

Masterthesis

# Zur Bedeutung von Kommunikation für den Transformationsprozess von Schulen



WAS ?



WER ?



WIE?



LOS?

designed by Freepik.com, modifiziert: Jenny Stiebitz

HTW Berlin

Fachbereich

Informatik, Kommunikation und Wirtschaft

Studiengang

Wirtschaftskommunikation

Erstgutachterin

Prof. Dr. Stefanie Molthagen - Schnöring

Zweitgutachterin

Anna Holfeld

Jenny Stiebitz (523057)

Eingereicht am 04.07.2016

## Prolog

**„Wer kämpft, kann verlieren.**

**Wer nicht kämpft, hat schon verloren.“**

– Bertolt Brecht –

Diese Thesis hat mich eine lange Zeit begleitet und mich vor viele fachliche und persönliche Herausforderungen gestellt. Aber der Kampf hat sich gelohnt. So wie er sich für viele engagierte Menschen, die ich auf meinem Forschungsweg kennenlernen durfte, lohnte. So wie er sich für die Schulen, die sich auf zu neuen Wegen gemacht haben, lohnte. Transformation traditioneller Lernkulturen hin zur Potenzialentfaltung erschien mir bei meiner ersten Begegnung als logische Konsequenz in der Ausbildung unserer Schüler\_innen gemessen an unserer gesellschaftlichen Realität und ich konnte nicht verstehen, weshalb diese scheinbar einfache Logik nicht von allen Schultätigen sofort umgesetzt wurde oder werden konnte.

Dieses Verständnis konnte ich entlang der Arbeit an der Masterthesis aufbauen und hoffe damit zur Schulentwicklung hin zur Potenzialentfaltung beitragen zu können. Vielen Menschen bin ich dankbar, dass sie mich in meinem Forschungsdrang unterstützten:

Vielen Dank an meine Professorin Dr. Stefanie Molthagen-Schnöring für die wissenschaftliche Begleitung und die wissenschaftliche Freiheit ein eigenes Thema zu finden und auszubauen.

Vielen Dank an Monia Ben Larbi und Anna Holfeld von der Initiative *Schule im Aufbruch* für die fachliche Hilfestellung, der Bereitstellung eines so aufgeschlossenen Netzwerkes, die Reflexion meiner Gedanken und die aufmunternden Worte.

Vielen Dank an die Schulen im Aufbruch, die sich als Fallstudien zur Verfügung gestellt haben und ihre Zeit sowie ihr Wissen geteilt haben!

Vielen Dank an Bahar Ucar, Jan Brauburger, Lisa Michalek und Pascal Geißler für die kritische Reflexion meiner Ausführungen.

Vielen Dank an meine Referenten der Hans Böckler Stiftung Jens Becker und Pascal Geißler, die mir stets Vertrauen entgegen brachten und mich in meiner persönlichen Entwicklung, weit über die finanzielle Studienförderung hinaus, unterstützten und somit wesentlich zur Erstellung dieser Thesis beitrugen.

## Abstract

Eine im ständigen Wandel befindliche globalisierte Arbeitswelt benötigt Menschen, die außerhalb vorgefertigter Muster Innovationen und Synergien schaffen können. Demnach braucht unsere Gesellschaft Menschen mit vielfältigen Kompetenzen, die ihre Potenziale voll entfalten können. Schulen mit traditioneller fächerorientierter Lernkultur können Menschen so nicht ausbilden.

Die Initiative *Schule im Aufbruch* unterstützt Schulen in ihren Bemühungen ihre Lernkultur hin zur Potenzialentfaltung zu transformieren. Unter anderem bietet sie einen *Prozessleitfaden für den Transformationsprozess in Schule* an. Die vorliegende Thesis setzt einen Schritt früher an und untersucht unter kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um die Initiation von Transformation anzugehen und sie erfolgreich in einen Transformationsprozess zu überführen.

Mittels *Schule im Aufbruch* konnten fünf Fallstudien identifiziert werden, entlang derer die Initiation von Transformation untersucht wurde. Die qualitative Auswertung der empirischen Arbeit führte zu drei zentralen Ergebnissen. Erstens konnten positiv wirkende Voraussetzungen von Transformationsinitiation identifiziert werden. Zweitens wurden Indikatoren erfolgreicher Transformationsinitiation ermittelt, welche drittens zur Handlungsempfehlung für eine erfolgreiche Initiation verdichtet werden konnten.

Um die Schullandschaft langfristig und nachhaltig entsprechend der gesellschaftlichen Anforderungen zu verändern, bedarf es jedoch mehr als dieser unmittelbar anwendbaren Handlungsempfehlung. Auf politischer Ebene müssen Rollenbilder und Aufgabenfelder von Schultätigen neu diskutiert werden und entsprechende Konsequenzen gezogen werden.

*A working world in constant flux needs people who can create innovations and synergies outside of existing patterns. Our society thus needs individuals with broad skill sets, who can fully realize their potential. However, schools that follow a traditional, subject-oriented learning-culture will not be able to offer the necessary education to train people in this way.*

*The initiative "Schule im Aufbruch" (engl. School on the Rise) provides support to schools and their efforts to fully develop their potential with regards to their learning cultures. Among other things, the initiative offers a guideline for transformation processes in schools. This thesis offers an analysis from a communications studies perspective that commences one step before this stage and examines which conditions need to have been met to initiate successful a transformation process.*

*The initiation of transformation was examined on five case studies that had been identified with the help of "Schule im Aufbruch". The qualitative analysis of the empirical work yielded three central conclusions. First, premises with positive effects on the initiation of transformations were identified. Second, indicators of successful initiation of transformations were ascertained, which third, were summarized into concrete recommendations for courses of action to achieve a successful initiation.*

*However, to realize changes within the school system that are both sustainable and long-lasting, and that will meet the societal requirements, more than this immediately applicable recommendation for a course of action will be necessary. On the levels of government, role models areas of responsibility must be discussed anew and appropriate consequences must be drawn by those active in and responsible for issues and concerns of schools.*

## Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| Prolog   | II        |
| Abstract   | III       |
| Abbildungsverzeichnis  | VI        |
| Tabellenverzeichnis  | VI        |
| <br>   |           |
| <b>1 Die Lernkultur der Potenzialentfaltung</b>                              | <b>1</b>  |
| <br>   |           |
| <b>2 Perspektiven zur Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen</b>        | <b>3</b>  |
| <br>   |           |
| 2.1 Definitionen und Abgrenzung:<br>Schule, Schulentwicklung, Transformation | 3         |
| <br>   |           |
| 2.2 Perspektiven, Theorien und Konzepte                                      | 4         |
| 2.2.1 Schulentwicklung:  | 4         |
| 2.2.1.1 Erziehungswissenschaftliche Perspektive                              | 4         |
| 2.2.1.2 Organisationstheoretische Perspektive                                | 6         |
| 2.2.2 Unternehmenskommunikation:   | 7         |
| 2.2.2.1 Change Communication   | 7         |
| 2.2.2.2 Innovationskommunikation   | 8         |
| 2.2.3 Interpersonelle Kommunikation:   | 9         |
| 2.2.3.1 Persuasion: McGuires Modell  | 9         |
| 2.2.3.2 Meinungsführerkonzept und Dopplungseffekt                            | 10        |
| <br>   |           |
| 2.3 Bezugsrahmen   | 11        |
| <br>   |           |
| <b>3 Forschung zu Schulentwicklungsprozessen</b>                             | <b>14</b> |
| <br>   |           |
| 3.1 Forschungsstand von 1992 bis 2015  | 14        |
| 3.1.1 Forschung von 1992 bis 1999  | 14        |
| 3.1.2 Forschung von 2000 bis 2009  | 16        |
| 3.1.3 Forschung von 2010 bis 2015  | 20        |
| <br>   |           |
| 3.2 Auswertung des Forschungsstandes   | 27        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>4</b> | <b>Empirische Arbeit</b>   | <b>32</b> |
| 4.1      | Methodische Grundlagen:  | 32        |
| 4.1.1    | Mehrfallstudie   | 32        |
| 4.1.2    | Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel                                | 33        |
| 4.1.3    | Gütekriterien  | 35        |
| 4.2      | Das Forschungsfeld:  |           |
|          | Fünf deutsche und österreichische Schulen  | 35        |
| 4.2.1    | Kategoriensystem zur Auswertung der Daten  | 35        |
| 4.2.2    | Gang der Feldforschung   | 38        |
| 4.3      | Initiation von Transformationsprozessen  | 40        |
| 4.3.1    | Positiv wirkende Voraussetzungen   | 40        |
| 4.3.2    | Indikatoren erfolgreicher Initiation   | 46        |
| 4.4      | Handlungsempfehlung zur Transformationsinitiation                                | 59        |
| <b>5</b> | <b>Zusammenfassung und Ausblick auf Forschungsdesiderate</b>                     | <b>62</b> |
| 5.1      | Zentrale Ergebnisse und kritische Würdigung                                      | 62        |
| 5.2      | Kurz-, mittel- und langfristige Ansätze<br>zur Multiplikation von Transformation | 63        |
|          | Literaturverzeichnis   | 65        |
|          | Anhang   | 74        |

## Abbildungsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| <b>Abbildung 1:</b> Phasen von Transformationsprozessen .....  | 4  |
| <b>Abbildung 2:</b> Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung .....  | 5  |
| <b>Abbildung 3:</b> Bezugsrahmen zur Auswertung des Forschungsstandes .....  | 13 |
| <b>Abbildung 4:</b> Phasen von Transformation um eigene Forschungsfrage erweitert.....   | 32 |
| <b>Abbildung 5:</b> Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse .....   | 34 |
| <b>Abbildung 6:</b> Relation von positiv wirkenden Voraussetzungen und Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation ..... | 59 |
| <b>Abbildung 7:</b> Handlungsempfehlung <i>Erfolgreiche Transformationsinitiation</i> .....  | 61 |

## Tabellenverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabelle 1:</b> Phasen organisationalen Wandels .....   | 6  |
| <b>Tabelle 2:</b> Außerschulische und innerschulische Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse in der Initiierungsphase ..... | 22 |
| <b>Tabelle 3:</b> Steuerungsinstrumente zur Schulqualitätsverbesserung .....  | 23 |
| <b>Tabelle 4:</b> Ebenen von Innovationsimplementation und ihre Einflussfaktoren .....  | 24 |
| <b>Tabelle 5:</b> Stärken und Schwächen verschiedener Hilfstechniken .....  | 33 |
| <b>Tabelle 6:</b> Fallstudienübersicht.....   | 39 |
| <b>Tabelle 7:</b> 24 <i>Positiv wirkende Voraussetzungen</i> für Transformationsinitiation.....   | 45 |
| <b>Tabelle 8:</b> 26 Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation .....  | 58 |

## 1 Die Lernkultur der Potenzialentfaltung

Die gesellschaftliche Diskussion um eine notwendige Veränderung der Lernkultur an Schulen ist in vollem Gang. Ausrufungen wie der *Deutsche Schulpreis* seit 2006, Gründungen im Jahr 2013, wie die Studierendeninitiative *kreidestaub* sowie die Initiative *Schule im Aufbruch*, sind gesellschaftspolitische Phänomene, die diese Notwendigkeit unterstreichen. Auf der *dClass conference* 2015 haben sich Praxis- und Wissenschaftsvertreter\_innen ebenfalls zu diesem Themenkomplex ausgetauscht. Sie sind übereingekommen, dass unsere Gesellschaft Menschen mit vielfältigen Kompetenzen braucht, die das traditionelle fächerorientierte Schulsystem so nicht ausbilden kann. Eine im ständigen Wandel befindliche globalisierte Arbeitswelt benötigt Menschen, die außerhalb vorgefertigter Muster Innovationen und Synergien schaffen können. Morlang (2001) ergänzt die Argumentation um den demografischen Wandel, der aufgrund abnehmender Schüler\_innenzahlen nach neuen Schulkonzepten verlangt. Die Anzahl der Befürworter\_innen einer Veränderung der bestehenden Lernkultur hin zur Potenzialentfaltung wächst und sie werden durch das Berliner Schulgesetz gestützt: „Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“ (Rasfeld und Breidenbach 2014; Rahm 2002, S. 80)

Bryk et al. (2010) haben über einen Zeitraum von sieben Jahren 200 erfolgreiche und nicht erfolgreiche Grundschulen (gemessen an der Verbesserung der Schüler\_innenleistung) untersucht. Mittels ihrer Ergebnisse betonen sie die Bedeutung der Schulentwicklung zu einer guten Schule für die Schüler\_innenleistung und letztlich für die gesamte Gesellschaft. Rosenholtz (1991 zit. n. ebd., S. 93 f.) arbeitet heraus, dass Schulen erfolgreicher und effektiver sind, wenn sie fähig sind, sich selbst zu entwickeln und sich aus eigenem Anspruch, um die Verbesserung der eigenen Arbeit bemühen. Dem schließen sich Feldhoff (2011) und Hohberg (2015) an, in dem sie sich für die Hinwendung zur Selbstorganisations- und Veränderungsfähigkeit von Einzelschulen aussprechen. Rolff (1995, S. 31 ff.) betont, dass Erziehungsprozesse auf persönlichen Begegnungen beruhen und die Autonomie von Lehrer\_innen grundlegend für ihre Arbeit ist. Diese Autonomie ist auch seine Argumentationsgrundlage für eine Schulentwicklung, die sich weg von der Gesamtsystemstrategie hin zum Kollegium und zur Schulleitung entwickelt hat. Dies würde dem vielfach formulierten Wunsch gerechter, dass Schüler\_innen zunehmend Schulen mitgestalten sollen (Rihm 2014, S. 11 ff.). Garlichs fordert Schulen als Lebenswerkstätten zu gestalten und argumentiert: „Die Begegnung mit dem Fremden muss in der gegenwärtigen Gesellschaft mehr denn je gelernt werden. Das kann sich auf ethnische, kulturelle, religiöse, soziale Belange beziehen. Die nachhaltigsten Erfahrungen machen Lehrer und Schüler in der Regel bei Unternehmungen, die nicht verordnet, sondern selbst erfunden sind. Sie müssen persönlich gewollt und fachlich kompetent umgesetzt werden.“ (Garlichs 2009, S. 151 ff.) Das Verständnis einer Lernkultur der Potenzialentfaltung schließt sich hier an, indem Schüler\_innen:

- sich Wissen zu vorgegebenen wie zu selbstgewählten Themen selbst erarbeiten
- zu vorgegebenen wie zu selbstgewählten Zielen handeln und Dinge umsetzen
- mit Anderen lernen und gemeinsam handeln und Verantwortung für das Miteinander übernehmen
- ihre Entwicklung als Mensch reflektieren und bewusst ihre Potenziale entfalten
- sich aktiv in die Gesellschaft einbringen und sich lokalen wie globalen Herausforderungen widmen
- mit unterschiedlichsten Menschen interagieren und Chancengleichheit im Alltag mitgestalten

- sich mit Talenten, Beruf und Berufung befassen und ausprobieren (Schule im Aufbruch 2016).

