
Anja Mensching • Nicolas Engel
Claudia Fahrenwald • Martin Hunold
Susanne Maria Weber
Hrsg.

Organisation zwischen Theorie und Praxis

Jahrbuch der Sektion
Organisationspädagogik

 Springer VS

Hrsg.

Anja Mensching
Institut für Pädagogik
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Kiel, Deutschland

Nicolas Engel
Institut für Pädagogik
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg, Deutschland

Claudia Fahrenwald
Bildungswissenschaften
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Linz, Österreich

Martin Hunold
Institut für Pädagogik
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Kiel, Deutschland

Susanne Maria Weber
Institut für Erziehungswissenschaft
Philipps-Universität Marburg
Marburg, Deutschland

ISSN 2512-1170

ISSN 2512-1189 (electronic)

Organisation und Pädagogik

ISBN 978-3-658-39689-3

ISBN 978-3-658-39690-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9>

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

Springer VS

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany



Demokratische Schulentwicklung zwischen Theorie und Praxis

Norina Müller und Claudia Fahrenwald

Zusammenfassung

Der aktuelle Schulentwicklungsdiskurs ist mehrheitlich auf Fragen der Steuerung ausgerichtet. Im Umfeld demokratischer Schulentwicklungsansätze wird dieser einseitig technokratische Blick auf organisationales Lernen kritisiert. Der Beitrag skizziert zunächst beide Diskussionslinien, anschließend werden Forschungsergebnisse aus einem Projekt zum Aufbau demokratischer Schulkultur und regionaler Bildungspartnerschaften in Österreich vorgestellt. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion von Lernerfahrungen und -bedarfen im Rahmen (demokratischer) Schulentwicklung sowie eine kritische Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis aus organisationspädagogischer Perspektive.

Schlüsselwörter

Demokratische Schulentwicklung · Schulentwicklungsdiskurs · *Cultural turn* in der Schultheorie · Organisationspädagogische Schulentwicklungsforschung · Kultur- und praxistheoretische Organisationsforschung

N. Müller (✉)

Inklusive Pädagogik, Universität Wien/Zentrum für Lehrer*innenbildung,
Wien, Österreich

E-Mail: norina.mueller@univie.ac.at

C. Fahrenwald

Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Österreich
E-Mail: claudia.fahrenwald@ph-ooe.at

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien
Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

A. Mensching et al. (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis*,
Organisation und Pädagogik 32, https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9_13

1 Einleitung

Der aktuelle deutschsprachige Schulentwicklungsdiskurs ist derzeit mehrheitlich auf Fragen des Managements und der Steuerung ausgerichtet. Im Umfeld von Ansätzen demokratischer Schulentwicklung findet sich jedoch seit einigen Jahren zunehmend Kritik an einem solchen einseitig managementtheoretisch begründeten technokratischen Verständnis organisationalen Lernens (z. B. Krautz und Burchardt 2018). Bemängelt wird dabei insbesondere die Vernachlässigung eines gesellschafts- und bildungstheoretisch reflektierten (organisationalen) Lernbegriffs, der die adressierten Bildungssubjekte mit einbezieht, da diese aus demokratiepädagogischer Perspektive im Rahmen von Schulentwicklung eine zentrale Rolle spielen (Veith et al. 2018, S. 25). Der Beitrag skizziert zunächst bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie schulentwicklungs- und bildungstheoretische Voraussetzungen für Demokratielernen in der Schule im deutschsprachigen Raum und stellt anschließend ausgewählte empirische Ergebnisse aus einem aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Aufbau demokratischer Schulkultur in Österreich vor. Abschließend werden organisationspädagogische Perspektiven für eine zukünftige demokratische Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Theorie und Praxis skizziert.

2 (Demokratische) Schulentwicklung im Kontext des aktuellen Schulentwicklungsdiskurses

Das erste Kapitel führt in die zentralen Diskussionslinien der aktuellen Schulentwicklungstheorie ein und stellt kultur- und praxistheoretische Perspektiven dar, die sich kritisch gegenüber diesen aktuellen Steuerungsannahmen von Schule positionieren. Abschließend werden Ansätze demokratischer Schulentwicklung skizziert.

2.1 Schulentwicklung im Zeichen aktueller Governance-Debatten

Der gegenwärtige Schulentwicklungsdiskurs ist mehrheitlich auf Fragen des Managements und der Steuerung ausgerichtet. Ausgehend von einer zu Beginn der 1990er-Jahre diagnostizierten „weltweiten ‚Krise der Außensteuerung‘“ (Holtappels und Rolff 2010, S. 75) von Schulen bzw. Schulsystemen, rückte die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und ‚Motor der Schulentwicklung‘

(Dalin und Rolff 1990) in den Fokus. Insbesondere der Schulleitung wurde fortan eine zentrale Rolle in der Rekontextualisierung, d. h. standortspezifischen Adaption angestrebter Reformen zugesprochen (Kanape und Kemethofer 2017). Angedacht war, durch den Paradigmenwechsel von der *Input-* zur *Outputsteuerung* die Selbstentwicklung und Selbsterneuerung der Schule als ‚lernender Organisation‘ sowie ihrer Mitglieder zu fördern, d. h. Freiräume für die systematische Organisationsentwicklung zu schaffen. Der Aufbau von Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit sollte dabei im Vordergrund stehen.

