

Lehrpersonen als Change Agents

Eine rekonstruktive Studie zu
Orientierungen von Lehrerinnen und
Lehrern in extern induzierten
schulischen Innovationsprozessen

Michael Stralla

Lehrpersonen als Change Agents

Michael Stralla

Lehrpersonen als Change Agents

Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen
von Lehrerinnen und Lehrern in extern
induzierten schulischen Innovationsprozessen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Lehrpersonen als Change Agents.
Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern
induzierten schulischen Innovationsprozessen“ im Juli 2016 an der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation
angenommen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2019 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-800-8 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-373-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Danksagung

Den Personen, die zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle meinen größten Dank für Ihre Unterstützung auf dem nicht immer glatten Weg zum Endprodukt aussprechen. Einige von ihnen seien folgend besonders hervorgehoben.

Allen voran möchte ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Petra Herzmann danken. Mit ihren Anregungen und ihrem konstruktiven Feedback hat sie sich stets um mein persönliches Vorankommen bemüht und stand mir auch in Schreibphasen zur Seite, in denen mir ein Abschließen dieser Arbeit schier unmöglich schien. Ein herzliches Dankeschön auch an meine Zweitgutachterin Prof. Dr. Kathrin Fussangel für die Übernahme des Gutachtens und ihre aufgebrachte Geduld bis zur Endfassung.

Mein Dank sei natürlich auch den schulinternen Projektleitungen von ‚Clever Lernen‘ ausgesprochen, die mir – trotz langer Arbeitstage – Zeitfenster für die Durchführung der Interviews eingeräumt haben und mir als Interviewpartnerinnen und -partner einen Einblick in die Realisierung des Projektes an ihrer Schule gewährten.

Maßgeblich an dem Gelingen der Begleituntersuchung des Projektes waren darüber hinaus unsere studentischen Hilfskräfte beteiligt, die sich – auch über ihre reguläre Arbeitszeit hinaus – für ‚Clever Lernen‘ eingesetzt haben. Hierfür sei insbesondere Kathrin Pitzius und Jan Odrost gedankt.

An dieser Stelle möchte ich (nochmals) Gerald Blaschke-Nacak und insbesondere Stefan Hößl für ihre Unterstützung danken. Unsere „dm-action-group“ war von unschätzbarem Wert für die Interpretationsgenese. Stefan Hößl sei überdies mein Dank für seine Rückmeldungen und Anregungen zu einzelnen Kapiteln der Arbeit ausgesprochen.

Zuletzt sei, für den anhaltenden Zuspruch und die Unterstützung, meinem unmittelbaren Umfeld gedankt. Dazu zählen, neben meinen universitären Weggefährt(inn)en Jessica Graf, Julia Schneider, Sarah Franke und Markus Hoffmann, meine private Weggefährtin Ines Hanske und natürlich Christopher Dietz.

Inhalt

1	Einleitung.....	11
2	Bezugsrahmen der Studie: Schulentwicklung und Innovationstransfer.....	17
2.1	Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung	19
2.2	Schulentwicklung als pädagogische Schulentwicklung	24
2.3	Kooperation als Schlüsselkategorie von Schul- und Unterrichtsentwicklung	26
2.4	Schulentwicklung als Transfer von Innovationen	33
3	Entstehungskontext der Studie: Das Projekt ‚Clever Lernen‘	43
3.1	Selbstreguliertes Lernen und Lernstrategien.....	45
3.2	Zum Einfluss selbstregulierten Lernens auf schulische Lernleistungen.....	48
3.3	Förderung von Lernstrategien	49
3.4	Projektdurchführung und -verlauf.....	52
4	Change Agents in (schulischen) Innovationskontexten.....	57
4.1	Change Agents: Begriffsherkunft und frühe Definitionen	57
4.2	Change Agents im Kontext der Diffusionsforschung	59
4.3	Change Agents in schulbezogenen Innovationsprozessen	66
4.3.1	Change Agents in Havelocks Konzeption geplanter schulischer Innovationsprozesse.....	68
4.3.2	Phasen geplanter schulischer Innovationsprozesse von Havelock & Zlotolow	70
4.3.3	Fullans Konzeption von Change Agents.....	76
4.3.4	Teacher Leadership.....	79

4.3.5	Steuergruppen als Change Agents schulischer Entwicklungsprozesse.....	84
4.3.6	Steuergruppen und andere schulinterne Change Agents als intermediärer Akteure.....	89
4.4	Forschungsbefunde zu Lehrpersonen als Change Agents	99
4.4.1	Befunde zu personenbezogenen Merkmalen von Lehrpersonen als Change Agents	100
4.4.2	Befunde zu Lehrpersonen als Change Agents im Rahmen schulischer Innovationsprogramme	111
4.4.3	Befunde zu Steuergruppen als Change Agents	118
4.5	Zusammenfassung, Forschungsdesiderat und Fragestellung	127
5	Methodisches Vorgehen der Arbeit	133
5.1	Methodologische Grundannahmen der Dokumentarischen Methode	133
5.2	Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews	136
5.3	Analyseschritte.....	139
6	Empirische Ergebnisse	145
6.1	Darstellung der Einzelfälle.....	145
6.1.1	Herr Ebenist.....	146
6.1.2	Frau Hufschmied	152
6.1.3	Herr Kettenschmied.....	156
6.1.4	Frau Köhler.....	161
6.1.5	Herr Maler	166
6.1.6	Frau Patroneur	172
6.1.7	Frau Riemer	181
6.1.8	Herr Schleifer	186
6.1.9	Herr Tischler.....	190
6.1.10	Frau Tuchscherer	195
6.2	Sinngenetische Verdichtung der Einzelfälle	201
6.2.1	Typus A (Veränderungsoffen-orientiert).....	203
6.2.2	Typus B (Status-quo-orientiert).....	214
6.2.3	Intermediärer Typus	218

6.3	Verortung der Einzelfälle in der sinngenetischen Verdichtung und Zusammenfassung der generierten Typik	234
7	Zusammenfassende Gesamtdiskussion und Ausblick.....	237
8	Literaturverzeichnis.....	253
9	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	272

1 Einleitung

Im Nachgang auf das erwartungswidrige Abschneiden Deutschlands in internationalen Schulleistungsstudien (insbesondere TIMSS¹ sowie vor allem PISA 2000²) ist es, neben einer allgemeinen vermehrten Hinwendung zum Thema Bildung auf politischer und gesamtgesellschaftlicher Ebene, zu einer anhaltenden Reformbereitschaft im deutschen Bildungswesen gekommen. Veränderungen sind dabei auf allen Ebenen festzustellen (vgl. u.a. Ertl & Kremer 2005), zuvorderst davon betroffen ist jedoch das Schulwesen. Parallel dazu ist ein deutliches Aufkommen empirischer Forschungsarbeiten im Bildungsbereich zu verzeichnen, wobei hier wiederum Untersuchungen dominieren, die der Schul- und Unterrichtsforschung zugeordnet werden können (vgl. u.a. Zeder & Döbert 2010).

