

Jan Böhm,
Marion Döll (Hrsg.)

**Bildungswissenschaften
für Lehramtsstudierende**
Eine Einführung in ihre Disziplinen

Dr. Jan Böhm
Hochschulpfessor (ph1) für Vergleichende Erziehungswissenschaft und
Bildungssystementwicklung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Dr. Marion Döll
Hochschulpfessorin (ph1) für Erziehungswissenschaft,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Waxmann
Münster • New York

Inhalt

Einleitung	7
<i>Jan Böhm und Marion Döll</i>	
Schulpädagogik und Unterrichtsforschung	17
<i>Eeva Kaisa Hyry-Beihammer</i>	
Schulentwicklung	43
<i>Ulrich Krainz</i>	
Historische Bildungsforschung	69
<i>Gerald Grimm</i>	
Vergleichende Erziehungswissenschaft	103
<i>Jan Böhm</i>	
Migration und Bildung	139
<i>Marion Döll</i>	
Sonderpädagogik	163
<i>Marc Willmann</i>	
Inklusive Pädagogik	193
<i>Jörg Mußmann</i>	
Bildungswissenschaftliche Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden	235
<i>Christoph Weber, Jan Böhm</i>	
Autorinnen und Autoren	263

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich
unter www.utb-shop.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

utb 4872

ISBN 978-3-8252-4872-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Friedrich Pustet GmbH & Co. KG, Regensburg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Schulentwicklung

Ulrich Krainz

1. Einleitung

Schulentwicklung und die damit verbundenen Fragestellungen stehen heute mehr denn je im Zentrum des Interesses sowohl der Bildungspolitik, der Aktivitäten konkreter Schulstandorte, als auch der schulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Hierbei handelt es sich um ein zentrales Aufgabenfeld, dem sich unterschiedliche Schulbeteiligte verstärkt annehmen, ja angesichts der sich rasant verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse auch annehmen müssen. Fragt man allerdings nach der disziplinären Verortung der Schulentwicklung, sieht man sich unmittelbar vor mehrere Herausforderungen gestellt.

Zunächst handelt es sich bei Schulentwicklung um eine historisch eher junge Beschäftigung, die erst in den 1970er und 1980er Jahren ihre Anfänge genommen hat.¹ Der Begriff zählt im deutschsprachigen Raum somit „nicht zum tradierten Inventar von Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (Rolff, 2007, S. 11), weshalb es auch wenig verwunderlich ist, dass er in den meisten Einführungswerken und Lexika der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft gar nicht vorkommt. Wenn doch, dann wird in der Literatur wiederum eine sehr uneinheitliche Begriffsverwendung deutlich, wobei Schulentwicklung häufig nicht nur synonym mit anderen, benachbarten Begriffen, wie z.B. Qualitätsentwicklung, Qualitäts- und Bildungsmanagement usw. verwendet wird, sondern die einschlägigen Autorinnen und Autoren auch stets auf eine breite Palette unterschiedlicher Schul- und Bezugstheorien verweisen (z.B. psychoanalytische, kulturtheoretische, subjektwissenschaftliche, organisationstheoretische, systemtheoretische Ansätze, Governanceforschung usw.), die alles andere als einheitlich ausfallen (für eine Übersicht siehe z. B. Bohl, Helsper, Holtappels &

1 Nach Rolff (2007, S. 21 f.) ist diese Entwicklung auch unmittelbar mit der voneinander unabhängigen Gründung zweier Institute in Österreich und Deutschland zu sehen, dem 1971 gegründeten „Zentrum für Schulversuche“ (später „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“) in Klagenfurt und der 1972 eingerichteten „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ der Pädagogischen Hochschule Ruhr, die später in das „Institut für Schulentwicklungsforschung“ (IFS) der Universität Dortmund umbenannt wurde.

Schelle, 2010). Wie in anderen Bereichen des Managements und der Beratung zeigen sich somit auch in der Schulentwicklung „Moden der Bezugstheorie“ (Altrichter & Rolff, 2000, S. 5), wobei aktuell vor allem ‚systemische‘ oder ‚systemtheoretisch‘ inspirierte Ansätze dominieren. Darüber hinaus werden gesetzte Maßnahmen und Initiativen im Handlungsfeld Schule ebenfalls schnell mit dem Etikett ‚Schulentwicklung‘ versehen, unabhängig davon, ob es sich nun um ein Einzelprojekt z. B. zur gesunden Ernährung, der Gewaltprävention oder um größer angelegte Reformen handelt, die auch die organisatorischen Strukturen von Schule berühren. Nicht zuletzt verleitet auch der Begriff selbst zu falschen Vorstellungen und Assoziationen, was z. B. Studien mit Lehramtsstudierenden zeigen: So wird Schulentwicklung zumeist mit der historischen Veränderung der Schule im Laufe der Zeit, einem geschichtlichen Abriss von der Antike bis heute in Verbindung gebracht (siehe dazu Feichter, 2016).

Angesichts dieser Fülle an Auffassungen und Verständnissen ist es daher notwendig, den Begriff zu spezifizieren und die Hintergründe und Aufgabenfelder von Schulentwicklung genauer zu beleuchten. Diese scheinbare Entgrenzung und Beliebtheit des Schulentwicklungsbegriffs hat in jüngerer Zeit auch zu einer verstärkten forschungsbezogenen und theoretischen Auseinandersetzung geführt und die Diskussion um und über die Schulentwicklung reichhaltig ergänzt (z. B. Dalin, 1999; Altrichter & Rolff, 2000; Rolff, 2007; Fend, 2008a). Dieser Beitrag geht von der These aus, dass jeder Reform- und Entwicklungsgedanke – und damit auch die Veränderung schulischer Abläufe – grundsätzlich an die Fähigkeit des organisationalen Lernens gebunden ist und damit der Organisationsentwicklung im Bereich der Schulentwicklung eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Rolff, 1993; Beucke-Galm, Fatzer & Rutrecht, 1999; Krainz, 2015a; Krainz & Feichter, 2016). Dabei wird versucht auf wesentliche Aspekte der Schulentwicklungsdiskussion einzugehen und mit geeigneten Hinweisen eine weitergehende Vertiefung für interessierte Lesende zu ermöglichen.

2. Historische Entwicklung

In Bezug auf die Gestaltung des Bildungswesens zeigen sich in Europa höchst unterschiedliche Zugänge, die vor allem mit kulturellen, aber auch politisch-ökonomischen Faktoren in Verbindung gebracht werden. Folglich verläuft auch die Schulentwicklungsdiskussion in den europäischen Ländern alles andere als einheitlich (Dalin, 1999). Charakteristisch für den deutschsprachigen Raum ist

seine lange Tradition einer zentralistischen Schulpolitik, die sich durch bürokratische Organisation, Verwaltung und Kontrolle über vorgesetzte Dienstbehörden wie Schulaufsicht und Inspektorate usw. auszeichnet; ein Verständnis, das auch heute noch den Diskurs um Schule und ihre Weiterentwicklung prägt.

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung usw.) machen zentralistische Durch- und Eingriffe auf innere schulische Prozesse jedoch zunehmend schwierig und erfordern – wenn sie wirksam werden wollen – eine Erweiterung der autonomen Gestaltungsmöglichkeiten von Schulen. Schulen sind heute mehr denn je gefordert, zwischen äußeren Anforderungen und inneren Notwendigkeiten zu balancieren und stehen damit vor der grundsätzlichen Herausforderung eigenständige Antworten für ihre Arbeit zu finden. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch ein engeres Verständnis von Schulentwicklung herausarbeiten. Der Begriff Schulentwicklung wird heute in einem weitgehend geteilten Verständnis als „zielgerichteter, systematischer und reflexiver“ (Rolff, 2007, S. 16) Gestaltungsprozess verstanden, bei dem die „Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist“ (ebd.). Er meint daher gerade nicht die Veränderungen schulischer Abläufe, die sich im Laufe der Zeit unweigerlich von selbst einstellen.