Fand durch die Maßnahmen der Dezentralisierung auch eine Verschiebung im Verhältnis von Gesamtsystem und Einzelschule statt, wurde die Frage der Steuerung durch staatliche Instanzen doch keineswegs hinfällig, sondern gewann an Bedeutung (Holtappels und Rolff 2010). Die bereits Anfang der 1990er-Jahre grundgelegten Charakteristika der sogenannten *Neuen Steuerung* (Schulautonomie, Verbetrieblichung der Einzelschule zugunsten ihrer Effektivität, evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung, Rechenschaftspflicht zum Systemmonitoring) erfuhren in diesem Sinne im Kontext des sog. PISA-Schocks der 2000er einen massiven Ausbau (Kanape und Kemethofer 2017). Rosenbusch und Huber stellen vor diesem Hintergrund fest, dass Dezentralisierung im Rahmen Neuer Steuerung nicht mit Deregulierung einherging – „[i]m Gegenteil, obwohl mehr Entscheidungsbefugnisse in die Einzelschule verlagert wurden, wurden Regulierung und Bürokratisierung weiter erhöht“ (2018, S. 751). Liegt die Verantwortung für die Umsetzung etwaiger Reformmaßnahmen in erster Linie bei den Einzelschulen, ist mit Blick auf die *steuerungspolitischen* Entwicklungen festzuhalten, dass sich die ‚Pendelbewegung der Schulentwicklung‘ von der Einzelschule immer weiter zurück zur Gesamtsystemebene zu bewegen scheint (Holtappels und Rolff 2010).

Die aktuelle Debatte um wirksame Schulentwicklungsprozesse betont dementsprechend, dass es nicht (allein) darum gehen könne, wirksame Einzelmaßnahmen an Schulen zu implementieren und zu optimieren, sondern vielmehr darum, die „einzelnen Einrichtungen wie das ganze Bildungssystem in die Lage zu versetzen, die besten Lösungen für ihre Entwicklungsprobleme oder Entwicklungsabsichten selber zu entdecken und umzusetzen“ (Rolff 2016, S. 177). In dieser Fähigkeit einer *capacity for change* liegt nach Ansicht Rolffs (2016) der vielversprechendste Weg einer nachhaltigen Schulentwicklung bzw. eines nachhaltigen Systemwandels. Letztlich hänge es von dieser Fähigkeit ab, *inwiefern* bzw. *wie* Schulen die ihnen von administrativer Seite gewährten Gestaltungsspielräume zur Realisierung von Reformanstößen nutzen. Erst wenn ihre *capacity for change* ausgeprägt genug sei, könnten Schulen als ‚selbstständig‘ und ‚zu organisatorischem Lernen fähig‘ bezeichnet werden (Rolff 2016, S. 184).

Wie bereits in den 1990er-Jahren soll es also erneut darum gehen, die Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit von Schulen voranzutreiben. Dass es sich jedoch bei dieser *Refokussierung* auf den Ressourcenaufbau der Einzelschulen weniger um eine Rückbesinnung auf die *Eigenentwicklungskraft* der Kollegien handelt als vielmehr um eine *Governance*-konforme Übertragung betriebswirtschaftlicher Erkenntnisse zur (System)Effizienzsteigerung auf den Bildungsbereich, verdeutlicht nicht zuletzt die Tatsache, dass Rolff (2016) hier auf eine von der Unternehmensberatung McKinsey herausgegebene Studie rekurriert (Barber et al. 2010). Als dringliches Desiderat für die Schulentwicklungsforschung formuliert Rolff folglich die Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen einer *capacity for change* und der *Nutzung* bildungsadministrativ gewährter Handlungsspielräume durch Schulen im Rahmen von Bildungs(reform)vorhaben sowie die Untersuchung der zugrundeliegenden schulischen *Bedingungen* dieser Nutzung (Rolff 2016, S. 184). Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (u. a. Buchen et al. 2012) identifizieren hier bereits ein kompliziertes Set vielgestaltiger (Gelingens-) Bedingungen schulischer Bildungsreformvorhaben. Durchweg wird dabei jedoch auf die Relevanz des *sozial-räumlichen Bezugs* als Gelingensbedingung verwiesen (Rolff 2016, S. 177). *Regionale Kooperation* im Rahmen breiterer Bildungslandschaften rückt damit als zentrale Perspektive einer zukunftsfähigen Schulentwicklung in den Fokus entwicklungstheoretischer und bildungspraktischer Überlegungen (u. a. Berkemeyer und Järvinen 2011; Brühlmann und Rolff 2015). War der Schulentwicklungsdiskurs seit den 1990ern auf die Entwicklung der Einzelschule fokussiert, lässt sich nun eine erneute Schwerpunktverschiebung auf die Zusammenarbeit in (über-)regionalen Netzwerken bzw. Schul- und Bildungslandschaften beobachten. Diese Entwicklung stellt nicht zuletzt auch eine Antwort auf die Tatsache dar, dass viele Schulentwicklungsprojekte ihre selbstgesetzten Ziele nicht erreichen (Brühlmann und Rolff 2015).

