spezifischen Kontext und der bestimmten Situation – geprägt und wird gemeinsam geteilt. «Kommunikatives Handeln ist kein privates Handeln, sondern es lebt von der Gemeinschaft, in der kommuniziert wird» (Reichertz 2010, 52). Die Ausprägungen dieser Gemeinschaft (z. B. Setzungen von Normen und Werten, Art der Entscheidungsfindung oder Machtverhältnis der Kommunizierenden) beeinflussen das kommunikative (Re-)Agieren (vgl. dazu Reichertz 2010, 118 ff.).

### Bedachtsamkeit im kommunikativen Umgang

Grundlegendes Moment ist die *Erreichbarkeit des Gegenübers*, die Sicherstellung, dass die Mitteilung wahrgenommen wird. In der heutigen Zeit stehen neben dem Austausch in Co-Präsenz vielfältige digitale Kommunikationsmittel zur Verfügung, um Erreichbarkeit zu erzeugen. Hier klagen Menschen meist über ein «Zuviel», das sich somit auch wieder kontraproduktiv für die Erreichbarkeit erweisen kann (z. B. E-Mails werden nicht mehr gelesen). Umso bedachter sollte die Form der Kommunikation – das Wie – in Veränderungsprozessen gewählt werden.

Auch das *gegenseitige inhaltliche «Verstehen»* birgt im Alltag Stolpersteine. Das Gegenüber versteht die Information nicht, die durch eine Mitteilung weitergegeben werden sollte. Es gilt, die zu vermittelnden Informationen – das Was – sorgfältig auszuwählen. Mit dem Moment der Bedeutsamkeitszuschreibung eines Inhalts wird dieser zur Information gemacht, gleichzeitig aber vieles andere nicht.

Auch wenn das Gegenüber die Mitteilung wahrgenommen und die mitgeteilte Information verstanden hat, stösst diese nicht unbedingt auf *Akzeptanz* oder wird umgesetzt. Dies zeigt sich in Entwicklungsprojekten manchmal deutlich: Die Praxis wird beispielsweise anders gelebt als in Konzepten oder Reglementen festgehalten. Sind solche missverständlichen Situationen entstanden, gilt es, in Kommunikation<sup>23</sup> zu bleiben, den Dialog unter den Akteur:innen aufrechtzuerhalten und voranzutreiben (vgl. *Schulentwicklungshandeln*).

### Ebenen der Kommunikation

In Kommunikation zu sein bedeutet nicht nur – wie dies zumeist ausgeführt wird –, auf der individuellen Ebene zwischen einzelnen Personen oder interpersonell in Arbeitsgruppen oder Teams in sozialer Interaktion zu sein. Gerade in Veränderungsprozessen ist es zentral, die Kommunikation weiter zu fassen und auf organisationaler Ebene (z. B. Schuleinheiten oder der Akteursgruppe der Erziehungsberechtigten) oder auf gesellschaftlicher Ebene mit seinen Teilsystemen wie

23 Luhmann verwendet hier den Begriff der «Anschlusskommunikation» (vgl. dazu Berghaus 2022, 99).

beispielsweise dem Bildungssystem (z. B. Stimmbürger:innen) zu beleuchten. Denn die drei Ebenen bergen unterschiedliche kommunikative Herausforderungen (vgl. *Mehrebenensystem Schule*).

Auf der *individuellen Ebene* zeigen sich durch die Co-Präsenz Aspekte wie der unmittelbare gemeinsame Situationsbezug, das Hören derselben Inhalte oder die Mündlichkeit als wichtige fördernde kommunikative Elemente. Ein Stör- und Konfliktpotenzial hingegen kann sich durch die gegebene Befürwortung resp. Ablehnung (Ja-/Nein-Kodierung der Sprache) der Mitteilungen ergeben. Insbesondere mögliche Rückweisungen in der Kommunikation sind unmittelbar spürbar und können negative Dynamiken hervorrufen. Zudem stellt Mündlichkeit immer eine verdichtete, hoch reflektierte Kommunikation dar, in der die Selektionen von Mitteilungen (das Wie und Was) schnell getroffen werden müssen und somit z. B. aufgrund von Unbedachtsamkeit in der Wortwahl oder dem Tonfall störanfällig sind.

Die Kommunikation auf *organisationaler Ebene* ist an die Mitgliedschaft gebunden. Sie hat einen formelleren Charakter und bewegt sich von der Mündlichkeit vermehrt in die Schriftlichkeit (z. B. E-Mails, Protokolle, Formulare, Konzepte). Mündlichkeit (z. B. Schulkonferenzen, Weiterbildungen) wird zumeist für zentrale Inhalte genutzt, die kooperativ abgestimmt werden müssen. Kommunikation als Medium der Handlungskoordination und -entscheidungen dient dem Erhalt der Organisation und muss somit gepflegt werden (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*).

Auch auf der *gesellschaftlichen Ebene* des Bildungssystems ist die Handlungskoordination die wichtigste Funktion der Kommunikation und zeigt sich als zentrale Herausforderung. Denn Teilsysteme haben eine je eigene Aufgabe in der Gesellschaft zu erfüllen. Dem Teilsystem «Bildung» wird primär die Funktion der Selektion und Qualifikation zugeordnet: ist die Leistung erfüllt oder nicht erfüllt. Auf dieser Grundlage (Kodierung) wird Kommunikation gestaltet und ist für alle Beteiligten anschlussfähig, ergibt eine gemeinschaftliche Sinnhaftigkeit. Mit der zunehmenden Erweiterung des Lebensraums Schule (z. B. Betreuungspersonen in der Ganztagsbildung oder Heilpädagog:innen in der Inklusion) zeigt es sich als Herausforderung, dass andere Teilsysteme mit anderen Kodierungen teilhaben. Für Betreuungspersonen steht beispielsweise nicht die Leistung der Schüler:innen, sondern ein sozialpädagogischer Lernbegriff im Vordergrund (vgl. *Lernen der Schüler:innen*). Diese unterschiedlichen Grundlagen bzw. Absichten können die Handlungskoordination und -entscheidungen erschweren und müssen somit sorgfältig einbezogen werden (vgl. Ausführungen zu Handlungslogiken unter *Mehrebenensystem Schule*).

Soziale Interaktionen sind sowohl durch die beschriebenen kommunikativen wie auch die kooperativen Handlungen bedingt. Diese werden im Folgenden beleuchtet.

### 3 Kooperation: koordiniert an gemeinsamen Zielen arbeiten

Kooperation im Sinne des gemeinschaftlichen Erfüllens von Aufgaben führt zu einer Arbeitsweise, in der gemeinsam innerhalb der Ebenen des Schulsystems und auch über die Ebenen hinweg agiert und entschieden wird. Wie Boller, Fabel-Lamla u. Wischer (2018, 6) ausführen, ist Kooperation «in den letzten Jahren zu einem Schlüsselbegriff avanciert, der auch im Bildungsdiskurs einen prominenten Stellenwert besitzt» und mit grossen Wirkungserwartungen in ganz unterschiedlichen Bereichen (z. B. Entlastung, Bearbeitung komplexer Aufgaben, Reflexion oder Professionalisierung) – gerade auch in Veränderungsprozessen – verbunden ist.

Das gemeinschaftliche Erfüllen von Aufgaben ergibt sich aus dem Auftrag bzw. dem Interesse von Schul- und Bildungsorganisationen, ihren Akteur:innen und weiteren Interessengruppen, wirkungsvolle Voraussetzungen für das Lernen der Schüler:innen zu schaffen. Gemeinsam gilt es nach gangbaren und zeitgemässen Wegen zu suchen, wie Kooperation dazu beitragen kann, Schule wirkungsvoll zu entwickeln und das Lernen der Schüler:innen und der Mitarbeitenden zu fördern (vgl. dazu die Perspektive von *Führung* auf die Gestaltung von Kooperation und Lernen). Kooperation ist «durch ein gemeinsames Suchen, Finden und Verantworten von Lösungen gekennzeichnet» (Keller-Schneider u. Albisser 2013, 38).

So kann Kooperation wie folgt definiert werden, wobei eine Abgrenzung zu den oft synonym verwendeten Begriffen wie (Handlungs-)Koordination, Vernetzung, Kollaboration oder Teamarbeit (vgl. dazu Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 7; Fabel-Lamla u. Gräsel 2022, 3), aber auch Kollegialität (Kunze et al. 2021) zu beachten ist:

<b>Kooperation</b>	«Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet» (Spieß 2004, 199).
--------------------	---

Fabel-Lamla u. Gräsel (2022, 3) arbeiten zwei Kernelemente für Kooperation heraus: «ein gemeinsames Ziel bzw. einen gemeinsamen Auftrag sowie eine intentionale und planvolle Gestaltung der Zusammenarbeit». Entsprechend dieser übergeordneten Zielsetzungen müssen Kooperationen aufgebaut, gepflegt, regelmässig überprüft oder auch aufgelöst und neu gedacht werden (vgl. *Prozessgestaltung*).

Denn kooperative Handlungen sind auch mit Herausforderungen verbunden, die es in der Praxis zu beachten gilt:

Oft scheint dieser erste Punkt banal, doch eine Grundvoraussetzung ist die Möglichkeit *Einander zu treffen*. Unterschiedliche Arbeitszeiten und -orte verhindern Kooperationen. Immer wieder werden kooperative Prozesse auch als «Zeit-

fresser» (Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 6) beschrieben, oft begründet durch die erfahrene Diskrepanz zwischen Soll (Erwartungen an Kooperation) und Sein (Nutzen der Kooperation für die Bewältigung des Alltags). Hier müssen alltagstaugliche formelle und informelle Gefässe innerhalb der Ebenen, aber auch über die Ebenen hinweg geschaffen werden, um in einen gewinnbringenden professionellen Diskurs zu treten. Die reale Nutzung dieser Gefässe ist weit schwieriger zu realisieren. Damit verbunden sind zeitliche Ressourcierung und Klärung der Zuständigkeiten (vgl. *Rahmenbedingungen*):

Auffallend ist auch, dass insbesondere in bildungspolitischen Verlautbarungen Kooperation als Lösungsformel beschworen wird, ohne dass näher auf nötige Rahmenbedingungen und Ressourcen oder auch Vermittlungsprozesse und organisationale Verankerung eingegangen wird (Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 9).

Ein weiterer Aspekt sind *unterschiedliche Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten*. Die «Hierarchisierung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Professionen bzw. Berufsgruppen sowie Fragen der Zuständigkeit» können laut Fabel-Lamla u. Gräsel (2022, 8) ein hemmender Aspekt sein und zu Abgrenzungen und Konflikten (z. B. bei Neuorganisationen multiprofessioneller Handlungskoordinationen) führen. Kunze (2018, 70) unterstreicht diesen Aspekt ebenfalls:

Mit «gemeinsam arbeiten» ist nicht nur die soziale und organisatorische Dimension, also das *Wie der Zusammenarbeit* angesprochen, sondern zugleich das *Wie der Zuständigkeiten*, also Fragen, wie: «Welche Aufgaben kann ich als «geniun meine» beanspruchen, welche der Kollege bzw. die Kollegin? Wofür bin ich verantwortlich, wofür nicht? Wo liegt meine Expertise, wo die der anderen? Wo überlagern sich unsere Zuständigkeiten und Ansprüche? Wo kollidieren sie?

Zudem zeigen sich nach Fabel-Lamla (2018, 68) «Informationsdefizite über das Wissen und Können der jeweils anderen Berufsgruppen» (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*) und «berufskulturelle Vorbehalte» als weitere Stolpersteine. Gemeinsam getragene Ziele und ein gemeinsam geteilter Hintergrund wie beispielsweise der Fokus auf das Lernen der Schüler:innen sind wichtige Gelingensbedingungen, damit eine inspirierende, multiprofessionelle Ergänzung zum Tragen kommen kann (vgl. dazu Haenisch u. Steffens 2017, 167; *Lernen der Schüler:innen; Prozessgestaltung*).

Des Weiteren steht Kooperation immer auch im Wechselspiel mit der Frage nach der individuellen Autonomie. Der Aspekt der Gestaltungsautonomie ist gerade auf Seiten der Lehrpersonen nicht zu unterschätzen. Absprachen über pädagogische Massnahmen, gemeinsame Raumnutzung oder vorgegebene Besprechungszeiten können einschränkend wirken. «Gelten im Berufsfeld indivi-



duelle Autonomie und wechselseitige Nichteinmischung als Regeln, folgen daraus konkrete Risiken für die kooperative Praxis» (Rothland 2018, 11), wie beispielsweise mangelnde Reflexion oder Entwicklung des Kollegiums. Boller, Fabel-Lamla u. Wischer (2018, 9) zeigen auf, dass «Kooperation tatsächlich eine Beschränkung individueller Gestaltungsspielräume beinhaltet, wenn kollektive Entscheidungen Verbindlichkeiten für das eigene Handeln auferlegen». Die Autor:innen beschreiben ein «Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung, bei dem eine Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln im Kontext weitreichender pädagogischer Freiheit einerseits und mögliche Beschränkungen der Selbstbestimmung durch Vorgaben und kooperatives Handeln andererseits immer wieder neu auszubalancieren sind» (Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 9). So sollten individuelle Spielräume wie beispielsweise Anpassung der Inhalte oder des Tempos der Umsetzung von Veränderungen geschaffen und aufgezeigt werden (vgl. Ausführungen zu Schule als Expert:innenorganisation unter *Mehrebenensystem Schule*).

Neben diesen strukturellen Herausforderungen stellt sich die Frage nach dem Können: Bringen die Akteur:innen die nötigen personalen, überfachlichen Kompetenzen wie *Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, kooperationsunterstützende Überzeugungen* wie Teamorientierung oder *Kooperationsbereitschaft* (Rothland 2018, 10) mit?

In Kooperationen ist es zentral, dass die Akteur:innen einander mit einer offenen Haltung gegenüber treten. Dazu gehört, einander zuzuhören trotz unterschiedlicher Interessen, Funktionen, Hierarchien, Rollen in und über die Organisationsgrenzen hinweg, ebenso wie die «persönliche Beziehung», also Sympathien und Antipathien (Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 7). Die Fähigkeit des *Perspektivenwechsels* und damit verbunden der Aufbau von gegenseitigem Verständnis und der Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen und Befugnisse (vgl. Kap. 4.2 *Macht*) zeigt sich «vor dem Hintergrund fortschreitender beruflicher Diversifizierungsprozesse und der Etablierung neuer Wissenssysteme» (Fabel-Lamla u. Gräsel 2022, 4) als gewinnbringend. Gleichzeitig ist die kooperative Gestaltung in einem multiprofessionellen<sup>24</sup> Umfeld oder im Mehrebenensystem herausfordernd. Denn sowohl der Perspektivenwechsel wie die Transferleistung in den eigenen Arbeitsalltag zu bewältigen (vgl. dazu Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 7), ist in manchen Fällen nicht einfach. Hier lohnt sich das Miteinanderarbeiten und In-Kommunikation-Sein (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Die gemeinsame Konkretisierung von Zielen, so dass diese für unterschiedliche Perspektiven Sinn machen und dazu führen, die Verantwortung aufgrund der je eigenen Kompetenzen zu übernehmen bzw. abzugeben, können Anknüpfungspunkte sein. Dazu gehört weiter, den gemeinsamen Weg regelmäßig zu reflektieren und zu evaluieren sowie einander Vertrauen entgegenzubringen. Vertrauensfördernde Massnahmen sind beispielsweise ein «Start mit Vor-schusslorbeeren», für eine wertschätzende Kommunikation zu sorgen und

24 Die Begriffe interprofessionell oder interdisziplinär werden oft synonym verwendet.

Beziehungen in formellen und informellen Gefässen zu pflegen. Nach Jäckel (2018, 54) ist es «evident, dass Vertrauen Kooperationsprozesse erheblich vereinfachen kann. Energie und Zeit für Kontrollen können einander vertrauende Kooperationspartner sparen und sind somit deutlich effizienter im Erreichen ihrer gemeinsamen Ziele» (vgl. *Schulentwicklungshandeln; Führung*).

Aufgrund dieser vielfältigen Herausforderungen und den sich daraus erschliessenden Gelingensbedingungen ist eine sorgfältige Prüfung neuer und bestehender Kooperationen durchzuführen. Denn wie Böhm-Kasper (2018, 31) betont, ist Kooperation «dann nützlich und angemessen, wenn ein als wertvoll erachtetes Ziel leichter oder auch ausschließlich durch gemeinsame Handlungen erreicht werden kann. Erst dann lohnt sich die Investition in anfängliche Mehrarbeit oder zusätzliche zeitliche Belastungen». In welcher Kooperationsstufe oder -form dies gestaltet wird, ist Teil der weiteren Überlegungen.

### 3.1 Kooperationsstufen

Die in der Definition von Spieß (2004) aufgeführten Kriterien leiten die Differenzierung der von Fussangel und Gräsel (2014; zit. nach Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 8) formulierten drei Kooperationsformen «Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion». In Anlehnung an Muckenthaler et al. (2019, 149) sind diese wie folgt beschrieben:

<b>Austausch</b> <b>«Low-Cost-Form»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gegenseitige Information über berufliche Inhalte und Austausch von Materialien</li> <li>– Voneinander unabhängiges Arbeiten</li> <li>– Hoher Grad der Autonomie</li> </ul>
<b>Arbeitsteilung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gemeinsame Verständigung und Absprache über Ziele</li> <li>– Autonome Erledigung von Teilaufgaben für die Gesamtaufgabe</li> <li>– Verlässlichkeit und Vertrauen sind erforderlich</li> </ul>
<b>Konstruktion</b> <b>«High-Cost-Form»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entstehung gemeinsamen Wissens und/oder gemeinschaftlicher Problemlösungen</li> <li>– Einschränkung der Autonomie</li> <li>– Abstimmung auf eine gemeinsame Perspektive durch Aushandlungsprozesse</li> </ul>

Tab. 1: Beschreibung der Kooperationsformen «Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion»

Die beschriebenen Kriterien wie gemeinsame Zielgerichtetheit, Kommunikation, Vertrauen oder auch Autonomie und Wechselseitigkeit finden sich in den Formen in unterschiedlichen Abstufungen. Fabel-Lamla u. Gräsel (2022, 5) beschreiben diese Graduierung exemplarisch:

Je größer die Intensität der Zusammenarbeit ist, desto mehr Voraussetzungen bestehen beispielsweise in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen und desto stärker muss man eigene Entscheidungen mit anderen abstimmen (Einschränkung der Unabhängigkeit eigener Entscheidungen von anderen).

Strukturiert werden kann die Form der Kooperation durch den Grad der Abhängigkeit in der gemeinsamen Aufgabe. Dabei gilt es durchaus kritisch zu beachten, dass nicht zwingend die höchste Ausprägung anzustreben ist, sondern eine aufgabenadäquate Form (vgl. dazu Boller, Fabel-Lamla u. Wischer 2018, 9) gefunden werden sollte.

### 3.2 Zielführende Kooperationsformen

Es ergeben sich verschiedene Kooperationsformen, welche in Veränderungsprozessen wirkungsvoll genutzt werden können. Dabei zeigen sich institutionalisierte Kooperationen bis «eher informelle Initiativen», die teilweise auch nur temporär eingesetzt werden (vgl. dazu Fabel-Lamla u. Gräsel 2022, 3).

Im Folgenden werden je zwei inner- und ausserschulische<sup>25</sup> Kooperationsformen aus den vielfältigen Möglichkeiten mit ihren je spezifischen Anforderungen an die Akteur:innen skizziert, die im Besonderen auf die beiden Kernelemente «gemeinsame Zielsetzung» und «planvolle Gestaltung» fokussieren. Als Referenzpunkt der Beschreibungen wird die Ebene «Lebensraum Schule» gesetzt, da diese in der Literatur im Zusammenhang mit der Thematik Kooperation breit diskutiert ist.

Im Rahmen der *inerschulischen Kooperationen* finden sich zahlreiche formelle bzw. institutionalisierte Formen wie Schulkonferenzen, Jahrgangsteams oder Fachgruppen, die die Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch von pädagogischen Zielsetzungen und Prozessen bieten. Aus der Diskussion um *multiprofessionelle Kooperationen* (z. B. in Tagesschulen oder bezogen auf sonderpädagogische Förderung) sind folgende Beispiele zu erwähnen:

Die «*kooperierende Dyade*, z. B. zwischen Lehrkräften und Erzieher\*innen oder zwischen Regel- und Förderschullehrkräften» ist eine von Fabel-Lamla u. Gräsel (2022, 4) beschriebene multiprofessionelle Form der Kooperation. In einem erweiterten Rahmen können *Clusterteams* oder *Unit-Teams* geschaffen werden. Alle an einer Klasse beteiligten Lehr- und Fachpersonen bilden ein Cluster, der Kooperation auf niederschwellige Art möglich macht und durch einige formelle Fixpunkte gewährleistet wird. Für beide Kooperationsformen bilden Absprachen über die gemeinsame Aufgabe die Grundlage. Hier stellt sich laut Kunze (2018, 70) immer auch die Frage der «expliziten oder impliziten Aushand-

.....  
<sup>25</sup> Innerschulische Kooperation wird hier mit der Ebene «Lebensraum Schule» gleichgesetzt; ausserschulische Kooperation im Sinne der Handlungskoordination über die Ebenen hinweg (vgl. *Mehrebenensystem Schule*).

lung der Zuständigkeiten» in Kooperationssituationen, denn multiprofessionelle Kooperationen können zu «strukturellen Zuständigkeitsunsicherheiten» bis hin zur Verantwortungsdiffusion oder Handlungsunfähigkeit führen. Dabei werden von Kunze (2018, 71) der Integrations- und der genau gegenläufige Differenzierungsansatz beschrieben, wobei beide situativ passend sein können:

Während sich also der Integrationsansatz am Leitbild einer übergreifenden, erweiterten pädagogischen Zuständigkeit und Professionalität orientiert, in der die unterschiedlichen Aufgabenprofile und Expertisen synergetisch zusammengeführt werden [...], geht es aus Perspektive des Differenzierungsansatzes darum, die pädagogischen Zuständigkeiten weiter auszu-differenzieren und dabei das je Spezifische der unterschiedlichen Expertisen zu profilieren.

Kooperationsformen finden sich auch im *ausserschulischen Bereich*. Der Gedanke des *Netzwerkens*, um «gute Ideen und Impulse [...] durch einen Blick über den Schulzaun [zu] finden» (Hameyer 2020, 7), ist seit den 1980er-Jahren im Bildungssystem präsent. Kooperationen in Netzwerken können als «Unterstützungssystem auf Gegenseitigkeit» (Carl u. Killus 2018, 110) verstanden werden. Netzwerke wie «ProfilQ», «Zaungäste», «Mosaik-Schulen Schweiz» oder «Zukunft im Dialog» sind «für Praxis und Politik grundsätzlich nützlich – eine offensichtlich willkommene Innovation, bringen sie doch Einzelschulen ins Gespräch und strategische Bildungspartner an den Tisch» (Hameyer 2020, 8). So bieten Netzwerke die Möglichkeit für wichtige Kooperationen im Mehrebenensystem (Lebensraum Schule, Bildungsverwaltung und -politik). Diese netzwerkartigen Kooperationen können auch über das Bildungssystem hinaus gedacht werden. Hier gibt es interessante Entwicklungen in der Zusammenarbeit mit Angeboten aus den Quartierumgebungen von Schulen (z. B. Entwicklung von Bildungsräumen in institutionalisierter Form mit «Bildungslandschaften<sup>21</sup>») oder mit Stiftungen und Fachstellen zur Förderung von Projekten. Die Gelingensbedingungen beschreiben Carl u. Killus (2018, 112) wie folgt:

...die Organisation regelmässiger Treffen, aber auch gemeinsamer Arbeitstagen sowie Fortbildungen, wodurch prinzipiell ein fachlich-inhaltlicher Input gewährleistet werden kann.

Immer wieder gehen Schulen auch *Kooperationen mit Hochschulen* ein. Hier versuchen die Kooperationspartner:innen mit Ansätzen der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung «die holzschnittartig skizzierten Erwartungshaltungen praktischer und wissenschaftlicher Perspektiven auszubalancieren» (Rau, Gerber u. Grell 2022, 352), in dem sie gezielt aufgrund der Fragestellung differenzierte Kooperationen zwischen Praxis und Forschung anstreben. Mögliche Kooperationsmodi können sein: punktuelle «Zusammenarbeit/Auslagerung» einzelner Fragestellungen an die Forschung, wiederkehrende

«Beratung» durch Wissenschaftler:innen in unterschiedlichen Phasen von Entwicklungsprozessen oder «Entwicklungspartnerschaften» (Rau, Gerber u. Grell 2022, 364). In diesen Kooperationen muss nach Grunau und Gössling (2020; zit. nach Rau, Gerber u. Grell 2022, 358) im Besonderen auf die Gestaltung der Kooperation geachtet werden. Die Schaffung eines symmetrischen Diskurses oder die Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen können als zwei zusätzliche Kriterien hervorgehoben werden. Wie Boller (2018, 37) an zwei Praxisbeispielen beschreibt, können Kooperationsverhältnisse zwischen den Akteur:innen aus der Praxis und Wissenschaft als «spannungsreich und ambivalent, insgesamt jedoch auch als fruchtbar und erkenntnisträchtig» gelten. Wichtige Massnahmen sind die «Aushandlung von Projektzielen, methodischen Designs und Team-Rollen». Weiter wird die Suche «nach einer gemeinsamen Sprache» (Boller 2018, 36) als wichtiger Aspekt zur Einebnung der Status- und Perspektivenunterschiede genannt (vgl. *Herleitung*).

Abschliessend soll eine Übersicht geschaffen werden, um mögliche Differenzierungen einzuordnen und den sich lohnenden Blick über die Ebenen hinweg aufzuzeigen. Auch hier ist der Referenzpunkt die Ebene «Lebensraum Schule» und spezifisch die Perspektive von Lehrpersonen und Unterricht gesetzt, wohl wissend, dass jede andere Akteursgruppe ins Zentrum gerückt werden könnte und sich Kooperationen dann wieder neu zeigen und gestalten.

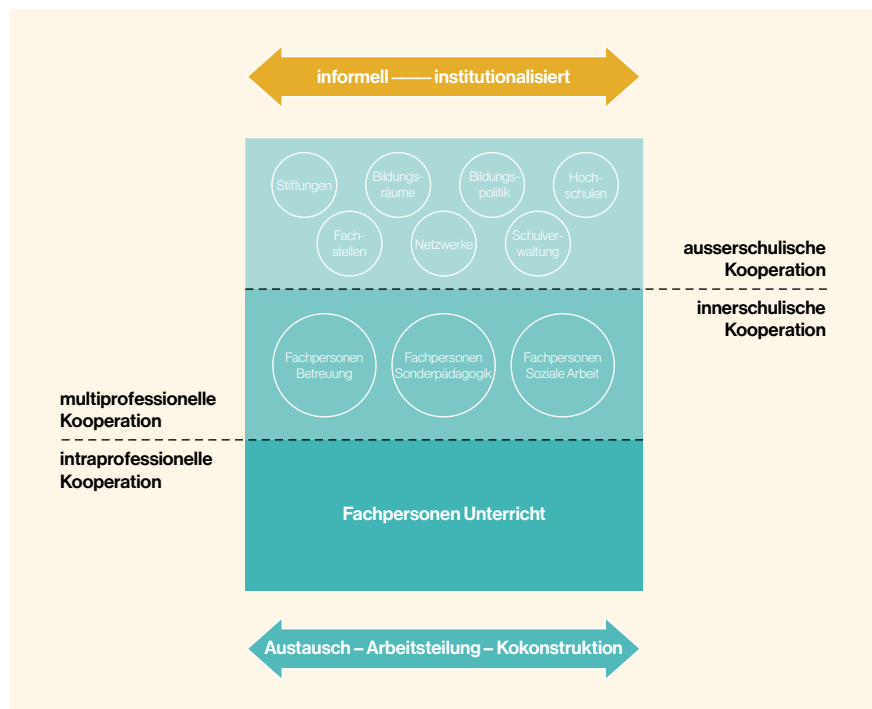


Abb. 2: Auslegung der unterscheidenden Merkmale der Kooperationsformen auf der Ebene «Lebensraum Schule» aus der Perspektive von Lehrpersonen und Unterricht

«Durch das Zusammenwirken [über verschiedene Kooperationsformen und Ebenen hinweg, Anm. der Autor:innen] schaffen Menschen ihre gemeinsame Welt, für die sie alle gemeinsam verantwortlich sind» (Franken 2019, 132). Um dieses Zusammenwirken nochmals vertiefter in den Blick zu nehmen, werden im Folgenden zwei zentrale Aspekte von Kommunikation und Kooperation in der sozialen Interaktion beschrieben: Vertrauen und Macht.

## 4 Von Vertrauen und Macht

Die beiden Felder «Vertrauen» und «Macht» sind in kommunikativen und kooperativen Prozessen massgeblich zu beachten, da sie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse grundlegend prägen. Jäckel (2018, 84) zeigt auf, dass «Vertrauen und Macht die gleiche Funktion innerhalb von Organisationen einnehmen können. Beide können es leisten, gegenseitige Erwartungen zwischen Organisationsmitgliedern zu koordinieren».

Die beiden Felder sind jedoch unterschiedlich positioniert. Vertrauen wird in Bezug auf Lernen, Bildung und Schule oft mit einer «eher unreflektiert positiven Konnotation» (Fabel-Lamla u. Fetzer 2014, 251) verbunden, obwohl auch ein schwindendes Vertrauen in Schulen im Besonderen und das Bildungssystem im Allgemeinen immer wieder thematisiert wird. «Lernen in der Schule braucht Vertrauen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen» oder «Erziehungsberechtigte bringen Lehr- und Betreuungspersonen jeden Tag grosses Vertrauen entgegen», diese Aussagen decken Bereiche ab, die oft mit Vertrauen im Schulfeld im Zusammenhang stehen.

Macht hingegen ist in Verbindung mit Lernen, Bildung und Schule wenig im Fokus, manche sehen gar eine Tabuisierung. Denn Macht wird meist mit negativen Formen wie Gewalt und Sanktionen gleichgesetzt. Doch wie Busch u. Link (2021, 11) ausführen, prägt «Macht [...] stets zwischenmenschliche Beziehungen; es gibt im Grunde keine machtfreien Zonen im Sozialen». Hier gilt es den Begriff der Macht zu erweitern und gerade in Veränderungsprozessen produktiv zu nutzen. Denn wie Reichertz (2010, 12) beispielsweise festhält, zielt «Kommunikation [...] nämlich immer auf Wirkung, auf Handlungsbeeinflussung. Dazu muss Kommunikation eine Art von Macht aufbauen und nutzen können, die sich aus ihr selbst speist».

### 4.1 Vertrauen

Luhmann (2014, 1) führt in das Thema Vertrauen mit den Worten ein:

Vertrauen im weitesten Sinne eines Zutrauens zu eigenen Erwartungen ist ein elementarer Tatbestand des sozialen Lebens. Der Mensch hat zwar in vielen Situationen die Wahl, ob er in bestimmten Hinsichten Vertrauen schenken will oder nicht. Ohne jegliches Vertrauen aber könnte er morgens sein Bett nicht verlassen.

Für Luhmann ist Vertrauen eine Disposition, die es dem Menschen ermöglicht, die Komplexität der Welt und damit ihre Unberechenbarkeit handhabbar zu machen und handlungsfähig zu bleiben. Fabel-Lamla und Fetzer (2014, 251) sehen Vertrauen als eine massgebliche Ressource, die «immer dann erforderlich ist, wenn Unsicherheitsmomente überbrückt sowie Entscheidungen getroffen werden müssen». In solchen Momenten (z. B. strukturelle Veränderungen oder personelle Wechsel in einer Organisation), ist es unsicher, ob die gestellten Erwartungen oder skizzierten Visionen erfüllt bzw. eintreten werden.

«Wer Vertrauen erweist, nimmt Zukunft vorweg. Er handelt so, als ob er der Zukunft sicher wäre», umschreibt Luhmann (2014, 9) einen zentralen Aspekt von Vertrauen: die Zeitlichkeit. Vertrauen ist immer in die Zukunft gerichtet, versucht das Eintreten von unbestimmten Ereignissen vorwegzunehmen und damit «Mögliches in Wirkliches zu transformieren» (Luhmann 2014, 18).

#### Vertrauen

Vertrauen ist eine erlernte, individuell personale, organisationale oder systemische Fähigkeit. Vertrauen ermöglicht es, mit der grossen Komplexität in Bezug auf Ereignisse zu leben und handlungsfähig zu bleiben. Vertrauen als «riskante Vorleistung» reduziert die unbestimmte Komplexität einer mehr oder weniger unbekanntem Zukunft. Vertrauen liegt nur dann vor, wenn damit eine vertrauensvolle Erwartung bei der Entscheidung verbunden ist und bei Vertrauensbruch ein Schaden entsteht. Dies kann als *persönliches Vertrauen* zwischen Individuen, als *spezifisches Vertrauen* in Vertreter:innen und Rollenträger:innen von Organisationen und Institutionen oder als *Systemvertrauen* geleistet werden (in Anlehnung an Luhmann 2014; Fabel-Lamla u. Fetzer 2014).

Verbunden mit dem Begriff des Vertrauens ist die Vertrautheit. Menschen orientieren sich an ihnen vertrauten Situationen, gehen – sowohl im Positiven wie auch im Negativen – davon aus, «dass das Vertraute bleiben, das Bewährte sich wiederholen, die bekannte Welt sich in die Zukunft hinein fortsetzen wird» (Luhmann 2014, 23). So zeigt sich gerade in Veränderungsprozessen immer wieder, dass Menschen auf vertraute Situationen angewiesen sind, sich teilweise mit grosser Vehemenz darauf beziehen und nicht in der Lage sind, umfassende Veränderungen zuzulassen. Hier braucht es Vertrauen in eine unbestimmte Zukunft und dieses muss geschaffen werden. Denn Vertrauen birgt immer das Problem der «riskanten Vorleistung» (Luhmann 2014, 27). Wird das Vertrauen enttäuscht, führt dies zu einem Bereuen des eigenen Verhaltens. Die Vertrauensleistung und der Erfolg des Engagements können immer erst reflexiv bewertet werden.

Diese Phänomene sind sowohl im Hinblick auf das persönliche Vertrauen, das spezifische Vertrauen (organisationale Ebene) wie das Systemvertrauen relevant (vgl. Abb. 1).

Im Bereich des *persönlichen Vertrauens* wird mehrheitlich auf die Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen verwiesen (vgl. dazu beispielsweise Schweer 2010; Schweer, Siebertz-Reckzeh u. Hake 2020). Andererseits sind Vertrauensbeziehungen auch in Kooperationen auf der professionellen Ebene ein zentrales Thema. Wie Jäckel (2018, 28) betont, kann Vertrauen «zu Kooperationen führen und unterstützt deren Zustandekommen». Gleichzeitig weist er darauf hin, «dass Kooperationen auch ohne Vertrauen zustande kommen können, z. B. wenn den beteiligten Parteien keine andere Wahl bleibt oder der Ausgang einer Kooperation sicher vorhersehbar ist». Franken (2019, 136) oder auch Oswald (2010, 70) zeigen drei Formen des Vertrauens in Kooperationen auf: *kalkulierendes (calculus-based trust)*, *wissensbasiertes (knowledge-based trust)* und *identifikationsbasiertes Vertrauen (identification-based trust)*. In einer Anfangsphase zeigt sich oft das kalkulierende Vertrauen: Es werden Abmachungen zwischen Partner:innen getroffen, die sich noch nicht gut kennen; das Risiko wird möglichst klein gehalten. Oswald (2010, 64) beschreibt diese Form des Vertrauens damit, dass «es sich der Partner ›nicht leisten kann‹, das entgegengebrachte Vertrauen zu missbrauchen». Das wissensbasierte Vertrauen entsteht durch das allmähliche Kennenlernen des Gegenübers. Insbesondere durch positive Erfahrungen wird Vertrauen aufgebaut, die Vertrauensvorleistung erweitert, der Partner bzw. die Partnerin wird berechenbarer. Durch weitere erfolgreiche Zusammenarbeit kann sich das identifikationsbasierte Vertrauen entwickeln: durch gemeinsame Erfahrungen entsteht eine emotionale Bindung an das Gegenüber, die gegenseitige Loyalität wird nicht mehr angezweifelt (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Wichtig zu beachten ist, dass auch das identifikationsbasierte Vertrauen nicht als Konstante gesehen werden kann. Vertrauen ist eine permanente Beziehungsarbeit, die nicht unterschätzt werden sollte.

Die spezifische Vertrauensbeziehung zwischen Führungsperson und Mitarbeitenden ist eine weitere Kategorie auf der Ebene des persönlichen Vertrauens. Jäckel (2018, 4) führt aus, dass Vertrauen zwischen Führungsperson und Mitarbeitenden mit folgenden Aspekten in einem positiven Zusammenhang steht: Arbeitszufriedenheit, Kommunikation und Kooperation, Koordination, das organisationale Lernen, die Verbindlichkeit der Beziehung, die Arbeitsleistung und das freiwillige Engagement.

Das *Vertrauen in Organisationen* ist sicherlich eng mit dem persönlichen Vertrauen (Vertrauen in Arbeitsteams oder Vorgesetzte) verknüpft. Allerdings, so führt Oswald (2010, 65) aus, sei «interpersonelles Vertrauen nicht hinreichend [...], um dem Konstrukt des Organisationsvertrauens gerecht zu werden». Vielmehr bedürfe es ein personenunabhängiges «Vertrauen in die soziale Rolle» (z. B. Führung oder Lehrperson) und Vertrauen «in das dahinterliegende System der Organisation [...], das dafür Sorge trägt, dass ein rollenadäquates Verhalten erzeugt und aufrecht erhalten wird». Im Alltag zeige sich immer wieder, dass eine Unter-



scheidung zwischen der Beziehung unter Personen (z. B. Schüler:innen gegenüber ihrer Klassenlehrperson) und der organisationalen Beziehung (z. B. Lehrperson als Vertreter:in der Schule) nur schwer praktikabel ist.

Fabel-Lamla und Fetzter (2014, 259 ff.) stellen zusammenfassend fest, dass das Vertrauen zwischen den Akteursgruppen (Schulleitung, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Schüler:innen) positive Effekte auf das Schulklima, die Schuleffektivität und schulische Reform- und Innovationsprozesse hat. Diese Effekte wirken sich wiederum positiv auf das Wohlbefinden, die schulischen Leistungen und die Lernmotivation der Schüler:innen aus (vgl. *Lernen der Schüler:innen*). Dabei zeigt sich, dass der Schulleitung in der Vertrauensbildung auf organisationaler Ebene eine zentrale Rolle zukommt (vgl. dazu Kap. 3.2, *Leadership for Learning – 5 Prinzipien für Lernen und Entwicklung, Führung*). So sollten gemäss Fabel-Lamla und Fetzter (2014, 259 ff.) in Schulentwicklungsprozessen folgende Aspekte des Vertrauensaufbaus von der Schulleitung (vgl. dazu die Überschneidungen zu den personalen Eigenschaften von Vorgesetzten gemäss Oswald 2010) beachtet werden:

- Vertrauen in die einzelnen Lehrpersonen,
- Einbezug des Kollegiums in schulische Entscheidungsprozesse,
- Beachtung der Kernelemente: Respekt, Kompetenz, Rücksichtnahme und persönliche Integrität,<sup>26</sup>
- Aufbau von Kooperationsbeziehungen.

Eine weitere Akteursgruppe der Organisation Schule, die im Zusammenhang mit dem Thema Vertrauen von Interesse ist, sind die Erziehungsberechtigten. So diskutieren Fabel-Lamla und Fetzter (2014, 263), wie Erziehungsberechtigte zu entscheidungsrelevanten Informationen bei Bildungsübergängen ihrer Kinder (z. B. Wahl der weiterführenden Schulen) kommen. So vertrauen sie in diesen Momenten oftmals auf Informationen aus ihren sozialen Netzwerken und nicht auf die offiziellen Informationen der Schulen. Die Interpretation, dass persönliches Vertrauen oft stärker wirkt als organisationales Vertrauen, liegt nahe.

Gemäss Haenisch u. Steffens (2017, 172) benötigen die Schulen auf organisationaler Ebene «als Unterstützung vor allem das Gefühl, dass man ihrer Arbeit Vertrauen entgegenbringt, Rückhalt und Rückendeckung gibt». Dies zeigt sich als eine wichtige Aufgabe der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik.

Auf der Ebene des *Systemvertrauens* zeigt sich, dass «Vertrauen in staatliche Institutionen vielfach stillschweigend vorausgesetzt und erst dann thematisiert wird, wenn Vertrauen erschüttert wird und abnimmt» (Fabel-Lamla u. Fetzter 2014, 253), was zumeist in Krisensituationen (wie beispielsweise der Umgang der Bildungssysteme mit dem Fernlernen während des Lockdowns 2020 oder einem sich zuspitzenden Lehrer:innenmangel) zum Tragen kommt. Solche unsicheren Momente bedürfen in hohem Masse der Aufmerksamkeit und vertrauensbildender Massnahmen und Handlungen auf der Ebene des Bildungssystems. So muss

.....  
 26 Ergänzend dazu: in Anlehnung an Forschungsergebnisse können fünf Dimensionen des Vertrauens aufgeführt werden: Integrität, Kompetenz, Konsistenz, Loyalität und Offenheit (vgl. dazu Robbins et al. 2017; zit. nach Franken 2019).

«fortwährend Vertrauensarbeit auf politischer Ebene geleistet werden, um zu gewährleisten, dass den demokratischen Institutionen ein prinzipielles Vertrauen von Seiten der Bevölkerung entgegengebracht wird» (Fabel-Lamla u. Fetzer 2014, 254). Ansonsten laufen die Institutionen Gefahr, dass ihre Funktionsfähigkeit und die Kompetenzen der beteiligten Personen immer wieder neu verhandelt werden müssen und sie somit handlungsunfähig werden. Gerade in Bezug auf das Bildungssystem beschreiben Fabel-Lamla u. Fetzer (2014, 255 ff.) jedoch auch eine paradoxe Situation: Es zeigt sich ein Verlust des Vertrauens in die «Institution Schule» und deren Effektivität – ausgelöst auch durch international vergleichende Leistungsmessungen wie PISA –, jedoch gleichzeitig ein weiterhin hohes Vertrauen in Bildung als gesellschaftlichen Wert. Daraus resultieren hohe Anforderungen an Veränderungsprozesse im Bildungssystem.

### Misstrauen und Nichtvertrauen

Abschliessend lohnt es sich, auch die Gegenbewegungen von Vertrauen in den Blick zu nehmen.

Nichtvertrauen ist die Verweigerung von Vertrauen und «stellt somit die ursprüngliche Komplexität wieder her. [...] Solches Übermass an Komplexität überfordert aber den Menschen und macht ihn handlungsunfähig» (Luhmann 2014, 93). Um weiter handlungsfähig zu bleiben, wird nun die Strategie des Vertrauens in ihr Gegenteil verkehrt. Erwartungen werden ins Negative verkehrt oder es dominieren positive Erwartungen in nachteiliges Handeln – Misstrauen entsteht.

<b>Nichtvertrauen</b>	Das Gegenteil von Vertrauen ist Nichtvertrauen. Durch Nichtvertrauen bleibt die ursprüngliche Komplexität bestehen und der Mensch wird handlungsunfähig.
<b>Misstrauen</b>	Misstrauen ist die Gegenstrategie von Vertrauen. Es bewirkt ebenfalls eine Reduktion der Komplexität, jedoch mit der Konsequenz von negativen Kampfstrategien, Liquiditätsstrategien oder Verzichtsstrategien (Luhmann 2014; Fabel-Lamla u. Fetzer 2014).

Erkennbar ist Misstrauen beispielsweise, wenn Mitarbeitende in Veränderungsprozessen individuell oder kollektiv in den «Kampf gegen einen Feind» (z. B. die Bildungsverwaltung als kollektive Verursacherin allen Unbills) ziehen, Ressourcen mobilisieren (z. B. die Erziehungsberechtigten oder Schüler:innen involvieren) oder sich den zu bearbeitenden Themen entziehen (z. B. gemeinsame Projekte verweigern oder liegen lassen). Misstrauensstrategien zeigen sich oft als belastend und verhindern das Lernen:

Sie [die Misstrauensstrategien; Anm. der Autor:innen] absorbieren die Kräfte dessen, der mißtraut, nicht selten in einem Maße, das wenig Raum läßt für unvoreingenommene, objektive Umwelterforschung und Anpassung, also weniger Möglichkeiten des Lernens bietet. (Luhmann 2014, 94)

Laut Fabel-Lamla und Fetzer (2014, 262) begünstigt mangelndes Vertrauen Konflikte und wirkt sich negativ auf die schulischen Kooperations- und Koordinationsstrukturen aus. Es ist jedoch nicht generalisierbar, ob sich eine Person oder eine Gruppe in schwierigen Entscheidungssituationen eher für eine Vertrauens- bzw. für eine Misstrauensstrategie entscheidet, wobei auf eine «gelernte allgemeine Disposition» (Luhmann 2014, 94) verwiesen werden kann (vgl. *Haltungen und Emotionen*, dort insbesondere die Ausführungen zu negativen Emotionen).

## 4.2 Macht

Viele kommunikative und kooperative Handlungen haben mit Macht und Gehorsam zu tun, trotzdem findet die Thematik – auch im Bildungssystem – wenig Beachtung, wie beispielsweise Lumby (2020) in ihrem Text zu «Distributed Leadership»<sup>27</sup> eindrücklich ausführt.

Sind sich beispielsweise Volksschulamt und Lehrer:innenschaft über die Zielsetzungen eines breit angelegten und alle betreffenden Bildungsprojekts (wie z. B. die Einführung des Lehrplans 21) einig, ist das kommunikative Handeln nicht mächtig. Beide kommunizierenden Akteursgruppen verfolgen die gleichen für sie anstrengenswerten Zielsetzungen. Was passiert aber, wenn eine Akteursgruppe oder ein Teil davon mit den möglichen Veränderungen nicht einverstanden ist/sind? Dann stellen sich Fragen von Vertrauen (s. Kap. 4.1, *Vertrauen*), aber auch von Macht.

Durch kommunikative und kooperative Handlungen soll das Gegenüber in die gewünschte Entscheidung einwilligen. In organisationalen Zusammenhängen wird oft «vom Vermögen, andere Parteien durch die Kontrolle von Ressourcen zu beeinflussen» (Jäckel 2018, 84), gesprochen (vgl. *Schulentwicklungs handeln*, insbesondere die Ausführungen zu Aspekten der Entscheidungsfindung).

<b>Macht</b>	<p>«Macht wird innerhalb einer sozialen Beziehung konstruiert» (Ameln u. Heintel 2016, 12): es gibt immer eine «kundgebende» und eine «kundnehmende» Seite.</p> <p>Die «kundgebende» Partei ist dabei die machtausübende Seite, die Erwartungen adressiert. Die «kundnehmende» Partei stellt das Gegenüber dar, das die Erwartungen erfüllt – vielleicht auch gegen die eigenen Erwartungen und Interessen – oder sich dagegen auflehnt.</p> <p>«Macht ist, wenn der Angesprochene akzeptiert, was von ihm erwartet wird und das Erwartete in die Tat umsetzt – gerade dann, wenn der Angesprochene etwas anderes will, wenn er eigentlich Widerstand leisten möchte» (Reichertz 2010, 197).</p>
--------------	--

27 Aus dem Englischen von Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg. Im Original erschienen als: Lumby, Jacky. 2013. «Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power». *Educational Management Administration & Leadership* 41 (5): 581 – 597.

## Macht aus der Perspektive der «Kundnehmenden»

Reichertz (2010, 197) stellt aus der Perspektive der «Kundnehmenden» die interessante Frage, «[w]eshalb man Erwartungen ans eigene Handeln akzeptiert, wenn man aktuell andere Interessen und Pläne hat». Denn dieses Phänomen ist im Alltag von organisationalen Zusammenhängen immer wieder beobachtbar: Eine Betreuungsperson nimmt an der Schulkonferenz teil, obwohl diese immer an ihrem freien Tag stattfindet; eine Schule setzt das von der Schulbehörde gesetzte Legislaturziel um, obwohl gerade andere Themen aktuell wären, etc.

Grundsätzlich sind auf formulierte Erwartungen eine vielfältige Palette von Reaktionsvarianten der «Kundnehmenden» (Individuen, Gruppen, Organisationen) möglich. Franken (2019, 129) beschreibt die beiden Pole wie folgt: «Als Folgen der sozialen Macht kommen Gehorsam als blinde Gefolgschaft, die nicht hinterfragt wird, aber auch Widerstand gegen soziale Freiheitseinkügelung (Reaktanz), als das Streben, die bedrohte oder verlorene Freiheit wiederzuerlangen, zustande». Machtausübung beinhaltet somit immer auch Ermächtigung durch die «Kundnehmenden», «abgesehen vom Grenzfall der Ausübung von Zwang» (Ameln u. Heintel 2016, 12).

«Herrschaft nutzen» (vgl. Tab. 2) können jedoch nicht nur Führungspersonen, auch «einfache Mitarbeiter» können ihren Vorgesetzten schaden, indem sie ihnen Informationen vorenthalten, sich an höherer Stelle über sie beschweren, Dienst nach Vorschrift machen etc.» (Ameln u. Heintel 2016, 15). Machtpotenzial ist somit häufig mit der Gegenmacht der anderen Seite verbunden (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

147

## Macht aus der Perspektive der «Kundgebenden»

Dem gegenüber stehen die Machtmittel der «Kundgebenden», die es ermöglichen, «eine andere Handlung absichtlich zu verhindern oder jemanden zu einer Handlung zu bewegen, die er oder sie sonst nicht vollzogen hätte» (Lumby 2020, 66). Franken (2019, 129) unterscheidet sechs Arten sozialer Macht in Unternehmen (siehe unten). Diesen lassen sich drei Machtmotive der «Kundgebenden» (Reichertz 2010, 199) und «zwei gegensätzliche Pole der Machtdurchsetzung» (Busch u. Link, 2021, 16) im Anschluss an Joseph Nye zuordnen. Im Alltag erweisen sich diese Kategorien sicherlich als nicht trennscharf.

Machtpole nach Nye	Machtmotive nach Reichertz	Arten sozialer Macht nach Franken
«Hard power»	Gewalt ausüben	Zwangsmacht (Androhung von Gewalt oder Sanktionen)
	Herrschaft <sup>28</sup> nutzen	legitime Macht (aufgrund der Stellung, Position) Informationsmacht (Information) Belohnungsmacht (Verfügungsgewalt über Ressourcen) Expert:innenmacht (Expertise, Fachkompetenz)
«Soft power»	Beziehung aufbauen	Identifikationsmacht (Verbundenheit aufgrund einer Ideologie, Gefolgschaft, Charisma)

Tab. 2: Machtmotive und Arten sozialer Macht (Busch u. Link 2021; Reichertz, 2010; Franken, 2019)

Im Folgenden sollen die aufgeführten Formen der Machtausübung an kurzen Beispielen aufgezeigt werden:

Die Furcht vor *Gewalt* (z. B. unter Schülerinnen und Schülern) oder *Sanktionen* (z. B. Androhung einer Kündigung) sind starke Motive für «Kundnehmende», Erwartungen zu erfüllen.

Auch *Hierarchien* bergen vielfältige Arten von Macht. Durch die in der Organisation bzw. im System eingenommene *Position* können *Informationen* (z. B. weitergeben oder zurückhalten) und *Ressourcen* (z. B. Erhalt eines kleineren Pensums) gesteuert werden. Busch u. Link (2021, 12) sprechen in diesem Zusammenhang auch von «formaler bzw. hierarchischer (Führungs-)Macht» in Institutionen. Denn mit einem «asymmetrischen <Oben-unten-Verhältnis>» (Ameln u. Heintel 2016, 12) sind immer auch Pflichten und Verantwortlichkeiten – sogenannte Befugnisse – verbunden (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Gerade in hierarchischen Situationen lässt sich das interessante Wechselspiel zwischen dem spezifischen Vertrauen in Vertreter:innen und Rollenträger:innen von Organisationen und Institutionen bzw. dem Systemvertrauen und der Entfaltung von Macht beobachten, denn die politischen Vertretungen sind mit weitreichenden Befugnissen ausgestattet, so dass die Einzelne bzw. der Einzelne wenig Zugriff hat und oft nur mit Vertrauen handlungsfähig bleibt. Doch nicht nur die Position, auch die *Expertise*, verbunden mit Anerkennung und Respekt («Standing») (vgl. dazu die Übersichtstabelle von Busch u. Link 2021, 16), kann in Organisationen und Systemen ein wirkmächtiger Aspekt sein, damit «Kundnehmende» kommunikative Weisungen akzeptieren (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Aus der Exper-

.....  
28 Der Begriff der Herrschaft wird auf Max Weber (1972) zurückgeführt. Der oder die Kundgebende kann aufgrund seiner bzw. ihrer Funktion rechtmässig Befehle, Anweisungen und Aufträge erteilen (vgl. dazu Reichertz 2010, 200).

tise ergibt sich meist eine Deutungsmacht und somit die Kontrolle über die Situation, was sich gerade in sogenannten Expert:innen-Organisationen wie Schulen als wichtiges Machtargument erweist. Fabel-Lamla und Gräsel (2022, 9) zeichnen dieses Phänomen für multiprofessionelle Teams nach:

Professionen und nach Professionalisierung strebende Berufsgruppen versuchen Einfluss zu erringen, zu erhalten bzw. auszuweiten, um sich in der Hierarchie der Professionen und Berufe entsprechend zu platzieren. Auf der Mikroebene multiprofessioneller Settings zeigt sich dies z. B. darin, dass Professionelle gegenüber ›Professionsanderen‹ Deutungshoheit und Problemlösekompetenzen reklamieren und aktuelle Handlungsanforderungen so interpretieren und definieren, dass das Problem mit ihren Wissensbeständen und vorhandenen Handlungsroutinen bearbeitet werden kann (vgl. *Mehrebenensystem Schule*, dort insbesondere Kapitel 9, *Handlungslogiken*).

Soziale Beziehungen sind die dritte Art der Machtausübung, auch «Soft power» genannt – jedoch nicht weniger wirkmächtig. Zentral ist diese Form von Macht vor allem in kooperativen Arbeitszusammenhängen, was darauf hinweist, dass Macht grundsätzlich ein gemeinschaftliches Phänomen (Wechselspiel zwischen Machtausübung und Ermächtigung) ist. Beziehungen beruhen gemäss Reichertz (2010, 201) «im Kern auf der freiwilligen Anerkennung der Macht der Anderen [...] in der Situation einerseits und der gemeinsamen Geschichte der Beteiligten andererseits». Hier zeigt sich die Passung der Erwartungen – im Sinne einer Anerkennung von Bedeutsamkeit und Nützlichkeit – als wichtiger Aspekt: «Kundnehmende» erhoffen sich Lob und Anerkennung bzw. versuchen, Tadel und Missachtung zu vermeiden. Busch u. Link (2021, 11) führen aus, dass «an die Stelle der hierarchischen Kontrolle die Klärung von Problemen im Rahmen von Rollenbefugnissen und demokratischen Aushandlungs- und Einflussprozessen [tritt]. Gerade letztere bieten informalen Machtphänomenen eine Bühne [...]». So haben «Kundgebende» bei Reaktanz (z. B. Ablehnung eines Vorschlags durch ein Mitglied einer Projektgruppe) die Macht, «nachhaltig das Verhalten und die Person und damit die Identität des Gegenübers zu sanktionieren» (Reichertz 2010, 201). Das kann sich in kleinen Reaktionen im Alltag zeigen: Das Projektgruppenmitglied erhält an Sitzungen weniger Redezeit, wird in den Ausführungen unterbrochen etc. Dies ist möglich, solange dem «Kundgebenden» die informale Macht – begründet auf «natürlichen, das heißt der Person eigenen bzw. der Person von der Umwelt zuerkannten Machtquellen (z. B. Expertise, Reife, Integrität)» (Busch u. Link 2021, 13) – durch die Projektgruppe zugewiesen bleibt. Die informale Macht ist eng an das individuelle Vertrauen geknüpft, ist aber dadurch wesentlich fehleranfälliger und brüchiger als beispielsweise «Herrschaftsmacht». Der Aufbau einer gewinnbringenden «Soft power» ist zumeist «mühsam und zeitintensiv, doch ist die Erfolgswirksamkeit beim Beeinflussten dafür umso nachhaltiger und effektiver» (Busch u. Link 2021, 17), da eine hohe, persönliche Identifika-

tion mit einem Individuum, einer Gruppe oder einer Organisation entsteht (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

Die aufgeführten Formen von Macht sind grundlegend als «wertneutrale Phänomene aufzufassen, die sowohl nutzbringend gebraucht als auch zerstörerisch missbraucht werden können» (Busch u. Link 2021, 17).

Ameln u. Heintel (2016, 26) führen aus, dass «im Regelfall Machtstrukturen in Organisationen ›geräuschlos‹ [wirken]: Man kennt die Erwartungen und leistet ihnen Folge, ohne dass man immer wieder aufs Neue darauf hingewiesen werden müsste, welche Konsequenzen die Nichtbefolgung haben könnte». Anders in Veränderungsprozessen: Machtfragen gehören zu den «bedeutsamsten Hindernissen für erfolgreichen Wandel» und werden «vorrangig unter simplifizierenden und einseitigen Schlagwörtern wie ›Widerstand‹» geführt (Ameln u. Heintel 2016, 203). Ein anderes Phänomen, das Projekte beispielsweise «versanden» lässt, ist das sogenannte «Facekeeping»: Entwicklungen werden lanciert, ausgearbeitet und beschlossen, es folgt jedoch keine Verankerung im Alltag – eine machtvolle Reaktanz der «Kundnehmenden». Häufig spricht man hier auch vom entstandenen «Papiertiger» (vgl. *Prozessgestaltung*). In Veränderungsprozessen ist eine ausgewogene Balance zwischen «Herrschaft nutzen» (z. B. zentrale Entscheidungen auf der Führungsebene treffen, anschlussfähige Informationen zur Verfügung stellen) und «Beziehung aufbauen» (z. B. Vertrauensaufbau durch Gesprächsbereitschaft, Mitbestimmung und Kooperationsangebote) zu finden. Der Einsatz der legitimen Positionsmacht ist nur dosiert und in bestimmten Situationen anzuwenden. Ameln u. Heintel (2016, 212) merken diesbezüglich an:

Hierarchische Rollenmacht ist kein universelles Gestaltungsmittel für Veränderungsprozesse. [...] In bestimmten Phasen des Veränderungsprozesses kann ihr Einsatz aber als Katalysator unerlässlich sein, um einer mikropolitischen Torpedierung des Prozesses entgegenzuwirken und ein Kippen der Stimmung zu verhindern.