Diese Hinwendung zur Einzelschule und die Notwendigkeit ihrer Rückanbindung auf Systemebene lässt sich für den deutschsprachigen Raum auch historisch gut nachzeichnen (Rolff, 2007; Eder & Altrichter, 2009). In den 1960er und 1970er Jahren – durchaus in den Anfängen und im Fahrwasser der ‚68er-Generation‘ stehend – zielten Reform und Entwicklung im Schulwesen primär auf die Makroebene. Man bezog sich auf die vorherrschende gesellschaftliche Situation, die durch eine gravierende Chancenungleichheit, eine strukturelle Bildungsbenachteiligung des ländlichen Raums sowie einen geringen Anteil an Mädchen und Kindern aus Arbeiterfamilien in der höheren Bildung charakterisiert war. Diese Situation hat auch bekannte Schlagworte wie „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) oder die rhetorische Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Dahrendorf, 1965) hervorgebracht, um auf Mehrfachdiskriminierungen und verwehrte Zugänge zur höheren Bildung hinzuweisen.² Hinter dem Anspruch der Schulreform stand somit auch der

2 Der familiäre und sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler – die unterschiedlichen Kapitalsformen (Bourdieu, 1983) – sind in Bezug auf den Schulerfolg nach wie vor von zentraler Bedeutung. Einer intersektionalen Betrachtung

Anspruch einer Gesellschaftsreform. Es dokumentierte sich eine deutliche Veränderung des Zeitgeists, da bislang vorherrschende Selbstverständlichkeiten im Bereich der Bildung (z. B. dass nur Kinder von Akademikerinnen und Akademikern auch selbst ein Studium beginnen etc.) zunehmend kritisiert und in Frage gestellt wurden. In weiterer Folge versuchte man daher systematisch strukturelle Bildungsbarrieren abzubauen (z. B. durch den Ausbau des höheren Schulwesens in den Regionen, der Beseitigung finanzieller Hürden durch Stipendienwesen, Freifahrten für den Schulweg, Gratisschulbücher usw.).

Die damit erzielte Erhöhung der Bildungsbeteiligung, die durchaus euphorisch wahrgenommen wurde, warf aber unmittelbar weitere Fragen auf. Die internationale Schul- und Bildungsforschung zeigte sehr bald, dass eine bloße Verbesserung der Rahmenbedingungen und eine breite Ermöglichung des Zugangs zu höherer Bildung nicht automatisch schulische Qualität garantiert. Denn die Qualität von Schule ist nicht als ein unmittelbares Resultat struktureller Merkmale von Schultypen und Schulformen zu verstehen, sondern essentiell von der jeweiligen Unterrichts- und Schulkultur abhängig, von dem Binnenklima bzw. den Binnenverhältnissen, davon also, wie das Lernen vor Ort organisiert ist und welche Lernerfahrungen dadurch ermöglicht (oder eben verunmöglicht) werden. Mittlerweile als Klassiker wird in diesem Zusammenhang die Studie „Fifteen Thousand Hours“ (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) wahrgenommen, die aufzeigen konnte, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere deutlich unterschiedliche Einwicklungsverläufe zeigen, je nachdem wie gut (oder eben schlecht) die Prozesse im Inneren der Schule verlaufen, wie qualitativ gearbeitet wird usw. Für den deutschsprachigen Raum kommt Fend (1986) zu ähnlichen Ergebnissen.

Aufgrund der empirischen Erforschung der Schul- und Unterrichtsqualität von Einzelschulen und der daraus abgeleiteten Handlungsimplicationen wurden größere, makrosoziologische und strukturelle Reformen zunehmend zurückgefahren. Mit der Verschiebung von den ‚Große-Wurf-Reformen‘ (Strukturveränderung, Schulformen etc.) auf kleinere, einzelschulische Belange, verschob sich spätestens in den 1990er Jahren die Diskussion zusehends auf

tung folgend lässt sich aktuell aber eine deutliche Akzentverschiebung beobachten, sowohl in Hinblick auf regionale, geschlechtsbezogene als auch kulturell-religiöse Faktoren. So wird in Bezug auf Bildungsbenachteiligungen etwa eine Metamorphose der (katholischen) Arbeitertochter vom Lande hin zum (muslimischen) Migrantensohn in der Großstadt beschrieben (Geißler, 2005).

Mesoebene, d. h. auf die Ebene der Einzelschule, weshalb in der Schulentwicklungsdiskussion auch heute noch häufig von der Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) gesprochen wird. Mit dieser Wende erfolgte eine deutliche Deregulierung und Dezentralisierung, ein vermehrtes Zugestehen von Gestaltungsspielräumen und Freiheiten an die Schulen vor Ort. Dadurch konnte einiges bewegt und ermöglicht werden, zugleich fehlte es aber an einer entsprechenden Rückanbindung der gesetzten Initiativen und Entwicklungen auf Systemebene. Diese ist jedoch entscheidend, wenn es darum geht, Schulqualität generell zu garantieren und ein Auseinanderdriften von Einzelschulen und einen Wildwuchs der Entwicklungen zu verhindern.

Die wachsende Dominanz der international vergleichenden Schulleistungstests und *large-scale assessments* Mitte der 1990er Jahre, wie z. B. PISA (Programme for International Student Assessment) oder TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), löste eine weitere Wende in der Schulentwicklungsdiskussion ein. Die technologische Entwicklung und Digitalisierung ermöglichte empirische Untersuchungen und damit ein Heranziehen von neuen internationalen Vergleichsmaßstäben, die in dieser Form bis dahin nicht möglich waren (eine ‚Bildungsforschung 4.0‘). Damit verschob sich die Diskussion um Schulentwicklung erneut, ‚Evidenzbasierung‘ wurde zum Schlagwort und das Interesse richtete sich auf den ‚Output‘, d. h. welche (messbaren) Leistungen in den Schulen am Ende erzielt werden (dazu kritisch Hopmann, Brinek & Retzl, 2007). Diese Situation lässt sich auch als ein deutlicher Wandel von einer Input- zu einer Outputsteuerung charakterisieren. Mit dem verstärkten Fokus auf Output- und Leistungskriterien wurden somit „die Qualität des schulischen Angebotes zur Disposition gestellt“ (Fend, 2008a, S. 23) und Fragen der Effektivität des Bildungssystems aufgeworfen. Ökonomische Überlegungen der effizienten Nutzung öffentlicher Gelder rückten vermehrt in den Vordergrund. Dass hierbei primär wirtschaftliche Interessen eine Rolle spielen, ist auch gar keine *hidden agenda* dieser Bemühungen, sondern lässt sich bereits daran erkennen, dass die PISA-Untersuchungen von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) durchgeführt werden. Die Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2000 waren hierbei ein harter Schlag für das deutsche Bildungssystem (Stichwort: PISA-Schock), das sich bislang selbstgefällig als Aushängeschild höchster Bildung stilisierte, sich im systematischen Vergleich und Ranking mit anderen Ländern aber als

weit weniger leistungsfähig erwies als erhofft.³ Mit dem Wechsel zur verstärkten Überprüfungen des leistungsbezogenen Outputs von Schülerinnen und Schülern kam es in weiterer Folge jedenfalls zu neuen Maßnahmen in der Schulentwicklungsdiskussion, z. B. einer verstärkten Auseinandersetzung und Formulierung von Bildungsstandards, um grundlegende Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, sowie der Initiierung von Evaluationen samt verpflichtender Rechenschaftslegung (z. B. Entwicklungspläne, Schulprogramme usw.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich historisch betrachtet eine gewisse Pendelbewegung beobachten lässt. Versuche einer rein zentralen Steuerung erwiesen sich nicht als Erfolg versprechend, was unweigerlich zu einer Dezentralisierung und Deregulierung geführt hat, die zahlreiche Entwicklungsprozesse an den einzelnen Schulstandorten ermöglichte, was wiederum die Frage der Koppelung und Rückanbindung zur Systemebene aufwarf. Es zeigt sich hier ein grundsätzliches Spannungsfeld: Eine zu starke Zentralisierung vernachlässigt die Bedürfnisse der einzelnen Standorte, wie umgekehrt eine zu starke Betonung der Einzelschule dem staatlichen Steuerungsauftrag nicht gerecht wird. Hierbei handelt es sich aber um ein dialektisches Verhältnis, einen Dauerkonflikt, der sich zu keiner Seite hin auflösen lässt, sondern fortlaufend balanciert werden muss. Aktuell wird das schulische Geschehen in seiner Komplexität daher in Form einer „Mehrebenentheorie“ (Fend, 2008b) verstanden, die sowohl die Makroebene (z. B. ministerielle Gesetze, institutionelle Vorgaben, Regelungen, usw.), die Mesoebene (die Einzelschule und ihre Besonderheiten) als auch die Mikroebene (das konkrete Unterrichts- und Interaktionsgeschehen) des Bildungssystems umfasst. Damit sind zugleich zahlreiche Fragen einer neuen Steuerungsphilosophie verbunden (Altrichter & Maag Merki, 2016), die diesen unterschiedlichen Systemebenen gerecht wird und diese in einen systematisierten und koordinierten Zusammenhang bringt (zur sogenannten „Educational-Governance-Forschung“ siehe auch Maag

³ Während in Deutschland durch die ersten PISA-Erhebungen eine intensive bildungspolitische Debatte ausgelöst wurde, war dies in Österreich interessanterweise nicht der Fall und trat erst mit einer gewissen Zeitverzögerung bei dem zweiten Erhebungsdurchgang auf. In der Literatur wird dies in Anlehnung an das legendäre Fußballspiel mit dem sogenannten „Cordoba-Effekt“ (Bauer, Hauer & Neuhofer, 2005, S. 110) erklärt: So hat man in den Erhebungen zwar nicht sonderlich gut abgeschnitten, es war jedoch mehr als ausreichend zumindest besser als der ‚große Nachbar‘ zu sein.