Betrachtet man die empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Allgemeinen und die schulbezogene Lehr-Lernforschung im Speziellen, kann festgestellt werden, dass bezüglich der hervorgebrachten Ergebnisse ein hoher Anspruch auf Relevanz für die Optimierung schulischer und unterrichtlicher Praxis proklamiert wird (vgl. u.a. Gräsel & Parchmann 2004). Dem damit bereitgestellten forschungsbasierten Wissen fällt jedoch im Praxisfeld weit weniger Bedeutung zu, als dies die seitens der Forschung betonte Relevanz vermuten lässt. Die identifizierten Gründe für dieses als unbefriedigend wahrgenommene Verhältnis von erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen und ihrer Nutzung im pädagogischen Praxisfeld sind vielfältig.

Wie „Theorien, Erkenntnisse [...] [und] methodische Strategien als Produkt des sozialen Systems ‚Wissenschaft‘ für das Handeln, Denken und Reflektieren in relevanten Praxissystemen orientierend werden“ (Altrichter et al. 2005: 119) – auch unter dem Schlagwort „Theorie-Praxis-Verhältnis“ behandelt – kann als eine der Grundfragen der Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gelten. Eine in dieser vielschichtigen Diskussion aufgegriffene Dimension, die für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist, bezieht sich auf den Austausch zwischen dem Wissenschaftssystem und dem Praxissystem. Das zumeist als problematisch angesehene Verhältnis zwischen den beiden sozialen Systemen Wissenschaft und Praxis kann aus einer histori-

1 Third International Mathematics and Science Study

2 Programme for International Student Assessment

schen Perspektive heraus betrachtet auf ein postuliertes Rationalitätsgefälle³ zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln zurückgeführt werden (vgl. dazu auch Thiel 2007). Diesem szientistisch orientierten Entwurf des Verhältnisses folgend, müsse sich praktisches Handeln darum bemühen, wissenschaftliches Wissen zu nutzen, um die eigene Rationalität zu steigern.⁴ Der Austausch zwischen beiden sozialen Systemen ist somit hierarchisch konzipiert, das anzustrebende Ideal eine „verwissenschaftliche“ Praxis, die die ihr inhärente „Unwissenschaftlichkeit“ überwindet.

Die Gültigkeit dieses nur grob dargestellten Konzepts einer linearen Verwendungslogik wurde spätestens durch die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung⁵ (vgl. insbesondere Beck & Bonß 1989) relativiert. Die Ergebnisse dieser Forschungsrichtung legten vielmehr nahe, dass in Wissenschaft und Praxis alternative Wissensformen (wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen) angenommen werden müssen. Der Unterschied zwischen wissenschaftlich theoretischem Wissen und praktischem Wissen wird dabei von Beck und Bonß auf strukturelle Bedingungen zurückgeführt: Auf die „Differenz zwischen Handlungsentlastetheit als bestimmenden Kontext der Produktion von Wissen auf der einen Seite und der Wirkung von Handlungszwängen als bestimmenden Kontext der Praxis auf der anderen Seite“ (Altrichter et al. 2005: 123). Angehörige von Praxisfeldern, die wissenschaftliches Wissen verwenden wollen, müssen dieses – so Beck und Bonß weiter – in einem aktiven Prozess reinterpretieren und vor dem eigenen Sinnhorizont neu konstruieren. Damit wird von ihnen sowohl die Eigengesetzlichkeit des Anwendungsprozesses betont und zugleich auf die Bedeutsamkeit aktiver Übersetzungsarbeit hingewiesen. Die Systeme Wissenschaft und Praxis stehen somit in einer Beziehung zueinander, die durch Interpretation und Reinterpretation gekennzeichnet ist. Ein angenommenes hierarchisches Gefälle zwischen Wissenschaft und Praxis verkenne hingegen die relative Autonomie der Praxis.

Die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung verweisen ferner darauf, dass sich der Umgang mit (sozial-)wissenschaft-

3 Rationalität meint in diesem Zusammenhang verallgemeinernd, dass das individuelle oder kollektive Handeln stets durch „Vernunft“ bestimmt wird.

4 „Die praktische Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt dann rational, wenn Ziele, Mittel und Kosten in einem vernünftigen Verhältnis stehen [...] [und] bewährte Verfahren zur Zielerreichung eingesetzt werden [...], also Willkür, Affekte und Subjektivität vermieden werden.“ (Schaub & Zenke 2002: 450)

5 Bezug genommen wird an dieser Stelle insbesondere auf das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aufgelegte Schwerpunktprogramm ‚Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse‘, das das Ziel verfolgte, „die gesellschaftliche Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse [zu] untersuchen“ (Altrichter et al. 2005: 124).

lichem Wissen⁶ in Praxisfeldern weitgehend der Lenkung durch das Wissenschaftssystem entzieht und einer im Praxisfeld vorherrschenden Eigenlogik folgt. Das bereitgestellte Wissen wird nicht „unverfälscht“ verwendet, sondern entsprechend der Bedürfnisse und Interessenslagen neu kontextualisiert, reduziert und verfremdet. Die Rezeption erfolgt dabei selektiv und bruchstückhaft, um die eigenen Praktiken zu bestätigen.⁷ Wissenschaftliches Wissen erfährt darüber hinaus im Prozess der Verwendung insofern eine Veränderung, als es auf alltägliche oder institutionelle Handlungszwänge bezogen wird und verliert seine Spezifität, indem es in andere Wissensbestände integriert wird. Für den erziehungswissenschaftlichen Strang der Verwendungsforschung⁸, der sich der Untersuchung der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in unterschiedlichen Praxisfeldern angenommen hat, gelten analoge Ergebnisse (vgl. bspw. König & Zedler 1989): Die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens innerhalb von Praxissystemen könne nicht als reine Übernahme verstanden werden, sondern im Sinne einer „Transformation als Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die eigene subjektive Theorie, und Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet, abgewehrt oder rezipiert werden“ (ebd.: 14).

Ausgehend von der Relativierung des Konzeptes einer linearen Anwendung können laut Beck und Bonß (1989) drei weitere Argumentationslinien für eine revidierte Perspektive auf die Verwendung (sozial-)wissenschaftlichen Wissens unterschieden werden:

- Innerhalb einer differenzierenden Argumentation wird die *Qualität des durch Wissenschaft bereitgestellten Wissens* als Ausgangspunkt einer Relativierung ins Zentrum gerückt, die Prämisse einer höheren Rationalität wissenschaftlichen Wissens bleibt jedoch bestehen. Dieser Argumentationslinie folgend soll eine Förderung „besserer“ Verwendung des Wissens durch differenziertere Forschungsergebnisse über die untersuchten Phänomene erreicht werden. Zugleich soll durch eine Intensivierung der Erforschung von Rezeptionsprozessen innerhalb von Praxissystemen Steuerungswissen für eine „angemessenere“ Rezeption und Anwendung gewonnen werden um „Transportschäden“ zu vermeiden.

6 An dieser Stelle sei angemerkt, dass „wissenschaftliches Wissen“ im Rahmen der Verwendungsforschung als Sammelbegriff benutzt wird, „der offen für verschiedene Leistungen sozial- oder auch erziehungswissenschaftlicher Forschung ist“ (Kuhlmann 2012: 86).