Aus den bisherigen Ausführungen zu Kommunikation und Kooperation und damit verbunden zu Fragen um Vertrauen und Macht lassen sich abschliessend Konsequenzen für das Handeln in Veränderungsprozessen ableiten.

## 5 Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln

Wie kann in einem Schulentwicklungsprozess proaktiv mit dem Faktor Kooperation und Kommunikation verfahren werden? Die bisherigen Ausführungen geben eine Reihe von Hinweisen, die bei der Führung von Veränderungsprozessen

berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, jede Phase des Veränderungsprozesses aus kooperativer und kommunikativer Perspektive zu reflektieren.

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* werden vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs,
- Aspekte der Informationsgewinnung,
- Aspekte der Meinungsbildung,
- Aspekt der Entscheidungsfindung.

Darüber hinaus gibt es vier Bereiche, die insbesondere für den Faktor Kooperation und Kommunikation zu beachten sind: «Machtstrukturen thematisieren», «Vertrauen aufbauen», «Kommunikation transparent gestalten und Metakommunikation pflegen» sowie «Kooperationen prüfen und Zuständigkeiten aushandeln».

### Machtstrukturen thematisieren

Machtfragen sind in Veränderungsprozessen mitzudenken, denn Setzungen der Veränderungsbereiche und -projekte (vgl. dazu auch den Begriff «Grammar of Schooling» unter *Rahmenbedingungen*) werden durch einzelne Personen, Gruppierungen, Organisationen oder Systeme getätigt, die die Macht (mit oder ohne entsprechende Befugnisse durch ihre Funktion) zum Anstoss von Entwicklungen haben. Durch die daraus resultierende Deklaration von neuen Erwartungen (z. B. an Lehrpersonal) können insbesondere bei expliziter, aber auch implizierter Nichtakzeptanz Dynamiken wie Umsetzungsverweigerung oder Verschleppung der Arbeiten («Irgendwie kommen wir einfach nicht weiter, wir diskutieren immer wieder dasselbe») entstehen.

So gilt es, formale Machtstrukturen und damit verbundene Befugnisse und Verantwortlichkeiten in der Planung von Veränderungsprozessen mitzudenken, explizit anzusprechen und zu klären (vgl. dazu *Mehrebenensystem Schule; Prozessgestaltung; Führung*). Dies ist insbesondere eine wichtige Grundlage für partizipativ angestrebte Entwicklungen. In Mitbestimmungsprozessen muss geklärt sein, in welcher Form die Akteur:innen einbezogen und welche Inhalte partizipativ entschieden werden können.

Sich aufbauende informelle Machtstrukturen – also nicht an die Funktion gebundene Macht – sollen angesprochen und transparent werden. Denn gerade in Veränderungsvorhaben können – teilweise auch im Hintergrund (z. B. Teammitglieder als «graue Eminenzen») – eine grosse Wirkmacht entfalten und somit das Gelingen von Projekten stark beeinflussen.



## Vertrauen aufbauen

Gerade in unsicheren Zeiten braucht es Vertrauen, damit gemeinsam tragende Lösungen erarbeitet werden können. Vertrauen entsteht dadurch, dass Situationen geschaffen werden, unter denen riskante Vorleistungen möglich sind. Denn in unbekanntem Entscheidungssituationen wird nicht bedingungslos vertraut, da «nicht so viel Informationen gegeben sind, wie man braucht, um zielsicher handeln zu können» (Luhmann 2014, 38). Mögliche individuelle Anhaltspunkte für Vertrauensbildung sind folgende (in Anlehnung an Luhmann 2014, 40 ff.; Franken 2019, 137 f.):

- Vertrautheit zwischen den beteiligten Akteur:innen schaffen: Teilnahme am gemeinsamen sozialen Leben, Gefühle ansprechen, gegenseitige Sympathie fördern;
- Redlichkeit der beteiligten Personen einfordern: Fairness, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit (Versprechen einhalten, Vertrauliches für sich behalten) und Vorhersehbarkeit;
- positive gegenseitige Abhängigkeit erzeugen: gemeinsame Zielsetzungen erarbeiten;
- Motivationsstruktur der beteiligten Personen aufbauen: Gewinn durch einen Vertrauensbeweis;
- Wohlwollen zeigen: Risiko der Schuldzuweisung und der «sozialen Blamage» verringern;
- Hinterlegte Rechtsordnung schaffen: Verträge ausarbeiten, Sanktionsmöglichkeiten klären, Konsequenzen aufzeigen;
- individuelle und organisationale Kompetenzen sichtbar machen.

Um das Vertrauen in Veränderungsprozessen aufzubauen, braucht es somit die anfangs beschriebene «vielschichtige und weitverzweigte Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation» (Haenisch u. Steffens 2017, 167), um eine gemeinsame Handlungskoordination entstehen zu lassen.

## Kommunikation transparent gestalten und Metakommunikation pflegen

In Kommunikation werden gemeinsame (neue) Realitäten geschaffen und Sinngebung erzeugt (vgl. *Prozessgestaltung*). In Entwicklungsprojekten ist somit die Gestaltung der Kommunikation massgebend. Kommunikative Transparenz und Offenheit in der gemeinsamen Handlungskoordination sind zentrale Schlagworte, damit Projekte gelingen und umgesetzt werden können.

In schwierigen Situationen (z. B. Blockade eines Projekts) ist die Metakommunikation – miteinander über die Kommunikation zu sprechen – eine mögliche Lösung, um wieder gemeinsam handlungsfähig zu werden. So dient die Metakommunikation der Vorbeugung bzw. der Klärung von Konflikten in Veränderungsprozessen. Hier kann die Analyse von gemeinsamen Werten und Zielen

oder die Überprüfung der Wissensgrundlagen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen; Führung*) im Sinne der geltenden Realitäten dazu gehören.

## Kooperationen prüfen und Zuständigkeiten aushandeln

Die Kommunikation kann durch geeignete Formen der Kooperation ergänzt werden, um die Realisierung der formulierten Zielsetzungen zu unterstützen (vgl. *Prozessgestaltung*).

So ist dem Aufbau und der Pflege von geeigneten Kooperationen besondere Beachtung zu schenken (vgl. *Führung*). Folgende Aspekte für gelungene Kooperationen sind zu beachten:

- Zuständigkeitsfragen klären und daraus entstehende Aushandlungsnotwendigkeiten bearbeiten (vgl. dazu den Begriff der «Grenzarbeit» nach Kunze 2018, 72);
- Feedbackkultur aufbauen: eine offene Kommunikation über Gelungenes bzw. Mislungenes ermöglichen;
- expliziter Umgang mit Machtstrukturen innerhalb von kooperativen Arbeitszusammenhängen.

Fend (2017, 91) bringt zusammenfassend folgende unterstützende Aspekte der Ermöglichung der Kooperation an: «Fundamental kommt es offensichtlich auf Rechtssicherheit, Korrektheit, Fairness und Achtung an. Auf dieser Grundlage kann dann ein Gefühl des Angenommenseins und der Kooperation im Kollegium entstehen».

Böhm-Kasper (2018, 31) verweist auf eine weitere wichtige Umsetzungsprämisse, die abschliessend einerseits nochmals den Bogen über das gesamte Bildungssystem spannt und andererseits den Fokus auf die gemeinsame Zielsetzung lenkt:

Kooperatives Arbeiten ist nicht alleine eine Entscheidung der oder des Einzelnen. Es ist ein Thema, dem sich alle für die Schule Verantwortlichen (Bildungspolitik, Schulaufsicht, Schulleitung) stellen müssen, um die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit veränderte Schul- und Unterrichtsstrukturen (z. B. Erfordernisse des Ganztages oder der Inklusion) auch mittels kooperativer Aktivitäten angemessen bearbeitet werden können.

## 6 Literatur

- Ameln, Falko von und Peter Heintel. 2016. *Macht in Organisationen: Denkinstrumente für Führung, Beratung und Change Management*. 1. Auflage. Systemisches Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Berghaus, Margot. 2022. *Luhmann leicht gemacht*. Stuttgart: utb.
- Böhm-Kasper, Oliver. 2018. «Auf mehrere Schultern verteilen: Kooperation als Be- oder Entlastung?» In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 30–31. Seelze: Friedrich.
- Boller, Sebastian. 2018. «Ich habe eine bestimmte Art des Fragens gelernt.: Multiprofessionelle Kooperation zwischen Schulforschern und Lehrkräften gestalten». In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 35–37. Seelze: Friedrich.
- Boller, Sebastian, Melanie Fabel-Lamla und Beate Wischer. 2018. «Kooperation in der Schule: Ein einführender Problemaufriss». In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 6–9. Seelze: Friedrich.
- Brückel, Frank, Susanna Larcher, Reto Kuster, Regula Spirig, Rachel Guerra und Luzia Annen. 2022. «Das Schulentwicklungsrad: Eine Reflexionshilfe für die Führung schulischer Veränderungsprozesse». *Schule Verantworten* 2: 46–56. doi:10.53349/sv.2022.i2.a199.
- Busch, Michael W. und Karin Link. 2021. «Was macht Agilität mit Macht? Eine Analyse des Machtphänomens in agilen Organisationen». *JfP* 29 (1): 9–38. doi:10.30820/0942-2285-2021-1-9.
- Carl, Franziska und Dagmar Killus. 2018. «Kooperationen in Schulnetzwerken: Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung». In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 110–13. Seelze: Friedrich.
- Fabel-Lamla, Melanie. 2018. «Multiprofessionelle Kooperationen: Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen». In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 68–69. Seelze: Friedrich.
- Fabel-Lamla, Melanie und Janina Fetzer. 2014. «Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick». In *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, hrsg. v. Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicole Pfaff und Nicole Welter, 251–72. Opladen: Barbara Budrich.
- Fabel-Lamla, Melanie und Cornelia Gräsel. 2022. «Professionelle Kooperation in der Schule». In *Handbuch Schulforschung*, hrsg. v. Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper. 3., überarb. u. aktual. Auflage, 1–21. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fend, Helmut. 2017. «Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 85–101. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Franken, Svetlana. 2019. *Verhaltensorientierte Führung: Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen*. 4. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer.
- Haenisch, Hans und Ulrich Steffens. 2017. «Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 159–84. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Hameyer, Uwe. 2020. «Schulnetzwerke: Vier Jahrzehnte Licht und Schatten». *Journal für Schulentwicklung* 24 (02): 7–15.
- Jäckel, Ariane. 2018. *Gesundes Vertrauen in Organisationen*. Wiesbaden: Springer.
- Keller-Schneider, Manuela und Stefan Albisser. 2013. «Kooperation von Lehrpersonen – eine Frage individueller und kollektiver Ressourcen». In *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*, hrsg. v. Manuela Keller-Schneider, Stefan Albisser und Jochen Wissinger. 1. Aufl., 33–56. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kunze, Katharina. 2018. «Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen». Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen». In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 70–72. Seelze: Friedrich.
- Kunze, Katharina, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin Te Poel, Hrsg. 2021. *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas. 2014. *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 5. Aufl. UTB 2185. Konstanz: UVK.
- Lumby, Jacky. 2020. «Distributed Leadership – Gebrauch und Missbrauch von Macht». In *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg. 1. Auflage, 61–86. Führung von und in Bildungsorganisationen 1. Bern: hep Verlag.
- Muckenthaler, Magdalena, Teresa Tillmann, Sabine Weiß, Andreas Hillert und Ewald Kiel. 2019. «Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben». *Journal für Bildungsforschung* 11 (2): 147–68.
- Oswald, Margit E. 2010. «Vertrauen in Organisationen». In *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*, hrsg. v. Martin K. Schweer, 63–79. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Plate, Markus. 2021. *Grundlagen der Kommunikation: Gespräche effektiv gestalten*. 3., ergänzte Auflage. UTB 3855. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rau, Franco, Lars Gerber und Petra Grell. 2022. «Kooperation zwischen ‚Zuarbeit‘, ‚Beratung‘ und ‚Entwicklungspartnerschaft‘: Reflexionen aus dem Darmstädter Modellschulprojekt zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis in entwicklungsorientierter Bildungsforschung». *MedienPädagogik* 49: 349–76.
- Reichert, Jo. 2010. *Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, Martin. 2018. ««Nie mehr allein?»: Was wissen wir über kollegiale Kooperation im Lehrerberuf?». In *Kooperation*, hrsg. v. Sebastian Boller et al., 10–13. Seelze: Friedrich.
- Schreyögg, Georg und Daniel Geiger. 2016. *Organisation*. Wiesbaden: Springer.
- Schweer, Martin K., Hrsg. 2010. *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schweer, Martin K. W., Karin Siebertz-Reckzeh und Robin Hake. 2020. «Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung». In *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer\*innenbildung*, hrsg. v. Gerda Hagenauer und Diana Raufelder, 71–84. Münster: Waxmann.
- Spieß, Erika. 2004. «Kooperation und Konflikt». In *Organisationspsychologie – und Organisation*, hrsg. v. Heinz Schuler. [Neuausgabe], 193–247. Enzyklopädie der Psychologie 4. Göttingen: Hogrefe.



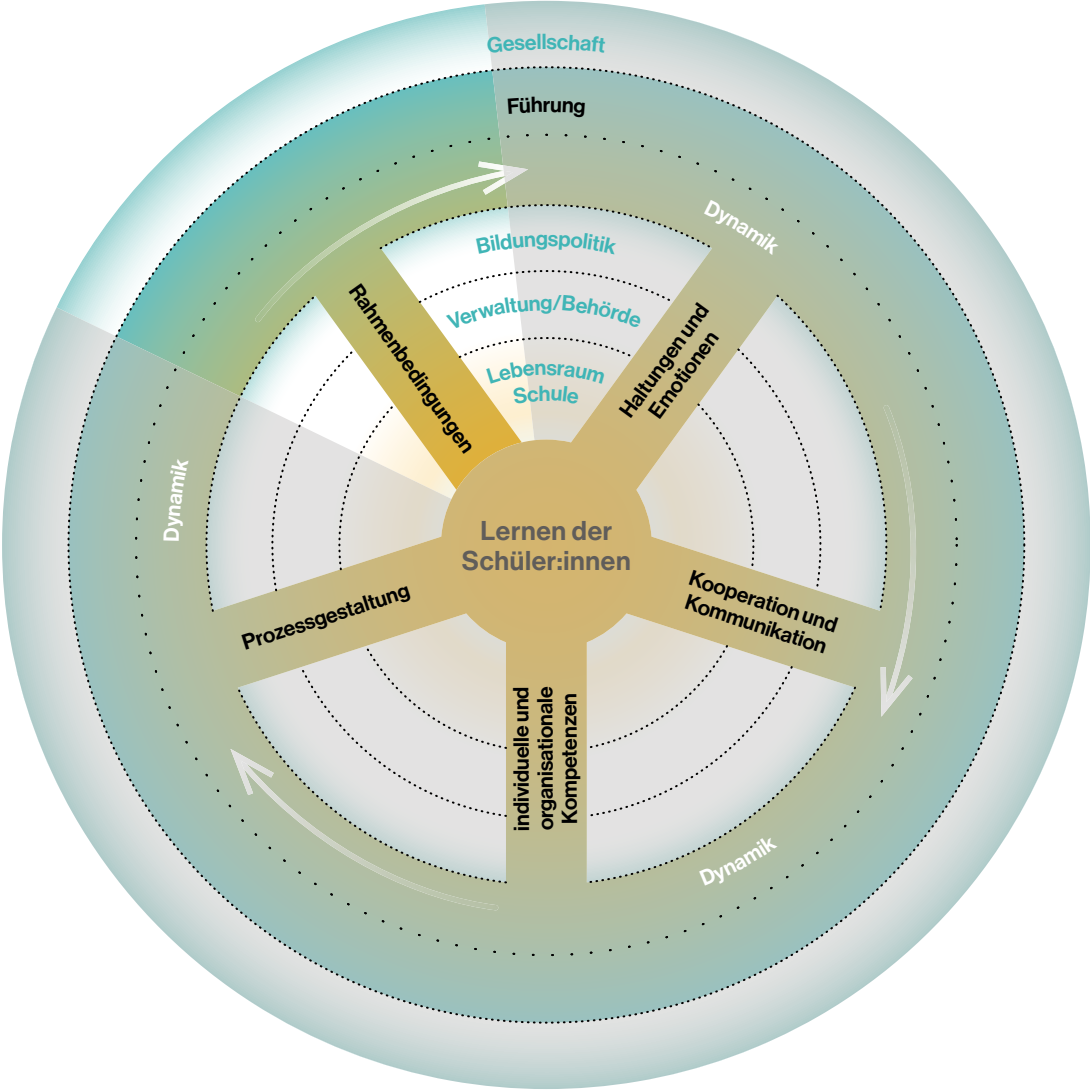
# **Kapitel 8**

# **Rahmenbedingungen**



# Rahmenbedingungen

Den Gestaltungsspielraum ausloten  
Rachel Guerra, Frank Brückel





# 1 Rahmenbedingungen im Gesamtzusammenhang des hier beschriebenen Schulentwicklungsverständnisses

Für jedes Schulentwicklungsprojekt – unabhängig davon, wie umfangreich – ist die Kenntnis der Rahmenbedingungen unabdingbar. Sie sind sehr unterschiedlich beeinfluss- oder veränderbar und erleichtern, beschleunigen, erschweren, verlangsamen oder verunmöglichen die Implementation eines neuen Projekts. Dies bedeutet, dass eine genaue Kenntnis über geltende Rahmenbedingungen und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf das Projekt helfen, einen realistischen Projektrahmen zu erstellen. Gerade dann, wenn es skeptische Stimmen gegen das Projekt gibt, die auf mangelnde Rahmenbedingungen (z. B. fehlende Ressourcen) verweisen, kann ein fundiertes Wissen einem frühzeitigen Scheitern vorbeugen. Denn die sorgfältige Einschätzung, welche Bedingungen im Detail gelten und wie flexibel Rahmenbedingungen ausgelegt und angewendet werden können, machen nicht selten Umsetzungen möglich, die auf den ersten Blick unmöglich erscheinen.

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen ein Schulentwicklungsprojekt beeinflussen können (vgl. Abbildung 1). Diese können sich gegenseitig bedingen und/oder überschneiden und sind in der Praxis oft nur schwer auseinanderzuhalten. Dabei gibt es keine feste Reihenfolge oder Hierarchie. Die Kenntnisse der Rahmenbedingungen führen zusammen dazu, die Nutzung der Gestaltungsspielräume auszuloten und an das Projekt anzupassen.

160

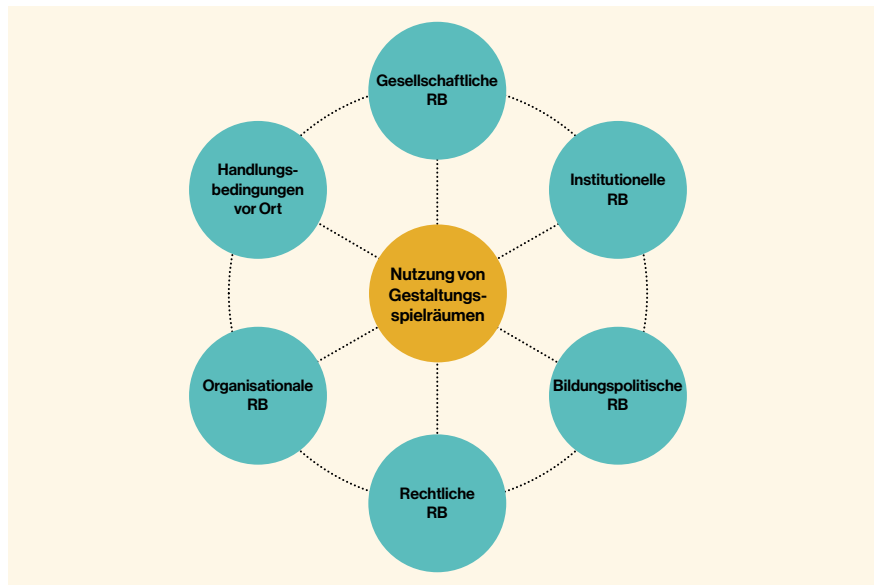


Abb. 1: Rahmenbedingungen (RB), die Schulentwicklungsprozesse beeinflussen

## 2 Rahmenbedingungen, die schulische Veränderungsprozesse beeinflussen

### 2.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Helmut Fend (1981, 2) bezeichnet die Schule als Ort der «gesellschaftlich veranstalteten Sozialisation» und zeigt damit auf, dass Schulen immer einen gesellschaftlichen Auftrag haben (vgl. *Lernen der Schüler:innen; Mehrebenensystem Schule*). Insofern sind Schulentwicklungsentwicklungsprojekte, insbesondere Reformprojekte – in der Regel Antworten auf gesellschaftlichen Wandel. Betrachtet man die grossen Veränderungen der letzten Jahre, dann geht es im Wesentlichen um Themen wie Evidenzbasierung, Standardisierung, Kompetenzorientierung, digitaler Wandel, Vereinbarkeit von Familie und Beruf und den Umgang mit Heterogenität (vgl. *Lernen der Schüler:innen*). Alle diese Beispiele lassen sich auf gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse zurückführen.

#### Handeln im Auftrag der Zivilgesellschaft

Schulen handeln in demokratisch verfassten Gesellschaften immer im Auftrag der Zivilgesellschaft. Diese hat den Anspruch, allen Bevölkerungsgruppen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, ein qualitativ gleichwertiges Bildungsangebot zu bieten (vgl. Fend 2008, 100; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016).

«Eine solche qualitative Einheitlichkeit herzustellen ist angesichts der Vielzahl beteiligter Personen ein großer Anspruch» (Fend 2008, 100). In der Regel sind Bildungssysteme in föderalen Gesellschaften als Mehrebenensysteme in der Gestalt von Makro-, Meso- und Mikroebene organisiert (vgl. Appius u. Nägeli 2017, 35 ff.; *Mehrebenensystem Schule*). Insbesondere die Politik hat dabei die Aufgabe, Wandlungsprozesse aufzugreifen, daraus Bildungsprogramme abzuleiten und zu beschliessen (vgl. Brüsemeister 2007, 73). Politiker:innen arbeiten daher im Auftrag der Gesellschaft.

In Bezug auf Rahmenbedingungen gibt es zusammenfassend verschiedene Aspekte zu beachten: zunächst gelten Schulen als gesellschaftliche Institutionen, die verschiedene, schwer veränderbare Aspekte aufweisen, welche bei Veränderungsprozessen beachtet werden sollten (vgl. Kap. 2.2). Daneben gibt es rechtliche Vorgaben (vgl. Kap. 2.3) und bildungspolitische Eckpunkte (vgl. Kap. 2.4), die als externe Rahmenbedingungen gelten und immer auch einen Einfluss darauf haben, wie gross der Gestaltungsspielraum in der konkreten Umsetzung ist. Weiter sind es die finanzielle, räumlich-materielle, personelle Ausstattung sowie organisationstrukturelle Rahmenbedingungen, die eine Implementation erleichtern oder erschweren (vgl. Kap. 2.5).

Schliesslich bezeichnet der Bildungsbericht Schweiz die demographische Entwicklung als «eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für das Bildungssystem» (SKBF 2018, 14). Im Bericht heisst es: «Zyklische Schwankungen der Zahl

der Schülerinnen und Schüler werden grösstenteils durch Anpassungen der Klassengrössen aufgefangen, langfristigen demografischen Trends hingegen muss mit einem Ausbau oder Abbau von Bildungsangeboten begegnet werden. Die demografischen Veränderungen betreffen die einzelnen Bildungsstufen und -typen verschieden stark und zu unterschiedlichen Zeitpunkten» (vgl. SKBF 2018, 14). Daneben zählt der Bericht verschiedene Aspekte auf, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der demographischen Entwicklung genannt werden, beispielsweise:

- die zunehmende Tertiarisierungsdynamik, also die steigende Zahl an Personen mit nachobligatorischen Abschlüssen (vgl. SKBF 2018, 17 ff.).
- sich ständig verändernde Familien- und Lebensstrukturen.
- Veränderungen auf dem Wirtschafts- und Arbeitsmarkt.
- Migration und Urbanisierung.

So sind Schulen immer ein Spiegel der Gesellschaft. In ihrer Ausgestaltung, ihren Debatten über mögliche Entwicklungen etc. kann erkannt werden, was als wichtig erachtet wird.

## 2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

<p><b>Institution</b></p>	<p>Im Wort Institution «schwingt eine gewisse Übermächtigkeit mit; der Einzelne kann sie nicht einfach verändern; damit ist eine Herrschaftsausübung angesprochen, die in der Regel akzeptiert und anerkannt wird. Trotzdem: Institutionen sind nicht einfach gegeben, sondern werden kritisiert und verändern sich laufend. Manchmal bemerkt man dies kaum» (Brüsemeister 2008, 23). Tatsächlich sind Institutionen schwerfällige Gebilde, die sich nicht einfach verändern lassen. Sie haben eine «orientierende und ordnende Kraft» (Esser 2000, 34) und beanspruchen bestimmte Regeln mit «verbindlicher Geltung» (Esser 2000, 2).</p>
---------------------------	--

Schulen gelten als öffentliche Institutionen. Für sie gibt es eine Vielzahl solcher Regeln, wie zum Beispiel die Aufteilung in verschiedene Schulstufen, bestimmte allgemeingültige Schulzeiten, die Aufteilung von Lernstoff in Fächer und Fachbereiche, die Organisation des Lernens in Klassenverbänden, die Erwartung an Pünktlichkeit etc. Teilweise sind diese Regeln durch rechtliche Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.4, *Rechtliche Rahmenbedingungen*) abgestützt, andere haben sich gesellschaftlich und kulturell etabliert und sind sehr stabil, erscheinen starr und werden kaum hinterfragt. Brüsemeister (2008, 25ff) nennt drei Wirkmechanismen, welche institutionelle Regeln kennzeichnen: Geltung, Sanktionsmittel und Legitimität.

- Geltung: «Es muss viel dafür getan werden, damit die Menschen einer Regel Glauben schenken und sich ihr – aus Überzeugung – fügen. Und nicht selten gelingt es einer neuen Handlungsregel nie, sich durchzusetzen» (Brüsemeister

2008, 25). Esser (2000, S. 51) bezeichnet die Geltung dieser Regeln als soziale Normen, die Standards für ein bestimmtes Handeln setzen. Bezogen auf öffentliche Schulen heisst das zum Beispiel, dass erwartet wird, dass der Unterricht pünktlich beginnen kann und zu einer bestimmten, vorher bekanntgegebenen Zeit endet. Mit diesen Standards werden «Soll-Aussagen formuliert, von denen als *Anspruch* erwartet wird, dass sie *erfolgsunabhängig* und *unbedingt* befolgt werden» (Esser 2000, 51).

- Sanktionsmittel: Esser (2000, 8) schreibt, dass die *Dinge getan werden müssen*, was bedeutet, dass die Nichtbefolgung sanktioniert wird. «Die Geltung der institutionellen Regeln (beruht) auf den Folgen, die mit einer Übertretung verbunden wären» (Brüsemeister 2008, 25). Bezogen auf das Beispiel der Unterrichtszeiten heisst das folgelogisch, dass Schüler:innen, aber auch Lehrpersonen sanktioniert werden, wenn sie sich nicht an die Zeitregeln halten.
- Legitimität: «Während der Begriff der Sanktionen die äußere Absicherung einer institutionellen Regel beschreibt, unternimmt der Begriff der Legitimität das gleiche für die Absicherung aus der Binnenperspektive eines Akteurs» (Brüsemeister 2008, 26). Das heisst, dass institutionelle Regeln nach und nach verinnerlicht werden und die subjektive Einstellung der Akteur:innen prägen. Esser (2000, 9) schreibt dazu: «Sie [die Legitimität] besteht aus zwei Teilen: Richtigkeit und Gerechtigkeit. *Richtigkeit* meint die Beurteilung, dass die Regel insgesamt als kognitiv zutreffend und nach dem derzeitigen Erkenntnisstand sachgerecht eingeschätzt wird; *Gerechtigkeit* bedeutet, dass sie als moralisch vertretbar und vor dem Hintergrund übergreifender Bewertungsstandards als angemessen empfunden wird». Wenn also ein:e Schüler:in oder eine Lehrperson dauerhaft unpünktlich ist oder den Unterricht überzieht, erscheint es der Mehrheit der Menschen als *richtig* und *gerecht*, wenn entsprechend sanktioniert wird.

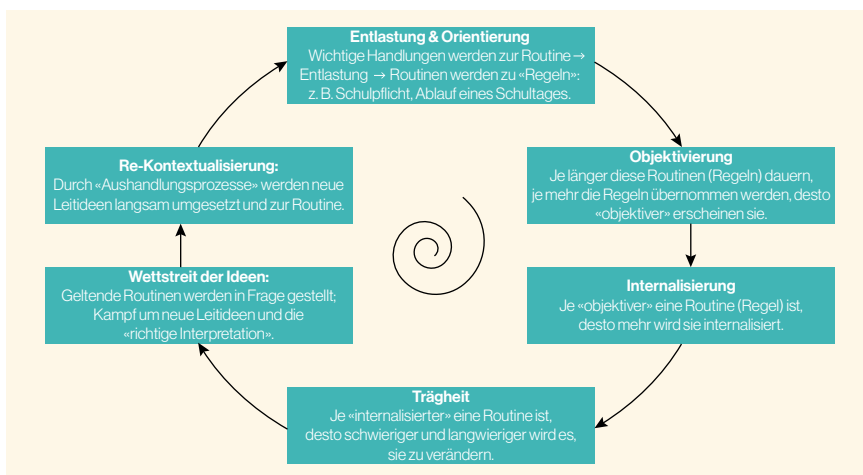


Abb. 2: Funktionsweise von Institutionen

In ihrer bis heute viel beachteten Arbeit «Grammar of schooling» vergleichen Tyack u. Tobin (1994, 455) gewisse schulische Strukturen und Regeln mit «Zwangsjacken»<sup>29</sup>. Als Beispiele nennen sie Versuche, die Notengebung abzuschaffen, Zeiten, Räume und Gruppengrößen flexibler zu nutzen oder Lehrpersonen in Teams statt als Einzelpersonen arbeiten zu lassen. In ihren Forschungen kommen sie zum Schluss, dass schulische Strukturen und Regeln (die Grammatik) zwar «nicht in Stein» (vgl. Tyack u. Tobin 1994, 476) gemeißelt sind, aber sehr wohl von bestimmten Gruppen mit ihren jeweiligen Interessen und Wertvorstellungen gehütet werden. Weiterhin führen sie aus, dass sich die «vertraute Matrix des Bildungswesens» (vgl. Tyack u. Tobin 1994, 476) unter anderem deshalb erhalten hat, weil sie den Rahmen bildet, damit Lehrpersonen ihre Aufgaben in vergleichbarer Weise gestalten und damit die Erwartungen der Gesellschaft erfüllen können. Änderungen von grundlegenden Organisationsmustern führen nicht selten zu erheblichen Belastungen bei den betroffenen Gruppen, denn mit den neuen Aufgaben werden nicht nur vertraute Routinen durcheinandergebracht, sondern diese verlangen auch, dass bisheriges Verhalten verändert und als Neues, Normales und Wünschenswertes akzeptiert werden muss. Diese Akzeptanz betrifft nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch «Schulbehörden, Wähler:innen und besorgte Eltern» (vgl. Tyack u. Tobin 1994, 478). Daher ist es insbesondere bei umfassenden Reformen wichtig, dass sie «zum richtigen Zeitpunkt» (vgl. Tyack u. Tobin 1994, 476) angegangen, das heisst, gesellschaftlich und politisch mitgetragen werden (vgl. *Prozessgestaltung*).

Auch Esser (2000, 367 ff.) hat sich mit der Frage befasst, unter welchen Umständen sich Institutionen wandeln, und kommt zu dem Ergebnis, dass sie sich fortlaufend wandeln, jedoch meistens nahezu unmerklich (vgl. Esser 2000, 369). Andererseits macht er deutlich, dass Institutionen immer mit den *Interessen* der Menschen verknüpft sind. «Wenn, aus welchen Gründen auch immer, die Organisation der Nutzenproduktion ineffizient oder die Interessen der Menschen an der Geltung widersprüchlich werden, dann hat das Auswirkungen – zuerst auf die Plausibilität der legitimierenden Ideen und dann auf die Gedanken und Taten, die auf eine Änderung der institutionellen Ordnung zielen» (vgl. Esser 2000, 376). Allerdings ist die Ausrichtung an geänderten Interessen der Menschen keine einfache Aufgabe, denn es wird gesellschaftlich darum gerungen, welche Leitideen «richtiger und gerechter» (Brüsemeister 2008, 26) sind. Daher schreibt Brüsemeister (2008, 31) in Anlehnung an Faust (2002) von einem *Wettstreit um Leitideen*. Soll eine solche neue Leitidee in einer Institution Fuss fassen, so muss diese mit den Interessen verschiedener Akteursgruppen in Verbindung gebracht werden: «Diese Verbindungslinie ergibt sich freilich nicht von selbst, sondern bedarf Argumente, die gegen bisherige Argumente (die sich auf bisherige Leitideen beziehen) ins Feld gebracht werden müssen. Der Kampf um Leitideen ist folglich als ein Kampf um Interpretationen zu verstehen, die mit einer jeweiligen Leitidee verbunden werden» (Brüsemeister 2008, 31).

29 Original in Englisch, Übersetzung durch die Autor:innen.

Bezogen auf die Institution Schule gibt es eine Vielzahl von Beispielen, die aufzeigen, wie sich Leitideen verändert haben. So wird die Rolle einer Lehrperson heute oftmals als Coach und Begleiter:in verstanden. Noch vor wenigen Jahrzehnten war diese klar eine Autoritätsperson sowohl innerhalb wie ausserhalb des Klassenzimmers, körperliche Strafen als legitimes Sanktionsmittel gehörten zum Alltag. Nicht selten geht Veränderungen ein jahrelanger Wettstreit um Leitideen voraus, als Beispiele können die zunehmende Einführung von Tagesschulen in der Schweiz oder die Agenda der Inklusion genannt werden.

### 2.3 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

#### **Bildungspolitik**

«Bildungspolitik ist die Gesamtheit der Entscheidungen, Handlungen, Handlungsprogramme und Regelungen, die [...] getroffen werden, um die Bedingungen für das Gelingen von Lernprozessen inhaltlich, organisatorisch und ressourcenmäßig zu gestalten». (Klenk und Schmid 2014; zit. nach Schmid u. Schuhen 2018, 498).

Die Bedeutung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen steht in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Zunächst einmal, weil das Bildungssystem als «ausgeprägtes Mehrebenensystem» (Appius u. Nägeli 2017, 35 ff.) konzipiert ist, in dem die Bildungspolitik eine sehr wichtige Rolle spielt (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). In diesem Konstrukt kommt der Bildungspolitik die Aufgabe zu, Wandlungsprozesse aufzugreifen, daraus Bildungsprogramme abzuleiten und zu beschliessen (vgl. Brüsemeister 2007, 73). Insofern handeln Politiker:innen im Auftrag der Gesellschaft. Daher kann allgemein gesagt werden, «dass grundsätzliche Entscheidungen und Einzelentscheidungen von herausragender Bedeutung den politischen Amtsträgern vorbehalten sein sollten» (Machura 2005, 20). Da Bildung in unserer Gesellschaft als äusserst wichtig erachtet wird – Schmid u. Schuhen (2018, 517) bezeichnen sie als die «wichtigste Investition in die Zukunft» – haben bildungspolitische Entscheidungen automatisch ein hohes Gewicht.

In der Schweiz werden Bildungsfragen häufig über Volksabstimmungen entschieden. Diese finden «eher selten national statt, sondern meistens in den Kantonen» (Criblez 2011, 472). Dadurch können alle stimmberechtigten Bürger:innen zu wichtigen Entscheidungen Stellung nehmen. Gerade bei Volksabstimmungen zeigt sich die enge Verzahnung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Criblez (2011, 472 ff.) schreibt dazu:

Das Volk wird «entsprechend informiert und über die Vorlagen finden im Vorfeld der Abstimmungen weit reichende öffentliche Debatten statt: Volksabstimmungen sind deshalb immer auch Medienereignisse. [...] Die Ergebnisse der Volksabstimmungen werden von weiten Kreisen der Bevölkerung akzeptiert, auch wenn sie manchmal äusserst knapp ausfallen. Die

«Stimme des Volkes», hat also einen hohen Stellenwert in der schweizerischen Politik. Die Volksabstimmung verleiht – im Falle des positiven Ausgangs – der formulierten Politik demokratische Legitimation durch den Souverän und kann nun implementiert werden.

Nachdem bildungspolitische Entscheidungen (ob mit oder ohne Volksabstimmung) getroffen wurden, müssen entsprechende Pläne und Gesetzgebungsaktivitäten entwickelt und beschlossen werden (Schmid u. Schuhen 2018, 506 f.). Diese gewähren immer auch einen Interpretationsspielraum, da es diesen braucht, damit die anderen Akteursgruppen im Mehrebenensystem (Bildungsverwaltung und Schulen) handlungsfähig sind (vgl. Magnus 2019, 100; Fend 2008, 26; *Mehrebenensystem Schule*).

## 2.4 Rechtliche Rahmenbedingungen

Das Bildungswesen ist im deutschsprachigen Kontext primär eine Staatsaufgabe. Der Staat wiederum delegiert die Verantwortung an die Kantone oder Bundesländer, diese wiederum teilen diese in einzelnen Bereichen mit den Gemeinden oder kommunalen Strukturen. Mit der Aufteilung einher gehen auch die Verankerung der Rechte und Pflichten sowie anschliessend daraus abgeleitet die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Diese sogenannte «Normenhierarchie» gilt es auch bei Schulentwicklungsvorhaben im Schulwesen zu beachten (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021a). Sie schreibt vor, dass Völkerrecht grundsätzlich Vorrang vor innerstaatlichem Recht hat. Innerstaatlich wiederum steht die Bundesverfassung an erster Stelle, danach folgen Bundesgesetze und deren Verordnungen. Gestützt auf diesen Gesetzen und Verordnungen können Details in Richtlinien oder Weisungen geregelt sein.

<b>Rechtliche Rahmenbedingungen</b>	«Normen werden auf allen drei Staatsebenen (Bund, Kantone, Gemeinden) im Rahmen der jeweiligen Kompetenzen erlassen. Gesetze enthalten in Form von Rechtssätzen generell-abstrakte Normen. Diese vermitteln Rechte und Pflichten und werden beispielsweise in Form von Prinzipien, Aufgaben, Zuständigkeiten und Finanzierungsmechanismen festgehalten. In den Verordnungen werden die Regelungen der Gesetze durch Detailvorschriften näher ausgeführt» (Kronenberg 2021, 33).
-------------------------------------	---

In Art. 61a der Schweizer Bundesverfassung<sup>30</sup> ist festgeschrieben, dass Bund und Kantone gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und

30 An dieser Stelle wird die Normenhierarchie am Beispiel der Schweiz beschrieben. In anderen Ländern kann diese entsprechend der nationalen Rechtsgebung davon abweichen.

Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz sorgen. Dieses Zusammenspiel von Bund, Kantonen und Gemeinden sieht wie folgt aus:

- Laut Bundesverfassung sind die Kantone verpflichtet, wichtige Ziele und Strukturen landesweit zu harmonisieren (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021a).
- Um der von der Verfassung vorgeschriebenen Aufgabe gerecht zu werden, für ein hochstehendes Bildungssystem zu sorgen, arbeiten die Kantone in der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zusammen. «Die EDK handelt subsidiär und erfüllt Aufgaben, welche die Kantone und Regionen nicht wahrnehmen können. Sie ist nicht ein nationales Bildungsministerium, sondern eine Koordinationsbehörde», die gemeinsame, überkantonal gültige Lösungen erarbeitet, «welche die Harmonisierung wichtiger Strukturen und Ziele der Bildungsstufen ermöglichen» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021a, 2). Die Arbeit der EDK beruht auf interkantonalen Vereinbarungen, sogenannten Konkordaten. Hierbei handelt es sich um rechtsverbindliche Staatsverträge.
- Da die obligatorische Schule weitgehend Sache der Kantone und der Gemeinden ist, regeln die Kantone kantonales Recht. Zudem sind sie für die Umsetzung, den Vollzug und die Finanzierung der Institutionen verantwortlich. Die Schulbehörden der Gemeinden unterscheiden sich in ihrer Autonomie. Es gibt Kantone mit einer hohen und solche mit einer mittleren oder einer tiefen Gemeindeautonomie (Kronenberg 2021, 46).

Da die Bildung wie erwähnt Staatsaufgabe ist und deshalb auch der Gewaltenteilung unterliegt, hat dies Auswirkungen bis auf die Mikroebene (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Am Beispiel der Beurteilung kann das wie folgt veranschaulicht werden: die Bildungspolitik erlässt entsprechende Gesetze. Die Schulen setzen diese im Alltag um und die Schulverwaltung resp. -behörden beaufsichtigen, ob die Umsetzung gesetzeskonform geschieht. Im Konfliktfall entscheiden Rechtsinstanzen bis hin zu unabhängigen Gerichten über die entsprechende Auslegung des Gesetzes im Einzelfall.

Abbildung 3 zeigt die Normenhierarchie mit den Ebenen, Akteursgruppen und daraus abzuleitenden Handlungsmaximen sowie die zuständige Judikative im Überblick:



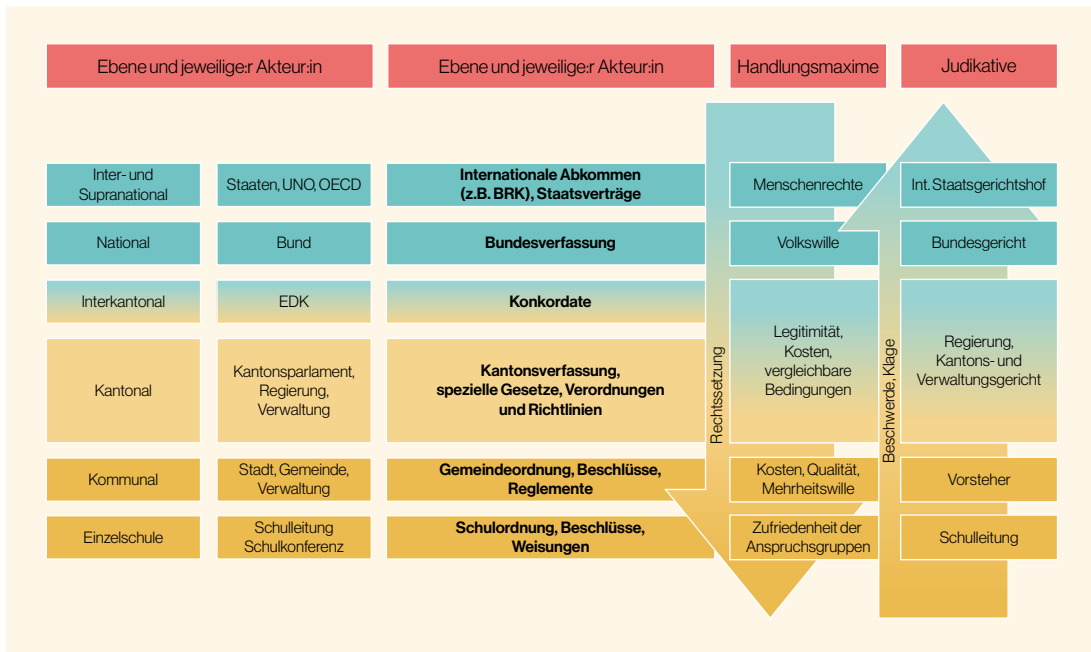


Abb. 3: Rechtliche Rahmenbedingungen im Mehrebenensystem Schule

## 2.5 Organisationale Rahmenbedingungen

<b>Organisationale Rahmenbedingungen</b>	Unter organisationalen Rahmenbedingungen werden die zur Verfügung stehenden finanziellen, räumlich-materiellen, personellen und organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen verstanden. Sie haben einen Einfluss darauf, in welcher Qualität oder Konsequenz ein Vorhaben umgesetzt werden kann.
--	---

Schulen empfinden diese Ressourcen oft als einengend oder in ungenügender Masse vorhanden. Ob dies tatsächlich so ist und ob die vorhandenen Ressourcen auch effektiv eingesetzt werden oder ob es sich doch vor allem um Gewohnheiten handelt, muss immer geprüft werden. Eine genaue Kenntnis hilft, den eigenen Gestaltungsspielraum auszuloten und zu nutzen.

### Finanzielle Rahmenbedingungen

In den deutschsprachigen Ländern wird die öffentliche Pflichtschule vollständig durch den Staat finanziert. Aufgrund der Unterschiede zwischen den Ländern wird im Folgenden beispielhaft auf die föderale Schweiz eingegangen, deren Finanzierung in der Regel eine Verbundaufgabe von Kanton und Gemeinden ist (Kanton Luzern. Dienststelle Volksschulbildung 2020, 2; Weber 2003, 405). Der

Kanton leistet Beiträge an die Betriebskosten des kommunalen Schulangebots, diese werden den Gemeinden in der Regel in Form von Pauschalen pro Lernende ausbezahlt. «Diese sogenannten Pro-Kopf-Beiträge basieren auf den durchschnittlichen Kosten pro Lernende/-n des Kindergartens, der Basisstufe/Primarschule und der Sekundarschule [...]» (Kanton Luzern. Dienststelle Volksschulbildung 2020, 6).

Die Finanzmittel, die jährlich in den Bildungsbereich investiert werden, stammen aus staatlichen Quellen und haben einen privaten Ursprung in der Wirtschaft und in den Haushalten (Steuergelder). Sie sind deshalb auch abhängig von den jeweiligen politischen Entscheidungen und erfordern eine detaillierte Rechenschaftslegung. Die gesprochenen Finanzen sind immer zweckgebunden und der grösste Teil von ihnen fliesst in Personal- und Sachkosten. Damit sind sie jedoch auch nicht per se zugänglich für Schulentwicklungsvorhaben. Entsprechende Finanzen müssen langfristig und gut begründet bei der zuständigen Behörde beantragt werden. Das heisst auch, dass die jeweils verantwortliche Stelle (z. B. Gemeinderat, Bildungs- oder Liegenschaftsverwaltung) nicht nur über die Höhe, sondern auch über den Zweck der Mittel entscheidet. Konkret bedeutet dies, dass der Entscheidungsspielraum auf der Makroebene liegt (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Sind die Gelder gesprochen, ist der Gestaltungsspielraum innerhalb der rechtlichen Vorgaben für die Mikroebene gegeben.

## Räumlich-materielle Rahmenbedingungen

169

Im pädagogischen Diskurs wird der Raum gerne als «dritter Pädagoge» nach der Lehrperson und den Mitschüler:innen bezeichnet (vgl. z. B. Ninnemann u. Jahnke 2018; Schratz 2008)<sup>31</sup>. Unter räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen werden zum einen die räumlichen Voraussetzungen (im Innen- und Aussenbereich) und zum anderen die zur Verfügung stehende Ausstattung verstanden, unter denen ein Veränderungsprozess durchgeführt werden kann. In diesem Zusammenhang weist Muri (2017) auf die Unterscheidung zwischen Struktur- und Prozessqualitäten hin. Unter Strukturqualität subsumiert sie in Bezug auf die Räume zum Beispiel die Raumorientierung, Raumabfolgen, verschiedene Raumtypen und -grössen, flexible Nutzungsmöglichkeiten und Räume für professionelle Bedürfnisse (vgl. Muri 2017, 52). Die Prozessqualität weist auf Fragen der Zugänglichkeit, Brauchbarkeit, Adaptierbarkeit oder Aneignungsoffenheit hin (vgl. Muri 2017, 17). Ähnlich gilt diese Unterscheidung für die materielle Ausstattung: auf der einen Seite steht die Frage, wozu die Ausstattung dienen soll, auf der anderen Seite, wie sie konkret genutzt wird. In Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen gilt es auch hier, sich immer wieder das Ziel und die damit intendierte Veränderung präsent zu machen, den Gestaltungsspielraum in Bezug auf Raum und Material auszuloten und entsprechend den Zielen zu nutzen

.....  
31 Der Diskurs über Räume und Lernräume wird an dieser Stelle nicht aufgegriffen. An dieser Stelle wird Raum als «materieller Raum» verstanden (vgl. hierzu z.B. Wittwer u. Diettrich 2015).

(vgl. *Prozessgestaltung*). Sollen Räume über den Gestaltungsspielraum hinaus verändert werden oder muss neues Material beschafft werden, spielen sofort die finanziellen Ressourcen eine Rolle und die Makroebene entscheidet über Höhe und Zweck der Mittel (vgl. *Finanzielle Rahmenbedingungen*).

## Personelle Rahmenbedingungen

Zunächst einmal sind personelle Rahmenbedingungen durch die *individuellen und organisationalen Kompetenzen* gegeben. Diese sind beeinflussbar (z. B. durch Neueinstellungen oder gezielte Weiterbildungen), brauchen jedoch unter Umständen viel Zeit. Eine weitere Einflussgrösse sind der Personalschlüssel oder die gesprochenen Budgetmittel für das Personal. Erster ist teilweise gesetzlich verankert und kann von der Makroebene verändert werden, die Budgetmittel werden mittels Hochrechnungen von der Bildungsverwaltung jeweils im vorangehenden Jahr auf das kommende Kalenderjahr veranschlagt und von der entsprechenden kantonalen oder kommunalen Stelle behandelt und entschieden. Sind rechtliche Anpassungen notwendig, ist das Vorgehen langwierig. Für Schulen besteht jedoch die Möglichkeit, innerhalb des Personalschlüssels Entscheidungen zu treffen. Beispielsweise

- indem Klassen oder Gruppen zusammengelegt oder neu eingeteilt werden,
- Personal anders zugeteilt oder verschoben wird oder
- Aufgaben anders geordnet werden.

170

In vielen Kantonen der Schweiz wurden in den letzten Jahren Berufsaufträge für Lehrpersonen formuliert, die die Arbeitszeit in verschiedene Tätigkeitsbereiche unterteilt, wie zum Beispiel Unterrichten, Zusammenarbeit, Weiterbildung und Weiterentwicklung der Schule (vgl. z. B. Kanton Zürich Bildungsdirektion u. Volksschulamt 2020). Diese klären die Erwartungen und geben einen gewissen Gestaltungsspielraum.

## Organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen

Unter organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen wird der formale Aufbau einer Organisation verstanden, der relativ stabil ist. Nach Reiber (2013, 53 ff.) können die organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen zum Beispiel an einer Stellenbeschreibung und den damit verbundenen «priorisierten Arbeitsausschnitten» erkannt werden. Auch nach Stahl (2014, 146) zeigen sie die konkreten Arbeitsbedingungen an. Diese wiederum haben in weiterer Folge Konsequenzen für Veränderungsprozesse, da sie die Handlungsbedingungen und insbesondere die Handlungslogiken der jeweiligen Akteur:innen sehr prägen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*). Im Zusammenhang mit organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen werden auf der Mesoebene darunter bestimmte pädagogische Modelle (z. B. Tagesstrukturen, Unterrichtsmodelle wie Alters-

durchmischung o. ä.) subsumiert, auf der Bildungsverwaltung die Aufteilung in Abteilungen etc. (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Für die Führung von Veränderungsprozessen bedeutet dies, dass die jeweilige Struktur immer auch in die Planung miteinbezogen werden sollte (vgl. *Prozessgestaltung; Kooperation und Kommunikation*).

## 2.6 Handlungsbedingungen vor Ort

Jede Schule ist anders: ihre Lage, die Schüler:innen und ihre Eltern, die Kolleg:innen und ihre je individuellen Kompetenzen und Erfahrungen, aber auch die Teamkonstellation und organisationale Strukturen (z. B. das Unterrichtsmodell, eine bestehende Tagesschule) haben einen grossen Einfluss darauf, in welcher Form Veränderungsprozesse umgesetzt werden. Der Einfluss und die Gestaltung dieser Handlungsbedingungen variiert. Schüler:innen und ihre Eltern und der damit zusammenhängende Bildungshintergrund, mit dem die Kinder und Jugendlichen in die Schule kommen, können kaum verändert werden. Dagegen kann die Rekrutierung neuer Lehrpersonen und anderer Teammitglieder und die Zusammenstellung des Kollegiums zwar direkt beeinflusst, jedoch bei «Nichtgefallen» nicht einfach ausgetauscht werden.

### Handlungsbedingungen vor Ort

Zusammenfassend werden die Lage der Schule, die Zusammensetzung des Teams, einzelne Individuen sowie organisationale Charakteristiken (wie z. B. Unterrichtsmodell, Tagesschule) als «Handlungsbedingungen vor Ort» bezeichnet.

## Lage der Schule

Neuere Forschungsergebnisse zeigen, wie hoch der Einfluss des lokalen Standorts der Schule und «damit verbundene weitere Kontextbedingungen der Herkunft von Kindern und Jugendlichen» (van Ackeren et al. 2021a, 7) auf die Lernergebnisse ist (vgl. z. B. auch van Ackeren et al. 2021b; SKBF 2018, 305; Maag Merki 2017). Van Ackeren et al. (2021b, 16 ff.) schreiben dazu:

Schulen sehen sich aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede im Umfeld von Schulen bzw. in der Zusammensetzung der Schülerschaft bundesweit vor höchst unterschiedliche Herausforderungen gestellt; diese Divergenzen zeigen sich auch zwischen Schulen innerhalb derselben Schulform. [...] Sowohl der Kompetenzerwerb als auch abschlussbezogene Erfolge in der Bildungslaufbahn verdeutlichen eine enge Kopplung an die soziale Herkunft der Lernenden.

Van Ackeren et al. (2021b, 19ff) schreiben in Bezug auf andere Autor:innen von ›herausfordernden‹ Schullagen. Diese kennzeichnen sich durch den Urbanisierungsgrad (also die Frage, ob die Schule in der Stadt oder auf dem Land liegt), die Bildungsabschlüsse der Haushalte, dazu den Anteil von Sozialhilfeempfänger:innen, die Arbeitslosenquote und die soziale Mobilität. Des Weiteren wird immer wieder der Migrationsstatus genannt, allerdings in engem Zusammenhang mit dem Bildungsniveau (z. B. Watermann u. Baumert 2006, 64).

## Bedeutung des Teams und einzelner Individuen

Zur Bedeutung von Teams und einzelner Individuen zählen beispielsweise Aspekte, wie lange die Mitarbeitenden an der Schule arbeiten, welche Kompetenzen sie ins Team einbringen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*) und wie offen sie sich gegenüber Veränderungen zeigen (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

Starke Fluktuationen können Entwicklungsprozesse durch Verlust von Wissen bremsen oder Chancen für Neues bieten. Zusätzlich haben das Verhalten der Leitungspersonen, die Begeisterungsfähigkeit der Mitarbeitenden oder die Partizipation von Eltern oder ausserschulischen Personen einen grossen Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse (vgl. *Haltungen und Emotionen*; *Kooperation und Kommunikation*). Van Ackeren et al. (2021b, 22) schreiben dazu:

Die Frage nach der Prozessqualität der Einzelschule auf Schulebene und der Ebene des Unterrichts rückt damit stärker für Erklärungs- wie auch für Handlungsansätze in den Vordergrund, denn für den Bildungserfolg der Schüler\*innen sind offensichtlich sowohl extern bedingte Merkmale, wie die beschriebene Schülerzusammensetzung, als auch interne Merkmale der Prozessqualität auf Schul- und Unterrichtsebene bedeutsam – so etwa das Schulklima (vgl. *Haltungen und Emotionen*), die Intensität der Lehrerverkooperation (vgl. *Kooperation und Kommunikation*) oder Aspekte der Unterrichtsqualität<sup>32</sup> (vgl. *Lernen der Schüler:innen*; Holtappels 2003; Holtappels et al., 2017). Hier scheint es Schulen unterschiedlich gut zu gelingen, mit den spezifischen Rahmenbedingungen umzugehen.

Insbesondere im Kapitel *Haltungen und Emotionen* wird ausführlich erläutert, wie Haltungen mit Emotionen verknüpft sind, welche Dynamiken dabei entstehen können und inwiefern sie Schulentwicklungsvorhaben beeinflussen beziehungsweise wie sie dafür genutzt werden können.

.....  
32 In dem hier vorliegenden Verständnis wird anstatt von Unterrichtsqualität von Qualität der Angebote gesprochen. Das, weil davon ausgegangen wird, dass Schulen multifunktionale Organisationen sind (vgl. *Herleitung*).

### 3 Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln

Je besser eine Führungsperson die bestimmenden Rahmenbedingungen und den daraus entstehenden Gestaltungsspielraum kennt, desto mehr kann das Projekt auf die eigenen Bedürfnisse angepasst werden.

Wie kann in einem Schulentwicklungsprozess proaktiv mit dem Faktor Rahmenbedingungen verfahren werden? Die bisherigen Ausführungen geben eine Reihe von Hinweisen, die bei der Führung von Veränderungsprozessen berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, jeden Veränderungsprozess im Hinblick auf die geltenden Rahmenbedingungen zu prüfen und die damit verbundenen Vorgaben und Freiräume auszuloten (vgl. *Führung*).

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* werden vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs,
- Aspekte der Informationsgewinnung,
- Aspekte der Meinungsbildung,
- Aspekt der Entscheidungsfindung.