2.2 Schulentwicklung aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive

Eine solche ‚Machbarkeitsvision‘ des seit den 1990er-Jahren vorherrschenden Modells von Schulentwicklung in seiner Fokussierung auf die Optimierung von Steuerung und Output erscheint im Sinne neuerer Handlungs- und Organisationstheorien zunehmend als fragwürdig (Göhlich 2008). Als Alternative wird eine *schulkulturelle* Orientierung als schulentwicklungstheoretische Perspektive entgegengestellt, die sich durch eine Betonung der nicht-intentionalen Eigendynamik des sozialen Systems auszeichnet. Ein einheitliches Verständnis des Begriffs der *Schulkultur* liegt

dabei nicht vor. Im Anschluss an anthropologische Studien hat sich hier jedoch in den vergangenen Jahren die Vorstellung einer Pluralität schulkultureller Formen durchgesetzt. Dabei kann grundsätzlich jede Lebensform als ‚Kultur‘ begriffen werden, die es in ihrer Eigenheit zu erschließen und in ihrem symbolischen Ausdruck zu verstehen gilt. Die jeweilige Schulkultur und ihre Einbettung in *lokale* Kulturen bestimmt demzufolge die Möglichkeiten und Richtungen für Schulentwicklungsprozesse entscheidend mit (Helsper 2010). Eine kulturorientierte Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen operiert daher nicht auf einer quantitativen Datenbasis, sondern auf einem „schulalltäglichen Wechselspiel aus Mimesis und Reflexivität der an Schule Beteiligten“ (Göhlich 2008, S. 273).

Ein solches Verständnis von Schulentwicklung korrespondiert auch mit neoinstitutionalistischen Organisationstheorien, die darauf verweisen, dass es ‚deep structures‘ in Schulen gibt, die dazu führen, dass Versuche der Außensteuerung jeweils innerschulisch reinterpretiert und spezifisch bearbeitet werden. Bildungspolitische Maßnahmen und gezielte Veränderungsprozesse in Schulen müssen daher immer mit den gegebenen schulkulturellen Mustern in Verbindung gesetzt werden und die bestehende Sinnordnung der Schule beachten. Veränderungen können somit nicht ‚verinselt‘ als Einzelphänomene begriffen werden, sondern bedeuten Verschiebungen der Sinnordnung insgesamt. Die dem *cultural turn* in der Schultheorie verpflichteten Ansätze relativieren somit die Vorstellung einer umfassenden ‚Machbarkeit‘ von Schulen (Helsper 2010).

Auf diese Weise korrespondieren schulkulturelle Ansätze von Schulentwicklung auch mit aktuellen praxistheoretischen Perspektiven auf organisationale Lernprozesse. Diese gehen davon aus, dass Wissen und Lernen in erster Linie *soziale* und *kulturelle* Phänomene sind und hinterfragen eine einseitig rationalistische und kognitivistische Auffassung des Lernens. Lernen ist demzufolge nicht lediglich eine Form des (theoretischen) Verstehens von Welt, sondern eine Form des (praktischen) Seins in der Welt, die sich im (gemeinsamen) Tun vollzieht (Fahrenwald 2016). Die Praxis erweist sich auf diese Weise als ein „Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen“ (Hörning und Reuter 2004, S. 13).

2.3 Ansätze für demokratische Schulentwicklung

Die bislang dargestellte Debatte um Leistungsfähigkeit, Effizienzsteigerung und *Output*-Kontrolle von Schule als eine Folge der internationalen Vergleichsstudien seit Beginn der 2000er-Jahre, haben in den vergangenen Jahren demokratischer Schulentwicklung tendenziell eher entgegengewirkt, was zur Folge hat, dass in der aktuellen Schulentwicklungsforschung das Thema *Demokratie* wenig ausgeprägt

ist. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels erscheint jedoch ein in dieser Weise verkürztes Verständnis des Bildungsauftrags von Schule für die Zukunft nicht länger haltbar. Demokratielernen muss vielmehr als eine zentrale Herausforderung eines zukunftsorientierten Bildungssystems und als eine Querschnittsaufgabe pädagogischer Institutionen verstanden werden. Dieser Bildungsauftrag zielt weit über die reine Wissensvermittlung hinaus und erfordert eine (neue) Zusammenarbeit aller im Kontext von Schule maßgeblichen Akteure (Beutel 2016).

In vielen europäischen Ländern hat Demokratielernen in diesem Sinne mittlerweile Einzug in die Curricula der Lehrer*innenbildung und in die Lehrpläne der Schulen gehalten und dort zur Entwicklung neuer handlungs- und erfahrungsorientierten Lehr- und Lernformate geführt (Fahrenwald 2020). Neuere demokratiepädagogische Ansätze zielen oftmals auf Erfahrungslernen, Projektunterricht und zivilgesellschaftliches Engagement. Gemeinsam ist allen diesen Ansätzen, dass Demokratie in der Schule erfahren und gelebt werden soll. Dies gilt für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern gleichermaßen (Beutel et al. 2013, S. 86–87).