Es gibt zahlreiche Arbeiten zum Themenfeld Schulentwicklung, die sich mit der Einzelschule und dem Implementieren von Innovationen z. T. mit Hilfe von internen und/ oder externen Prozessbegleiter\_innen beschäftigen (Ebner 2005, S. 1; Dederling et al. 2013; Koch-Priewe 2011). Sie betrachten dabei den ganzheitlichen Prozess und überprüfen jenen auf Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung (Lindemann 2013) oder nehmen die mikropolitische Perspektive ein und überprüfen inwiefern Partizipationsstrukturen einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten (Ammann 2009). Andere Beiträge fokussieren den Mehrwert von externen Netzwerken für die Schulentwicklung (Dederling 2007). Weitere betrachten Steuerungsinstrumente als Entwicklungshilfe von Schulen (Dederling 2012). Oder sie setzen sich mit Schule im Allgemeinen auseinander und erörtern inwiefern sich Schulen an gesellschaftliche Herausforderungen anpassen werden (Bosse und Posch 2009, S. 50).

Eine Transformation der Lernkultur hin zur Potenzialentfaltung ist gesellschaftlich bedeutsam, aber bislang wenig erforscht. Gemäß Angaben der Initiative *Schule im Aufbruch* (2016), die Schulen in ihren Transformationsbemühungen unterstützt und begleitet, sind Schulen grundsätzlich fähig ihre Lernkultur in Richtung Potenzialentfaltung zu verändern. Ihnen ist Gestaltungsautonomie eigen, die Gesetzgebung der Bundesländer unterstützt Potenzialentfaltung und die bestehenden Etats sind ausreichend. Becks (2015) Ausführungen folgend, hat Kommunikation bei Institutionen, die nicht auf ökonomischen Zwang beruhen, eine besondere Bedeutung. Sie motiviert Mitglieder sich zusammenzuschließen und eine dauerhafte Integration sowie Inklusion sicherzustellen. Es ist anzunehmen, dass Kommunikation eine Schlüsselfunktion in Veränderungsprozessen von Schulen inne hat. Die Leitfrage dieser Thesis lautet entsprechend *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?*

Die vorliegende Arbeit ist interdisziplinär angelegt und wird zum einen in der Schulentwicklungsforschung verortet, welche Faktoren von Veränderungsprozessen fokussiert. Zum anderen verortet sie sich in der Innovations(management)forschung, wohl wissend, dass diese im Bildungsbereich nicht hinreichend entwickelt ist (Ebner 2005, S. 10). Da Schulen auch Organisationen sind, bleibt eine organisationstheoretische Betrachtung nicht aus. Aufgrund der sozialen Struktur von Schulen bildet die kommunikationswissenschaftliche Betrachtung den Kern der Thesis. Daraus speist sich die Relevanz des Themas für die Wirtschaftskommunikation. Transformation beinhaltet die Entwicklung und Anwendung von Produkten sowie Prozessen, welche als Innovation begriffen werden. Mit ihnen sollen Verbesserungen im schulischen Bildungssystem, in der Einzelschule und innerhalb sozialer Interaktionsräume erzielt werden. Innovationen entstehen in aktiven Entwicklungs- sowie Veränderungsprozessen, die sich aus individuell konstruierten sowie selbstbestimmten Lernprozessen und reflexiven, sozialen Erfahrungsräumen zusammensetzen (Gröschner 2013, S. 306; Ammann 2009, S. 6). Die vorliegende Arbeit fokussiert Bedingungen und kommunikative Vorgänge, die einen Einfluss auf die Veränderungsbereitschaft der Organisationsmitglieder haben und anschließende Partizipation zur Innovationsentwicklung begünstigen.

Um ein dieser Arbeit zugrunde liegendes Verständnis von *Schule*, *Schulentwicklung* und *Transformation* sicherzustellen werden diese in Kapitel 2.1 definiert. Die Leitfrage *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?* führt zu den in Kapitel 2.2



vorgestellten Theorien der Schulentwicklungsforschung, der Unternehmenskommunikation und der interpersonellen Kommunikation. Sie bilden die Grundlage für den in Kapitel 2.3 erstellten Bezugsrahmen, der die Auswertung des in Kapitel 3.1 vorgestellten Forschungsstandes anleitet. Die Auswertung des Forschungsstandes in Kapitel 3.2 führt zur Forschungslücke und deren anleitende Forschungsfrage *Wie muss die Initiation von Transformation kommunikativ angegangen werden, um in einen Transformationsprozess überzugehen?* Nachdem die methodischen Grundlagen zur Mehrfallstudie in Kapitel 4.1 reflektiert wurden, wird der Bezugsrahmen durch Erkenntnisse des Forschungsstandes zum Kategoriensystem weiter entwickelt (4.2.1) und der Ablauf der Feldforschung (4.2.2) resümiert. Die Interpretation der Fallstudien erfolgt in Kapitel 4.3 und führt zu einer Handlungsempfehlung zur strategischen Vorbereitung von Transformationsinitiation (4.4). In Kapitel 5 werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst sowie kritisch reflektiert und ein Ausblick auf Forschungsdesiderate gegeben.

Um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern werden im folgenden Kapitel Begriffe definiert und Theorien, die zur Spezifizierung der Leitfrage beitragen können, erläutert.

## **2 Perspektiven zur Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen**

### **2.1 Definitionen und Abgrenzung: Schule, Schulentwicklung, Transformation**

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind öffentliche Schulen im Sinne von Grund- und Sekundarschulen sowie Gymnasien im deutschsprachigen Raum. Die öffentliche Schule ist eine Pflichteinrichtung. Ebenso ist sie als Organisation zu verstehen, da sie bestimmte Zwecke sowie Aufgaben kontinuierlich und effektiv zu erfüllen hat. Ihre Mitglieder sind das feste Personal sowie wechselnde Schüler\_innen und ihre Eltern als Teilmitglieder. Sie sind dauerhafte soziale Gebilde zum Zweck der gemeinsamen Zielerreichung. (Rolff 1995, S. 121 f.)

Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsbiografie der Schüler\_innen erforderliche Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen, der darauf abzielt, im Kontext des jeweiligen Bildungssystems ein Maximum an Erfolg zu erreichen. Schulentwicklung zielt darauf ab, eine möglichst große Beteiligung an den Entwicklungsprozessen innerhalb und außerhalb der Schule herzustellen. (Maag Merki 2008) Schulentwicklung kann sich bspw. auf einzelne Schwerpunkte der Lernkultur wie der Implementation von Medien in den Schulalltag beziehen als auch auf die Umstellung von Halbtags- auf Ganztagschulen.

Transformation im Schulentwicklungskontext ist ein junger Begriff (Reh et al. 2013; Rolff 2013). Der Begriff beschreibt die Veränderung der Lernkulturen auf der Ebene der Einzelschule in Richtung Potenzialentfaltung, der entsprechenden Entwicklung neuer Lernformate sowie der veränderten Rollen von Erwachsenen weg von Wissensvermittler\_innen hin zu Lernbegleiter\_innen. Die an der Schulentwicklung Beteiligten sind intrinsisch motiviert und streben Dominoeffekte an, in dem sie ihr Wissen mit anderen Schulen teilen um zu Veränderungen an diesen beizutragen. (Rolff 2013, S. 172 ff.) Transformierte Schulen verstehen sich als lernende Organisation, weshalb der Transformationsprozess zwar eine Initiationsphase und Implementationsphase aber kein Ende haben kann (Breisig 2015, S. 135; Rolff 2013, S. 175). Transformation bedeutet nicht die Verbesserung von Unzulänglichem, sondern die Entwicklung von Neuem. Wie Abb. 1 verdeutlicht befinden sich einmal

entwickelte Methoden in der Iteration: der steten Anpassung und Verfeinerung. (Schule im Aufbruch 2014)



**Abbildung 1:** Phasen von Transformationsprozessen  
Quelle: Eigene Darstellung

## 2.2 Perspektiven, Theorien und Konzepte

### 2.2.1 Schulentwicklung:

#### 2.2.1.1 Erziehungswissenschaftliche Perspektive

Muftic (2012, S. 118) arbeitet zum Begriff Schulentwicklung heraus, dass es eine Vielzahl an empirisch nicht gestützten Werken gibt. In Bezug auf wissenschaftliche Fundierung gehört Rolff (2007b, S. 9 ff.) zu den wenigen Vertreter\_innen, die eine wissenschaftstheoretische Grundlage von Schulentwicklung anbieten. Er versucht sich an einem ersten Vorschlag zur Entwicklung einer allgemeingültigen Schulentwicklungstheorie, in dem er Aufsätze seiner letzten 10 Jahre Forschungstätigkeit aufarbeitet. Die Analyseergebnisse zu einer Schulentwicklungstheorie sollen dem Anspruch gerecht werden, erstens Schulentwicklungsverläufe zu erklären, zweitens bewusste und zielgerichtete Aktivitäten von Schulentwicklung zu erfassen und drittens Bedingungsbeziehungen zu beschreiben.

Lange Zeit wurde versucht, Schulentwicklung aus einer zentralen Perspektive zu betreiben. Dabei bezogen sich die Entwicklungsmaßnahmen auf äußere Angelegenheiten wie Standort, Gebäudeplanung sowie Maßnahmen bezogen auf die äußere Schulreform (ebd., S. 21). Der Gegenstand der Schulentwicklung war bis dato das Schulsystem.

Um Standards und Chancengleichheit sicherzustellen, ist die Steuerung des Gesamtsystems Schule aus gesellschaftlicher Perspektive bedeutsam (ebd., S. 43). Neben dieser Gesamtsystemperspektive erweiterte sich die Schulentwicklungstheorie um eine zweite Perspektive, als Fend (ebd., S. 12) mittels empirischer Untersuchungen feststellte, dass die Einzelschule als Ort des Geschehens in den Fokus zu rücken sei. Weitere Implementationsstudien (Miles 1998 zit. n. Rolff 2007, S. 12) bestätigten diese Annahme und begründeten das Misslingen einer Veränderungsstrategie top down: Bildungspolitische Vorstellungen sind nur in der Einzelschule umsetzbar und können unterschiedlich interpretiert werden. Das liegt zum einen an der unterschiedlichen Zusammensetzung von den in ihnen agierenden Personen und zum anderen an den vorherrschenden Bedingungen und Umständen. Lehrer\_innen sind keine Konsument\_innen von Innovationen. Sie passen diese den Gegebenheiten der Einzelschule an. (Rindlisbacher und Kunz Heim 2014, S. 336) Der Veränderungsfaktor, der als „Druck von oben“ wahrgenommen wird, ist einer von vielen. Änderungen von Schulen sind hochkomplex und betreffen politische, ideologische, soziale sowie organisatorische Prozesse und münden meist in einer Änderung der Schulkultur.

Seit 1990 hat sich die Perspektive der Schulentwicklung um die Einzelschule erweitert. Den Lehrpersonen und der Leitung werden dabei besondere Änderungsfunktionen unterstellt und anderen

Instanzen eher eine unterstützende sowie ressourcensichernde Funktion bescheinigt. (Dedering et al. 2013, S. 21)

Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2007b, S. 31) begreift die Entwicklung der Einzelschule als ganzheitlichen Prozess (vgl. Abb. 2). Zudem ermöglicht das Modell die wesentlichen Dimensionen von Schulentwicklung und ihre Beziehungen zueinander abzubilden. Änderungen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung können Änderungen auf der Ebene der Organisationsentwicklung nach sich ziehen: Mehr Kooperation im Unterricht führt zu mehr Teamarbeit. Die Entwicklung der Einzelschule ist in ein spezifisches Umfeld eingebettet. Zum einen betreffen die Entwicklungen auch Personen oder Instanzen, die nicht unmittelbar betroffen sind: Eltern, Unternehmen, Hochschulen, Presse, Stadtteile, Schulträger, Schulaufsicht. Zum anderen unterliegen Entwicklungen gesetzlichen Rahmenbedingungen und finanziellen sowie personellen Ressourcen. Die Schulentwicklungstheorie bietet zwar einen klar umgrenzten Rahmen (gezielte und geplante Weiterentwicklung der öffentlichen Schule) und wird durch das Drei-Wege-Modell veranschaulicht. Wie aus Abb. 2 ersichtlich, berücksichtigt das Modell aber sämtliche Faktoren schulischer Entwicklungen (Dedering et al. 2013, S. 38), sodass eine theoretische Verengung für die vorliegende Arbeit unumgänglich ist.