Darüber hinaus gibt es fünf Bereiche, die insbesondere beim Faktor Rahmenbedingungen zu beachten sind: Wissen um gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Wissen um institutionelle Trägheit, Kenntnis der geltenden Rechte, Kenntnis der organisationalen Rahmenbedingungen sowie der an die eigene Schule angepasste Umgang mit den lokalen Handlungsbedingungen.

173

#### 3.1 Wissen um gesellschaftliche Wandlungsprozesse

Wie oben bereits beschrieben, sind sehr viele Schulentwicklungsprozesse auf gesellschaftliche Veränderungen zurückzuführen. Je besser Personen in Führungsverantwortung wissen, ob und wenn ja welche verbindlichen Entscheidungen in Bezug auf ein bestimmtes Thema bereits getroffen wurden, desto einfacher wird es gelingen, ein kommendes Projekt gegenüber sich selbst und dem Team zu vertreten. Viele Entwicklungen sind frühzeitig in nationalen und interkantonalen Dokumenten beschrieben (vgl. hierzu z.B. SKBF 2018; Vereinte Nationen 2006, 2015; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021b; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021c).

Die Vielschichtigkeit kann dazu führen, dass Führungspersonen leicht den Überblick verlieren. In diesem Falle hilft eine enge Kooperation mit der zuständigen Bildungsbehörde oder -verwaltung. Diese ist in der Regel über aktuelle und künftige gesellschaftlichen Strömungen sehr gut informiert, die einen Eingang in bildungspolitische Entscheidungen finden (vgl. *Mehrebenensystem Schule; Kooperation und Kommunikation*).

### 3.2 Wissen um institutionelle Trägheit

Weil Schulen im öffentlichen Auftrag handeln, sind insbesondere grössere Entwicklungsvorhaben nur unter Einbezug des Mehrebenensystems umzusetzen (vgl. Kap. 2.2; *Mehrebenensystem Schule*). Die damit verbundenen Aushandlungen, Anpassungen und Kompromisse haben zur Folge, dass am Ende die «maximale Interessenbefriedigung der Beteiligten» (Neidhardt 2013, 418) in der Regel nicht erreicht wird.

Es gehört zum Wesen des Kompromisses, dass mit ihm keiner voll auf seine Kosten kommt. Kompromiss entsteht durch wechselseitiges Nachgeben rivalisierender Parteien, und was herauskommt, liegt unterhalb ihrer Wunschvorstellungen (Neidhardt 2013, 418).

In demokratischen Staaten gilt die Kompromissbildung als «Friedensregel» (Neidhardt 2013, 418) für Interessenskonflikte. In der öffentlichen Bildung braucht es sehr häufig aufwändige Koordinationsprozesse, da für viele Entscheidungen die Zustimmung aller Ebenen des Systems notwendig ist und «Verhandlungsgewinne mit sehr hohem Zeitaufwand teuer bezahlt werden» (Neidhardt 2013, 434; vgl. auch Hafner 2022; Esser 2000; *Mehrebenensystem Schule*). Kommt es am Ende zu einem Kompromiss, dann gewinnen Entscheidungen häufig an Stabilität, insbesondere dann, «wenn sie nicht nur als nützlich, sondern auch als wertvoll erscheinen» (Neidhardt 2013, 435).

Für Führungspersonen bedeutet das, frühzeitig zu erkennen, welche Akteursgruppen einzubeziehen sind (vgl. *Prozessgestaltung*), Dialoge zwischen den beteiligten Personen und Gruppen (vgl. *Schulentwicklungshandeln*) und von Anfang an genügend Zeit einzuplanen, damit Kompromisse möglich werden.

### 3.3 Kenntnis der geltenden Rechte

Auch wenn rechtliche Vorgaben verbindlich umzusetzen sind, sollte beachtet werden, dass es bei der Auslegung der Rechtsgrundlagen «zwei Seiten einer Medaille» gibt: Normierung und Realität (vgl. Fend 2006, 176). Auf der einen Seite sind die Vorgaben und der formelle Bereich zu vollziehen. Auf der anderen Seite stehen die Realitäten, die aufzeigen, was Akteur:innen aus den Vorgaben machen, wie sie sie interpretieren und so umsetzen, dass es in ihren jeweiligen Kontext passt (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Genau diesen Spielraum will der Gesetzgeber, und für Führungspersonen ist es wichtig zu erkennen, welche Gestaltungsspielräume gesetzliche Vorgaben zulassen.

Veränderungsprozesse, die sich innerhalb des Gestaltungsspielraums und damit innerhalb der geltenden rechtlichen Vorgaben bewegen, können von der Schulleitung oder der Schulkonferenz beschlossen werden (vgl. Fend 2017; *Mehrebenensystem Schule*). Veränderungsprozesse, die hingegen über die gel-

tenden Rechtsnormen hinaus gehen, brauchen zwingend die Zusammenarbeit über die Ebenen des Systems hinweg. Denn wird geltendes Recht abgeändert, muss sichergestellt werden, dass auch nach der Reform vergleichbare Schulbedingungen für alle Schüler:innen gewährleistet bleiben.

Abbildung 4 zeigt im Überblick auf, wie mit der Diagnose von rechtlichen Rahmenbedingungen verfahren werden kann:

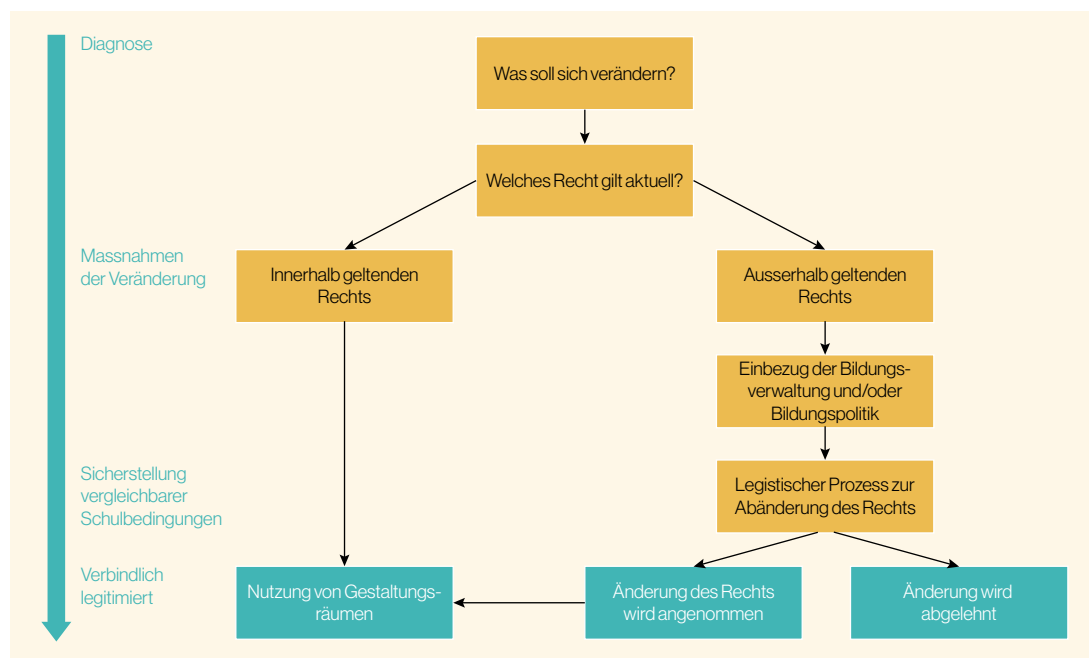


Abb. 4: Von der Diagnose zur Umsetzung (vgl. *Mehrebenensystem Schule*)

### 3.4 Kenntnis der organisationalen Rahmenbedingungen

Besonders bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass es hier einen frühzeitigen Blick und einen langen Atem braucht: der gezielte Einbezug von Finanzen, Räumen und Personen macht es notwendig, schon sehr früh abzuschätzen, welcher Bedarf entstehen wird. Wie geschildert, durchlaufen Finanzplanungen einen mehrstufigen und langwierigen Prozess und müssen somit frühzeitig und jeweils auf ein kommendes Kalenderjahr (nicht Schuljahr) hin beantragt werden. Die Raumplanung ist aufwändig und zieht sich vor allem bei grösseren Veränderungen über mehrere Jahre. Und auch die gezielte personelle Planung und Rekrutierung sollte in einer frühen Prozessphase genau geplant werden. Zusammen führt das dazu, dass Führungskräfte gefordert sind, diese Aspekte jeweils nicht nur vorausschauend präsent zu haben, sondern diese – auch wenn oft von vielen Unsicherheiten begleitet – frühzeitig zu antizipieren, um entsprechend rechtzeitig und gezielt agieren zu können.



### 3.5 Umgang mit den Handlungsbedingungen vor Ort

Während die soziodemografischen Rahmenbedingungen kaum veränderbar sind, hat eine Führungsperson mehrere Möglichkeiten, auf das Team einzuwirken. Zum einen durch die Rekrutierung neuer Teammitglieder, die Veränderung von Teamkonstellationen und durch die Nutzung oder den gezielten Aufbau von individuellen und organisationalen Kompetenzen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenz*).

Zum anderen steht es den verantwortlichen Personen frei, neben Rahmenbedingungen, die von aussen kommen, weitere interne Handlungsbedingungen zu formulieren. Dabei ist es von Vorteil, zu beachten, dass Schulen als Expertenorganisationen gelten (vgl. z. B. Rybnicek, Bergner u. Suk 2016, 229; *Mehrebenensystem Schule*). Expert:innen legen grossen Wert auf individuelle Freiheiten, was wiederum bedeutet, dass die Setzung von (zu) vielen Handlungsbedingungen zu Widerstand führen kann. Daher lohnt es sich, sich zu Beginn eines Prozesses zu überlegen, welche Handlungsbedingungen vor Ort gelten. Abbildung 5 macht deutlich, wie eine Entscheidungsfindung aussehen kann: Wenige Verbindlichkeiten erhöhen die Chancen, dass der Grossteil der beteiligten Akteursgruppen und/oder Akteur:innen zustimmt. Gleichzeitig steigt durch die entstehenden grösseren Interpretationsspielräume die Wahrscheinlichkeit, dass die Umsetzung im Alltag heterogen wird. Im Extremfall kann der Eindruck von Beliebigkeit entstehen. Die Setzung von vielen verbindlichen Eckpunkten kann eine zu grosszügige Auslegung verhindern. Allerdings mit der Gefahr, dass es zu langwierigen Auseinandersetzungen darüber kommen kann, ob die gesetzten Handlungsbedingungen als sinnvoll wahrgenommen werden und wie eine Ausgestaltung im Alltag zu vollziehen ist (vgl. *Prozessgestaltung; Schulentwicklungshandeln*).

176

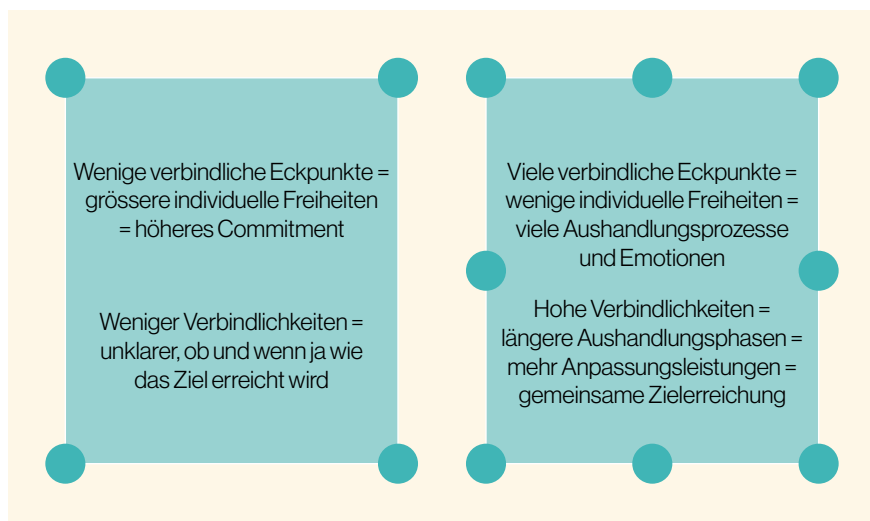


Abb. 5: Setzung von internen Handlungsbedingungen

## 4 Literatur

- Ackeren, Isabell van, Heinz G. Holtappels, Nina Bremm und Annika Hillebrand-Petri, Hrsg. 2021a. *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*. Weinheim: Beltz.
- Ackeren, Isabell van, Heinz G. Holtappels, Nina Bremm, Annika Hillebrand-Petri und Ilse Kaminski. 2021b. «Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld». In *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Heinz G. Holtappels, Nina Bremm und Annika Hillebrand-Petri, 14–37. Weinheim: Beltz.
- Appius, Stephanie und Amanda Nägeli. 2017. *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Educational Governance 35. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brüsemeister, Thomas. 2007. «Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule». In *Governance, Schule und Politik*, hrsg. v. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, 63–95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2008. *Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme*. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Criblez, Lucien. 2011. *Vox populi – zur Herausforderung der Bildungspolitik durch die halbdirekte Demokratie: Vox populi – on the challenges of semi-direct democracy with regard to educational policy*. Weinheim: Beltz.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. 2016. «Lehrplan 21». Zugriff 8. Oktober 2021. <https://www.lehrplan21.ch/>.
- Esser, Hartmut. 2000. *Institutionen*. Studienausg. Soziologie spezielle Grundlagen / Hartmut Esser ; Bd. 5. Frankfurt/Main: Campus.
- Faust, Michael. 2002. «Der «Arbeitskraftunternehmer» – eine Leitidee auf dem ungewissen Weg der Verwirklichung». In *Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung*, hrsg. v. Eva Kuda, 56–80. Hamburg: VSA.
- Fend, Helmut. 1981. *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. U- & S-Pädagogik. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2017. «Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 85–101. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Hafner, Sandra. 2022. *Koordination und Kompromiss in föderalen Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer.
- Holtappels, Heinz G. 2003. *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Kanton Luzern. Dienststelle Volksschulbildung. 2020. «Die Finanzierung der Volksschulbildung». [https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/recht\\_finanzen/finanzielles/flyer\\_finanzierung\\_vs\\_kurz\\_erklaert.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/recht_finanzen/finanzielles/flyer_finanzierung_vs_kurz_erklaert.pdf?la=de-CH).
- Kanton Zürich Bildungsdirektion und Volksschulamt. 2020. «Neu definierter Berufsauftrag. Handbuch für Schulleitungen». Zugriff 7. Dezember 2023. [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/fuehrung/klassen-stellen-planen/schuljahr-planen/berufsauftrag\\_handbuch\\_sl.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/fuehrung/klassen-stellen-planen/schuljahr-planen/berufsauftrag_handbuch_sl.pdf).

- Kronenberg, Beatrice. 2021. *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern: SBFI und EDK.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Machura, Stefan. 2005. *Politik und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magnus, Cristian D. 2019. «Rekontextualisierung als Konzept zur Erweiterung der analytischen Perspektive und der forschungspraktischen Operationalisierung von Educational Governance». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 99–122. Educational Governance. Wiesbaden: Springer.
- Muri, Gabriela. 2017. «Räume und Ausstattung: Arbeitsbuch 6». In *Qualität in Tagesschulen/ Tagesstrukturen (QuinTaS)*, hrsg. v. Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher. Bern: hep Verlag.
- Neidhardt, Friedhelm. 2013. «Bedingungen und Formen «gütlichen Einvernehmens»». *Berlin J Soziol* 23 (3–4): 417–39. doi:10.1007/s11609-013-0225-4.
- Ninnemann, Katja und Isa Jahnke. 2018. *Den dritten Pädagogen neu denken. Wie Cross-ActionSpaces Perspektiven der Lernraumgestaltung verändern*. Münster: Waxmann.
- Reiber, Wolfgang. 2013. «Organisationale Rahmenbedingungen». In *Vom Fachexperten zum Wissensunternehmer*, hrsg. v. Wolfgang Reiber, 53–58. Wiesbaden: Springer.
- Rybnicek, Robert, Sabine Bergner und Katharina Suk. 2016. «Führung in Expertenorganisationen». In *Handbuch Mitarbeiterführung*, hrsg. v. Jörg Felfe und Rolf van Dick, 227–37. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schmid, Josef und Michael Schuhen. 2018. «Bildungspolitik». In *Politik und Wirtschaft*, hrsg. v. Karsten Mause, Christian Müller und Klaus Schubert, 497–521. Wiesbaden: Springer.
- Schratz, Michael. 2008. «Pädagogik und Architektur». *Journal für Schulentwicklung* 12 (3): 27–29.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021a. *In der Schweiz tragen die Kantone die Hauptverantwortung für Bildung und Kultur. Als EDK koordinieren sie ihre Arbeit auf kantonomer Ebene*. Bern: IDES Informations- und Dokumentationszentrum.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021b. *Jahresbericht 2020*. Bern: EDK ohne Verlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021c. «Nationale Bildungsziele: Die nationalen Bildungsziele der EDK beschreiben wichtige Grundkompetenzen». Zugriff 21. Dezember 2021. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele>.
- SKBF. 2018. *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stahl, Juliane. 2014. «Wandel akzeptieren, Wandel bewirken – Die Rolle der Mitarbeiter bei der Strategischen Erneuerung». In *Excellence in Change*, hrsg. v. Wilfried Krüger und Norbert Bach, 129–61. Wiesbaden: Gabler.
- Tyack, David und William Tobin. 1994. «The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?». *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–79. doi:10.3102/00028312031003453.
- Vereinte Nationen. 2006. «Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Abgeschlossen in New York am 13. Dezember 2006». In Kraft getreten für die Schweiz am 15. Mai 2014. Zugriff 25. September 2022. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>.

- Vereinte Nationen. 2015. «Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015». Zugriff 31. August 2022. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
- Watermann, Rainer und Jürgen Baumert. 2006. «Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen». In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, hrsg. v. Jürgen Baumert. 1. Aufl., 61–94. OECD PISA. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Bernhard A. 2003. «Bildungsfinanzierung und Bildungsrenditen». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25 (3): 405–30.
- Wittwer, Wolfgang und Andreas Diettrich. 2015. «Zur Komplexität des Raumbegriffs». In *Lernräume*, hrsg. v. Wolfgang Wittwer, Andreas Diettrich und Markus Walber, 11–28. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.



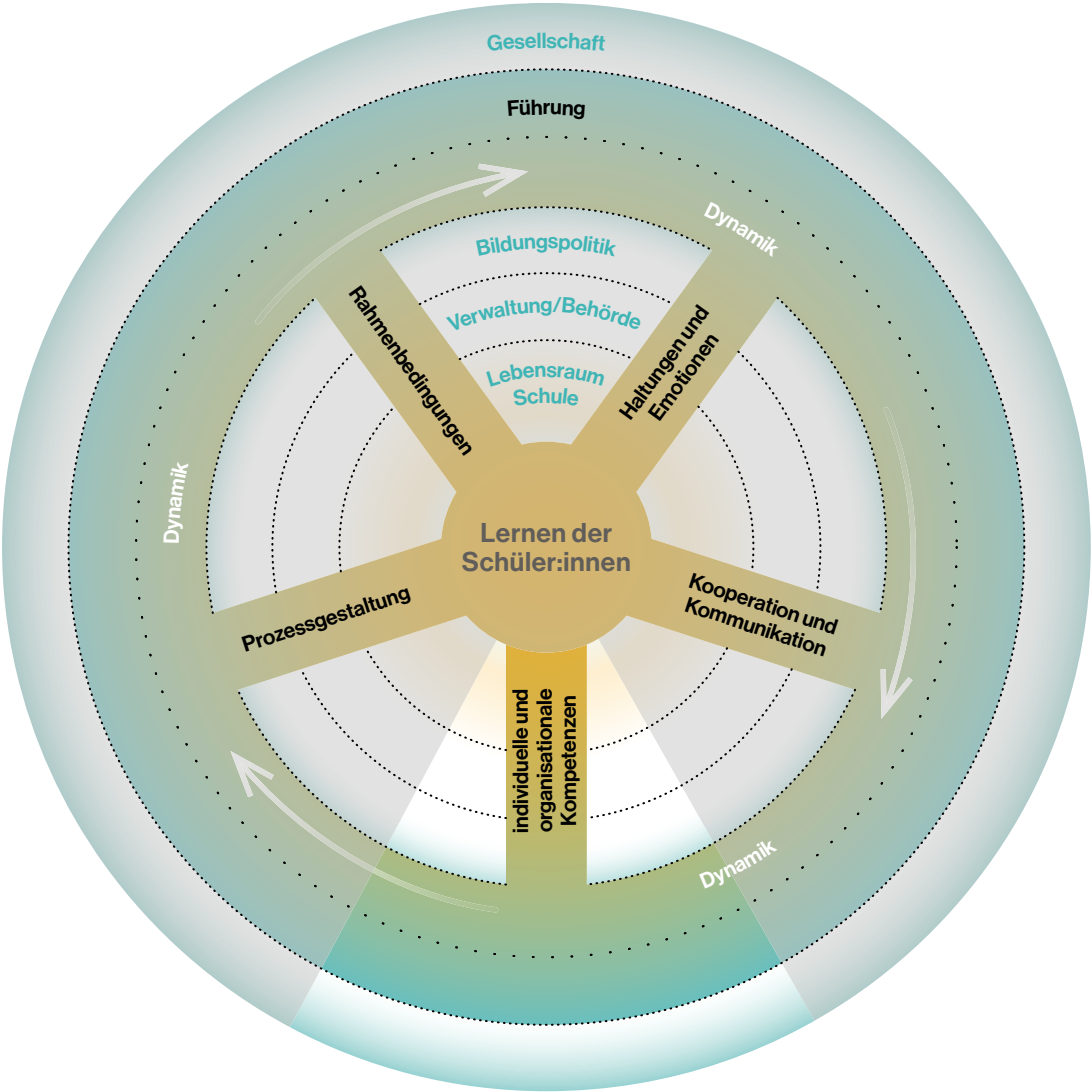
# **Kapitel 9**

## **Individuelle und organisationale Kompetenzen**



# Individuelle und organisationale Kompetenzen

Wissens- und Kompetenzmanagement  
Susanna Larcher, Regula Spirig





# 1 Individuelle und organisationale Kompetenzen im Gesamtzusammenhang

Individuelle und organisationale (bzw. kollektive) Wissensbestände und Kompetenzen (vgl. Definition unter 2.3) haben einen Einfluss auf Veränderungsprozesse im Bildungssystem (vgl. Abb. 1). Sie sind Grundlage des organisationalen Lernens und des individuellen und kollektiven Wissens- und Kompetenzmanagements einer Organisation – und weiterführend eines Systems (vgl. *Mehrebenensystem Schule*).

Es lohnt sich, bei neuanstehenden Frage- und Problemstellungen eine Auslegeordnung über vorhandene Wissensbestände und Kompetenzen gerade im Hinblick auf konkret gesetzte Ziele von Veränderungsprojekten (vgl. *Prozessgestaltung*) zu leisten. Doch nicht nur die punktuelle Analyse für aktuelle Situationen soll massgeblich sein. Auch die langfristige und übergeordnete Pflege eines Wissens- und Kompetenzmanagements auf der Ebene des Individuums (z. B. persönliche Weiterbildungen), der Organisation (z. B. im Zusammenhang mit Abgängen von Mitarbeitenden mit Spezialkenntnissen) oder auf der Systemebene (z. B. Sicherung der notwendigen Fachpersonen) muss gewährleistet sein. Es gilt, die individuellen und organisationalen Kompetenzen adaptiv zu erweitern und somit auf künftige Fragestellungen im Bildungssystem gut vorbereitet zu sein. Diese Entwicklungskapazität soll für das Lernen der Schüler:innen gewinnbringend genutzt werden.

Franken und Franken (2020, 197 f.) führen zum Einfluss professioneller Wissensbestände – und der daraus entstehenden individuellen und organisationalen Kompetenzen – auf Veränderungsprozesse in Unternehmen aus:

Das Wissen eines Unternehmens über die Umwelt, ihre Gesetzmässigkeiten und Entwicklungen, über sich selbst als soziale Wirtschaftseinheit, über die Kunden und Märkte etc. bestimmt sein Handeln und seinen Erfolg. Unternehmen als Handlungseinheiten müssen permanent lernen, um imstande zu sein, sich dauerhaft auf sich verändernde Realitäten einzustellen.

Diese Beobachtung lässt sich auf Bildungsinstitutionen übertragen. Die sich verändernden gesellschaftlichen Realitäten sind für das Bildungssystem bzw. die einzelnen Schulen ein wichtiger Referenzrahmen. Fragen wie «Für welche Zukunft werden die Schüler:innen ausgebildet?», «Welche Fähigkeiten müssen Schüler:innen mitbringen, um ihr (Berufs-)Leben gut zu meistern?» müssen gestellt werden (vgl. *Lernen der Schüler:innen; Rahmenbedingungen*). Daran schliesst sich die Überlegung an, welche individuellen und kollektiven Wissensbestände und Kompetenzen die unterschiedlichen Handlungseinheiten und -ebenen im Bildungssystem benötigen, um diese Fragen gemeinsam erfolgreich zu beantworten und den sich daraus ergebenden Handlungsbedarf mit einem Mehrwert für die Schüler:innen zu gestalten (vgl. *Kooperation und Kommunika-*

tion). Haenisch u. Steffens (2017, 158) verweisen darauf, «dass die Schulen auf die veränderten Bedingungen nicht nur reagieren, sondern sie konstruktiv bearbeiten, d. h. sich auf die neuen Anforderungen bewusst einstellen, flexibler werden, mehr Selbstständigkeit und Verantwortung übernehmen, Gestaltungsräume ausnutzen und die entsprechenden Kompetenzen mobilisieren».

Im *Mehrebenensystem Schule* arbeiten die unterschiedlichsten Akteur:innen – vom schulischen Sozialarbeiter bis zur Amtsleiterin des Volksschulamtes. Alle haben das gleiche Ziel, das *Lernen der Schüler:innen* zu fördern. Bildung und Erziehung geschieht somit in einem hoch ausdifferenzierten System (vgl. Fend 2008; Fend 2006) der modernen Gesellschaft, das aus unterschiedlichsten Professionen und Berufsgruppen besteht, die mit ihren je individuellen Praxisbezügen im Schulfeld agieren. Die Akteur:innen treffen ihre Handlungsentscheidungen über schulische Veränderungen – die Adaption an sich permanent verändernde Realitäten – aufgrund ihrer mannigfaltiger Wissensbestände und damit verbundenen individuellen und organisationalen Kompetenzen. Erfolgreiche Handlungsentscheidungen zu treffen, zeigt sich somit in der Anwendung dieser Grundlagen und wird mit dem Begriff der «Entwicklungskapazität» (vgl. Kap. 4, *Definition*) einer Organisation benannt.

Die folgenden Ausführungen sollen aufzeigen, welchen Einfluss individuelle und organisationale Wissensbestände und Kompetenzen auf Veränderungsprozesse in Schulen und im Bildungssystem haben. Der Fokus liegt darauf, wie die Einbindung unterschiedlicher professioneller Handlungspraxen gelingt, wie das organisationale Lernen und ein Wissens- und Kompetenzmanagement einer Organisation – und weiterführend eines Systems – aufgebaut und für Veränderungsprozesse im Sinne der (Schul-)Entwicklungskapazität gewinnbringend genutzt werden können (vgl. Abb. 1).

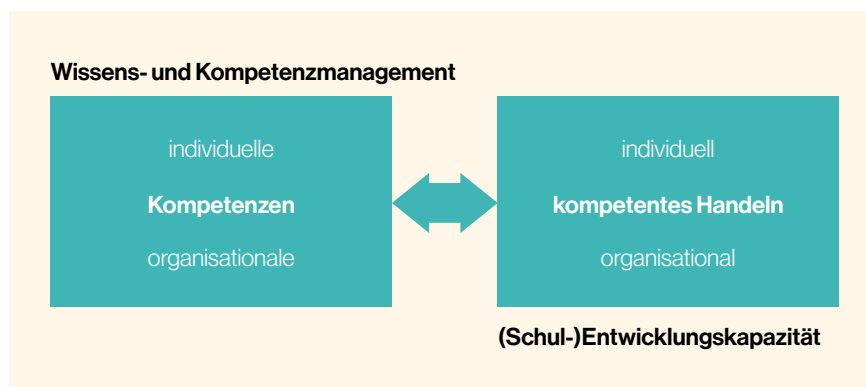


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Wissens- und Kompetenzmanagement und (Schul-) Entwicklungskapazität

Dazu werden in Kapitel 2 die Grundbegriffe Daten, Informationen, Wissen, Kompetenzen und kompetentes Handeln und der Bezug zum Wissens- und Kompetenzmanagement dargelegt. Daraus ableitend wird in Kapitel 3 der Frage nach der individuellen und organisationalen Gebundenheit von Information, Wissen, Kompetenz und kompetentem Handeln nachgegangen. In Kapitel 4 wird die (Schul-)Entwicklungskapazität in den Blick genommen. Abschliessend werden in Kapitel 5 Konsequenzen für das Schulentwicklungs Handeln aufgezeigt.

## 2 Wissens- und Kompetenzmanagement

«Dem Wissensmanagement kommt durch den anhaltenden, weltweiten Umstrukturierungsprozess in Wirtschaft und Gesellschaft eine hohe Bedeutung und Brisanz zu» (Lehner 2021, 2). Da das Bildungssystem ebenfalls einem spürbaren gesellschaftlichen Wandlungsdruck (z. B. aufgrund der Digitalisierung oder der zunehmenden Heterogenität) unterworfen ist, gilt die Aussage von Lehner analog für Fragestellungen und Herausforderungen im Schulsystem.

Lehner (2021, 85 ff.) unterscheidet das Management von Daten (Fakten zu Ereignissen, Zuständen, Situationen und Vorgängen), Informationen (aufbereitete Nachrichten mit Neuigkeits- und Nützlichkeitswert innerhalb von konkreten Systemen) und Wissen (oft Folge systematischer Vernetzung von Informationen; vgl. Abb. 2). Wichtig ist es, den Kompetenzbegriff, der die Komponente «Wissen» inkludiert, von den objektivierten Daten und Informationen zu trennen.

Diesen vielfältigen, oft unstrukturiert verwendeten Begriffen wird im Folgenden nachgegangen, um ihren Zusammenhang zu klären.

### 2.1 Von Daten, Informationen und Wissen

Um sich der Thematik des «Wissens» und «Lernens» in Organisationen zu nähern, werden in einem ersten Schritt, die zentralen Begriffe Daten, Informationen und Wissen beleuchtet und verortet, da diese im Alltag häufig synonym verwendet werden. Dieser Dreischritt ist Grundlage des Wissens- und daraus folgend auch des Kompetenzmanagements.

Für den Umgang mit Veränderungsprozessen kann sich eine klare Differenzierung der Begrifflichkeiten durchaus lohnen, da hier mögliche Ansätze für Interventionen, wie beispielsweise evidenzbasierte Vorgehensweisen, zu finden sind (vgl. *Schulentwicklungs Handeln*, hier insbesondere die Ausführungen zur datenbasierten Informationsgewinnung).



Abb. 2: Ordnung der Begrifflichkeiten

*Objektivierte Daten* sind als eine Grundeinheit zu betrachten, die wie beispielsweise Schüler:innenfeedbacks zum Unterricht, der Sozialindex des Einzugsgebiets verschiedener Quartiere oder Ergebnisse aus standardisierten, nationalen und internationalen Vergleichsstudien in grosser Menge in mehr oder weniger strukturierter Form jeder Organisation – z. B. dem Bildungssystem oder der einzelnen Schule – als wichtige Grundlage in Veränderungsprozessen zur Verfügung stehen. Altrichter u. Maag Merki (2022, 75) verweisen auf drei zentrale Aspekte des Umgangs mit Daten: «In die Entscheidungsfindung in pädagogischen Belangen sollten so gut als möglich Daten und Informationen eingehen (*Datenbasierung*)», «Entscheidungsgründe und -kriterien sollten offengelegt und veröffentlicht werden (*Normtransparenz*)» und der Umgang mit Daten «muss für alle Handlungsebenen orientierend sein».

Auch Ammann u. Zala-Mezö (2019, 6) bringen ein, «dass Daten alleine gar nichts bewirken, die Datennutzung braucht Menschen, die diese verstehen, interpretieren und daraus Entwicklungsziele ableiten können». Die Verarbeitung der objektivierten Daten zu relevanten Informationen ist ein erster Schritt hin zu einem datenbasierten Wissens- und Kompetenzmanagement. So stehen einer Schule nicht nur die Schüler:innenzahlen, sondern deren Spezifizierung in beispielsweise Jahrgänge oder Verteilung auf die Quartiere zur Verfügung. Die Daten werden bereitgestellt und für die Führung der Organisation oder für die Gestaltung von Veränderungsprozessen als Informationen nutzbar gemacht. Sie dienen als Grundlage für Entscheidungen. «Für Organisationales Lernen ist die Bewertung und Entscheidung über die Relevanz von Informationen und wie diese in der Organisation genutzt werden, von grosser Bedeutung» (Feldhoff 2017, 186). Wer welche Daten wann auswählt und wem in Form von Informationen zur Verfügung stellt, sind zentrale Führungsfragen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*). Altrichter und Maag Merki (2022, 76) sehen es als «eine Systemverantwortung, den Akteuren der jeweiligen Ebene brauchbare und unter ihren Arbeitsbedingungen verarbeitbare Daten zugänglich zu machen».

Zumeist werden Informationen jedoch nicht selbst aus Daten generiert, sondern sie werden übernommen (z. B. Daten aus der externen Schulevaluation), was einfacher und effizienter ist, aber auch eine Abhängigkeit darstellt. Wie Kübler (2009, 9) ausführt, sind Informationen im Alltag vielfältig vorhanden, «denn Information scheint unendlich verfügbar, zumal in einer überbordenden Medienlandschaft, für jede/n zugänglich und nutzbar». Umso mehr stellt sich damit die herausfordernde Aufgabe, zu entscheiden, welches die relevanten Informationen für anstehende Entscheidungen sind.

Aus dem Transfer und der Verknüpfung von unterschiedlichen Informationen generieren Individuen und Organisationen Wissen. Nach Kübler (2009, 87) stellen sich «Information und Wissen [...] in der Tat als zwei verbundene Aspekte eines Vorgangs und einer menschlichen Kapazität heraus [...]. Denn kulturgeschichtlich betrachtet, konnten Menschen nie ohne Wissen bzw. ohne Verarbeitung wie Transfer von Information leben». So kann festgehalten werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Begriffen Information und Wissen besteht und es keine austauschbaren Konzepte sind. Im komplexen Bildungssystem zeigen sich die Wissensbestände der einzelnen Akteur:innen äusserst heterogen, beeinflusst beispielsweise durch unterschiedliche Funktionen und Bildungshintergründe der Personen.

In welcher Form, zu welchem Zeitpunkt, in welcher Situation etc. die zur Verfügung stehenden Informationen von Individuen, Organisationen oder Systemen zu ihren je eigenen Wissensbeständen transformiert werden, zeigt sich als eine schwer beeinflussbare Black Box, die es mit den Mitteln des Wissens- und Kompetenzmanagements zu hinterfragen und zu beleuchten gilt. Zudem verweist Hallensleben (2016, 253) darauf, dass «die Unsicherheit von Wissen mit dessen Zunahme wächst». So stellt ein «Mehr an Wissen» nicht zwingend einen handlungsleitenden Mehrwert im Alltag dar. Auch hier zeigt sich, wie zentral ein professionelles Wissens- und Kompetenzmanagement zur Reduktion dieser Unsicherheit ist. Steht das Wissensmanagement im Fokus, sollten zwei zentrale Fragen beantwortet werden können: Auf welche Typologien baut das Wissen der Individuen bzw. der Organisationen auf? Welches Wissens wird relevant und handlungsleitend für die Individuen bzw. die Organisation in Veränderungsprozessen?

## 2.2 Vom Wissen in Organisationen

Es lohnt sich, bei Entscheidungen nicht nur die Wissensinhalte, sondern auch die gesellschaftliche Funktionalität der Wissensbestände – sozusagen die Grundlage des Wissens – zur Begründung anzuführen. Es gilt also beispielsweise herauszufinden, ob eine Lehrperson in Digitalisierungsfragen auf der Grundlage ihres Alltags- oder Professionswissens argumentiert. Dazu stellt Kübler (2009, 130 ff.) eine pragmatische funktionale *Typologie des Wissens* vor, die eine Unterscheidung der Wissensgrundlagen ermöglicht, aber keine Wertung beinhaltet. Er unterscheidet zwischen natürlich-intuitivem Wissen, Alltagswissen, kulturellem Wissen oder Bildung, professionellem Wissen und Erkenntniswissen (vgl. Abb. 3), macht aber deutlich, dass sich die fünf dargestellten Typen überlappen.

Diese von Kübler vorgelegte Unterteilung der Wissensfunktionen lässt sich in einem Kontinuum von Gewusst-wie zu Gewusst-dass darstellen (vgl. Hörning 2001 zit. nach Kübler 2009, 113). Praktisches Wissen bezieht sich vor allem auf das Gewusst-wie, die praktische Fähigkeit, Dinge gekonnt einzusetzen, Probleme zu lösen und die Bewertung der Lösung zu tätigen. Das Gewusst-dass stellt den theoretisch begründeten Ausdruck dieser praktischen Fähigkeiten dar.



Abb. 3: Typologien des Wissens nach Kübler (2009)

In Entsprechung dazu unterscheidet van Kessel (2015, 372) zwischen den zwei Wissensformen wissenschaftlich basierte (Er-)Kenntnisse und praktisches Handlungswissen. Beide Wissensformen sind für Lösungen von komplexen Handlungssituationen erforderlich.

Die Typologien des Wissens werden im Folgenden kurz umrissen und ihre Bedeutung für das Handeln im Alltag aufgezeigt.

Im *natürlich-intuitiven Wissen* zeigen sich gemäss Kübler (2009, 142) wichtige Lernerfahrungen, die «nur bei Irregularitäten und Krisen bewusst und artikuliert werden», wie beispielsweise das natürlich-intuitive Wissen über Umweltsituationen (z. B. Temperatur, Witterung) oder Erfahrungen von Krankheiten und Genesungsmitteln.

Das *Alltagswissen* hat eine hohe Funktionalität für jedes Individuum, denn es zeigt sich gemäss Kübler (2009, 140) als zentrale Grundlage für die Realisierung und Gestaltung des alltäglichen Lebens. Dazu gehören «Kenntnisse darüber, wie alltägliche Aufgaben und Tätigkeiten verrichtet werden, vom Einkaufen, von Kenntnissen über Nahrungsmittel und vom Kochen, von den Finanzen und Gartenarbeit bis hin zur Erziehung von Kindern, Umgangsformen und Autofahren» (Kübler 2009, 140). Zugleich schliesst es «operative Fertigkeiten ein, um mit Situationen, gewohnten wie überraschenden, mit eingespielten wie neuen Aufgaben, mit Menschen, seien sie vertraut oder fremd, angemessen, effizient und erfolgreich umgehen zu können. Gewissermassen handelt es sich um Sozial- und Kulturtechniken» (Kübler 2009, 140). Das Alltagswissen wird stetig modifiziert, neuen Lernerfahrungen und Kontexten angepasst.

Unter *kulturellem Wissen oder Bildung* ist ein allgemeingültiges und sozial übergreifendes Wissen für die Gesellschaft, eine «Grundausrüstung der allgemein respektierten Bildung, sogenanntes bildungsbürgerliches Wissen» (Kübler 2009, 137) zu verstehen, das in einer zeitlichen und kulturellen Prägung zu verorten ist. Neben der schulischen Bildung können darunter auch «wertbezogene Eigenschaften wie Toleranz, Mündigkeit, Neugier und [...] universelle Fähigkeiten wie kulturelle Teilhabe, Problemlösung, Teamfähigkeit, Empathie und soziale Kompetenz» (Kübler 2009, 138) subsumiert werden.

Routinen entwickeln, Anleitungen kennen, automatisieren, standardisieren, erproben sind zentrale Funktionen des *professionellen Wissens*. Damit verbunden zeigt sich eine theoretisch-systematische Qualifizierung: es gilt einerseits ein gesichertes und erprobtes Verhaltens- und Lösungsrepertoire zu entwickeln und für die Bewältigung des Arbeitsalltags bereitzustellen. Andererseits sind das Aus-

probieren und Finden von neuen Lösungen in noch unbekanntem Fragestellungen essenziell. Hier zeigt sich ein Bezug zum nachfolgenden Erkenntniswissen. Das professionelle, fachliche Wissen besteht gemäss Kübler (2009, 135) aus zwei Komponenten, die sich in handwerklichen wie kognitiven Aufgaben zeigen:

Fachliches Wissen sind zum einen theoretische bzw. auf Modellkonstruktionen und spezielle Traditionen rekurrierende Fähigkeiten, wie sie jede Profession entwickelt und bereithält. [...] Daher ist professionelles Wissen zum anderen grossenteils in Routinen sedimentiert, die während der Ausbildung gelernt werden, dann aber in «Fleisch und Blut» übergehen (müssen).

In den zitierten Routinen kann sich auch ein Dilemma in Veränderungsprozessen zeigen: Bewahrer:innen («Das haben wir schon immer so gemacht») und Innovator:innen («frischer Wind») stehen sich hier gegenüber. Eine Begründung für das Festhalten an bekannten und bewährten Traditionen zeigt sich gemäss Kübler (2009, 136) in der Identifikation des Individuums mit seiner Profession (vgl. *Haltungen und Emotionen*):

[...] dass die meisten Menschen aus ihrer professionellen Tätigkeit und Qualifikation einen erheblichen Anteil ihrer persönlichen und sozialen Identität beziehen. [...] Demnach ist dieses Wissen auch sehr stark emotional verankert bzw. durchdrungen.

190

Diese emotional verknüpfte und identitätsbildende Funktion des professionellen, fachlichen Wissens gilt es im Besonderen in den Blick zu nehmen, da gemäss Kübler (2009, 129) in einer sich verändernden Gesellschaft davon ausgegangen werden muss, dass «Menschen heute häufiger und rascher umlernen, sich neue Handlungs- und Lösungsoptionen aneignen oder – als Erfinder – innovative entdecken und erproben (müssen)». Die Anpassung an neue Realitäten zeigt sich im Bildungssystem immer wieder als Herausforderung (vgl. dazu auch Haenisch u. Steffens 2017).

Dem *Erkenntniswissen* können vielfältige Tätigkeiten zugeordnet werden: beschreiben, messen, erkennen, dokumentieren, entdecken, explorieren, erforschen, deuten, rekonstruieren. Sie zeigen auf, dass dieses Wissen im Kontext der Wissenschaften mit seinem systematischen, deduktiven und normativen Wissensverständnis zu verorten ist. Hier stellt sich gemäss Kübler (2009, 133) die Frage nach der «Verwertbarkeit», der handlungsleitenden Bedeutung dieses Wissens für den Alltag (vgl. *Einleitung*). Erkenntniswissen muss den Anspruch haben, «nützlich» Wissen zu erzeugen und weiterzugeben bzw. auf der Grundlage dieses Wissens neue Lösungen im Alltag zu realisieren (vgl. *Prozessgestaltung*).

Fischer (2019, 5) bringt die obigen Ausführungen zu den fünf Funktionen der Wissensbestände auf die Kurzformel «was eine Person aus Wissen *macht*». Genau dieser Aussage gilt es sich zu stellen, wenn bildungspolitische Projekte angestossen oder auf der Ebene «Lebensraum Schule» Weiterentwicklungen

lanciert werden. Hier könnte die Aussage von Fischer erweitert werden: «Was eine Person oder eine Organisation aus ihren unterschiedlichen Wissensgrundlagen macht». Kann beispielsweise die Bildungspolitik das zentrale, routinierte und praxisorientierte Professionswissen nutzen und es mit Erkenntniswissen aus der Forschung in Zusammenhang bringen, um ein bildungspolitisches Projekt an der Basis gut zu etablieren? Schafft es eine Einzelschule aufgrund von Daten für sich valide Informationen zu generieren, um sich neue Handlungsoptionen in herausfordernden Situationen zu eröffnen und anzueignen? Es zeigt sich aber auch, dass die Flüchtigkeit des Wissens (z. B. durch nicht verfügbare Informationen, Ausscheiden von Personen, Zurückhalten oder unerwünschte Weitergabe von Informationen) «zum zentralen Problem der organisatorischen Wissensbasis» (Lehner 2021, 9) werden kann.

An diesen Fragestellungen setzt das Wissens- und Kompetenzmanagement einer Organisation an. Aus dem Teilen von Daten, Informationen und Wissen kann ein gemeinsames und organisationales Wissen entstehen, das sowohl explizite (z. B. definierte Prozesse) wie implizite (z. B. Alltagswissen oder kulturelles Wissen) Anteile umfasst. Mit der Aussage «Wenn Siemens wüsste, was Siemens weiss» umschreibt Kübler (2009, 147) etwas salopp das oft ungenutzte Potenzial des Wissens von Organisationen. Deshalb sollen die beschriebenen Aspekte der funktionellen Wissensgrundlagen zentral in einem explizierten Wissens- und Kompetenzmanagement beachtet werden: Welches individuelle und organisationale Wissen bildet die Grundlage, auf der Entscheidungen in Veränderungsprozessen getroffen werden?

Damit berufsbezogene Aufgaben den Anforderungen gemäss bewältigt werden, gilt es, dieses Wissen kompetent und situationsgerecht anzuwenden. Dies ist das Thema des folgenden Abschnitts.

### 2.3 Von Kompetenzen und kompetentem Handeln

Der Kompetenzbegriff wird unterschiedlich definiert. In Anlehnung an Fischer (2019, 3 f.) können die vielfältigen Definitionen wie folgt gebündelt werden:

<b>Kompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ist eine individuelle Fähigkeit, deren Äusserung auch an Willen und Bereitschaft gebunden ist (vgl. dazu den Kompetenzbegriff nach Weinert 2001);</li> <li>– stellt ein Potenzial an Handlungsmöglichkeiten bereit;</li> <li>– kann neue Handlungen regelbasiert erzeugen, ist somit generativ bzw. generisch;</li> <li>– ist kognitiv verankert und</li> <li>– ist normativ begrenzt; man unterscheidet also zwischen mehr oder weniger kompetentem Handeln.</li> </ul>
------------------	---



Das Wissen kann als Grundlage der individuellen Kompetenzen einer Person angesehen werden. Die Wissensbasis ist ein zentraler Aspekt der Kompetenz.

Schreyögg u. Geiger (2016, 312 ff.) führen das Konzept weiter und sehen die organisationalen Kompetenzen nicht nur bezogen auf die Kompetenzen der einzelnen Mitarbeitenden oder deren Austausch von Wissen. Die Autoren definieren die Unterscheidung von individueller und organisationaler Kompetenz wie folgt (Schreyögg u. Geiger 2016, 312, 413):

<b>Individuelle und organisationale Kompetenzen</b>	Im Unterschied zu individueller Kompetenz soll organisationale Kompetenz ein kollektives, d. h. in einer Organisation gemeinsam entwickeltes und geteiltes Muster des Selektierens und Verknüpfens von Ressourcen darstellen. Es wird also auf die spezielle Fähigkeit einer ganzen Organisation (Unternehmen, Division, strategischen Geschäftseinheit usw.) verwiesen, Ressourcen so einzusetzen, dass spezifische Probleme bzw. Aufgaben der Organisation immer wieder erfolgreich gelöst werden können. [...] In der Regel wird eine [organisationale, Anm. der Autorinnen] Kompetenz nicht als eine Ressource angesehen, sondern als eine Praktik, Ressourcen zu verknüpfen und geschickt zur Lösung von Problemen zu verwenden.
---	---

Die Fähigkeit, aufgrund einer vielfältigen Wissensbasis neue, alternative und situationsadäquate Handlungen zu erzeugen, ist von hoher Bedeutung. Lehner (2021, 89) verweist darauf, dass Wissen «Zugang zu Möglichkeiten im Sinne von Wahlmöglichkeiten, Handlungsmöglichkeiten sowie Entwicklungs- und Entscheidungsmöglichkeiten» ist, und somit das kompetente Handeln in Situationen ermöglicht. Hier könnte man von einem «Repertoire von künnerhaftem Handeln» (Fischer 2019, 4) sprechen, das Personen bei der Lösung berufstypischer Aufgaben explizit oder implizit im Sinne von handlungsleitenden Regeln anwenden. Auch bei Schreyögg u. Geiger (2016, 312) wird damit die organisationale Kompetenz zu einem «Satz erfolgswahrender Praktiken [...], der immer wieder zur Anwendung gebracht wird», dies in erster Linie auch bei komplexen und herausfordernden Fragestellungen (z. B. mehrere gleichzeitige Veränderungsaktivitäten). Organisationale Kompetenz muss dabei reproduzierbar sein (vgl. dazu Schreyögg u. Geiger 2016, 313). Eine erfolgswahrende Praktik ist als «ein komplexer wissensbasierter Handlungsablauf, der einem Muster folgt und deshalb auch reproduziert wird» zu verstehen, in der «das Lernen, das Wissen, das Können und das Problemlösen verschmelzen» (Schreyögg u. Geiger 2016, 413):

Der Transformation von gelegentlich erfolgreichen Ressourcenselektionen und -verknüpfungen in zugriffssichere Handlungsmuster fällt in der Kompetenzbildung eine Schlüsselrolle zu. Brillante Einzellösungen sind noch keine Kompetenz. Kompetenzen sind vielmehr als eine Art «Problemlösungs-Architektur» einer Organisation zu verstehen.

Bezogen auf Veränderungsprozesse bedeutet das, dass sich organisationale Kompetenzen besonders darin zeigen, wie komplexe und herausfordernde Situationen gemeinsam angegangen und gelöst werden. Das Ausbilden von erfolgswirksamen Praktiken bestimmt die Entwicklungskapazität sowohl des Lebensraums Schule als auch des gesamten Bildungssystems, um kurz-, mittel- oder langfristige Herausforderungen und komplexe Handlungssituationen zu meistern, bzw. angemessene Lösungen zu finden.

In organisationspsychologischen Ansätzen wird der Kompetenzentwicklung der Organisationen eine grosse Bedeutung zugemessen, denn «Kompetenz stellt sich als die Kapazität dar, professionell auf einem oder mehreren Gebieten zu handeln» (Lehner 2021, 273). Damit wird gleichzeitig mit dem Begriff der Kompetenz das kompetente Handeln in den Blick genommen und mit Begriffen wie «Expertise» oder «tactic knowledge» verknüpft. Lehner (2021, 274) hält fest:

Mit zunehmender Erfahrung erfolgt eine Umwandlung des Wissens. [...] Daraus lässt sich ableiten, dass für den Kompetenzerwerb die Integration von Fachwissen und praktischer Erfahrung [vgl. dazu Kapitel 2.1; Anm. der Autorinnen] erforderlich ist und durch Prozesse der Wissensenkapsulierung die Generalisierung des Wissens in Form von Schemata erfolgt.

In der Entwicklung dieser Schemata oder auch kompetenter Handlungsroutrinen zeigt sich die soziale Interaktion bzw. Vernetzung mit anderen Akteur:innen des Systems als bedeutender Aspekt: «Expertenwissen entwickelt und überträgt sich nur in Hinblick auf einen spezifischen sozialen Kontext, z. B. eine Community of Practice» (Lehner 2021, 274). Dieser «spezifische soziale Kontext» bedarf im vielschichtigen und ausdifferenzierten Bildungssystem mit multiprofessionellen Zugängen einer besonderen Beachtung (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Es soll auf den Ebenen «Schule», «Verwaltung», «Politik» und «Wissenschaft» die Partizipation an und die Kooperation in einer Wissensgemeinschaft – im Sinne einer individuellen und kollektiven Kompetenzentwicklung im System – ermöglicht werden (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

Nach der Übersicht zu Daten, Informationen, Wissen, Kompetenzen und kompetentem Handeln stellt sich damit die Frage nach der Entwicklung der individuellen und kollektiven Kompetenzen und somit nach der Erweiterung des Repertoires von kompetentem Handeln.

### 3 Individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung

Steht die Erweiterung der Handlungsoptionen – vor allem auch in organisationalen Veränderungsprozessen – im Fokus, ist vorerst zu klären: Was ist an konkrete Personen gebunden, was nicht? Kübler (2009, 148) stellt die beiden Ebenen der

individuellen wie organisationalen Gebundenheit wie folgt in unterschiedlichen Ausdrucksformen dar:

Vielfältige Wissens- und Kompetenzformen sind mithin gefragt, vom obersten Management bis herunter zum einfachen Arbeiter, von weit reichenden Konzeptlösungen bis hin zu simplen Handreichungen und Tricks, von Erfolgsrezepten und -bilanzen bis hin zu Erfahrungen des Scheiterns, weil aus ihnen am besten Vorkehrungen gelernt werden, von Know-how, das gewissermassen Teil der Unternehmens- und Organisationskultur wird, bis hin zu dem je individuellen Wissen jedes Einzelnen.

Auch Moldaschl (2010, 16 f.) spannt das Feld auf und unterscheidet zwischen individuellen und organisationalen (hier wird der Begriff «institutionell» verwendet), systemischen Kompetenzen. Diese unterteilt er in die Komponenten «Wissen» (Bewusstseinsinhalte) und «Routinen» (Vergegenständlichungen des Handelns).

		Komponenten von Kompetenz (Materialität)	
		Wissen	Routinen
Aggregation	individuell	explizites Wissen, Kenntnisse, formale Qualifikationen Erfahrung	kognitive Schemata, Deutungsmuster, Können, Skills, Intuition, Kreativität
	institutionell	Wissensbanken, (explizierte) Standards, Patente, Designs Qualifikationsstruktur	Regeln, Praktiken, Verfahren, Arrangements, Konfigurationen Kultur

Abb. 4: Matrix zur Analyse von Metakompetenz-Konstrukten nach Moldaschl (2010, 18)

Damit zeigt Moldaschl (2010), dass einerseits zwischen den zwei Dimensionen der individuellen und organisationalen Kompetenzen unterschieden werden muss, jedoch die beiden Dimensionen sowohl auf expliziter Wissensebene wie in den impliziten Routinen eng miteinander verwoben sind. Auch Schreyögg u. Geiger (2016, 398) sehen eine enge Verknüpfung von individueller und organisationaler Ebene, die sich gegenseitig bedingen:

Zwar wird der Lernprozess von Individuen getragen und bewegt, der Referenzpunkt indessen ist immer die Organisation. Sie gibt den Kontext und den Modus vor, innerhalb dessen die Individuen als Organisationsmitglieder Wissen prozessieren. Es wird demnach also nicht erst individuell gelernt, um dann den Lernerfolg sukzessive zu einem organisatorischen zu machen. Vielmehr ist es so, dass der organisatorische Bezug, Rahmen und Anlass für das Lernen gibt.

Organisationale Kompetenz kann nicht einfach mit der Summe der individuellen Qualifikationen der einzelnen Mitarbeitenden gleichgesetzt werden, sondern «es handelt sich vielmehr um ein spezifisches Know-how sowie um Steuerungs- und Koordinations-Fähigkeiten, die sich in Organisationen im Laufe der Zeit ausgebildet haben» (Schreyögg u. Geiger 2016, 312). Weiter führen die Autoren (2016, 393) aus, dass die Konzeption des organisationalen Lernens «mit der Idee [startet], dass der Basismodus von Organisationen das Lernen ist. Das organisatorische Geschehen stellt sich als komplex fortlaufender, untereinander auf vielfältige Weise verknüpfter Lernprozess dar». Diesen Basismodus «Lernen» von Organisationen und damit von individuellen Akteur:innen gilt es zu pflegen (vgl. *Führung*).

Durch die Generierung von relevanten Informationen (z. B. Erstellung von Wissensbanken) oder explizierten, kooperativ entwickelten Standards und Verfahren kann eine Qualifikationsstruktur und eine gemeinsame Lernkultur auf Organisations- oder Systemebene entstehen. So gilt es, die miteinander verbundenen individuellen und organisationalen Lernprozesse zu aktivieren, denn «wenn Schulen lernen, lernen die beteiligten Menschen. Aber wenn nur die Menschen lernen, kann es vorkommen, dass die Schule «an sich» nicht lernt, weil die Lernlässe, -prozesse und -produkte ihrer Mitglieder strukturell nicht verankert werden» (Kummer Wyss u. Daschner 2017, 5).

## Formen des organisationalen Lernens

Schreyögg und Geiger (2016, 402 ff.) bündeln vier Lernformen von Organisationen, die die Aktivierung dieses Potenzials aufzeigen. Zumeist zielen diese Lernformen mehr oder weniger systematisch darauf ab, die Generierung von «professionellem, fachlichem Wissen» oder «Erkenntniswissen» (vgl. Kap. 2.2, *Vom Wissen in Organisationen*) zu unterstützen.

Viele Organisationen strukturieren ihre Lernprozesse in Form von Learning by Doing oder *Lernen aus Erfahrung*. Gemäss Schreyögg und Geiger (2016, 402) handelt es sich dabei um «die Beobachtung der Ergebnisse des eigenen Handelns (z. B. Pilotprojekte von einzelnen Lehrpersonen, Schulen oder Schulversuche), d. h., die Organisation exponiert sich mit einer Handlung und beobachtet und bewertet die darauf folgenden Konsequenzen». Daraus resultiert «Narratives Wissen», d. h. Wissen, «das in Erzählungen vermittelt wird» (Schreyögg und Geiger 2016, 409). Die Geschichten und Anekdoten sind «Berichte über bestimmte Erfolge und Misserfolge, über Glück und Unglück» (Schreyögg und Geiger 2016, 409), die das praktische Wissen über und für den Berufsalltag erweitern. Somit sollen sowohl intendierte wie nichtintendierte Erfahrungen in den organisationalen Wissensbestand beispielsweise mittels einer abschliessenden Evaluation aufgenommen werden (vgl. *Schulentwicklungshandeln*).