Merki, Langer & Altrichter, 2014). So müssen beispielsweise Reformmaßnahmen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems aufgegriffen, interpretiert und verstanden und an die jeweiligen Bedürfnisse und Umgebungen angepasst werden. Fend (2008a, S. 26) spricht in diesem Zusammenhang von „Rekontextualisierung“ und weist damit die Annahme zurück, schulisches Geschehen ließe sich ‚von oben‘ in Form einfacher und linearer Auftrags-Ausführungsverhältnisse beeinflussen und steuern. Trotz Zentralisierung und Bürokratisierung werden Neuerungen und Reformen nicht einfach passiv aufgenommen und an den Schulen wie intendiert operativ umgesetzt. Vielmehr wird mit diesem Konzept der aktive Gestaltungsanteil der Akteurinnen und Akteure betont, die Reformen werden vor dem Hintergrund konkreter Umweltbedingungen *rekontextualisiert*, was streng genommen eine „Übersetzungsleistung“ (Fend, 2008b, S. 174) bedeutet. In Schulen zeigen sich daher auch zahlreiche gestalterische und durchaus kreative Neuinterpretationen der Anforderungen, die – je nach gefundenen Antworten – auch einmal mehr und einmal weniger gelungen ausfallen können und so auch die Qualitätsunterschiede zwischen Schulen erklären.

Klare Vorgaben und eine Orientierung am schulischen Output auf der einen Seite erfordern aber auch ein hohes Maß an (Gestaltungs-)Autonomie auf der anderen. Outputorientierung und Autonomie gehören unmittelbar zusammen, da autonome Gestaltungsräume eine Grundvoraussetzung darstellen, um eine qualitätsvolle Übersetzungsarbeit von Bildungsaufträgen und Bildungsreformen leisten zu können. Die Ausweitung der Schulautonomie, eine Debatte und Reformstrategie, die in den europäischen Ländern unterschiedlich weit fortgeschritten ist, ist daher nur die logische Konsequenz dieser Entwicklung. Sie erfordert klar abgesicherte Verantwortungsübertragung an die Schulen in relevanten Bereichen, eine Abgrenzung der Zuständigkeiten der verschiedenen Systemebenen sowie Unterstützungssysteme, die geeignet sind, Kompetenzen zur Selbstorganisation der Schulen zu vertiefen und zu professionalisieren. Und schließlich braucht es Vertrauen in die schulischen Steuerungsstrukturen und in die Leistungsfähigkeit der schulischen Führungskräfte, um der Versuchung zu widerstehen, Autonomie zu gewähren ohne die zentrale Regelungsdichte zu reduzieren.

3. Themen und Aufgabfelder der Schulentwicklung

Nimmt man die weiter oben entfaltete Begriffsdefinition von Schulentwicklung als bewusste, zielgerichtete und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen ernst, dann wird deutlich, dass sich hierbei eine Reihe von Aufgabefeldern und zu bearbeitenden Themen anschließen lassen. In diesem Zusammenhang ist auch die Rede von der „Trias der Schulentwicklung“ (Rolf, 2010) populär geworden, die zwischen drei Kernbereichen, nämlich der „Organisationsentwicklung“, der „Unterrichtsentwicklung“ und der „Personalentwicklung“ unterscheidet, zugleich aber auch auf ihr systematisches Zusammenspiel hinweist. Hierbei handelt es sich somit nicht einfach um eine additive Zusammensetzung, um drei voneinander unabhängige Elemente, vielmehr wird auf ihren Systemzusammenhang und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten verwiesen.⁴

Mit dem Blick auf ‚das Ganze‘ nimmt die Organisationsentwicklung hierbei dennoch eine besondere Stellung ein. Kein anderer Ansatz – insbesondere inspiriert durch die gruppendynamischen Forschungen aus den USA in der Tradition von Kurt Lewin und dem Experimentieren in den sogenannten „National Training Laboratories“ (NTL) – hat die Hinwendung zur Einzelschule so grundlegend beeinflusst wie die Organisationsentwicklung, weshalb von ihr auch als „Ausgangspunkt“ (Rolf, 2007, S. 24) in der Schulentwicklung gesprochen wird.⁵ Dies beginnt bereits bei der ‚Diagnosestellung‘ für den Ent-

⁴ Zwar wird von Rolf (2007) die notwendige Koppelung der Entwicklung von Einzelschulen und der Entwicklung des gesamten Schulsystems stets betont. Da man sich mit der Trias aber ausschließlich auf Meso- und Mikroebene befindet, kann die bildungspolitische Dimension sehr leicht aus dem Blick geraten. Die auf Makroebene getroffenen Entscheidungen setzen aber den Rahmen, den Möglichkeiten- und Manövrierraum für Entwicklung. Damit Schulentwicklung nicht nur kreatives ‚Ausführungsorgan‘ zentralistischer Vorgaben wird, sondern auch Beiträge und Impulse zur Bildungssystementwicklung liefert, braucht es somit auch entsprechende Kommunikationswege und Rückkopplungen zwischen den politischen Entscheidungsträgern und den handelnden Akteurinnen und Akteuren vor Ort.

⁵ Überblickt man die aktuellen Diskurse, ist hierbei aber kritisch anzumerken, dass dieser relevanten Impulsgebung in einem Großteil des akademischen und bildungsbezogenen Bereichs höchstens noch ein historischer Wert zugebilligt wird, eine Tradition, auf die man sich in den unterschiedlichsten Anlässen zwar immer wieder gerne besinnt, die aber angesichts anderer Entwicklungen und Bestrebungen (z. B. Objektivierung, Standardisierung, Ökonomisierung) sukzessive verdrängt wird.

wicklungsbedarf, die eine ganzheitliche Gesamtschau erfordert, und geht über das Ausloten von Gestaltungsspielräumen bis hin zu den unterschiedlichen ergriffenen Maßnahmen, welche die in Schulen typische Grundorientierung an einem Fach bzw. an einer Lehrperson zwangsläufig überschreitet. Es gilt das Credo, wer „den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (ebd., S. 15). Die gefundenen Antworten für Entwicklung benötigen nämlich immer eine zu ihnen passende Form, und diese Form ist stets organisatorischer Art – wer muss sich mit wem, über was, wo und wie austauschen, wie erfolgen organisatorische Rückenbindungen und wie können diese Maßnahmen institutionell gestützt und getragen werden. Innerhalb der Schulentwicklungsdiskussion wird aus diesem Grund auch immer wieder auf den aus der Organisationsentwicklung entlehnten Begriff der „lernenden Organisationen“ (Senge, 1990; Argyris & Schön, 1996) verwiesen, der besagt, dass Schulen unter bestimmten Bedingungen prinzipiell dazu in der Lage sind, sich systematisch zu verändern und ‚lernfähig‘ zu werden. In diesem Sinn wird die lernende Organisation auch als „Metaziel jeglicher Schulentwicklung“ (Rolf, 2007, S. 129) ausgewiesen.

Ohne die „Trias der Schulentwicklung“ (Rolf, 2010) von ihrem Systemzusammenhang zu isolieren, ermöglicht diese Einteilung eine gute Betrachtungsfolie, um für die unterschiedlichen Aufgabengebiete der Schulentwicklung zu sensibilisieren. In weiterer Folge wird daher auf einige wesentliche Aspekte der jeweiligen Entwicklungsdimensionen eingegangen.