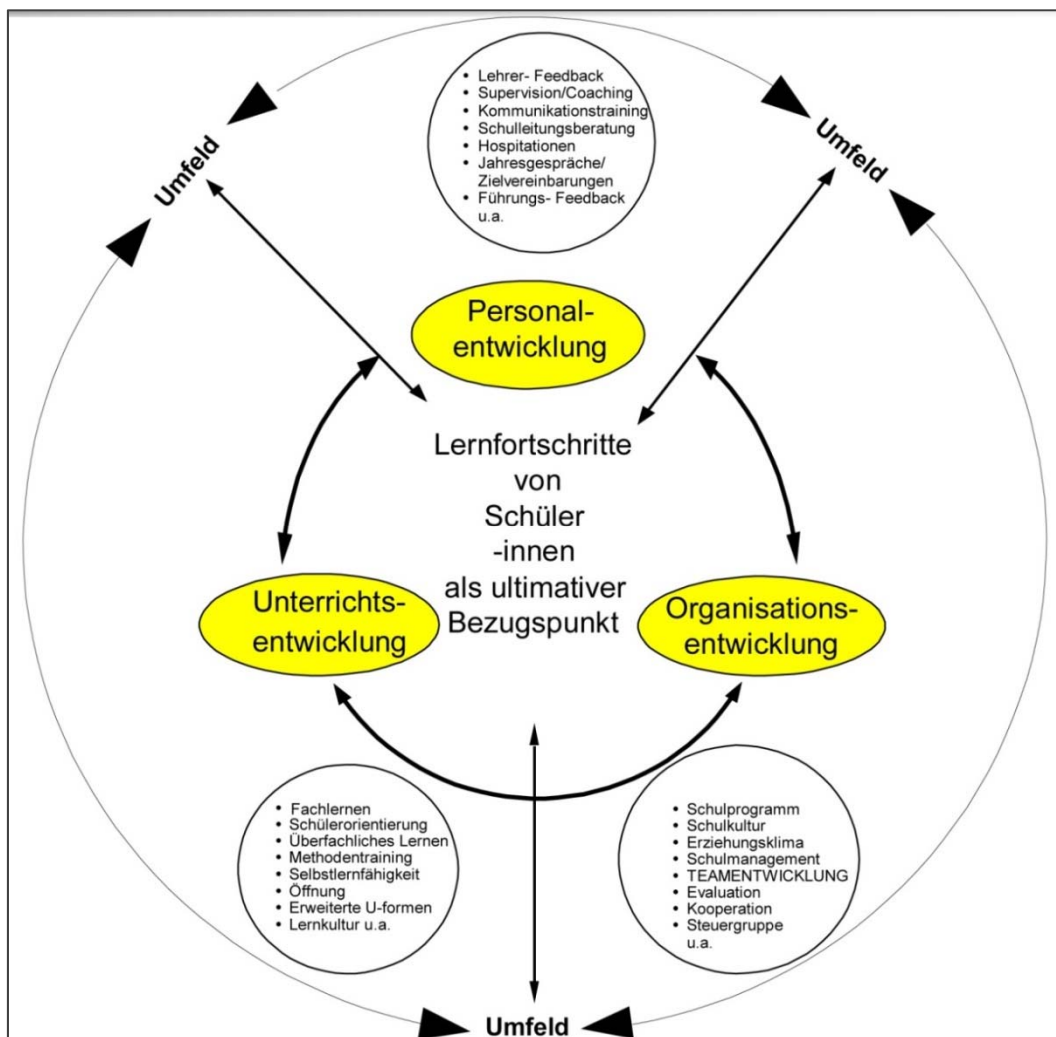


Abbildung 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung  
Quelle: (Rolff 2007b, S. 30)

### 2.2.1.2 Organisationstheoretische Perspektive

Organisationen unterliegen ähnlichen Phasen wie der menschliche Lebenszyklus. Die häufig diskutierte Typologie von Greiner (1971 zit. n. Wiswede 2012, S. 279) und Lievegoed (1974 zit. n. ebd.) ist aufgrund ihrer Vereinfachung hilfreich, um Bedingungen von organisationalem Wandel in Bezug auf Zeit handhabbar zu machen. Schulen unterliegen zwar keinem Wachstum im wirtschaftlichen Sinn (Produkte), wohl aber einem ständigem Wechsel der Organisationsangehörigen (Schüler\_innen, Eltern) und einer damit verbundenen neuen Aufgabenstellung, die es immerfort zu entdecken gilt.

Nach Greiner (1972 zit. n. ebd., S. 280) unterliegt jede Organisation einer der in Tab. 1 dargestellten Phasen. Sie sind durch Merkmale gekennzeichnet, die unterschiedliche Anforderungen an Mitarbeiter\_innen und Führungskräfte stellen. Mit den Lebensphasen können Schulen unbewusst in veränderte Situationen geraten, welche neue Anforderungen an Lehrer\_innen sowie Schulleitungen stellen (Lindemann 2010, S. 335).

| Phase                                | Merkmal   | Anforderung an Führung und Mitarbeiter_innen  |
|--------------------------------------|---|---|
| <b>1. Pionier- und Aufbruchphase</b> | simple und überschaubare Struktur, zentrale Steuerung   | risikobereit, kreativ<br>→ Innovationskultur  |
| <b>2. Differenzierungsphase</b>      | zunehmender Markterfolg, anwachsende Diversifikation der Produktpalette<br>→ Notwendigkeit Verwaltungsapparat zu organisieren | risikobereit, kreativ, organisatorisch, administrativ<br>→ Innovationskultur/ Verwaltungskultur |
| <b>3. Bürokratiephase</b>            | großer Verwaltungsapparat, Organisation ist träge   | organisatorisch, administrativ<br>→ Verwaltungskultur   |
| <b>4. Integrationsphase</b>          | Reorganisation, Wiedereröffnung Handlungsspielräume, dezentrale Strukturen schaffen   | risikobereit, kreativ, visionär<br>→ Innovationskultur  |

**Tabelle 1:** Phasen organisationalen Wandels

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Greiner (Wiswede 2012, S. 279)

Die Organisationsforschung setzt sich vornehmlich mit den Bereichen der bewusst intendierten Veränderungen auseinander und bedient sich in diesem Sinne des Begriffes der Organisationsentwicklung. Veränderungen von Organisationen können sich auf Strukturen/ Prozesse, aber auch Verhaltensweisen/ Einstellungen beziehen. Die Struktur- und Verhaltensebenen sind dabei in gewissem Maße voneinander abhängig. So können sich Verhaltensweisen wie bspw. Partizipation in Entscheidungsprozessen ausbilden, wenn dafür notwendige strukturelle Gegebenheiten geschaffen worden sind. Bezogen auf Schule betont Rolff (2007b, S. 24), dass Entwicklungen schrittweise geschehen und diese an Untereinheiten wie Kooperationsklima, Leitung, Schulprogramm, bestimmten Abteilungen oder Fachkonferenzen geknüpft sein müssen. Maßnahmen als solche können nicht funktionieren, wenn sie lose im System stehen. Zur inneren Steuerung und institutionellen Verankerung von Wandel sind Steuer- und Entwicklungsgruppen, externe Beratung sowie Evaluation förderlich.

In diesem Kontext bescheinigt Rolff (2007b, S. 13) der Organisationsentwicklung einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Einzelschule. Sie bezieht sich auf personale sowie strukturelle Ansätze

und kann intern sowie extern ausgelöst werden. Unabhängig davon sind lernende Individuen die Gestalter\_innen der Entwicklung (Rahm 2009, S. 49). Die von ihnen initiierte Entwicklung löst sich langfristig von ihnen und kann sich institutionalisieren, zunächst einmal muss sie jedoch ausgelöst werden (Wiswede 2012, S. 276 ff.; S. 280; Baum 2014).

Becks (2015) Ausführungen folgend ist Kommunikation, insbesondere bei Institutionen, die nicht auf ökonomischen Zwang beruhen, bedeutsam. Sie motiviert Mitglieder sich zusammenzuschließen und eine dauerhafte Integration sowie Inklusion sicherzustellen. Für die Entwicklung von Schulen betont Rolff (2007b, S. 35), dass es zielführend ist, über veränderte Kooperations- sowie Kommunikationsformen, die Sachebene aller Beteiligten anzusprechen. Daher werden im Folgenden kommunikationstheoretische Aspekte näher betrachtet.

## **2.2.2 Unternehmenskommunikation:**

### **2.2.2.1 Change Communication**

Die Logik der Organisationsentwicklung führt zum Change Management und der Change Communication. Konzeptionelle Überlegungen zur Kommunikation im Wandel können auf die vorliegende Arbeit übertragen werden. Auch wenn Schulen, da Hierarchieebenen abweichen und Mitarbeiter\_innen respektive Lehrpersonen anderen Sanktions- sowie Weisungsbedingungen unterliegen, nicht eins zu eins vergleichbar mit profitorientierten Unternehmen sind, haben Veränderungsprozesse in beiden Organisationsformen dieselben Ziele: Mitarbeiter\_innen für den Wandel gewinnen und in der Organisation halten. Die Initiator\_innen von Veränderungen können annehmen, dass Betroffene emotional berührt werden. (Rolff 2007b, S. 38)

Daran schließt sich die Change Communication an, die sich mit der Kommunikation von Wandel beschäftigt. Sie zielt auf die Verhaltens- sowie Einstellungsänderungen der Anspruchsgruppen ab und berücksichtigt die kognitiven und emotionalen Komponenten der Kommunikationsprozesse. Emotionen sind ausschlaggebend für die Auswahl der Informationen denen Gewicht beigemessen wird sowie der Auswahl der Details, welche letztlich große Wirkung entfalten können. Verschiedene Studien zu Changeprojekten (Claßen und von Kyaw 2008; Houben und Frigge 2007 zit. n. Mast 2016, S. 442 f.) belegen den Einfluss von informellen Kommunikationswegen und unkalkulierbaren Gerüchten, die aufgrund von Emotionen entstehen können. Change Communication ist „...die kommunikative Bewältigung des Wandels mit dem Ziel der Integration vorhandener Emotionen...“ (ebd., S. 472). Sie hat die Aufgabe der Ausbalancierung emotionaler und kognitiver Unsicherheiten.

In einer Befragung verschiedener DAX- und Top-250-Unternehmen (Mast 2008, S. 18) wurden Erfolgsfaktoren der Change Communication ermittelt. Die fünf meistgenannten Faktoren werden im Folgenden wiedergegeben:

1. Langfristige Strategie mit klaren Zielen und konsequenter Umsetzung: Die frühestmögliche Planung aller nötigen Maßnahmen, Entwicklung einer Change Story, Themen-Management, Einbezug aller Stakeholder in das Konzept, relevante Hierarchieebenen sowie Identifizierung von Personen als Change Agents.
2. Stakeholderorientierte Kommunikation: Offene, ehrliche, transparente Kommunikation, vertrauensbildende Maßnahmen wie Feedbackgespräche, zeitnahe Beantwortung von Anfragen und persönliche Gespräche durch Führungskräfte wurden als wesentliche Erfolgsfaktoren benannt.

In Change Prozessen sind keine Neuigkeiten auch Informationen, die kommuniziert werden müssen.

3. Organisation und Struktur: Abstimmung der Bereiche, schneller Informationstransfer zwischen ihnen sowie frühzeitige Einbindung der Kommunikationsverantwortlichen.
4. Optimierung der Kommunikationskanäle: Abstimmung von internen–externen, top down–bottom up Kommunikationswegen, Mix aus Mediengattungen und Einbindung der Mitarbeiter\_innen durch persönliche Kommunikation.
5. Commitment der Führungskräfte: Das Top-Management soll sichtbar und nachvollziehbar anstehende Veränderungen vorleben, kommunizieren und vertreten.

Als geeignetes Instrument der Change Communication spricht sich Barghop (2006 zit. n. ebd.) für Storytelling aus. Im Gegensatz zu Faktenwissen sprechen Geschichten die Emotionen der Menschen stärker an. Wandel kann anhand von Visionen und Werten konkretisiert und in die Vorstellungs- und Verstehenswelt der Menschen eingebettet werden. Die, in diesem Zusammenhang stattfindende Kommunikation über die Ursachen des Wandels sowie ein langfristig angelegtes Changekonzept tragen zu einem gelingenden Veränderungsprozess bei. Grundsätzlich muss die Change Communication mit der Unternehmenspolitik verzahnt sein. Führungskräfte müssen konsistent agieren sowie als Multiplikator\_innen Wandel kommunizieren und ihre Kommunikationsstrategie muss eine klare Stakeholderorientierung aufweisen. Kommunikation im Wandel muss sicherstellen, dass Entscheidungen konsistent sind, Ziele und Begründungen von Projekten als glaubwürdig wahrgenommen werden, kurzfristige Aktionen in einen größeren Zusammenhang eingebettet sind, die Rollen der Menschen im Unternehmen wertgeschätzt werden und Menschen das Gefühl geben an Entscheidungen teilhaben zu können. (Mast 2016, S. 453 ff.)