In diesem Zusammenhang hat auch das Thema ‚Lernen durch Engagement‘ (LdE) in den vergangenen Jahren immer mehr Aufmerksamkeit erfahren. ‚Lernen durch Engagement‘ (engl. *Service Learning*) stammt ursprünglich aus der anglo-amerikanischen ‚Citizenship Education‘ bzw. ‚Civic Education‘ und orientiert sich an der erfahrungsorientierten Lerntheorie John Deweys (Dewey 2000). LdE kann als eine Form des sozialen Lernens angesehen werden, die gesellschaftliches Engagement und die Übernahme von Verantwortung mit der Entwicklung kognitiver, persönlicher und sozialer Kompetenzen verbindet (Seifert und Zentner 2010). Das nötige Fachwissen wird zunächst im Unterricht erlernt und anschließend im Rahmen von konkreten Praxisprojekten in der Gemeinde umgesetzt (z. B. Hausaufgabenhilfe oder Vorlesestunden für Kindergartenkinder, Denkmalpatenschaften usw.). Auf diese Weise entsteht eine neue Kultur der Kooperation zwischen Schulen, Gemeinden und Partnerorganisationen (Sliwka 2008). Es ist jedoch offensichtlich, dass sich dieses Anliegen nicht ohne weiteres in der Schulpraxis verankern lässt. Notwendig wird vielmehr ein Prozess der schulischen Organisationsentwicklung, der Strategien der inneren und äußeren Öffnung von Schule beinhaltet und somit Auswirkungen auf die gesamte Schulkultur hat (Fahrenwald 2014).

3 (Demokratische) Schulentwicklung in Österreich

Nachdem grundlegende theoretische Bezüge der (demokratischen) Schulentwicklungstheorie nachgezeichnet wurden, fokussiert das folgende Kapitel die aktuellen Bedingungen und Praktiken (demokratischer) Schulentwicklung in Österreich.

3.1 Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) als Steuerungsinstrument

Der internationale Paradigmenwechsel zur *New Governance* schlägt sich auch in der österreichischen Bildungssteuerung nieder. Mit der *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)* wurde 2012 ein österreichweites Instrument zur pädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf allen Ebenen des allgemeinbildenden Schulwesens eingeführt (BMBWF 2018). Es ist damit Teil einer flächendeckenden Schulentwicklungsinitiative, welche die Einführung der kompetenzorientierten Bildungsstandards und deren Kontrolle begleitete (Ammann et al. 2020, S. 193). SQA solle allerdings als „nicht ‚noch eine‘ inhaltliche Anforderung der Behörden“, sondern als „Methode und Werkzeug“ (BMBWF 2018) verstanden werden. Ziel aller SQA Teilaspekte (jährliche Entwicklungspläne, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche u. a.) ist letztlich die Erarbeitung von Zielindikatoren für die evidenzbasierte Qualitätssicherung sowie deren Kontrolle im Rahmen eines umfassenden Berichts- und Prüfungswesens. Dieses will sich im Kontext von SQA jedoch als *Vereinbarungskultur* verstehen. Statt behördlicher Anordnungen sollen Beteiligung und Dialog die Grundlage der (gemeinsamen) Arbeit darstellen. Neben der Bildungsadministration werden Schüler*innen und Eltern in diesem Sinne explizit als *stakeholder* in den Prozess der Qualitätssicherung durch SQA einbezogen (BMBWF 2018).

Damit schließt die österreichische Bildungspolitik (semantisch) an neue Konzepte von Führungshandeln an, die statt hierarchischer Entscheidungsstrukturen auf *geteilte* Führungsverantwortung in Kooperation setzen (Huber 2009; Ammann und de Fontana 2020). Die Abwendung von einer zentralistisch-hierarchischen Steuerungslogik im Sinne der *Neuen Steuerung* scheint sich hier bis auf die Ebene des Führungshandeln der Einzelschule niederzuschlagen. Gleichzeitig werden die Schulleitungen jedoch klar als Letztverantwortliche im Qualitätsentwicklungsprozess angesprochen. Ihnen obliege die „strategische Gesamtverantwortung“, die „grundsätzlich nicht delegierbar“ (BMBWF 2018) sei.