Eine weitere Art der Wissensaneignung ist das *vermittelnde Lernen*. Es zeigt drei Ausformungen. Eine Organisation knüpft bewusst und gezielt an die Erfahrungen bzw. das Wissen einer anderen Organisation im Sinne eines Wissens aus zweiter Hand an (z. B. Hospitationen, Schulbesuche). In anderen Fällen erfolgt eine

eher unbeabsichtigte Wissensdiffusion innerhalb der gleichen Branche einer Region (z. B. an informellen Anlässen). Im dritten Fall findet eine klassische Wissensinstruktion (z. B. Weiterbildung oder Beratung) durch Expert:innen statt. Haenisch und Steffens (2017, 159) sehen in solchem «Lernen durch interne Fortbildung und durch andere Schulen» einen einflussreichen Aspekt für die Entwicklung von Schulen.

Eine *Inkorporation neuer Wissensbestände* kann durch neue Mitarbeitende oder Fusionen (z. B. Schuleinheiten oder Gemeinden) stattfinden. Haenisch u. Steffens (2017, 171) verweisen in Bezug auf eigene Studien darauf, dass «Entwicklungsschübe vor allem in solchen Zeiten stärker zu verspüren waren, in denen neue Lehrkräfte an die Schule gekommen sind». Wichtig ist hier die Fähigkeit, externes Wissen zu integrieren («absorptive capacity»). Denn es können auch Abwehrreaktionen gegen von aussen kommendes Wissen entstehen, beispielsweise in Form einer Verteidigung – und damit verbunden einer Verfestigung – der eigenen etablierten Routinen («Das haben wir schon immer so gemacht»). Hier zeigt sich der Aufbau von Vertrauen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*) als wichtige Voraussetzung, um Lernen durch Inkorporation neuer, externer Wissensbestände zu ermöglichen.

*Generierung neuen Wissens* kann durch eigene Lernprozesse und deren Neuverknüpfungen entstehen. So können eigene Ideen und Einsichten entwickelt werden. Es gilt den Prozess des Explizierens des professionell, fachlichen Wissens (z. B. Routinen und Schemata; vgl. Abb. 4) gezielt und aktiv anzugehen, um neues Wissen zu entwickeln. Die Gründe, warum Unternehmen nicht zu einem innovativen Lernen (oder der Generierung neuen Wissens) kommen, sehen Argyris, Rhiel u. Schön (2006) – oft in den vorherrschenden Handlungstheorien, subjektiven Theorien und Haltungen der Mitarbeitenden – im Mechanismus des Verhinderns (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Denn Mitarbeitende können beispielsweise durch defensives Verhalten (z. B. andere Mitarbeitende nicht kritisieren wollen) verhindern, dass klärende, die Prinzipien in Frage stellende Interaktionen stattfinden. Damit werden auch das Lernen und die Kompetenzentwicklung der Organisation – und dadurch wiederum des Einzelnen – unterbunden. Jäckel (2018, 57) begründet, «dass sich Kreativität besser in einer geschützten Atmosphäre entwickeln kann, in der es sich frei denken lässt, ohne dass man negative Rückmeldungen oder Sanktionen erwarten muss, wenn eine entwickelte Idee nicht den Ansprüchen oder Wertvorstellungen z.B. der Führungskraft genügt». Kübler (2009, 148) beschreibt weitere bekannte hinderliche bzw. förderliche Phänomene des organisationalen Lernens wie folgt:

Wissen ist daher immer auch eine subjektive und kontextgebundene Kategorie. Sie kann verborgen bleiben oder wird nicht preisgegeben, wenn Individuen um ihre Position und Anerkennung fürchten, sie kann ausgetauscht, erweitert und optimiert werden, wenn ein kooperatives, solidarisches Klima herrscht und begründete Aussicht auf Anerkennung und Belohnung besteht. Wissen wird auch vergessen und entgeht dem Unternehmen, wenn ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin krank wird oder ganz aus ihm ausscheidet.

## Institutionalisierung des organisationalen Lernens

Um das organisationale Lernen anzuleiten, setzt Friesl (2010, 312 ff.) ähnlich wie Schreyögg und Geiger auf die Aspekte «Kooperationen und Allianzen», «Orientierung an Rollenmodellen», «Beratung und informelle Kontakte» und «Erfahrungslernen und Wissensaustausch». Zentral ist bei Letzterem «die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern als Handlungsmöglichkeiten des Kompetenz-Managements» (Friesl 2010, 313; *Schulentwicklungshandeln*, hier besonders Aspekte des Austauschs). Damit werden in erster Linie die Individuen in den Blick genommen, die es möglichst vielfältig zu vernetzen gilt und deren Austausch anzustreben ist. So tragen die Mitarbeitenden wiederum zur Entstehung neuer organisationaler Fähigkeiten bei. Friesl (2010, 314) fasst zusammen (vgl. Abb. 4):

Der Wissensaustausch zwischen den Mitarbeitern führt zur Etablierung eines geteilten Verständnisses über das im Unternehmen vorhandene Know-How [sic] und ist damit entscheidend für die Institutionalisierung des Wissens in Form von Routinen und Regeln.

Auch Feldhoff (2017, 185) weist den «kollaborativen Lern- und Arbeitsprozessen» eine hohe Bedeutung zu, «da sie das Bindeglied zwischen dem Lernen der Organisation und dem Individuum darstellen».

Um diese organisationale Kompetenz bzw. «Problemlöse-Architektur» herauszubilden, müssen nach Schreyögg und Geiger (2016, 315) die drei folgenden Komponenten beachtet werden: «Organisatorisches Lernen und Wissenserwerb», «Praktiken (eingeübte Handlungsweisen)» und «Bedeutung der emotionalen Elemente». So setzen auch sie wie Friesl (2010, s. oben) auf den Wissenserwerb und -austausch und die Einübung von Routinen, die eine Replikation erlauben. Neu bringen die Autoren die emotionale Komponente (wie Sympathie, Kreativität, Begeisterung, Authentizität und Vertrauen) als wichtigen Treiber der Entwicklung einer hohen organisationalen Kompetenz ein, auch wenn «in traditioneller Sichtweise Emotionen ‹Sand im Getriebe› ökonomischen Handelns dar[stellen]» (Schreyögg u. Geiger 2016, 315). Sie postulieren, dass gerade «Emotionen demnach für die Kompetenzentwicklung wichtige Verhaltensweisen fördern und funktionale Verknüpfungen in und zwischen Teams und Abteilungen ermöglichen» (Schreyögg u. Geiger 2016, 315; vgl. *Haltungen und Emotionen*). Jäckel (2018, 57) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Vertrauens für «das Errichten einer gemeinschaftlichen Wissensbasis in Form eines kollektiven Gedächtnisses» hervor, da das Teilen und der Transfer von Wissen sich wesentlich vereinfachen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

Mit einem wirksamen Wissens- und Kompetenzmanagement stehen in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen der Organisation vielfältige Wissensgrundlagen und Kompetenzen zur Verfügung, die in herausfordernden Situationen aktiviert werden können. Dies bündelt sich im Konzept der Entwicklungskapazität einer Organisation.

## 4 (Schul-)Entwicklungskapazität

Haenisch und Steffens (2017, 171) betonen in ihrer Beschreibung der Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen, dass «Entwicklungsprozesse [...] – sollen sie erfolgreich sein – auf zusätzliche Informationen und Kompetenzen angewiesen [sind]». Diese allgemeine Forderung nach einer Kompetenzerweiterung gilt es mit Blick auf die Entwicklungskapazität von Organisationseinheiten zu präzisieren. Welche Kompetenzen bringen in Veränderungsprozessen erfolgreiche Unternehmen, Institutionen etc. mit?

Im Allgemeinen orientieren sich die Ausführungen zu (Schul-)Entwicklungskapazität an der Einzelschule. Holtappels (2010, 26) spricht in diesem Zusammenhang von einem «System mit pädagogischer Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit, zielorientierter Analyse, Planung und Gestaltung und damit hoher Problemlösefähigkeit». Feldhoff (2017, 186 ff.) betont mit seinem Ansatz der «Kapazität des organisationalen Lernens» die individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung. Er beschreibt sieben Dimensionen, die Schulen in erfolgreichen Entwicklungsprozessen – hier als evidenzbasierte Entwicklungen postuliert – unterstützen: Organisationsstruktur, gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen und Kooperation im Kollegium, Wissen und Fähigkeiten, Führung und Management, Qualitätssicherung, Zielüberprüfung und Feedback, Austausch mit der schulischen Umwelt und Partizipation der Lehrkräfte. Diese sich eng überschneidenden Dimensionen zielen im Zusammenspiel darauf ab, das Lernpotenzial einer Organisationseinheit zu aktivieren und in Veränderungsprozessen einsetzen zu können. Kernmerkmal aller Dimensionen ist dabei die Aktivierung von internen und externen Kooperationen und die Partizipation der Akteur:innen. Auch Schreyögg u. Geiger (2016, 374) verweisen darauf, ein hohes Mass an Eigenaktivität durch frühzeitige Information, partizipativ erarbeitete Problemdiagnose, aktive Teilhabe am Veränderungsgeschehen und Partizipation an Entscheidungen zu gewährleisten.

Der Ansatz der «School improvement capacity» (SIC) von Maag Merki (2017, 273 f.) orientiert sich ebenfalls an der Einzelschule. Die Autorin unterscheidet die drei Dimensionen «personale Kapazität», «interpersonale Kapazität» und «organisationale Kapazität» (vgl. Abb. 5) und verbindet diese in folgender Definition:

<b>Kapazität</b>	<p>Die Schulentwicklungskapazität ist die Fähigkeit einer Schule, auf schulinterne und schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren und das schulische und unterrichtliche Angebot so weiterzuentwickeln, dass die Schülerinnen und Schüler besser lernen und die Lernziele erfolgreich erreichen können.</p> <p>Die Schulentwicklungskapazität setzt sich zusammen aus den Kapazitäten der einzelnen Personen in der Schule, insbesondere</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– der Lehr- und Fachpersonen und der Schulleitung (z. B. Kompetenzen, Motivationen und Fähigkeiten)</li><li>– der einzelnen Teams in der Schule (z. B. Kooperation, fachlicher Austausch)</li><li>– der Schule insgesamt (z. B. kollektives Lernen).</li></ul> <p>(Institut für Erziehungswissenschaften 2021)</p>
------------------	--

Hier wird somit auf die individuellen Kompetenzen der einzelnen Personen in der Schule, das kollektive Lernen einer Organisation und die begünstigenden Aspekte (wie Wissen, Vertrauen, Einbezug der Akteur:innen, Klima) verwiesen, die in herausfordernden Situationen einen Beitrag leisten können «kompetent zu reagieren» (vgl. dazu Kap. 3, *Individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung*).

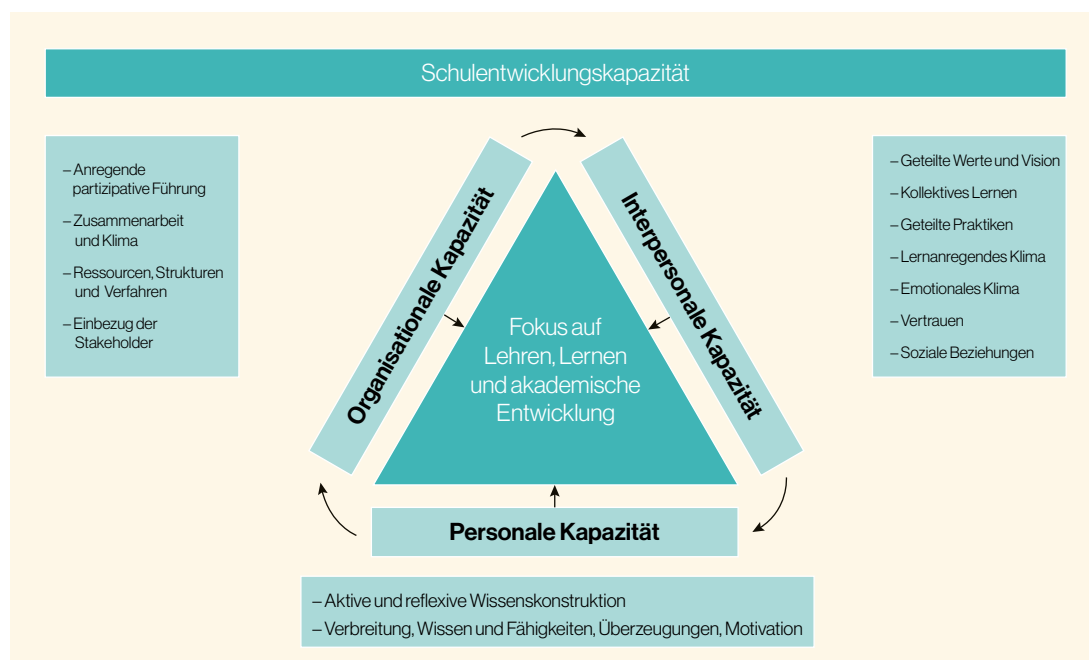


Abb. 5: Rahmenmodell der Schulentwicklungskapazität SIC (Maag Merki 2017, 273)<sup>33</sup>

Weiter führt Maag Merki (2017, 274) eine Transferkompetenz an (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Denn Schulen mit einer hohen Entwicklungskapazität verfügen über folgende hilfreiche Kompetenzen der Reflexion und Integration:

- bestehende Strategien, Handlungsweisen und Zugangsweisen entsprechend den komplexen Zielen von Schule weiterzuentwickeln (single-loop learning)
- schulische Ziele insgesamt zu analysieren und gegebenenfalls den spezifischen Herausforderungen anzupassen; zukunftsgerichtet über mögliche Anforderungen und Herausforderungen nachzudenken und ihr Handeln proaktiv auf die neuen Herausforderungen abzustimmen (double-loop learning)
- diese Lernprozesse auch systematisch zu reflektieren (deutero-learning)

Fend (2017, 95) beschreibt mit seinem «Rekontextualisierungs»-Konzept (vgl. Abb. 6) diese Transferkompetenz für die erfolgreiche Gestaltung von Entwicklungen über die Ebenen des Bildungssystems hinweg (vgl. *Mehrebenensystem Schule*, insbesondere Kap. 8, *Dekontextualisierung*). Mit dieser Weitung des Blicks zeigt sich die Kompetenz der Nutzung von Informationen, deren Verarbei-

33 Übersetzung aus dem Englischen durch die Autorinnen.



tung und Integration in die eigenen Handlungen als ein zentrales Element der Entwicklungskapazität. Denn «Entscheidungen auf der einen Organisations-ebene strukturieren das Entscheidungsspektrum auf der nächstfolgenden Ebene vor» (Steffens u. Ditton 2022, 11).



200

Abb. 6: Rekontextualisierung als handlungstheoretische Beziehung zwischen den Ebenen der Gestaltung des Bildungswesens (Fend 2017, 95)

Den Anschluss an die jeweils nächsten Systemebenen gilt es aktiv zu leisten: Erkenntnisse werden für das eigene Handeln nutzbar gemacht, damit sich das Spektrum der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -ansätze erweitert (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Diese Transferleistung ist nicht als «Einwegstrasse» von der Bildungspolitik über die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zur Ebene der Schüler:innen zu sehen. So soll nicht nur die jeweils nächsttiefere Ebene die Integrationsleistung erbringen, genauso ist immer auch die Gegenrichtung angezeigt (vgl. Abb. 6). Feldhoff (2017, 202) beispielsweise fordert diese Umkehrung auf der Ebene der Bildungspolitik: «Bei der Konzeption von Reformen sollte zunächst einmal viel stärker überlegt werden, welche Voraussetzun-

gen auf schulischer Seite notwendig sind, um die geplanten Reformen produktiv in eine Verbesserung der Schule und des Unterrichts umzusetzen». Denn Feldhoff (2017, 202) schätzt die Kapazität des organisationalen Lernens der einzelnen Schulen als sehr unterschiedlich ein, sodass er dafür plädiert, «dass Reformmaßnahmen viel stärker als bisher adaptiv auf die Fähigkeiten der einzelnen Schulen ausgerichtet sein müssen. Es gilt, die Maßnahmen so zu konzipieren, dass sie die Schulen gezielt dabei unterstützen, defizitäre, notwendige und nicht genügend vorhandene Kapazitäten aufzubauen». Als Unterstützungsangebote erwähnt er beispielsweise Weiterbildungen der Funktionsträger:innen, gemeinsame interne Weiterbildungen, Unterstützung der Schulen durch Schulentwicklungsberater:innen oder Austausch in Schulnetzwerken (Feldhoff 2017, 203; vgl. *Kooperation und Kommunikation*). Auch Altrichter und Maag Merki (2022, 74) betonen, dass «das individuelle und kollektive Lernen aller Akteure im Bildungswesen, nicht nur der Schüler und Schülerinnen, sondern auch der Lehrpersonen, Schulleitungen und anderer Fachpersonen, zu fördern» ist.

Abschliessend nimmt Feldhoff (2017, 203) auch die Bildungsverwaltung in die Pflicht und verweist damit wieder auf die wichtige Kompetenz der «Rekontextualisierung» (vgl. *Mehrebenensystem Schule*):

Ferner gilt es, die unterschiedlichen Reformmaßnahmen von Seiten der Bildungsadministration stärker in ein kohärentes Gesamtkonzept einzubetten und die Interdependenzen den Schulen im Sinne von «Sensemaking» aufzuzeigen. Ein solches kohärentes Bild kann den Schulen eine bessere Orientierung geben, wie unterschiedliche Maßnahmen ineinandergreifen und wie sie dies für die Entwicklung der eigenen Schule nutzbar machen können.

Auch Rolff (2019a, 47) führt aus, «dass der Königsweg zur wirksamen Schulentwicklung im Aufbau dieser «Kapazitäten zum Wandel» in Schulen und Behörden liegt» und spricht damit das Wechselspiel zwischen den Ebenen «Bildungsverwaltung» und «Lebensraum Schule» an.

So zeigt sich, dass das Konzept der Entwicklungskapazität einerseits um die Kompetenz der Rekontextualisierung erweitert und damit im Gesamtzusammenhang des Mehrebenensystems – und nicht nur auf der Ebene «Lebensraum Schule» – verortet werden muss. Auch Maag Merki (2020, 414) hält fest, «dass für den Aufbau einer hohen Schulentwicklungskapazität ein «ganzes» Bildungssystem notwendig ist. Die einzelnen Akteure haben dabei je nach Funktion, Möglichkeiten und Kompetenzen einen je unterschiedlichen Beitrag zur Unterstützung von Schulen zu leisten».

Daran anschliessend stellt sich die Frage, welche zentralen Konsequenzen sich für das Schulentwicklungshandeln im Mehrebenensystem Schule ableiten lassen.

## 5 Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln

Für Führungspersonen oder für Verantwortliche von Veränderungsprozessen im Bildungssystem kann der explizite Umgang mit den Aspekten der Entwicklungskompetenz und -kapazität im Alltag lohnend sein. Wie kann in Veränderungsprozessen proaktiv mit dem Faktor individuelle und organisationale Kompetenzen verfahren werden?

Die bisherigen Ausführungen geben bereits eine Reihe von Hinweisen, die bei der Gestaltung von Entwicklungsprozessen berücksichtigt werden können. Im Kern geht es darum, Entscheidungsgrundlagen innerhalb der einzelnen Organisationseinheiten, aber darüber hinaus auch auf allen weiteren Ebenen zu explizieren und zu reflektieren, um diese dann wiederum in eigene Entwicklungen zu integrieren. Dies führt zu einem routinierten Umgang mit der Entwicklung von Kompetenzen einzelner Individuen, Teams oder Organisationseinheiten, was wiederum die Entwicklungskapazität steigert.

Im Kapitel *Schulentwicklungshandeln* werden vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg geltende Handlungsaspekte beschrieben, die zusammen zu einer veränderungsoffenen Schulkultur führen:

- Aspekte des Austauschs,
- Aspekte der Informationsgewinnung,
- Aspekte der Meinungsbildung,
- Aspekt der Entscheidungsfindung.

Darüber hinaus gibt es vier Aufgabenbereiche, die insbesondere beim Faktor «individuelle und organisationale Kompetenzen» zu beachten sind, um den Aufbau eines Wissens- und Kompetenzmanagements zu unterstützen (vgl. Schreyögg u. Geiger 2016, 407). Diese werden im Folgenden in Anlehnung an die Autoren umrissen und mit konkreten Ausführungen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen im Bildungssystem ergänzt.

Dabei gilt es grundlegend in den Blick zu nehmen, dass Veränderungen sowohl individuell wie kollektiv oft mit «Änderungsbarrieren» (vgl. dazu Schreyögg u. Geiger 2016) verbunden sind (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Lehner (2021, 2) hält fest, dass «Anpassungsleistungen [...] in den seltensten Fällen automatisch» erfolgen, sondern (Lern-)Prozesse voraussetzen.

### Informationen und Wissen qualifizieren und transparent machen

Um Wissen abzulegen – und es damit als brauchbares und relevantes Wissen im Professionskontext zu deklarieren, sichtbar und nutzbar zu machen – müssen nach Schreyögg und Geiger (2016, 412; Hervorhebungen durch die Autorinnen) für die *Wissensrepräsentation und Speicherung* angesichts der immer grösser

werdenden Fülle von Informationen (vgl. die begriffliche Differenzierung in Kap. 2, *Wissens- und Kompetenzmanagement*) Qualitätskriterien definiert werden:

- Wissen muss in Prüfdiskursen **verhandelbar sein und ist somit unmittelbar an Kommunikation gebunden**. Dinge, über die nicht kommuniziert werden kann, kann man auch nichts wissen (vgl. *Kooperation und Kommunikation; Ausführungen zu Dialog in Schulentwicklungshandeln*).
- Wissen verlangt nach **Begründung**. Aussagen können nur auf Basis der dafür vorgebrachten Gründe geprüft werden.
- Wissen muss **qualifizierbar** sein, d. h. man muss entscheiden können, ob es sich um gute oder schlechte Gründe handelt.<sup>34</sup>

Auf der Ebene «Lebensraum Schule», aber in besonderem Masse aus gesamt-systemischer Sicht zeigt sich dieser Schritt der Festlegung des brauchbaren und relevanten Wissens als grosse Herausforderung in Veränderungsprozessen, die es unter der Bedingung eines sich stetig wandelnden Wissensbasis zu bewältigen gilt. Entscheidungen sollen immer auf der Grundlage des aktuellsten und für die Organisation bzw. das System gültigen und begründeten Wissens getroffen werden (vgl. *Prozessgestaltung*). Hallensleben (2016, 253) verweist auf ein von Anthony Giddens bereits 1990 formuliertes Paradox, das es in einer schnelllebigen Zeit mit multimedialem Zugang zu Informationen und unterschiedlichsten Wissensbeständen im Besonderen zu bedenken gilt: Die Unsicherheit von Wissen wächst mit der Zunahme von Wissen. Es ist zentral, einerseits Qualitätskriterien der unterschiedlichen Wissensformen unter der Berücksichtigung des stetigen Wandels von validem Wissen festzulegen, andererseits die unterschiedlichen Wissensformen wie Erfahrungen oder professionelle, fachliche Erkenntnisse zu verknüpfen. Hier sieht Demski (2019, 18) alle Systemebenen in der Pflicht:

Im schulischen Mehrebenensystem wird die Verwendung von Evidenzen auf der Mesoebene der Einzelschule wiederum von den übergeordneten Systemebenen beeinflusst, die z. B. Entscheidungen darüber treffen, welche Ergebnisse an Schulen zurückgemeldet und welche Informationen verfügbar gemacht werden.

Dazu bedarf es jedoch nicht nur des Verweises auf die Bedeutung der vielfältigen Informationen, sondern es soll in Anlehnung an Ammann und Zala-Mezö (2019, 6) der Wunsch nach Personen im Bildungssystem formuliert werden, die «research informed» sind. Denn wie Demski (2019, 21) aufzeigt, haben «schulische Akteure häufig Schwierigkeiten [...], Daten zu rezipieren und daraus Konsequenzen für die eigene Unterrichtsgestaltung abzuleiten» (vgl. Ausführungen zur datenbasierten Informationsgewinnung in *Schulentwicklungshandeln*).

34 Vgl. dazu den Begriff der «Normtransparenz» (Altrichter u. Maag Merki 2022; Kap. 2.1).

Für das Führungshandeln hat dieser aufgezeigte Schritt eine hohe Bedeutung (vgl. *Führung*). Es gilt die Individuen anzuleiten, ihr Wissen zu explizieren und zu teilen. Hier kann auf die «Wissensspirale auf epistemologischer Ebene» von Nonaka und Takeuchi (2012) verwiesen werden: Wissensschaffung besteht in der Transformation von implizitem (schwer artikulierbar, persönlich, teilweise unbewusst) in explizites (formal, erklärbar, bewusst) Wissen (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Dadurch besteht die Möglichkeit, explizites Wissen in die Kommunikation zu bringen und verhandelbar zu machen. Auf welches Wissen wird bei Veränderungsentscheidungen Bezug genommen? Welche Wissensgrundlage(n) ist für den Veränderungsprozess relevant?

Die Wissensgrundlage und deren Begründung muss in Veränderungsprozessen kommuniziert werden. Das jeweilige Gegenüber (z. B. Mitarbeitende, Erziehungsberechtigte oder die Bevölkerung) muss die Wissensbasis und deren Begründung bewerten können, damit Handlungsentscheidungen nachvollzogen oder über allfällige Handlungsoptionen entschieden werden kann.

### Wissensfördernde Kultur pflegen und etablieren

Als zweiter wichtiger Aufgabenbereich wird der Aufbau einer wissensfördernden Kultur oder die *Herstellung eines wissensfördernden Kontextes* beschrieben. Franken (2019, 237) führt aus, dass «personelles Wissen dem direkten Zugang durch andere Personen entzogen und nur durch Kommunikation und freiwillige Preisgabe zugänglich [ist]». Es muss eine Kultur des «Knowledge oder Information Sharing» (Lehner 2021, 38ff) entstehen, was in vielen Organisationen bzw. Systemen mit folgenden Herausforderungen verbunden ist:

Als erste basale Herausforderung muss hier die Funktionalität der Informationssysteme auf der technischen Seite Beachtung finden. Diese wird sicherlich mit der zunehmenden Selbstverständlichkeit der Digitalisierung entschärft, sollte sie scheitern, so an den individuellen Kompetenzen der Anwender:innen. Häufiger zeigt sich die organisationale Ebene als anfällige Komponente beim Wissensteilen: ungeeignete Belohnungssysteme (z. B. Mehraufwand, wenig eigenen individuellen Nutzen) oder eine allgemein mangelhafte Informationskultur (vgl. *Kooperation und Kommunikation*). Auch hier gilt es, die personale Ebene zu beachten. Lehner (2021, 210) spricht folgende Beispiele an:

- Angst vor Veränderungen, die durch die Wissensweitergabe ausgelöst werden könnten (z. B. Schwächung der eigenen Position)
- mangelnde Fähigkeit, die organisatorische Relevanz des eigenen Wissens zu erkennen (z. B. Ressortblindheit)
- Machtspiele (z. B. Mobbing oder bewusste Desinformation von Kollegen) (vgl. *Haltungen und Emotionen*)

Unter dem Namen «institutionellen Reflexivität» (vgl. dazu Moldaschl u. Manger 2016) wird ein intervenierendes Instrument beschrieben, das untersucht, «wie in [...] Organisationen neues Wissen aufgenommen und verändert wird (auf welche

Weise sich die Organisation über sich selbst aufklärt) und inwieweit dabei (auch grundlegende) Regeln und Routinen zum Gegenstand von Selbstbeobachtung und Selbstkritik gemacht werden (dürfen)» (Hallensleben 2016, 249). Maag Merki (2020, 407) beschreibt das Lernen in Organisationen als «Feedback- und Reflexionsprozesse», die die Weiterentwicklung der Praxis beeinflussen. Auch Schreyögg und Geiger (2016, 420 f.) sehen ein «Kompetenzmonitoring» als zielführende Massnahme, um nicht in die «Kompetenzfalle (Lock-in)» zu geraten, also zu verhindern, dass bewährte Routinen und Handlungsmuster sich so verfestigen, dass sie Wandel erschweren oder verhindern:

Die Kompetenz und die Kernkompetenz bleiben hier prinzipiell in ihrer Funktionslogik belassen, werden aber als potenziell revisionsbedürftig begriffen und behandelt. Auf diese Weise soll Aufmerksamkeit für die Revisionsbedürftigkeit der Kompetenzen aufgrund veränderter Umwelten sichergestellt werden.

Haenisch u. Steffens (2017, 166) sehen dazu auf der Führungsebene zwei zentrale Umsetzungsstrategien (vgl. *Führung*): Ermunterung und Verstärkung innovativer Ansätze und Ideen und die Etablierung von Erprobungsstrategien. Für Maag Merki (2020, 409) ist «insbesondere auch das konkrete Ausprobieren und Experimentieren neuer oder modifizierter Ansätze, und, falls sich eine entsprechende erfolgreiche Praxis zeigt, eine nachhaltige Implementation dieser Praxis für den Schulentwicklungsprozess von zentraler Bedeutung» (vgl. *Schulentwicklungs-handeln*). Dies kann auf der Ebene der Einzelschule (Pilotprojekte) bzw. auf politischer Ebene (Pilotschulen) stattfinden. So sollen «Vorreiter:innen» aufgebaut werden, die sich vorbereitend mit Themen befassen und erste Umsetzungen angehen, ausprobieren und evaluieren. Haenisch und Steffens (2017, 166) führen aus, dass «abgesicherte Gestaltungselemente, die Sicherheit geben, der Entwicklung Stabilität verleihen und damit einen Nährboden für neue Gestaltungsideen bereiten» und Bewährtes gut integriert werden kann. Zudem eröffnet sich in dieser Form die Möglichkeit, dass in unterschiedlichen Tempi in Neuerungen eingestiegen werden kann.

205

## Neues Wissen erschliessen

Um in Organisationen und Systemen *neues Wissen zu erwerben oder zu generieren*, braucht es geeignete Konzepte. Schreyögg u. Geiger (2016, 412 ff.) verweisen auf mögliche Ansatzpunkte, wobei die Aufrechterhaltung der dynamischen Entwicklung der Kompetenzen – sie sprechen auch von «Dynamic Capabilities» – im Zentrum stehen. Auch Feldhoff (2017, 188) führt aus, dass «in Schulen selten eine systematische Fortbildungsplanung, die die Interessen der einzelnen Lehrpersonen und der Schule als Ganzes in den Blick nimmt», existiert. Dies gilt insbesondere, da «die Bildung von Schwerpunkten auch davon abhängig [ist], wie

die Schule personell besetzt ist und in welchen Bereichen schon Vorarbeiten vorliegen. Denn auch dies wird von den Schulen ins Kalkül gezogen: Erfolge sind dort am ehesten zu erzielen, worin man selbst am stärksten ist» (Haenisch u. Steffens 2017, 162). Die Weiterentwicklung der Kompetenzen im Sinne der stetigen Verbesserung und Einschleifung – Einführung von Routinen und einer zwar erfolgreichen, aber vielleicht darum auch starren Kultur – ist ein zentrales Moment, um sich neuen Umweltgegebenheiten anzupassen. Wie Schreyögg und Geiger (2016, 366) beschreiben, kann «die ehemals erfolgreiche organisationale Kompetenz [...] sich im schlimmsten Fall in ihr Gegenteil, nämlich Inkompetenz [verkehren], gemeint ist die Unfähigkeit, neue Entwicklungen aufzunehmen und Veränderungsprozesse voranzutreiben». Dieses Phänomen wird oftmals durch die Unfähigkeit der Organisationen erklärt, ein kritisches Feedback aufzunehmen. Deshalb sind hier die emotionalen Elemente wie Kreativität, Begeisterung oder Vertrauen (vgl. *Haltungen und Emotionen; Kooperation und Kommunikation*) zentral, welche von Führungspersonen beachtet und angeregt werden sollen.

Für das Führungshandeln bedeutet dies, die Individuen und/oder das Kollektiv (z. B. Schulteams, aber auch Stimmbürger:innen) an einem stetigen Prozess des Aufbaus von neuem Wissen teilhaben zu lassen (vgl. *Führung*). Hier gilt es, die Information der unterschiedlichen Akteursgruppen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*) und die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden sowohl auf der Ebene des Bildungssystems wie auf der organisationalen Ebene zu pflegen. Haenisch und Steffens (2017, 171) betonen für die Einzelschule, dass Weiterbildung «als «Akku» für neue Impulse angesehen [werden kann], der möglichst häufig und von möglichst vielen Lehrpersonen «aufgeladen»» werden sollte.

### Breiten Wissenstransfer ermöglichen

Der *Wissenstransfer in und zwischen Organisationen* zeigt sich als vierter Aufgabenbereich. Schreyögg u. Geiger (2016, 410) schlagen das «Konzept der Communities of Practice (CoP)» (vgl. *Schulentwicklungshandeln*, Professionelle Lerngemeinschaften) zur Umsetzung vor, um die Verstetigung des Gelernten im System zu etablieren. CoP sind informelle Gruppen, deren Mitglieder eine gemeinsame, professionelle Praxis teilen und gemeinsame, pädagogische Fragestellungen in einem gemeinsamen Kontext mit dem Fokus auf dem *Lernen der Schüler:innen* bearbeiten. Feldhoff (2017, 187) verweist darauf, dass «... sich für den Austausch und die Weiterentwicklung von Wissen Professionelle Lerngemeinschaften besonders [eignen]», da in Gruppen Veränderungen oft mit weniger Ängsten verbunden sind und schneller umgesetzt werden. Im Rahmen des Wissens- und Kompetenzmanagements soll eine Förderung solcher Gruppen (Ressourcierung, Sichtbarmachung, Vernetzung) angestrebt werden, um handlungsbezogenes Wissen (vgl. dazu Kap. 3, *Individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung*) niederschwellig zu verbreiten, systematisch sicherzustellen und zu fördern, aber auch durch die Vernetzung neue kollektive Narrative entste-

hen zu lassen und eine wissensfördernde Kultur zu bilden. Dies kann einerseits innerhalb der jeweiligen Organisationseinheit (z. B. mit Job-Rotation, Hospitationen, Transferwerkstätten, partizipative Erstellung des Schulprogramms), andererseits auch durch Austausch und gemeinsames Voneinanderlernen in Schulnetzwerken (z. B. Bildungsregionen, Fachgruppen mit unterschiedlichen Akteur:innen aus Praxis, Politik und Hochschule) ermöglicht werden (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).



## 6 Literatur

- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2022. «Wohin entwickelt sich die ‹Neue Steuerung› im Bildungswesen?» In *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung: Grundlagen der Qualität von Schule 5*, hrsg. v. Ulrich Steffens und Hartmut Ditton. 1. Auflage, 63–82. Beiträge zur Schulentwicklung. Bielefeld: wbv.
- Ammann, Markus und Enikő Zala-Mező. 2019. «Strategien in der Datennutzung: Editorial». *Journal für Schulentwicklung* (3): 5–7.
- Argyris, Chris, Wolfgang Rhiel und Donald A. Schön. 2006. *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. 3. Aufl. [Management – Die blaue Reihe]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Demski, Denise. 2019. «Nutzung von evidenzbasierten Wissensbeständen in Schulen: zwischen Schulentwicklung und Verweigerung». *Journal für Schulentwicklung* (3): 16–24.
- Feldhoff, Tobias. 2017. «Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen?». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 185–207. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2017. «Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 85–101. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Fischer, Martin. 2019. «Verfahren der Messung beruflicher Kompetenzen/Kompetenzdiagnostik». In *Handbuch Organisationssoziologie*, hrsg. v. Maja Apelt, Ingo Bode, Raimund Hasse und Uli V. Meyer, 1–15. Springer Reference Sozialwissenschaften. Cham: Springer.
- Franken, Rolf und Svetlana Franken. 2020. *Wissen, Lernen und Innovation im digitalen Unternehmen: Mit Fallstudien und Praxisbeispielen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Franken, Svetlana. 2019. *Verhaltensorientierte Führung: Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Friesl, Martin. 2010. «Kompetenz-Management als Praxis: Empirische Befunde der deutschen Biotechnologie-Branche». In *25 Jahre ressourcen- und kompetenzorientierte Forschung: Der kompetenzbasierte Ansatz auf dem Weg zum Schlüsselparadigma in der Managementforschung*, hrsg. v. Michael Stephan, 309–30. Wiesbaden: Gabler.
- Haenisch, Hans und Ulrich Steffens. 2017. «Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 159–84. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Hallensleben, Tobias. 2016. «Veränderung in Unsicherheit. Von der Suche nach Gewissheit im organisationalen Wandel». In *Im Spiegel der Organisation: Innovationsfähigkeit durch Institutionelle Reflexivität*, hrsg. v. Manfred Moldaschl und Daniela Manger. 1. Aufl., 249–80. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit. München: Rainer Hampp.
- Holtappels, Heinz G. 2010. «Schulentwicklungsforschung». In *Handbuch Schulentwicklung*, hrsg. v. Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz G. Holtappels und Carla Schelle, 26–28. Stuttgart: utb.

- Institut für Erziehungswissenschaften. 2021. «Was verstehen wir unter der Schulentwicklungskapazität einer Schule?» Zugriff 23. September 2022. <https://www.ife.uzh.ch/de/research/maagmerki/forschung2/sic/sicindex.html>.
- Jäckel, Ariane. 2018. *Gesundes Vertrauen in Organisationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- van Kessel, Louis. 2015. «Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision». *Organisationsberat Superv Coach* 22 (4): 363–84. doi:10.1007/s11613-015-0436-y.
- Kübler, Hans-Dieter. 2009. *Mythos Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kummer Wyss, Annemarie und Peter Daschner. 2017. «Binnenarchitektur lernender Schulen: Editorial». *Journal für Schulentwicklung* (1): 5–6.
- Lehner, Franz. 2021. *Wissensmanagement: Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hanser eLibrary. München: Carl Hanser.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina. 2020. «Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?» In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans C. Koller, Nicole Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein et al., 405–17. Opladen: Barbara Budrich.
- Moldaschl, Manfred. 2010. «Das Elend des Kompetenzbegriffs: Kompetenzkonstrukte in der aktuellen Unternehmenstheorie». In *25 Jahre ressourcen- und kompetenzorientierte Forschung: Der kompetenzbasierte Ansatz auf dem Weg zum Schlüsselparadigma in der Managementforschung*, hrsg. v. Michael Stephan, 3–40. Wiesbaden: Gabler.
- Moldaschl, Manfred und Daniela Manger, Hrsg. 2016. *Im Spiegel der Organisation: Innovationsfähigkeit durch Institutionelle Reflexivität*. 1. Aufl. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit. München: Rainer Hampp.
- Nonaka, Ikujiro und Hirotaka Takeuchi 2012. *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. 2., um ein Vorwort erweiterte Auflage. Management. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Rolf, Hans-Günter. 2019a. *Schulentwicklung auf den Punkt gebracht*. Auf den Punkt gebracht [Band 8]. Frankfurt: Debus Pädagogik.
- Schreyögg, Georg und Daniel Geiger. 2016. *Organisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Steffens, Ulrich und Hartmut Ditton. 2022. «Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung – Einleitung in den Band». In *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung: Grundlagen der Qualität von Schule 5*, hrsg. v. Ulrich Steffens und Hartmut Ditton. 1. Auflage, 9–38. Beiträge zur Schulentwicklung. Bielefeld: wbv.
- Weinert, Franz E., Hrsg. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Dr. nach Typoskript. Beltz-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.



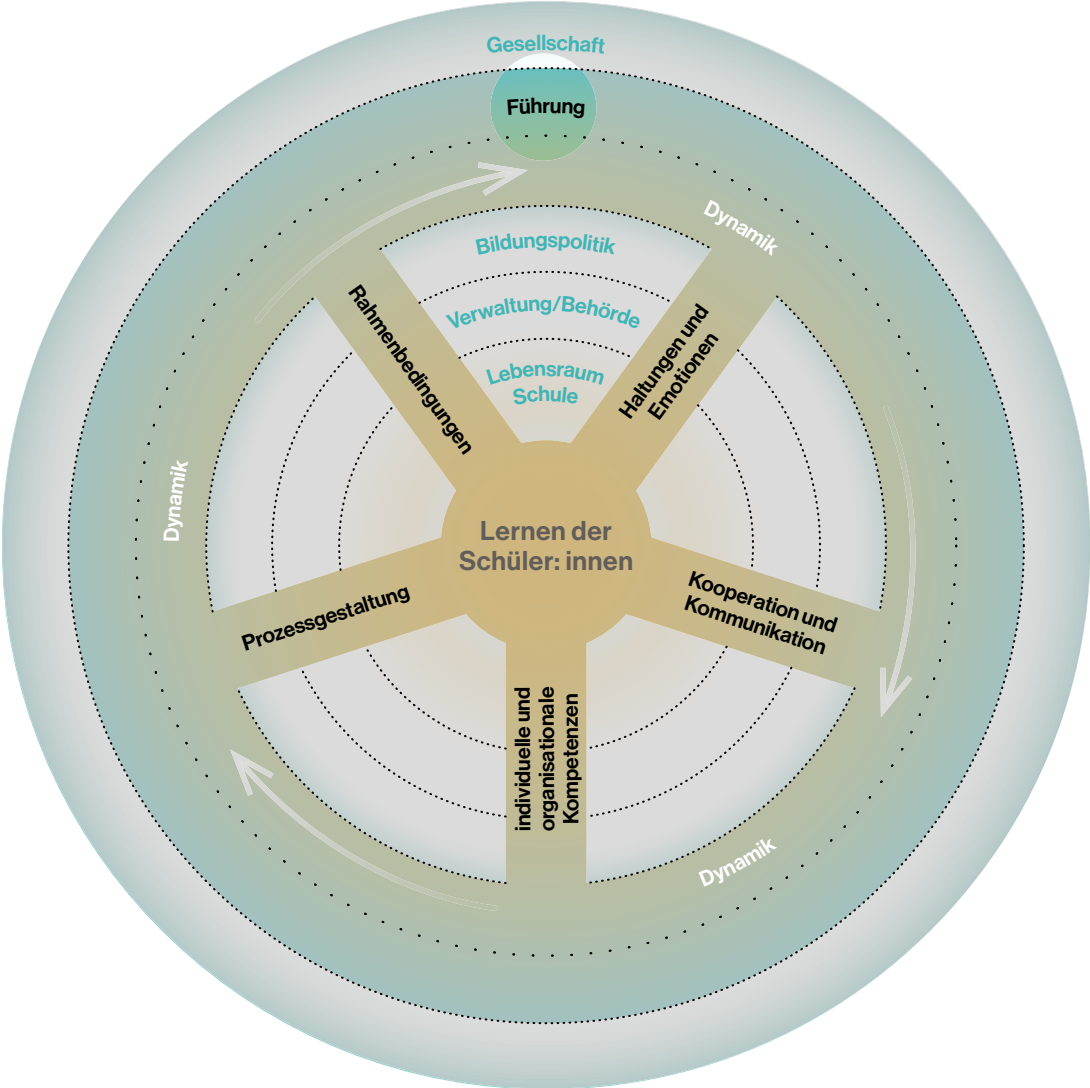
# Kapitel 10

## Führung



# Führung

Gemeinschaftliche Verantwortung für Lernen und Schulentwicklung  
Reto Kuster, Regula Spirig



## 1 Führung im Kontext von Schulentwicklung

Wird Führung aus der Sicht des hier besprochenen Schulentwicklungsverständnisses betrachtet, dann geht es im Kern um die Frage, wie Führung in Veränderungsprozessen wirkungsvolle Lernbedingungen schaffen und Lernen ermöglichen kann. In einem breit abgestützten Konsens wird im Fachdiskurs betont (Maag Merki 2020; Rolff 2016; Bischof 2017; Dederling 2012), dass im Endeffekt immer das *Lernen der Schüler:innen* als Bezugspunkt herangezogen werden soll. Aufbauend auf diesem Konsens sind vier Perspektiven relevant:

1. Ein gemeinsames Verständnis von Lernen ergibt sich nicht von allein. Deshalb sind Personen in der Führung gefordert, Fragen nach den Zielen des schulischen Lernens und den damit verbundenen Ansprüchen (vgl. *Lernen der Schüler:innen*) im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zur Diskussion zu stellen und gemeinsame Orientierungspunkte zu schaffen.
2. Der bildungspolitische Auftrag stellt für öffentliche Schulen eine zentrale Grundlage in Veränderungsprozessen dar. In der deutschsprachigen Schweiz ist es der Lehrplan 21 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2021), der «Lernen» bzw. die zu erwerbenden Kompetenzen konkretisiert. Es gehört zu den Aufgaben der Führung, Entwicklungen hin zu einem Lernverständnis zu initiieren, das dem bildungspolitischen Auftrag entspricht. Dabei ist es unumgänglich, lokale Kontexte und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (vgl. *Rahmenbedingungen*).
3. Beim Gestalten von Veränderungen hin zu wirkungsvollen Lernbedingungen richtet die Führung den Fokus nicht allein auf das Lernen der Schüler:innen. Über diese Settings hinaus ist das Lernen aller Beteiligten in den Blick zu nehmen, je nach Projekt auch auf mehreren Ebenen des Bildungssystems (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Diese Forderung spiegelt sich auch im aktuellen Schulführungsdiskurs wider, in dem Konzepte wie «Leadership for Learning» und die Frage, wie Führung das Lernen über mehrere Ebenen hinweg gestalten kann, immer häufiger Beachtung finden (Tulowitzki u. Pietsch 2020; Klein, E. Dominique 2017).
4. Wird in diesem Beitrag von «Führung» gesprochen, dann beschränkt sich dies nicht auf Personen, die formal eine Führungsfunktion innehaben. Mit Blick auf die gemeinschaftliche Führung wird davon ausgegangen, dass sich Führung als soziale Praxis in den Interaktionen der verschiedenen Akteur:innen zeigt (vgl. Kap. 2.2, *Schulentwicklung: Eine Frage des Führungsverständnisses?*). Also beispielsweise dann, wenn eine Person ohne formalen Führungsstatus mit ihrem Wissen zu kollegialer Beratung die Fallbesprechungen leitet und somit Verantwortung für eine ganze Gruppe oder die Organisation übernimmt. Dass es formale Führungsstrukturen und -prozesse für die Stabilität und das Funktionieren einer Schul- oder Bildungsorganisation braucht, steht dabei ausser Frage.

Personen, die (mit oder ohne formaler Funktion) Führung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems übernehmen, sind gefordert, sich mit dem Wandel in

Gesellschaft und Schule auseinanderzusetzen, ohne das Lernen aller Beteiligten und die Rahmenbedingungen aus den Augen zu verlieren. Eine anspruchsvolle Aufgabe, wenn man bedenkt, dass Schulen die Welt von morgen antizipieren sollen und gleichzeitig als Spiegel der Gesellschaft bestehende Traditionen und kulturelles Wissen vermitteln (vgl. *Rahmenbedingungen*). Entsprechend vielschichtig oder auch widersprüchlich sind Erwartungen, welche die Akteur:innen an die Gestaltung von Schule stellen. Dies macht es für die Führung nicht einfach, Sinn und Nutzen von (Weiter-)Entwicklungen für alle Seiten nachvollziehbar zu kommunizieren und Entscheidungen für einen gemeinsamen Weg zu finden (vgl. *Kooperation und Kommunikation; Schulentwicklungshandeln*). Die im Schulentwicklungsrad beschriebenen Elemente bieten Führungspersonen die Möglichkeit, sich einen Überblick zu verschaffen und bei der Planung und Umsetzung einzelner Entwicklungsschritte den Blick für das Ganze nicht zu verlieren.

Dieser Beitrag widmet sich deshalb der Frage nach der Funktion von Führung bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen in Schulen bzw. im Bildungssystem (Kap. 2), der Frage nach den Orientierungspunkten, welche von der Führung mit Blick auf Schulentwicklung und den zugrundeliegenden Lernprozessen genutzt werden können (Kap. 3) sowie jener nach dem «Spiel mit den Faktoren und Ebenen» und was dies für die Führung bedeuten kann (Kap. 4).

## 2 Gemeinschaftliche Führung als «Motor» von Schulentwicklung

215

### 2.1 Die Rolle der Führung

Die zentrale Rolle der Führung für die Schulentwicklung ist sowohl in Schulentwicklungs- wie auch in Schulführungsdiskursen unumstritten. Michael Fullan (2021, 35) formuliert den Anspruch an Führungspersonen wie folgt:

Eine weise Führung an der Spitze wird erkennen, dass ihre Rolle darin besteht, eine wichtige Ressource und Vordenkerin für den Systemwandel und seine richtigen Triebkräfte zu sein, und nicht in der Rolle des Fixierens und Durchsetzens.<sup>35</sup>

Auch wenn Fullan von der Führung an der Spitze spricht, so geht er von einer geteilten Führungsverantwortung aus, über alle Hierarchie- und Systemebenen hinweg. Führung soll im Umgang mit Veränderungen darauf bedacht sein, vorausschauend und konsequent auf die «richtigen Triebkräfte» für den Wandel im System Schule zu setzen. Mit «Triebkräften» meint Fullan (2021, 5) unter anderem den

35 «Wise leadership at the top will realize that their role is as a major resource, and thought leader for system change and its right drivers, rather than being a fixer and enforcer». (Übersetzung durch die Autor:innen)



Fokus auf das Lernen aller Akteur:innen sowie ein Bewusstsein, dass alle in ein System eingebunden sind (vgl. *Mehrebenensystem Schule*).

Ganz ähnlich äussert sich Frost (2020, 24), wenn er schreibt, dass «das Ziel von Führung nicht einfach die Aufrechterhaltung des Status quo ist. Führung kann und soll auch zu Veränderungen führen». Gleichwohl hält er aber fest, «dass die Führungspraxis an vielen Schulen noch von Managementvorstellungen geprägt ist».

Zusammenfassend erschöpft sich die Rolle der Führung nicht in der Verwaltung von Schule. Der Blick soll vor allem auf die Gestaltung von Veränderungen gerichtet werden, mit dem Ziel, konstant an der Qualität des Lernens zu arbeiten. Dabei stellt sich die Frage, wie es der Führung gelingt, diesem Fokus die entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken und an einem entsprechenden Führungsverständnis zu arbeiten.

## 2.2 Schulentwicklung: Eine Frage des Führungsverständnisses

Das «heroische Modell» von Führung (Spillane 2020, 58), bei dem Personen quasi im Alleingang Schulentwicklungsprozesse anleiten und umsetzen, gehört vergangenen Zeiten an. Führung wird gemeinschaftlich verantwortet und als eine Praxis verstanden, die sich in den Interaktionen verschiedener Akteur:innen zeigt. Dazu ein Beispiel (vgl. *Mehrebenensystem Schule*):

Schulbehörde und Schulleitungen einer Gemeinde setzen sich das Ziel, ihr Bildungsangebot vermehrt inklusiv auszurichten, weil sie einerseits dem bildungspolitischen Auftrag nachkommen möchten, andererseits davon überzeugt sind, dass Schulen nicht ausgrenzend arbeiten sollten. Also übernehmen Schulbehördenmitglieder dieser Gemeinde Führung, indem sie sich für das Ziel einer inklusiven Schule einsetzen, Rahmenbedingungen mit dem Kanton prüfen und Spielräume definieren, welche von den einzelnen Schulen genutzt werden können. Die Schulleitungen stehen ihrerseits in engem Austausch mit den Behörden und übernehmen Führung, wenn sie die Bedeutung einer solchen Entwicklung mit den Schulbeteiligten klären sowie Prozesse und Strukturen so gestalten, dass die Fach- und Lehrpersonen ihre Expertise einbringen können. Diese Personen wiederum führen ihre Kolleg:innen, wenn sie in den Projekt- oder Arbeitsteams ihr Wissen zur Gestaltung von Lernangeboten für heterogene Gruppen den anderen Fach- und Lehrpersonen zur Verfügung stellen. Alle gemeinsam nehmen sie Teil am Dialog über Lernen, in dem die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer solchen Entwicklung gestellt und zusammen mit weiteren Interessengruppen wie Eltern oder Fachstellen nach Antworten gesucht wird (vgl. *Schulentwicklungshandeln*).

Dieses Beispiel steht exemplarisch für Entwicklungsprozesse in Schulen und macht deutlich, dass eine gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme über Hierarchien und Systemebenen hinweg notwendig ist, wenn vielschichtige Veränderungen anstehen. Fullan (2021, 32) spricht diesbezüglich von «systemness» und versteht darunter eine Art persönliche Überzeugung, sich – unabhängig davon, auf welcher Ebene des Systems man sich befindet – als Teil des Systems zu verstehen und Verantwortung für das Ganze zu übernehmen bzw. das

eigene Subsystem in die «richtige Richtung» bewegen zu wollen (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

<b>Führungsverständnis</b>	Führung ist nicht statisch an Funktionen oder einzelne Personen geknüpft. Sie ist eine Praxis, die sich als Netz gegenseitiger Einflussnahme beschreiben lässt und an verschiedenen Schauplätzen in der Organisation oder im System entstehen kann (vgl. Spillane 2020, 48, <i>Mehrebenensystem Schule</i> ).
----------------------------	---

In der Diskussion um das Führungsverständnis ist zu berücksichtigen, so Spillane (2020, 52) mit Bezug auf andere Autor:innen, «dass Personen manchmal führen und manchmal geführt werden, auch wenn einige Personen mehr und andere weniger strukturelle Ressourcen zur Verfügung haben».

Ein solcher Wechsel zwischen Führen und sich führen lassen muss gewollt und geübt werden. Wie Schulentwicklung auch, ist Führung ein kollektives Phänomen und es bedingt die Reflexion vergangener Erfahrungen, Routinen und Erwartungen (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Deshalb stellen sich beispielsweise folgende Fragen:

- Inwiefern bin ich bereit, mich als Projekt-, Jahrgangs-, Abteilungs-, Schul- oder Betreuungsleitung von Personen ohne Führungsfunktion führen zu lassen, ohne am Schluss meine eigenen Vorstellungen durchzusetzen?
- Unter welchen Voraussetzungen übernehme ich als Person ohne Führungsfunktion Verantwortung für übergreifende Entwicklungen, stelle mein Wissen einer Gruppe oder der ganzen Organisation zur Verfügung und wage es, aktiv Einfluss auf Arbeitskolleg:innen oder Vorgesetzte im Hinblick auf das Erreichen gemeinsamer Ziele auszuüben?
- Und generell: Wie begegnen wir uns auf Augenhöhe – trotz unterschiedlicher Funktionen oder Professionen – und bringen das nötige Vertrauen in unser Gegenüber mit? Wie kann eine Kultur etabliert werden, in der wir uns ohne Angst vor Bedeutungs- oder Machtverlust führen lassen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*)?

217

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen hilft, Vorstellungen von gemeinschaftlicher Führung zu klären und das Potenzial der Beteiligten für Schulentwicklungsprozesse optimal zu nutzen.

<b>Gemeinschaftliche Führung</b>	«Unter gemeinschaftlicher Schulführung verstehen wir einerseits, dass verschiedene Personen inner- und außerhalb einer Bildungsorganisation aus ihrem Arbeitsbereich heraus Führung und damit auch Verantwortung für die Schule übernehmen. Andererseits bedingt gemeinschaftliche Führung gemeinsame Ziele und Werte. Während eine Gruppe sich als eine Ansammlung von Personen und ein Team sich als eine Gruppe mit einem gemeinsamen Ziel definiert, wird unter Gemeinschaft eine Gruppe von Personen verstanden, die gemeinsame Ziele und Werte haben. Erst durch die gemeinsame Ausrichtung wird Führung durch viele Personen zum Multiplikator» (Anderegg, Strauss u. Kuster 2020, 229).
----------------------------------	---

Ob mit Veränderungen – seien diese gesellschaftlich bedingt, von kantonalen Stellen gefordert oder auf Initiative einer Schule beruhend – sinnvoll umgegangen werden kann, hängt also auch davon ab, wie Führung in Organisationen oder im Schul- bzw. Bildungssystem verstanden wird. Ein gemeinsames Verständnis wiederum verlangt einen Dialog darüber, wie Führung in den bestehenden Rahmenbedingungen wirkungsvoll umgesetzt werden kann (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Die Bereitschaft, Verantwortung in Entwicklungsprozessen zu übernehmen, ist keine Selbstverständlichkeit, da mit der Übernahme von Führung und Verantwortung immer auch das Scheitern in Kauf genommen wird. Ein geklärtes Führungsverständnis hilft, auch mit solchen Dynamiken umzugehen und sie für das Lernen in der Organisation zu nutzen (vgl. *individuelle und organisationale Kompetenzen*).

### 2.3 Der Blick für das Ganze

Das Schulentwicklungsrad macht deutlich, dass sich Veränderungsprozesse im Zusammenspiel verschiedener Faktoren und Ebenen zeigen.

#### **Führung mit Blick für das grosse Ganze**

Speziell von der Führung wird deshalb der Blick für das grosse Ganze verlangt. Fragmentierung ist gemäss Fullan (2021) der falsche Weg und nur dann hilfreich, wenn die Beteiligten es (noch) nicht schaffen, das ganze Bild (anstatt einzelner Puzzleteile) zu sehen. Personen mit Schulentwicklungserfahrung wissen, wie herausfordernd es sein kann, das Ganze im Blick zu behalten und das Engagement der Beteiligten konsequent für ein gemeinsames Ziel zu nutzen.

218

Nicht selten arbeiten Mitglieder von Projekt- oder Arbeitsgruppen parallel an Entwicklungsthemen, die weder von einem gemeinsamen Lernverständnis getragen werden noch auf kollektives Handeln ausgelegt sind. Beispielhaft dafür steht die Aussage einer verantwortlichen Person eines Schuldistriktes in Kanada (Interview Bildungsbehörde, Kanada):

Wir arbeiten nicht an etwas, das tiefgreifend genug ist, um das Lernen zu verändern. Wir arbeiten an kleinen Teilen des Bildungspuzzles.<sup>36</sup>

Da Schulentwicklung jene Prozesse fokussiert, welche mit einer gemeinsamen Absicht oder einem gemeinsamen Ziel verbunden sind und durch Langfristigkeit und kollektives Handeln charakterisiert werden (vgl. dazu Zala-Mezö, Strauss u. Häbig 2018, 115), braucht es Personen, die Führung übernehmen und den Blick für das Ganze schärfen sowie einzelne Entwicklungsschritte miteinander verknüpfen.