#### 2.2.2.2 Innovationskommunikation

Während sich die Change Communication übergreifend mit Wandel und dessen Kommunikation auseinandersetzt, behandelt die Innovationskommunikation ausschließlich die interne und externe Kommunikation von Innovationsgegenständen sowie –prozessen. Innovationskommunikation vermittelt komplexe Neuerungen und sollte strategisch in die Unternehmensplanung, Forschung und Entwicklung, Marketing, Führungskommunikation sowie in die interne und externe Unternehmenskommunikation eingebunden sein. (Zerfaß und Huck 2007, S. 848) Die Neuerungen, die Innovationen bedeuten, müssen formuliert und erklärt werden. Innovationskommunikation ist demnach „[...] die systematisch geplante, durchgeführte und evaluierte kommunikative Vermittlung neuer [...] Prozesse, Konzepte und Ideen mit dem Ziel, Verständnis für und Vertrauen in die Innovation zu schaffen und die dahinter stehende Organisation als Innovator [sic] zu positionieren.“ (ebd., S. 848) Die Kommunikation über Innovationen entscheidet letztlich, ob diese genutzt werden oder nicht. „Die Kommunikation über Innovationen übernimmt eine wichtige Funktion als Katalysator und Verstärker von Prozessen, die Innovationen hervorbringen oder verhindern können.“ Sie vollzieht sich auf drei Ebenen:

1. Makroebene: Die Kommunikation der Gesellschaft

Medien als professionelle Beobachter haben die Aufgabe, Innovationen sichtbar zu machen um somit der Öffentlichkeit eine Meinungsbildung zu ermöglichen. Innovationsgegenstände werden dadurch sowohl in der Tiefe als auch in der Breite verhandelbar. Der Kommunikationsauftrag der Organisation ist es, gesellschaftspolitische Akzeptanz herzustellen.

## 2. Mesebene: Kommunikation der Akteure/ Organisationen

Hierunter fallen alle internen und externen Kommunikationsbemühungen von Organisationen, die einen Beitrag dazu leisten, Innovationen hervorzubringen und zu verbreiten. Dabei können diese Bemühungen in zwei Richtungen gehen, sie können Innovationen fördern oder blockieren.

## 3. Mikroebene: Kommunikation der Individuen

Innovationskommunikation hat eine Doppelfunktion inne. Zum einen soll sie Menschen über Innovationen informieren und beeinflussen. Zum anderen soll sie Menschen motivieren und befähigen sich an Innovationsprozessen zu beteiligen.

Diese drei Ebenen sind in ihrem gegenseitigen Wirken Ursache und Voraussetzung für sozialen Wandel. Ob Innovationen letztlich umgesetzt werden, hängt nicht zuletzt von der Kommunikation über sie ab. Menschen müssen von Innovationen erfahren (Wissen), eine Einstellung dazu entwickeln (Überzeugung), sich für oder gegen sie entscheiden (Entscheidung), die Innovation anwenden (Implementierung) und die getroffene Entscheidung nach einiger Zeit bestätigen oder berichtigen (Bestätigung). (Mast 2016, S. 441 ff.)

Aufgrund der verschiedenen Eigenschaften der Innovationsphasen werden unterschiedliche Anforderungen an die Kommunikation formuliert. Grundlegend gilt jedoch, dass betroffene und beteiligte Personen frühzeitig in den Kommunikationsprozess einzubinden sind. Aufgrund der Eigenschaften von Schulen: flachen Hierarchien, fehlenden Sanktions- bzw. Weisungsbefugnissen, unterschiedlichen Zielgruppen, diversen Gruppenzugehörigkeiten sowie sozialen Bindungen kann Wandel nicht oktroyiert werden, sondern muss sich im Umfeld entwickeln. Im folgenden Kapitel erfolgt daher eine Auseinandersetzung mit Konzepten der interpersonellen Kommunikation.

### 2.2.3 Interpersonelle Kommunikation:

#### 2.2.3.1 Persuasion: McGuires Modell

Kommunikation bezieht sich nach Hartly und Hartly (1952; zit. n. Fischer und Wiswede 2009, S. 349 f.) auf alle Verhaltensformen: Veränderung von Einstellungen, Lernvorgängen, Austausch- und Gruppenprozessen, Übermittlung von Informationen etc. Watzlawick et al. (Plate 2015) begreifen Verhalten und Kommunikation als gleichbedeutend: Da der Mensch sich nicht *nicht verhalten* kann, stehe er stets in Kommunikation. Die Kommunikationsform persönliches Gespräch ist die wirksamste und effizienteste Form, um Beteiligte bzw. Betroffene von Innovationsvorhaben zu motivieren und zu integrieren, da sie mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllt: Information, Interaktion, Interpretation und Beeinflussung. (Mast 2016, S. 290)

Der Forschung zur Beeinflussung der öffentlichen Kommunikation wird das Modell von McGuire (1989) entnommen. Das Modell ist aus einer Untersuchung von Kampagnen hervorgegangen und unterliegt einem ähnlichen Gedankenkonstrukt wie die hier zu untersuchende Forschungsfrage *Wie muss kommuniziert werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?* Für den Schulbereich betont Künzel (2015, S. 23), dass die Appellfunktion der Kommunikation nicht ausreicht, um Veränderungen herbeizuführen. McGuire ermittelt Bedingungen appellativer Kommunikation die zu Einstellungsänderungen führen und fünf Variablengruppen zugeordnet werden können:

- Merkmale des Kommunikators
- Merkmale der Situation

- Merkmale der Botschaft
- Merkmale des Kanals
- Merkmale des Rezipienten (Femers 2015, S. 61).

Die genannten Merkmale bedingen einander und haben unterschiedlichen Einfluss, je nachdem in welcher Stärke sie vorliegen. Jäckel (Femers 2015) und Wiswede (2004) betonen, dass insbesondere als glaubwürdig eingestufte Quellen einen starken Einfluss auf Meinungsänderungen haben. Mitglieder sozialer Gruppen verstärken sich gegenseitig in ihren Auffassungen und Meinungsführer\_innen stellen in diesem Zusammenhang ein strategisches Element dar (Noelle-Neumann et al. 2004, S. 65 ff.). Aus diesem Grund wird im Folgenden den Kommunikator\_innen und Rezipient\_innen von Innovationen Aufmerksamkeit gewidmet und das Konzept der Meinungsführerschaft erläutert.

### 2.2.3.2 Meinungsführerkonzept und Dopplungseffekt

Im Rahmen der Medienwirkungsforschung verdeutlichen Katz und Lazarsfeld (Fischer und Wiswede 2009, S. 386), dass interpersonelle Kommunikation einflussreicher ist als die persuasive Wirkung der Medien. In ihrem Konzept der Meinungsführerschaft haben sie den Einfluss der Medien zu politischen Einstellungen untersucht und festgestellt, dass zwischen den Rezipient\_innen und den Medien oftmals Meinungsführer\_innen auftreten. Dem Konzept zufolge haben sie ein höheres Interesse am Objekt, sind in einer bestimmten Art beteiligt und weisen eine größere soziale Eingebundenheit auf. Das Zwei-Stufen-Modell der Meinungsführerschaft hat aufgrund der Allgegenwärtigkeit von Medien jedoch an Relevanz verloren. Die Annahmen der Homogenität von Meinungsführer\_innen und Publikum mussten erweiterten Modellen weichen, die ihrerseits empirisch unzureichend belegt sind.

Das Grundkonzept Meinungsführerschaft an sich ist nicht fraglich, sondern der Zusammenhang und Erkenntnisgewinn in Bezug der Medienwirkung auf die Meinungsführer\_innen wurde unzureichend bestätigt (Merten 1988, S. 630). Die Forschung geht weiterhin von der Effizienz interpersoneller Beeinflussung aufgrund höherer Glaubwürdigkeit von Kommunikator\_innen, besonderer Vertrauensbasis sowie hoher Kompetenzvermutung und geringerer wahrgenommener Interessengebundenheit durch Meinungsführer\_innen aus (Dressler und Telle 2009, S. 179).

Die sozialpsychologische Forschung bezieht sich des Weiteren immer wieder auf den Dopplungseffekt (Wiswede 2004, S. 94) und benennt ihn als einen herausragenden Faktor bei der Einstellungsänderung von Rezipient\_innen. Demnach wächst Glaubwürdigkeit von Kommunikator\_innen überproportional an, wenn eine weitere Person dasselbe sagt. Der Dopplungseffekt tritt nicht auf, wenn Rezipient\_innen beiden Kommunikator\_innen einen Austausch unterstellt oder eine gemeinsame Interessenlage vermutet.

Die dargestellten theoretischen Ansätze dienen als Analyserichtungen, aus denen sich der im Folgenden entwickelte Bezugsrahmen speist.



### 2.3 Bezugsrahmen

Konzeptionelle Bezugsrahmen finden in der Organisationslehre Anwendung um den Forschungsprozess in einem Ordnungsschema einzubetten, Probleme zu analysieren und zu erklären. Indem sie vereinzelte Aspekte in einen Zusammenhang bringen, deren gegenseitigen Bedeutungen und Effekte sichtbar machen, sind sie geeignetes Instrumentarium um Komplexität zu reduzieren. (Richter 1999, S. 265)

Der Bezugsrahmen wird durch die Leitfrage und Überlegungen des Theorienkapitels (2.2) entwickelt. Mit orientierender, selektierender sowie steuernder Funktion wird er die Auswertung des Forschungsstandes anleiten. Eine Abgrenzung der Perspektiven, Theorien und Konzepte in drei Ebenen Makro-, Meso- und Mikroebene erscheint, wie nachfolgend ausgeführt, sinnvoll (vgl. Abb. 3).

Die Makroebene umfasst alle Kommunikationskriterien, die nicht ausschließlich innerhalb der Einzelschule angegangen werden und bedeutsam für den Transformationsprozess sein können. Die Schulentwicklungstheorie leitet dazu an, Bedingungsbeziehungen zu beschreiben und bewusste Aktivitäten von Schulentwicklung zu erfassen. Aus der Theorie ableitend werden folgende Kriterien in die Untersuchung einfließen: *Kommunikations- sowie Methodentrainings*, da sie einen Einfluss auf die Kompetenzen der Mitglieder haben. Hier schließen die Kriterien *Hospitationen* sowie *Schulleitungsberatungen* an, denn zum einen können sie ohne Kommunikation nicht stattfinden und zum anderen können durch sie Multiplikator\_innen für die Schulentwicklung entstehen. Die grundlegende *Öffnung* der Einzelschule als weiteres Kriterium bezieht sich auf die Innovationsaufgeschlossenheit der Schule sowie der Kommunikation über Innovationen.

Innovationskommunikation hat zur Aufgabe Neuerungen hervorzubringen und erklärbar zu machen, um so sozialen Wandel zu unterstützen. Theoretischen Überlegungen können folgende Kriterien entnommen werden: Die Einbindung der Einzelschule in *Medien und Öffentlichkeit* sowie ihre eigenen *Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen* sind bedeutsam.

Die Mesoebene betrachtet alle Aspekte, die sich innerhalb der Einzelschule vollziehen und unabhängig von externen Stellen umsetzbar sind. Die Schulentwicklungstheorie benennt *Lehrer\_innen-Feedback*, *Führungs-Feedback*, *Jahresgespräche*, *Teamentwicklung*, *Kooperation* sowie *Steuergruppe* als Kriterien, die in die Untersuchung eingehen werden. Des Weiteren ist anzunehmen, dass spezifische *Lernkulturen* und insbesondere *Schüler\_innenorientierung* spezielle Anforderungen an die Kommunikation darstellen und daher berücksichtigt werden.

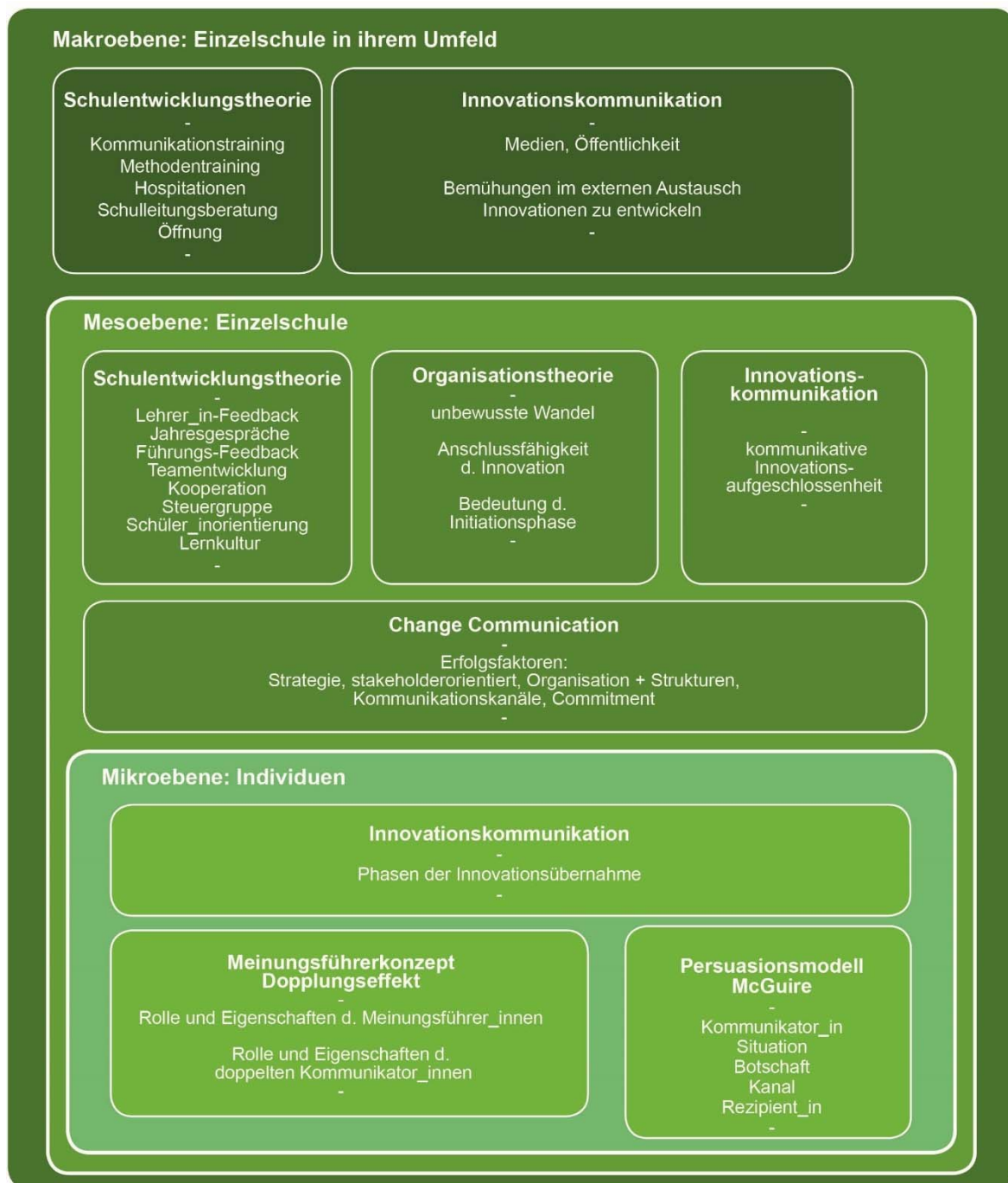
Aus organisationstheoretischer Perspektive gehen Überlegungen hervor, die sich auf den unbewussten sowie bewussten Wandel beziehen. Das Phasenmodell benennt den *unbewussten Wandel* aufgrund des Organisationsalters. Daraus dürften sich unterschiedliche kommunikative Anforderungen an die Mitglieder ergeben. So wird sich Kommunikation bezogen auf Inhalt und Struktur in der Aufbruchphase anders als in der Bürokratiephase gestalten. Organisationsentwicklung bezieht sich auf bewusste Veränderungsprozesse. Die *Anschlussfähigkeit der Innovation* muss entwickelt sowie über den gesamten Prozess sichergestellt und kommuniziert werden. Die *Initiation* wird in diesem Zusammenhang als die wichtigste Phase benannt.