Organisationsentwicklung: Diese Entwicklungsdimension befasst sich mit der Arbeit auf der schulischen Organisationsebene und an den schulischen Strukturen selbst. Es geht um Fragen des Schulmanagements und der Führung, um das Schulprogramm, die Schulkultur, die Kooperationsmöglichkeiten, die Klärung von Zuständigkeiten, um Teamentwicklung, die Einrichtung von Steuerunggruppen und die Herstellung geeigneter Kommunikationsarchitekturen für Austausch- und Reflexionsprozesse, damit Kollaborationen und Absprachen nicht dem Zufall geschuldet bleiben und zwischen Tür und Angel stattfinden müssen, sondern fester Bestandteil schulischer Arbeit werden. Die schulischen Rahmenbedingungen werden hierbei nicht als in Stein gemeißelt, sondern

⁴ Eine ernstgemeinte Wiederbelebung dieser Theoretiktradition wäre nicht nur für die Schulentwicklung, sondern auch für anwendungsorientierte Sozialwissenschaften, eine nachhaltige Trainings- und Beratungsarbeit, wie auch für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen generell essentiell (Krainz, 2015b).

als prinzipiell veränderbar und gestaltbar aufgefasst, ein Vorhaben, das aber auf vielfältigste Art und Weise konfliktzerlegend ist. Die Bemühungen lauten letztlich auf Arbeitsteilung und Arbeitskoordination, auf Binnendifferenzierungen und innere Strukturbildungen hinaus (z. B. in Hinblick auf Ressourcen, Teams, Fachgruppen, pädagogische Zugangsweisen usw.) und es werden daher Dinge verhandelt werden müssen, die sich in Schulen traditionell und vorerst als nicht verhandelbar darstellen. Organisationsentwicklung bedeutet – wenn sie gelingt – damit zugleich auch eine Etablierung einer konstruktiven Aushandlungs- und Konfliktkultur am jeweiligen Schulstandort.

Unterrichtsentwicklung: Dieser Bereich ist für das schulische Handlungsfeld unmittelbar einleuchtend, geht es hierbei doch um die Verbesserung und Weiterentwicklung von Unterricht und somit um das Kerngeschäft der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit. Die Fülle an Möglichkeiten zur Entwicklung ergibt sich aus den didaktischen und methodischen Überlegungen. Aufgrund dieser unmittelbaren Plausibilität kann man innerhalb der Schulentwicklungsdiskussion auch den Eindruck gewinnen, dass Unterrichtsentwicklung der Organisationsentwicklung „gelegentlich wie in einem Wettbewerb gegenübergestellt wird“ (Rolf, 2007, S. 25). Rolf nimmt dabei explizit auf das sogenannte „Methodentraining“ von Klippert (1997) Bezug, einer Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken für den Unterricht, und beklagt in diesem Zusammenhang eine unzulängliche Reduktion und zu starre Fixierung auf eine rein methodische Dimension. So wichtig methodisches Know-how im Sinne der pädagogischen Professionalität auch ist, die Ausklammerung der Organisationsdimension und die starre Fokussierung auf Unterricht widerspricht nicht nur dem weiter oben entfalteten Systemzusammenhang der Schulentwicklung, sondern blendet zugleich auch die Verantwortung der einzelnen Akteurinnen und Akteure für die Schule in ihrer Gesamtheit aus. Zudem sind viele methodische Zugänge auch nicht als vollkommen abgekapselt und losgelöst vom Rest der schulischen Abläufe zu denken und zu verstehen, sondern tangieren zwangsläufig organisatorische Konsequenzen, denen man sich ebenfalls anzunehmen hat (z. B. die Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen im Team, fächerübergreifendes Arbeiten usw., was stets in eine entsprechende organisationale Form gebracht werden muss).

Personalentwicklung: Unter diesen Bereich fallen alle Tätigkeiten, die auf die berufliche und professionelle Weiterentwicklung des pädagogischen Personals abzielen. Schulen stellen komplexe Interaktionszusammenhänge mit unterschiedlichen Beteiligten dar (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler,

Direktion, Eltern, Umfeld usw.), was auch ein großes Potenzial für Konflikte, Belastungen und Überforderungen in sich birgt. Aus diesem Grund braucht es nicht nur eine entsprechende Pflege der Kommunikation, sondern auch ein Bewusstsein für und einen sorgfältigen Umgang mit den eigenen Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten. Neben den traditionellen und fach einschlägigen Fort- und Weiterbildungen zählen hierzu vor allem Ansätze, die zur Reflexionsfähigkeit – einem Nachdenken über sich selbst und das eigene Tun – anregen (z. B. Schön, 1983; Helsper, 2001; Altrichter & Posch, 2007). Neben der Selbstreflexion und Selbstevaluation sind auch Ansätze wie Feedback, Beratung, Coaching, Intervention oder Supervision geeignet, auch wenn diese Zugänge in Schulen im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern zurzeit nur sehr spärlich genutzt werden.

Die Notwendigkeit der Etablierung einer Reflexionskultur lässt sich auch professionstheoretisch einordnen. Praktikerrinnen und Praktiker in Schulen stehen in ihrer Arbeit unter einem enormen Handlungsdruck und Entscheidungsdruck, was stets mit ihrem Erfahrungswissen beantwortet wird (man kann in der Klasse auf Situationen z. B. nicht nicht reagieren). Nicht immer sind die gefundenen Antworten aber zufriedenstellend, für einen selbst oder für andere. Aus diesem Grund wird von einem zweifachen Prozess professionalisierten Handelns gesprochen, einem „reflection in action“ als auch einem „reflection on action“ (Schön, 1983). Um Mehrdeutigkeiten und Ungewissheiten der eigenen beruflichen Tätigkeit entsprechend begegnen zu können, die sich einer einfachen Routinisierung entziehen, braucht es neben dem eigenen Erfahrungswissen darüber hinaus auch noch ein vom konkreten Handlungsdruck befreites Nachdenken über die jeweiligen Vorkommnisse, die eigenen gesetzten Aktionen, Methoden und Zugänge, was idealerweise nicht nur mit sich selbst, sondern im Austausch mit anderen geschieht (Altrichter & Posch, 2007). Aus der internationalen Schulentwicklungsforschung wurde hierfür auch der Begriff der „professional learning communities“ übernommen (vgl. Schrittmesser, 2004; Bensen & Rolf, 2006), ein professionalisierter Zusammenschluss von Lehrerinnen und Lehrern, die sich zu bestimmten Zeiten zusammenfinden und in einem Austausch über die eigene Praxis und die dort vorzufindenden Herausforderungen treten und so miteinander und voneinander lernen können.

Für die Personalentwicklung kommt insbesondere auch der Schulleitung eine entscheidende Rolle zu (z. B. Schratz, 1998; Buchen & Rolf, 2006; Huber, 2009). Sie muss nicht nur geeignete Lernprozesse initiieren und einen entsprechenden

Weiterbildungsbedarf erkennen und nutzen, was z. B. über Jahresgespräche und Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfolgen kann, sondern auch dafür Sorge tragen, dass sich an ihrem Standort eine verbindliche Reflexionskultur strukturell verankert. Erneut wird deutlich, dass die hier beschriebenen Teilbereiche der Schulentwicklung nicht losgelöst voneinander gedacht werden können. Nimmt man beispielsweise das Führen von Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergesprächen ernst, so wären Schulleitungen ohne einer Mitberücksichtigung der hierfür erforderlichen organisationalen Konsequenzen (z. B. Strukturbildungen, mittleres Management, Etablierung von Teams und Teamleitungen usw.) bei durchschnittlich großen Schulen heillos überfordert und zeitlich zu stark gebunden.