7 Beck und Bonß (1989) verwenden in diesem Zusammenhang auch den Begriff „Ergebnispflücken“.

8 Einschränkung sei darauf hingewiesen, dass sich bisher keine eigenständige erziehungswissenschaftliche Verwendungsforschung ausbilden konnte. Vielmehr liegen einzelne Publikationen vor, die auf die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung Bezug nehmen bzw. daran anknüpfen. (vgl. Kuhlmann 2012)

- Die *Ziele und Kriterien der Produktion wissenschaftlichen Wissens* stehen im Fokus einer negierenden Argumentation. Eine Optimierung des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen innerhalb der Praxis soll gemäß dieser Argumentationslinie durch eine „Unterordnung“ der Forschung unter Verwertungsgesichtspunkte der Praxisysteme erreicht werden. Dazu zählt bspw. die Forderung, Forschungsergebnisse sprachlich so aufzubereiten, dass sie von der Praxis leichter rezipierbar werden sowie die Forderung einer stärkeren Orientierung der Forschung an artikulierten Problemen von Praxisfeldern und damit einer neuen Kultur des Austauschs zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. dazu Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999). Auch diese Argumentation setzt jedoch weiterhin an der Bearbeitung eines vorausgesetzten Rationalitätsgefälles zwischen Wissenschaft und Praxis an.
- Eine korrigierende Argumentationslinie hingegen konstatiert eine *nicht zu überwindende Kluft zwischen Theorie und Praxis*. Die sozialen Systeme Wissenschaft und Praxis werden als zwei separierte Welten aufgefasst, deren je eigene Logiken keine direkten Transformationen zulassen. Ein Scheitern des Wirksamwerdens wissenschaftlichen Wissens wird hier auf ein unüberwindbares „Rationalitätsdefizit“ von Praxisfeldern zurückgeführt und das Ziel der Anwendung wissenschaftlichen Wissens durch Praxisysteme fallengelassen.

In jüngerer Vergangenheit erfährt der Diskurs um den Austausch zwischen dem Wissenschafts- und Praxisystem in Bezug auf Schule und Unterricht unter dem Schlagwort „Transfer“ erneut Konjunktur. Im Rahmen der sich in diesem Zusammenhang ausbildenden Transferforschung wird der Frage nachgegangen, wie empirisch gewonnene Erkenntnisse der Unterrichtsforschung Eingang in die pädagogische Praxis finden können. Angesprochen sind damit Bemühungen, forschungsbasiertes Wissen, das in Form von pädagogischen Innovationen vorliegt, ohne „Transportschäden“ in pädagogischen Praxisfeldern zu verbreiten und die hierfür förderlichen Bedingungen zu bestimmen. Im Anschluss an die differenzierende Argumentation der Verwendungsforschung erfolgt damit eine Hinwendung zur Frage der „besseren“ Übernahme wissenschaftlich fundierter Innovationen auf Meso- und Mikroebene resp. Schul- und Unterrichtsebene. Als ein transferförderlicher Faktor, der zentral für die vorliegende Untersuchung ist, wird auf Modellebene das Vorhandensein so genannter „Change Agents“ für schulische Veränderungen betrachtet, die als Promotorinnen bzw. Promotoren der Adoption und Adaption pädagogischer Innovationen fungieren, eine vermittelnde Rolle zwischen dem Ausgangs- und Zielkontext des Transfers besitzen und extern induzierten Innovationsprozesse in komplexen sozialen Systemen wie Schulen unterstützen.

Ein zweiter identifizierbarer Anschluss der Transferforschung an die Verwendungsforschung lässt sich in Bezug auf die negierende Argumentationslinie ausmachen. So wird innerhalb der Transferforschung eine Bestimmung von Zielen und Kriterien der (anwendungsorientierten) Unterrichtsforschung vorgenommen, der sowohl die Aufgabe zugesprochen wird, praxisrelevantes Wissen bereitzustellen, als auch Fragen der Implementation ihrer Erkenntnisse in die schulische Praxis zu bearbeiten (vgl. dazu u.a. Gräsel 2010 sowie Prenzel 2010). Damit wird gleichsam auch im Zuge von Transferbemühungen an einem Rationalitätsgefälle zwischen Forschung und Praxis festgehalten, da den bereitgestellten wissenschaftlich fundierten Innovationen das Potential attestiert wird, die unterrichtliche Praxis zu optimieren.

Der Auffassung, dass Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung einen Nutzen für die Optimierung pädagogischer Praxis haben können, folgt auch die vorliegende Arbeit, die im Zusammenhang mit der vom BMBF⁹ geförderten Interventionsstudie ‚Kompetenzförderung von Lehrkräften zur Diagnose und Förderung von Lernstrategien‘¹⁰ im Forschungsschwerpunkt ‚Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen‘ entstanden ist und in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Lehr-Lernforschung der Universität Ulm durchgeführt wurde. Die Interventionsstudie bzw. die damit verbundene Projektarbeit wurde an insgesamt 33 Gymnasien in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen durchgeführt und verfolgte an den beteiligten Schulen das Ziel, ein im Vorfeld, basierend auf einschlägigen Forschungsergebnissen entwickeltes Programm zur Förderung lernstrategischer Kompetenzen fächerübergreifend in den Unterricht zu implementieren. Die Projektteilnahme bot damit an den beteiligten Schulen die Möglichkeit, unterrichtszentrierte Schulentwicklungsarbeit zu leisten. Um den Ablauf schulintern zu unterstützen und abzustimmen und einen regelmäßigen Austausch zwischen den Einzelschulen und der Universität zu gewährleisten, wurden an allen teilnehmenden Schulen interne Projektkoordinator(inn)en bestimmt. Sie werden im Rekurs auf den intendierten Transfer als Change Agents an den jeweiligen Schulen begriffen. Ziel dieser Arbeit ist es, einen empirischen Beitrag zur Klärung von Lehrpersonen in dieser Rolle zu leisten. Dabei stehen ihr projektbezogenes Agieren, insbesondere die Rekonstruktion der ihr Handeln leitenden Orientierungen im Fokus der vorliegenden Studie.

Die Arbeit gliedert sich in drei übergeordnete Teile und sechs Kapitel. Der erste Teil widmet sich der theoretischen und empirischen Konzeption der Studie. Nachdem zunächst eine *Darlegung des theoretischen Referenzrahmens* (Kap. 2) der Untersuchung erfolgt, der zwischen Schulentwicklungs-

9 Bundesministerium für Bildung und Forschung

10 Förderkennzeichen 01 JH 0925

und Transferforschung liegt, wird der *Entstehungskontext der Studie* (Kap. 3) näher vorgestellt. In diesen beiden Kapiteln wird zudem eine Bestimmung der zentralen Begriffe vorgenommen. Daran schließt im vierten Kapitel eine vertiefende Behandlung von *Change Agents in Innovationskontexten* an, wie sie aus unterschiedlichen konzeptionellen Zugängen vorgenommen wird. Im ersten Teil werden ferner die bisher vorliegenden empirischen Arbeiten zu Lehrpersonen in der Rolle von Change Agents vorgestellt und diskutiert. Abschließend wird aus einem konstatierten Desiderat der theoretischen und empirischen Arbeiten das Erkenntnisinteresse der eigenen Studie abgeleitet.

Kapitel fünf bildet den Beginn des zweiten Teils und legt das *methodische Vorgehen der Untersuchung* dar. Dabei werden das Sample der Untersuchung und der gewählte forschungsmethodische Zugang erläutert. Im zweiten Teil werden dann die Ergebnisse der Studie (Kap. 6) präsentiert.