Die Tendenz der *New Governance*, Dezentralisierung mit rigider Regulierung zu ergänzen, ist damit auch im österreichischen Kontext spürbar. Für die Schulleitungen bedeutet dies, dass ihre Entscheidungskompetenzen zwar ausgeweitet werden, sie jedoch zugleich unter erhöhtem Rechtfertigungsdruck bzw. erhöhter Rechenschaftspflicht stehen (Amtmann und de Fontana 2020). Aktuelle Studien zu Fragen der Schulentwicklung im Rahmen von Schulautonomie verdeutlichen, dass österreichische Schulleitungen die beschriebene Situation von Autonomie bei gleichzeitiger Überprüfung und drohender Sanktionierung als durchaus paradox wahrnehmen (Ammann et al. 2020). Statt evidenzbasierter Steuerungsinstrumente und Kontrollprozesse äußern sie hingegen den Bedarf nach mehr Beratung (seitens der Schulaufsicht), mehr Entscheidungsfreiräumen sowie nach verbesserter materieller und personeller Ausstattung einerseits und nach systematischer Mitarbeiterqualifizierung durch Fort- und Weiterbildung andererseits (u. a. Altrichter et al. 2012; Altrichter und Kemethofer 2015; Kanape und Kemethofer 2017). Diese Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz *kooperativen, partizipativen* Führungshandelns zur Unterstützung und Entlastung der Schulleitung, wie es u. a. im Rahmen demokratiepädagogischer Ansätze gefordert wird (Amtmann und de Fontana 2020; Huber 2009).

3.2 Demokratielernen im österreichischen Schulsystem

Grundsätzlich bietet die Bildungsprogrammatische des österreichischen Schulsystems zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Thema Demokratielernen. So legt schon das 1962 in Kraft getretene Schulorganisationsgesetz fest, dass die wesentliche Aufgabe des Schulsystems darin bestehe, „die Schülerinnen und Schüler auf ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft vorzubereiten“ (Schulorganisationsgesetz 1962). Diese grundsätzliche Ausrichtung der österreichischen Schule wird in den *Leitvorstellungen des allgemeinen Bildungsziels der Lehrpläne* noch genauer ausgeführt. Durch diesen vom Gesetzgeber formulierten Auftrag an das österreichische Schulsystem, gibt es in Österreich somit im Prinzip gute Rahmenbedingungen für Demokratielernen in der Schule.

Die gesetzliche und curriculare Verankerung des Themas entspricht allerdings nicht dem derzeitigen Stand der tatsächlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie(lernen). Der Nationale Bildungsbericht Österreich 2012 kritisiert beispielsweise, dass sich in den vergangenen Jahren die systematische Überprüfung des Lernerfolgs an österreichischen Schulen sowohl durch internationale Vergleichsstudien als auch durch die nationalen Bildungsstandards im Wesentlichen auf die Überprüfung von *Fachwissen* konzentriert habe. Durch diese einseitige

Konzentration auf das Fachwissen sei es zu einer „faktischen Depotenzenierung der übrigen Ziele der Schule in der Wahrnehmung der Schüler/innen, ihrer Eltern, aber auch der Lehrpersonen selbst“ (Eder und Hofmann 2013, S. 74) gekommen. Auch das derzeit in Österreich praktizierte Systemmonitoring beschränkt sich überwiegend auf die Erfassung fachlicher Leistungen. Die Ergebnisse des Berichts legen daher den Schluss nahe, dass die *überfachlichen Kompetenzen*, in Österreich derzeit nicht ausreichend berücksichtigt werden, obwohl dies aufgrund des aktuellen gesellschaftlichen Wandels angebracht wäre.

Der Nationale Bildungsbericht verweist daher ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer verstärkten Ausbildung staatsbürgerlich-demokratischer Kompetenzen bereits in der Schule. Für eine Verbesserung der Situation wird dazu eine stärkere Verbindung von fachlichem Lernen und dem Erlernen überfachlicher Kompetenzen empfohlen (Eder und Hofmann 2013, S. 97). Dafür geeignete Unterrichtsmodelle liegen allerdings laut Aussage des Nationalen Bildungsberichts in Österreich bislang nur ansatzweise vor. Mit Blick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse und die internationalen Entwicklungen ergibt sich somit beim Thema *Demokratie lernen in der Schule* für Österreich die grundlegende neue Perspektive, das fachliche Lernen in der Schule stärker als bisher direkt mit dem überfachlichen Lernen zu verbinden und dabei auch Diskussionen zum Thema ‚Demokratische Schulentwicklung‘ mit einzubeziehen.

4 „Demokratie in Schule leben – Gesellschaft mitgestalten“: Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Aufbau demokratischer Schulkultur in Österreich

Genau an dieser Forderung setzt ein aktuelles Forschungs- und Entwicklungsprojekt in Österreich an, das von der Sinnbildungsstiftung in Wien gefördert wird und sich mit der Initiierung demokratischer Schulentwicklung und dem Aufbau nachhaltiger demokratischer Bildungslandschaften beschäftigt. Konkret handelt es sich um die Einführung des zuvor skizzierten ‚Lernen durch Engagement‘ (LdE) an ausgewählten Schulen in Oberösterreich, die bereits für ihre gesellschaftlich engagierte Projektarbeit ausgezeichnet wurden. Diese war jedoch bislang nicht demokratiepädagogisch rückgebunden.