Die „Trias der Schulentwicklung“ (Rolf, 2010) gibt einen guten Überblick über die vielfältigen Aufgaben, die mit der Weiterentwicklung von Schulen zusammenhängen. Für die Qualitätskontrolle im Sinne der Gesamtsteuerung und Rückanbindung braucht es darüber hinaus aber auch noch die *Evaluation* der jeweils gesetzten Maßnahmen und Bemühungen. Auch wenn Evaluationen – insbesondere wenn von außen kommend – von den Betroffenen immer wieder als bedrohliche Überprüfung wahrgenommen werden, liefern sie wertvolle Informationen. Sie bilden aber zunächst nicht mehr als den Ist-Zustand ab, eine Datengrundlage, die wesentliche Informationen für weitere Schritte und Entwicklungsimpulse bereithält. Man könnte für die Schulentwicklung auch sagen, dass bei Evaluationen somit weniger zentral ist, was dabei konkret herauskommt, sondern vor allem was daraus gemacht wird, wie die Ergebnisse ‚verdaut‘ und aufgegriffen werden. Mit der Evaluation selbst sind Steuerung, Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse zur Veränderung nämlich noch

6 Wendet man die „Trias der Schulentwicklung“ in schulischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsseminaren an, indem man die Teilnehmenden zunächst auffordert, unterschiedliche schulische Aspekte zu formulieren und auf Kärtchen festzuhalten, die ihrer Ansicht nach weiterentwickelt oder verändert gehören, um die Ergebnisse anschließend entsprechend diesem Dreierschemas zu ordnen, zeigt sich immer wieder ein bezeichnendes Ergebnis: So sind die Bereiche „Unterrichtsentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“ in der Regel gut gefüllt, während der Bereich der „Personalentwicklung“ sehr häufig unterrepräsentiert bleibt. Man kann dies positiv als Ausdruck einer Fokussierung auf das Kerngeschäft des Unterrichts deuten. Etwas kritischer gesehen dokumentiert sich dabei aber auch eine „déformation professionnelle“ (Adorno, 1965, S. 79), die den jeweiligen Verantwortungsbereich und Weiterentwicklungsbedarf aufgrund berufshabitualer Prägungen nicht bei sich erkennen will, sondern ihn pauschal ‚der Organisation‘ zuordnet.

nicht geklärt und auch noch nicht in eine organisatorische Form gebracht. Die Schlüsse, die aus der Evaluation gezogen werden und die Maßnahmen, die auf diesen Interpretationen aufbauen, leiten vielmehr erneut einen Prozess der Weiterentwicklung von Schule ein. Damit zielen diese Schritte auf eine reflexive Vergemeinschaftung, die für die Qualität professioneller Arbeit in Organisationen maßgeblich ist und zu einer Bewusstseinsbildung und Entwicklung eines Sinnverständnisses über das jeweilige organisationale ‚Dasein‘ beiträgt (Weick, 1995). Folgerichtig wird auch die lernende Organisation als ein Ort beschrieben, „where people are continually discovering how they create their reality. And how they can change it“ (Senge, 1990, S. 13).

4. Die Grammatik der Schule

Bevor wir uns ausgewählten Forschungsergebnissen der Schulentwicklung zuwenden, soll noch ein Blick auf den schulischen Regulatorbetrieb, auf die unausgesprochenen Regeln des Eigenlebens schulischer Organisationswelten, geworfen werden. Eine Reflexion über die Art und Weise, wie sich Schule nahezu selbstverständlich vollzieht, welche Handlungs- und Interaktionsfolgen aufgrund des schulischen Arrangements selbst entstehen und durch dieses begünstigt werden, bildet eine gute Ausgangslage, um in weiterer Folge auch jene Phänomene und Herausforderungen besser einordnen zu können, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen immer wieder eine Rolle spielen. Regelmäßig unterschätzt wird der „heimliche Lehrplan“ („hidden curriculum“), d. h. die sozialisatorischen Wirkungen und Prägungen für die handelnden Personen, die von Schule als Institution selbst ausgehen (klassisch Bernfeld, 1925/1973; Jackson, 1968; Dreben, 1968), Grundannahmen, die gerade im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen diverse Reibungen erzeugen können.

In der internationalen Forschung wird der schulische Normalbetrieb sehr treffend mit der Metapher „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994) umschrieben, wobei darunter „the regular structures and rules that organize the work of instruction“ (ebd., S. 454) verstanden werden. Hierbei handelt es sich um jene Aspekte, die für Schulen mittlerweile unhinterfragt als typisch und normal angesehen werden – z. B. die Aufteilung des Schultags nach einem bestimmten Stundentakt; die Einteilung in Jahrgangsklassen; das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern annähernd gleichen Alters; die Gliederung der Zeit in einzelne Lektionen; die Art und Weise wie Schülerinnen und Schüler Aufgaben erhalten und beurteilt werden; das singuläre und solistische Arbei-

ten einzelner Lehrpersonen usw. Dass es sich bei diesen schulischen Prozessen aber nicht um Naturgesetze, sondern um sozial hergestellte Abläufe handelt, die auch prinzipiell verändert und adaptiert werden könnten, wird aufgrund ihrer Vertrautheit und der damit einhergehenden Orientierungsstiftenden und handlungsleitenden Funktion vielfach nicht bedacht. Für die beteiligten Personen bleiben diese Strukturmerkmale auch nicht ohne Spuren. Mit zunehmender Erfahrung schreiben sie sich ähnlich der Grammatik einer Sprache unauffällig aber effektiv in die Alltags- und Handlungspraxis der beteiligten Personen ein: „Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly“ (ebd.).

Gerade weil sich die im Schullalltag fest eingeschriebenen Regulative besonders hartnäckig halten und als veränderungsresistent erweisen, wird die Grammatik von Schule in der Literatur auch explizit als „Reformbremse“ (Rolf, 2007, S. 132) benannt. An diesem Punkt stellt sich allerdings die Frage, wie viel Reform die Schule generell trägt. Schule hat stets einen Doppelcharakter, sie ist sowohl Institution als auch Organisation zugleich, was auch Folgen für die Schulentwicklung hat. Nicht zufällig wird Schule – gerade wenn es um Veränderung geht – gerne mit der Kirche verglichen. Nach Heintel und Götz (2000) ist es Aufgabe von Institutionen, historische Antworten auf menschliche Grundwidersprüche, die prinzipiell unauflösbar sind, zu verwalten (z. B. Mann-Frau, jung-alt, gesund-krank, usw.). Institutionalisieren heißt demnach aus der Gestaltbarkeit herausnehmen, nicht zur Disposition, sondern auf Dauer stellen. Dies unterscheidet Institutionen von Organisationen, die ständig an der eigenen Funktionalität arbeiten und deren Abläufe und Ziele immer auch anders gestaltet werden können. Um Phänomene im Zusammenhang schulischer Reformprozesse besser zu verstehen, ist es hilfreich, diesen Doppelcharakter zu berücksichtigen. So gibt es auch gute Gründe für Dauerhaftigkeit, die sich vor Reform und Veränderung schützt. Schule ist nicht einfach nur ein Ort, an dem gelernt wird. Als Institution hat sie auch eine tragende gesellschaftspolitische Aufgabe, es geht um Vergesellschaftung und Traditionsweitergabe, darum, Neuankommlinge in die Gesellschaft hinein zu sozialisieren.

Betrachtet man Schule nicht als Institution, sondern als Organisation, so zeigen sich einige Besonderheiten: Wenn auch unterschiedlich argumentiert, machen diverse organisationsbezogene Analysen deutlich (z. B. Weick, 1976; Mintzberg, 1989; Grossmann, Pellert & Gotwald, 1997), dass in Schulen strukturell vor allem das individuelle, autonome Arbeiten forciert wird, nur ein gering ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein für die Schule in ihrer

Gesamtheit besteht und die Beteiligten nur sehr lose und unsystematisch miteinander kooperieren. Man kann sich eine Schule daher auch als „ein Dach mit vielen kleinen Unternehmern“ (Scala, 2002, S. 128) vorstellen, mit dezentralen Arbeitseinheiten, deren Entwicklungen sich losgelöst und voneinander abgekoppelt vollziehen. Damit setzen Schulen auch einen deutlichen Unterschied zu anderen Organisationstypen, ausgestattet mit spezifischen Charakteristika und Herausforderungen. In Anlehnung an das Konzept der „professionally bureaucracy“ (Mintzberg, 1989, S. 174) werden Schulen (gemeinsam mit Krankenhäusern und Universitäten) im deutschsprachigen Raum daher auch als „Expertenorganisationen“ (Grossmann et al., 1997, S. 24) bezeichnet. Charakteristisch für diesen besonderen Typ von Organisation sind eine hohe und idealisierte individuelle Autonomie in der Berufsausübung (Freiräume hinter den geschlossenen Klassenzimmertüren) sowie eine starke Identifikation mit der eigenen Expertise – Lehrpersonen identifizieren sich beispielsweise stärker mit ihrem Fach als mit der Gesamtorganisation, sehen sich primär für ihren Unterricht und nicht für ihre Schule verantwortlich usw. Darüber hinaus gibt es in solchen Organisationen ein stark vorherrschendes „Prinzip der Kollegialität gleichrangiger Experten“ (ebd., S. 29), das einem auch die gegenseitige Nichteinmischung in den jeweiligen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich garantiert. Für den Lehrberuf hat Lortie (1972) dieses Prinzip sehr eindrücklich als „Autonomie-Paritäts-Muster“ beschrieben (vgl. auch Altrichter & Eder, 2004).