Abschließend werden im dritten Teil (Kap. 7) in komprimierter Form die Ergebnisse zusammengefasst, Implikationen der Untersuchungsergebnisse für die schulentwicklerische Praxis in Transferkontexten abgeleitet und insbesondere anschlussfähige Fragestellungen für nachfolgende Forschungsarbeiten skizziert.

2 Bezugsrahmen der Studie: Schulentwicklung und Innovationstransfer

Schulentwicklung ist zwar zu einer Art Leitsemantik innerhalb der deutschsprachigen Schulpädagogik avanciert, eine einheitliche Verwendung des Begriffs existiert jedoch bislang nicht (vgl. u.a. Maag Merki 2008). Aus einer historischen Perspektive heraus betrachtet, werden mit dem Begriff vielmehr divergente Phänomene und Prozesse assoziiert, die überdies auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu verorten sind. So wurde bis in die 1980er Jahre der Begriff Schulentwicklung in Deutschland vorrangig im Zusammenhang mit Strukturreformen bzw. äußeren Schulreformen verwendet, im Rahmen derer „die Bildungsadministration bildungsökonomisch und bildungssoziologisch begründete Innovationen durch Instrumente und Konzepte zentralstaatlicher Bildungsplanung in das gesamte Schulsystem hineinzutragen“ (Koch 2011: 35) suchte. Dazu zählte insbesondere die Lehrplan-/Curriculumreform der 1970er und 1980er Jahre, die die Modernisierung der Unterrichtsinhalte mit dem Ziel einer Pluralisierung der Unterrichtsmethoden verband (vgl. Wenzel 2008) sowie die Erprobung neuer Formen der Schulorganisation, die in Deutschland mit dem Ausbau der Gesamtschule assoziiert wird und zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem führen sollte (vgl. dazu Fend 1982). Gegenstand von Schulentwicklung war zu dieser Zeit zuvorderst das Schulsystem, jedoch nicht die einzelne Schule.

Eine neue Lesart von Schulentwicklung, die mit der Hinwendung zur Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986 sowie 1988) bzw. als „Motor der Entwicklung“ (Dalin & Rolff 1990) beschrieben wird, erfolgte in den 1980er Jahren. Das bis dahin präferierte Konzept von Schulentwicklung als zentral gesteuerte Veränderung des Gesamtsystems wurde gemeinhin als gescheitert angesehen. Ein zentraler empirischer Befund in diesem Zusammenhang entstammt der deutschen Schulvergleichsforschung¹¹, die aufzeigte, dass „die Unterschiede zwischen den ermittelten Werten der Schülerleistungen zwischen Schulen des gleichen Schultyps größer waren als die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der verschiedenen in den Vergleich einbezogenen Schulformen“ (Wenzel 2008: 425). Dieser Befund ver-

11 Im Vordergrund stand hier ein systematischer Vergleich von Schulformen der Sekundarstufe bzw. zwischen dem gegliederten Schulsystem bestehend aus Haupt- und Realschule sowie Gymnasium und der Gesamtschule.

wies darauf, „daß einzelne Institutionen gleichen Typs, gleichen Umfelds und gleicher Ressourcenversorgung eine sehr unterschiedliche Qualität ihrer Prozesse sowie einen divergierenden Wirkungsgrad erreichen können“ (Terhart 2000: 811). Mit der daraus resultierenden Konzentration auf die Einzelschule ging ein neues und noch heute gültiges Verständnis von Schulentwicklung als bewusste und zielgerichtete (innere) Entwicklung einher, die durch die Mitglieder der Einzelschule selbst vorgenommen wird. Es ist dieser Fokus auf die einzelne Schule, der auch in der vorliegenden Arbeit eingenommen wird.

Mit der Fokussierung auf die Mesoebene – resp. die Einzelschule – geriet die Schule als Organisation in den Blick, die mittels systematischer Aktivitäten Problemlösekapazitäten aufbauen soll, um unter trotz sich wandelnden Umweltbedingungen auch weiterhin ihre pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen¹² erfüllen zu können (vgl. u.a. Rahm 2005).

Die jeweiligen Aktivitäten sollen darüber hinaus zu einer Qualitätsverbesserung schulischer wie unterrichtlicher Prozesse führen. Qualitätssteigerung kann entsprechend als Zieldimension von Schulentwicklung aufgefasst werden. Basal lässt sich hier zwischen normativen und empirischen Bestimmungsversuchen von Qualität unterscheiden, wobei innerhalb beider Bestimmungsversuche „eine Entscheidung darüber gefällt werden [muss], welche Sachverhalte und Wirkungen [...] als Ausdruck hoher Qualität betrachtet [...] [werden]“ (Terhart 2000: 815). Normative Bestimmungsversuche setzen dabei an systematisch-reflektierten Zwecken und Zielbeschreibungen von Schulentwicklung an, die über empirisch bestimmbare Wirkungen von Schulen hinausreichen. Die Basis der Entscheidung, was eine „gute“ Schule ist, bilden hier Leitbilder, die wiederum auf Traditionen, sozial- und bildungspolitischen Überzeugungen oder „Zielvorstellungen über Personen-, Gesellschafts- oder [...] Menschheitsentwicklung“ (Terhart 2000: 816) gründen. Empirische Bestimmungsversuche hingegen „zielen darauf ab, die tatsächlichen Wirkung von [...] [Bildungseinrichtungen] zu erfassen und diese eingetretene Wirkung in Beziehung zu setzen zu dem offiziellen Zweck oder Auftrag dieser Einrichtungen“ (Terhart 2000: 817). Zum Einsatz kommen hierbei in der Regel als geeignet erachtete quantitativ ausgerichtete Instrumente der empirischen Sozialforschung (vgl. Terhart 2000). Als zentrales Wirksamkeitskriterium werden dabei im Anschluss an die Schuleffektivitätsforschung (school effectiveness research) (vgl. u.a. Scheerens & Bosker 1997) und

12 Neben der Verpflichtung auf die Förderung der Entwicklungs- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler lassen sich mit Fend (1980, 2006) bezogen auf Schule die gesellschaftlichen Funktionen der Enkulturation, Qualifikation, Selektion bzw. Allokation sowie Legitimation bzw. Integration unterscheiden.

Schulqualitätsforschung (vgl. u.a. Ditton 2000) vorrangig die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler herangezogen.

In theoretisch-konzeptionellen Modellen und tentativen Heuristiken¹³, die auf diesem zweiten empirischen Bestimmungsversuch von Schulqualität beruhen, werden zumeist drei Dimensionen unterschieden: die *Voraussetzungen*, unter denen die schulischen Prozessabläufe stattfinden (bspw. die finanzielle Ausstattung oder die Zusammensetzung der Schülerschaft), die *Gestaltungs- und Prozessmerkmale* der Schule und des Unterrichts an der jeweiligen Schule sowie die darüber erzielten *Ergebnisse oder Wirkungen*, die sich wiederum in Outputs (Lernleistungen) und Outcomes (langfristige Wirkungen wie insbesondere beruflicher Erfolg oder gesellschaftliche Teilhabe) ausdifferenzieren lassen. Schulentwicklung kann nun so definiert werden, dass von Einzelschulen – oder auch mehreren Schulen – systematische Maßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsbedingungen – und damit der zweiten Dimension – durchgeführt werden, die das Ziel verfolgen, die gesellschaftlich mandatierten schulischen Aufgaben effektiver zu erfüllen, also auf die dritte Dimension Einfluss zu nehmen.