Für die Initiierung und Implementierung zukünftiger demokratischer Schulentwicklungsprozesse erfolgte zunächst eine Rekonstruktion der pädagogischen Praxis. Mittels inhaltsanalytischer Dokumentenanalyse (Hoffmann 2018) wurde eine Analyse von 231 Projekteinreichungen bei einer lokalen Wochenzeitung vorgenommen. Auf der Grundlage dieser Potentialanalyse erfolgte anschließend eine

Auswahl von sechs Pilotschulen. Die an den Schulen für die Einführung und Umsetzung des Ansatzes verantwortlichen Akteure (Schulleitungen und teilweise auch zusätzlich Projektleitungen) wurden im Rahmen leitfadengestützter Interviews zu ihren bisherigen Lernerfahrungen und Lernherausforderungen mit gesellschaftlich engagierter Projektarbeit sowie ihren Visionen für eine (demokratische) Schulentwicklung befragt. Die Interviews dieser ersten Erhebungsphase wurden mittels induktiv-deduktiver Kategorienbildung inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010, S. 67f.). Im Folgenden werden exemplarische empirische Ergebnisse aus dem Projekt vorgestellt.

4.1 Demokratische Schulentwicklung in der Bildungspraxis

Entlang der Auswahlkriterien für die Projektteilnahme haben alle befragten Schulen bereits langjährige Erfahrung mit Projektarbeit, die von den Schulleitungen dezidiert unterstützt und gefördert wird. Mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen berichten die befragten Akteur*innen übereinstimmend von den positiven Auswirkungen der Projektarbeit auf die *unterrichtliche Lernkultur* im Hinblick auf mehr Teamarbeit, verbesserte Beziehungen und eine verstärkte *Zusammenarbeit im Kollegium*.

Dass die Schulen ihre Projektarbeit nun systematisch demokratiepädagogisch orientieren wollen, begründen sie auf zwei Ebenen: Zum einen wird mit Blick auf die angestrebte *Bildungserfahrung* der Schüler*innen der Wunsch geäußert, diese im Rahmen schulischer und außerschulischer Partizipation zu kritischen Bürger*innen zu bilden, die erfahren, dass sie ‚etwas bewirken können‘. Die Ausbildung einer kritischen Persönlichkeit wird dabei mit dem Ziel verbunden „über den Tellerrand der Fachkompetenz hinaus“ (Int1, B1, 49) zu schauen und vom rein „Kognitiven ins Tun“ (Int4, B9, 11) zu kommen. Zum anderen wird die gesellschaftliche Projektarbeit mit einem erweiterten *Verständnis der Schule als Organisation* verknüpft.

„[...] [I]ch finde es ganz wichtig, dass viel in die Öffentlichkeit transportiert wird und in der Gesellschaft vor allem dieses Bild zu verstärken, dass in der Schule nicht nur Wissen erarbeitet und die Schüler sich Wissen aneignen, sondern dass weit darüber hinaus gearbeitet wird, um eine möglichst große Breitenwirkung zu erzielen. Weg von diesen sogenannten Elfenbeintürmen, hin zu der Orientierung Richtung Praxis.“ (Int4, B10, 14)

Betont wird hier, dass die Aufgabe der Schule nicht allein in der Wissensvermittlung liege, sondern ihr vielmehr ein weitreichenderer Bildungsauftrag zukäme, der Schüler*innen ‚stark für das Leben mache‘. Zur Realisierung dieses Auftrags streben die Akteur*innen eine Öffnung der Schule zur Gesellschaft, bspw. durch die Zusammenarbeit mit *Community Partnern*, sowie eine *Vernetzung* mit anderen (gesellschaftlich) engagierten Schulen an, wie sie im Rahmen des Projekts realisiert werden soll.

Dass die Öffnung der Schule dabei immer wieder auch als eine Dimension der *Außendarstellung* bzw. des *Schulimages*, thematisiert wird, verweist auf die *institutionellen Rahmenbedingungen* der schulischen Entwicklungsarbeit. Diese werden von den Befragten unterschiedlich einschränkend wahrgenommen. Während einige Akteur*innen von Möglichkeiten der Unterrichts-Reorganisation im Zuge der Schulautonomie berichten, erleben andere Schulen die bildungsadministrativen Vorgaben als strukturelle Barrieren. Geäußert wird der Bedarf nach mehr *finanziellen* und *personellen Ressourcen* sowie *Freiräumen* für flexiblere Gestaltungsmöglichkeiten.

B12: „Schwere Frage. Wie sehen meine Wünsche aus? Mehr Spielraum, als Schule. Wäre sehr interessant. Wenn ich nicht immer so an so ganz strenge Vorgaben der Bildungspolitik mich halten müsste. [...] Also, dass man da wirklich mehr Spielraum hat, mehr Freiheiten hat. [...] Das wäre eigentlich ein großes Ziel und ein großer Wunsch an das Christkind.“

II: (Lacht) „Ja. (B12: Und viel Geld, und viel Geld und viel Geld (lacht))“.
(Int6, 87f)

Freiräume werden dabei nicht nur vonseiten der Bildungspolitik und -administration gefordert, sondern ebenso von den *Eltern*. Werden diese im Rahmen der österreichischen Schulentwicklungsoffensive als *Stakeholder* angesprochen, kann ihre Rolle in der Umsetzung innovativer Entwicklungsansätze unter Umständen einen hindernden Faktor darstellen.