Der Change Communication ist zu entnehmen, dass Emotionen eine große Rolle in Wandlungsprozessen spielen. Change Communication berücksichtigt Emotionen bei der kommunikativen Bewältigung von Veränderungsprozessen und gibt Hinweise, wie gelingende

Kommunikation gestaltet sein muss, um erfolgreich zu sein: langfristige *Strategie* mit klaren Zielen und konsequenter Umsetzung, *stakeholderorientierte* Kommunikation, *Organisation und Strukturen* berücksichtigend, Optimierung der *Kommunikationskanäle* sowie *Commitment* durch die Führungskräfte.

Aus der Forschung zur Innovationskommunikation geht hervor, dass diese eine informierende und motivierende Funktion hat. Des Weiteren können sich Organisationen gezielt bemühen, Innovationen zu fördern oder zu blockieren. Veränderungen in Einzelschulen können nicht einfach beschlossen werden. Sie müssen behutsam im Umfeld kommuniziert werden. Dies wird unter dem Kriterium *kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit* zusammengefasst.

Auf der Mikroebene wird der kommunikative Einfluss auf Schulentwicklung aus der individuellen Perspektive untersucht. Der Innovationskommunikation ist zu entnehmen, dass Änderungen in den Einstellungen bzgl. *Innovationen den Phasen Wissen, Überzeugung, Entscheidung, Implementierung und Bestätigung* unterliegen. Der Phase *Überzeugung* soll durch das Persuasionsmodell von McGuire nachgegangen werden. Es ist anzunehmen, dass das persönliche Gespräch das wirksamste Instrument ist, um Menschen für Innovationen zu gewinnen. Das Modell benennt fünf Variablen appellativer Kommunikation, die die Einstellungsänderungen beeinflussen: *Kommunikator\_in, Situation, Botschaft, Kanal* und *Rezipient\_in*. Soziale Gruppen unterliegen einem besonderen gegenseitigen Einfluss untereinander und Meinungsführer\_innen sind in diesem Kontext von besonderer Bedeutung für die Meinungsbildung. Inwiefern es *Meinungsführer\_innen* in den Transformationsprozessen gab, welche *Eigenschaften* sie auszeichneten sowie welche *Rollen* (Lehr-, Führungskraft, sonstige MA, Steuergruppenmitglied etc.) sie innehatten, wird eine weitere Perspektive abbilden. Da Botschaften eine stärkere Wirkung entfalten, wenn sie aus unterschiedlichen, nicht zusammenhängenden Quellen stammen, wird in diesem Zusammenhang der *Dopplungseffekt* berücksichtigt. Auch an dieser Stelle werden Menschen vermutet, die spezifische *Eigenschaften* sowie *Rollen* innehaben und einen Beitrag zu Schulentwicklungsprozessen leisteten.



**Abbildung 3:** Bezugsrahmen zur Auswertung des Forschungsstandes  
Quelle: Eigene Darstellung

Um die Leitfrage *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?* zu konkretisieren und eine bearbeitbare Forschungslücke zu heben, musste zunächst der Forschungsstand zur Schulentwicklung gehoben werden.

Insgesamt wurden 54 Arbeiten identifiziert, die in Auszügen wiedergegeben werden.<sup>1</sup> Da sich die Beiträge sowohl auf die Ebene der Beteiligten (Mikroebene), als auch auf die Einzelschule (Mesoebene) sowie die Systemebene (Makroebene) beziehen und sie sich in den Kriterien überschneiden, wurde davon abgesehen, sie nach einer bestimmten kategorialen Logik

<sup>1</sup> Eine Übersicht ist dem Anhang S. 75 *Auswertung verwendeter Datenbanken und Schlagwörter* zu entnehmen.

zusammenzufassen. Die Darstellung erfolgt chronologisch und fasst die Kernaussagen der jeweiligen Autor\_innen zu Schulentwicklungsprozessen zusammen. Zur Orientierung wurden sie in drei Kapitel unterteilt. Für den Zeitraum 1992 – 1999 konnten 6 Beiträge, für 2000 – 2009 wurden 20 und für 2010 – 2015 konnten 28 Beiträge identifiziert werden.

### **3 Forschung zu Schulentwicklungsprozessen**

#### **3.1 Forschungsstand von 1992 bis 2015**

##### **3.1.1 Forschung von 1992 bis 1999**

Langenbuch et al. (1992) berichten über einen Modellversuch zur Weiterentwicklung des Schulprogramms von Grundschulen unter Anwendung von Instrumenten aus der Organisationsentwicklung. Durch den Modellversuch konnte ein Handbuch zur Organisationsentwicklung für Schulen entwickelt werden. Unter anderem berichten sie von der Möglichkeit wie Grundschüler\_innen sowie Eltern (ebd., S. 139) eingebunden werden können. Dabei betrachtet die Forschergruppe den ganzheitlichen von außen initiierten Prozess.

Inwiefern Wandel durch Selbstorganisation auf der Ebene der Einzelschule gelingen kann, untersuchte Rolff (1993). Organisationen verändern sich demnach permanent u.a. durch Lernprozesse des Personals, aufgrund des Organisationsalters, der Dienst- sowie Lebensalter der Akteure, der Interaktions- und Arbeitsgeschichte und letztendlich aufgrund der Kooperations- und Kulturgeschichte der Abteilungen. (ebd., S. 124) Sicherheit und Gewissheit um schüler\_innenorientierte Veranstaltungen abhalten zu können, die einen Sinnzusammenhang erkennen lassen, sind ihm folgend nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation aufzubauen (ebd., S. 130 f.).

Schulen als professionelle Organisationen zu gestalten, bedeutet, Bedingungen zu ermitteln, unter denen dies möglich ist. Organisationsentwicklung versteht er als einen möglichen Ansatz um selbst Diagnosen durchzuführen, gemeinsam geteilte Bedeutungen zu benennen, kognitive Schemata zu erkennen, Symbole oder Rituale zu produzieren, Ziele zu klären, Entscheidungen selbständig und selbstverantwortlich zu treffen, Handlungspläne zu entwerfen und auszuführen. (ebd., S. 141) Darüber hinaus fasst er Bedingungen aus der Innovationsforschung zusammen um Widerstände gegen Wandel abzubauen: Betroffene in Situationsanalyse einbeziehen, Anstreben von Konsens bei Entscheidungen, Verständnis für Opponent\_innen, unterschiedliche Vorschläge konstruktiv diskutieren, Ängste abbauen, Missverständnisse vorausahnen und beseitigen, Projekt für Änderungen von Zielen/ Mitteln offenhalten und schlussendlich Verständnis, Vertrauen, Unterstützung und Anerkennung zwischen den Projektteilnehmer\_innen sicherstellen. Er versteht die Einstiegsphase als die sensibelste in der Organisationsentwicklung und fasst Voraussetzungen zusammen wonach Projekte vermutlich zu einem erfolgreichen Ende gelangen können. Schulentwicklungen sollten beginnen, wenn Missstände oder Stärken auffällig, kurzfristige Erfolge abzusehen sowie sichere und sichtbare Erfolge zu erwarten sind. Die angedachten Maßnahmen müssen auf das Ganze der Schule abzielen und von der Mehrheit gewollt und von allen ertragen werden können. Eine gemeinsame Zielerklärung und Teamarbeit bilden gute Bedingungen. (ebd., S. 173) Vor allem die ständigen Mitglieder sind die Träger der Entwicklung: Lehrkräfte, Schulleitung und Schulaufsicht. Wobei er betont, dass es ohne Schulleitung keinen Wandel gibt. Sie muss für eine erfolgreiche Initiierung gewonnen werden. (ebd., S. 175 ff.) Um erfolgreich zu sein, kommunizieren Schulleitungen nicht im Rahmen ihrer Weisungsbefugnis sondern in Form der Bitte (ebd., S. 183) und installieren zeitnah kooperierende Teams, um Wandlungsmaßnahmen in Angriff zu nehmen (ebd., S. 186 f.). Wichtig ist zu bedenken, dass Konflikte immer Vorrang haben, da sie sonst Energie bündeln, die dann für die

Weiterentwicklung der gewünschten Änderungen verloren geht. Zusammenfassend bedeutet dies, dass subjektive Vorbehalte am ehesten durch aktive Beteiligung bei der Weiterentwicklung abgebaut werden, Neuerungen nicht erzwungen werden können und Überzeugungsarbeit geleistet werden muss: „[...] wenn etwas aus Überzeugung geschieht, ist die Motivation tiefgreifender und nachhaltiger, als wenn etwas auf Zwang beruht“ (ebd., S. 192).

Buhren und Rolff (1996) untersuchten mittels 13 schulformenübergreifenden Fallstudien das Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. In einem früheren Beitrag wird von Buhren (1995, S. 130 f.) bereits hervorgehoben, dass die Initiierungsphase von enormer Bedeutung ist. Ihr Verlauf entscheidet über Aufnahme oder Ablehnung eines Entwicklungsprojektes. Die Initiativgruppe, von der in dem Beitrag berichtet wird, hat ein, durch innerschulische Problemlagen ausgelöstes, Organisationsentwicklungsprojekt erfolgreich angestoßen. Sie haben Kolleg\_innen angesprochen, bei denen sie vermuteten, dass sie der Idee wenigstens nicht ablehnend gegenüberstehen würden und die unterschiedlichen Interessensgruppen angehörten. Erst nachdem sie den Kreis der Interessierten erweitert hatten, haben sie die Projektidee dem gesamten Kollegium in Ansätzen präsentiert. Nachdem sie hier Unterstützung signalisiert bekommen haben, sind sie in eine Arbeitsphase eingestiegen, um das Thema detaillierter auszuarbeiten.

Schnaack und Speth (1996) formulieren drei Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Initiierungsphase. Erstens fußen die Motive zur Veränderung auf verschiedenen Argumenten: bildungstheoretisch (hin zu fächerübergreifendem Unterricht), daraus folgende verbesserte Arbeitsbedingungen (hin zu mehr Kooperation), schulorganisatorisch (sinkende Schüler\_innenzahlen) sowie die veränderte Zukunftsperspektiven der Schüler\_innen (hin zu mehr Berufsorientierung). Zweitens war das Kollegium den Reformen ggü. aufgeschlossen (Kommunikative Arbeitsatmosphäre im Lehrerzimmer, Innovationsbereitschaft) und drittens war die Oberstufenleiterin thematisch sehr gut vorbereitet (einjährige Beurlaubung für Recherchezwecke genutzt, Erfahrungen mit Reformzielen gesammelt).

Rasch (1996) betont, dass es für eine gelingende Initiierungsphase von enormer Bedeutung ist, Widerstand vorherzuzahlen und darüber hinaus Wissen nicht voraussetzen.