2.1 Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung

Auf operativer Ebene orientierten sich Akteurinnen und Akteure der Schulentwicklung zunächst an dem ursprünglich aus der Ökonomie stammenden Konzept der Organisationsentwicklung, unter dem „eine langfristige Bemühung [verstanden wird], die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur [...] [und] die Hilfe eines [...] [Organisationsentwicklungs-]Beraters oder Katalysators“ (French & Bell, 1994: 31). Ein früher und differenziert beschriebener Ansatz, der *Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung* begreift, auf diesem Konzept gründet und im deutschsprachigen Raum weite Verbreitung fand, ist der Institutionelle Schulentwicklungsprozess¹⁴ von Dalin und Rolff (1990). Vier Momente des Verständnisses von Schulentwicklung als

13 Verwiesen sei an dieser Stelle exemplarisch auf die Modelle von Ditton (2000) sowie Holtappels und Voss (2008).

14 Im Zusammenhang mit der Beschreibung von Steuergruppen in Kap. 4.3.5 wird genauer auf den Institutionellen Schulentwicklungsprozess eingegangen.

pädagogische Organisationsentwicklung können als kennzeichnend angesehen werden:

- Veränderungen von Organisationen im Sinne einer Optimierung der gegenwärtigen Handlungspraxis erfolgen vornehmlich durch ihre Mitglieder selbst und damit „von innen“ heraus,
- systematische schulische Veränderungen weisen einen phasenhaften Verlauf auf,
- die Organisationsmitglieder agieren bezüglich der Veränderungen eigenverantwortlich, die Schulleitung behält jedoch im Veränderungsprozess eine zentrale Position bei sowie
- organisationsexterne Berater/-innen unterstützen die Organisationsmitglieder, indem sie als Prozessexpert/-innen Kommunikation und Kooperation initiieren und Reflexionsprozesse anregen. (vgl. Dederling 2012 sowie Wilkesmann 1999)

Als eine Art Leitbild dieses Zugangs zur Schulentwicklung fungiert die „lernenden Organisation“¹⁵ (vgl. u.a. Senge 2006 sowie Rolff 2002) bzw. darauf aufbauend die „Problemlöseschule“ (Dalin & Rolff 1990).

Wie auch die das Konzept Organisationsentwicklung stammt das Verständnis von Lernprozessen einer Organisation aus den Wirtschaftswissenschaften. Organisationen wird hier – in Analogie zum Lernen eines Subjektes – die Fähigkeit zugesprochen, intentional zu handeln, im „Gedächtnis“ neue Wissensbestände und Erfahrungen zu akkumulieren und in ihren Aktivitäten gezielte Lernschritte zu vollziehen (vgl. Geser 2004). Als Organisationsgedächtnis definiert Geißler (1995) diesem Verständnis folgend „ein von weiten Kreisen der Organisation gemeinsam geteiltes Wissen über die Organisation, das der Wirklichkeit zwar nicht unbedingt entsprechen muss, aber dennoch gültig ist, weil es von der Mehrheit der Organisationsmitglieder als richtig empfunden und ihrem Verhalten praktisch folgenreich zugrundegelegt wird“ (12). Lernprozesse der Organisation werden entsprechend verstanden als objektivierbare „Vorgänge, die in innerschulischen Evaluationsverfahren, Strukturreformen [...], Lehrplangestaltungen etc. [ihren] Ausdruck finden“ (Geser 2004: 2).

Die auf diesem Verständnis einer lernenden Organisation basierenden Versuche organisationales Lernen zu bestimmen und theoretisch zu modellieren sind vielfältig und nehmen je unterschiedliche Akzentuierungen vor (vgl.

15 Darauf, dass die bruchlose Anwendung des Konzeptes der lernenden Organisation auf Schulen an ihre Grenzen stößt, hat u.a. Fees (2004) aufmerksam gemacht. Er lehnt die Verwendung des Terminus für das Schulwesen gar in Gänze ab und gelangt zu dem Fazit, dass es faktisch „keine lernenden Organisationen [gibt], sondern bestenfalls lernende Menschen in Organisationen“ (21, ohne Hervorhebungen im Original).

hierzu u.a. Wiegand 1998; Geißler 1995 sowie Feldhoff 2011). Den meisten Modellen gemein ist die Annahme, dass verschiedene Lernebenen unterschieden werden können und Organisationen über Transformationsprozesse auf die nächsthöhere Lernebene lernfähig sind¹⁶ (vgl. Feldhoff 2011), damit individuelle Lernfortschritte dem Systemganzen verfügbar gemacht werden und organisationaler Fortschritt durch Wissen personenunabhängig wird. Ziel organisationalen Lernens ist damit eine Institutionalisierung von Wissen, das somit personelle Wechsel innerhalb einer Organisation überdauern kann.

Im Zusammenhang mit dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess von Dalin und Rolff (1990) bildet eines dieser Modelle organisationalen Lernens den Ausgangspunkt für die Beschreibung schulentwicklungsbezogener Stadien, auf das folgend etwas genauer eingegangen wird.

Argyris und Schön (1978) unterscheiden in ihrer theoretischen Modellierung drei Niveaus der organisationalen Lernkapazität. Beim *Einschleifen-Lernen* (*single-loop-learning*) werden wahrgenommene Fehlentwicklungen der Organisation innerhalb einer bestehenden organisationalen Handlungstheorie¹⁷ bearbeitet und damit ohne eine Infragestellung der organisationaler Ziele, Normen und Handlungsstrategien nach einer Möglichkeit gesucht, diese zu beheben. Wilkesmann (1999) spricht in diesem Fall von einer „ideosynkratischen Adaption“. Übertragen auf schulische Veränderungen kann Einschleifen-Lernen mit kleineren Entwicklungsprozessen in schulischen Teilgruppen und eng zusammenarbeitenden Teams assoziiert werden, die nicht die ganze Schule betreffen (vgl. Steinert et al. 2006).

Als *Doppelschleifen-Lernen* (*double-loop-learning*) in Schulen können hingegen tiefgreifende schulische Veränderungen verstanden werden, die sich auf die gesamte Schule beziehen. Argyris und Schön (1978) beschreiben dieses Lernniveau so, dass auch über die bestehende organisationale Handlungstheorie hinaus nach Lösungen für identifizierte Fehlentwicklungen gesucht wird und die Ziele, Normen und Handlungsstrategien selbst bei der Lösungssuche für die Behebung der Fehlentwicklung zur Diskussion stehen. Die Entwicklung adäquater Lösungen weist hier also eine Orientierung über die Grenzen der Organisation hinaus auf. Wilkesmann (1999) nennt dieses

16 So kann individuelles und kollektives Lernen resp. Lernen in Gruppen als notwendige Bedingung von organisationalem Lernen als dritte Lernebene begriffen werden.