<sup>36</sup> «We're not working on something that's deep enough to transform learning. We're working on small pieces of the educational puzzle». (Übersetzung durch die Autor:innen)

Im Schulentwicklungsrad ist die Führung im zweiten Kreis (von aussen) abgebildet und symbolisiert die Verantwortung der Führung für ein optimales Zusammenspiel der Faktoren (vgl. Abb. 1). Dies betrifft alle Ebenen (Lebensraum Schule, Verwaltung/Behörden und Bildungspolitik) gleichzeitig, da die Einflussnahme durch Führung nicht an den Grenzen einer einzelnen Organisation im System Halt macht (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Spillane (2020, 55) spricht in diesem Zusammenhang von der «Multilevel-Perspektive» in der Führung und betont, dass es darum geht, «zu verstehen, wie Führungspraxis auf verschiedenen Ebenen und über verschiedene Ebenen hinweg aufeinander einwirkt, um so die Führungspraxis im ganzen Bildungsbereich zu erfassen, wie sie von den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern erlebt wird und zu deren Lernen und Entwicklung beitragen sollte».

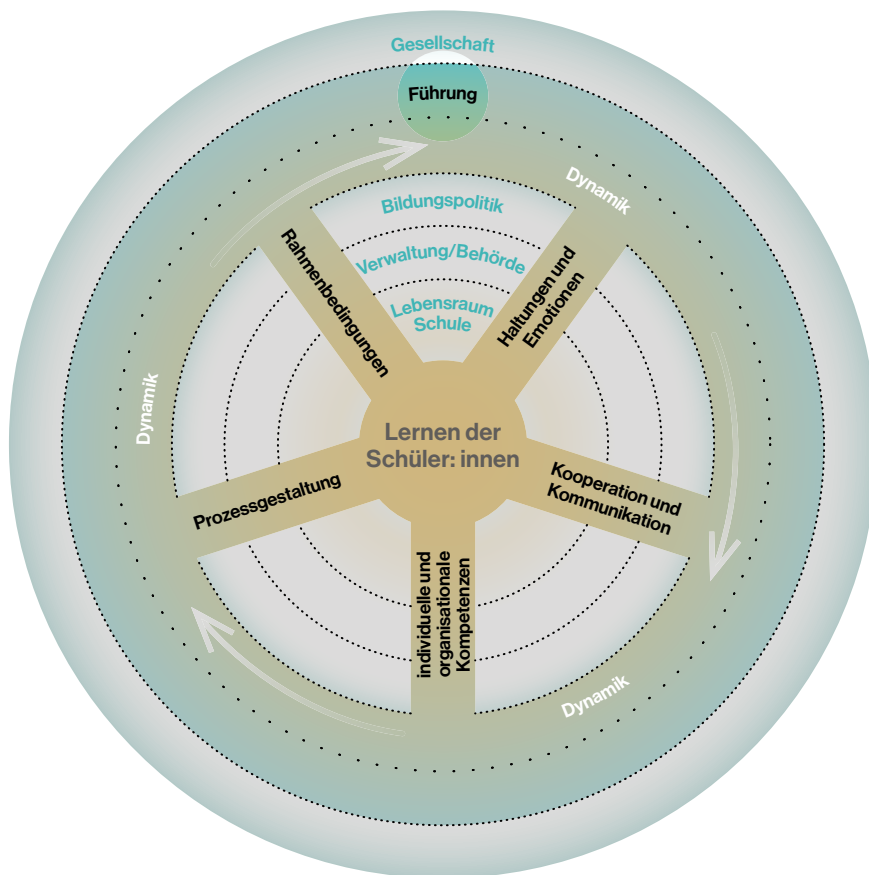


Abb. 1: Schulentwicklungsrad und die Rolle der Führung

### 3 Orientierungspunkte für die Gestaltung von Entwicklungen

Wenn Lernen einen zentralen Bezugspunkt von Schulentwicklung darstellt und Führung eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung von Veränderungen zukommt, dann stellt sich die Frage, was über Zusammenhänge von Führung und Lernen bekannt ist, und wie dieses Wissen für Entwicklungen genutzt werden kann. Im Folgenden wird auf drei Leadership-Diskurse eingegangen, die den Fokus auf den Zusammenhang von Führung und Lernen richten und damit wichtige Orientierungspunkte für die Schulentwicklung liefern: Instructional Leadership, Transformational Leadership, Leadership for Learning.

#### 3.1 «Instructional Leadership» und «Transformational Leadership»

Die Frage nach dem Einfluss von Führung auf Lernen und Entwicklung in der Schule wird in Forschung und Praxis schon seit mehreren Jahrzehnten intensiv diskutiert (Leithwood, Harris u. Hopkins 2020; Daniëls, Hondeghem u. Dochy 2019; Pont 2014). Grundlegende Erkenntnisse gehen im englischsprachigen Raum auf Untersuchungen aus dem Zeitraum zwischen 1970 bis 1990 zurück. Führung wurde damals mehrheitlich mit der Person der Schulleitung verknüpft und auf die einzelne Schule bezogen – also nicht übergreifend im Mehrebenensystem verstanden. Trotzdem sind diese Erkenntnisse von grossem Wert, da sie die Grundlage für nachfolgende Untersuchungen und das Entwickeln von weiteren Modellen zur Führung geliefert haben.

Unter der Bezeichnung «Instructional leadership» wurden Führungsstrategien besprochen, welche gemäss damaligen Untersuchungen die Leistung von Schüler:innen nachweislich verbessern konnten (Robinson, Lloyd u. Rowe 2008). Auch wenn dieses Muster der unterrichtsbezogenen Führung (so wird Instructional Leadership gemeinhin ins Deutsche übersetzt) ein Nebenprodukt der Forschung zur Effektivität von Schulen war (Hallinger 2003), so erlangte es in kurzer Zeit viel Aufmerksamkeit im angloamerikanischen Raum.

Schulleitungen, die diesem Modell folgen, prägen und gestalten Unterricht und Erziehung an den durch sie geleiteten Schulen aktiv. Sie stellen hohe Ansprüche an Lern- und Entwicklungsziele, stimmen z. B. curriculare Ziele mit tatsächlichen Lehr- und Lernpraktiken an der Schule ab, richten individuelle Fortbildungsmaßnahmen an diesen Zielen aus, supervidieren Unterricht und Lernfortschritte, geben evidenzbasierte Rückmeldungen zum Lernen und Lehren und sind kompetente Ansprechpartner:innen, wenn Probleme in Unterrichtsfragen auftreten (Tulowitzki u. Pietsch 2020, 878).

Ein solches Bild von Schulführung, das einer einzelnen Führungsperson einen umfassenden und direktiven Einfluss auf das Lehren bzw. das Verhalten der Mitarbeitenden an der Schule attestiert, steht am Anfang einer langen Debatte über den Stellenwert von Führung für die Schulentwicklung sowie über mögliche Konsequenzen hinsichtlich des Führungshandelns. Eine Debatte, die bis heute andauert, auch wenn sie nicht mehr mit derselben Intensität geführt wird, wie dies beispielsweise noch um die Jahrtausendwende der Fall war.

Dem engen Top-down-Fokus unterrichtsbezogener Führung durch die Schulleitung mit Blick auf das Lehren (statt ergänzend auf das Lernen aller Beteiligten in der Organisation) und dem aus heutiger Sicht unrealistisch erscheinenden Anspruch an die Kompetenzen einer einzelnen Führungskraft (statt des Einbezugs von Führungskompetenzen verschiedener Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems) stehen weitere Ansätze ergänzend gegenüber. Besonders intensiv wurde das Modell des «Transformational Leadership» untersucht (Leithwood u. Jantzi 2006; Bass u. Avolio 1994), bei dem Aspekte des Motivierens und Förderns im Vordergrund stehen. Dies geschieht auf der Grundlage attraktiver Ziele und Visionen bei einer gleichzeitig hohen Glaubwürdigkeit der für Entwicklung verantwortlichen Personen (Scheerens 2012; Leithwood u. Jantzi 2006; Bass u. Avolio 1994). Neben der instruktionalen Einflussnahme auf die Praxis des Lehrens einzelner Personen wird der Fokus somit stärker auf organisationale Ziele, das Verändern von Ansprüchen und Haltungen und die Entwicklung der Schule als Bildungsorganisation gerichtet. Ziele und Visionen stehen deshalb im Vordergrund, weil davon ausgegangen wird, dass ihre sinnstiftende «Kraft» die Umsetzung von Entwicklungen erleichtert (vgl. *Haltungen und Emotionen; Prozessgestaltung*).

Instruktionale und transformationale Führung sind theoretische Konstrukte, welche in der Praxis ineinander verfließen. Sie skizzieren unterschiedliche Facetten von Führung, die sich im Rahmen von Schulentwicklungsvorhaben ergänzen. Empirisch wurde die Wirkung dieser Facetten belegt, dies vor allem im englischsprachigen Raum. Bezeichnend dabei ist, dass sich transformationale Strategien stärker auf die Innovationskapazität von Teams und Mitarbeitenden auswirken, während bei instruktionalen Ansätzen stärkere Effekte auf die Leistung der Schüler:innen nachgewiesen werden konnten (Tulowitzki u. Pietsch 2020, 879).

Die Erforschung von Führung in Schulen konnte trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge und Kontexte eines aufzeigen: Im Handeln von Führungspersonen liegt ein grosses Potenzial, wenn es um die Gestaltung von Lernen und Entwicklung in der Organisation geht. Leithwood, Harris u. Hopkins (2008) beispielsweise bestätigen dies in ihrem viel zitierten Bericht «Seven strong claims about successful school leadership», der einige Jahre später von denselben Autor:innen ergänzt und aktualisiert wurde. Hervorgehoben werden unter anderem vier Kategorien von Führungspraktiken für «erfolgreiche Führung»: Richtung klären, Lernen und Lehren, Menschen und Beziehungen fördern, Organisationen umgestalten, verbessern. Diese wiederum beinhalten 21 spezifische Praktiken.

Auszugsweise sind in der Abbildung 2 einzelne Beispiele zu den jeweiligen Kategorien aufgeführt.

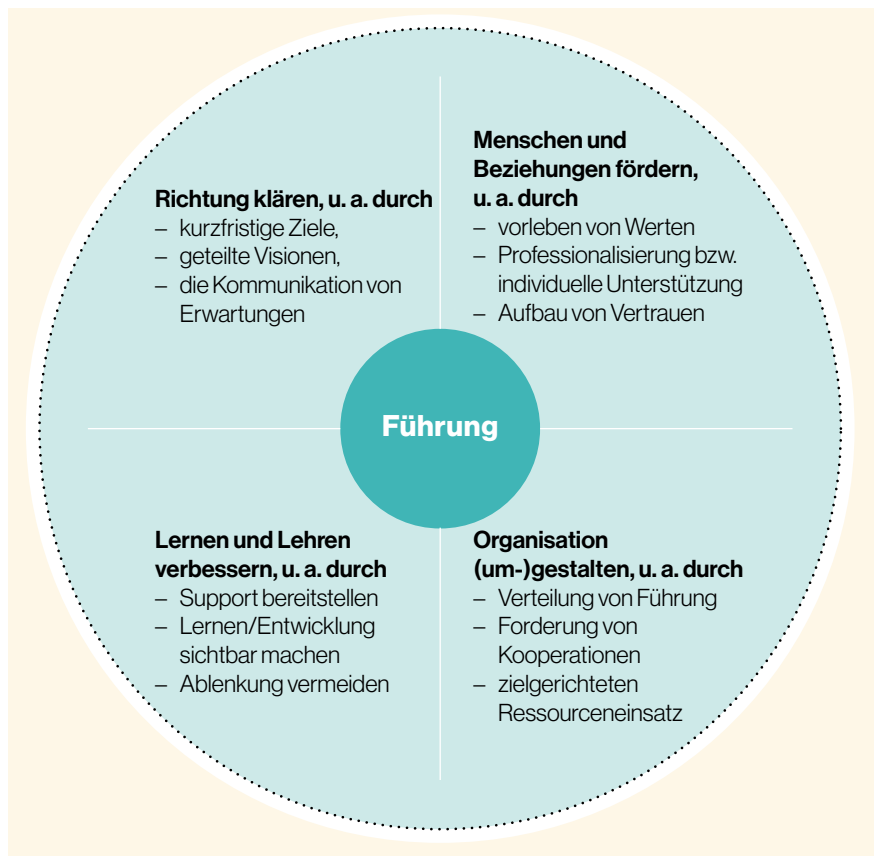


Abb. 2: Führungspraktiken erfolgreicher Führung in Schulen nach Leithwood, Harris und Hopkins (2020, 4)

Hinsichtlich der Diskussion um Einflussfaktoren der Führung auf Lernen und Entwicklung gilt es gemäss Klein (2017, 63) zu beachten, dass diese Auseinandersetzung von zwei Forschungszugängen geprägt wurde. Zum einen von der Schuleffektivitätsforschung, die sich am Output von Schulen, meist bezogen auf fachliche Leistungen der Schüler:innen, orientiert. Zum anderen durch die Schulentwicklungsforschung, die stärker auf die Beeinflussbarkeit kollektiver Handlungsprozesse fokussiert. Gleichzeitig erinnert Klein (2017, 70) daran, dass die Zusammenhänge bei beiden Perspektiven stark vom Kontext abhängig sind. Es ist also Vorsicht geboten, wenn die Einflussfaktoren unhinterfragt in verschiedene Organisationskontexte oder auf andere Ebenen im System übertragen werden.

### Orientierungspunkte für die Gestaltung von Entwicklungen durch Führung

Der Einfluss von Führung auf Lernen und Entwicklung ergibt sich:

- über das Klären der Entwicklungsrichtung und das Festlegen sinnhafter Ziele (vgl. *Rahmenbedingungen; Prozessgestaltung; Haltung und Emotionen*),
- über die Auseinandersetzung und das Sichtbarmachen von Lernen und Veränderungsprozessen inklusive des Supportes für das Schaffen optimaler Bedingungen (vgl. *Lernen der Schüler:innen; Individuelle und kollektive Kompetenzen*),
- über das Fördern der Menschen und vertrauensvollen Beziehungen (vgl. *Haltungen und Emotionen; Kommunikation und Kooperation*),
- über die zielgerichtete Gestaltung von Arbeitsbedingungen und der Organisation (vgl. *Mehrebenensystem Schule; Rahmenbedingungen; Prozessgestaltung; Kooperation und Kommunikation*)

## 3.2 «Leadership for Learning» – fünf Prinzipien für Lernen und Entwicklung

Mehr und mehr wurde eine Integration der verschiedenen Leadership-Diskurse angestrebt (vgl. beispielsweise Leithwood u. Jantzi 2006; Hallinger 2003; MacBeath u. Cheng 2008). Darunter findet sich mit «Leadership for Learning» ein Zugang, der im englischsprachigen Raum viel Aufmerksamkeit erhalten hat und aktuell auch in deutschsprachigen Ländern diskutiert wird. Der Zugang bietet die Chance, weitere Orientierungspunkte zur Rolle der Führung in Schulentwicklungsprozessen zu fokussieren. Besonders interessant ist der konsequente Blick auf das Lernen aller Beteiligten – individuell, in den Professionen oder als Gemeinschaft.

Im dem von John MacBeath et al. (2018) initiierten Projekt «Carpe Vitam» setzten sich Forschende und Schulen aus sieben Ländern (Österreich, Australien, Dänemark, England, Griechenland, Norwegen und den USA) gemeinsam das Ziel, zentrale Elemente von Leadership for Learning herauszuarbeiten und eine für die Führungspraxis relevante Handlungstheorie zu entwickeln.

Entstanden ist in einem iterativen Prozess ein Modell für Leadership for Learning, das im Kern fünf Grundprinzipien der Gestaltung von Lernen beschreibt (vgl. Abb. 3). Diese werden in den folgenden Abschnitten kurz erläutert.





Abb. 3: Leadership for Learning und seine fünf Prinzipien (in Anlehnung an MacBeath et al. 2018, 42; übersetzt von den Autor:innen)

### Fokus auf das Lernen als Aktivität

Lernen wird im Modell von MacBeath et al. (2018) als das Zusammenspiel von individuellen, sozialen und kulturellen Lernprozessen verstanden. Dabei werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft als Lernende betrachtet, auch wenn die Blickrichtung am Schluss auf das *Lernen der Schüler:innen* gerichtet ist. Eine grosse Herausforderung ist, den Fokus im Schulalltag konsequent auf das Lernen zu richten, ohne sich von «Zwängen» des Systems ablenken zu lassen (Townsend u. MacBeath 2011, 8):

Um das Lernen angesichts der unzähligen anderen Anforderungen und der alltäglichen Betriebsamkeit im Mittelpunkt zu halten, bedarf es [...] sowohl des Willens als auch der Fähigkeit, das zu verfolgen, was geschätzt wird, und nicht nur das, was gemessen wird.<sup>37</sup>

Das Modell von MacBeath plädiert für ein umfassendes Lernverständnis: intrinsisch, in der Situation entstehend und die informellen Lernprozesse einschliessend (vgl. Townsend u. MacBeath 2011; *Haltungen und Emotionen*).

37 «Keeping learning at the very centre of everything in the face of myriad other pressures and everyday busyness requires [...] both the will and skill to pursue what is valued rather than simply what is measured». (Übersetzung durch die Autor:innen)

## Schaffen förderlicher Lernbedingungen

Lernförderliche Bedingungen enthalten nach MacBeath et al. (2018) folgende Elemente:

- allen Beteiligten die Möglichkeiten bieten, über die Natur und die Prozesse von Lernen nachzudenken;
- Hilfsmittel und Denkstrategien anbieten;
- angenehme Räume (physisch und sozial) fürs Lernen bereitstellen;
- sichere Umgebung für das Eingehen von Risiken schaffen;
- Fehler und Erfolge gleichermaßen wertschätzen.

Dass bei der Diskussion um lernförderliche Bedingungen in erster Linie an die Schüler:innen gedacht wird, zeigen Untersuchungen aus Australien (vgl. MacBeath et al. 2018, 44). Selten werden Lernbedingungen auf der Ebene der Mitarbeitenden einbezogen, obwohl diese einen wichtigen Aspekt des Themas Leadership for Learning darstellen.

## In Dialog treten

«Der Dialog ist eine ganz besondere Form der Konversation, die den Austausch von Ideen und die Suche nach einer gemeinsamen Bedeutung und einem gemeinsamen Verständnis beinhaltet. [...] Er basiert auf Ehrlichkeit und Vertrauen, die nicht einfach spontan entstehen, sondern Zeit brauchen, um sich zu entwickeln und in der Schulkultur zu verankern».<sup>38</sup> (Townsend u. MacBeath 2011, 8). In dieser Form von professionellen Dialogen sollen Hilfsmittel wie Praxisberichte und Vignetten, Unterrichtsbeispiele oder Dilemmata aus dem Alltag genutzt werden, um auf die vorherrschende Praxis und deren dahinterliegende Werteorientierung aufmerksam zu werden.

Dieses dritte Prinzip verweist auf die in der Abbildung 3 erwähnten Elemente «moralischer Zweck» und «demokratische Werte», welche eine Orientierung für das Handeln der Beteiligten darstellen (MacBeath et al. 2018, 47; Townsend u. MacBeath 2011, 9). Zur Bedeutung des Dialogs und des datenbasierten Arbeitens vgl. das Kapitel *Schulentwicklungshandeln*.

## Geteilte Führung

Es wird davon ausgegangen, dass es aufgrund der hohen Diversität, der Entwicklungsdynamik und der Unsicherheiten ohne das Teilen von Führung in Schulen bzw. im Bildungssystem nicht möglich ist, allen Führungsaufgaben nachzukom-

<sup>38</sup> «Dialogue is a very particular form of conversation involving the exchange of ideas and the search for shared meaning and common understanding. [...] It is grounded in honesty and trust which do not simply arise spontaneously but take time to nurture and embed within the school culture». (Übersetzung durch die Autor:innen)

men und das Lernen wirkungsvoll zu gestalten. Es wird betont, dass es für eine Führungsteilung neben gemeinsamen Absichten und Zielen, sozialer Unterstützung und Sensibilität für Mitsprache auch den Willen der Beteiligten braucht, eine solche Form von Führung zuzulassen und umzusetzen (MacBeath et al. 2018, 48; vgl. Kap. 2.2, *Schulentwicklung: Eine Frage des Führungsverständnisses*). Insgesamt gelte es mit dem Teilen von Führung ein Potenzial an Leadershipqualitäten in einer Schulorganisation zu nutzen, das von MacBeath und seinen Fachkolleg:innen in Anlehnung an Katzenmeyer u. Moller (2001) als «schlafender Riese» bezeichnet wird. Mit diesem Begriff weisen sie darauf hin, dass dieses Potenzial noch lange nicht ausgeschöpft ist und nach neuen Formen gesucht werden soll, wie Führung im Rahmen von Entwicklungsprozessen unkompliziert und wirkungsvoll von Personen mit den entsprechenden Kompetenzen übernommen werden kann.

### Geteilte Verantwortlichkeit

Ein Gefühl der Verantwortlichkeit entsteht, so MacBeath et al. (2018), durch gemeinsame Aktivitäten und Dialoge. Unterschieden wird ein Gefühl interner bzw. externer Verantwortlichkeit, wobei der interne Bezug als erfolgreicher für den produktiven Umgang mit Veränderungsdruck betrachtet wird. Ein internes Verantwortlichkeitsgefühl kann vor allem dann entstehen, wenn drei Aspekte zusammenkommen:

- eine Person fühlt sich verantwortlich für Menschen, Inhalte oder Prozesse;
- in der Organisation ist das Verteilen von Verantwortung explizit vorgesehen und gewollt;
- die Verantwortungsverteilung wird im Arbeitsalltag über interne Normen und Prozesse tatsächlich gelebt (Townsend u. MacBeath 2011, 11).

226

## 4 Das Spiel mit den Faktoren und Ebenen: Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln aus Führungssicht

Modelle wie jenes zu «Leadership for Learning» von MacBeath et al. (2018) machen deutlich, dass eine Vorstellung von «Führung in Eigenregie» dem Anspruch an die Gestaltung einer lern- und entwicklungsoffenen Schulkultur nicht gerecht wird. Oder mit anderen Worten: Das Spiel mit den Faktoren und Ebenen kann allein nicht gespielt werden. Bildungsorganisationen sind auf Mitspieler:innen aus verschiedenen Ebenen und Professionen angewiesen, welche das Ziel und

die Regeln kennen oder zumindest bereit sind, sich mit den Spielzügen auseinanderzusetzen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

<p><b>«Spiel» als Analogie für Schulentwicklung</b></p>	<p>Die hier verwendete Analogie des «Spiels» für Schulentwicklung passt nur bedingt. Ein Spiel ist nach Huizinga (1956, 13) gekennzeichnet durch Selbstzweck und freiwilliges Sicheinlassen auf Regeln und Handlungsabläufe. Schulentwicklung ist, hierin unterscheidet sie sich deutlich von einem Spiel, kein So-tun-als-ob. Entwicklungsprozesse unterliegen keinem Selbstzweck und der Umgang mit Veränderungen ist nicht freiwillig. Wie im Abschnitt <i>Rahmenbedingungen</i> ausführlich beschrieben wird, sind Entwicklungen in Schulen beispielsweise in einen gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Sinnzusammenhang eingeflochten sowie an Handlungsbedingungen vor Ort gebunden. Allerdings gibt es immer auch Gestaltungsspielräume, welche häufig unterschätzt und aufgrund von selbst auferlegten Schranken nicht optimal genutzt werden (vgl. <i>Rahmenbedingungen</i>). Insofern flackert die Analogie des Spiels in Schulentwicklungsdiskursen punktuell immer wieder auf. Es zeigen sich auch in der Schulentwicklung wiederkehrende Muster und Schwerpunkte, welche im Schulentwicklungsrad als Faktoren und Ebenen beschrieben sind.</p>
---	---

Im letzten Kapitel werden Elemente aus dem Schulentwicklungsrad und Aspekte des *Schulentwicklungshandelns* mit den Führungspraktiken (vgl. Abb. 2) nach Leithwood, Harris u. Hopkins (2020) verknüpft. Vor dem Hintergrund des hier präsentierten Schulentwicklungsverständnisses wird zusammengefasst, was das gemeinschaftliche Spiel mit den Faktoren und Ebenen umfasst und worauf die Führung ein besonderes Augenmerk bei der Analyse, Planung und Reflexion von Entwicklungsprojekten legen soll.

#### 4.1 Richtung klären und Vision entwickeln

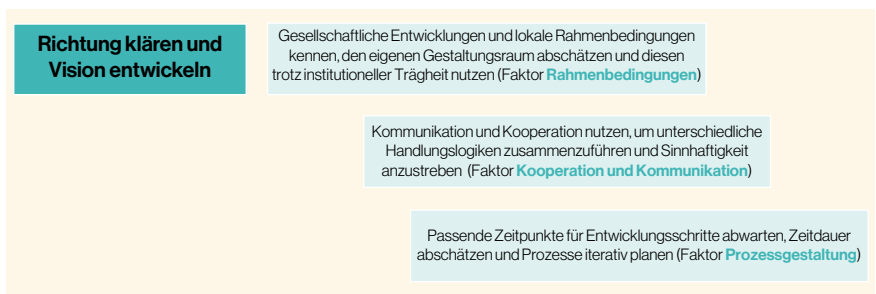


Abb. 4: Führungspraxis «Richtung klären und Vision entwickeln» verknüpft mit dem Schulentwicklungsrad

Entscheidet eine Schule, eine Behörde oder ein Amt, an einer gemeinsamen Vision als Orientierung für Entwicklungen zu arbeiten, dann liegt es in der Verantwortung der Führung, den «Blick für das Ganze» zu schärfen und den Dialog unter Einbezug verschiedener Perspektiven anzuleiten. Neben dem wertschätzenden Blick nach innen auf die Professionen und Funktionen mit ihren je eigenen Handlungslogiken muss die Aufmerksamkeit auch nach aussen gerichtet werden (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Veränderungen in der Gesellschaft (z. B. Evidenzbasierung, Standardisierung, Kompetenzorientierung, digitaler Wandel, Heterogenität) sind ebenso einzubeziehen wie die Rahmenbedingungen aus Bildungspolitik, der Rechtssetzung oder aus den Handlungsbedingungen vor Ort (vgl. *Rahmenbedingungen*).

Das Zusammenführen von Perspektiven ist eine Hauptaufgabe von Führung und geschieht über geeignete Kooperationsformen (multi- und/oder intraprofessionell) sowie über die fortwährende kommunikative Balance aus Informationen, Mitteilungen und Verstehensprozessen (Plate 2021, 10; Schedler 2012; vgl. *Kooperation und Kommunikation*). Voraussetzung ist eine «fragende Haltung» der Beteiligten, die von der Führung über das Ermöglichten «neuer Erfahrungen» explizit gefördert werden kann (vgl. *Schulentwicklungshandeln*).

Das Klären von Entwicklungsrichtungen oder Visionen impliziert neben der Meinungsbildung auch Entscheidungen, welche von Personen mit Verantwortung herbeigeführt werden müssen (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Entwicklungsrichtungen in jedem Fall über einen Konsens bestimmen lassen (vgl. Breitenband 2019; Kuhn 2016). Eine veränderungsoffene Kultur zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungsvarianten der Situation entsprechend eingesetzt werden. Dazu gehören neben dem Konsens auch Verfahren, welche einen Kompromiss anstreben oder auf Mehrheitsentscheidungen basieren. Nicht zuletzt kann die Entscheidungsfindung bei Meinungsverschiedenheiten auch über eine Eskalation herbeigeführt werden (Schwarz 2014).

## 4.2 Lernen und Lehren sichtbar machen und verbessern

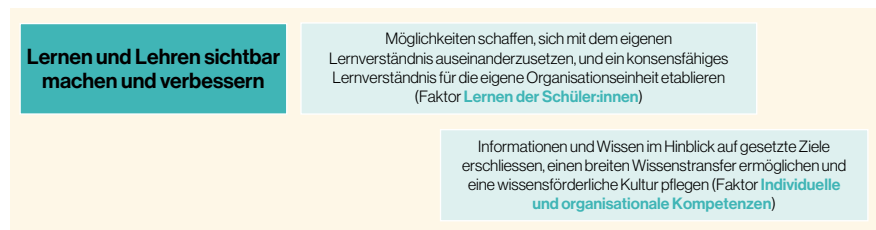


Abb. 5: Führungspraxis «Lernen und Lehren sichtbar machen und verbessern» verknüpft mit dem Schulentwicklungsrad

Die Arbeit an der Vision bedingt eine Auseinandersetzung mit dem Lernverständnis der Beteiligten. Dies scheint selbstverständlich, ist es im Alltag jedoch häufig nicht (vgl. dazu *Lernen der Schüler:innen*).

Haben wir eine gemeinsame Definition oder ein gemeinsames Verständnis davon, was Lernen bedeutet? Und ich habe noch nie an einer Schule gearbeitet, in der die Kolleg:innen unter Lernen dasselbe verstanden. Und ist es nicht ironisch: wir arbeiten in einer lernenden Organisation und haben aber unterschiedliche Auffassungen darüber, was Lernen bedeutet (Interview Schulleitung, Kanada).<sup>39</sup>

Mit bestehenden Lernkonzepten aus fachlichen und bildungspolitischen Diskursen kann die Führung dafür sorgen, dass der Einstieg in solche Auseinandersetzungen einfacher fällt und vorhandenes Wissen genutzt wird (vgl. *Lernen der Schüler:innen*).

Verantwortliche für Schulentwicklungsprozesse sind gefordert, ihr eigenes Verständnis von Lernen und Lehren zu klären und gleichzeitig die Auseinandersetzung in der ganzen Organisation zu führen. Die im *Schulentwicklungshandeln* beschriebene Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften ist eine Möglichkeit, regelmässig über Lernen und Lehren nachzudenken und Lernverständnisse mit den Visionen oder Entwicklungsprojekten zu verbinden. Eine solche Auseinandersetzung fördert die Erschliessung von Wissen und den Aufbau von Kompetenzen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*).

### 4.3 Menschen und Beziehungen fördern

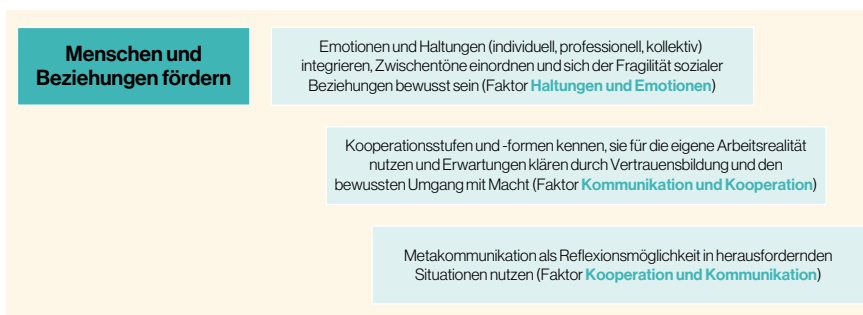


Abb. 6: Führungspraxis «Menschen und Beziehungen fördern» verknüpft mit dem Schulentwicklungsrad

39 «But one of the questions that came of that, was: [...] Do you have a common definition or understanding of what learning means? And I've never worked in a school, where we've had a staff who defined learning. And how ironic is that, that we work in a learning organization. And we don't have a common understanding of what learning means». (Übersetzung durch die Autor:innen)

Schulentwicklung lebt von den beteiligten Personen, ihren Kompetenzen und Überzeugungen. Aus Führungsperspektive ist es zentral, die individuellen Potenziale zusammenzubringen. Dazu gehören neben den fachlichen Kompetenzen auch die Haltungen der Beteiligten (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Es lassen sich individuelle, kollektive und professionelle Haltungen unterscheiden, welche auch vom gesellschaftlichen Kontext geprägt werden. Da Haltung als psychologische «Frames», «Filter» und «Barrieren» (Reusser u. Pauli 2014, 645) gleichzeitig auch Dreh- und Angelpunkt für Veränderungen sind (Kuhl, Schwer u. Solzbacher 2014, 79), liegt es im Interesse der Führungsverantwortlichen, diese sichtbar zu machen, zu reflektieren und allenfalls zu hinterfragen. Dabei können folgende Punkte leitend sein:

- Welche subjektiven Überzeugungen bringen die Beteiligten mit? Woraus schöpfen sie ihr Wissen und ihre Motivation?
- Wie können Haltungen und Emotionen für Entwicklungen oder Projekte genutzt werden?
- Welche konkreten Massnahmen unterstützen eine gemeinsame Teamhaltung, die für alle Beteiligten Orientierung und Handlungssicherheit vermittelt?

Da Haltungen immer mit Emotionen verschränkt sind, können letztere die Sichtweise auf eine Situation dominieren – im Positiven wie im Negativen (Schnabel 2012, 22; vgl. *Haltungen und Emotionen*). Werden Schulentwicklungsprozesse positiv bewertet, ist eine wichtige Voraussetzung für deren Gelingen bereits erfüllt. Müden Einschätzungen in einem Gefühl von Machtlosigkeit oder gar Ärger, dann kann dies die Bereitschaft für Veränderungen unterlaufen und soziale Beziehungen schwächen. Anzeichen dafür sind Zwischentöne, welche darauf hindeuten, dass Meinungen ausgegrenzt, Wahrnehmungen verengt oder Dialoge aufgrund von Missverständnissen verhindert werden.

Personen, die Führung in Entwicklungsprozessen übernehmen, können Beziehungen stärken, indem sie Kooperationen vorausschauend gestalten (Wahl geeigneter Kooperationsstufen und -formen) und bei Zwischentönen für Metakommunikation sorgen, beispielsweise durch die Klärung von gemeinsamen Werten und Zielen oder Verantwortungs- und Machtstrukturen. Dies unterstützt den Aufbau von Vertrauen, welches als Ressource «immer dann erforderlich ist, wenn Unsicherheitsmomente überbrückt sowie Entscheidungen getroffen werden müssen» (Fabel-Lamla u. Fetzer 2014, 251; vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

## 4.4 Organisation (um-)gestalten

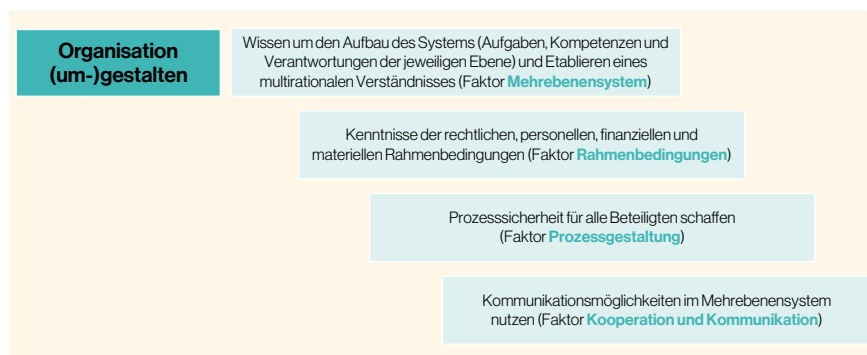


Abb. 7: Führungspraxis «Organisation (um-)gestalten» verknüpft mit dem Schulentwicklungsrad

Bei Schulentwicklungsprozessen liegt der Fokus häufig auf der Einzelschule. Das erstaunt nicht, wird doch im Fachdiskurs schon seit vielen Jahren von der Einzelschule als «Motor der Schulentwicklung» gesprochen (vgl. Nöpfl 2019; Dalin u. Rolff 1990; vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Ein solches Bild greift jedoch zu kurz. Spillane (2020, 55) beispielsweise spricht von der «Multilevel-Perspektive» und macht deutlich, dass Schulentwicklung vor allem das Bewusstsein über Systemzusammenhänge voraussetzt. Brüsemeister (2007, 64; vgl. *Rahmenbedingungen*) bringt es auf den Punkt, wenn er zu bedenken gibt, «dass Aufgaben und die damit verbundenen Kompetenzen und Verantwortungen miteinander verzahnt sind und dass Probleme in der Regel nur Ebenen übergreifend gelöst werden können». Gefordert ist deshalb von der Führung ein multirationales Verständnis das die unterschiedlichen Handlungslogiken anerkennt (Schedler 2012, 371 ff.).

Das (Um-)Gestalten einer Organisation im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen wirkt sich in der Regel auf alle Ebenen aus. Die Ausführungen zum *Mehrebenensystem Schule* sowie jene zu den *Rahmenbedingungen* lenken den Fokus auf folgende Fragen:

- Inwiefern sind sich die Führungspersonen über den Systemzusammenhang bewusst?
- Inwieweit sind der Führung die Handlungslogiken der Akteur:innen bekannt?
- Wie zeigt sich das multirationale Führen von Schulentwicklungsprozessen im Alltag? In welchem Umfang wird der Multifunktionalität und -professionalität Rechnung getragen?
- Inwiefern kennen die mit der Führung von Entwicklungsprozessen betrauten Personen die zentralen Rahmenbedingungen und den damit zusammenhängenden Gestaltungsspielraum?

Die (Um-)Gestaltung einer Schule oder Bildungsorganisation im Rahmen von Schulentwicklungsvorhaben verlangt von der Führung neben den Kenntnissen



des Gesamtsystems, der Rahmenbedingungen und der Gestaltung von Handlungsspielräumen auch die nötige Prozesssicherheit bei der Planung und Umsetzung von Massnahmen im Alltag. Die *Prozessgestaltung* muss an die jeweilige Situation angepasst und in iterativen Schlaufen umgesetzt werden. Werden Kommunikationsmöglichkeiten im Mehrebenensystem geschickt genutzt, dann erhöht sich die Prozesssicherheit bei den beteiligten Akteur:innen und damit die Chance auf eine erfolgreiche Entwicklung.

## 5 Literatur

- Anderegg, Niels, Nina-Cathrin Strauss und Reto Kuster. 2020. «Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung». In *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg. 1. Auflage, 210–33. Führung von und in Bildungsorganisationen 1. Bern: hep Verlag.
- Bass, Bernard M. und Bruce J. Avolio, Hrsg. 1994. *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. [2. Dr.]. Thousand Oaks: Sage.
- Bischof, Linda M. 2017. *Schulentwicklung und Schuleffektivität*: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Breitenband, Detlef. 2019. *Konsens – der Grund der Legitimität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brüsemeister, Thomas. 2007. «Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule». In *Governance, Schule und Politik*, hrsg. v. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, 63–95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalin, Per und Hans-Günter Rolf. 1990. *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: E. neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium u. Schulaufsicht*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Daniëls, Ellen, Annie Hondeghem und Filip Dochy. 2019. «A review on leadership and leadership development in educational settings». *Educational Research Review* 27: 110–25.
- Dederich, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, Melanie und Janina Fetzer. 2014. «Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick». In *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, hrsg. v. Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, 251–72. Opladen: Barbara Budrich.
- Frost, David. 2020. «Teacher Leadership und Professionalität». In *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg. 1. Auflage, 20–46. Führung von und in Bildungsorganisationen 1. Bern: hep Verlag.
- Fullan, Michael. 2021. *The right drivers for whole system success*. Victoria: Center for Strategic Education.
- Hallinger, Philip. 2003. «Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership». *Cambridge Journal of Education* 33 (3): 329–52.
- Huizinga, Johan. 1956. *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt's Enzyklopädie 435. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Katzenmeyer, Marilyn H. und Gayle V. Moller. 2001. *Awakening the Sleeping Giant*. Teller Road: Corwing Press.
- Klein, E. D. 2017. «Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA». *Z Erziehungswiss* 20 (1): 61–87. doi:10.1007/s11618-016-0695-1.
- Kuhl, Julius, Christina Schwer und Claudia Solzbacher. 2014. «Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen». In *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hrsg. v. Christina Schwer und Claudia Solzbacher, 79–106. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, Rolf. 2016. «Kollektive Entscheidungsprozesse gestalten: Facetten des Phänomens «Entscheiden»». In *Lateral führen: Aus der Mitte der Hochschule Komplexität bewältigen*, hrsg. v. Franziska Zellweger und Geri Thomann. 1. Auflage, 69–80. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 6. Bern: hep Verlag.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris und David Hopkins. 2008. «Seven strong claims about successful school leadership». *School Leadership & Management* 28 (1): 27–42. doi:10.1080/13632430701800060.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris und David Hopkins. 2020. «Seven strong claims about successful school leadership revisited». *School Leadership & Management* 40 (1): 5–22. doi:10.1080/13632434.2019.1596077.

- Leithwood, Kenneth und Doris Jantzi. 2006. «Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices». *School Effectiveness and School Improvement* 17 (2): 201–27. doi:10.1080/09243450600565829.
- Maag Merki, Katharina. 2020. «Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?» In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans C. Koller, Nicole Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein et al., 405–17. Opladen: Barbara Budrich.
- MacBeath, John und Y. C. Cheng. 2008. *Leadership for learning: International perspectives. Educational leadership and leaders in contexts 1*. Rotterdam: Sense Publ.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the Connections Between Leadership and Learning: Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. London, New York: Routledge.
- Näpfl, Jasmin. 2019. «Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 125–45. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Plate, Markus. 2021. *Grundlagen der Kommunikation: Gespräche effektiv gestalten*. 3., ergänzte Auflage. UTB 3855. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pont, Beatriz. 2014. «School Leadership: From Practice to Policy». *International Journal of Educational Leadership & Management* 2 (1): 4–28.
- Reusser, Kurt und Christine Pauli. 2014. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 642–61. Münster: Waxmann.
- Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd und Kenneth J. Rowe. 2008. «The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types». *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–74. doi:10.1177/0013161X08321509.
- Rolff, Hans-Günter. 2016. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schedler, Kuno. 2012. «Multirationales Management». *Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 5 (2): 361–76.
- Scheerens, Jaap. 2012. *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Schnabel, Annette, Hrsg. 2012. *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, Gerhard, Hrsg. 2014. *Konfliktmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021. «Nationale Bildungsziele: Die nationalen Bildungsziele der EDK beschreiben wichtige Grundkompetenzen». Zugriff 21. Dezember 2021. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele>.
- Spillane, James P. 2020. «Führung im Bildungswesen aus einer «Distributed Multilevel Perspective»». In *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg. 1. Auflage, 47–60. Führung von und in Bildungsorganisationen 1. Bern: hep Verlag.
- Townsend, Tony und John MacBeath. 2011. *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer international handbooks of education 25. Dordrecht: Springer.
- Tulowitzki, Pierre und Marcus Pietsch. 2020. «Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning». *Z Erziehungswiss* 23 (5): 873–902. doi:10.1007/s11618-020-00964-8.
- Zala-Mezö, Enikő, Nina-Cathrin Strauss und Julia Häbig, Hrsg. 2018. *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. Münster, New York: Waxmann.

# Kapitel 11

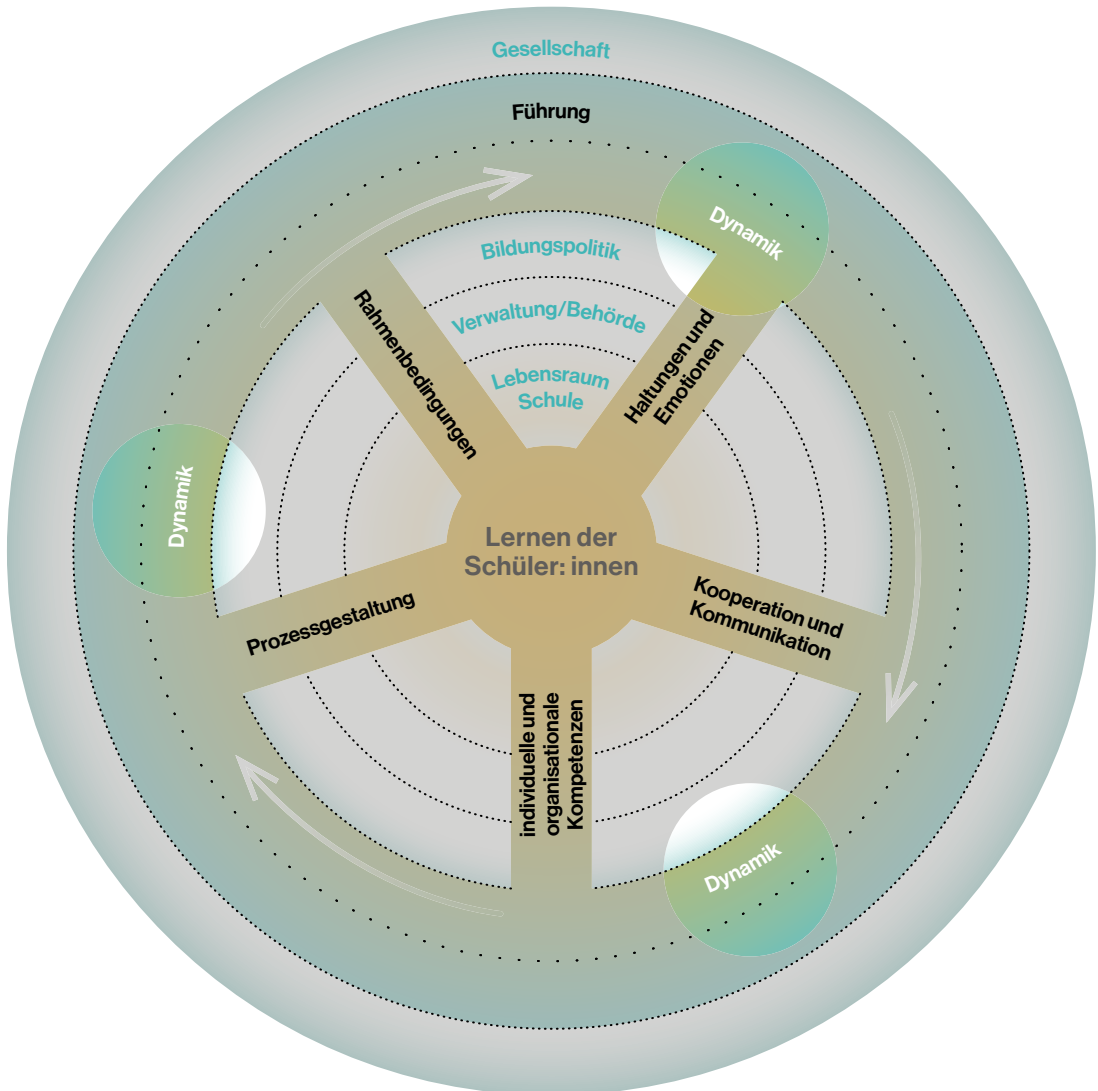
## Dynamiken



# Dynamiken

Kräfte und ihre Bewegungen

Heike Beuschlein, Frank Brückel, Rachel Guerra, Reto Kuster,  
Susanna Larcher, Regula Spirig



# 1 Dynamik

In der Physik ist Dynamik (vom griechischen Wort *dýnamis* für Kraft) ein Teil der Mechanik. D'Alembert bezeichnet Dynamik als Lehre vom Zusammenhang zwischen den Kräften und den von ihnen erzeugten Bewegungen, auch *Kinetik* genannt (vgl. *Lexikon der Physik* 1999 [erschieden 2003]). Den Gegenpol dazu bildet in der Physik die Statik, bei der jede Bewegung fehlt.

<b>Dynamik</b>	Lehre von den Bewegungen, also den Zustandsänderungen physikalischer Systeme unter dem Einfluss äusserer oder innerer Kräfte bzw. Wechselwirkungen (Spektrum.de o. J.).
----------------	---

Übertragen auf die Führung von Veränderungsprozessen bedeutet das, dass eine Entwicklung Zustandsveränderung beabsichtigt, eine Organisation jedoch auf Stabilität angelegt und angewiesen ist (vgl. *Rahmenbedingungen*, dort Kap. 2.2, *Institutionelle Rahmenbedingungen*). Spielen äussere und innere Kräfte adäquat zusammen, entstehen positive Dynamiken und bringen so die beabsichtigte Veränderung voran. Ist dies nicht der Fall, hebeln sich die inneren und äusseren Kräfte gegenseitig aus, was zu Stillstand oder zu einer unkontrollierten und nicht zielgerichteten Veränderung führen kann.

Zusammenfassend bedeutet das, dass es gilt, möglichst positive Dynamiken zu schaffen. Es muss jedoch beachtet werden, dass Schulentwicklungsprozesse nicht standardisierbar sind und keinen starren Regeln folgen. Rolf (2016b, 14) schreibt, «dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind», die trotz sorgfältiger Planung «einer eigenen Dynamik folgen. Änderungen von Schulen sind meistens auch Änderungen der Schulkultur». In *Haltungen und Emotionen* wird ausgeführt, dass Schulentwicklungsprozesse «Unberechenbarkeit zum Normalfall» werden lassen (Reckwitz 2003, 294 ff.), da

- sie immer auf eine ungewisse Zukunft ausgerichtet sind,
- Kontexte und Menschen nie ganz «entschlüsselt» werden können,
- und die im Schulentwicklungsrad aufgeführten Faktoren und Ebenen immer wieder neu zusammenspielen und sich dadurch jeweils neue Dynamiken entwickeln.

Je frühzeitiger Führungspersonen erkennen, wo Bewegungen zusammenspielen oder sich gegenseitig aushebeln, desto eher können sie die positiven Kräfte nutzen oder die negativen entsprechend vermeiden oder in Entwicklungsprozesse integrieren (vgl. *Schulentwicklungshandeln, Führung*). Sind Änderungsprozesse voller positiver Energie, dann führen sie sehr häufig zu kollektiver Kreativität (vgl. Scharmer 2020, 24) und zu beeindruckend positiven Ergebnissen. Die Autor:innen gehen davon aus, dass diese positiven Energien vor allen Dingen dann erzeugt werden, wenn die Schulentwicklungsfaktoren und -ebenen so zusammenspielen, dass das Projektziel zur jeweiligen Schule und den Kolleg:innen passt und es der

Führung gelingt, die entwicklungsrelevanten Elemente stimmig aufeinander zu beziehen. Wenn es schwierig wird, kann es daher hilfreich sein, die einzelnen Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments daraufhin zu überprüfen, ob etwas übersehen, nur am Rande berücksichtigt oder falsch eingeschätzt wurde, was den Prozess verlangsamt oder sogar verunmöglicht.

Im Folgenden soll in Bezug auf die Darstellung der einzelnen Elemente skizziert werden, welche wesentlichen Dynamiken wirken können. Eine vertiefte Beschreibung findet sich in den jeweiligen Kapiteln. Da Dynamiken sehr eng mit *Haltungen und Emotionen* zusammenhängen, wird zunächst darauf eingegangen. Die weiteren Bezüge werden dann in der Reihenfolge der Buchkapitel aufgezeigt.

## 1.1 Dynamiken in Bezug auf Haltungen und Emotionen

Unter *Haltungen und Emotionen* wird beschrieben, welchen Einfluss diese auf Entwicklungsprozesse haben und dass sie positive oder negative Treiber sein können. Positive Emotionen können erwartet werden, wenn

- die Ziele des Projekts zu den eigenen Zielen, Wünschen und Bedürfnissen passen,
- die Anforderungen zu bewältigen sind und
- die Ziele den eigenen und gesellschaftlichen Normen entsprechen (vgl. Scheve 2012).

239

Ist dies in hohem Masse der Fall, spricht Schwarzer-Petruck (2014, 67) von einer «Motivkongruenz», die zu positiven Emotionen führt. Je geringer diese Übereinstimmung ist, desto unberechenbarer und/oder hinderlicher werden die Dynamiken. Negative Emotionen und damit negative Dynamiken werden im Wesentlichen aus drei Quellen gespeist: Unverständnis, Angst respektive Furcht sowie Ärger respektive Wut. Auslöser können ereignis-, akteurs- oder objektbezogen sein (vgl. Scheve 2012). Die beteiligten Menschen prüfen (unbewusst), ob das Ereignis zu den eigenen Erwartungen oder Bewältigungsstrategien passt (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Dieser Abgleich findet in Bezug auf die eigene Person, aber auch im Team statt.

Wenn es gelingt, implizite Annahmen zu explizieren und dadurch verschiedene Perspektiven zusammenzuführen, dann kann ein Projekt nur gewinnen (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Senge (2011, 193) bezeichnet es als einen entscheidenden Schritt einer lernenden Organisation, dass innere Bilder vom Wesen der Dinge an die Oberfläche gebracht werden. Wenn das nicht gelingt, können solche Auseinandersetzungen schnell als unnötig taxiert werden, aber auch zu Verletzungen, Frustrationen, Widerstand oder Zynismus führen. «Es sind also die Menschen und der Geist, die beim Transfer den Unterschied machen. Und äußerer Transfer gelingt nur, wenn es auch inneren gibt» (Rolff 2016b, 215).



Schwierig wird es, wenn die tiefsitzenden Annahmen nicht deutlich werden oder nur schwer verständlich sind. In vielen Fällen sind den beteiligten Personen ihre Annahmen, Werte und subjektiven Theorien selbst nicht klar. Auch kann es vorkommen, dass eine ganze Gruppe der Meinung ist, dass sie dieselbe «Wellenlänge» hat, also von denselben Annahmen ausgeht. Erst durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Frage, welches Ziel verfolgt wird und wie das Projekt konkret umgesetzt wird, werden Haltungen explizit (vgl. *Lernen der Schüler:innen*). Bei solchen Auseinandersetzungen kann es leicht zu negativen Dynamiken kommen, wenn sich zum Beispiel zeigt, dass eine Vielfalt verschiedener Meinungen vorliegt und diese zu Frustration führt, einzelne Kolleg:innen sich durchsetzen und/oder andere nicht gehört werden oder zu wenig Zeit bleibt, das Gehörte zu verarbeiten (vgl. Bohm 2011, 71).

Ein angemessenes Erkennen von Emotionen und Haltungen und ihrer Bedeutung bei der Bewältigung von komplexen Schulentwicklungsprozessen sowie entsprechende Interventionen verhelfen dazu, Unberechenbarkeiten zu minimieren. Je konkreter das Entwicklungsvorhaben, desto klarer werden die Emotionen – positiv oder negativ – zum Vorschein kommen.

Häfele (2015, 90) bezeichnet Entwicklungsprozesse als eine «höchst abenteuerliche Angelegenheit» und sieht unter anderen folgende Elemente als wichtig an, um Haltungen und Emotionen zielführend bei Veränderungen zu berücksichtigen: Einbezug der Menschen mit ihren je individuellen und kollektiven Kompetenzen, Erfahrungen und Bewältigungsstrategien (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*) sowie Transparenz von Zielen, Komplexität und Teilerfolgen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

## 1.2 Dynamiken in Bezug auf das Lernen der Schüler:innen

Die hier vorliegende Arbeit geht davon aus, dass schulische Veränderungsprozesse das *Lernen der Schüler:innen* ins Zentrum stellen, verbunden mit der Frage, wie dieses verbessert werden kann. Gerade weil es sich dabei um das Kerngeschäft der in einer Schule arbeitenden Professionen handelt, kann davon ausgegangen werden, dass ein intensiver Dialog darüber, wie die Schüler:innen in der eigenen Organisation bestmöglich unterstützt werden können, als in hohem Masse sinnhaft erachtet wird. Gleiches gilt für die Akteursgruppen auf der Makroebene, auch wenn diese nicht unmittelbar mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Daher eignet sich eine Auseinandersetzung über das Lernen der Schüler:innen sehr gut, um ein hohes Interesse und eine positive Dynamik auszulösen. Insbesondere dann, wenn es gelingt, die Ziele des Projekts auf die lokalen Bedürfnisse abzustimmen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die beteiligten Personen offen zeigen (vgl. *Prozessgestaltung; Rahmenbedingungen*).

Allerdings wird im Kapitel *Lernen der Schüler:innen* auch darauf hingewiesen, dass es in der Literatur nur wenige Hinweise gibt, was genau unter «Verbesserung

des Lernens» verstanden wird. Gerade dann, wenn ein Austausch über das Lernen sehr allgemein geführt wird, ohne genauer darüber zu sprechen, welches Lernen gemeint ist, kann es zu Unklarheiten und Missverständnissen kommen (vgl. *Schulentwicklungshandeln*). Unter *Mehrebenensystem Schule* werden die unterschiedlichen Handlungslogiken und sich daraus ergebende Spannungsfelder beschrieben. Beispielsweise haben Lehrpersonen häufig eine andere Vorstellung davon, was genau unter der Verbesserung des Lernens zu verstehen ist, als Heilpädagog:innen, Betreuer:innen oder Schulsozialarbeiter:innen. Führungspersonen sollten sich daher bewusst sein, dass in vielen Fällen nur vermeintlich klar ist, was schulisches Lernen zum Ziel hat und welche Erwartungen damit verknüpft sind (vgl. *Führung*). Bleibt die gemeinsame Auseinandersetzung darüber zu sehr im Vagen, kann es zu Missverständnissen und Spannungen kommen.

### 1.3 Dynamiken in Bezug auf das Mehrebenensystem Schule

Unter *Mehrebenensystem Schule* wird ausgeführt, welchen Handlungslogiken das öffentliche Schulwesen folgt. Im Zusammenhang mit der Entstehung von Dynamiken ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sowohl auf den einzelnen Ebenen wie auch ebenenübergreifend Berufsgruppen zusammenarbeiten, die unterschiedlichen Handlungslogiken folgen, welche teils nur schwer vereinbar sind (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Wenn die Ebenen oder vielmehr die auf ihnen agierenden Personen nicht im Einklang handeln, was aufgrund unterschiedlicher Funktionen, Selbstverständnisse und Logiken oft die Regel ist, stossen Entscheidungen häufig auf Unverständnis und Widerstände (vgl. Landert 2014, Langer 2008, Kussau u. Brüsemeister 2007, 63 ff.). Andererseits ist die interne und ebenenübergreifende Zusammenarbeit dann erleichternd, wenn sich die unterschiedlichen Wissensbestände und Kompetenzen ergänzen (vgl. *Kooperation und Kommunikation; individuelle und organisationale Kompetenzen*). Beispielsweise kennen Behörden Details zu Rahmenbedingungen, die sich Schulleiter:innen oft mühsam erarbeiten müssen. Gelingt es, hier Synergien zu schaffen, kann die Zusammenarbeit zwischen den Ebenen erleichternd und entlastend sein. Je besser eine Führungsperson die jeweiligen Handlungslogiken kennt, desto eher wird sie sich der daraus entstehenden Dynamiken bewusst sein und diese proaktiv nutzen können (vgl. *Führung*).