„Die fordern plötzlich Sachen wieder ein, wo sie uns komplett bremsen, also ‚Wieso kriegen die keine Hausübungen?‘, ‚Was ist denn da, lernen die nichts?‘“ (Int1, B1, 96)

Die Perspektive aller Beteiligten müsse sich daher in Richtung ‚Freiheit‘ und ‚Mut‘ für neue Wege und Ideen entwickeln.

Die Zukunftsperspektive für die demokratische Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung wird in eben dieser gemeinsamen Entwicklung gesehen.

„Ich denke, dass es dieses Miteinander, diese Erfahrung des miteinander zu gehen und miteinander gestalten, das ist schon die Vision eigentlich. Die Vision entsteht eigentlich im Gehen, im Alltag, im Täglichen.“ (Int5, B11, 83)

Die exemplarisch dargestellten Ergebnisse unterstützen in weiten Teilen bisherige Untersuchungen zu der Wahrnehmung institutioneller Bedingungen von Schulentwicklungsprozessen in Österreich. Berichtet wird von zu engen Gestaltungsräumen und von Ressourcenmangel. Die vonseiten der befragten Schulen geäußerten pädagogischen Zielvorstellungen zukunftsorientierter Schulentwicklung wiederum bestärken die demokratiepädagogische Programmatik eines Ausbaus überfachlichen Kompetenzerwerbs sowie eines schulischen Selbstverständnisses jenseits der fachlichen Leistungsmessung.

5 **Fazit und Ausblick: (Demokratische) Schulentwicklung aus organisationspädagogischer Perspektive**

Die bisherigen Ausführungen zeichnen ein aktuelles Bild schulentwicklungsbezogener Herausforderungen an eine demokratische Schulentwicklung. Dargelegt wurden aktuelle bildungspolitische Entwicklungen und die ihnen zugrundeliegende Steuerungslogik der *New Governance*, aktuelle Konzepte organisationalen Lernens im Kontext von Schulentwicklung sowie damit verbundene Implikationen für das (Verständnis von) Schulleitungshandeln. Die empirischen Ergebnisse über die Bedingungen (demokratischer) Schulentwicklung in Oberösterreich bestätigen dabei einerseits bereits vorhandene Forschungsergebnisse, ermöglichen jedoch andererseits auch einen differenzierteren Blick auf offene Bedarfe. Eine weitgehende Leerstelle markiert dabei insbesondere auch eine *organisationspädagogische* Konzeptualisierung organisationalen Lernens im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen.

Aus organisationspädagogischer Perspektive stellen Organisationen „menschliche Sozialgebilde“ (Göhlich 2014) dar. Entsprechend wird *organisationales Lernen* als ein Prozess kultureller *Praxis* verstanden, in dem sich Organisationen hinsichtlich ihrer eigenen Inhalte, Strukturen, Kulturen sowie in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt weiterentwickeln (Göhlich et al. 2016). In diesem Sinne kann die *Mesoebene* organisationalen Lernens in Schulen nicht ohne die individuellen (Lern-)Prozesse und Interaktionen der *Mikroebene* ihrer Akteur*innen sowie die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der *Makroebene* der

Bildungspolitik verstanden werden. Mikro- und Makroebene bilden den Herstellungszusammenhang und die Bedingungen des organisationalen Lernens auf der Mesoebene (Göhlich et al. 2016).

Das *erste* Desiderat einer organisationspädagogischen Schulentwicklungsforschung wäre somit ein *organisationspädagogisch fundierter Begriff von Schulentwicklung als organisationalem Lernen*, der diese als organisationskulturelle Praxis versteht und zudem die *Mikro- und Makroebene* dieser Praxis systematisch einbezieht. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen würde dies beispielsweise bedeuten, die Mesoebene der schulischen *capacity for change* aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive näher zu analysieren. Zu untersuchen wäre somit nicht erst, *wie* Schulen ihre Wandlungskapazität für die Nutzung gewährter Freiräume *einsetzen*. Aus organisationspädagogischer Perspektive setzt die Frage deutlich früher an, nämlich in einer genaueren *Bestimmung* der beschriebenen *capacity for change*. Statt einer Verkürzung des *capacity* Begriffs auf Effizienz- und Leistungsfähigkeit, bedürfte eine organisationspädagogische Bestimmung des Konzepts eine Untersuchung kreativer Freiräume, die diese Entwicklungsfähigkeit möglicherweise charakterisieren. Darüber hinaus gälte es – unter Bezug auf die genannten aktuellen neoinstitutionalistischen wie praxistheoretischen Erkenntnisse – weiter zu untersuchen, welche (gesellschaftlichen, bildungspolitischen, administrativen) Bedingungen deren Ausbildung begünstigen bzw. verhindern (Makroebene), welche Rolle der Schulleitung beispielsweise als *facilitator* der *capacity for change* zukommt (Mikroebene), wie diese ausgebaut, gefestigt und letztlich beispielsweise im Rahmen regionaler Netzwerke und demokratischer Bildungslandschaften nachhaltig verankert werden kann.