17 Die organisationale Handlungstheorie lässt sich differenzieren in eine handlungsleitende Theorie der Organisationsmitglieder (*theory-in-use*), deren Summe bzw. Schnittmenge eine handlungsleitende Theorie der Organisation (*organizational theory-in-use*) bildet und der Definition des Organisationsgedächtnisses von Geißler (1995) entspricht. Daneben existiert eine offizielle handlungsleitende Theorie (*espoused theory*), die explizit entweder schriftlich oder mündlich vorgegeben ist (bspw. durch Stellenbeschreibungen oder Vereinbarungen), mit der handlungsleitenden Theorie der Organisationsmitglieder jedoch nicht zwingend kongruent sein muss.

Niveau organisationaler Lernkapazität deshalb auch Umweltadaption, da „das Lernen [...] hier durch die Umweltänderung begründet [ist]“ (24).

Das dritte Niveau organisationaler Lernkapazität, das *Deutero-Lernen* (*deutero-learning*), bezieht sich auf die beiden anderen Niveaus und wird von Argyris und Schön (1978) als eine Art Meta-Lernen dargestellt, um innerhalb der Organisation die Lernkapazität zu steigern bzw. auf Ebene der Organisation zu klären, wie Einschleifen- und Doppelschleifen-Lernen gezielt evoziert und optimiert werden können. Damit wird auf diesem Niveau die Verbesserung der Lernfähigkeit der Organisation selbst anvisiert.

Auf Argyris und Schön (1978) aufbauend unterscheiden Dalin und Rolff (1990) drei Entwicklungsstadien von Schulen. Das von ihnen als „fragmentierte Schule“ bezeichnete Entwicklungsstadium wird als Normalzustand angesehen. Auf dieser Entwicklungsstufe stehen die Lehrpersonen lediglich in einer losen Arbeitsbeziehung zueinander und kooperieren nur sporadisch miteinander. Eine gemeinsame Abstimmung über und Festlegung auf kollektive Ziele findet nicht statt. Es existieren damit auch keine innerschulischen, konsistenten Programme. Auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe – der der „Projektschule“ – finden zwar Veränderungsaktivitäten in Form von Projekten statt, innerhalb derer die Lehrpersonen miteinander kooperieren, die einzelnen Projekte sowie die Zusammenarbeit der jeweiligen Lehrer/-innen sind jedoch nicht an einem kohärenten schulischen Gesamtkonzept orientiert, da keine Koordination der Einzelaktivitäten stattfindet. Sogenannte „Problemlöseschulen“ werden von Dalin und Rolff (1990) auf der höchsten Entwicklungsstufe verortet. Die Problemlöseschule steht für einen neuen kulturellen Zuschnitt der Einzelschule, in der Initiative zu Veränderungen und ein eng aufeinander bezogenes Agieren der Lehrer/-innen die neuen Normen darstellen (vgl. Rolff 1991). Sie „erhebt Schulentwicklungsprozesse [damit] selbst zum Lerngegenstand“ (Dederling 2012: 34). Diese letzte Entwicklungsstufe kann gewissermaßen als Zielperspektive von Schulentwicklung im Verständnis als pädagogische Organisationsentwicklung gelten.

Als eine Weiterentwicklung des Verständnisses von Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung wird in jüngerer Vergangenheit der Ansatz des Change Managements behandelt (vgl. Feldhoff 2011 sowie Dederling 2012).¹⁸

Organisationsentwicklung kann als Ausgangsbasis für Change Management gesehen werden, das Veränderungsprozesse innerhalb von Organisationen als Regel-, nicht als Sonderfall versteht und damit deutlicher als es bei

18 Einschränkung sei angemerkt, dass Change Managements keinen kohärenten und einheitlichen Ansatz darstellt. Vielmehr werden unter Change Management als Sammelbegriff verschiedene Ansätze subsumiert, die je unterschiedliche Akzentuierungen vornehmen (vgl. Feldhoff 2011).

den Ansätzen von Schulentwicklung der Fall ist, die Notwendigkeit einer permanenten Steigerung der Veränderungskapazität der Schulorganisation akzentuiert. Damit geraten, stärker noch als es im Verständnis von Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung der Fall ist, die Koordination, das Management und die Steuerung von Veränderungsprozessen von Schulen in den Fokus, die auf Dauer von der Schule eigenständig, und damit ohne die Unterstützung einer externen Beratung, übernommen werden sollen.

Holtappels (2007) sowie Holtappels und Feldhoff (2010) unterscheiden für den Schulbereich drei Formen von Change Managementaufgaben: Wissensmanagement, steuerndes Prozessmanagement und koordinierende Vernetzung.

Change Management als *Wissensmanagement* bezieht sich darauf, vorhandenes individuelles Erfahrungswissen der Lehrerinnen und Lehrer „zu ordnen, aufzubereiten und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Organisation mit den Mitgliedern [zu] reflektieren, [zu] dokumentieren und für geplanten organisatorischen Wandel verfügbar und nutzbar zu machen“ (Holtappels 2007: 23). Damit werden für Holtappels auf Einzelschulebene Rückmeldungen über die Ergebnisse der eigenen Arbeit sowie der Einsatz von Evaluationsverfahren besonders bedeutsam. Change Management als Wissensmanagement beinhaltet ferner den Aufbau von Steuerungs- und Prozesswissen als notwendige Bedingung für gezielte schulische und unterrichtliche Veränderungen.

Neben Wissensmanagement umfasst Change Management *steuerndes Prozessmanagement*, das im Vorfeld der intendierten Veränderungsarbeit (bspw. hinsichtlich der Zielklärung und der Planung) und im Prozess selbst (hinsichtlich der konkreten Projektarbeit) benötigt wird. Es geht also übergeordnet um die Aktivierung des Kollegiums, die Organisation von Veränderungsabläufen und die kontinuierliche Begleitung und Evaluation initiiert Veränderungsprozesse.

Die letzte Form schulischen Change Managements wird von Holtappels (2007) als *koordinierte Vernetzung* bezeichnet. Change Management als koordinierende Vernetzung bezieht sich darauf, dass innerhalb von Schulen, die sich im Stadium der „fragmentierten Schule“ bzw. der „Projektschule“ (vgl. Dalin & Rolff 1990) befinden, erste Ansätze und bereits existente Projekte, die auf eine partielle Veränderung der schulischen und/oder unterrichtlichen Praxis abzielen, zu einer verbindenden übergeordneten Gesamtkonzeption zusammengeführt werden. Es geht also darum, innerschulische bisher unkoordinierte und „fragmentierte“ Ansätze von Veränderungen zu steuern und die am Veränderungsprozess beteiligten einzelnen Lehrpersonen und bestehende Projektgruppen zu koordinieren (vgl. Feldhoff 2011).

2.2 Schulentwicklung als pädagogische Schulentwicklung

Kritik an dem Verständnis von Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung wurde insbesondere bezüglich der Fokussierung von Entwicklungsprozessen auf Schulebene bei gleichzeitig weitgehender Ausklammerung von Entwicklungsprozessen des Unterrichts – und damit des „Kerngeschäfts“ der Schule – formuliert. Auch innerhalb des Change Managements bleibt der Fokus auf die Schulebene bestehen; Entwicklungsprozesse auf Unterrichtsebene werden kaum explizit thematisiert. Diese stehen im Zentrum des Ansatzes der *pädagogischen Schulentwicklung*, der sich dadurch kennzeichnen lässt, dass unterrichtszentrierte und auf den jeweiligen Bedarf von Schulen zugeschnittene Fortbildungen des Kollegiums, die in größere schulinterne Veränderungszusammenhänge eingebunden sind, als Entwicklungsstrategie verfolgt werden (vgl. u.a. Dederling 2012). Pädagogische Schulentwicklung zielt damit auf eine Veränderung der Lehr-Lern-Kultur und darüber verbunden auf die Professionalisierung von Lehrpersonen, im Sinne einer beruflichen Entwicklungsaufgabe, ab. Der kollektiven Diagnose und Zielfindung und damit mitunter langwierigen Entscheidungs- und Klärungsphasen wird indes – in Abgrenzung zum Ansatz der pädagogischen Organisationsentwicklung – weniger Bedeutung beigemessen (vgl. Bastian 2010).