241

### 1.4 Dynamiken in Bezug auf Prozessgestaltung

Schulische Veränderungsprozesse werden intendiert, geplant und gesteuert. Im Idealfall folgen verschiedene abgestimmte Schritte aufeinander (vgl. *Prozessgestaltung*). Wenn Führungspersonen über Prozesssicherheit verfügen, also genau wissen, wie ein Prozess gestaltet und geführt wird, kann sich das positiv auf das Vertrauen der beteiligten Personen auswirken (vgl. *Kooperation und Kommunika-*

tion). Andererseits wird in der Literatur immer wieder vor «naivem Planungsoptimismus» (Altrichter u. Maag Merki 2016b, 3) gewarnt. Dieser kann auf verschiedene Weise in Erscheinung treten, beispielsweise wenn die Prozessschritte zu starr und ohne Rücksicht auf die lokalen Begebenheiten ausgeführt werden. Oder es kann mit Widerstand gerechnet werden, wenn manche Prozessschritte keine oder zu wenig Beachtung finden. Über den gesamten Prozess hinweg ist es von grosser Bedeutung, dass Führungspersonen im Blick haben, dass die Zielerreichung im Fokus steht und der Sinn des Projekts nicht vergessen geht. In diesem Zusammenhang kann die Beobachtung (vgl. *Schulentwicklungshandeln*) wichtige Hinweise geben, ob der Prozessplan weiterhin verfolgt werden kann oder ein Prozessschritt respektive mehrere Prozessschritte noch einmal aufgegriffen und geprüft werden müssen.

Schliesslich kann die Berücksichtigung von Zeitdauer und -punkt für die Entstehung einer positiven oder negativen Dynamik wichtig sein. Wird ein Projekt zur «richtigen Zeit» lanciert, wird es von den beteiligten Akteursgruppen positiver aufgenommen, als wenn es zu einer «Unzeit» kommt. Ähnlich verhält es sich mit der Zeitdauer: Projekte, die unter ständigem Zeitdruck stehen oder nicht vorwärtskommen, entwickeln andere Dynamiken als solche, bei denen das nicht der Fall ist.

## 1.5 Dynamiken in Bezug auf Kooperation und Kommunikation

242

Kooperationen und Kommunikationen leiten die Interaktion unterschiedlicher Akteur:innen. «Eine vielschichtige und weitverzweigte Infrastruktur an Kooperation und Kommunikation» (Haenisch u. Steffens 2017, 167) ist einer der wichtigsten Schlüsselfaktoren für die Schulentwicklung. Dadurch werden im positiven Fall Offenheit, Transparenz und Mitbestimmung gewährleistet, welche zentrale Aspekte sind, um Vertrauen zu schaffen und Machtverhältnisse zu klären.

Kommunikation ist Handlungskoordination auf individueller, organisationaler oder gesellschaftlicher Ebene, durch sie werden gemeinsame Realität und Sinnhaftigkeit erzeugt (vgl. *Haltungen und Emotionen*). Kommunikative Handlungen sind in der Anfangsphase eines Veränderungsprozesses zentral («alle ins Boot holen»), zeigen sich jedoch auch im Prozessverlauf immer wieder als sinnstiftende Komponente (z. B. Entwicklungsschritte aufzeigen, Zwischenresultate transparent machen, kritische Äusserungen aufnehmen).

Ein Schlüsselement zur Gestaltung der Kommunikation in Veränderungsprozessen sind wirkungsvolle Kooperationen innerhalb der jeweiligen Ebene, aber auch über die Ebenen hinweg. Sie ermöglichen eine koordinierte Arbeit an gemeinsamen Zielen und einen professionellen Diskurs. Eine intentionale und planvolle Gestaltung der Zusammenarbeit bedarf der Pflege und der regelmässigen Überprüfung. So sollen Kooperationen auch aufgelöst oder neu gedacht werden. Um hier negative Dynamiken zu vermeiden, gilt es die zeitliche Ressourcierung und die Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten – gerade in multi-

professionellen Arbeitszusammenhängen oder bei einer Kooperation über die Ebenen hinweg – zu klären.

Weiter zeigt sich der Anspruch der Autonomie gerade im Schulfeld als nicht zu unterschätzende Komponente für negative Dynamiken wie beispielsweise Verweigerungshaltungen. Hier spielen die Spannungsfelder Vertrauen und Macht eine wichtige Rolle, da hierüber implizite und explizite Erwartungen koordiniert werden und dadurch das Handeln beeinflusst wird. Ungelöste Vertrauens- und Machtaspekte können Spannungsfelder in Veränderungsprozessen (z. B. durch Vertrauens- oder Machtmissbrauch) erzeugen und konflikthafte Dynamiken auslösen. Mit der Klärung der Fragen nach Vertrauen und Macht wird eine Koordination der unterschiedlichen Erwartungen der beteiligten Personen und Akteursgruppen auf den Weg gebracht.

## 1.6 Dynamiken in Bezug auf Rahmenbedingungen

Im Idealfall erleichtern und beschleunigen die *Rahmenbedingungen* Schulentwicklungsprozesse, im schlechtesten Falle erschweren, verlangsamen oder verunmöglichen sie diese.

Der regionale und soziale Kontext einer Schule hat einen Einfluss auf die Umsetzbarkeit von Schulentwicklungsprojekten. Jedes Vorhaben muss deswegen auf die besonderen Anforderungen der einzelnen Schule, Gemeinde, des Kantons oder Landes abgestimmt werden (Fend 2006, 174).

Bildungspolitische Rahmenvorgaben sind rechtsverbindlich (Gesetze, Weisungen usw.), bilden ein Gesamtgerüst für das jeweilige Projekt und zeigen den Gestaltungsspielraum auf (vgl. *Mehrebenensystem Schule*). Nicht selten stossen bildungspolitische Entscheidungen auf Unverständnis bei den ausführenden Personen. Das Unverständnis und der damit befürchtete Verlust der eigenen Autonomie (vgl. *Kooperation und Kommunikation*) können starke emotionale Reaktionen hervorrufen, die in Entwicklungsprozessen berücksichtigt werden müssen.

Einen starken Einfluss auf die Qualität von Entwicklungsprozessen haben die organisationalen, also die finanziellen, räumlich-materiellen, personellen und organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen. Dynamiken entstehen zum Beispiel, wenn Ressourcen als nicht ausreichend zugesprochen empfunden werden. Damit knappe oder fehlende Ressourcen nicht zu negativen Emotionen führen, ist es wichtig, dass Projektleitungen sehr genau ihre Ressourcen kennen, darüber transparent informieren (vgl. *Kooperation und Kommunikation*) und überdies abschätzen können, wie Projektziele erreicht werden, wenn Ressourcen knapp sind.

Gesamthaft gilt: Je besser eine Führungsperson die Rahmenbedingungen kennt und auf die Handlungsbedingungen vor Ort übertragen kann, desto besser wird sie den zur Verfügung stehenden Gestaltungsspielraum kennen und nutzen können.

## 1.7 Dynamiken in Bezug auf individuelle und organisationale Kompetenzen

«Kompetenz bedeutet subjektiv ein Gefühl der Bewältigbarkeit. Wenn ein Problem auftaucht, wird man damit fertig, wenn der «Kompetenzpegel» einen hohen Wert hat. Eine niedrige Kompetenz bedeutet subjektiv ein Gefühl der Nichtbewältigbarkeit. Man schätzt die eigene Fähigkeit, mit auftretenden Gefahren oder generell mit Problemen zurechtzukommen [...] als gering ein und hat Ausweich- oder Fluchttendenzen» (Dörner 2004, 119; zit. nach Beer 2014). Das individuelle und das kollektive Kompetenzzempfinden haben einen grossen Einfluss auf den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen; Haltungen und Emotionen*). Werden entstehende Ängste und damit zusammenhängende Dynamiken nicht erkannt, können Prozesse verlangsamt oder sogar verunmöglicht werden. Eine etablierte Fehlerkultur fördert die offene Ansprache von Ängsten und Unsicherheiten. Entwicklungsprojekte haben mehr Erfolg, wenn sie gemeinsam realisiert werden. Eine interprofessionelle und interorganisationale Zusammenarbeit mit der Orientierung an gemeinsamen Zielen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*) zeigt sich als gewinnbringend. In der Literatur wird Teamarbeit als ein zentraler Faktor und Treiber der Schulentwicklung bezeichnet (vgl. z. B. Rolf 2016b, 136, 143), denn im besten Fall ergänzen sich die individuellen zu organisationalen Kompetenzen. Weick und Sutcliffe (2016, 130) schreiben dazu:

Unterschiedliche Perspektiven und Standpunkte helfen einer Organisation dabei, der Tendenz zu widerstehen, im Voraus darüber zu entscheiden, welche Probleme der Aufmerksamkeit wert sind und welche nicht. Die erforderliche Varietät macht es wahrscheinlicher, dass vorgefertigte Annahmen, Kategorien und Schlussfolgerungen hinterfragt werden. Vereinfachende Annahmen und Interpretationen zu vermeiden ist wichtig, vor allem dann, wenn sich der Kontext laufend verändert.

Genau diese unterschiedlichen Perspektiven, die es so dringend braucht, sind andererseits oft der Auslöser für Differenzen. «Häufig können die Leute der Versuchung nicht widerstehen, ihre Annahmen zu verteidigen, und sie neigen dazu, das hoch emotional zu tun» (Bohm 2011, 35). Das Zusammentreffen diverser Grundhaltungen und/oder Handlungslogiken ist oft eine schwierige Herausforderung für Projektleitende (vgl. *Haltungen und Emotionen, Mehrebenensystem Schule*). Den Sinn des Projekts und den Mehrwert aus der Zusammenarbeit aufzuzeigen sowie die Expertise und den Nutzen der einzelnen Perspektiven herauszustellen, verhilft zu einem gegenseitigen Verständnis und macht eine gelingende Zusammenarbeit wahrscheinlicher (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

## 1.8 Dynamiken in Bezug auf Führung

Personen mit Führungsverantwortung sind gefordert, Dynamiken so zu integrieren, dass diese für Entwicklungsprozesse genutzt und von den Beteiligten nachvollzogen werden können (vgl. *Mehrebenensystem Schule, Rahmenbedingungen*). Sie müssen nicht nur geschickt mit Dynamiken umgehen und diese für die Planung und Umsetzung einzelner Schritte nutzen können, sie lösen durch die Art und Weise, wie sie ihr Führungsverständnis im Alltag leben und Veränderungen bewältigen, auch Dynamiken aus. Prägend dabei ist ihr Umgang mit Macht und Vertrauen (vgl. *Prozessgestaltung; Führung; Kooperation und Kommunikation*). Führungspersonen «sorgen dafür, dass geeignete Mitarbeiter/innen befähigt werden und den notwendigen Gestaltungsspielraum sowie Vertrauensvorschuss erhalten» (Burow 2022, 120).

Eine Hauptursache für negative Dynamiken ist der Mangel an Vertrauen zur Führung (vgl. z. B. Heitmann 2013, 435 ff., Nachbagauer, Schirl-Böck u. Weiss 2020, Demski 2017, 354). Heitmann (2013, 254) betont, dass es eine wesentliche Aufgabe von Führungspersonen ist, eine vertrauensvolle Arbeitsbasis zu schaffen oder zu erhalten, zum Beispiel indem sie als Vorbilder dienen (vgl. *Führung; Kooperation und Kommunikation*).

Vertrauen braucht die Bereitschaft, Diversität anzuerkennen. Vertrauen basiert darauf, Unterschiede zu erkennen, zu verstehen, zu schätzen, und führt dazu, in Krisensituationen unterschiedliche Fähigkeiten zu nützen. Auch unterschiedliche Persönlichkeitspräferenzen können dabei helfen, Unterschiede fassbar und im gemeinsamen mentalen Modell sichtbar zu machen (Nachbagauer, Schirl-Böck u. Weiss 2020, 34).

Wenn sich die Leitung eines Projekts darum bemüht, eine offene und transparente Kommunikation zu leben (vgl. *Kooperation und Kommunikation*), können kontroverse Haltungen erkannt und zusammengeführt werden. Das erzeugt Wertschätzung und führt zu Vertrauen.

Und schliesslich kann davon ausgegangen werden, dass das Teilen von Führung eine positive Dynamik entwickelt (vgl. MacBeath et al. 2018).

## 2 Zusammenfassung

Die Fokussierung auf positive oder negative Dynamiken zeigt auf, wie komplex Schulentwicklungsprozesse sein können und wie viele Auslöser für Dynamiken es geben kann. Wie bereits an anderen Stellen ausgeführt, wird in dem hier vorliegenden Verständnis davon ausgegangen, dass eine Auseinandersetzung mit Dynamiken die Unberechenbarkeit minimiert.

Obwohl die vorliegende Publikation keine Anleitung mit Gelingensgarantie für erfolgreiches Schulentwicklungshandeln darstellt, werden im nachfolgenden Kapitel *Schulentwicklungshandeln* vier über alle Elemente des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg gültige Handlungsaspekte beschrieben, die sich auf Erfolg oder Misserfolg von Schulentwicklungsprozessen auswirken. Durch Wissen über die Elemente des Schulentwicklungsrades und die Anwendung der Handlungsaspekte kann also bewusst Einfluss auf Dynamiken in Veränderungsprozessen genommen werden.

### 3 Literatur

- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2016b. «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 1–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Beer, Gabriele. 2014. «Beratungsverhalten». In *Mentoring im Berufseinstieg – eine multiperspektivische Betrachtung: Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts*, hrsg. v. Gabriele Beer, Isabella Benischek, Oskar Dangl und Christine Plaimauer, 107–38. Austria: Forschung und Wissenschaft / Erziehungswissenschaft Bd. 20. Wien, Berlin, Münster: LIT.
- Bohm, David. 2011. *Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, Olaf-Axel. 2022. *Wertschätzende Schulleitung: Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung: wie Schulen zukunftsfähig werden*. 2. Aufl. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Demski, Denise. 2017. *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Schulentwicklungsforschung 2. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haenisch, Hans und Ulrich Steffens. 2017. «Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Aufl., 159–84. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Häfele, Walter, Hrsg. 2015. *OE-Prozesse initiieren und gestalten: Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater/innen und Projektleiter/innen*. 3. Aufl. Bern: Haupt.
- Heitmann, Kaja. 2013. *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, Jürgen und Thomas Brüsemeister, Hrsg. 2007. *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landert, Charles. 2014. «Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer: Bericht zur vierten Studie des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)». Zugriff 4. Januar 2023. [https://www.lch.ch/fileadmin/user\\_upload\\_lch/Aktuell/Medienkonferenzen/141209\\_05\\_Studie\\_Charles\\_Landert\\_zur\\_Berufszufriedenheit.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Aktuell/Medienkonferenzen/141209_05_Studie_Charles_Landert_zur_Berufszufriedenheit.pdf).
- Langer, Roman, Hrsg. 2008. «Warum tun die das?»: *Governanceanalysen zum Steuerungs Handeln in der Schulentwicklung*. 1. Aufl. Educational Governance 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lexikon der Physik*. 1999 [erschienen 2003]. [Sonderausg.]. Heidelberg: Spektrum.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the Connections Between Leadership and Learning: Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. London, New York: Routledge.
- Nachbagauer, Andreas, Iris Schirl-Böck und Edgar Weiss. 2020. *Unerwartete Herausforderungen in Projekten erfolgreich managen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Rolf, Hans-Günter. 2016b. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scharmer, Claus O. 2020. *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Scheve, Christian von. 2012. «Die sozialen Grundlagen der Emotionsentstehung: Kognitive Strukturen und Prozesse». In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, hrsg. v. Annette Schnabel und Rainer Schützeichel, 115–37. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Schwarzer-Petruck, Myriam. 2014. *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Senge, Peter M. 2011. *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 11., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Spektrum.de. o. J. «Dynamik». Zugriff 24. November 2022. <https://www.spektrum.de/lexikon/physik/dynamik/3571>.
- Weick, Karl E. und Kathleen M. Sutcliffe. 2016. *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

# **Kapitel 12**

# **Schulentwicklungs- handeln**



# Schulentwicklungshandeln

## Das Wie der Schulentwicklung

Frank Brückel, Rachel Guerra, Heike Beuschlein, Susanna Larcher, Regula Spirig, Reto Kuster

## 1 Schulentwicklungshandeln

### Definition Schulentwicklung

«Schulentwicklungsprozesse sind zielbewusst und kontinuierlich. Sie werden – im Austausch mit Bildungssystem und Gesellschaft – in einzelnen Schulen gemeinsam realisiert. Sie bedingen kollektive und individuelle Lernprozesse» (Zala-Mezö et al. 2018, 115).

Um Schulentwicklung vorantreiben zu können, ohne sich zu überfordern, interessieren neben Grundlagenwissen auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, die im Folgenden dargestellt werden. Das Schulentwicklungsrad zeigt auf, wie zentral der Ausgangspunkt Lernen der Schüler:innen ist, welche Faktoren bei Veränderungen zu beachten sind, welche Ebenen und Akteur:innen einbezogen werden müssen und welches Führungshandeln erforderlich ist (vgl. Kap. 3–10). Mit diesem Wissen über das *Was* und *Wozu* ist jedoch noch nicht geklärt, *wie* eine Führungsperson handeln kann, um Veränderungsprozesse zielführend und kontinuierlich voranzutreiben.

Sowohl in der Literatur zur Führung von Veränderungsprozessen wie auch aus den geführten Interviews (vgl. dazu *Herleitung*) gibt es eine Reihe von Hinweisen, die für das Schulentwicklungshandeln zentral sind. Beziehen sich diese Anregungen auf einzelne Faktoren oder Ebenen, werden sie in den jeweiligen Kapiteln unter «Konsequenzen für das Schulentwicklungshandeln» aufgeführt.

Die Aspekte des Schulentwicklungshandelns, die über alle Ebenen des hier vorliegenden Schulentwicklungsinstruments hinweg Gültigkeit haben, werden in den folgenden Kapiteln beschrieben. Unterschieden wird dabei zwischen Aspekten

- des Austauschs (vgl. Kap. 2),
- der Informationsgewinnung (vgl. Kap. 3),
- der Meinungsbildung (vgl. Kap. 4) sowie
- der Entscheidungsfindung (vgl. Kap. 5).

Die Aspekte sind nicht trennscharf und fließen insbesondere im Alltag ineinander.

## 2 Aspekte des Austauschs

Verschiedene Autor:innen (Schwarzer-Petruck 2014; Reusser u. Pauli 2014; Nonaka u. Takeuchi 2012; Scharmer 2020; Weick, Sutcliffe u. Obstfeld 2005; Weick u. Sutcliffe 2016) und sowohl die kanadischen wie auch die schweizerischen Interviews weisen darauf hin, dass die Bewusstmachung individueller und kollektiver Vorstellungen während des gesamten Veränderungsprozesses eine zentrale Arbeit ist. Deshalb braucht es genügend Gelegenheiten für Austausch über Ziel und Sinn des Vorhabens (vgl. *Prozessgestaltung*). Denn erst im Austausch mit anderen und durch die Versprachlichung werden Haltungen explizit gemacht («meaning materialize»; Weick, Sutcliffe u. Obstfeld 2005, 409; vgl. Ausführungen unter *Haltungen und Emotionen; Kooperation und Kommunikation*).

### 2.1 Dialog ermöglichen

Bei einem Austausch ist es wichtig, dass er so offen geführt wird, dass niemand dabei gewinnt oder verliert. In der Literatur gibt es eine Reihe von Hinweisen, die hierauf Bezug nehmen (vgl. z. B. Reichertz 2010; Bohm 2011 und ausführlich unter *Kooperation und Kommunikation; Haltungen und Emotionen*). Zum Beispiel unterscheidet Bohm (2011) zwischen Dialog und Diskussion und macht deutlich, dass ein Austausch möglichst in einem Dialog geführt werden sollte.

#### **Dialog**

Den Dialog (im Gegensatz zu einer Diskussion) kennzeichnet, dass die Gesprächsteilnehmer:innen in der Lage sind, einander uneingeschränkt und vorurteilsfrei zuzuhören, ohne zu versuchen, sich gegenseitig zu beeinflussen (Bohm 2011, 27 ff.).

Es geht nicht um ein «besser oder schlechter», sondern um die Explizitmachung eigener Ansichten, innerer Bilder und die Offenlegung von Haltungen beziehungsweise um das Verstehen des Gegenübers. So können Expertisen zusammengebracht und Synergien sichtbar werden, was Neues möglich macht (vgl. Bohm 2011, 54).

#### **Diskussion**

In einer Diskussion geht es darum, die andere Person von der eigenen Meinung zu überzeugen.  
«Ein grosser Teil von dem, was wir Diskussion nennen, wird nicht im vollen Ernst geführt, denn es gibt alle möglichen Dinge, die als nicht verhandelbar angesehen werden und die nicht berührt werden dürfen» (Bohm 2011, 33).

«Bei einem Dialog versucht niemand zu gewinnen. [...] Es steckt ein anderer Geist dahinter. Es wird nicht versucht, den eigenen Standpunkt durchzusetzen und

gegeneinander zu argumentieren, sondern miteinander über eine Herausforderung nachzudenken. [...] Dafür ist es zentral wichtig, dass alle Teilnehmenden wirklich gewillt sind, ihre Grundannahmen in Frage zu stellen» (Bohm 2011, 33 ff.).

Für Führungspersonen bedeutet dies, dass sie zunächst einmal auf die Bedeutung des Dialogs, zum Beispiel in Abgrenzung zur Diskussion, hinweisen und genügend Möglichkeiten bieten, sich über Urteile, Annahmen und gemeinsame Visionen auszutauschen.

## 2.2 Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften

Im Hinblick auf die Entwicklung des *Lernens der Schüler:innen* herrscht in der Fachdiskussion Konsens darüber, dass eine professionelle Lerngemeinschaft (PLG) ideal ist, um die eigene Arbeitspraxis – wann immer möglich und sinnvoll datenbasiert (vgl. Kap. 3.2, *Inquiry: eine fragende Haltung entwickeln*) – zu reflektieren und sich mithilfe anderer Personen und in Rückbezug auf theoretische Grundlagen, neue Perspektiven zu eröffnen (vgl. z. B. Huber 2020; Kansteiner et al. 2020; Sieland u. Rahm, Tobias 2010; Bonsen u. Rolff 2006; vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

Das gängige Verständnis einer PLG bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen. Das hier vorgelegte Schulentwicklungsverständnis geht davon aus, dass heutige Schulen aufgrund einer Vielzahl von Aufgaben mehrere Kerngeschäfte haben, die weit über den Unterricht hinaus gehen, also multifunktionale Organisationen<sup>40</sup> sind. Da diese vielfältigen Aufgaben und Funktionen unmöglich von den Lehrpersonen allein bewältigt werden können, geht mit dieser Multifunktionalität einher, dass sich das ursprünglich monoprofessionelle Funktionssystem der Schule immer stärker zu einem multiprofessionellen Arbeitskontext mit Fachpersonen, beispielsweise aus der Sonderpädagogik, der Betreuung oder der Schulsozialarbeit, entwickelt hat (vgl. *Mehrebenensystem Schule* und Kuster u. Bussmann 2017, 9; Fend 2008, 147). Aus diesem Grund subsumiert der hier vorliegende Begriff von PLG die multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Auch wenn keine endgültige Klarheit über eine ideale organisatorische Gestaltung einer PLG besteht, lassen sich nach Warwas u. Schadt (2020, 45) zumindest drei trennscharfe Kerndimensionen unterscheiden:

- Erstens eine gemeinsame kooperative Entwicklung mit dem Ziel, die eigene Unterrichts- und Angebotsqualität mithilfe von Evidenzen, Reflexion, Austausch und/oder Hospitationen zu verbessern (aktionale Dimension).

40 Multifunktional wird hier im doppelten Sinne verstanden: Erstens haben Schulen vielfältige Aufgaben (z. B. Angebote, die sich über den Ganzttag erstrecken, sonderpädagogische Förderung oder Zusammenarbeit mit Eltern). Zweitens ergibt sich hieraus, dass viele Professionen in unterschiedlichen Funktionen an einer Schule arbeiten (Lehrpersonen, Betreuung, Heilpädagogik etc.). Diese unterschiedlichen Berufsgruppen sind jeweils unterschiedlich ausgebildet, qualifiziert und sozialisiert (vgl. ausführlich *Mehrebenensystem Schule*).

- Zweitens die hohe Bedeutung eines «normativen Konsens» über pädagogische Werte und Überzeugungen, aber auch über die Ziele der gemeinsamen Arbeit (ideelle Dimension).
- Und drittens die Schaffung einer tragfähigen Infrastruktur. Das sind zum Beispiel Zusammenarbeitsregeln, klare Entscheidungsfindungen, verbindliche Strukturen (z. B. Zeiten und Inhalte der Sitzungen) oder die ausreichende Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen (strukturelle Dimension).

Brückel u. Guerra (2012, 25) zeigen in Anlehnung an Varga-Atkins et al. (2010) auf, dass es in Bezug auf diese Dimensionen sowohl förderliche wie hinderliche Rahmenbedingungen gibt:

Kriterium	Positiv	Negativ
Gemeinsames Ziel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Mitglieder verfolgen ein Ziel.</li> <li>– Die behandelten Themen sind individuell bedeutsam und praxiswirksam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Netzwerkarbeit hat kein festes Ziel.</li> <li>– Ziele stimmen nicht mit den eigenen Zielen überein.</li> </ul>
Gemeinsame Werte und Normen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Mitglieder kommen gerne.</li> <li>– Die Mitglieder teilen ihre Praxiserfahrungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Mitglieder arbeiten «halbfreiwillig» zusammen.</li> <li>– Es kommt nicht zu einer regelmässigen Zusammenarbeit.</li> <li>– Die Netzwerkarbeit wird offiziell (z. B. über eine Behörde) initiiert und Mitglieder sehen keinen Sinn darin.</li> </ul>
Wertschätzung und Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Arbeit des Netzwerkes beruht auf Vertrauen und der Bereitschaft, vorhandenes Wissen zu teilen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Mitglieder verstehen sich untereinander nicht.</li> <li>– Die Mitglieder sind nicht bereit, ihr Wissen zu teilen.</li> </ul>
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wichtig ist eine Organisation, die zielgerichtetes Arbeiten ermöglicht.</li> <li>– Finanzielle Unterstützung wird als Wertschätzung wahrgenommen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bürokratische Strukturen.</li> <li>– Mangelnde Ziele, Zeit, Ressourcen und strukturelle Hilfen.</li> </ul>
Gemeinsame Führung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Organisation ist dem Aufwand angemessen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schlechte Organisation.</li> </ul>

Tab. 1: Professionelle Lerngemeinschaft – förderliche und hinderliche Merkmale nach Varga-Atkins et al. (2010)<sup>41</sup>.

.....  
<sup>41</sup> Die Kriterienbenennung entspricht nicht den englischen Originalbezeichnungen der Autor:innen, sondern wurde von Brückel u. Guerra (2012, 25) auf Deutsch übersetzt und angepasst.

Zusammenfassend können PLG hervorragende Gefässe sein, um gemeinsam über das *Lernen der Schüler:innen* nachzudenken und neue Entwicklungen und Impulse in Gang zu bringen. Damit PLG gelingen, ist es notwendig, sich mit den förderlichen und hinderlichen Merkmalen zu beschäftigen und diese in der Praxis anzuwenden.

### 3 Aspekte der Informationsgewinnung

Veränderungsprozesse werden zunächst durch subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen (vgl. *Haltungen und Emotionen*) bewertet. In der Regel wird das kommende Projekt jedoch erst von der Mehrheit der beteiligten Akteursgruppen getragen, wenn dessen Sinnhaftigkeit unabhängig von Einzel- oder Gruppenmeinungen deutlich wird (vgl. *Prozessgestaltung*). In diesem Zusammenhang kann eine geeignete Informationsbeschaffung deutlich machen, warum es sich lohnt, neue Wege zu gehen. Im Folgenden wird zwischen der datenbasierten Informationsgewinnung, der Bedeutung der fragenden Haltung und der Wichtigkeit eigene Erfahrungen zu machen, unterschieden. Denn erst, wenn die Informationen mit der eigenen Arbeitsrealität in Verbindung gebracht werden, ist es für viele Personen möglich, abzuschätzen, welche Bedeutung die Veränderung für sie haben wird.

255

#### 3.1 Datenbasierte Informationsgewinnung

In der Fachdiskussion herrscht weitgehend Konsens darüber, dass der Beizug von Daten ein wichtiger Baustein für den Erfolg von Veränderungsprozessen ist (vgl. z. B. Altrichter u. Maag Merki 2022; Ammann u. Zala-Mezö 2019; Schildkamp 2019; Wiesner u. Schreiner 2019). Sowohl wissenschaftliche Ergebnisse als auch selbst durchgeführte Evaluationen von Projekten, Befragungen oder Dokumentationen und Konzepten sind geeignet, um ein Vorhaben datenbasiert und nicht ausschliesslich aufgrund subjektiver Erfahrungen und Handlungskonzepte zu bewerten. Wiesner u. Schreiner (2019, 91) unterscheiden in Anlehnung an Lai u. Schildkamp (2013) zunächst zwischen informellen, formellen und wissenschaftlichen Daten:

- Informelle Daten werden spontan gesammelt und notiert (z. B. Beobachtungen).
- Formelle Daten werden systematisch quantitativ oder qualitativ erhoben (z. B. Leistungsmessungen, systematische Unterrichtsbeobachtungen), entsprechen jedoch nicht unbedingt wissenschaftlichen Gütekriterien.
- Wissenschaftliche Daten beziehen sich auf Fachliteratur oder Forschungsprojekte, die wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen (z. B. Arbeiten von Hattie 2013).



Weiter unterscheiden Wiesner u. Schreiner (2019, 86 ff.) in Anlehnung an weitere Autor:innen zwischen Input-, Prozess-, Output- und Zufriedenheitsdaten:

- Inputdaten können mit Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gleichgesetzt werden.
- Prozessdaten beziehen sich im Allgemeinen auf veränderbare Merkmale der schulischen Abläufe wie Lernen, Zusammenarbeit, etc. Sie können beispielsweise bei Hospitationen erhoben werden (z. B. schriftlich festgehaltene Reflexionen oder beschreibende Analysen).
- Ergebnisdaten (Output, Outcome) beziehen sich auf Ergebnisse schulischen Handelns (z. B. Daten zur Schulleistung, Bewertungsergebnisse, schriftliche und mündliche Prüfungen, Portfolios oder Zeugnisse).
- Daten zur Zufriedenheit ergeben sich aus den Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Eltern usw.

<b>Nutzen der Datenbasierung</b>	Im Überblick stellen Wiesner u. Schreiner (2019, 94) den Nutzen der Evidenzbasierung wie folgt dar: «[...] sie [die Daten; Anm. der Autor:innen] helfen, ein besseres Verständnis zur [sic] gegenwärtigen Praxis zu erhalten (Information), können Grundlage für einen Dialog sein (Vernetzung) und Unterstützung für die Formulierung weiterer Entwicklungsfelder bieten».
----------------------------------	---

Die Herausforderung in Bezug auf die Evidenzbasierung liegt also nicht in der Frage, ob evidenzbasierte Entscheidungen in Bezug auf Schulentwicklungsprojekte hilfreich sind, sondern darin, wie Schulteams oder Verwaltungseinheiten befähigt werden können, evidenzbasiert zu handeln (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*). In der Literatur werden unter anderem zwei Möglichkeiten diskutiert:

- Schulteams arbeiten selbst datenbasiert. Ob dies in absehbarer Zeit vor allen Dingen in Bezug auf die Erhebung und Nutzung wissenschaftlicher Daten realistisch ist, muss an anderer Stelle diskutiert werden.
- Darüber hinaus gibt es vielversprechende Ansätze von gewinnbringenden Zusammenarbeitsformen zwischen Schulpraktiker:innen und Forscher:innen (vgl. z. B. Häbig et al. 2022). Ob sich diese Form der Kooperation in die Breite tragen lässt, ist aus verschiedenen Gründen ungewiss (vgl. dazu Heinrich u. Klewin 2019). Beispielsweise ist noch wenig geklärt, wie die Ergebnisse in die konkrete Schulentwicklungsarbeit übersetzt und dort genutzt werden können (vgl. Heinrich u. Klewin 2019, 68 ff., *Kooperation und Kommunikation*).

### 3.2 Inquiry: Eine fragende Haltung entwickeln

Ich würde sagen, dass – und das ist wirklich schwer – Lehrpersonen müssen selbst in den Spiegel schauen. Wenn wir sehen, dass etwas nicht funktioniert oder dass wir etwas ändern wollen, dann sollten wir uns fragen: «Was kann ich tun, um etwas zu ändern?» Nicht: «Was läuft mit meinen Schüler:innen falsch?»<sup>42</sup> (Interview 19, Kanada, Lehrerin).

Die Auswertung der kanadischen Interviews (vgl. *Herleitung*) zeigt die grosse Bedeutung, die Inquiry für eine erfolgreiche Schulentwicklung im kanadischen Schulsystem einnimmt. Da der Begriff und auch die Bedeutung, die damit verbunden ist, weder in der deutschsprachigen Schulentwicklungsliteratur noch bei den Schweizer Interviews auftaucht<sup>43</sup>, soll er an dieser Stelle zunächst beschrieben, mit forschendem Lernen verglichen und seine Bedeutung in die deutschsprachige Kultur mit dem Begriff der «fragenden Haltung» übersetzt werden.

MacKenzie (2016, 22) definiert Inquiry respektive Inquiry-based Learning in Bezug auf den Alberta Focus on Inquiry (Alberta. Ministry of Learning 2004) wie folgt<sup>44</sup>:

<b>Inquiry</b>	«Inquiry is the dynamic process of being open to wonder and puzzlements and coming to know and understanding the world». «Inquiry-based learning is a process where students are involved in their learning, create essential questions, investigate widely and then build new understandings, meanings and knowledge. That knowledge is new to the students and may be used to answer their essential question, to develop a solution or to support a position or a point of view. The knowledge is usually presented to others in some sort of a public manner and may result in some sort of action».
----------------	--

257

Auf den ersten Blick könnte Inquiry mit «forschendem Lernen» ins Deutsche übersetzt werden. Beiden Verständnissen ist gemein, dass sie auf die Bedeutung der Reflexion hinweisen und dass diese zur Verbesserung der professionellen Praxis dient. Im Unterschied zu Inquiry betont Forschendes Lernen den Bezug zur Forschung und impliziert ein Vorgehen, wie es in der wissenschaftlichen Community praktiziert wird, in der schulischen Praxis aber weitgehend unbekannt ist oder sogar Skepsis hervorruft (Klewin u. Koch 2017, 60).

42 «I think, my... I would say that – and it's a really hard thing to do. But teachers have to – we have to look in the mirror at ourselves as teachers. If we see something, that's not working or wanting to change, it's more «What can I do to change?» Not: «What's wrong with all my students?» (Übersetzung durch die Autor:innen)

43 Bei den Schweizer Interviews gibt es eine Kategorie «Haltung und Kultur gegenüber Schulentwicklung», die in eine ähnliche Richtung geht.

44 MacKenzie (2016) erläutert Inquiry in Bezug auf Studierende. Seine Erläuterungen machen aber deutlich, dass die von ihm genannten Prinzipien auf allen Ebenen des Bildungssystem angewendet werden können.

Inquiry ist ein Ansatz mit hohem Anspruch an ein theoriegeleitetes und datenbasiertes Vorgehen, bei dem die forschungsmethodologische Korrektheit jedoch nicht im Vordergrund steht. Im Kern geht es darum, eigenen grundlegenden Fragen nachzugehen, diese mit vielfältigen Methoden zu beantworten, um daraus ein neues Verständnis, neues Wissen und Können aufzubauen.

<b>Fragende Haltung</b>	<p>Die Hauptmerkmale einer fragenden Haltung sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bezug auf eigene oder für die Organisation praxisrelevante Fragestellung,</li> <li>– reflexive Distanz,</li> <li>– theoriegeleitetes Vorgehen sowie</li> <li>– Datenbasierung.</li> </ul> <p>Sie zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sich eine Person Neuerungen und Veränderungen gegenüber offen zeigt und ihre Erkenntnisse im Dialog mit anderen prüft und – wenn sinnvoll – passend zur eigenen Praxis entsprechend übernimmt.</p>
-------------------------	---

### 3.3 Neue Erfahrungen ermöglichen

Reusser und Pauli (2014, 645 ff.) schreiben, dass «neue Erfahrungen oder Informationen weiterhin vor dem Hintergrund der «alten», langjährig bewährten Überzeugungen assimiliert («gefiltert», wahrgenommen, interpretiert) [werden], was als eine der Ursachen für die unzureichende Umsetzung von Reformen auf allen Ebenen des Bildungssystems gesehen wird». Um solche «alten» Haltungen in Bewegung zu bringen, können gezielte Interventionen helfen. Zum Beispiel, indem neue Erfahrungen ermöglicht werden. Das kann den eigenen Alltag betreffen (z. B. neue Praktiken ausprobieren und reflektieren), möglich ist auch die Beobachtung und Reflexion anderer (z. B. bei Schul- und Unterrichtsbesuchen: etwas «mit den eigenen Augen sehen»). Dieses «Erfahren» hat im Zusammenhang mit *Haltungen und Emotionen*, aber auch in Bezug auf die Bereitschaft, neue Kompetenzen zu erwerben (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*), eine wichtige Funktion. Verkürzt und vereinfacht ausgedrückt können sich Menschen einen neuen Alltag manchmal nicht vorstellen, wenn sie keine entsprechenden Erfahrungen dazu gemacht haben, und sind daher oft auch nicht bereit, Zeit zu investieren.

## 4 Aspekte der Meinungsbildung

Nachdem geeignete Informationen gesammelt und auf den eigenen Alltag hin geprüft sind, sollte es zur Meinungsbildung kommen. Diese gelingt insbesondere dann, wenn implizites und explizites Wissen und Erfahrungen geteilt werden. Hilfreich für die anschließende Entscheidungsfindung ist es, dass Führungsperso-

nen die verschiedenen Ansichten und Argumentationen erkennen und einordnen können. Hierzu eignet sich die Beobachtung.

#### 4.1 Implizites Wissen und Erfahrungen explizit machen

Mit der Wissensspirale legen Nonaka u. Konno (1998) ein Modell vor, mit dem sie erläutern, wie in Organisationen Wissen generiert werden kann, das für alle hilfreich ist. Obwohl die Arbeit bereits am Ende des 20. Jahrhunderts publiziert wurde, gilt sie bis heute als unumstritten. Die Autoren unterscheiden zwei Arten von Wissen (vgl. *Individuelle und organisationale Kompetenzen*) und schreiben:

##### **Explizites und implizites Wissen**

«Es gibt zwei Arten von Wissen: explizites Wissen und implizites Wissen. Explizites Wissen kann in Worten und Zahlen ausgedrückt und in Form von Daten, wissenschaftlichen Formeln, Spezifikationen, Handbüchern und dergleichen weitergegeben werden. Diese Art von Wissen kann leicht formell und systemisch zwischen Individuen übertragen werden. [...] Implizites Wissen ist sehr persönlich und schwer zu formalisieren, was es schwierig macht, es zu kommunizieren oder mit anderen zu teilen. Subjektive Einsichten, Intuitionen und Ahnungen fallen in diese Kategorie von Wissen. Implizites Wissen ist tief verwurzelt in den Handlungen und Erfahrungen einer Person sowie in den Idealen, Werten oder Emotionen, die sie vertritt» (Nonaka u. Konno 1998, 42)<sup>45</sup>.

259

Analog zu den Ausführungen zum Dialog geht es auch im Modell der Wissensspirale von Nonaka und Konno (1998) darum, dass sich die an einem Projekt beteiligten Personen zunächst ihrer eigenen individuellen Vorstellungen und Erfahrungen bewusst werden (vgl. Feld 1 in Abb. 1) und sich über diese dann mit anderen austauschen (vgl. Felder 2 & 3 in Abb. 1).

Nonaka und Konno (1998, 42) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass es hierzu von allen beteiligten Personen Offenheit und Vertrauen braucht (vgl. Ausführungen zum Dialog unter 2.1, Dialog ermöglichen). Die Kombination von unterschiedlichen Wissenszugängen und Erfahrungen (vgl. Feld 3 in Abb. 1) erfordert die Offenheit, sich auf anderes Wissen, Erkenntnisse oder Praktiken einzulassen. In der finalen Phase (vgl. Feld 4 in Abb. 1) geht es schliesslich darum, die neuen Praktiken in einem iterativen Prozess so lange anzuwenden und zu verfeinern, bis diese in den Alltag integriert sind (vgl. *Prozessgestaltung*).

45 Original auf Englisch, Übersetzung durch die Autor:innen.

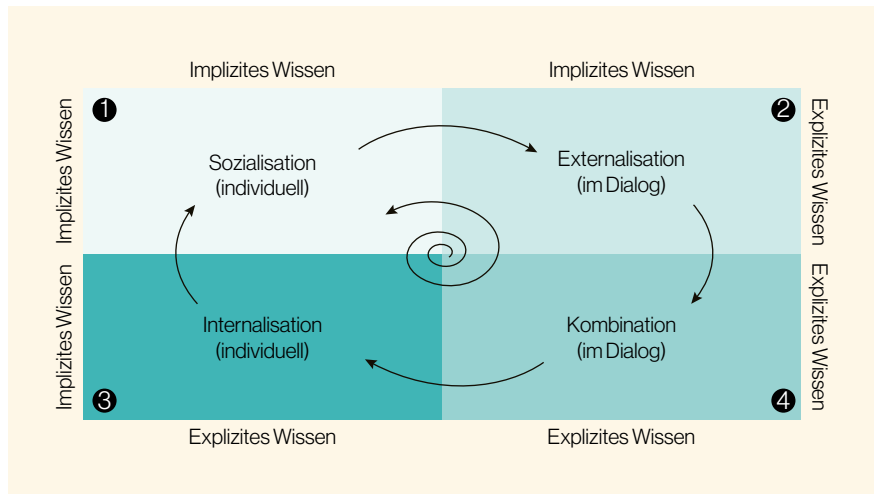


Abb. 1: Das Modell der Wissensspirale von Nonaka und Konno (1998)

## 4.2 Beobachten

260

Während der Dialog und die Explizitmachung eigenen Wissens und eigener Haltungen darauf abzielen, miteinander ins Gespräch zu kommen, zielen die Beobachtung, der Konsens, Kompromiss resp. Konflikt auf die Frage der Entscheidungsfindung ab.

Führungsverantwortliche Personen haben es einfacher, wenn sie den Austausch und dort explizit gemachte Haltungen und damit verbundene Emotionen genau beobachten und analysieren. Es geht darum, aktiv zu eruieren, wie die einzelnen Personen oder das Team zum kommenden Veränderungsprozess stehen. Scharmer (2020, 90) beschreibt die Bedeutung von Beobachtungen bei der Führung von Veränderungsprozessen in Rückbezug auf eine Interviewstudie, indem er ein Originalzitat zu Hilfe nimmt: «Plötzlich bin ich mit einer komplizierten dynamischen Situation konfrontiert, und meine Aufgabe ist, sie zu verstehen. Was würde ich tun? Ich würde beobachten und beobachten und wieder beobachten, dann würde ich mich zurückziehen».

Ergibt die Beobachtung, dass die verschiedenen Beteiligten dem Projekt im Grundsatz positiv gegenüberstehen, können die nächsten Schritte im Veränderungsprozess angegangen werden. Ist die Bewertung skeptisch oder sogar negativ, lohnt sich eine genauere Analyse der Gründe und des weiteren Vorgehens. Bei Unsicherheiten oder Ängsten der beteiligten Akteur:innen gilt es, diese aufzufangen und Möglichkeiten zu schaffen, sie zu überwinden. Bei Ärger hingegen ist genau zu prüfen und nachzufragen, woher dieser kommt. Scheinen die Kolleg:innen gleichgültig gegenüber dem Vorhaben, kann dies darauf hindeuten,

dass etwas davon abhält, sich auf ein Projekt einzulassen (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

Scharmer (2020, 389) macht deutlich, dass die Beobachtung besonders dann hilfreich ist, wenn sich die/der Beobachtende nicht von ihren/seinen eigenen Meinungen und Urteilen dessen, was wünschenswert ist, leiten lässt. Bei der Beobachtung sollte es darum gehen, zu erfahren, was die Betroffenen *wirklich* denken und dies ohne Bewertung zur Kenntnis zu nehmen. Anderegg u. Gregorzewski (2019, 10) nennen dazu beispielsweise Handlungsweisen, wie *sich interessieren, in Kontakt sein, anerkennen, klären, bestärken* oder *einbeziehen*. «Die meisten Veränderungsprozesse scheitern nicht an einem Mangel an guten Intentionen und Visionen, sondern weil die Verantwortlichen im Prozess nicht die Realität, mit der sie konfrontiert sind, sehen können, um dann entsprechend zu handeln» (Scharmer 2020, 179).

Zusammenfassend kann die Beobachtung einer Führungsperson dabei helfen, zu erkennen, ob wichtige Entscheidungen «reif» sind oder ob es weitere Informationen, Austauschgefässe, etc. braucht, bevor der nächste Schritt gegangen werden kann (vgl. *Prozessgestaltung*).

## 5 Aspekt der Entscheidungsfindung

Entscheidungen sollten nach Möglichkeit so getroffen werden, dass sie von der Mehrheit der beteiligten Akteur:innen mitgetragen werden. Da Schulen im öffentlichen Auftrag handeln, sind insbesondere grössere Entwicklungsvorhaben nur unter Einbezug des Mehrebenensystems anzugehen (vgl. *Rahmenbedingungen; Mehrebenensystem Schule; Kooperation und Kommunikation*). Das bedeutet, dass oftmals sehr unterschiedliche Gruppen mit verschiedenen Perspektiven berücksichtigt werden sollten. Bei der Entscheidungsfindung wird zwischen Formen mit hoher Einigkeit auf der einen Seite und konflikthaftem Ausgang auf der anderen Seite unterschieden. Dazwischen stehen der Kompromiss und die Mehrheitsentscheidung.<sup>46</sup>

261

### 5.1 Konsens

<b>Konsens</b>	Konsens bedeutet die «übereinstimmende Meinung von Personen zu einer bestimmten Frage ohne verdeckten oder offenen Widerspruch» (Wikipedia 2022).
----------------	---

<sup>46</sup> An dieser Stelle werden nur die drei Entscheidungsgrundlagen vorgestellt, wohlwissend, dass es hierüber in der Politikwissenschaft einen breit geführten Diskurs gibt.

Ziel und gleichzeitig oftmals die Hoffnung ist es, mit möglichst vielen Konsensentscheidungen voranzukommen. Allerdings ist aus demokratiepolitischer Perspektive fragwürdig, ob es überhaupt möglich ist, bei wichtigen Fragen einen Konsens zu erreichen, geht man davon aus, dass eine übereinstimmende Meinung vorhanden sein sollte. In Bezug auf Theorien des Rechts und die Frage, ob entsprechende Entscheidungen als legitim erachtet werden, schreibt Breitenband (2019, 1) zum Beispiel:

Denn auch wenn sie im Konsens aller Bürgerinnen und Bürger die wesentliche Legitimationsbedingung für Recht sehen, lassen die Theoretiker doch zugleich keinen Zweifel daran, dass sie keinesfalls erwarten, dass auch nur für eine einzige Rechtsnorm Einstimmigkeit zu erwarten ist.

Breitenband (2019, 1) sieht hierin ein Dilemma und bezeichnet diese Idee als «hypothetischen Konsens»: «Bedingung für die Legitimation wäre dann nur noch, dass den Rechtsnormen alle ihnen Unterworfenen zustimmen könnten».

In eine ähnliche Richtung argumentiert Kuhn (2016, 71), der in Bezug auf Schulz-Hardt (2003) den «vorschnellen Konsens» als einen Grund nennt, warum Gruppenentscheidungen scheitern können. Die vorangegangene Diskussion dient dann nicht dem «unvoreingenommenen Austausch von relevanten Informationen», sondern es geht darum, die andere Person von der eigenen Meinung zu überzeugen (vgl. Kap. 2.1, *Dialog ermöglichen*; Bohm 2011, 33 ff.). Das heisst, dass Einigungsverfahren in der Regel aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven, Meinungen und Haltungen sehr viel Zeit brauchen. Kuhn (2016, 79) schlägt in Anlehnung an Schmidt und Berg (1995, 305) dafür ein mehrschrittiges Verfahren vor, das eine «vorschnelle Gewinner-Verlierer-Konstellation» verhindert und Meinungsdifferenzen auf Teilaspekte reduziert.

Dieses Vorgehen geht bereits in die Richtung dessen, was nachfolgend als Kompromiss beschrieben wird.

## 5.2 Kompromiss

In Bezug auf McCarthy (1992) führt Breitenband (2019, 184) die Möglichkeit aus, «das Legitimationskonzept nicht allein auf der Idee eines praktischen Diskurses mit dem Ziel, einen Konsens zu erreichen, aufzubauen, sondern es insofern zu erweitern, dass [sic] es auch die legitimierende Wirkung fairer Entscheidungsverfahren und Kompromisse berücksichtigt».

Nach Neidhardt (2013, 418) gehört es zum Wesen des Kompromisses, «dass mit ihm keiner voll auf seine Kosten kommt. [...] Die damit verbundenen Aushandlungen, Anpassungen und Kompromisse haben zur Folge, dass am Ende die «maximale Interessenbefriedigung der Beteiligten» (Neidhardt 2013, 418) in der Regel nicht erreicht wird.

### Kompromiss

«Es gehört zum Wesen des Kompromisses, dass mit ihm keiner voll auf seine Kosten kommt. Kompromiss entsteht durch wechselseitiges Nachgeben rivalisierender Parteien, und was herauskommt, liegt unterhalb ihrer Wunschvorstellungen» (Neidhardt 2013, 418).

In demokratischen Staaten gilt die Kompromissbildung als «Friedensregel» (Neidhardt 2013, 418) für Interessenskonflikte. In der öffentlichen Bildung braucht es sehr häufig aufwändige Koordinationsprozesse, da für viele Entscheidungen die Zustimmung aller Ebenen des Systems notwendig ist und «Verhandlungsgewinne mit sehr hohem Zeitaufwand teuer bezahlt werden» (Neidhardt 2013, 434; vgl. auch Hafner 2022; Esser 2000; *Rahmenbedingungen; Mehrebenensystem Schule*). Kommt es am Ende zu einem Kompromiss, dann gewinnen Entscheidungen häufig an Stabilität, insbesondere dann, «wenn sie nicht nur als nützlich, sondern auch als wertvoll erscheinen» (Neidhardt 2013, 435).

### 5.3 Mehrheitsentscheidungen

Allerdings gibt es auch immer Herausforderungen, deren Lösung nicht ohne Weiteres bis zu dem Zeitpunkt aufzuschieben sind, an dem sich die Beteiligten konsensual geeinigt oder einen Kompromiss gebildet haben (vgl. Breitenband 2019, 217). Wichtig ist dann, dass die Entscheidung von den beteiligten Personen als legitim erachtet wird.

Die wichtigste dieser Regeln ist die Mehrheitsregel. Sie ermöglicht eine Entscheidung gerade dann, wenn kein Konsens oder Kompromiss in Sicht ist, und steht trotzdem in Verbindung mit dem diskursiven Meinungs- und Willensbildungsprozess (Breitenband 2019, 217).

Wichtig ist nach Breitenband (2019, 217) allerdings, dass die Mehrheitsentscheidung auf die Konsensforderung bezogen bleibt, «weil ihr ein Diskussionsprozess vorausgegangen ist, der unter den Kommunikationsvoraussetzungen eines entsprechenden Diskurses» [Dialog: Anm. der Autor:innen] stattgefunden hat». Hier zeigt sich die enge Verzahnung mit den Aspekten des Austauschs (vgl. Kap. 2).

Hilfreich und häufig usus ist es, wenn bei Mehrheitsentscheidungen zunächst über das Was entschieden wird (z. B. Einführung einer Tagesschule oder einer neuen Unterrichtsform), das Wie aber noch zur Diskussion steht.

Auch wenn eine Mehrheitsentscheidung nach einem Dialog getroffen wurde, sollte in Betracht gezogen werden, dass sie fehlbar sein kann. Breitenband (2019, 218) schlägt daher in Anlehnung an Habermas (1999) vor, dass Majoritätsentscheidungen keine unumkehrbaren Konsequenzen haben sollten: «Die Minderheit muss die Chance behalten, in Zukunft mit besseren Argumenten die Mehrheit zu gewinnen und die getroffene Entscheidung zu revidieren».



Ist eine Einigung oder Mehrheitsentscheidung nicht möglich, kann es auch zu konflikthafter Entscheidungen kommen.

## 5.4 Konflikt

Ein Konflikt zeichnet sich nach Breitenband (2019, 221) dadurch aus, dass es weder eine Aussicht auf eine rational motivierte Einigung gibt, noch eine Einigung bezogen auf strittige Überzeugungen möglich scheint. Zudem führt er (zumindest vorübergehend) zu einer Handlungsunfähigkeit (Schwarz 2014, 277). In diesem Falle gibt es mehrere Punkte, die zu beachten sind: Zunächst einmal ist es wichtig zu wissen, wer zu entscheiden hat (vgl. *Kooperation und Kommunikation*, hier insbesondere die Ausführungen zu Vertrauen und Macht; *Rahmenbedingungen; Mehrebenensystem Schule*). Aber auch dann gilt es, sich in Erinnerung zu rufen, dass «brauchbare und wirklich haltbare Lösungen bei Konflikten meist die sind, die von den Konfliktparteien selber gefunden werden. Alle Lösungen, die von Dritten gefunden werden, verlangen eine Unterordnung unter diese dritte Instanz (sei es Richter, Trainer) und funktionieren nur im Zusammenhang mit einem Abhängigkeitsverhältnis in einer Hierarchie» (Schwarz 2014, 321).

Das heisst, dass trotz aller (legitimierter) Machtausübung ein Weg gefunden werden sollte, der zur Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit führt:

264

Unter Lösung verstehe ich, dass die Gegner einen Modus gefunden haben, in dem der Gegensatz soweit [sic] verschwunden ist, dass die Handlungsfähigkeit von beiden (oder im Extremfall nur von einem) nicht weiter beeinträchtigt wird (Schwarz 2014, 280).

Ein erster Weg dahin ist eine transparente Kommunikation, was zum Entscheid – trotz aller Konflikthafterkeit – geführt hat. Auch hier sollte gelten: «Die Minderheit muss die Chance behalten, in Zukunft mit besseren Argumenten die Mehrheit zu gewinnen und die getroffene Entscheidung zu revidieren» (Breitenband 2019, 218).

## 6 Zielperspektive: Veränderungsoffene Kultur etablieren

Mit den hier beschriebenen Möglichkeiten werden Aspekte für das Schulentwicklungshandeln aufgezeigt, mit denen Führungspersonen über alle Faktoren und Ebenen und unter Einbezug aller wichtigen Akteur:innen Veränderungsprozesse gestalten können.

Die hier beschriebenen Aspekte führen zu einem gemeinsamen Verständnis und einer gemeinsamen Sprache, was wiederum die Erweiterung des Handlungsrepertoires von Führungspersonen unterstützt.