Schulentwicklung kommt unweigerlich mit diesen Grundorientierungen und Logiken in Berührung. Sie impliziert immer ein Abwandern von vertrauten Pfaden, eine Neugestaltung der Abläufe und stellt vorherrschende Normativitätsauffassungen und Bisheriges in Frage und zur Diskussion. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass derartige Bemühungen mitunter als aufregelegter Druck, sich entsprechend verhalten zu müssen, wahrgenommen werden und im Feld daher nicht immer auf rege Begeisterung, sondern auch auf (mehr oder weniger offen artikulierte) Ablehnung und Gegenwehr stoßen. In ihren Erscheinungsformen kann dies ganz unterschiedliche Gestalt annehmen und wird in Schulentwicklungsprojekten beispielsweise unter den Überschriften ‚schwierige Situationen‘, ‚Stoßperle‘, ‚Konflikte und Widerstand‘ oder einer ‚mangelnden Bereitschaft zur Mitarbeit‘ usw. verhandelt.

5. Ausgewählte Forschungsergebnisse

Um die hier angestellten Überlegungen empirisch zu untermauern, sollen in weiterer Folge drei ausgewählte Forschungsergebnisse exemplarisch diskutiert werden, die im Zusammenhang der Schulentwicklung bedeutsam erscheinen.⁷ Es werden an dieser Stelle aber mit Absicht keine ‚Erfolgsgeschichten‘ oder ‚Best-practice-Modelle‘ angeführt, vielmehr sollen Phänomene und Herausforderungen der Schulentwicklung betrachtet werden, die sich vor dem Hintergrund schulkultureller Prägungen und Normalitätsauffassungen erklären lassen und damit zugleich die Notwendigkeit für entsprechende Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung aufzeigen.

5.1 Einzelkämpfertum versus Kooperation

Auch wenn es innerhalb der Schulentwicklungsdiskussion als bedeutsam angesehen wird, dass die einzelne Schule „als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) zusammenwächst, in der Aufgaben vom Kollektiv bewerkstelligt werden, das auch eine gemeinsame Verantwortung zu tragen hat, zeigen der Schullalltag und die empirische Forschung immer wieder, dass es in Schulen nach wie vor einen starken Individualismus und ein gezieltes Nebeneinanderherarbeiten gibt. Kooperation – sei es in Schulentwicklungsprojekten oder im schulischen Alltagsbetrieb – findet „entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen“ (Terhart & Klime, 2006, S. 163) statt.

Im Rahmen eigener Forschungen zum sogenannten Teamteaching an österreichischen Neuen Mittelschulen – zwei Lehrpersonen unterrichten gemeinsam in einer Klasse – werden diese Schwierigkeiten unmittelbar ersichtlich (Kranz, 2013). Das Zwei-Personen-System des Teamteaching und die damit einhergehenden Abstimmungserfordernisse mit den Kolleginnen und Kollegen widersprechen der Grundlogik des traditionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandels, das sich primär durch ein Einzelkämpfertum auszeichnet. So wurde in Gruppendiskussionen mit im Team unterrichtenden Lehrpersonen beispielsweise

⁷ Ich nehme hierbei auf Erkenntnisse eigener sowie gemeinsam mit Kolleginnen durchgeführter Forschungsprojekte Bezug, die primär im Rahmen des vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien organisierten und durchgeführten Evaluationsprojekts „Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung“ (NOESIS) entstanden sind.

ein fehlender Austausch beklagt, da die Bereitschaft mancher Kolleginnen und Kollegen hierfür fehle und auch zeitliche sowie organisationale Ressourcen und Rahmenbedingungen nicht vorhanden waren. Diese Situation führte letztlich auch zu einer Individualisierung struktureller Probleme: So könne das Teamteaching nach Ansicht der interviewten Personen nur dann funktionieren, wenn man als Kolleginnen und Kollegen zusammenpasst („die Chemie muss stimmen“) und es sei generell eine „Menschenache“, da man miteinander „können muss“ (ebd., S. 219 f.). Zwar ist es richtig, dass es in jeder Zusammenarbeit bevorzugte und weniger bevorzugte Personen und unterschiedliche Sympathieträgerinnen und -träger gibt. Aus Sicht der Schulentwicklung deuten sich in diesen Ausführungen aber vor allem ein Festhalten an individuellen Autonomieansprüchen und strukturelle Probleme an, die es den Beteiligten erschweren, sich als funktionierendes Team zu entwickeln.

Auch andere Forschungen zum Verständnis von Schulentwicklungsprozessen untermauern denselben Bedeutungsgehalt (Krainz, 2017). Ein Interview mit einer Lehrperson, die als „SQA-Koordinatorin“ für Schulentwicklungsprozesse an ihrem Schulstandort verantwortlich ist, verdeutlicht die Schwierigkeiten, mit denen sie sich in ihrer Arbeit konfrontiert sieht. So ist sie zwar für die Organisation und Koordination der Entwicklungsvorhaben zuständig, die Entwicklungsarbeit selbst kann aber nicht von ihr alleine bewerkstelligt werden, weshalb sie auf die Unterstützung und Mitarbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen angewiesen ist. Dies sei aber alles andere als garantiert, weshalb sie resümiert: „Ich kann meinen Kollegen gerade mal gar nichts sagen“ (ebd., S. 44). Die einzigen Optionen, die ihr im Sinne der funktionalen Aufgabenerledigung scheinbar zur Verfügung stehen, sind motivierender und animierender Art, was als äußerst unzufriedenstellend erlebt wird: „Ich kann sie motivieren, ich kann sie animieren etwas zu tun. Aber unterm Strich kommt ich sagen: Die SQA-Tante in der Schule, das ist eine, die will, dass ich da zusätzlich was mache.“ (ebd.).

Aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt, dass viele Lehrpersonen Reformvorhaben, die gemeinsam zu bewerkstelligen sind, skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, da sie einen Verlust der persönlichen Autonomie befürchten (Rolf, 2007, S. 56). Ein Team, verstanden als eigene soziale Formation, oder

⁸ „SQA“ steht für „Schulqualität Allgemeinbildung“ und ist in Österreich eine Maßnahme zur Qualitätssicherung, die allgemeinbildende Schulen dazu verpflichtet, Qualitätsentwicklung über Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht zu betreiben.

eine zufriedenstellende Zusammenarbeit kommt aber nicht einfach dadurch zustande, dass man Personen zusammensteckt und mit einer gemeinsamen Aufgabe beauftragt. Vielmehr braucht es einen (mitunter mühsamen und konfliktbehafteten) Prozess der Entwicklung von Zusammenarbeit, der Aushandlung von unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten und der Erarbeitung einer gemeinsamen Linie und Stoßrichtung. Dass hierfür außerdem regelmäßige und vor allem institutionalisierte Orte und Räume der Zusammenkunft notwendig sind, wird von den Beteiligten zwar vielfach eingesehen. Wenn Kooperation in der schulischen Organisationsform aber nicht vorgesehen ist (z. B. durch Besprechungszeiten, Teamentwicklung etc.), dann ist diese – so der logische Schluss – auch keine professionelle Aufgabe. Folglich werden Kooperationen und Entwicklungsprojekte daher auch nicht als selbstverständlicher Teil der eigenen Profession erlebt, sondern als lästiges Etwas angesehen, als ‚zusätzliche Arbeit‘, die neben dem eigentlichen Kerngeschäft – dem Unterricht – gemacht werden muss.