Definitivisch versteht sich pädagogische Schulentwicklung als „Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von „gutem“ Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Erneuerung des Unterrichts und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen“ (Bastian 1997: 8). Pädagogische Schulentwicklung rückt somit die Lehrpersonen mit ihrer „Kernaktivität“ des Unterrichtens ins Zentrum schulischer Veränderung und versteht sich zuvorderst als Unterrichtsentwicklung.

Von besonderer Bedeutung innerhalb des Ansatzes ist die Herstellung systematischer Bezüge zwischen dem Schulentwicklungs- und dem Professionalisierungsdiskurs (vgl. u.a. Bastian et al. 2002), insbesondere die Verschränkung mit Bestimmungsversuchen einer Logik professionellen Handelns, wie sie aus unterschiedlich fokussierten professionstheoretischen Ansätzen¹⁹ heraus verfolgt wird. Im Rahmen dieser Zugänge erfolgt – trotz z.T.

19 Unterschieden werden der systemtheoretische Ansatz im Anschluss an Stichweh (u.a. 1994) und die Arbeiten von Niklas Luhmann, der strukturtheoretische Ansatz von Oevermann (u.a. 1996) sowie der interaktionistische Zugang, wie er insbesondere von Schütze (u.a. 2000) vertreten wird. (vgl. Helsper et al. 2000) Ophardt (2006) ergänzt diese Systematisie-

abweichender Positionen – übereinstimmend der Verweis auf einen „Strukturkern“ professionellen Handelns, der durch „Riskanz, Ungewißheit, paradoxe oder antinomische Anforderungen [und] Fehleranfälligkeit [...] gekennzeichnet ist“ (Helsper et al. 2000: 9). Bedingt werde dieser Typus professionellen Handelns durch eine professionsspezifische Anforderungsstruktur, die durch „Ungewissheit hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategien und schließlich dem mutmaßlichen Ausgang [des eigenen Handelns]“ (Stichweh 1994: 296) geprägt ist. Die analytisch bestimmbare „Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen“ (ebd.) verweist in besonderer Weise auf die Bedeutsamkeit, die der interpretativen Leistung, den praktischen Erfahrungen und dem professionellen Urteilsvermögen von Lehrpersonen für ihre professionelle Leistungserbringung zukommt. Bastian et al. (2002) sprechen Schulentwicklungsprozessen auf die umrissene Strukturlogik professionellen Handelns bezogen das Potential zu, kollegial den Aufbau von Erfahrungswissen zu befördern, um besser mit den professionsinhärenten kontingenten Bedingungen des Handelns umzugehen, indem ein bestimmter „Handlungstyp im Sinne einer Disposition für die kooperative Lösung unvorhersehbarer Problem- und Krisenlagen auf der Ebene der einzelnen Schule“ (417) generiert werde, aus dem auf Mesoebene Entwicklungsaufgaben erwachsen.

Damit wird innerhalb des Ansatzes auch das Bedürfnis nach Veränderungen der am Schulentwicklungsprozess beteiligten Lehrpersonen hervorgehoben. Das Interesse der Lehrpersonen an einer Veränderung des stattfindenden Unterrichts bildet gewissermaßen den Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit. Eine Veränderungsperspektive, die sich auf organisationale Strukturen richtet wird hingegen der Unterrichtsentwicklung nachgelagert.

Bezüglich der Umsetzung des Ansatzes einer Pädagogischen Schulentwicklung lässt sich insbesondere auf die von Klippert entwickelten Trainingsprogramme von „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. Klippert 2006, 2007 sowie 2009) verweisen, zu denen auch das Training von Methodenkompetenzen im engeren Sinne (vgl. Killus 2011) zählt.²⁰ Klippert (2007) versteht darunter das Trainieren elementarer Lern- und Arbeitstechniken, die auf die Informationserfassung und -verarbeitung sowie die Arbeits-, Zeit- und Lernplanung der Schüler/-innen abzielen und damit teilweise kongruent mit dem übergeordneten Entstehungskontext der vorliegenden Studie sind (vgl. dazu Kap. 3). Darüber hinaus wurden auf Basis dieser Auffassung von Schulent-

wicklung um biographietheoretische Zugänge wie sie bspw. Terhart (u.a. 1992, 2001) formuliert hat, Terhart (2011) wiederum um den kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. dazu Baumert & Kunter 2006).

- 20 In einem weiten Verständnis werden von Klippert alle drei Trainingsprogramme bestehend aus „Methoden-Training“ (2007), „Teamentwicklung im Klassenraum“ (2009) und „Kommunikationstraining“ (2006) als Training von Methodenkompetenzen bezeichnet.

wicklung mehrere unterrichtszentrierte Entwicklungsprojekte wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Bastian et. Al 2002 sowie Bastian 2010) bzw. Professionalisierungsprozesse im Zusammenhang von Schulentwicklungsaktivitäten untersucht (vgl. hierzu bspw. Herzmann 2001).

2.3 Kooperation als Schlüsselkategorie von Schul- und Unterrichtsentwicklung

Nach einer neueren Auffassung von Schulentwicklung, kann diese vielfache Aktivitäten umfassen, die von der jeweiligen Einzelschule selbst initiiert und ggf. von (Organisations-)Externen unterstützt werden²¹ und deren Bezugspunkt das Lernen der Schüler/-innen bildet. Die jeweiligen Maßnahmen auf Einzelschuleben können den drei Bereichen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung²² zugeordnet werden (vgl. Rolff 2007a).²³ Die drei genannten Bereiche, so Rolff, sind dabei systemisch miteinander verbunden: Maßnahmen, die einem Bereich zugeordnet werden ziehen damit immer Aktivitäten aus den beiden anderen Bereichen nach sich. Schulentwicklung wird somit „im Idealfall [von Beginn an oder sukzessive] im Zusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung realisiert“ (Dederling 2012: 27). Dieser interdependente und wechselseitige innerschulische Zusammenhang – von Rolff (2007a) als „innerschulische Systemzusammenhang“ bezeichnet – wird ergänzt durch das Umfeld der Einzelschule (insbesondere Eltern, Betriebe und Universitäten als „Abnehmer“, Schulträger und Schulaufsicht).²⁴

Trotz der unterschiedlich vorgenommenen Akzentuierungen zwischen dem Verständnis von Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung und dem Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung lassen sich bezüglich zwei zentraler Annahmen Übereinstimmungen ausmachen: (1.) Beide Ansätze gehen davon aus, dass Schulen „von innen heraus“ und damit

21 Bspw. Anbieter/-innen von Fort-/Weiterbildungen und Schulungen oder Moderator/-innen für Schulentwicklung.

22 Zu Maßnahmen der Personalentwicklung zählen u.a. Jahresgespräche mit der Schulleitung, von Teilen oder dem gesamten Kollegium besuchte Fortbildungen oder gegenseitige Hospitationen. Personalentwicklung vollzieht sich demnach als individuelles und kollegiales Lernen (vgl. Rolff 2007a sowie Dederling 2012).