<b>Veränderungs-offene Kultur</b>	Zusammen sind das nahezu ideale Bedingungen für den Aufbau einer veränderungsoffenen Kultur. Es geht dabei ausdrücklich nicht darum, dass alle Akteur:innen immer gleich agieren, sondern, dass sie ihre Handlungen an einem gemeinsamen Orientierungsrahmen ausrichten (vgl. <i>Prozessgestaltung</i> ). Dies gilt sowohl innerhalb des Lebensraums Schule als auch über alle Ebenen des Bildungssystems hinweg.
-----------------------------------	---

## 7 Die Handlungsaspekte im Überblick

Aspekte des Austauschs		Aspekte der Informationsgewinnung			Aspekte der Meinungsbildung		Aspekt der Entscheidung
<b>Dialog ermöglichen</b>	<b>Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften</b>	<b>Datenbasierte Informationsgewinnung</b>	<b>Inquiry: Eine fragende Haltung entwickeln</b>	<b>Neue Erfahrungen ermöglichen</b>	<b>Implizites Wissen und Erfahrungen explizit machen</b>	<b>Beobachten</b>	<b>Konsens, Kompromiss, Mehrheitsentscheidung, Konflikt</b>
Unterschiede zwischen Diskussion und Dialog kennen	Merkmale von professionellen Lerngemeinschaften kennen	Nutzen der Datenbasierung für die Praxis kennen	Merkmale einer fragenden Haltung kennen	Bedeutung neuer Erfahrungen für Veränderungsprozesse kennen	Bedeutung von Wissens- und Erfahrungsexplikation kennen	Bedeutung des Beobachtens für Führungspersonen kennen	Das Mehrebenensystem und seine multirationalen Handlungslogiken kennen
Kriterien des Dialogs anwenden	Professionelle Lerngemeinschaften dem jeweiligen Kontext angepasst etablieren	Zwischen unterschiedlichen Daten unterscheiden	Kultur der fragenden Haltung etablieren	Gelegenheiten für neue Erfahrungen schaffen	Verfahren zur Wissens- und Erfahrungsexplikation anwenden	Verfahren der wertfreien Beobachtung kennen	Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Entscheidungsverfahren kennen
Austauschgefässe etablieren und Dialoge anregen		Team befähigen, datenbasiert zu arbeiten			Kultur schaffen, die Wissens- und Erfahrungsexplikation zulässt und fördert	Beobachtungen für Entscheidungen nutzen	Entscheidungsverfahren situationsadäquat und fair umsetzen

Abb. 2: Die Handlungsaspekte im Überblick

## 8 Literatur

- Alberta. Ministry of Learning. 2004. *Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Edmonton, Alta. Learning Resources Centre.
- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2022. «Wohin entwickelt sich die ›Neue Steuerung‹ im Bildungswesen?». In *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung: Grundlagen der Qualität von Schule 5*, hrsg. v. Ulrich Steffens und Hartmut Ditton. 1. Auflage, 63–82. Beiträge zur Schulentwicklung. Bielefeld: wbv.
- Ammann, Markus und Enikő Zala-Mező. 2019. «Strategien in der Datennutzung: Editorial». *Journal für Schulentwicklung* (3): 5–7.
- Anderegg, Niels und Malte Gregorzewski. 2019. «Leadership for Learning: Facetten lernwirksamer Schulleitung». *Lernende Schule* 22 (4): 6–11.
- Bohm, David. 2011. *Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bonsen, Martin und Hans-Günter Rolf. 2006. «Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern». *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S. 167–184 *Zeitschrift für Pädagogik* 52.
- Breitenband, Detlef. 2019. *Konsens – der Grund der Legitimität*. Wiesbaden: Springer.
- Brückel, Frank und Rachel Guerra. 2012. «Die Arbeit in einer professionellen Lerngemeinschaft: Sich ständig verbessern». *Weiterbildung* 23 (2): 24–27.
- Esser, Hartmut. 2000. *Institutionen*. Studienausg. Soziologie spezielle Grundlagen / Hartmut Esser; Bd. 5. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häbig, Julia, Enikő Zala-Mező, Jaël Omlin, Alexandra Totter, Frank Brückel und Daniela Müller-Kuhn. 2022. «Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten». *#schule verantworten*, Nr. 2. doi:10.53349/sv.2022.i2.a212.
- Hafner, Sandra. 2022. *Koordination und Kompromiss in föderalen Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. 3. Nachdr., überarb. deutschsprachige Ausg. von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heinrich, Martin und Gabriele Klewin. 2019. «Evidenzbasierte Steuerung ohne ›Evidenztransfer‹? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung». In *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, hrsg. v. Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens, 61–77. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, Stephan G. 2020. «Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften». In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. v. Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 1109–22. Wiesbaden: Springer.
- Kansteiner, Katja, Christoph Stamann, Claus G. Bühren und Peter Theurl, Hrsg. 2020. *Professionelle Lerngemeinschaften Als Entwicklungsinstrument Im Bildungswesen*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Klewin, Gabriele und Barbara Koch. 2017. «Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?» *Die Deutsche Schule* 109 (1): 58–69. Online verfügbar unter: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102121&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102121&uid=frei). Zugriff 28. August 2022.
- Kuhn, Rolf. 2016. «Kollektive Entscheidungsprozesse gestalten: Facetten des Phänomens ›Entscheiden‹». In *Lateral führen: Aus der Mitte der Hochschule Komplexität bewältigen*, hrsg. v. Franziska Zellweger und Geri Thomann. 1. Auflage, 69–80. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 6. Bern: hep Verlag.
- Kuster, Reto und Esther Busmann. 2017. *Kooperation: Arbeitsbuch 3*. Bern: hep Verlag.

- Lai, Mei K. und Kim Schildkamp. 2013. «Data-based Decision Making: An Overview». In *Data-based Decision Making in Education*, hrsg. v. Kim Schildkamp, Mei K. Lai und Lorna Earl, 9–21. Dordrecht: Springer Netherlands.
- MacKenzie, Trevor. 2016. *Dive into Inquiry: Amplify learning and empower student voice*. Irvine, California: EdTechTeamPress.
- Neidhardt, Friedhelm. 2013. «Bedingungen und Formen «gütlichen Einvernehmens»». *Berlin J Soziol* 23 (3-4): 417–39. doi:10.1007/s11609-013-0225-4.
- Nonaka, Ikujiro und Noboru Konno. 1998. «The Concept of «Ba»: Building a Foundation for KnowledgeCreation». *CaliforniaManagementReview* 40(3):40–54. doi:10.2307/41165942.
- Nonaka, Ikujiro und Hirotaka Takeuchi. 2012. *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. 2., um ein Vorwort erweiterte Auflage. Management. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Reichert, Jo. 2010. *Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, Kurt und Christine Pauli. 2014. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 642–61. Münster: Waxmann.
- Scharmer, Claus O. 2020. *Theorie U - Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5th ed. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Schildkamp, Kim. 2019. «Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps». *Educational Research* 61 (3): 257–73. doi:10.1080/00131881.2019.1625716.
- Schmidt, Eva R. und Hans G. Berg. 1995. *Beraten mit Kontakt: Gemeinde- und Organisationsberatung in der Kirche; ein Handbuch*. 1. Aufl. Offenbach/M. Burckhardthaus-Laetare Verl.
- Schwarz, Gerhard, Hrsg. 2014. *Konfliktmanagement*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Schwarzer-Petruck, Myriam. 2014. *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Research. Wiesbaden: Springer VS. Zugl. Jena, Univ., Diss., 2012.
- Sieland, Bernhard und Tobias Rahm. 2010. «Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker». In *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, hrsg. v. Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr, 245–60. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Varga-Atkins, Tünde, Mark O'Brien, Diana Burton, Anne Campbell und Anne Qualter. 2010. «The importance of interplay between school-based and networked professional development: School professionals' experiences of inter-school collaborations in learning networks». *J Educ Change* 11 (3): 241–72. doi:10.1007/s10833-009-9127-9.
- Warwas, Julia und Christian Schadt. 2020. «Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze». In *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*, hrsg. v. Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Claus G. Bühren und Peter Theurl. 1. Auflage, 37–48. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weick, Karl E. und Kathleen M. Sutcliffe. 2016. *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe und David Obstfeld. 2005. «Organizing and the Process of Sensemaking». *Organization Science* 16 (4): 409–21. doi:10.1287/orsc.1050.0133.
- Wiesner, Christian und Claudia Schreiner. 2019. «Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en)». In *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, hrsg. v. Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbelsstein, Martin Heinrich und Ulrich Stefens, 79–140. Münster, New York: Waxmann.

Wikipedia. 2022. «Konsens». <https://de.wikipedia.org/wiki/Konsens>.

Zala-Mezö, Enikő, Maja Pfaendler, Frank Brückel, Reto Kuster und Leuthard Martin. 2018. «Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen». In *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*, hrsg. v. Enikő Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss und Julia Häbig, 109–30. Münster, New York: Waxmann.

# Herleitung



# Herleitung und Entwicklung des Schulentwicklungsrats

Frank Brückel, Susanna Larcher, Reto Kuster, Regula Spirig, Rachel Guerra, Heike Beuschlein  
unter Mitarbeit von Luzia Annen und Christine Weilenmann

## 1 Handlungsleitendes Vorgehen: Design Based Research

Um den Entwicklungsprozess des Projekts möglichst fundiert, transparent und nachvollziehbar voranzubringen und die in der Einleitung dargestellte Kritik an Schulentwicklung aufzugreifen, wurde auf den Ansatz des Design Based Research (DBR)<sup>47</sup> zurückgegriffen. Der gewählte Ansatz eröffnet durch seine methodologische Anlage die Möglichkeit, praktische Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung zusammenzudenken und zu gestalten (vgl. Rau, Gerber u. Grell 2022, 353).

271

<b>Design Based Research</b>	DBR ist ein Forschungsansatz, der von einem für die Praxis relevanten Problem ausgeht und dazu auf Theorie und Forschungserkenntnisse zurückgreift. DBR wird nicht durch eine bestimmte Methode definiert, sondern ist an der Lösung des Praxisproblems und den damit generalisierbaren Erkenntnissen ausgerichtet. Die Produkte des DBR werden primär an ihrer Nützlichkeit für die Zielgruppen gemessen und nicht nur an wissenschaftlichen Gütekriterien (vgl. Euler 2014a, 2014b, 2017; McKenney u. Reeves 2014; Jahn 2014).
------------------------------	--

Der Ansatz aus der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung stammt ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum und wird mehrheitlich zur Lösung von fachdidaktischen Fragestellungen genutzt. Ein näherer Blick auf die von Euler und Sloane (2014, 8) formulierten fünf Kernmerkmale macht deutlich, dass sich DBR auch über die Fachdidaktik hinaus sehr gut eignet, um neue, praxisrelevante Ansätze theoriegestützt zu entwickeln und sich der Komplexität der vorliegenden Fragestellung nicht nur über eine «nicht-involvierte Beobachter:innenperspektive» (Rau, Gerber u. Grell 2022, 351) anzunähern. Im

<sup>47</sup> Euler u. Sloane (2014, 8) verweisen darauf, dass neben dem hier genutzten Begriff DBR verschiedene Begriffe verwendet werden: «Educational Design Research» (McKenney u. Reeves 2014); «Development Research» (van den Akker et al. (1999) oder «entwicklungsorientierte Bildungsforschung» (Reinmann Gabi u. Sesink Werner 2011).



Folgenden werden die Kernmerkmale genannt und es wird aufgezeigt, wie sie im Entwicklungsprozess des vorliegenden Projekts genutzt wurden.

### Kernmerkmal 1: Verzahnung von Forschungs- und Erkenntnisgewinnungsinteressen

Um die Ziele des Projekts zu erreichen, wurde der Prozess nach Euler (2014b, 20) gewählt, der verschiedene Phasen vorsieht (vgl. Abb. 1). Die fünf Phasen werden in den Kapiteln 2 bis 5 ausführlich beschrieben.

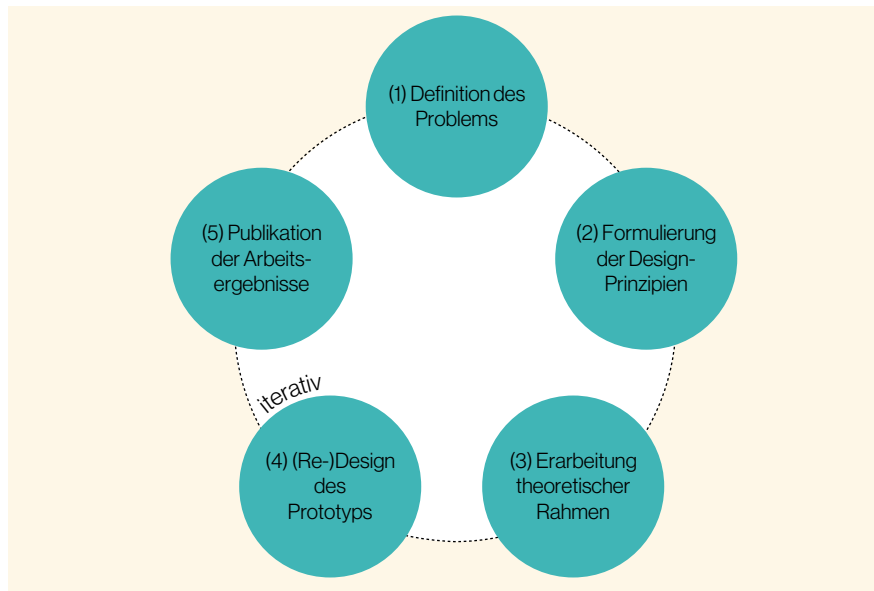


Abb. 1: Durchgeführter DBR-Prozess in Anlehnung an Euler (2014b, 20)

### Kernmerkmal 2: Theoriebasierte Praxisentwicklung

Von hoher Bedeutung war die theoriebasierte Praxisentwicklung, die am Ende das definierte Problem löst. Hierbei wird ein interdisziplinärer Zugang gewählt, der soziologische, erziehungswissenschaftliche, organisationspsychologische, betriebswirtschaftliche und (sozial-)psychologische Erkenntnisse berücksichtigt. Dadurch soll ein ganzheitliches, realistisches und praxisrelevantes Verständnis von Veränderungsprozessen gewonnen werden. Die vorliegende Fragestellung ist «zu komplex, als dass sie einzelwissenschaftlich gelöst werden könnte» (Busch u. Link 2021, 10). Bakker (2019, 49) bezeichnet diese Arbeitsweise in Rückgriff auf Levi-Strauss als «Bricolage». Das bedeutet, dass die Lösung mithilfe von verschiedensten Disziplinen, Theorien und Ressourcen erarbeitet werden kann<sup>48</sup>. Wichtig ist, dass der gewählte Theoriebezug jeweils disziplinär verortet wird.

48 Vgl. Kritik von Reinbacher (2016); vgl. Kapitel 3, Erarbeitung theoretischer Rahmen.

### Kernmerkmal 3: Iterativer Entwicklungsprozess durch Kooperation zwischen Entwickler:innen und Zielgruppen

Iteratives Vorgehen bezeichnet die Wiederholung einzelner Schritte oder des gesamten Prozesses, bis die intendierten Ziele umgesetzt sind.

Ab dem ersten Moment wurden verschiedene Anspruchsgruppen<sup>49</sup> in unterschiedlichen Settings<sup>50</sup> in den Entwicklungsprozess einbezogen. Dahinter steht die Überzeugung, dass Arbeitsergebnisse, die schrittweise entwickelt und vorgestellt werden, nicht perfekt sein, sondern diskutiert werden müssen:

«[...] du musst irgendetwas vorlegen, etwas, was nicht fertig ist, aber unmittelbar Feedback erhält und so die Verbesserung [...] beschleunigt» (Scharmer 2020, 246).

Scharmer (2020, 243 ff.) sieht in dieser Arbeitsweise Vorteile. So benennt er Prinzipien wie die Integration verschiedener Inspirationen und Intentionen, mit den Zielgruppen in einen Dialog zu kommen und eventuell früh zu scheitern, um dadurch schneller zu lernen.

### Kernmerkmal 4: Vom Einzelfall zur Generalisierbarkeit der Erkenntnisse

DBR zeichnet sich dadurch aus, dass einerseits reale Praxisprobleme gelöst, andererseits neues generalisierbares Wissen erarbeitet wird (vgl. oben; Euler 2017; McKenney u. Reeves 2014; Jahn 2014). McKenney u. Reeves (2014) zeigen im Überblick auf, wie sich DBR sowohl auf den Einzelfall wie auch auf die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse bezieht:

Lösung «praktischer Herausforderungen»	Generalisierbare Erkenntnisse
<p><b>Bezug zu einem praktischen Problem</b> Schulentwicklung so aufzeigen, dass das Modell im Alltag von den Akteur:innen im Bildungssystem genutzt wird.</p>	<p><b>Generierung neuen Wissens</b> Generalisierte Formulierung von Faktoren, ihren Verbindungen und den möglichen Dynamiken.</p>
<p><b>Nutzung von Wissen für Problemlösung</b> Theoretische und datenbasierte Zugänge nutzen, um Faktoren, ihre Verbindungen und mögliche Dynamiken herauszuarbeiten.</p>	<p><b>Generierung verschiedener Wissensarten</b> Formulierung der Faktoren, Erarbeitung von wissenschaftsbasierten Materialien, Erarbeitung von Interventionsstrategien für Schulentwicklungsvorhaben usw.</p>

49 Leitungspersonen aus Schulen und Behörden, Mitarbeitende von Hochschulen.

50 Hearings mit unterschiedlichen Fokus analog den Design-Prinzipien, Weiterbildungen und Beratungen.

Lösung «praktischer Herausforderungen»	Generalisierbare Erkenntnisse
<b>Generierung einer Systematik</b> Erste systematische Formulierung von Faktoren, ihren Verbindungen und den möglichen Dynamiken	<b>Erhöhung des Transfers in die Praxis</b> Nutzung der wissenschaftsbasierten Materialien im Feld

Tab. 1: Vom Einzelfall zur Generalisierbarkeit der Erkenntnisse nach McKenney u. Reeves (2014, 7)<sup>51</sup>

Damit diese eingeforderte doppelte Zielsetzung «Problemlösung des Einzelfalls» und «Generalisierbarkeit» gelingen kann, sollen gemäss McKenney u. Reeves (2014)<sup>52</sup> in Anlehnung an andere Quellen folgende Kriterien beachtet werden:

- Pragmatisch: Literatursauswahl oder Nutzung verschiedener wissenschaftlicher Diskurse werden an das formulierte Problem angelehnt.
- Fundiert: Theorie, empirische Erkenntnisse und praktische Expertise werden als Grundlage für die Arbeit genutzt.
- Interventionistisch: Ergebnisse sollen Veränderungen in der täglichen Praxis herbeiführen.
- Kollaborativ: Lösungen erfordern das Fachwissen multidisziplinärer Partnerschaften (Forscher:innen verschiedener Disziplinen, Praktiker:innen und/oder Schulentwicklungsbegleiter:innen).
- Anpassungsfähig: Interventionsdesign und Forschungsdesign werden entsprechend den neuen Erkenntnissen angepasst.
- Iterativ: Entwicklung zieht sich über mehrere Zyklen der Konzeption, Erprobung und Überarbeitung.
- Theorieorientiert: Theorie dient sowohl für das Design wie die entwickelten Materialien als Grundlage. Design- und Entwicklungsarbeit tragen zu einem breiteren wissenschaftlichen Verständnis bei.

In den folgenden Kapiteln wird jeweils darauf Bezug genommen, wie mit diesen Kriterien im vorliegenden Projekt verfahren wurde.

### Kernmerkmal 5: Gütekriterien

In DBR-Projekten gelten Gütekriterien in Form von Design-Prinzipien.

<b>Design-Prinzipien</b>	Design-Prinzipien können als Handlungsleitlinien verstanden werden, die in verallgemeinerter Form vorgeben, wie die Ziele des Vorhabens erreicht werden sollen. Sie zeigen auf, welche Kriterien in einem DBR-Prozess handlungsleitend sind, und dienen der Entwicklungsgruppe als roter Faden. Nach aussen gewähren Design-Prinzipien Transparenz, durch sie können Dritte beurteilen, inwieweit die Ziele verwirklicht wurden.
--------------------------	--

<sup>51</sup> Original in Englisch; übersetzt und angepasst für das vorliegende Projekt durch die Autor:innen.

<sup>52</sup> Original in Englisch; übersetzt und angepasst für das vorliegende Projekt durch die Autor:innen.

Jahn (2014, 5) macht deutlich, dass die in der Wissenschaft streng beachteten Gütekriterien (wie Objektivität, Reliabilität und Validität) beim DBR-Ansatz eine eher sekundäre Rolle spielen:

Nicht uneingeschränkt übertragbare, allgemeingültige Erkenntnisse, sondern stetige Verbesserung einer bestimmten, kontextabhängigen Praxis und der dazugehörigen Theorie sind das primäre Ziel der Forschungsbemühungen.

Welche Design-Prinzipien für das vorliegende Projekt handlungsleitend sind, wird in Kapitel 2.2, *Festlegung der Design-Prinzipien* ausgeführt.

## 2 Umsetzung der Kernmerkmale

Im folgenden Kapitel werden die oben kurz umrissenen Kernmerkmale entlang den fünf Phasen des DBR-Prozesses (vgl. dazu Abb. 1) aufgezeigt:

- Definition des Problems,
- Formulierung der Design-Prinzipien,
- Erarbeitung theoretischer Rahmen,
- (Re-) Design des Prototyps,
- Publikation der Arbeitsergebnisse.

275

Eine kurze Beschreibung der jeweiligen Phase und deren Umsetzung im vorliegenden Projekt werden im Folgenden dargelegt.

### 2.1 Definition des Problems

Nach Euler (2014b, 24) sollte die Problemstellung aus zwei Perspektiven beschrieben werden: einerseits aus Sicht der Praxis und andererseits aus derjenigen der Wissenschaft.

Aus wissenschaftlicher Perspektive besteht der zentrale Beitrag darin, die relevanten Theorien zu identifizieren und in den Untersuchungsprozess einzubringen. Aus praktischer Perspektive geht es darum, zum einen die praktischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von innovativen Problemlösungen zu verstehen, zum anderen das verfügbare Erfahrungswissen aus der Praxis zu aktivieren<sup>53</sup>.

Damit dies gelingt, schlägt Euler (2014b, 24) in Anlehnung an McKenney u. Reeves (2014) vor, die Problemstellung und die damit verbundenen Ziele mithilfe von Leit-

53 Original in Englisch; übersetzt für das vorliegende Projekt durch die Autor:innen.

fragen zu identifizieren. Folgende ausgewählte Fragen wurden bei der Herleitung der Problemstellung genutzt:

1. Welche Ziele sollen erreicht, welche Probleme gelöst werden?
2. Welche Rahmenbedingungen bestehen im Praxisfeld, die eine Zielerreichung unterstützen oder begrenzen können?
3. Sind zur Erreichung der angestrebten Ziele Erkenntnisse erforderlich, die noch nicht verfügbar sind?
4. Sind die Ziele in (Teilen) der betroffenen Praxis bedeutsam bzw. werden dort Wege zu ihrer Erreichung angestrebt?
5. Inwieweit hat die angestrebte Problemlösung das Potenzial zu einer Anwendungsreichweite, die über einen Einzelfall hinausführt?

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt und begründet, wird bei der Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten immer wieder die Erfahrung gemacht, dass es trotz nahezu idealer Voraussetzungen viele Vorhaben gibt, die nicht wie geplant verlaufen, unvorhersehbare Dynamiken entwickeln, abgebrochen werden oder «irgendwie versanden».

Ausgehend von diesen Erfahrungen, geht das vorliegende Projekt der Frage nach, ob es für diese Unvorhersehbarkeiten Gründe gibt und wenn ja wie diese erfasst und für die praktische Schulentwicklungsarbeit genutzt werden können.

Damit dies gelingt, werden verschiedene Schulentwicklungsdiskurse<sup>54</sup>, Governanceüberlegungen<sup>55</sup>, Institutionstheorien<sup>56</sup>, Schultheorien<sup>57</sup>, Schulführungsansätze<sup>58</sup> und andere Überlegungen wie zum Beispiel der Grammar of Schooling<sup>59</sup>, aber auch die Kritik an der Schulentwicklung<sup>60</sup> aufgearbeitet, zusammengeführt und mit praktischen Erfahrungen verglichen.

Aus diesen Überlegungen heraus entstanden eine Arbeitshypothese sowie Forschungsfragen:

<b>Arbeits-hypothese</b>	Je grösser die Unberechenbarkeit, desto zufälliger ist der Erfolg eines Schulentwicklungsprozesses. Wenn die wesentlichen Schulentwicklungsfaktoren <sup>61</sup> und ihr Zusammenspiel bekannt sind und explizit gemacht werden, reduzieren sich die Unberechenbarkeiten.
--------------------------	---

54 Z. B. Dalin und Rolff (1990); Rolff (2007, 2016b); Buhren u. Rolff (2017); Maag Merki (2008, 2017, 2018); Heitmann (2013); Bischof (2017); Reinbacher (2016); Bryk (2010).

55 Z. B. Brüsemeister (2007, 2008, 2019); Altrichter u. Maag Merki (2016a); Langer u. Brüsemeister (2019).

56 Z. B. Esser (2000).

57 Z. B. Fend (1981, 2006).

58 Z. B. MacBeath u. Dempster (2011); Leithwood, Harris u. Hopkins (2008).

59 Z. B. Tyack u. Tobin (1994).

60 Reinbacher (2016); Steffens, Heinrich u. Dobbstein (2019); Schlee (2014).

61 Erst in der abschliessenden Fassung des Schulentwicklungsrads wurde zwischen «Faktoren» und «Ebenen» differenziert. Alle Teile des Instruments werden übergreifend «Elemente» genannt (vgl. Kap. 5, *Publikation der Arbeitsergebnisse*).

<b>Forschungsfragen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welche wesentlichen Faktoren beeinflussen Schulentwicklungsprozesse?</li> <li>– Wie spielen diese Faktoren zusammen?</li> <li>– Wie müssen diese Faktoren beschrieben werden, damit sie in Schulentwicklungsprozessen praxisrelevant und handlungsleitend werden?</li> </ul>
-------------------------	---

Ausgehend von der Arbeitshypothese und den Forschungsfragen wurden folgende Projektziele festgelegt:

<b>Ziele des Projekts</b>	<p>Das Ziel des vorliegenden Projekts ist die Erarbeitung von Unterstützungsinstrumenten und -materialien für Führungspersonen im Bildungswesen. Diese kennzeichnen sich dadurch, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– sie für die Praxis verständlich und relevant sind,</li> <li>– sie sich auf die entsprechenden aktuellen wissenschaftlichen Diskurse beziehen,</li> <li>– sie nicht normativ sind,</li> <li>– deutlich wird, wie die beschriebenen Faktoren zusammenhängen.</li> </ul> <p>In einer zweiten Projektphase sollen die Instrumente und Materialien online zur Verfügung gestellt werden. Sie können die Planung, Durchführung und Evaluation von Schulentwicklungsprojekten unterstützen.</p>
---------------------------	--

## 2.2 Festlegung von Design-Prinzipien

Um genauer festlegen zu können, wie die Ziele erreicht werden, wurden zunächst entsprechende Design-Prinzipien festgelegt, die in drei verschiedene Richtungen zielen (vgl. Kernmerkmal 5, Gütekriterien) und der Reihenfolge des Arbeitsprozesses entsprechen:

Richtung	Design-Prinzipien
Endprodukt	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praxisrelevanz</li> <li>– Generalisierbarkeit</li> </ul>
Gestaltung des Entwicklungsprozesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>– systematische Dokumentation</li> <li>– multiple Zugänge und Perspektiven</li> <li>– iterativer Prozess</li> <li>– Einbezug der Anspruchsgruppen</li> </ul>
Umgang mit den erhobenen Daten während des Entwicklungsprozesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>– intersubjektive Nachvollziehbarkeit</li> <li>– argumentative Absicherung des Vorgehens</li> <li>– Triangulation (produktive Balance im Umgang mit wissenschaftlichen Gütekriterien)</li> </ul>

Tab. 2: Design-Prinzipien im Überblick

## 2.2.1 Design-Prinzipien für das Endprodukt

### *Praxisrelevanz*

Am Ende des Entwicklungsprozesses stehen Unterstützungsmaterialien für die tägliche Praxis. Dabei soll betont werden, dass «Material» im weitesten Sinne verstanden wird, das können Grafiken, Podcasts, Vignetten, Reflexionshilfen etc. sein. Indikatoren sind: erstens eine schnelle Verständlichkeit, zum Beispiel erkennbar an der zielgruppenbezogenen Sprache oder der Einfachheit von grafischen Aufarbeitungen, und zweitens eine hohe Passung zum eigenen Arbeitsalltag.

### *Generalisierbarkeit*

Das zu entwickelnde Material zeichnet sich durch seine Wissenschaftsbasierung aus. Da sich Schulentwicklungspraxis auf verschiedene Disziplinen bezieht, sollen diese offengelegt werden und den jeweils aktuellen Diskurs berücksichtigen. Generalisierbarkeit hat dadurch den Anspruch, einen Beitrag zur weiteren Theoriebildung zu leisten.

Auf der Ebene der Nutzung soll das Endprodukt so gestaltet sein, dass eine Verwendung in der täglichen Praxis unabhängig von der thematischen Ausrichtung der Fragestellung möglich ist.

## 2.2.2 Design-Prinzipien für die Gestaltung des Entwicklungsprozesses

### *Systematische Dokumentation*

Systematische Dokumentation zeichnet sich durch eine Beschreibung jedes Projektschrittes aus. Form und Begründung der Quellennutzung soll jederzeit nachvollziehbar sein.

### *Multiple Zugänge und Perspektiven*

Das Prinzip der multiplen Zugänge und Perspektiven berücksichtigt einerseits verschiedene wissenschaftliche Theorien (vgl. Kernmerkmal 2: theoriebasierte Praxisentwicklung), bezieht aber auch verschiedene Praxiserfahrungen aus Hochschulen, Schulen und Verwaltung etc. mit ein.

### *Iterativer Prozess*

Der iterative Prozess wurde als mehrstufiges Verfahren konzipiert: nach einer Literaturreview wurden Interviews mit den Zielgruppen geführt, die dabei erhobenen Daten trianguliert und so verdichtet, dass am Ende ein Prototyp entstand, der wiederum so lange überarbeitet wurde, bis er den Design-Prinzipien für das Endprodukt entsprach.

### *Einbezug der Anspruchsgruppen*

Ein zentraler Aspekt war der enge Einbezug verschiedener Anspruchsgruppen. Dazu musste zunächst geklärt werden, wie die Zusammenarbeit in Form und Art gestaltet wird.

Betreffend Form waren die Zielgruppen nicht in den eigentlichen Entwicklungsprozess involviert, sondern zu verschiedenen Hearings eingeladen. Darüber hinaus wurden die Materialien immer wieder bei Beratungen und Weiterbildungen eingesetzt.

Die Art der Zusammenarbeit kennzeichnete sich durch eine klare Arbeitsteilung: Während die Entwickler:innen Materialien konzipierten und Texte verfassten, konzentrierte sich der Beitrag der eingebundenen Zielgruppen (Führungspersonen aus Schulen und Behörden, Mitarbeitende von Hochschulen) auf die praktische Anwendung und entsprechende Feedbacks.

### 2.2.3 Design-Prinzipien für die Auswertung der erhobenen Daten

Am herausforderndsten war die Frage der Design-Prinzipien für die Auswertung der erhobenen Daten. McKenney und Reeves (2014, 11 ff.) betonen, dass sich DBR durch einen pragmatischen Charakter auszeichnet, der sich an einer «produktiven Balance» (vgl. McKenney u. Reeves 2014, 19) zwischen genügend Informationen und Effizienz auf der einen Seite und Datenüberflutung auf der anderen Seite orientiert. Was das genau bedeutet, musste in jedem Schritt neu besprochen und entschieden werden.

#### *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit zeigt auf, dass die im Projekt festgelegten und durchgeführten Phasen sowie die verwendeten Daten eingesehen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse nachvollzogen werden können. Dadurch wird eine kritische Verständigung über das Projekt ermöglicht.

#### *Argumentative Absicherung des Vorgehens*

Die argumentative Absicherung des im Projekt angewendeten Vorgehens ist durch die sorgfältige und frühzeitige Festlegung der hier vorgestellten Design-Prinzipien gewährleistet.

#### *Triangulation*

Triangulation meint die Zusammenführung verschiedener Daten nach wissenschaftlichen Kriterien. Gerade in einem DBR-Prozess ist es wichtig, eine produktive Balance zu finden. In Kapitel 3.3 wird beschrieben, wie im vorliegenden Projekt mit der Triangulation verfahren wurde.

Das Vorgehen als Ergebnis aus den hier beschriebenen Design-Prinzipien stellt sich im Überblick wie in der Abbildung 2 dar. Die einzelnen Prozessphasen werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.



Prozessphase	Definition des Problems (1)	Formulierung der Design-Prinzipien (2)	Erarbeitung theoretischer Rahmen (3)			(Re-)Design des Prototyps (4)		Publikation der Arbeitsergebnisse (5)
Iterativer Prozess						Test Prototyp & Überarbeitung		
Methode			Literatur review	Interviews	Triangulation	Erarbeitung Prototyp	Hearings	Endprodukte
Arbeitsgruppe								
Praxis-partner:innen								
Hochschule								
Internationaler Diskurs								
Anwendung						Weiterbildungen, Beratungen, Prozessbegleitungen		
Zeitraum			2017–2020		Frühjahr/Sommer 2021–2022			Frühjahr 2023

Abb. 2: Design-Prinzipien, Prozessphasen und Akteursgruppen im Überblick

## 3 Erarbeitung theoretischer Rahmen

### 3.1 Literaturreview

Im Fokus des Interesses stand die Frage, wie Schulentwicklung in der Literatur beschrieben und welche Faktoren<sup>62</sup> jeweils subsumiert werden. Weiter sollten Arbeiten genauer betrachtet werden, die sich mit der Theoriebildung von Schulentwicklung beschäftigen. Auch hier ging es um die Frage, welche Faktoren genannt werden.

Aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen wurde ausschliesslich mit der Datenbank FIS Bildung gearbeitet, was zu einer ergiebigen Fülle von Publikationen führte<sup>63</sup>. In einem nächsten Schritt wurden alle Publikationen geprüft. Berücksichtigung fanden solche Beiträge, die nicht älter als zehn Jahre sind und sich mit Schulentwicklung beschäftigen, ohne einen Bezug zu einem Fachdiskurs (z. B. Inklusion, Ökonomie) herzustellen. Weiter berücksichtigt wurden einige Publikationen, die entweder im Suchverlauf nicht erschienen oder älter waren, aber

<sup>62</sup> In der Begrifflichkeit gibt es keine Übereinstimmung. Manche Autor:innen sprechen von Faktoren, andere von Elementen, Komponenten oder Dimensionen. Die Erläuterungen zur Nutzung in der vorliegenden Publikation finden sich in Fussnote 15.

<sup>63</sup> Am Ende standen 156 Publikationen bei den Schlagworten «Schulentwicklung UND Definition» sowie 445 Publikationen bei den Schlagworten «Schulentwicklung UND Theorie».

in der deutschsprachigen Fachdiskussion eine bedeutende Rolle spielen<sup>64</sup>. Die verbliebenen Quellen wurden mithilfe der drei nachfolgenden Leitfragen gele-  
sen<sup>65</sup>:

- Welche Faktoren werden im Zusammenhang mit Schulentwicklung genannt?
- Wie hängen diese Faktoren zusammen?
- Welche Aussagen über entstehende Dynamiken werden gemacht?

Wie bereits einleitend ausgeführt, wird in vielen Publikationen auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass Schulentwicklung ein «unübersichtliches Gebiet» (Reinbacher 2016, 295) ist, das bislang theoretisch nicht gefasst wurde (vgl. dazu Maag Merki 2008; Rolf 2016b; Reinbacher 2016). Weiter mahnt Heinrich (2008, 33) an, dass Forschungsbefunde aus einem disziplinären Bezug heraus verfasst werden, der nur einen Ausschnitt der Praxis beleuchtet, nicht aber die ganze und umfassende Realität widerspiegelt. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass der Begriff uneinheitlich und oft ohne Bezug auf eine Definition verwendet wird. Aufgrund dieser Unschärfen und Beliebigkeiten gilt es, die entsprechenden Begriffe zu klären, abzugrenzen und in den jeweiligen Zusammenhang zu stellen (vgl. Kap. 2.2, *Festlegung von Design-Prinzipien*).

Auch die in der Einleitung angerissene Kritik der Theorie-Praxis-Diskrepanz spiegelt sich in vielen Publikationen wider und hat nicht selten zur Folge, dass unklar ist, wie wissenschaftliche Forschungsergebnisse und -publikationen helfen können, die praktische Schulentwicklungsarbeit zu unterstützen. Steffens, Heinrich u. Dobbelsstein (2019, 15) stellen fest, dass sich die pädagogische Praxis Forschungsergebnissen gegenüber nachhaltig sperrt oder diese nur halbherzig aufgreift, weil sie entweder nicht anschlussfähig sind oder es sehr viel Übersetzungsleistung bedarf, um Befunde wirksam werden zu lassen. Altrichter (2019, 28 ff.) sieht das Hauptproblem vielmehr «in der Gestaltung dieser komplexen Transformationsprozesse im Feld der Praxis». Denn Transfer ist Arbeit und erfordert Zeit und Energie von den Beteiligten.

Reinbacher (2016, 295) bezeichnet Schulentwicklung schliesslich als «vermintes Gelände», das theoriefrei ist und «von induktiven Erfahrungen (aus der «Praxis») und von normativen Empfehlungen (für die «Praxis») beherrscht wird». Es zeigt sich also, dass das Vorhaben, Schulentwicklungsprozesse für die Praxis so aufzubereiten, dass sie einerseits nicht als «normativ» und «theoriefrei» (Reinbacher 2016, 295), «einseitig disziplinär» (Heinrich 2008, 33) oder für die Praxis «nicht anschlussfähig» (Steffens, Heinrich u. Dobbelsstein 2019, 15) wahrgenommen werden, nicht einfach ist.

64 Ausgewählt wurden 15 Publikationen. Die Liste der ausgewählten Publikationen ist im Anhang aufgeführt, die geringe Anzahl erschien aufgrund des Vorhabens und der Berücksichtigung einiger Dissertationen sowie anerkannter Autor:innen legitim.

65 Bei der Ausarbeitung der Faktoren wurde weitere Literatur hinzugezogen. Die entsprechenden Quellen sind in den einzelnen Kapiteln genannt.

### 3.1.1 Definition Schulentwicklung

Auch wenn der Begriff Schulentwicklung<sup>66</sup> im deutschsprachigen Raum nicht zum tradierten Inventar der Erziehungswissenschaft gehört (Buhren u. Rolff 2017, 13), gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Definitionen, die sich mehrheitlich ähneln. Die hier vorliegende Arbeit orientiert sich an der Definition von Zala-Mezö et al. (2018, 115)<sup>67</sup>:

<b>Definition Schulentwicklung</b>	Schulentwicklungsprozesse sind zielbewusst und kontinuierlich. Sie werden – im Austausch mit Bildungssystem und Gesellschaft – in einzelnen Schulen gemeinsam realisiert. Sie bedingen kollektive und individuelle Lernprozesse.
------------------------------------	--

Damit wird ausgedrückt, dass nur dann von Schulentwicklung gesprochen werden kann, wenn der Prozess bewusst geplant und kontinuierlich verfolgt wird. Zudem wird ausgeschlossen, dass Einzelinitiativen unter den Begriff fallen. Es wird berücksichtigt, dass Schulen in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden und als Teil eines Mehrebenensystems zu begreifen sind.

### 3.1.2 Schulentwicklungsfaktoren

282

Aus dem Literaturreview und der Beantwortung der oben beschriebenen Leitfragen ergeben sich acht «Faktoren», die Schulentwicklungsprozesse beeinflussen. Sie werden im Folgenden nacheinander dargestellt, sind aber explizit nicht hierarchisch zu verstehen. Dabei wird darauf verzichtet, jede hinzugezogene Quelle aufzuführen. Die Faktoren werden unter Bezug der relevantesten Literatur beschrieben. Im Überblick sehen die Faktoren wie folgt aus<sup>68</sup>:

66 In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe «Schulentwicklung» und «Schulentwicklungsprozess» synonym verwendet.

67 Die Definition resultiert aus einer vorgelagerten Arbeit an der PH Zürich, die sich zum Ziel gesetzt hat, Schulentwicklung aus unterschiedlichen und interdisziplinären Perspektiven zu beleuchten (Weiterbildung, Beratung, Forschung). In einem schrittweisen Prozess wurden verschiedene Definitionen von Schulentwicklung zusammengeführt und die wesentlichen Merkmale gebündelt.

68 Eingegangen wird an dieser Stelle nur auf die «Faktoren erster Ebene». Sowohl im Literaturreview wie auch bei den Interviews wurden auch «Faktoren zweiter Ebene» herausgearbeitet. Diese sind in Tabelle 6 dargestellt, da sie für die Triangulation beigezogen wurden.

Acht Faktoren der Schulentwicklung nach dem Literaturreview	
Akteursbezogene Faktoren	Organisationale Faktoren
Gesellschaftliche Einflüsse	Prozesse
Mehrebenensystem Schule	Wissen und Können
Akteursgruppen und ihre Handlungslogiken	Theorie-Praxis-Transfer
Lernen der Schüler:innen	Führung

Tab. 3: Faktoren der Schulentwicklung aus dem Literaturreview

### *Gesellschaftliche Einflüsse*

Das Bildungssystem spielt in modernen Gesellschaften eine bedeutende Rolle (vgl. dazu z. B. Fend 2006, 2008; Röhrich 2013; Buhren u. Rolff 2017). Daher ist es naheliegend, dass sich schnell wandelnde Gesellschaften immer auch um die Frage bemühen müssen, welche Anpassungen in den Schulen notwendig sind. Denn wirtschaftliche, politische, soziale und technologische Veränderungen haben grossen Einfluss auf die Entwicklung von Schulen (vgl. OECD 2016, 2019b, 2022). Sie sind in der Regel Ausgangspunkt von Schulentwicklung und es herrscht Konsens darüber, dass der gesellschaftliche und bildungspolitische Kontext als konstituierendes Merkmal des Bildungssystems gesehen wird (vgl. z. B. Bischof 2017, 88; Maag Merki u. Werner 2013, 296; Röhrich 2013, 11).

### *Mehrebenensystem Schule*

Auch wenn in vielen Publikationen auf die Handlungs- und Gestaltungseinheit Schule als zentralen Bezugspunkt oder sogar als «Motor» für Schulentwicklung verwiesen wird (Fend 2017; Dalin u. Rolff 1990; Näpfl 2019; Bischof 2017; Heitmann 2013), ist es kaum möglich, Schulentwicklungsprojekte zu realisieren, ohne zu beachten, dass das System Schule als «ausgeprägtes Mehrebenensystem» konzipiert (Appius u. Nägeli 2017, 35 ff.) und in einen institutionellen Rahmen eingebettet ist (Esser 2000; Brüsemeister 2008). Fend (2008, 16) bezeichnet das Bildungswesen als «Institutionalisierung von Lehren und Lernen», das in der Gestalt von Makro-, Meso- und Mikroebene<sup>69</sup> organisiert ist. Viele Forschungsarbeiten zur Schulentwicklung konzentrieren sich auf die Entwicklung von Einzelschulen, «ohne allerdings den gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext außer Acht zu lassen, da dieser als konstituierendes Merkmal von Schule und Schulentwicklung definiert wird» (Maag Merki u. Werner 2013, 296).

<sup>69</sup> In Anlehnung an die aktuelle Fachdiskussion wird hier von drei Ebenen ausgegangen. Wacker, Maier und Wissinger (2012, 19) betonen in diesem Zusammenhang, dass über eine solche Aufteilung in Ebenen und um wie viele Ebenen es sich handelt, kein Konsens besteht (vgl. ausführliche Beschreibung in *Mehrebenensystem Schule*).

### *Akteursgruppen und ihre Handlungslogiken*

Schulentwicklungsprojekte werden von den verschiedenen Individuen und Gruppen getragen. Diese handeln aufgrund ihrer subjektiven Wahrnehmungen, Perspektiven und Einstellungen<sup>70</sup>, Wissensbestände und Kompetenzen sowie ihres professionellen Hintergrunds. Vorgaben werden daraus auf die jeweilige Situation transferiert und umformuliert. Fend (2006) spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierung.

Die Literatur zeigt auf, dass es wichtig ist, sowohl die Persönlichkeit wie auch das tatsächliche Verhalten der Mitarbeitenden an einer Schule näher zu beleuchten, um zu entscheiden, wie Entwicklungen vorangetrieben werden können (vgl. hierzu Heitmann 2013, 149). Wenn Betroffene nicht an das Projekt glauben oder dessen Sinn nicht erkennen, wird es kaum möglich sein, es erfolgreich umzusetzen (vgl. Heller, Werner et al. 2000). Da – wie oben ausgeführt – Schulen im Mehrebenensystem eingebunden sind und inzwischen als multifunktionale Institutionen<sup>71</sup> gelten, sollte beachtet werden, dass Schulentwicklung häufig vom Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteursgruppen im Alltag beeinflusst wird (vgl. z. B. Langer u. Brüsemeister 2019; Fend 2014; Bormann 2011).

### *Lernen der Schüler:innen*

«Die Lernfortschritte der Schüler bilden den ultimativen Bezugspunkt von Schulentwicklung, was sich aus dem grundlegenden Leistungsauftrag der Organisation erklärt» (Heitmann 2013, 159; vgl. auch Rolff 2016b). Auch Maag Merki (2008, 25) unterstreicht, dass Schulentwicklung explizit das Ziel der Verbesserung des Lernangebotes verfolgen sollte:

Sehr zentral erscheint zudem analog zu den im internationalen Kontext vorzufindenden Definitionen von Schulentwicklung, diese im Hinblick auf die Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler/innen zu definieren und damit die Schüler/innen zum zentralen Fokus der Schulentwicklung werden zu lassen.

### *Prozesse*

In nahezu jeder Publikation und jeder Definition wird darauf hingewiesen, dass Schulentwicklung ein zielgerichteter (intentionaler) Prozess ist, der zur Veränderung der Organisation führt (vgl. z. B. Bischof 2017; Heitmann 2013; Lindemann

70 In vielen Quellen wird in diesem Zusammenhang von Haltungen gesprochen (Heitmann 2013; Altrichter, Heinrich u. Soukup-Altrichter 2011; Lindau-Bank 2017; Lindemann 2013; Röhrich 2013).

71 Multifunktional wird hier im doppelten Sinne verstanden: Erstens haben Schulen vielfältige Aufgaben (z. B. Angebote, die sich über den Ganzttag erstrecken, sonderpädagogische Förderung oder Elternarbeit). Synonym kann hier der Begriff Funktion verwendet werden. Zweitens ergibt sich hieraus, dass viele Professionen in unterschiedlichen Funktionen an einer Schule arbeiten (Lehrpersonen, Betreuung, Heilpädagogik etc.). Diese unterschiedlichen Berufsgruppen sind jeweils anders ausgebildet, qualifiziert und sozialisiert (vgl. ausführlich in *Mehrebenensystem Schule*).

2013; Rolff 2019b; Röhrich 2013; Buhren u. Rolff 2017). Oftmals wird hierbei auf Arbeiten des Change Managements zurückgegriffen, wie sie in den Wirtschaftswissenschaften üblich sind (vgl. Lauer 2019; Krüger u. Bach 2014; Eidgenössisches Finanzdepartement EFD 2014).

Dieses plangerichtete Vorgehen soll verhindern, dass Zufälligkeiten oder Beliebigkeit (Altrichter u. Maag Merki 2016b, 6) den Prozessverlauf bestimmen. Das intentionale Vorgehen gehört längst zu den Grundbegriffen der Schulentwicklung. Es wird in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt, dass Schul- und Projektleitende über ein entsprechendes Wissen und Können verfügen. Denn durch die Beherrschung dieser Grundlagen entsteht genügend Flexibilität, um auf unvorhersehbare Ereignisse zu reagieren und diese konstruktiv und gewinnbringend zu nutzen.

Damit wird auf individuelle Dynamiken in Schulentwicklungsprozessen hingewiesen. Rolff schreibt dazu, «dass Änderungen in der Schule komplexe politische, ideologische, soziale und organisatorische Prozesse sind, die einer eigenen Dynamik folgen» (Rolff 2016b, 14). Daher wäre es nach Altrichter u. Maag Merki (2016b, 3) «naiver Planungsoptimismus» zu glauben, dass Lehrpersonen «stillhalten», wenn Reformere:innen «zu Werke» gehen (Altrichter u. Maag Merki 2016b, 3). Auch andere Autor:innen weisen auf die Dynamiken hin, die bei Schulentwicklungsprozessen entstehen können (Heitmann 2013; Bischof 2017; Röhrich 2013).

### *Wissen und Können*

Dass Veränderungsprozesse in der Regel eine Erweiterung beruflicher Kompetenzen erfordern, scheint in der Literatur selbstverständlich (Rolff 2016b; Lindemann 2013; Heitmann 2013; Bischof 2017). Reinbacher (2016, 305) schreibt in diesem Zusammenhang von einer «wechselseitigen Bedingtheit individueller und kollektiver Entwicklung». Maag Merki (2017, 273) bezeichnet die individuelle und kollektive Kompetenz als Teil einer Schulentwicklungskapazität, die notwendig ist, um auf Herausforderungen kompetent zu reagieren. Heitmann (2013) schreibt, dass das Lernen der Organisation Schule auf das Lernen und das Wissen einzelner Organisationsmitglieder angewiesen ist. Das allein reicht jedoch nicht aus, solange es nicht für die gesamte Organisation fruchtbar gemacht wird: «Organisationen in der Wissensgesellschaft müssen kollektive Intelligenz, Lernbereitschaft und Innovationsfähigkeit mit sich bringen. Wissensmanagement bildet im Blick auf die Realisierung dieser Anforderungen einen kritischen Baustein» (Heitmann 2013, 194). Zusammenfassend zeigt sich, dass Schulentwicklung auf individuellem Wissen und Können basiert, die jedoch so gebündelt werden sollten, dass sie kollektiv genutzt werden können.

### *Theorie-Praxis-Transfer*

In vielen Publikationen ist der Transfer (oder die Transformation – vgl. Rolff 2016b, 222) ein impliziter Teil von Schulentwicklung. Nicht selten wird kritisiert, dass sich die Schulentwicklungsforschung zu wenig darum bemüht, wie ihre Erkenntnisse in die praktische Arbeit integriert werden (z. B. Bischof 2017, 66; Heitmann 2013;

Schreiner et al. 2019). Im Kern geht es um die Frage, wie das theoretische Projekt- und Forschungswissen in die Praxis umgesetzt und dort genutzt werden kann (vgl. Altrichter 2019, 28). Denn Transfer kann nur dann gelingen, wenn die Projektleitung es versteht, idealtypisches Wissen (wie es in den oberen Abschnitten beschrieben ist) in den eigenen Kontext zu übersetzen (vgl. auch Heitmann 2013, 258).

### *Führung*

Es ist unbestritten, dass Führungspersonen in Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle zukommt. Dederling (2012, 47) bezeichnet die Steuerung als zentrale Dimension der Schulentwicklung, Rolff (2016b, 191) als eine «Leitkategorie» und für Maag Merki (2017, 279) sind Schulleitungen zentrale schulinterne Akteure. Auch wenn in vielen Publikationen auf Schulleitungen und Einzelschulen fokussiert wird, ist die Führung über das gesamte Mehrebenensystem hinweg von grosser Bedeutung.

Einigkeit herrscht darüber hinaus, dass Schule so schwierig und wichtig geworden ist, «dass sie niemand mehr allein leiten sollte (und wohl auch nicht könnte). Das bedeutet für Führung, dass sie verteilt werden muss» (Rolff 2016b, 193) und dass ihr die Verantwortung zukommt, viele Einzelaktivitäten zu einem «handlungsleitenden Ganzen» (Rolff 2016b, 193) zusammenzuführen.

### 3.1.3 Zusammenführung der Schulentwicklungsfaktoren aus der Literatur

Schulentwicklung ist nicht beliebig. Zumindest die wichtigsten Einflussfaktoren können benannt werden und es gibt mittlerweile umfangreiche detaillierte Forschungserkenntnisse. Der Blick auf die Literatur macht deutlich, wie komplex das Thema ist: es bestätigt sich, dass es sich bei Schulentwicklung um ein «unübersichtliches Gebiet» (Reinbacher 2016, 295) handelt, bei dem die Gefahr der Beliebigkeit (Heitmann 2013, 195) besteht.

Aus der Literatur konnten acht Faktoren herausgearbeitet werden. Im Überblick lassen sich diese wie folgt darstellen:

Schulentwicklungsprozesse sind in der Regel *gesellschaftlichen Einflüssen* unterworfen. Ein entsprechender *Prozess* soll intentional, also geplant aufgegleist werden. Allerdings ist mit Dynamiken zu rechnen, da im *Mehrebenensystem Schule* verschiedene *Akteursgruppen* mit jeweils *unterschiedlichen Handlungslogiken* involviert sind. Weiterhin ist zu beachten, dass das *Lernen der Schüler:innen* in jedem Vorhaben als Bezugspunkt stehen soll. Das bedingt in der Regel sowohl einen *individuellen Kompetenzaufbau* der beteiligten Akteur:innen wie auch einen *kollektiven Kompetenzaufbau der gesamten Organisation*. Die Zusammenführung der hier genannten Faktoren sowie ein *Theorie-Praxis-Transfer* und eine Überführung in den je eigenen Kontext zu einem «handlungsleitenden Ganzen» (Rolff 2016b, 193) bedarf der *Führung*.

In Rückbezug auf die eingangs erwähnten Kritik (vgl. Kap. 3.1, *Literaturreview*) und der daraus resultierenden Design-Prinzipien (vgl. Kap. 2.2, *Festlegung von Design-Prinzipien*) ist mit der Nennung der zentralen Faktoren ein wichtiges Zwischenergebnis erreicht. Inwieweit diese für die Praxis handlungsleitend und anschlussfähig sind, ist jedoch unklar. Um diesen Unklarheiten nachzugehen, wurden Interviews mit den Zielgruppen geführt. Wichtig war, die Praxiserfahrungen der befragten Personen mit den Ergebnissen der Literaturrecherche zu vergleichen und zu prüfen, ob

- sich die genannten Faktoren bestätigen,
- es Faktoren gibt, die keine Berücksichtigung finden,
- neue Faktoren genannt werden.

### 3.2 Interviews

Wie bei der Literaturrecherche musste geklärt werden, welche Methode der Datenerhebung sinnvoll ist, um herauszuarbeiten, welche Faktoren Schulentwicklungsprozesse beeinflussen und wie diese so beschrieben werden können, dass sie für die Praxis greifbar und relevant sind (vgl. Kap. 2.1, *Definition des Problems*). Ein zentrales Design-Prinzip ist es, die Zielgruppen in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen, um von ihren Erfahrungen und ihrer spezifischen Praxisperspektive zu profitieren. Aus diesem Grunde wurde auf die Methode der Expert:inneninterviews zurückgegriffen (Helfferich 2014). Die Befragungen fanden in Kanada und der Schweiz im Jahr 2019 statt. Das kanadische Bildungssystem weist ähnliche föderale Strukturen auf und steht vor vergleichbaren gesellschaftlichen Veränderungen wie das der Schweiz.

Ziel der Interviews war es, die Faktoren aus der Literatur mit den Erfahrungen der Schulentwicklungspraxis abzugleichen. Dazu war es wichtig, dass die potenziellen Interviewpartner:innen über eine mindestens fünfjährige Schulentwicklungserfahrung verfügen. Weiter musste die Grösse der Stichprobe geklärt werden. Aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen wurden sieben Interviews mit Personen in Kanada<sup>72</sup> und sechs mit Personen in der Schweiz durchgeführt.

Bei den Interview-Leitfragen war es wichtig, diese so zu formulieren, dass sie offen genug waren, um auf die vielfältigen Erfahrungen der befragten Personen zurückzugreifen und anschlussfähig an den kanadischen und schweizerischen Kontext sind.

72 Aufgrund eines Forschungsaufenthaltes in Kanada während der Entwicklungszeit bot es sich an, die Erkenntnisse mit den Erfahrungen der Kolleg:innen aus Kanada abzugleichen. Die Durchführung der Interviews und Auswertung der Daten erwies sich als wertvoll für das Projekt. Erstens weil die Herausforderungen in Kanada denen in Mitteleuropa entsprechen und zweitens weil der Aufbau des Bildungssystems in British Columbia mit dem Mehrebenensystem der Schweiz vergleichbar ist.



Am Ende standen folgende Kernfragen, die grundsätzlich in die gleiche Richtung zielen, sich jedoch kulturell unterscheiden:

<b>Leitfragen der Interviews</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– An welche gelungene/misslungene Schulentwicklungsprozesse erinnerst du dich?</li><li>– Wie ist es zu diesen Vorhaben gekommen und wie sind sie verlaufen?</li><li>– An welche Momentaufnahmen oder Situationen erinnerst du dich ganz besonders, die auf gelungene/misslungene Prozesse hingedeutet haben? Wodurch haben sich solche Momente oder Situationen ausgezeichnet?</li><li>– Could you describe one initiative undertaken in your district that led to a successful and sustainable educational change?</li><li>– How did this initiative emerge and what kind of problematic was it designed to address?</li><li>– Could you explain how and why it was deemed a sustainable success? Could you describe the key features of the implementation process as you designed it?</li></ul>
----------------------------------	--

Die Interviews wurden nach einfachen Transkriptionsregeln transkribiert, damit eine effiziente Lesbarkeit gewährleistet ist und die Inhalte leicht zugänglich sind. Zur Auswertung wurde das Softwareprogramm MaxQDA verwendet.

Die kanadischen Interviews wurden mithilfe der im Literaturreview erarbeiteten Faktoren deduktiv ausgewertet, das Material der Schweizer Interviews induktiv erarbeitet. Beide Auswertungen führten zu jeweils einer Faktorenübersicht, die abschliessend mit den Faktoren aus dem Literaturreview trianguliert wurden (vgl. Kap. 3.3, *Triangulation der Ergebnisse*).

Im Folgenden werden zunächst die Durchführung und Auswertung der Interviews in Kanada und der Schweiz beschrieben, bevor aufgezeigt wird, wie die jeweiligen Erkenntnisse aus Literaturreview und Interviews zusammengeführt wurden.

### 3.2.1 Interviews Kanada

#### *Durchführung der Interviews*

In British Columbia braucht es ein Genehmigungsverfahren für Interviewstudien. Mit der Genehmigung konnten die Interviewpartner:innen problemlos gefunden werden, da das Interesse an der Fragestellung hoch war. Die Teilnahme war freiwillig; zu beachten galt es, Personen aus verschiedenen Ebenen des Bildungssystems auszuwählen.

Interviewt wurden 38 Personen aus Behörden (Führungspersonen und Mitarbeiter:innen aus «Learning Support Teams») und Schulen (Schulleitungen und Lehrpersonen). Die Befragten wurden im Vorfeld durch ein E-Mail über die Absicht der Befragung und die Leitfragen informiert. Manche Teilnehmende kamen deshalb gut vorbereitet zur Befragung.

Die Befragungen wurden an den Arbeitsorten der interviewten Personen durchgeführt und dauerten zwischen 12 und 45 Minuten. Alle Interviews wurden

in die Auswertung einbezogen und nach Schuldistrikten ausgewertet. Für die vorliegende Arbeit wurde auf einen Schuldistrikt und sieben Interviews zurückgegriffen.

### Auswertungsmethode

In der Auswertung der Interviews ging es darum, die in dem Literaturreview theoretisch abgeleiteten acht Faktoren (vgl. dazu Kap. 3.1, *Literaturreview*) zu prüfen. Somit wurde eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Im Zentrum standen die Fragen, welche Faktoren für die interviewten Personen wichtig waren und welche Zusammenhänge zwischen diesen bestehen.

Die Auswertung lehnte sich an das von Mayring (2015, 62 ff.) beschriebene Vorgehen zur Erstellung eines Kodierschemas (Definition der Hauptkategorien mit Ankerbeispielen und Kodierregeln) und Auswertung der Daten an. In die folgende Ergebnisdarstellung fließen die einzelnen Verfahrensschritte mit ein.