In seiner Innovationsstudie untersucht Holtappels (1997) Zeitgestaltung und Lernkultur. Er analysiert ganzheitliche Innovationsprozesse, deren Be- und Entlastungsfaktoren von Umwandlungen einzelner Schulen zu vollen Halbtagschulen. Er ermittelt den Zusammenhang von Lernkultur und Lehrerkooperation und beschäftigt sich mit den Auswirkungen unterschiedlicher Zeitkonzepte (Halbtags, Ganztags) sowie deren Effekte auf die Lernkultur. Chancen und Probleme für die Lehrkräfte werden ebenso thematisiert wie die Partizipation der Lehrkräfte am innovativen Prozess. (ebd., S. 10) Folgende Struktur- und Prozessbedingungen für schulische Innovationsprozesse fokussiert Holtappels (ebd., S. 167):

#### *Akzeptanz der Innovation*

Während sich die Eltern in der Mehrheit für die Innovation aussprachen, musste im Kollegium teilweise erst Akzeptanz aufgebaut werden, indem Informationsasymmetrie durch gute Qualität von Pro-Argumenten abgebaut wurde. Dabei bedienten sich die befragten Schulleitungen bzw. Steuergruppen fünf verschiedener Möglichkeiten, die kumulativ Wirkung entfalteten: 1. Information und

Überzeugungsarbeit, 2. Vorbereitungsarbeit und Fortbildungsmaßnahmen, 3. Schulbesuche und Hospitationen an Schulen, die die Innovation bereits implementiert hatten, 4. perspektivische Verbesserung der Arbeitsbedingungen und 5. partizipative Diskussions- und Entscheidungsformen. (ebd., S. 170)

#### *Partizipation der Lehrer\_innen*

Demokratische Kommunikationsformen und partizipative Einbindung des Kollegiums sind unerlässlich für das Gelingen von Innovationsprozessen. Holtappels benennt wesentliche Partizipationsformen in Vorbereitung der Innovationsimplementation: kollegiumsinterne Diskussionen (im Rahmen von schulinterner Lehrer\_innenfortbildung), Sichtung von Materialien und Informationen, Schul- und Unterrichtsbesuche in umgewandelten Schulen sowie regionale Informations- und Fortbildungsveranstaltungen. (ebd., S. 181)

#### *Voraussetzungen von Innovationen*

Zu ihnen gehören Prozesse der Meinungsbildung, um durch den Dialog von Eltern-Lehrer\_innen und im Kollegium transparent und partizipativ zur Entscheidung zu finden. Ein weiterer Aspekt ist die weitestgehend homogene pädagogische Grundeinstellung im Kollegium, die als unterstützender Faktor für eine gelingende Initiierungsphase angenommen werden kann. In diesem Zusammenhang werden auch die Innovationsbereitschaft und die Kooperationskultur im Kollegium betont. In Einzelfällen kamen innovative Impulse durch personellen Wechsel (Schulleitung, generativer Wechsel, neue innovative Lehrkräfte) von außen. (ebd., S. 201 ff.) Für eine erfolgreiche Entwicklung der Lernkultur fasst Holtappels (ebd., S. 215) drei Voraussetzungen zusammen: die durch das Gesamtsystem zugesicherte Grundversorgung, die Verpflichtung zur Vorlage eines pädagogischen Konzeptes auf Einzelschulebene und die Absicherung der Innovation und deren Vernetzung durch regionale Unterstützungssysteme.

### **3.1.2 Forschung von 2000 bis 2009**

Holtappels (2002) vertiefte seine Untersuchungen zu Lernkulturen und Schulorganisation und wie sie sich durch einen erweiterten Lehrzeitrahmen verändern. Mittels Befragungen von Schulleitungen, Lehrer\_innen und Eltern erarbeitete er die Gelingensbedingungen von Innovationen. Er betont, dass Akzeptanz, Innovationsbereitschaft und engagierte Entwicklungsarbeit der Lehrer\_innen innerhalb seiner Studie wichtige Voraussetzungen sind: „Ein förderliches Arbeitsklima im Kollegium, das Wohlbefinden bei den Lehrkräften erzeugt, kann ein gutes Innovationsklima erfolgreich flankieren.“ (ebd., S. 90) Er bestätigt den Zusammenhang von intensiver Lehrer\_innenkooperation und der Einführung flexibler sowie innovativer Zeitorganisation (ebd., S. 243). Des Weiteren stellt er einen Zusammenhang von positiver Einstellung ggü. binnendifferenzierter Unterrichtspraxis und gutem Innovationsklima im Kollegium fest (ebd., S. 243). Als weitere günstige Startbedingungen benennt Holtappels (ebd., S. 241): räumliche sowie materielle Ausstattung, Entwicklungsbedingungen im Kollegium, hohe Partizipation des Kollegiums und der Eltern.

Bormann (2002) wendet sich in ihrer Untersuchung der Frage zu, ob Schulen lernen können und ermittelt verschiedene Bedingungen, die den Prozess begünstigen: breite Beteiligung durch akzeptanzfördernde Maßnahmen (zielgeleitete Abfrage von Kompetenzen und dadurch angemessenen Zeitaufwand abverlangen, öffentliche Auszeichnungen, Teambuilding-Maßnahmen); kurzfristige Erfolge durch sinnvolle Gestaltungsmöglichkeiten ermöglichen (Gesamtprojekt sinnvoll

unterteilen, Projektmanagement inkl. Feedbackkultur); Aktivitäten in bekannten Formen diskutieren (vorhandene Kommunikationsstrukturen nutzen um Mehraufwand gering zu halten); Situationen herbeiführen, in denen die Kompetenzen wirksam eingesetzt werden können (Selbstwirksamkeit positiv stützen); Geduld aufbringen (langwierige Prozesse bedürfen realistischer Zeitannahmen). (ebd., S. 249 f.)

Um Hinweise und Vorschläge für ein Modell zum Schulleitungshandeln zu erarbeiten, untersuchen Bensen et al. (2002) die Wirksamkeit von Schulleitungshandeln. Rosenholtz (zit. n. ebd., S. 93 f.) arbeitet heraus, dass Schulen erfolgreicher und effektiver sind, wenn sie fähig sind, sich selbst zu entwickeln und sich aus eigenem Anspruch um die Verbesserung der eigenen Arbeit bemühen. Erfolgreiche Schulen haben die folgenden Merkmale: gemeinsame Zielsetzung der Lehrenden, offenes sowie kooperatives Zusammenarbeiten, ein hohes Ausmaß an Kohäsion und Konsens. Sie arbeitet heraus, dass an „verbesserungswürdigen“ Schulen, Schulleitungen oft selbst unsicher bzgl. der eigenen unterrichtlichen Fähigkeiten sind. Bensen et al. (ebd.) betonen die Rolle der Schulleitung für die Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule. Schulleitungen guter Schulen werden auffällig häufig mit der Fähigkeit zielbezogener Führung sowie hoher Innovationsbereitschaft konnotiert.

Anhand einer Stichprobe von 402 allgemeinbildenden Schulen aus drei Bundesländern untersucht Wiechmann (2002) Zusammenhänge von Innovationsschwerpunkten und Rahmenbedingungen. Bezogen auf den Innovationsschwerpunkt *pädagogische Qualitätsverbesserung* ist der Zusammenhang von hohem Frauenanteil, kritisch-konstruktiver Kollegialität sowie die Schulart Grundschule bedeutsam. (ebd., S. 104) Die Schulart und -größe steht in Zusammenhang mit der Aufnahme von Innovationsvorhaben. (ebd., S. 108) Sekundarschulen berücksichtigen Innovationsschwerpunkte bzgl. *Themenorientierter Initiativen* stärker. Grundschulen mit höherem Frauenanteil verfolgen seltener Innovationen dieser Art. (ebd., S. 106) Innovationsschwerpunkte, die dem Thema *Schule als Lebensraum* (extracurriculare Aufgaben) zugeordnet werden können, werden an größeren Schulen seltener angegangen. Auf alle Schwerpunkte hat eine kollegiale Kommunikationskultur positiven Einfluss. Frauen verfolgen eher reformpädagogische und Männer stärker fachorientierte Innovationen. Ein hoher „Ausländeranteil“ bei den Schüler\_innen wirkt sich förderlich für schulpädagogische und hinderlich für themenorientierte Innovationen aus. (ebd., S. 113)

Tillmann und Horstkemper (2004) arbeiten verschiedene Erkenntnisse und methodische Entwicklungen zu Schulformvergleichen und Einzelschulstudien auf. Schulformen stellen alternative Bildungs- und Laufbahnangebote dar, die innerhalb von Schulstufen bestehen. Schulstufen bezeichnen die Klassen: Primarstufe (1-4 bzw. 1-6), Sekundarstufe I (5-10 bzw. 7-10) und Sekundarstufe II (11-13). Einflussfaktoren auf Schulentwicklungsprozesse sind ihnen zufolge das kommunale Interesse, Reformorientierung der Lehrkräfte sowie Handlungsstrategien der Schulleitungen. (ebd., S. 316)

Ebner (2005) beschäftigt sich vor dem Hintergrund der Innovations-(management)forschung mit der Vorbereitung und Realisierung von Implementationen von Innovationen. Sein Fazit: Lehrkräfte stehen Veränderungen skeptisch sowie zurückhaltend gegenüber und Mitstreiter\_innen können schwer gewonnen werden. Dies liegt unter anderem an der hohen Belastung, der Oktroyierung von Schulentwicklung, dem Gefühl, dass die Arbeit der Lehrkräfte mit solchen Projekten abgewertet würde

und letztlich die Rahmenbedingungen und Strukturen nicht förderlich sind. (ebd., S. 2) Das Konzept des Lehrberufes mache organisationales Lernen schwierig bis unmöglich: „Als spezielle Kennzeichen gelten die Kombination differenter und zunehmender Anforderungen (fachliche, instruktionale, emotionale), die hohe Entscheidungsdichte im Unterrichtsprozess und die geringe Chance, diese Entscheidungen zu prüfen, die schwer bestimmbare Beziehung von Lehren und Lernen und die wenig ausgeprägte aufgabenbezogene Kooperation zwischen den Lehrpersonen. Diese Merkmale machen (Rait 1995, S. 94 zit. n. ebd., S. 3) nicht den Stoff, aus dem „organizational learning can be easily forged“.

Ebner (2005) zufolge müssen starke Anreize geschaffen werden, damit sich die Betroffenen mit Innovationen auseinandersetzen. Zudem müssen für einen erfolgreichen Implementationsprozess die Beteiligten von der Idee überzeugt sowie ausreichend informiert sein. Des Weiteren müssen sie die Veränderung als notwendig erachten, aktiv beteiligt sein und Rückmeldungen zu Erfolgen sowie Misserfolgen erhalten. Hindernisse müssen antizipiert werden und die Maßnahmen langfristig angelegt sein. Um ganzheitlich und nachhaltig innovativ zu agieren, muss eine neue Lern-, Kommunikations- und Kooperationskultur angestrebt werden. (ebd., S. 5) In diesem Zusammenhang hebt er hervor, dass es unerlässlich ist die Selbstwirksamkeitserfahrung der Beteiligten durch Teilhabe sicherzustellen. Zum einen wird somit Wissen aufgebaut, welches zum anderen in Handlungsbereitschaft sowie Handlungsfähigkeit mündet. Ein weiterer Aspekt ist die Legitimation der Person, die den Innovationsprozess steuert. Wie auch Warwas (2014) betont, sind die Führungsrollen nicht per se definiert. Aufgrund ihrer Heterogenität und der flachen Hierarchien von Schulen kann nicht angenommen werden, dass der Leitung der Steuerungsprozess zuteilwird. Bedeutsam ist, dass diejenige verantwortliche Person, die den Prozess zu steuern hat, auf einem schulindividuellen Weg dazu berufen und in der Breite akzeptiert wird. (Ebner 2005, S. 9) Zur Kommunikation von Innovations-Erprobungsphasen stellt er fest, dass Experimentieren grundsätzlich negativ konnotiert und mit Unsicherheiten verbunden ist. Dies gilt es zu verändern und Experimente als Erfahrungen, Wissenserweiterung sowie Chance für Entwicklung zu begreifen.

In Holtappels und Höhmann (2005) beschäftigen sich verschiedene Autor\_innen mit aktuellen Fragen zur Bildungs- und Schulforschung. Interessant sind die Beiträge von Pfeiffer, der sich mit der Rolle der Schulleitung auseinandersetzt sowie der Beitrag von Höhmann, die sich der Bedeutung von Lernnetzwerken zuwendet.

Pfeiffer schließt sich der Meinung an, dass Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule geschieht und argumentiert, dass der Schulleitung eine Schlüsselposition sowohl als Gate Keeper als auch als Initiatorin zuteilwird. (2005, S. 84 f.)

Nach Höhmann (2005, S. 166) sind Netzwerke bedeutende Instrumente für die Schulentwicklung. Um einen positiven Beitrag leisten zu können, müssen sechs Kriterien erfüllt sein:

1. Arbeitsklima (konstruktive Zusammenarbeit)
2. Motivation (Engagement der Beteiligten)
3. Unterstützung von innen (durch eigene Schule)
4. Unterstützung von außen (bereitstellen von Ressourcen durch Schulbehörde)
5. inhaltliche Ziele (Ziele und Erwartungen)
6. Organisation (Kontinuität der Treffen, Dokumentation etc.)

Die Effektivität der Netzwerkarbeit steht im Zusammenhang mit der Schulgröße. Je größer die Schule ist, desto schwieriger ist es im Rahmen der Netzwerkarbeit in der ganzen Schule wirksam zu werden.