5.2 Zurückfallen in vertraute Muster

Aus der Schulentwicklungsforschung ist zudem bekannt, dass Schulen dazu neigen, Neuerungen nach ihren gewohnten Mustern zu reproduzieren und bevorzugt das zu übernehmen, was mit der bestehenden Kultur leicht vereinbar erscheint (Altrichter & Wiesinger, 2004). Auch müssen Schulen im Zuge von Entwicklungsprozessen immer wieder Rückschläge im Sinne eines Zurückfallens in vertraute Muster in Kauf nehmen (vgl. dazu den eigenen Themenband Projektteam NOESIS, 2014).

Nachfolgend soll dies anhand eigener Forschungen zu Unterrichtserfahrungen und zur Etablierung neuer Lernkulturen an österreichischen Neuen Mittelschulen gezeigt werden (Feichter & Krainz, 2014; Feichter et al., 2014). So konnte beispielsweise festgestellt werden, dass nach einem anfänglich motivierten Start der Reform mit zunehmender Schulstufe gerade jene innovativen und von den Schülerinnen und Schülern besonders geschätzten Reformmaßnahmen (z. B. Gruppenarbeit, offener Unterricht usw.) vermehrt in den Hintergrund rückten. Insbesondere die Berücksichtigung der Schülerinnen- und Schülerperspektive im Rahmen von Peer-Evaluationen war diesbezüglich besonders aufschlussreich. Das Datamaterial zeigt, dass Schülerinnen und Schüler vor allem schulische Arbeitsblätter als Merkmale offenen Unterrichts werten, ja manchmal sogar mit diesem gleichsetzen. Dabei ist vor allem interessant, wie

sie die Praxis mit den Arbeitsblättern im Unterricht erleben. So wird in ihren Erzählungen nicht etwa auf die zu bearbeitenden Inhalte, sondern ausschließlich auf die Rhythmik der Arbeitsverrichtung Bezug genommen, die eine deutliche Abgestumpftheit, Distanzierung und Lustlosigkeit dokumentiert. In den Gruppendiskussionen erzählen die Schülerinnen und Schüler, dass sie die Arbeitsblätter vorwiegend alleine und nicht gemeinsam zu bearbeiten haben, was mit der prägnanten Aussage „Zettel, Zettel, Zettel, Stift, schreiben“ (Feichter & Krainz, 2014, S. 203) begleitet wird. Diese Formulierung unterstreicht auf drastische Art und Weise eine erlebte Monotonie bei der Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht und lässt Schule nicht als einen Ort des (individualisierten) Lernens, sondern eher als einen fordistischen Fertigungsbetrieb erscheinen.

Aus Sicht der Schulentwicklung sollen diese Ausführungen aber nicht als eine generelle Kritik an Arbeitsblättern und damit als ein Plädoyer für ihren Verzicht missverstanden werden. Keine Methode ist für sich genommen besonders gut oder schlecht, sondern erfordert immer eine Mithinberücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Gruppen- und Klassengröße sowie der räumlichen Möglichkeiten. Dieses Beispiel ist vielmehr als Beleg zu sehen, dass Neuerungen in Schulen oft nach vertrauten Mustern reproduziert werden und sich vorwiegend jene Methoden und Entwicklungen im Schulalltag durchsetzen, die sich ‚schulisch verhalten‘, d. h. das Gewohnte und die vertraute Handlungspraxis wenig irritieren oder gleich unberührt lassen (im Unterschied zum individuellen Ausfüllen von Arbeitsblättern würden z. B. vermehrte Gruppenarbeiten gänzlich andere Herangehensweise erfordern). Als Konsequenz hat sich die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen trotz der Reformmaßnahme aber kaum verändert. Ob Aufgabenstellungen nun auf Arbeitsblättern (neue Praxis) oder in Schulbüchern (alte Praxis) zu finden sind, macht für deren Bearbeitung nämlich keinen Unterschied. Folgt man den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler, zeigen sich daher sehr klassische und traditionelle Schullerfahrenungen, weshalb eine neue und durch die Reform angestrebte Lernkultur von ihnen selbst kaum erlebt wird. Die Vorgehensweise und Rhythmik der Arbeitsverrichtung entsprechen durchwegs der traditionellen schulischen Grammatik, die hauptsächlich Einzelarbeiten und Beurteilungen derselben vorsieht.

5.3 Berücksichtigung der Schülerinnen- und Schülerperspektive

Überblickt man die Literatur zur Schulentwicklung fällt außerdem auf, dass Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang keine besondere Rolle zu spielen scheinen. So werden sie in Schulentwicklungsvorhaben zwar immer wieder eifrig befragt und beforstet, sie haben aber nur selten die Gelegenheit, selbst aktiv tätig zu werden und als handelnde und Schule entwickelnde Subjekte in Erscheinung zu treten (dazu kritisch Feichter, 2015). Diese augenscheinliche Tendenz lässt sich ebenfalls mit den in Schulen vorherrschenden Normalitätsauffassungen in Verbindung bringen: So sind es die Lehrpersonen, die – bedingt durch Studium und Ausbildung – das notwendige Know-how für Schule und Unterricht mitbringen. Es entspricht ganz dem Selbstverständnis einer Expertenorganisation, dass folglich auch nur sie sich mit der Weiterentwicklung von Schule zu befassen haben und die hierfür einschlägigen und vor allem brauchbaren Antworten kennen.⁹ Schülerinnen und Schüler sind dieser Logik folgend vorwiegend Adressatinnen und Adressaten der pädagogischen Erfindungen und Aktivitäten, wobei selbst ihren Rückmeldungen auf die erlebte Unterrichtspraxis kaum Beachtung geschenkt wird. So haben beispielsweise nur wenige Schulen Schülerinnen- und Schülerfeedback institutionalisiert und Studien zeigen, dass sich die Partizipation und Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprojekten primär auf Randbereiche beschränkt (z. B. Projektwochen und Feste usw.) und sich nur selten auf Unterricht, Inhalt und Methoden bezieht (Wetzelhütter, Paseka & Bacher, 2013).

In der internationalen Schulentwicklungsforschung hat sich aber zusehends die Erkenntnis durchgesetzt, dass Entwicklung – wenn sie denn nachhaltig sein soll – ohne eine entsprechende Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler als die größte Personengruppe in der Schule nicht auskommen kann (z. B. Levin, 2000; Fielding, 2001). In Übereinstimmung mit diesen Überlegungen konnte im Zuge eigens durchgeführter partizipativer Evaluationsvorhaben mit Schülerinnen und Schülern an Neuen Mittelschulen in Österreich gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl relevante Gesprächspartnerinnen und -partner sind, wenn es um die Verhandlung von Schule und

⁹ Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch, weshalb Unterstützungsformate wie Beratung, Coaching oder Supervision in Schulen nur sehr selten zur Anwendung kommen, da ein Zurückgreifen auf (externe) Ressourcen und Expertisen, nicht immer dem professionellen Selbstverständnis der handelnden Personen entspricht, ihm manchmal sogar zuwiderläuft.

Unterricht geht (Feichter & Krainz, 2012, 2015). Die beteiligten Schülerinnen und Schüler haben in Forschungsteams zweier Schulstandorte miteinander zusammengearbeitet, einander besucht und eigenen Fragestellungen folgend beforstet, um sich anschließend Rückmeldungen über das Beobachtete zu geben. Zwar zeigte sich auf Seiten der beteiligten Lehrpersonen auch in diesem Projekt eine anfängliche Skepsis in Bezug auf die Aussagekraft der Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, ihr Urteilsvermögen und ihre Ernsthaftigkeit. Das Feedback generierte jedoch für die Lehrpersonen wichtige Erkenntnisse in Hinblick auf ihren Unterricht, Rückmeldungen, die auch in den Abschlussbesprechungen des Projekts aufgegriffen, diskutiert und als authentische und unverfälschte Quelle geschätzt wurden. Nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer würden die Schülerinnen und Schüler in ihren Rückmeldungen „nichts beirren“ oder gar „beschönigen“ (Feichter & Krainz, 2015, S. 300), sondern unmittelbar und unverstellt Feedback auf das Beobachtete geben.