Das *zweite* Desiderat mit Blick auf einen organisationspädagogisch fundierten Schulentwicklungsbegriff besteht in der *Analyse der Programmatik des gegenwärtigen Schulentwicklungsdiskurses und seiner Legitimationsprozesse*. Als eine der *humanen* Gestaltung von Organisationen verpflichtete Teildisziplin der Pädagogik muss es das Interesse einer organisationspädagogischen Schulentwicklungsforschung sein, den aktuellen Schulentwicklungsbegriff in seiner managerialen Logik der Effizienzsteigerung und Technokratisierung zu dekonstruieren und die ‚Depotenzierung‘ nicht unmittelbar verwertbarer Ziele und Fähigkeiten zugunsten einer partizipativen, demokratischen Schulentwicklung aufzuheben.

Literatur

Altrichter, H., Kemethofer, D., & Leitgöb, H. (2012). Ansätze der Systemsteuerung in der Einschätzung von Schulleitern. *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 12–32.

- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68 (3), 291–310.
- Ammann M.; Wiesner, C., & Schratz, M. (2020). Über das Zusammenwirken von Schulaufsicht und Schulleiterinnen und Schulleitern: Einblicke in die Qualitätsinitiative Schulqualität Allgemeinbildung am Beispiel des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 191–216). Wiesbaden: VS Springer.
- Amtmann, E. & Fontana, O. de (2020). Verantwortung und Macht im schulischen Führungshandeln. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung* (Organisation und Pädagogik 27, S. 111–124). Wiesbaden: VS Springer.
- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. URL: http://www.learningteacher.eu/sites/learningteacher.eu/files/how-the-worlds-mostimproved-school-systems-keep-getting-better_download-version_final.pdf. Zugegriffen: 07. Dezember 2022.
- Berkemeyer, N. & Järvinen, H. (2011). Lernen in Netzwerken. *Journal für Schulentwicklung*, (3), 4–7.
- Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), 226–238.
- Beutel, W., Blank, J., Edler, K., Hugenroth, R., Rademacher, H., & Steinl, V. (2013). Demokratiepädagogik: Chancen für eine Schule der Bürgergesellschaft? In B. Hartnuß, R. Hugenroth & T. Kregel (Hrsg.), *Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen* (S. 85–99). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Brühlmann, J. & Rolff, H.-G. (2015). Horizontale Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, (1), 4–7.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Schulen in der Region – Region in der Schule*. Stuttgart: Raabe.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *SQA – Eine Einführung*. https://www.sqa.at/pluginfile.php/1059/coursecat/description/SQA_Einf%C3%BChrung.pdf. Zugegriffen: 20. September 2020.
- Bundesministers für Unterricht und Kunst (1962). *Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation, BGBl. Nr. 242/1962, konsolidierte Fassung*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>. Zugegriffen: 15. Oktober 2020.
- Dalin, P., & Rolff H.-G. (1990). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Bönen: Soester Verlagskontor.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eder, F., & Hofmann, F. (2013). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 (Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, S. 71–109). Graz: Leykam.
- Fahrenwald, C. (2014). Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 183–192). Wiesbaden: VS Verlag.

- Fahrenwald, C. (2016). Learning as Being in the World – Organisationales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 97–105). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fahrenwald, C. (2020). Demokratie (lernen) beginnt in der Schule. In R. Heinisch (Hrsg.), *Kritisches Handbuch der österreichischen Politik. Verfassung, Institutionen, Verwaltung, Verbände* (S. 117–133). Wien: Böhlau Verlag.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, M. Hummrich, R.-T. Kramer & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263–276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 65–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröer, A. et al. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (Organisation und Pädagogik 18, S. 307–319). Wiesbaden: VS Springer.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz. Entwicklung der Schulkultur. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106–112). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung – Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 73–79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hörning, K. H., & Reuter, J. (Hrsg.). (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Huber, St. G. (2009). Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In St. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 45–56). Köln: Link-Luchterhand.
- Kanape, A., & Kemethofer D. (2017). Schulleitung in Österreich: Zwischen Steuerung und Autonomie. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie: Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 119–136). Münster, New York: Waxmann.
- Krautz, J., & Burchardt, M. (Hrsg.). (2018). *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München: kopaed Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenbusch, H., & Huber S. H. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, S. 745–755). Wiesbaden: VS Springer.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Seifert, A., & Zentner, S. (2010). *Service Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Veith, H., Buhl, M., Förster, M., & Weiß, M. (2018). Demokratische Bildungslandschaften. In M. Buhl, M. Förster, H. Veith & M. Weiß (Hrsg.), *Demokratische Bildungslandschaften. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2018/2019* (S. 18–28). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Norina Müller M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: (Inklusive und Demokratische) Schulentwicklung, Organisationspädagogik, (Kritische) Bildungs- und Gesellschaftstheorie

Claudia Fahrenwald Prof. Dr., Professorin für Organisationspädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Leiterin CEDII Civic Education International – Forschungsstelle für zivilgesellschaftliche Bildung. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung, Kulturelle Bildung, Leadership, Interorganisationale Kooperation