23 Rolff (2007a) bezeichnet diesen Ansatz als „Schulentwicklung im Systemzusammenhang“ oder auch als „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“.

24 Rolff (2007a) spricht bezogen auf das Umfeld der Schule von einem außerschulischen Systemzusammenhang.

aktiv durch das Kollegium weiterentwickelt werden müssen und weisen (2.) auf die Notwendigkeit einer Intensivierung der Kooperation und Handlungsabstimmung zwischen den einzelnen Lehrer/-innen einer Schule hin. Der Auf- bzw. Ausbau innerschulischer Kooperationsstrukturen kann damit als eine Art Schlüsselkategorie für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden werden und gilt darüber hinaus als schulisches Prozessmerkmal für Schuleffektivität und Schulqualität (vgl. dazu u.a. Scheerens & Bosker 1997 sowie Ditton 2000).

Kooperationsformen, die sich innerhalb von Schulen unmittelbar aus der Arbeitsorganisation ergeben (bspw. Konferenzen oder Fachgruppensitzungen), werden dabei für Schulentwicklung lediglich eine untergeordnete Rolle zugesprochen. Dalin, Rolff und Buchen (1995) bezeichnen diese Form der Kooperation als „gefügeartig“, da sie sich aus der arbeitsteiligen Anlage der Schule (bspw. die Aufteilung des Lehrstoffs nach Fächern oder die Unterteilung in Klassenstufen) ergibt, die ein Nebeneinander der zu bewältigen Arbeitsaufgaben begünstigt. Überdies gelten die organisationalen Rahmenbedingungen innerhalb von Schulen als kooperationsbeschränkend. Ein aus organisationstheoretischer Perspektive beschriebenes Merkmal von Schulen, das auch als segmentierte Organisationsstruktur bezeichnet wird (vgl. dazu bspw. Thillmann 2012), tritt hier besonders hervor. Mit dem Begriff der Segmentierung wird darauf verwiesen, dass die „Organisationseinheiten“ bzw. -mitglieder innerhalb von Schulen nur stark eingeschränkt voneinander abhängig sind und überwiegend autonom agieren, woraus eine „lose Kopplung“ (Weick 1976 sowie 1982) bzw. „zelluläre Organisation“ (Lortie 1975) resultiere.²⁵ Die konstatierte segmentierte Organisationsstruktur von Schulen wird auf die weitgehend unabhängige Arbeitsweise der einzelnen Lehrer/-innen im Klassenzimmer zurückgeführt, die aus professionstheoretischer Perspektive auf die „Eigengesetzlichkeit des pädagogischen Handelns auf der Ebene der Interaktion“ (Kuper 2001: 92) zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen zurückzuführen ist.²⁶ Schulentwicklungsrelevante, „teamartige“

25 Auf das Prinzip der Kopplung von Strukturelementen einer Organisation sensu Weick wird in Kap. 4.3.6 näher eingegangen.

26 Als Entsprechung der segmentierten Organisationsstruktur von Schulen auf Ebene der Professionellen wird das „Autonomie-Paritäts-Muster“ (vgl. Lortie 1972, 1975) angesehen, das als „ein in der Berufskultur von Lehrer/innen bedeutsames Muster von Normen und Erwartungen hinsichtlich [...] [der berufsbezogenen] Interaktion“ (Altrichter & Eder 2004: 198) beschrieben wird und als Verursachungs- und Erklärungsmuster für schulische Beharrungskräfte gegenüber Veränderungen gilt. Kennzeichnend für das Autonomie-Paritäts-Muster (APM) sind drei normative Grundsätze (vgl. Lortie 1972): (1.) Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht einer Lehrperson eingreifen, (2.) Alle Lehrerinnen und Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden, (3.) Lehrpersonen sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten der Kolleginnen und Kollegen intervenieren. In neueren empirischen Arbeiten (Altrichter & Eder

(vgl. Dalin et al. 1995) Kooperationsformen (bspw. Arbeitskreise oder Steuergruppen) hingegen, die eine inhaltsbezogene Kooperation von Lehrpersonen ermöglichen, müssen zusätzlich in der schulischen Arbeitsorganisation installiert werden.

Aufbauend auf den Entwicklungsstadien von Schulen, die Dalin und Rolff (1990) beschrieben haben (vgl. Kap. 2.1), konnten Steinert et al. (2006) bezogen auf die Organisationsebene – und damit ganze Kollegien – empirisch vier Kooperationsniveaus (Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration) bestimmen. Die höchste Stufe der Integration unterscheidet sich von den drei anderen Niveaus dadurch, dass „gemeinsame Werte und Normen, reflektierte Dialoge [...] [und] eine Entprivatisierung des Unterrichts“ (196) die Basis für ein systematisch aufeinander abgestimmtes Handeln der Lehrer/-innen bilden. Gegenseitige Unterrichtshospitationen der Lehrpersonen und eine ausgeprägte Teamarbeit innerhalb des Kollegiums (z.B. zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten) werden dabei als integrativer Bestandteil der Zusammenarbeit begriffen.

Die Niveaustufen von Steinert et al. (2006) betrachten das kooperative Handeln im Gesamtkollegium und damit auf Schulebene. Eine Differenzierung verschiedener Formen von Kooperation mittels der Unterscheidungskriterien „gemeinsame Ziele und Aufgaben“, „gegenseitiges Vertrauen“ und „Grad gewährter Autonomie“, die stärker auf die Individualebene von Kooperation fokussiert, haben Gräsel et al. (2006a) vorgelegt. Als eine erste Form wird von ihnen die *Kooperation als Austausch* beschrieben, die sich dadurch auszeichnet, dass Lehrer/-innen sich wechselseitig über berufliche Belange informieren und mit (Unterrichts-)Material versorgen. Diese Form der Kooperation stellt lediglich geringe Ansprüche an Lehrpersonen, setzt kein hohes gegenseitiges Vertrauen zwischen den Kooperationspartner(inne)n voraussetzt und geht mit einer autonomen Arbeitsweise der/des Einzelnen einher.

Im Rahmen einer *arbeitsteiligen Kooperation* erfolgt eine Verständigung über eine genau definierte und gemeinsam verfolgte Zielstellung, der mit einer individualisierten Aufgabenverteilung einhergeht. Die jeweiligen Beiträge der einzelnen Kooperationspartner/-innen müssen sodann wieder zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Zwar bleibt innerhalb der arbeitsteiligen Kooperation die Autonomie der/des Einzelnen für die übernommenen Teilaufgaben bestehen, Ziele und Ergebnisse der Zusammenarbeit müssen jedoch untereinander abgestimmt werden. Eine wesentliche Bedingung dieser

2004 sowie Eder et al. 2011) konnte das APM bei Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden zwar nachgewiesen werden, die Autor(inn)en kommen jedoch zu dem Schluss, dass „es [...] insgesamt nicht jene generelle Verbreitung auf[weist], die man aufgrund der Literatur vermuten würde“ (Eder et al. 2011: 201).