Damit Schulentwicklung auch alle Beteiligten des schulischen Geschehens umfasst und ihre Interessen und Sichtweisen abbildet, wird man um eine verstärkte Einbindung der Schülerinnen und Schüler nicht umhinkommen. So vieler-sprechend diese Ergebnisse und Erfahrungen auch sind, muss aber kritisch gefragt werden, wie sichergestellt werden kann, dass Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern nicht nur im Rahmen von Projekten und schulübergreifend, sondern auch im täglichen Miteinander und am eigenen Standort mit der entsprechenden Ernsthaftigkeit aufgenommen werden und ihre Berücksichtigung finden können (insbesondere auch angesichts des in Schulen bestehenden Autoritätsgefälles, das auch die Sanktionsgewalt der Lehrenden durch Notengebung umfasst). Die Etablierung einer derartigen Feedbackkultur erfordert daher nicht nur eine entsprechende Haltung auf Seiten der Beteiligten, sondern auch tragende Strukturen, auf denen diese Aktivitäten aufbauen können.

6. Ausblick

Schulentwicklung zu betreiben ist heute unwidersprochen ein wesentliches und durchaus herausforderndes Aufgabenfeld für Schulen und alle an Schule Beteiligten. Dabei handelt es sich um einen Bereich, der sich nicht eindeutig disziplinär innerhalb der Pädagogik verorten lässt, sondern vielmehr in Form inter- und transdisziplinärer Zugänge auf einem Breitband der Sozial- und Organisationskompetenz aufbauen muss. Schulische Entwicklungsarbeit entfällt sich nur im Zusammenspiel verschiedener Elemente und es ist gerade der

interdisziplinäre Zugang, der häufig eine Schwierigkeit darstellt: Schulentwicklung in Form von pädagogisch-didaktischer Unterrichtsentwicklung fehlt oft das entsprechende Wissen um die hierfür notwendige Organisationsdimension, umgekehrt mangelt es Vorhaben der Organisationsentwicklung nicht selten an einer entsprechenden Berücksichtigung der schulischen Feldspezifik und Feldkenntnis. Beide Aspekte gut zu verbinden, stellt große Anforderungen sowohl an jene, die Entwicklungsarbeit an der Schule tragen, als auch an jene, die Entwicklungsprozesse begleiten.

Es wird daher in Zukunft darauf ankommen in der schulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung die Vermittlung von pädagogisch-didaktischen Kompetenzen mit organisationalem Wissen zu verbinden und ein Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern aufzubauen, das die Verantwortung für die Arbeit an der organisationalen Verfasstheit der Schule ebenso selbstverständlich umfasst, wie die Verantwortung für die Gestaltung von fachlichen und überfachlichen Lernprozessen.

7. Kommentierte Literaturempfehlungen

- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Das Handbuch ist ein Nachschlagewerk für Wissenschafterinnen und Wissenschaftler und Praktikerinnen und Praktiker und ermöglicht einen guten Einstieg in das Thema. Mit kleineren Beiträgen werden dabei sowohl unterschiedliche Bezugstheorien der Schulentwicklung als auch Forschungsergebnisse, Entwicklungen und Methoden diskutiert.
- Jahrbuch der Schulentwicklung
Das Jahrbuch für Schulentwicklung wird vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund herausgegeben. Die Bände bilden dabei meist thematische Schwerpunkte und informieren regelmäßig und fortlaufend über Entwicklungen in Schule und Bildung und geben den aktuellen Stand der Forschung wieder.
- Journal für Schulentwicklung
Die Fachzeitschrift richtet sich an Wissenschafterinnen und Wissenschaftler sowie Praktikerinnen und Praktiker im Feld und informiert über die ak-

tuellen Trends und Schwerpunkte der Schulentwicklung, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Die Zeitschrift erscheint vier Mal im Jahr.

- Rolf, H.G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Das Buch ist eine Sammlung verschiedener Fachartikel des Autors und ermöglicht mit unterschiedlichen Themensetzungen ein Verständnis für Schulentwicklung und ihre jeweiligen Aufgabengebiete.

8. Literatur

- Adorno, T.W. (1965). Tabus über den Lehrberuf. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 70–87). Frankfurt: Suhrkamp.
- Altrichter, H. & Rolf, H.G. (2000). Theorie und Forschung in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 4–8.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim und München: Juventa.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann-Rothmaier & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bauer, F., Häuer, B. & Neuhofner, M. (2005). Österreich im PISA-Schock? *Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift (WISO)*, 1, 109–137.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp. (Original 1925).
- Beucke-Galm, M., Fatzner, G. & Rutecht, R. (Hrsg.). (1999). *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: EHP – Edition Humanistische Psychologie.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolf, H.G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Buchen, H. & Rolf, H.G. (Hrsg.). (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dahendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dalín, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied/Kriftel: Hermann Luchterhand.
- Dalín, P. & Rolf, H.G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dreeben, R. (1968). *On What Is Learned in School*. Reading: Addison-Wesley.
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam.
- Feichter, H.J. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3,4): 409–426.
- Feichter, H.J. (2016). Schulentwicklung lernen. Einblicke in ein Forschungs- und Lehrprojekt mit Lehramtsstudierenden. In A. Czekowska, T. Döhler & J. Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule entwickeln* (S. 97–110). Wien: Löcker.
- Feichter, H.J. & Krainz, U. (2012). Wenn jemand eine Reise tut ... "Ergebnisse und Erfahrungen der NOESIS Peer Evaluation mit Schülerinnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 197–217). Graz: Leykam.
- Feichter, H.J. & Krainz, U. (2014). Anpassung versus Innovation: SchülerInnenrückmeldungen zum Umgang mit Arbeitsblättern. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 193–214). Graz: Leykam.
- Feichter, H.J. & Krainz, U. (2015). Gemeinsames Nachdenken und Handeln: Über die Bedeutung partizipativer Evaluationsprozesse für die Schulentwicklung. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 287–310). Graz: Leykam.
- Feichter, H.J., Geppert, C., Knapp, M., Katschnig, T., Kilian, M. & Krainz, U. (2014). *Alles neu und doch Routine? Unterrichtserfahrungen von Schülerinnen an Niederösterreichischen Mittelschulen*. Vortrag im Rahmen der Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF 2014), Universität Hamburg, Deutschland (15.–17.09.2014).
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, 78(3): 275–293.
- Fend, H. (2008a). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeiterrochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P.A. Berger & H. Kahler (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim und München: Juventa.
- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In R. Grossmann (Hrsg.), *Besser, Billiger, Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*. (S. 24–35). Wien und New York: Springer.
- Heintel, P. & Götz, K. (2000). *Das Verhältnis von Institution und Organisation: Zur Diאלektik von Abhängigkeit und Zwang*. München und Mering: Reiner Hampp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg.). (2007). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Halt PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?* Wien, Berlin: Lit.
- Hüber, S. (2009). Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Lehren und Lernen*, 8/9, 12–21.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Klippert, H. (1997). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. *Pädagogik*, 49(2), 12–17.
- Krainz, U. (2013). Vom Einzelkämpfertum zur Teamkultur: Organisationstheoretische Anmerkungen zum Teamteaching. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 209–228). Graz: Leykam.
- Krainz, U. (2015a). Das Organisationslaboratorium und seine Bedeutung für die schulische Fort- und Weiterbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 56–62.
- Krainz, U. (2015b). Verschwiegene Verwandtschaft: Zum theoretischen Nahverhältnis von Kurt Lewin und John Dewey. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3,4), 359–377.
- Krainz, U. (2017). Schulqualität als Führungsaufgabe. Wie Organisationskultur Qualität beeinflusst. *SchulVerwaltung aktuell*, 2, 43–45.
- Krainz, U., Feichter, H.J. (2016). Organisationskompetenz als Voraussetzung für die Autonomisierung von Schulen und zentraler Bestandteil pädagogischer Professionalität. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 221–249). Graz: Leykam.
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Educational Reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172.
- Lortie, D.C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.

- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.). (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside our Strange World of Organizations*. New York: The Free Press.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olen: Herder.
- Projektteam NOESIS (Hrsg.). (2014). *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam Verlag.
- Rolf, H.G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Rolf, H.G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolf, H.G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenspektive* (S. 29–37). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scala, K. (2002). Supervision in der Schule. In K. Scala & R. Grossmann (Hrsg.), *Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern* (S. 119–157). Weinheim und München: Juventa.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schraitz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schraitz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- Schrittmesser, I. (2004). Professional Communities: Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierter Handelns. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 131–150). Münster: Lit.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency and Doubleday.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 163–166.
- Track, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling. Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453–479.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*, 1–19.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (2013). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schärer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 157–166). Wiesbaden: Springer VS.