### Ergebnisse im Überblick

Ausgehend von den acht Faktoren, die sich aus dem Literaturreview ergaben und als Hauptkategorien des Kodierschemas dienten, wurde in einem nächsten Schritt definiert, welches Material den einzelnen Faktoren zuzuordnen ist (vgl. Mayring 2015, 97). Dies war möglich, allerdings mussten immer wieder Begriffe geprüft und hinsichtlich sprachlicher und kultureller Übersetzbarkeit abgeglichen und interpretiert werden. Am Ende bestätigte sich die grosse Bedeutung der Hauptkategorien der ersten Ebene<sup>73</sup>. In den Interviews wurden aber auch neue Themen (sinnrekonstruktive Elemente) angesprochen, sodass am Ende zehn Faktoren aus den vorliegenden Daten ermittelt werden konnten. Folgende Tabelle 4 weist alle zehn Faktoren aus, wobei die durch die Interviews bestätigten Faktoren farbig hinterlegt sind.

Zehn Faktoren der Schulentwicklung nach Auswertung der kanadischen Interviews	
Akteursbezogene Faktoren	Organisationale Faktoren
Changes in Society	Planned Change
Governance and Accountability	Professional Skills
Cooperation	Evidence Based Knowledge
Learning of Students	Leadership
Inquiry	
Sensemaking and Mindsets	

Tab. 4: Die relevanten Faktoren der Schulentwicklung nach Auswertung der kanadischen Interviews im Überblick

73 Daneben wurden Faktoren der zweiten Ebene kodiert, diese werden an dieser Stelle jedoch nicht beschrieben. Die Unterfaktoren, die nach der Triangulation standen, sind in Tabelle 6 aufgeführt.

Im Folgenden werden nur die neu hinzukommenden Faktoren «Cooperation», «Inquiry», «Sensemaking and Mindsets» und «Evidence Based Knowledge» unter Einbezug von Zitaten aus den Interviews beschrieben. Alle Aussagen wurden von den Autor:innen ins Deutsche übersetzt, die englischen Originalpassagen sind jeweils in einer Fussnote nachzulesen.

#### *Kooperation (Cooperation)*

Auch wenn in der Literatur unter dem Faktor «Akteursgruppen und ihre Handlungslogiken» die Bedeutung der Zusammenarbeit subsumiert ist, zeigten die Aussagen der kanadischen Führungspersonen insbesondere den Stellenwert der Kooperation. Dies bestätigt sich sowohl durch die Häufigkeits- wie auch die Kontingenzanalyse (Steinberg 2011, 56):

In Kürze: Die Sache, die mir als Erstes in den Sinn kommt ... Jetzt, nachdem ich Teil dieses Prozesses war, ist die wirkliche Macht der gemeinsamen Interessenvertretung. Diese Idee, die wir immer hören ..., dass wir als Team besser arbeiten.<sup>74</sup> (Interview 21, Kanada, Mitarbeiter Schulbehörde, Learning Support Team)

Wichtig dabei ist die Etablierung einer Kultur, die über die gemeinsame Bearbeitung einer aktuellen Herausforderung hinausgeht. Auf die Frage, was bei Veränderungsprozessen besonders beachtet werden sollte, antwortete eine Person:

Also ich würde sagen: Schaffung einer Kultur der Zusammenarbeit.<sup>75</sup> (Interview 18, Kanada, Mitarbeiterin Schulbehörde, Learning Support Team)

Die Unterscheidung zwischen Kooperation, Kollaboration und Zusammenarbeit konnte durch die Auswertung der Interviews nicht abschliessend geklärt werden. Im späteren Verlauf des Projektes wurde diese vollzogen (vgl. *Kooperation und Kommunikation*).

#### *Eine fragende Haltung entwickeln (Inquiry)*

Auffallend ist, dass die Frage «How did this initiative emerge and what kind of problematic was it designed to address?» nicht mit der Notwendigkeit von Umsetzungen neuer oder aktueller Reformen (z. B. dem neuen Lehrplan oder der Agenda der Inklusion) beantwortet wird. Der Fokus liegt auf der Beschreibung der künftigen Herausforderungen für Schule und der Erkenntnis, dass diese komplett anders gelagert sein werden als heutige. Die Lösung hierfür – und das zeigen Aussagen aus allen Interviews – ist, sich statt einzelner Themen (z. B. Inklusion) Fragen wie den folgenden zu widmen: Welche Herausforderung habe ich/haben

74 «In short, the thing, that's at the forefront of my mind... Now after getting to be a part of this process, is the real power of collaborative advocacy. This idea, that we always hear... we work better as a team».

75 «But I would also say: creating that culture, creating that culture of collaboration».

wir aktuell in unserem Team? Wie kann eine gewinnbringende Lösung aussehen? Wie kann ich/können wir diese erreichen? Eine tragende Stütze hierbei ist die fragende Haltung der Inquiry.

Ich würde sagen, dass – und das ist wirklich schwer umzusetzen ... Lehrpersonen müssen selbst in den Spiegel schauen. Wenn wir sehen, dass etwas nicht funktioniert oder dass wir etwas ändern wollen, dann sollten wir uns fragen: «Was kann ich tun, um etwas zu ändern?» Nicht: «Was läuft mit meinen Schüler:innen falsch?»<sup>76</sup> (Interview 19, Kanada, Lehrerin)

Inquiry kann als eine Eigenschaft betrachtet werden, die mit «forschendem Lernen» oder «fragender Haltung» ins Deutsche übersetzt werden kann (vgl. *Schulentwicklungshandeln*, Kap. 3.2). Beiden Verständnissen ist gemein, dass sie auf die Bedeutung der Reflexion hinweisen und zur Verbesserung der eigenen professionellen Praxis dienen. Im Unterschied zu Inquiry betont das Forschende Lernen den Bezug zur Forschung und impliziert ein Vorgehen, wie es in der wissenschaftlichen Community praktiziert wird, in der schulischen Praxis aber weitgehend unbekannt ist oder sogar Skepsis hervorruft (Klewin u. Koch 2017, 60). Inquiry ist ein Ansatz mit hohem Anspruch an ein theoriegeleitetes und datenbasiertes Vorgehen, bei dem die strengen forschungsmethodologischen Standards nicht im Vordergrund stehen. Im Zentrum stehen eigene grundlegende Fragen, die mit vielfältigen Methoden beantwortet werden, sodass daraus ein neues Verständnis, neues Wissen und Können für die Praxis aufgebaut wird.

291

#### *Sinnerzeugung und Haltungen (Sensemaking and Mindsets)*

Bei der Festlegung und Definition der Kategorien (vgl. Mayring 2015, 61) zeigte sich die Notwendigkeit einer zusätzlichen Kategorie, die in wenigen Worten die Bedeutung der inneren Grundeinstellungen, die das Denken und Handeln der Akteur:innen prägen, formuliert.

Und die Frage nach der Nachhaltigkeit ist auch interessant. Nichts kann nachhaltig sein, ohne die Werte und Überzeugungen und die Herzen und Köpfe der Menschen zu verändern.<sup>77</sup> (Interview 16, Kanada, Schulleiter)

Die hier beschriebene Haltung reicht jedoch allein nicht aus, wenn es darum geht, Veränderungen zu realisieren. Eine geteilte Haltung scheint eine wichtige Grundlage in Veränderungsprozessen zu sein, wie ein Schulleiter auf die Nachfrage nach Schlüsselfaktoren beschreibt:

76 «I think, my... I would say that – and it's a really hard thing to do. But teachers have to – we have to look in the mirror at ourselves as teachers. If we see something, that's not working or wanting to change, it's more «What can I do to change?» Not: «What's wrong with all my students?»»

77 «And sustainable is interesting too, because nothing can be sustainable without changing the values and beliefs and hearts and minds of people».

Wir teilen unsere Erkenntnisse. Alle sehen, dass das Sinn macht. Ich lade sie [die Lehrpersonen] ein und überrumple sie nicht.<sup>78</sup> (Interview 17, Kanada, Schulleiter)

Eine genaue Bestimmung der Begriffe Sinnerzeugung und Haltungen konnte durch die Auswertung der Interviews nicht vorgenommen werden. Im späteren Verlauf des Projektes wurden diese erarbeitet (vgl. *Haltungen und Emotionen*).

#### *Datenbasiertes Arbeiten (Evidence Based Knowledge)*

Die Häufigkeits- und Kontingenzanalyse machen deutlich, dass die meisten Interviewpartner:innen das datenbasierte Arbeiten als einen sehr wichtigen Schlüssel in Veränderungsprozessen erachten:

Die grösste Initiative aus meiner Sicht ist die Arbeit unseres Bezirksleiters. Er hat immer wieder für diejenigen, die offen waren, etwas zu lernen, und sich nicht scheuten zu sagen: «Ich weiss etwas nicht», Forschungsergebnisse eingebracht. Und nicht über das gesprochen, was Leute denken. Denn es macht mich verrückt, wenn Leute sagen: «Ich möchte das und das machen, weil ich das so denke». Ich würde es lieber sehen, wenn die Leute Entscheidungen auf der Grundlage von Forschung und Daten treffen.<sup>79</sup> (Interview 17, Kanada, Schulleiter)

Zusammenfassend kann die Bedeutung der vier hinzugefügten Faktoren mit einer Aussage einer Leitungsperson wie folgt untermauert werden. Sie antwortete auf die Frage nach den wichtigsten Aspekten eines Veränderungsprozesses:

Wir glauben, dass es wichtig ist, Praktiker:innen in den Mittelpunkt eines evidenzbasierten Systems zu stellen, in dem sie miteinander arbeiten, um ihre Veränderungskompetenz ständig weiterzuentwickeln. Dazu brauchen sie einen Rahmen mit aussagekräftigen Lernprinzipien, die sie verstehen. Im Mittelpunkt stehen die Bedürfnisse der Schüler:innen. So ermitteln die Lehrpersonen die Lernbedürfnisse der Schüler:innen, um dann in einen eigenen Lernprozess zu treten. Sie sollen sich darauf konzentrieren, herauszufinden, was sie brauchen, um sich zu verändern, damit sie Lernen verbessern. Mit unseren Beratungsgruppen unterstützen wir sie darin. Und dann handeln sie und überprüfen, ob sie erfolgreich waren. Das ist es, was wir auf

78 «And we share it with them. They all [see] that makes sense. So, I'm inviting them in. I'm not hitting them in the face with it».

79 «The biggest initiative, from my perspective, is our district principal's work [...]. He has provided, for those that are open to learning, and are vulnerable enough to say: 'I don't know and I could use... I could learn'... was his work. And really bringing in the research base – not what people think. Because it drives me crazy, when people say: 'We want to do this, because I think.' I'd rather [prefer] people make decisions based on what research and evidence shows».

allen Ebenen des Systems versuchen. Wir versuchen, Lernpartnerschaften innerhalb dieses Netzwerks zu fördern und zwar auf allen Ebenen: als Schulleiter, stellvertretende Schulleiter oder Lehrperson<sup>80</sup>. (Interview 15, Kanada, Leiter Schulbehörde)

### 3.2.2 Interviews Schweiz

#### *Durchführung der Interviews*

Personen mit schulischer Führungs- und/oder Projektverantwortung im Kanton Zürich wurden direkt über E-Mail oder Telefon angefragt, über ihre Erfahrungen in Entwicklungsprozessen zu berichten. Sie wurden über die Zielrichtung der Befragung und die zugrunde liegenden Leitfragen informiert. Für die Interviews in der Schweiz und in Kanada wurden dieselben Leitfragen (vgl. dazu Kap. 3.2, *Interviews*) verwendet. Es wurde darauf geachtet, Personen mit unterschiedlichen Funktionen im Schulsystem einzubeziehen.

Mit sechs Personen fanden schliesslich Interviews in ihrer Arbeitsumgebung statt (zwei Schulleitungen, zwei Leitungen Betreuung, zwei Lehrpersonen aus der Primarschule mit Projektverantwortung). Sie willigten ein, dass ihre Äusserungen für das Vorhaben verwendet werden dürfen. Die semistrukturierten Interviews dauerten je ca. 30 Minuten und wurden als Tonspur aufgezeichnet.

#### *Auswertungsmethode*

Während mit der Auswertung der kanadischen Interviews, die aus der Literaturreview stammenden entwicklungsrelevanten Faktoren schulischer Veränderungsprozesse überprüft wurden, ging es bei der Auswertung der Schweizer Interviews darum, entsprechende Faktoren aus den Aussagen der Interviewpartner:innen induktiv zu erarbeiten. Erst in einem späteren Schritt wurden die Ergebnisse gegenübergestellt (vgl. Kap. 3.3, *Triangulation der Ergebnisse*). Für die induktive Auswertung wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet (Mayring 2015). Zur Kategorienbildung wurden zunächst die Daten aus drei Interviews verwendet. In einem ersten Durchgang wurden die Aussagen paraphrasiert, in einem zweiten generalisiert. In der anschliessenden Reduktion wurden bedeutungsgleiche Paraphrasen gelöscht,

80 «And really we believe that placing practitioners at the center of an evidence based system, where they're working together with each other to develop their adaptive expertise, by within the context the framework of these powerful learning principles that they understand. Looking at the needs of their students, and then therefore determining what their learning needs are and entering an inquiry process where they're focusing on what they need to hunching around what they need to change. Seeking their learning. We infuse learning into the system with our consultant groups to meet those learning needs. And then they act and check to see if they've made enough of the difference. So that's what we're trying to do at all levels in the system. We try and really try to encourage learning partnerships within that, within a network, within all of those levels: being a principal, vice principal or teacher».

woraus sich schliesslich die zehn nachfolgenden Kategorien ergaben (vgl. Tab. 5). Entstanden ist ein Kategoriensystem mit Originalstellen aus den Interviews als Ankerbeispielen sowie Kodierregeln. Danach wurde die Analyse mit den drei verbleibenden Interviews fortgesetzt, was 50 Prozent des gesamten Interviewmaterials entspricht (endgültiger Materialdurchgang). Bei diesem Arbeitsschritt sind keine gänzlich neuen Kategorien dazugekommen. Die Auswertung der Schweizer Interviews mit der Software MaxQDA hat am Ende zu einem zweistufigen Codebaum geführt.

### *Ergebnisse im Überblick*

Aus der Zusammenführung der Daten der kodierten Schweizer Interviews ergab sich ein Kodierschema aus zehn Hauptkategorien, die sich wie folgt darstellen und hälftig in eine akteursbezogene bzw. in eine organisationale Gruppe unterteilen lassen:

<b>Zehn Faktoren der Schulentwicklung nach Auswertung der Schweizer Interviews</b>	
<b>Akteursbezogene Faktoren</b>	<b>Organisationale Faktoren</b>
Umgang mit gesellschaftlichen Interessen	Entwicklungen planen und strukturieren
Kooperation	Dynamiken bei Schulentwicklungsprozessen
Wissensbestände	Auslöser für Schulentwicklungsprozesse
Haltung und Kultur gegenüber Schulentwicklung	Wirkungen von Schulentwicklungsprozessen
Rekontextualisierung	Führung bei Schulentwicklung übernehmen

Tab. 5: Die relevanten Faktoren der Schulentwicklung nach Auswertung der Schweizer Interviews im Überblick

Im Folgenden werden alle zehn Hauptkategorien der Schweizer Interviews in Anlehnung an die Ausführungen zu den kanadischen Interviews beschrieben, da sich zwar ähnliche Themenfelder zeigen, diese jedoch nochmals anders begründet werden. Die zugeordneten Ankerbeispiele illustrieren die Hauptkategorien.

### *Umgang mit gesellschaftlichen Interessen*

In den Schweizer Interviews wird darauf hingewiesen, dass eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ansprüchen durch die Setzung eines Entwicklungsthemas seinen Anfang nimmt. Macht eine Schule ein Entwicklungsziel transparent oder arbeitet sie in einem Projekt als Pilotschule mit, dann kann sich dies im Sinn eines Katalysators auf Entwicklungsprozesse und damit auf die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Interessen auswirken:

Sobald man so in der Öffentlichkeit ist, ja, steigt halt, wie soll ich sagen, der Austausch, oder einfach so, sich damit zu befassen, und die Auseinandersetzung. Und die Inputs, die von aussen kommen, oder die von innen entstehen, bringen natürlich viel mehr Entwicklung. (Interview 2, Schweiz, Leitung Betreuung)

### *Kooperation*

In den Interviews wird deutlich, dass Schulentwicklung als kollektiver Prozess verstanden werden muss, der von einer multiprofessionellen Realität ausgeht. Die Kooperationsanlässe werden entsprechend gestaltet, wie die folgende Interviewaussage deutlich macht:

Wenn wir einen Q-Tag gemeinsam machen, dann ist es wirklich ein gemeinsames Thema. Dann gibt es einen guten Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuerinnen, Betreuern, wo man auch den Mehrwert sieht voneinander, wo man voneinander hört und sich wirklich gegenseitig weiterentwickelt, austauscht. (Interview 2, Schweiz, Leitung Betreuung)

Damit ist gewährleistet, dass die verschiedenen Akteursgruppen oder in diesem Fall Professionen involviert sind, das gegenseitige Verständnis wächst und die unterschiedlichen Kompetenzen in die Entwicklung einfließen.

### *Wissensbestände*

Wissen bildet die Grundlage für den Aufbau von Kompetenzen. Wird individuelles Wissen ausgetauscht und verankert, dann entstehen kollektive Wissensbestände, welche Entwicklungen im Bildungssystem sowohl ermöglichen wie auch hemmen können.

Und es ist bei jedem anders. Wir haben alle die gleichen Themen, aber jeder steht woanders. Und so haben wir das erlebt, das ist ... Aber es ist eine sehr wichtige Zeit gewesen. (Interview 2, Schweiz, Leitung Betreuung)

Als Wissensbestände werden in den Interviews neben den persönlichen Überzeugungen und Mustern und dem professionsbezogenen Wissen auch das Reservoir an gemeinsamen Erfahrungen und die Art der Sprache in Organisationen genannt.

### *Haltung und Kultur gegenüber Schulentwicklung*

Auch in den Interviews aus der Schweiz wird die forschend-fragende Haltung, welche im kanadischen Kulturraum mit «inquiry» bezeichnet wird, als wichtige Voraussetzung für Schulentwicklung genannt. Beschrieben wird diese Haltung mehrfach als Offenheit einer Schule und ihrer Beteiligten, sich auf Neues einzulassen und in einen Prozess einzusteigen. Hier veranschaulicht durch das folgende Ankerbeispiel:



Nicht zuletzt: wir sind auch gern Pionier, wir haben etwas ausprobieren wollen. (Interview 2, Schweiz, Leitung Betreuung)

Neben dem Aspekt des sich Einlassens wird auch vom Durchhalten und dem «im Fluss Sein» gesprochen. Dies helfe, einen konstanten Dialog über «das Neue» zu führen und damit das Bild der Zukunft gemeinsam zu stärken.

#### *Rekontextualisierung*

Die Herausforderung, mit der ganzen Organisation Themen oder Entwicklungen so zu bearbeiten, dass sie für die Beteiligten Sinn machen, wird häufig mit dem von Fend (2017) geprägten Begriff der «Rekontextualisierung» bezeichnet. Eine Führungsperson formuliert es in den Interviews folgendermassen:

Die Ideen, die man mitgenommen hat, muss man übersetzen in den eigenen Betrieb. (Interview 2, Schweiz, Leitung Betreuung)

Es handelt sich dabei sowohl um Anpassungen in der eigenen Organisation, welche von einer übergeordneten Systemebene verbindlich vorgegeben werden, als auch um jene, die durch eine freiwillige Initiative ausgelöst werden, beispielsweise die Frage, wie eine Vision in verschiedenen Einheiten einer Organisation Fuss fassen und gelebt werden kann (vgl. «Sensemaking» in den kanadischen Interviews). Diese Frage führt nahtlos zum nächsten Faktor, in dem der Prozess im Vordergrund steht.

296

#### *Entwicklungen planen und strukturieren*

Führungspersonen betonen in den Schweizer Interviews das strukturierende Element in Schulentwicklungsprozessen. Zu Beginn steht der Impuls, Veränderungsaufgaben zu erkennen und einen Startpunkt zu setzen, wenn möglich aus einer proaktiven Position heraus:

Dann haben wir [...] gesagt, mit dem Lehrplan 21, das ist schon vorausgegangen also seit dem Jahr offiziell, aber schon im Voraus habe ich gesagt. Du, jetzt müssen wir es packen. Jetzt müssen wir es dringend packen. (Interview 1, Schweiz, Schulleitung)

Danach werden, wie man es aus Konzeptionen zu Veränderungsprozessen (Change Management) kennt, Entwicklungsphasen unterschieden und es wird auf den Qualitätskreislauf verwiesen, der Entwicklungsprozessen zu Grunde gelegt wird.

#### *Dynamiken bei Schulentwicklungsprozessen*

Die mit Entwicklungen in Zusammenhang stehenden Dynamiken sind eng mit einzelnen Prozessschritten verbunden.

Und das hat so eine unterschiedliche Dynamik gegeben. (Interview 3, Schweiz, Schulleitung)

Als charakteristisches Merkmal von Dynamiken wird in den Interviews erwähnt, dass diese im Sinne von «Zwischentönen» oft nicht direkt sichtbar sind und nur dann erfasst werden können, wenn es gelingt, einen Prozess aus der Aussenperspektive zu betrachten.

Dann muss man nachfragen: «Hey, worum geht es da genau. Wo stecken wir drin?» Und immer wieder so auf die Metaebene gehen. (Interview 1, Schweiz, Schulleitung)

Als Beispiele von solchen Dynamiken werden folgende Umschreibungen genannt: Ermüdungserscheinungen im Team, positiv wahrgenommene kollektive Lernprozesse, der Umgang mit Emotionen, der erfahrene Widerstand bei Veränderungen, das Tempo bei den von der Führung geplanten Entwicklungsschritten oder auch der «Sättigungsgrad» gegenüber Themen oder Entwicklungen.

#### *Auslöser für Schulentwicklungsprozesse*

Bei den eigentlichen Auslösern für Schulentwicklungsprozesse wird auf das Motiv von Lehr- und Fachpersonen verwiesen, welche das Einsteigen in einen Prozess erleichtert. Dabei kann es sich sowohl um positive Überzeugungen einer Entwicklung gegenüber handeln (z. B. Förderung der Schüler:innen, Wohlbefinden der Kinder) als auch um Reaktionen auf schwierige Umstände oder gar um Notsituationen, in denen die eigene Betroffenheit besonders gross ist.

... dass es ein bisschen eine Not war. Dass man gemerkt hat, man ist immer in Situationen, wo es mit den Kindern schwierig wird. Und man sich als LP ein bisschen allein gefühlt hat. (Interview 3, Schweiz, Schulleitung)

Weitere Auslöser können gemäss den Interviewaussagen auch ein Schulhausum- oder -neubau sowie Anliegen der Schulbehörden sein, welche über die Legislativziele in das schulische Programm einfließen.

#### *Wirkungen von Schulentwicklungsprozessen*

Wenn in den Interviews von Wirkungen die Rede ist, dann handelt es sich dabei nicht um Wirkungen, die aus einer objektiven Sicht im Sinn von Evidenzen erfasst und beschrieben werden können. Gemeint sind jene erwarteten oder auch unerwarteten Effekte, welche sich aus dem Prozess ergeben haben und mit den ursprünglich intendierten Zielen in Verbindung gebracht werden.

Und mit den Jahren, und vor allem auch mit der Tagesschule, ist der Mehrwert auch für die Lehrpersonen sichtbar geworden. Die Arbeit, die wir leisten, wie das letztendlich auch für den Unterricht massgeblich ist, tragend ist. (Interview 2, Schweiz, Leitung Betreuung)

### *Führung bei Schulentwicklung übernehmen*

Die Interviewpartner:innen in der Schweiz weisen auf Führungsaufgaben, welche im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen als förderlich beschrieben werden. Dazu gehören neben dem Klären von Verantwortlichkeiten und dem Herstellen von Verbindlichkeiten ein situatives Führungshandeln und personalentwicklerisches Denken und Handeln. Hervorgehoben wird auch ein geteiltes Führungsverständnis, das sich aus der Sicht der Schulleitung positiv auf das Bewältigen von Entwicklungsschritten auswirkt.

Und es ist ganz klar die Verstärkung von geteilter Führung im Sinn also auf der Ebene pädagogischer Führung. Also so ein Multiplikatorenprinzip, oder auch die Leute von innen her zu animieren, zu motivieren. (Interview 1, Schweiz, Schulleitung)

### 3.3 Triangulation der Ergebnisse

Nachdem alle Ergebnisse aus dem Literaturreview und den Auswertungen der Interviews vorlagen (vgl. Tabelle 6), war die Zusammenführung das nächste Ziel. In mehreren Zusammenführungsworkshops innerhalb der Arbeitsgruppe wurden die Ergebnisse verglichen, Begrifflichkeiten geprüft, geschärft und verdichtet, Redundanzen bereinigt, einzelne Faktoren zusammengeführt und Unterkategorien formuliert.

Faktoren der Schulentwicklung im Vergleich		
Faktoren Literaturreview	Faktoren Interviews Canada	Faktoren Interviews CH
Gesellschaftliche Einflüsse	Changes in Society	Umgang mit gesellschaftlichen Interessen
Führung	Leadership	Führung bei Schulentwicklungsprozessen übernehmen
Prozesse	Planned Change	Entwicklungen planen und strukturieren
Wissen und Können	Professional Skills	Wissensbestände
Mehrebenensystem Schule	Governance and Accountability	
Lernen der Schüler:innen	Learning of Students	
	Cooperation	Kooperation
	Sensemaking and Mindsets	Rekontextualisierung

Faktoren der Schulentwicklung im Vergleich		
Faktoren Literaturreview	Faktoren Interviews Canada	Faktoren Interviews CH
	Inquiry	Haltung und Kultur gegenüber Schulentwicklung
Theorie-Praxis-Transfer		
Akteursgruppen und ihre Handlungslogiken		
	Evidence Based Knowledge	
		Dynamiken bei Schulentwicklungsprozessen
		Auslöser für Schulentwicklungsprozesse
		Wirkungen von Schulentwicklungsprozessen

Tab. 6: Faktorenübersicht der Schulentwicklung (SE) für den Arbeitsschritt «Triangulation»

Eine Herausforderung war in dieser Arbeitsphase der Zusammenführung, die Aussagen über den kulturellen Kontext hinaus zu verstehen, entsprechend den Faktoren zuzuordnen, englische mit deutschen Begrifflichkeiten zu vergleichen, um so ein vertieftes Verständnis zu erlangen. Am Ende dieser Arbeit standen sieben sogenannte Faktoren mit ihren Unterfaktoren<sup>81</sup> (vgl. Tab. 7) als vorläufige Auslegeordnung und Grundlage der Erarbeitung eines Prototyps (vgl. Kap. 4, *(Re-)Design des Prototyps*).

Es wurde deutlich, dass manche Unterfaktoren mehreren Faktoren zugeordnet werden können. Das könnte ein Hinweis darauf sein, wie abhängig die einzelnen Faktoren voneinander sind und ineinandergreifen. Für die konkrete Praxis bedeutet dies, dass sie zusammenspielen und miteinander gedacht werden müssen. Daneben zeigt sich, dass die Unterfaktoren unterschiedliche Aspekte ansprechen: manche zielen auf einen Fachdiskurs in einem Themenfeld (z. B. verteilte Führung), andere stellen konkrete Techniken dar (z. B. zuhören und reflektieren) und geben Hinweise darauf, wie ein Veränderungsprozess geführt werden kann. Schliesslich gab es Unterfaktoren, für die keine passende Übersetzung gefunden wurde (z. B. Inquiry). Das kann ein Hinweis darauf sein, dass es sich hierbei um ein kulturelles Phänomen handelt, das im deutschsprachigen Kontext nur wenig bekannt ist.

81 Bei der Herleitung der Faktoren wurde ausschliesslich die erste Ebene beschrieben. Sowohl im Literaturreview wie bei den Interviews wurden «Faktoren zweiter Ebene» (Unterfaktoren) herausgearbeitet, die bei der Triangulation ebenfalls berücksichtigt wurden.

<b>Führung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verteilte Führung</li> <li>– Verbindlichkeiten schaffen</li> <li>– Zuhören und Reflektieren</li> <li>– Schule als Lernende Organisation verstehen</li> <li>– Lernen der Schüler:innen im Zentrum</li> <li>– Schwerpunkte setzen und für eine gemeinsame Sprache sorgen</li> <li>– Empowerment leben</li> <li>– Erprobungsorientierung anstreben</li> </ul>
<b>Rahmenbedingungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bildungspolitischer Kontext</li> <li>– Bildungspolitische Vorgaben</li> <li>– Materielle und finanzielle Ressourcen</li> <li>– Soziale Voraussetzungen</li> </ul>
<b>Interaktion/ Zusammenarbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zusammenarbeit im Mehrebenensystem</li> <li>– Zusammenarbeit eigene Ebene</li> <li>– Multiprofessionelle Zusammenarbeit</li> <li>– Partizipation</li> <li>– Austausch</li> <li>– Netzwerkarbeit</li> <li>– Information</li> <li>– Kommunikation</li> <li>– Dialog</li> </ul>
<b>Berufs- und Professionskompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pädagogische Ebene (päd. Fachwissen, adaptive Expertise)</li> <li>– Forschungsebene (evidenzbasiertes Wissen, forschende Haltung)</li> <li>– Organisatorisches Wissen (Transferwissen)</li> <li>– Personale Ebene (Rollenverständnis, Sprache)</li> <li>– Individuelle Ebene (Haltungen und Überzeugungen)</li> </ul>
<b>Haltungen/ Sensemaking</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Persönliche Überzeugungen und Muster</li> <li>– Gemeinsame Erfahrungen und Sprache</li> <li>– Seeing is believing</li> <li>– Über Veränderungen sprechen</li> <li>– Empathie/Perspektivenwechsel</li> <li>– Fragende Haltung</li> <li>– Dialogische Haltung</li> <li>– Offenheit für Neues</li> <li>– Inquiry</li> <li>– Forschende Haltung</li> </ul>
<b>Prozesse/ Prozesssteuerung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zielklärung in Zusammenhang mit einer Vision, wie das Lernen der Schüler:innen verbessert werden kann</li> <li>– Sensemaking</li> <li>– Anschlussfähigkeit und Praxisrelevanz</li> <li>– Projektauftrag</li> <li>– Commitment</li> <li>– Konkretisierung des Projektauftrags</li> <li>– Prototyp/Pilot</li> <li>– Start und Institutionalisierung</li> </ul>

<b>Dynamiken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schule als Institution (Wettstreit der Ideen, Grammar of schooling)</li> <li>– Schule als Mehrebenensystem (unterschiedliche Handlungslogiken)</li> <li>– Mangelnde Kompetenzen; Angst</li> <li>– Unverständnis für das Neue</li> <li>– Zwischenmenschliche Probleme</li> <li>– Kommunikation</li> <li>– Persönliche Eigenschaften</li> </ul>
------------------	--

Tab. 7: Die sieben Faktoren und ihre jeweiligen Unterfaktoren als Ergebnis der Triangulation

## 4 (Re-)Design des Prototyps

In Rückbezug auf die formulierten Design-Prinzipien (vgl. Kap. 2.2, *Festlegung der Design-Prinzipien*) wurden nach der Triangulation folgende drei Schritte für die Phase «(Re-)Design des Prototyps» formuliert:

1. Überprüfung der Design-Prinzipien für das (Re-)Design
2. Entwicklung eines ersten Prototyps, der die Faktoren im Überblick und deren Zusammenspiel deutlich macht
3. Iterativer Prozess des Re-Designs
  - Durchführungen von Hearings mit unterschiedlichen Zielgruppen und anschließenden Überarbeitungen
  - Anwendungen des Prototyps in verschiedenen Weiterbildungs- und Beratungssettings mit anschließenden Überarbeitungen

301

### 4.1 Überprüfung der Design-Prinzipien für das (Re-)Design

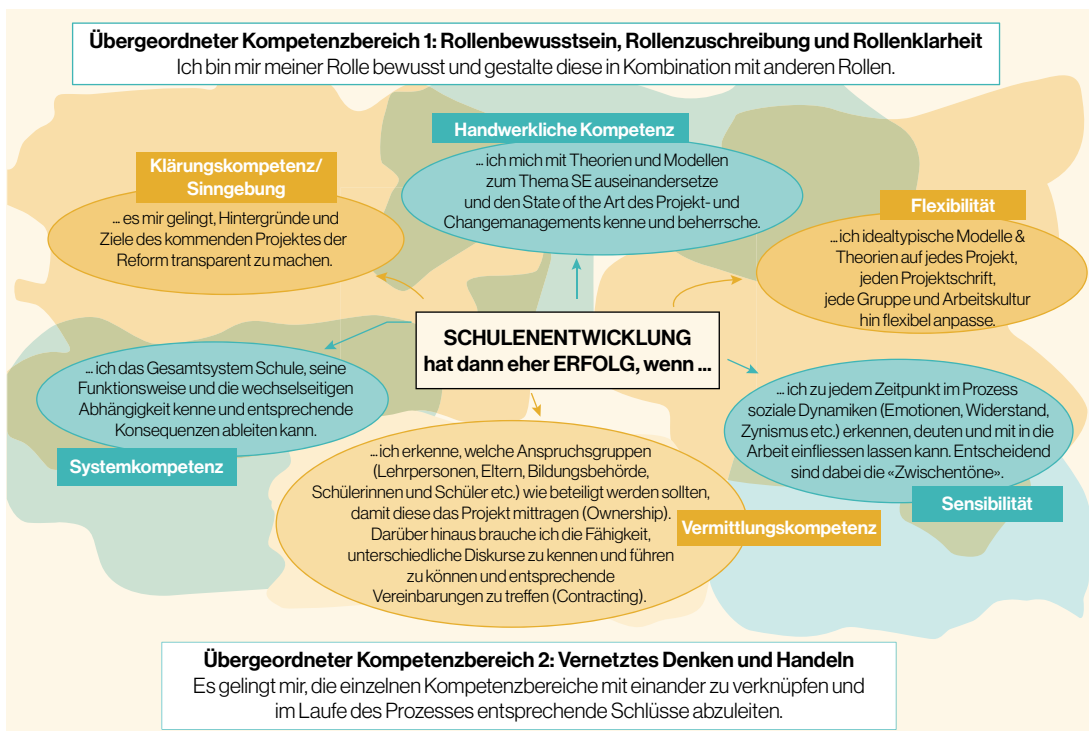
Nach der Erarbeitung des theoretischen Rahmens wurden die formulierten Design-Prinzipien für das Endprodukt, die Gestaltung des Entwicklungsprozesses sowie der Umgang mit den erhobenen Daten (vgl. dazu Kap. 2.2, *Festlegung der Design-Prinzipien*) noch einmal geprüft und bestätigt. Die Design-Prinzipien sollen gewährleisten, dass zum einen die jeweiligen Faktoren geschärft und nachvollziehbar ausformuliert werden, zum anderen eine zielgruppenadäquate Form der Darstellung vorgelegt werden kann.

### 4.2 Entwicklung eines ersten Prototyps

Bei der Entwicklung des ersten Prototyps wurde auf das von Scharmer (2020, 398) vorgeschlagene Vorgehen zurückgegriffen: «Einen Prototyp zu erstellen

heißt, dass du deine Idee (oder das aktuelle Projekt) präsentierst, bevor sie vollständig entwickelt ist».

Der erste Prototyp zeigt die Faktoren im Überblick und macht ihr Zusammenspiel deutlich. Vorgesehen war, handlungsrelevante Kompetenzen zielgruppenadäquat zu formulieren (vgl. *Design-Prinzipien für das Endprodukt: Praxisrelevanz*). Die Idee dahinter war, Führungspersonen bei der Gestaltung von Schulentwicklungsvorhaben zu unterstützen. Dabei gerieten die Begrifflichkeiten der Faktoren erster Ebene aus dem Blick. Prägender waren hingegen die Faktoren zweiter Ebene, da diese viel deutlicher machen, wie Veränderungsprozesse in der täglichen Praxis vorangebracht werden können. Am Ende war nicht mehr erkennbar, welcher Faktor wo in den Prototypen einfluss:



302

Abb. 3: Der erste Prototyp mit handlungsorientierten Ausformulierungen entlang der Faktoren

#### 4.3 Iterativer Prozess des Re-Designs: Einbezug der Anspruchsgruppen

Mit dem Prototyp wurde ein Lernprozess «basierend auf Rückmeldungen und unmittelbar darauf basierenden Anpassungen» (Scharmer 2020, 239) angestrebt. Daher musste der Prototyp nicht funktionieren. Analog zu Scharmer (2020, 246) sollte etwas vorgelegt werden, das nicht fertig ist, «aber unmittelbar Feed-

back erhält und so die Verbesserung des nächsten Prototyps beschleunigt». Dazu war es wichtig, den von Scharmer (2020, 247) empfohlenen «Schutzraum» zu schaffen. So waren bei den Hearings und Workshops zu Beginn Kolleg:innen eingeladen, welche die Arbeit kritisch und konstruktiv begleiteten, aber nicht fertige Arbeitsergebnisse erwarteten.

Im Folgenden sind die wichtigsten Entwicklungsschritte skizziert:

Der erste Prototyp wurde in unterschiedlichen Gruppen eher unsystematisch zur Diskussion gestellt: Die Kolleg:innen aus der Weiterbildung und Beratung erachteten ihn als brauchbar. Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde hingegen bemängelt, dass unklar ist, auf welche Begrifflichkeiten und Diskurse sich die jeweiligen Kompetenzen beziehen. Personen aus der Praxis meldeten zurück, dass das Instrument statisch ist und nicht deutlich wird, wie die einzelnen Kompetenzbereiche ineinanderfließen. Von allen Seiten wurde kritisiert, dass der Prototyp zu sprachlastig und daher zu wenig übersichtlich ist.

Aus diesen Rückmeldungen entstanden weitere Versionen, die jeweils unmittelbar in Feedbackschleifen gegeben wurden. Nach und nach entstand eine Version, die alle Gruppen als grundsätzlich brauchbar erachteten.

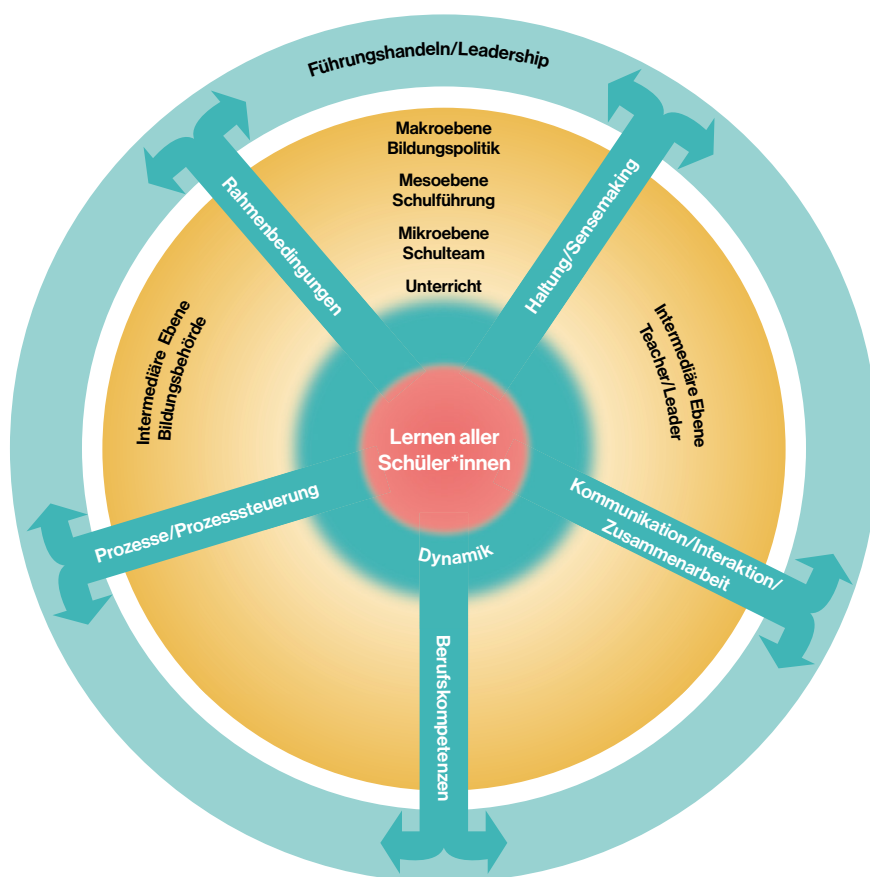


Abb. 4: Das Schulentwicklungsrad in einer frühen Version



Interessant war, dass nach dem iterativen Verfahren die gleichen Faktoren berücksichtigt wurden wie nach der Triangulation der Ergebnisse aus dem Literaturreview und den Interviews. Zusätzlich aufgenommen wurden in die Grafik das Lernen der Schüler:innen als Ziel und Ausgangslage jedes Schulentwicklungsprozesses und die Einbettung in das Mehrebenensystem Schule.

Die neue Grafik wurde in einem Hearing daraufhin geprüft, ob diese ohne zusätzliche Erklärungen angewandt und inwiefern eine Verbindung zu eigenen Schulentwicklungsprojekten hergestellt werden kann. Die Darstellung der einzelnen Faktoren, das Lernen der Schüler:innen im Zentrum eines möglichen Projekts, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ebenen und das Führungshandeln, das diese Elemente umspannt, wurden positiv eingeschätzt. Kritik hingegen gab es an den (zu) vielen Fachbegriffen, an der fehlenden Ausdifferenzierung der einzelnen Elemente und daran, dass der gesellschaftliche Einfluss auf die Bildung nicht berücksichtigt ist. Die aktuelle Version nimmt diese kritischen Anmerkungen auf.

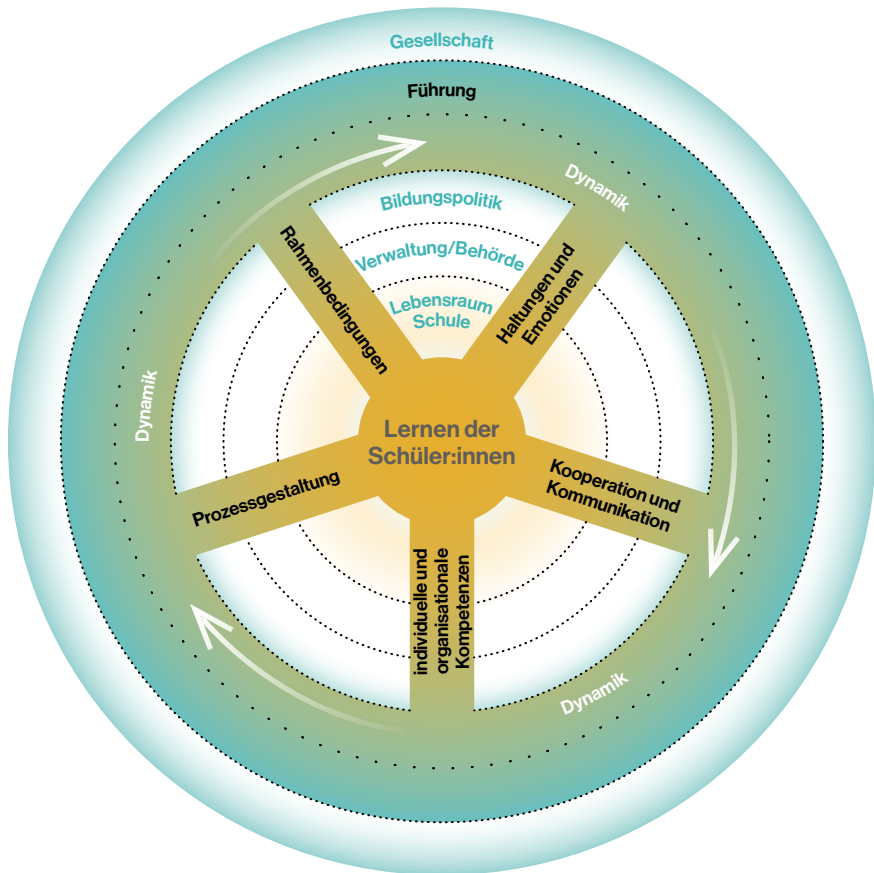


Abb. 5: Finale Version auf der ersten Ebene<sup>82</sup>

<sup>82</sup> Für jeden Faktor gibt es eine oder mehrere Grafiken auf der zweiten Ebene. Dadurch wird die Komplexität deutlich und einfacher lesbar.

Im Kern der oben abgebildeten Version des Schulentwicklungsrades steht das *Lernen der Schüler:innen*, welches den Ausgangspunkt und das Ziel aller Entwicklungsprozesse bildet. Davon ausgehend bzw. darauf wirkend sind die fünf Faktoren *Rahmenbedingungen, Haltungen und Emotionen, Kooperation und Kommunikation, individuelle und organisationale Kompetenzen* und *Prozessgestaltung*. Ihre Reihenfolge entspricht keiner Ordnung oder Gewichtung. Bildungspolitik, Verwaltung und Behörde sowie der Lebensraum Schule bilden das *Mehrebenensystem Schule* ab, in dem Veränderungsprozesse zu denken sind. In diesem komplexen Gefüge spielen *Dynamiken*, welche einen Entwicklungsprozess sowohl unterstützen als auch erschweren können. Umfasst wird das Ganze vom Faktor *Führung*. Schulentwicklung findet nicht losgelöst statt, sondern im Kontext der die Schule umgebenden *Gesellschaft*.

Mehrere abschliessende Hearings machten deutlich, dass das nun vorliegende Schulentwicklungsinstrument einerseits als erster Überblick geeignet ist, andererseits immer noch eine hohe Komplexität aufweist und ohne zusätzliche Erläuterungen zu wenige konkrete Hinweise für die Schulentwicklungsarbeit gibt. Mit weiteren Ausführungen oder Beispielen konnte die Anschlussfähigkeit in die Praxis hergestellt werden und das Instrument war für die Akteur:innen im Schulfeld (z. B. Schulleitungen, Behördenmitglieder oder Mitarbeitende der Verwaltung) auf ihre konkreten Projekte anwendbar.

Das machte es notwendig, genauer auszuführen, was unter den jeweiligen Elementen des vorliegenden Schulentwicklungsinstruments verstanden wird und welche Bedeutung diese für Veränderungsprozesse auf den jeweiligen Ebenen im Bildungssystem haben. Daraus ist das vorliegende Buch entstanden.

## 5 Publikation der Arbeitsergebnisse

Die Ausführungen in den einzelnen Kapiteln orientieren sich an den für das Endprodukt festgelegten Design-Prinzipien «Praxisrelevanz» und «Generalisierbarkeit» (vgl. Kap. 2.2, *Festlegung der Design-Prinzipien*). So wurde einerseits die Güte der Problemlösung in der Praxis in den Blick genommen, andererseits war es das Ziel, ein Instrument zu erarbeiten, das einen Beitrag zur vielfältigen Fachdiskussion «Schulentwicklung» leisten kann. Zur Erfüllung dieser Kriterien wurde auf verschiedene Disziplinen zurückgegriffen, um das Schulfeld mit seinen unterschiedlichen Bezügen breit abzudecken. Wichtig bei dieser «Bricolage» (Bakker 2019, 49) war, dass deutlich wird, welche Theoriebezüge gewählt wurden und wie sich diese entsprechend in den Gesamtkontext einordnen lassen. Daher ist jedes Kapitel wie folgt aufgebaut:

- Bedeutung des Elements im Gesamtzusammenhang,
- Herleitung, Begründung und Darstellung des gewählten Diskurses,
- Konsequenzen in Bezug auf Schulentwicklungshandeln.

Mit dem vorliegenden Projekt zeigt sich, dass der gestaltungs- und entwicklungsorientierte Ansatz des DBR den Entwicklungsprozess vorangebracht hat. Die Möglichkeit, praktische Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung zusammenzudenken und zu gestalten, konnte – wenn auch in einem Auseinandersetzungreichen und damit zeitintensiven Verfahren – eingelöst werden.

## 6 Literatur

- Akker, Jan van den, Robert M. Branch, Kent Gustafson, Nienke Nieveen und Tjeerd Plomp. 1999. *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Altrichter, Herbert. 2019. «Transfer ist Arbeit und Lernen». In *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, hrsg. v. Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Doppelstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens, 27–33. Münster, New York: Waxmann.
- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki, Hrsg. 2016a. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Educational Governance 7. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki. 2016b. «Steuerung der Entwicklung des Schulwesens». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 1–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Appius, Stephanie und Amanda Nägeli. 2017. *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Educational Governance 35. Wiesbaden: Springer.
- Bakker, Arthur. 2019. *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. London, New York: Routledge.
- Bischof, Linda M. 2017. *Schulentwicklung und Schuleffektivität*. Wiesbaden: Springer.
- Bormann, Inka. 2011. *Zwischenräume der Veränderung*. Wiesbaden: Springer.
- Brüsemeister, Thomas. 2007. «Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule». In *Governance, Schule und Politik*, hrsg. v. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, 63–95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2008. *Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme*. Soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas. 2019. «Vergleichende Analyse mittels Governance-Regler». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 35–49. Educational Governance. Wiesbaden: Springer.
- Bryk, Anthony S. 2010. *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buhren, Claus G. und Hans-Günter Rolf, Hrsg. 2017. *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2., durchgesehene und neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Busch, Michael W. und Karin Link. 2021. «Was macht Agilität mit Macht? Eine Analyse des Machtphänomens in agilen Organisationen». *JfP* 29 (1): 9–38. doi:10.30820/0942-2285-2021-1-9.
- Dalin, Per und Hans-Günter Rolf. 1990. *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: E. neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium u. Schulaufsicht*. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dederling, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Finanzdepartement EFD. 2014. «HERMES 5.1: Projektmanagementmethode für alle Projekte». Handbuch für Manager. Zugriff 27. Mai 2022. www.hermes.admin.ch.
- Esser, Hartmut. 2000. *Institutionen*. Studienausg. Soziologie spezielle Grundlagen / Hartmut Esser; Bd. 5. Frankfurt/Main: Campus.

- Euler, Dieter. 2014a. «Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung». In *Design-based research*, hrsg. v. Dieter Euler und Peter J. Sloane, 97–112. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte 27. Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, Dieter. 2014b. «Design Research – A paradigm under development». In *Design-based research*, hrsg. v. Dieter Euler und Peter J. Sloane, 15–41. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte 27. Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, Dieter. 2017. «Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design». *EDeR1* (1). doi:10.15460/eder.1.11024.
- Euler, Dieter und Peter J. Sloane. 2014. «Editorial». In *Design-based research*, hrsg. v. Dieter Euler und Peter J. Sloane, 7–12. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte 27. Stuttgart: Franz Steiner.
- Fend, Helmut. 1981. *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. U-&-S-Pädagogik. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2014. «Die Wirksamkeit der neuen Steuerung». In *Educational Governance als Forschungsperspektive*, hrsg. v. Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Alt-richter, 27–50. Wiesbaden: Springer.
- Fend, Helmut. 2017. «Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext: Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 85–101. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Heinrich, Martin. 2008. «Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination». In «*Warum tun die das?*»: *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*, hrsg. v. Roman Langer. 1. Aufl., 31–46. Educational Governance 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmann, Kaja. 2013. *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heffnerich, Cornelia. 2014. «Leitfaden- und Experteninterviews». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, hrsg. v. Nina Baur und Jörg Blasius, 559–74. Wiesbaden: Springer.
- Heller, Werner, Walter Kern, Moritz Rosenmund und Jacques Schildknecht. 2000. *Schulentwicklung: Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines bildungspolitischen Schlagworts*. Schulqualität und Schulmanagement. Zürich: Pestalozzianum.
- Jahn, Dirk. 2014. «Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung». *Wirtschaft und Erziehung* 66 (1): 3–15.
- Klewin, Gabriele und Barbara Koch. 2017. «Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?» *Die Deutsche Schule* 109 (1): 58–69. Online verfügbar unter: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102121&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102121&uid=frei). Zugriff 28. August 2022.
- Krüger, Wilfried und Norbert Bach, Hrsg. 2014. *Excellence in Change*. Wiesbaden: Gabler.
- Langer, Roman und Thomas Brüsemeister, Hrsg. 2019. *Handbuch Educational Governance Theorien*. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lauer, Thomas. 2019. *Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. 3., vollst. überarb. u. erw. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris und David Hopkins. 2008. «Seven strong claims about successful school leadership». *School Leadership & Management* 28 (1): 27–42. doi:10.1080/13632430701800060.

- Lindemann, Holger. 2013. *Wie Schulentwicklung gelingt: Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule*. Juventa Paperback. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maag Merki, Katharina. 2008. «Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung: Voraussetzungen und Strukturen». *Journal für Schulentwicklung* 12 (2): 22–30.
- Maag Merki, Katharina. 2017. «School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen». In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend. 1., neue Auflage, 269–86. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina. 2018. «Zukunftsweisende Schulentwicklungen in der Schweiz». *Lehren & Lernen* 44 (2): 16–23.
- Maag Merki, Katharina und Silke Werner. 2013. «Schulentwicklungsforschung: Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven». *Die Deutsche Schule* 105 (3): 295–304.
- MacBeath, John und Neil Dempster. 2011. *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, New York: Routledge.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- McKenney, Susan und Thomas C. Reeves. 2014. «Educational Design Research: Chapter 9». In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, hrsg. v. J. M. Spector, M. D. Merrill, Jan Elen und M. J. Bishop, 1–29. New York: Springer.
- Näpfli, Jasmin. 2019. «Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance». In *Handbuch Educational Governance Theorien*. Bd. 43, hrsg. v. Roman Langer und Thomas Brüsemeister, 125–45. Educational Governance. Wiesbaden: Springer.
- OECD. 2016. *Trends Shaping Education 2016*. Paris: OECD.
- OECD. 2019. *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD.
- OECD. 2022. *Trends Shaping Education 2022*. Paris: OECD.
- Rau, Franco, Lars Gerber und Petra Grell. 2022. «Kooperation zwischen «Zuarbeit», «Beratung» und «Entwicklungspartnerschaft»: Reflexionen aus dem Darmstädter Modellschulprojekt zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis in entwicklungsorientierter Bildungsforschung». *MedienPädagogik* 49: 349–76.
- Reinbacher, Paul. 2016. «Ein theoretischer Bezugsrahmen für «Schulentwicklung»». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 38 (2): 295–318.
- Reinmann Gabi und Sesink Werner. 2011. «Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Ein Diskussionspapier». Zugriff 24. Juni 2022. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann\\_Entwicklungsforschung\\_v05\\_20\\_11\\_2011.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf).
- Röhrich, Theresa. 2013. *Wege der Schulentwicklung: Zur Theorie und Praxis lernender Schulen*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, Hans-Günter. 2007. *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz-Bibliothek. Weinheim: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter. 2016b. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter. 2019b. *Wandel durch Schulentwicklung: Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Scharmer, Claus O. 2020. *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Schlee, Jörg. 2014. *Schulentwicklung gescheitert: Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiner, Claudia, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens, Hrsg. 2019. *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.

- Steffens, Ulrich, Martin Heinrich und Peter Dobbstein. 2019. «Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung: eine Problemskizze». In *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, hrsg. v. Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbstein, Martin Heinrich und Ulrich Steffens, 11–26. Münster, New York: Waxmann.
- Steinberg, Antje. 2011. «Qualitative Inhaltsanalyse: Methodisches Vorgehen». In *Scheitert die Ernährungskommunikation?*, hrsg. v. Antje Steinberg, 55–76. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tyack, David und William Tobin. 1994. «The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?». *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–79. doi:10.3102/00028312031003453.
- Wacker, Albrecht, Uwe Maier und Jochen Wissinger. 2012. «Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen». In *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung*, hrsg. v. Albrecht Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger, 9–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zala-Mezö, Enikő, Maja Pfaendler, Frank Brückel, Reto Kuster und Leuthard Martin. 2018. «Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen». In *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*, hrsg. v. Enikő Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss und Julia Häbig, 109–30. Münster, New York: Waxmann.

## 7 Anhang – Auswahl Literatur für das Literaturreview

Schlagwort «Schulentwicklung UND Definition»

	<b>Autor/in, Jahrgang, Titel</b>
1.	Katharina Maag Merki/Silke Werner (2013): Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. DDS – Die Deutsche Schule. 105. Jahrgang 2013, Heft 3, S. 295–304
2.	Heitmann Katja (2013). Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht. Wiesbaden: Springer.
3.	Altrichter, Herbert (Hrsg.); Heinrich, Martin (Hrsg.); Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.) (2011). Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlagwort «Schulentwicklung UND Theorie»

	<b>Autor/in, Jahrgang, Titel</b>
1.	Bischof Linda Marie (2017). Schulentwicklung und Schuleffektivität. Wiesbaden: Springer VS.
2.	Schlee Jörg (2014). Schulentwicklung gescheitert. Stuttgart: Kohlhammer.
3.	Rolff Hans-Günter (2013). Holistische Schulentwicklung. Analysen und Perspektiven. Nele McElvany und Heinz Günter Holtappels, Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos. Münster u. a.: Waxmann (2013) S. 9–34.
4.	Dedering Kathrin (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
5.	Röhrich Theresa (2013). Wege der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weitere Publikationen (ausgewählt, obwohl in der Recherche nicht aufgetaucht)

	<b>Autor/in, Jahrgang, Titel</b>
1.	Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolf (2017). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz.
2.	Rolf, Hans-Günter (2016). Schulentwicklung kompakt. Weinheim: Beltz.
3.	Maag Merki Katharina (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Journal für Schulentwicklung, Jahrgang 12/2, S. 22–30.
4.	Steffens Ulrich, Maag Merki Katharina & Fend Helmut (Hg.) (2017). Schulqualität und Schulentwicklung (2017), Münster: Waxmann.
5.	Reinbacher, Paul (2016). Ein theoretischer Bezugsrahmen für «Schulentwicklung» Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38, 2, S. 295–318.
6.	Heller, Werner; Kern Walter; Rosenmund, Moritz & Schildknecht, Jacques (2000). Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines bildungspolitischen Schlagworts. Zürich: Pestalozzianum.
7.	Maag Merki, Katharina (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.). Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 269–286). Wiesbaden: Springer VS.