Diese Erkenntnis wird von Dederling (2007) bestätigt. In ihrer Dissertation untersucht sie das internationale *Netzwerk innovativer Schulen* der Bertelsmann Stiftung, um den Beitrag von Schulnetzwerken zur Entwicklung von Einzelschulen zu ermitteln. Übereinstimmungen zu Gelingensbedingungen von Netzwerkarbeit können den Kriterien *Initiierende/ unterstützende Schulleitung* (Werbung um Teilnahme im Kollegium, Mitgliedschaft in der Steuergruppe), *Gut entwickelte Kommunikationsstrukturen* (Rückkopplung der Ergebnisse an Schüler\_innen, Eltern, Lehrer\_innen), *Gut entwickelte Kooperationsstrukturen* (phasenspezifische Arbeitsgruppen), *Gute externe Unterstützung* (Unterstützung der Ministerien durch finanzielle Unterstützung von Reisekosten, Arbeitsmaterialien, Fortbildungen) sowie *Integrativ arbeitende Steuergruppe* (offen und geschlossene Formen, Einbindung aller Beteiligten) zugeordnet werden. (ebd., S. 260 ff.) Die Befragten bezeugen ein einheitliches Verständnis der Relevanz der Projektarbeit für die eigene Schule. Unabhängig davon ist es bspw. schwierig an mehreren Projekten gleichzeitig teilzunehmen und jedes für sich erfolgreich zu beenden, da mit jedem Projekt Arbeitsressourcen gebunden werden. (ebd., S. 200)

Um Gestaltungsautonomie und Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule gerecht zu werden, kann es sinnvoll sein Steuergruppen einzurichten. Ihre Rolle im Change Management Prozess wird erstmals im Sammelwerk von Berkemeyer und Holtappels (2007b) diskutiert. Damit Ideen und Initiativen zu Schulentwicklung nicht ergebnislos ausgehen, fußen sie zunehmend auf Steuergruppen. Rolff (2007a) setzt sich mit Problematiken ihrer Etablierung und ihrer Arbeit auseinander. Unter anderem stellt er die Bedeutung der Schulleitung für Steuergruppen heraus. Schulleitungen müssen Arbeitsbedingungen und Entlastungen schaffen, um das Engagement aufrecht zu erhalten. Philipp (2007) legt dar, wie die Bindung der Steuerungsgruppe an die Kolleg\_innen aufrecht erhalten werden kann: das übrige System von Anfang an einbinden (bspw. interessierte Lehrkräfte zu Sitzungen einladen), bikulturell denken (innovative Subkultur in der Steuerungsgruppe vs. institutionalisierte Kultur der „Anderen“), Kommunikationskompetenz (Fremdwörter meiden, niemanden ausschließen), Reflexionsfähigkeit, Ernstnehmen von Widerständen (Lehrerfahrungen, die innerhalb der Steuergruppe gemacht wurden, können nicht eins zu eins auf das gesamte Kollegium übertragen werden) und Kommunikation eines professionellen Informationskonzeptes. Berkemeyer und Holtappels (2007a) haben sich mit Aufgabenfeldern sowie der Wirkung von Steuergruppen auseinandergesetzt und postulieren, dass Schulen nicht auf dieses Instrument verzichten sollten, sofern sie ein Interesse an Qualitätszuwachs ihrer Arbeit haben. Mittels ihrer sind sie in der Lage Rationalitätsprobleme einzelner Akteure in Bezug auf innovative Vorhaben (Heinrich 2008, S. 145) zutage zu fördern. Als Intermediär können unterschiedliche Perspektiven erschlossen sowie sichtbar und somit verhandelbar gemacht werden. (Berkemeyer et al. 2008, S. 149)

Die Bedeutung und Gelingensbedingungen von Schulentwicklung in benachteiligten Regionen arbeitet van Ackeren (2008) heraus. Folgende Voraussetzungen und Begleitfaktoren wirken sich positiv aus: geteilte Schulleitungen und/ oder Arbeitsgruppen; Soll-/ Ist-Analysen als Grundlage, um Schulentwicklungsprozesse anzustoßen; interne und externe Netzwerke zwischen „schwachen“ und „starken“ Schulen, um Erfahrungshorizonte zu nutzen; Einbindung der Eltern und zu guter Letzt die externe Unterstützung durch die Schulverwaltung durch die Bereitstellung von passgenauen Weiterbildungsangeboten sowie entsprechender Ressourcen (Stärkung Teamteaching, Unterstützung und Initiierung von Schulnetzwerken). Insbesondere die Einbindung der Eltern aus sozial benachteiligten Minderheiten wird von Hawighorst und Fürstenau (2008) als Veränderungspotenzial

von Schulen angesehen. Choi (2008) beschäftigt sich mit den Chancen von Schulwettbewerben für die Schulentwicklung und betont deren Beitrag zur Verbesserung der Arbeit von Lehrkräften, der Erhöhung des Sozialkapitals von Lehrkräften durch Erfahrungsaustausch sowie deren motivierende Auswirkungen auf die prämierten Schulen.

Die Festschrift *Perspektiven der Schulentwicklung* (Berkemeyer et al. 2009) greift die Theoriediskussion von Rolff (2007b) auf. Autor\_innen diskutieren aus systemischer Perspektive die Weiterentwicklung von Schulen. In diesem Werk geht es mehr um das *Was* als um das *Wie*. Interessant für die Schulentwicklung sind die wiederholte Betonung der Rolle der Schulleitung und der Verweis auf die Gestaltungsautonomie, die für Deutschland im internationalen Vergleich eher schwach ausgeprägt ist. (Harazd et al. 2009, S. 54 ff.) Rürup (2007, zit. n. ebd.) hat 82 Maßnahmen und Instrumente zusammengetragen, die für Gestaltungsautonomie stehen und bis 2004 gesetzlich verankert wurden. Sie sollen die pädagogische Eigenverantwortung sowie Selbstentwicklung von Schulen stärken und können den Ebenen *Dezentralisierung* (Lernorganisation, Unterricht, Personal, Sachmittel) und *neuer Steuerung* (Reflexion, Unterstützung, Rechenschaft, Orientierung) zugeordnet werden.

In seiner mikropolitischen Analyse geht Ammann (2009) der Frage nach inwiefern Beteiligte von Schulen an Innovationen teilhaben. Er zeigt auf, dass einzelne Lehrkräfte veränderungsresistent sind und somit die Herausforderung darstellen um pädagogische Innovationen in der Einzelschule einzubringen. (ebd., S. 261) Gesetzlicher Auftrag für Lehrer\_innen ist neben dem Unterricht und der Erziehungsarbeit, das Schulleben zu gestalten. Eine Empfehlung, um die Schulentwicklung auf Einzelschulebene zu fördern, ist die Bildung eines rechtlichen Rollenbildes für Lehrer\_innen, um so die innovationshemmenden Kolleg\_innen in die Verpflichtung zu nehmen. Dies kann auch ein Instrument sein, das auf organisationaler Ebene verankert ist. (ebd., S. 265) Ammann wies nach, dass trotz umfassender Beteiligung am Innovationsprozess die Umsetzung der Ergebnisse durch die selbigen nicht garantiert sei. Es fehle an Konsequenzen, die ergriffen werden können, wenn Vereinbarungen nicht eingehalten werden. (ebd., S. 283)

### 3.1.3 Forschung von 2010 bis 2015

Lindemann (2010) überträgt Anregungen aus der Organisationstheorie und -führung auf die Gestaltung von Schule und Unterricht. Er (ebd., S. 329 ff.) betont die verschiedenen Rollen in Veränderungsprozessen: *Visionäre* und *Missionare*, *aktive Gläubige*, *Opportunisten*, *Abwartende* und *Gleichgültige*, *Untergrundkämpfer*, *offene Gegner* und *Emigranten*. Demnach ist es bedeutsam, festzustellen welche Verbindungen und Gruppen es gibt, wer die Befürworter und wer die Gegner (und aus welchen Gründen) sind. In Entwicklungsprozesse müssen alle Organisationsangehörigen einbezogen werden, weshalb es wichtig ist neben den Lehrenden, Schüler\_innen, Schulträger, Eltern und die Presse einzubinden. Die sich im zeitlichen Verlauf ändernden Aufgabenstellungen und Herausforderungen für die Einzelschule müssen von und durch diese überwacht werden. Des Weiteren fasst er eine Vielzahl von Implementationsstudien in Bezug auf zentrale Aspekte gelingender Schulentwicklung zusammen. Demnach wirken klare, gemeinsame, mittel- sowie langfristige Ziele und Visionen handlungsorientierend. Vor dem Hintergrund des Schulklimas und der -kultur sind Schulleitung und Führungsstrategien sowie -werkzeuge (Teamarbeit, Arbeitsorganisation, Feedback, Datenerhebung, Konfliktlösung, Schulungen, Ressourcenmanagement) entscheidend. Partizipation des Kollegiums, Eltern und Schüler\_innen aber auch Kooperationen mit dem Umfeld spielen eine

Rolle. Als Grundvoraussetzungen benennt er Motivation, Akzeptanz und Innovationsbereitschaft. (ebd., S. 341 ff.)

Bryk et al. (2010, S. 197 ff.) betonen die Rolle der Schulleitung als wichtigsten Treiber für wirksame Schulentwicklung. Sie beeinflusst Eltern und Gemeindebeziehungen, die professionellen Kapazitäten der Lehrenden, das schüler\_innenorientierte Lernklima sowie das Unterrichtskonzept. Kochs (2011) führungstheoretisch angeleitete Befragung schließt sich diesem Fazit an: starke, aktiv führende und initiiierende Schulleitungen sind wesentlich für eine wirksame Bildungspraxis.

Anhand der Schulen des Modellvorhabens *Selbstständige Schule NRW*, Schulen denen erweiterte Handlungsspielräume zugebilligt wurden, untersuchte Feldhoff (2011) wie Einzelschulen Kapazitäten organisationalen Lernens aufbauen und wie Steuergruppen als Change Agents in Schulen Entwicklungsprozesse initiieren, koordinieren und steuern können. (ebd., S. 13) Er schlussfolgert, dass Schulen im Grunde nicht darauf ausgelegt sind systematisch und dauerhaft die eigene Entwicklung voranzubringen. Jedoch haben Steuergruppen und Schulleitungen mittels fünf Instrumenten (Partizipation des Kollegiums, Informations- und Wissensmanagement, Beratung und Unterstützung des Kollegiums, Koordination des Schulentwicklungsprozesses sowie zielbezogenes Handeln) eine positive Schlüsselfunktion inne. Schulen benötigen externe Unterstützung durch Qualifizierungsmaßnahmen und konkrete Beratung. Wenn das Selbstverständnis von Schulentwicklung ein zentraler Aufgabenbestandteil von Schulen wird, sind förderliche Grundlagen von intern initiiertem Schulentwicklung gelegt. Als erfolgversprechend für die Änderung des Selbstverständnisses sieht er Anpassungen von Arbeitszeitmodellen, die Schulentwicklung explizit berücksichtigen und somit Lehrkräfte entlasten und Anreize schaffen. (ebd., S. 305)

Koch-Priewe (2011) hat sich der Transferforschung gewidmet und untersucht welchen Einflüssen Transfervorhaben unterliegen. In Tab.2 sind die Erkenntnisse zur Initiierungsphase nach außerschulischen und innerschulischen Bedingungen unterteilt. Es lassen sich folgende Merkmale für gelingende Initiierungsphasen (in Bezug auf die Bejahung zur Aufnahme eines Innovationsvorhabens) wiedergeben:

| <b>Bedingungen</b>                 | <b>Merkmale</b>   |
|------------------------------------|---|
| <b>Außerschulische Bedingungen</b> |   |
| Produkt/<br>Innovation             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovation bedeutet Lösungen für vielschichtige Probleme</li> <li>• Innovation ermöglicht Netzwerkooperation</li> <li>• Role Models, die die Umsetzung glaubhaft darstellen können</li> </ul>  |
| Schulberatung                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veranstaltungsformate, Inhalte zur Information über Innovation beziehen sich auf die Situation der Einzelschule</li> <li>• zeitliche Ressourcen der Role Models um Beratungen anbieten zu können</li> <li>• Beteiligung von Lehrer_innen, Schulleitung, Schulaufsicht</li> </ul> |
| <b>Bedingungen</b>                 |   |
| <b>Innerschulische Bedingungen</b> |   |
| Schule als<br>Organisation         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovationsziele sind anschlussfähig</li> <li>• Bereitschaft und Fähigkeit des Kollegiums Innovation umzusetzen</li> <li>• Chance der internen Entwicklung</li> </ul>  |

|        |   |
|--------|---|
| Lehrer | <ul style="list-style-type: none"> <li>• subjektive Abschätzung zum Projekterfolg anhand Informationsangebot</li> </ul>   |
| Eltern | <ul style="list-style-type: none"> <li>• positiver Einfluss zur Aufnahme von Innovationsprozess durch deren Einfluss in sowie Teilhabe an Elternabenden und Schulkonferenzen</li> </ul> |

**Tabelle 2:** Außerschulische und innerschulische Bedingungen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse in der Initiierungsphase

Quelle: Koch-Priewe 2011, S. 178

In ihrer Dissertation setzt sich Röhrich (2012) mit der Klassifikation von Veränderungen und Gemeinsamkeiten von Entwicklungsprozessen auseinander. Sie beschränkt ihre Untersuchung auf das Modellprojekt *Selbstständige Schule NRW*. Schulleitungen verfügen über geringe Kontroll-, Sanktions- und Belohnungsmöglichkeiten und individuelle Lösungsstrategien müssen vor dem eigenen Interaktionsraum entworfen werden. Eine Anforderung an die Schulen für die Teilnahme an dem Modellprojekt war die Errichtung einer Steuergruppe. Röhrich konnte vier Entwicklungstypen von Schulen klassifizieren, die vor gleichen Herausforderungen stehen. Sie unterscheiden sich in der Bearbeitung dieser. Eine gemeinsame Herausforderung ist, dass Informationen innerhalb der Schulen kommuniziert werden, um organisationales Lernen voranzubringen. (ebd., S. 251)

In der Auswertung zweier Fallstudien zur Organisationsentwicklung schlussfolgert Schiersmann (2012), dass vier entscheidende Erfolgsfaktoren in Bezug auf Veränderungsprozesse berücksichtigt werden müssen. Ein *hoher Beteiligungsgrad* ist Voraussetzung für die Entwicklung einer neuen Lernkultur. Des Weiteren ist wichtig, dass eine rein kognitive *Verarbeitung der Notwendigkeit von Veränderungen* nicht ausreichend ist. Die Beteiligten müssen über die kognitive Ebene hinaus auf der emotionalen Ebene angesprochen und motiviert werden (bspw. über erlebnisreiche Methoden). Der *Grad und die Form der Partizipation* müssen phasenspezifisch angepasst sein, um personelle Ressourcen zu schonen. Nichtsdestotrotz muss auch in reduzierten Partizipationsphasen Rückkopplung und Informationen aller nicht aktiv am Prozess Beteiligten erfolgen. Zu guter Letzt muss sich die Führungskraft für den Veränderungsprozess und die Partizipation aussprechen (*Commitment der Leitung*). Sie stellt eine Stabilitätsbedingung für den Wandel dar und beeinflusst die Veränderungsmotivation der Mitarbeitenden (indem sie bspw. Ressourcen für Sitzungen und Workshops zur Verfügung stellt). (ebd., S. 133)

Eickelmann und Drossel (2012) betonen die Bedeutung der Schulleitungen für Lehrer\_innenkooperationen, die ihrerseits bedeutsam für Schulentwicklungsprozesse sind. Es ist Leitungsaufgabe die Bedeutung von kooperativem Zusammenarbeiten in der jeweiligen Institution aufzuzeigen. Um Schüler\_innen am Prozess einzubinden, benennen Altrichter et al. (2012) im selben Sammelband Verbesserungsbedarfe in Hinblick auf den Ausbau handlungsorientierter, unmittelbarer Mitwirkungs- sowie Mitbestimmungsformen und Partizipationsstrukturen sowie die formelle Vernetzung zu Lehrkräften und Schulleitungen.

Kuper und Kapelle (2012) betrachten Lehrer\_innenkooperationen aus organisationssoziologischer Perspektive. Da individuelle Interessen und Ziele häufig nicht mit dem gesamten Kollegium übereinstimmen, muss Einigkeit in den Motiven zur Beteiligung hergestellt werden. Sie stellen fest, dass die formale Organisation Voraussetzung für gelingende und stetige Kooperation ist und nicht über Spontanität sichergestellt werden kann. (ebd., S. 42) Um professionelle Kommunikation in Organisationen strukturell zu verankern, sind schulübergreifende Netzwerke förderlich. (ebd., S. 49 f.; Gottmann und Killus 2012, S. 164)

Personale Faktoren wie Bedürfnisse, Motive und Einstellungen sind entscheidend für wirksame Kooperationen. Pröbstel und Soltau (2012) beschäftigen sich mit Kooperationen aus organisationspsychologischer Perspektive. Sie stellen fest, dass Lehrkräfte teamorientierter sind, als häufig angenommen. Entscheidend für Kooperationen ist, dass das gemeinsame Ziel frühzeitig durch die Beteiligung aller Betroffenen festgelegt und für sinnvoll erachtet wird. Um kritische und konstruktive Auseinandersetzungen zu ermöglichen, sollten sie über die bestehenden freundschaftlichen Beziehungen hinaus gebildet werden. Innovationsförderliche Kooperationen gestalten sich durch heterogene Gruppen. (ebd., S. 71) Kullmann (2012) hebt hervor, dass die Bereitschaft zur Kooperation stark mit der offenen Einstellung bzgl. didaktischer Innovationen zusammenhängt.

Inwiefern Steuerung einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Einzelschulen leistet, diskutiert Dederling (2012) indem sie sich dem Verhältnis von Schulentwicklung und Steuerung widmet. Interessant sind ihre konzeptionellen Auswertungen von neun Steuerungsinstrumenten:

| Steuerungskategorien   | Ziele   | Instrumente  |
|--|---|--|
| Orientierungsgrößen<br>(keine empirisch fundierte Bewertung zu den Instrumenten in Bezug auf die Ziele möglich)  | Formulierung inhaltlicher Kriterien für die Ausrichtung fachlicher Lernprozesse und pädagogischer Arbeitsprozesse | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrpläne</li> <li>• nationale Bildungsstandards</li> <li>• Schulprogramme</li> </ul>             |
| Analyse und Feedback<br>(keine empirisch fundierte Bewertung zu zentralen Abschlussprüfungen sowie Schulinspektionen in Bezug auf die Ziele möglich, Auswertungen von Leistungstests führen nicht zu innerschulischen Aktivitäten) | Analyse der Qualität der schulischen Arbeit Rückmeldungen an Einzelschulen um Schulentwicklung in Gang zu setzen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungstests</li> <li>• zentrale Abschlussprüfungen</li> <li>• Schulinspektionen</li> </ul>     |
| Koordination und Begleitung<br>(keine empirisch fundierte Bewertung zu externen Beratungen in Bezug auf die Ziele möglich)   | Unterstützung von Strategie- sowie Organisationsentwicklung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• schulische Steuergruppen</li> <li>• schulische Netzwerke</li> <li>• externe Beratungen</li> </ul> |

**Tabelle 3:** Steuerungsinstrumente zur Schulqualitätsverbesserung  
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dederling 2012, S. 106 ff.

Wie Tab. 3 zu entnehmen ist, sind empirische Belege für die genutzten Steuerungsinstrumente rar. Lediglich schulischen Steuergruppen sowie schulischen Netzwerken kann ein positiver Beitrag bescheinigt werden. Schulischen Steuergruppen wird ein positiver Einfluss auf die innerschulische Qualitätsentwicklung beigemessen. Ihr Beitrag bezieht sich auf die Schulprogrammarbeit. Der Beitrag der Schulprogrammarbeit für die Qualitätsverbesserung ist empirisch allerdings nicht belegt. Wirkungen der schulischen Netzwerke beziehen sich auf die Einstellungen sowie Haltungen von Lehrkräften, Schüler\_innen, fachliche Schüler\_innenleistungen sowie die Professionalisierung von Lehrer\_innen. (ebd., S. 106 ff.)

Lindemann (2013) befragte 1.847 Lehrende und pädagogische Mitarbeiter\_innen zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung. Eine Voraussetzung für eine positive Aufnahme von Schulentwicklungsimpulsen aus dem Schulumfeld ist, dass Kollegien die Weiterentwicklung der Schule als grundsätzlich machbar einschätzen. Motivation und Zufriedenheit stehen in engem Zusammenhang mit der positiven Wertung von vorhandenen Gelingensbedingungen. Er betont, dass

Ergebnisse innerhalb von Einzelschulen differenziert ausfallen und künftige Arbeiten zum einen spezifische lokale Bedingungen berücksichtigen müssen um Hindernisse zu identifizieren. Zum anderen sollten Gremien-, Team- und Entscheidungsstrukturen analysiert werden, da sich jene auf Werturteile auswirken. (ebd., S. 188 f.)

Rolff (2013) misst der Lehrer\_innenfortbildung sowie externen Moderator\_innen eine Bedeutung für erfolgreiche Schulentwicklung bei. Des Weiteren verdeutlicht er, dass unterschiedliche Erwartungen (Befürchtungen und Hoffnungen) sowie Rollen (externe Moderator\_innen, Schulleitung, ggf. Initiierungsgruppe) zwingend am Anfang zu klären sind. Mittels Steuergruppe, die repräsentativ für das Kollegium ist, wird grundsätzlich eine gute Voraussetzung für die erfolgreiche kollektive Auseinandersetzung geschaffen (ebd., S. 73 f.). Als Perspektive wirksamer Schulentwicklung (vor dem Hintergrund der Schuleffektivitätsforschung) erwähnt er erstmals den Transformationsbegriff. Rolff (ebd., S. 172 ff.) verdeutlicht die Schwierigkeit Innovationen von außen auf die Einzelschule aufzusetzen, da diese im besten Fall adaptiert und der Ursprungsidee („Transferdilemma“ aus Zielvereinbarungen werden bspw. Maßnahmenverabredungen) nicht gerecht würden. Mittels innerschulisch entwickelten Prototypen soll diesem „Transferdilemma“ abgeholfen werden, um schulische Innovationen ganzheitlich angeleitet und nachhaltig gesichert zu erzeugen und zu verbreiten. Die Weitergabe und der Transfer von guter Praxis bzw. von Innovationen sind u. a. deshalb schwierig, da ihnen oft implizites Wissen innewohnt. Mithilfe des innerschulisch entwickelten Prototyps werden Eigenschaften erprobt sowie implizites Wissen erfahrbar gemacht. Über die Einzelschule hinaus sind Lerngemeinschaften anzustreben um Schulentwicklung auf die Ebene des Gesamtsystems zu heben. Rolff (ebd., S. 175) folgend sind Lernwerkstätten die wesentliche Grundlage um Innovationen zu gestalten und zu verbreiten. Er empfiehlt Schulleitungen den Dreischritt von Prototypen, lernenden Lehrer\_innen und Lernwerkstätten, um aus Transfer Transformation zu machen.

Der Sammelband von Rürup und Bormann (2013) beschäftigt sich mit dem Educational Governance Ansatz, der die Verflechtung und Abhängigkeit verschiedener Akteure und Ebenen im Bildungssystem analysiert. Im Beitrag von Goldenbaum (2013) werden verschiedene Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen bezogen auf die Ebene benannt (vgl. Tab. 4).

| <b>Ebene</b> | <b>Einflussfaktoren</b>   |
|--------------|---|
| Innovation   | Lösungsangebot für schulischen Bedarf, Klarheit über Zielstellungen und Vorgehensweisen<br>Komplexität, Qualität und Praktikabilität  |
| Lehrkräfte   | Qualifikationen/ Kompetenzen, Einstellungen, subjektive Theorien, Erwartung von Selbstwirksamkeit, Motivation, (schulübergreifende) Kooperation, Anzahl beteiligter Lehrkräfte                              |
| Einzelschule | Schulkultur, Schulleitung, (schulübergreifende) Kooperation, Steuergruppe   |
| Schulsystem  | Einbindung von Innovationen in Bildungsreformen, Stabilität schulischer Kontexte, langfristige Unterstützung und Begleitung, realistische Zeit- und Ressourcenplanung, ausreichend Zeit, Informationssystem |

**Tabelle 4:** Ebenen von Innovationsimplementation und ihre Einflussfaktoren

Quelle: Fullan 1982, S. 54 ff.; Goldenbaum 2002, S. 101 ff.; Altrichter und Wiesinger 2004, S. 222 f.; Schaumburg et al., S. 599 zit. n. Goldenbaum 2013, S. 150

Goldenbaum untersucht die erfolgreiche Implementation der Innovation *soziales Lernen* und schlussfolgert, dass ausgeprägte Kooperationsstrukturen sowie aktive Beteiligung der Schulleitung und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler\_innen den Erfolg begünstigen. In negativem Zusammenhang steht die Verteilung der, durch die Innovation aufkommenden, Arbeit auf zu wenig Kolleg\_innen sowie das Vorhandensein von Innovationen die sich auf ein ähnliches Thema beziehen. (ebd., S. 168; Goldenbaum 2012)

Gröschner (2013) thematisiert Innovationskompetenz als Element der Lehrer\_innenausbildung. Seinem Verständnis von Innovation nach ist das Individuum Ausgangspunkt für Erneuerung. (ebd., S. 303) Neben einer intrinsisch motivierten Einstellung ggü. individuellen Lern- und Veränderungsprozessen, benötigen Individuen förderliche strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen (formelle, informelle Lernorte), lernunterstützende Maßnahmen (Materialien, Zeit) sowie soziale Kontextbedingungen (kollegialer Austausch, peer-coaching). (ebd., S. 304) Innovationen, die nicht von außen oktroyiert sind, sind effektiver, da sie von den Individuen selbst angegangen und in der jeweiligen Lernumwelt umgesetzt werden. (Bakkens et al. 2010; Hargreaves 2001; Henze et al. 2009; Shulman und Shulman 2014 zit. n. ebd., S. 305)

Gräsel et al. (2013, S. 344) beziehen in ihre Untersuchungen die extrinsische Motivation ein und schlussfolgern, dass Anreize in Form von Feedback und/ oder Materialien zum Innovationsgegenstand notwendig sind, wenn das Interesse der Lehrkräfte geringer ist. Auch sie bestätigen, dass Kompetenz und Kooperation der Beteiligten, Führung und Steuerung des Innovationsprozesses sowie angemessene Ziele bedeutsam für den Innovationserfolg sind. (ebd., S. 344)

Dedering et al. (2013) wenden sich Prozessen der externen Schulentwicklungsberatung zu. Über einen mehrjährigen Zeitraum wurden in NRW alle Schulleitungen befragt und sechs Fallstudien ausgewertet. (ebd., S. 328) Die Prozesse lassen sich in *Unterrichtsentwicklung* sowie *Organisations- und Personalentwicklung* und in drei Beratungstypen systematisieren. Für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess ist die Klärung der Zuständigkeit für Schulentwicklung innerhalb der Schule bedeutsam. Des Weiteren haben Konflikte und Widerstände Vorrang und bedürfen einer Klärung bevor mit der inhaltlichen Arbeit fortgefahren wird. Flankierend erfolversprechend für den Innovationsprozess ist die Einbindung der Einzelschule in ein regionales Netzwerk, welches der Schule ermöglicht Finanzierungsmöglichkeiten in Erfahrung zu bringen sowie Kooperationen eingehen zu können. (ebd., S. 336) Durch die professionelle Herangehensweise mittels externer Beratungen haben die Schulleitungen einen Zuwachs an Wissen im Kollegium bekundet. Daraus leiten sie Einstellungsveränderungen ab. (ebd., S. 338)

Dedering et al. formulieren sieben Bedingungen für einen gelungenen Beratungsprozess:

1. Problemdefinition durch die schulischen Akteure
2. Problemlösungsbereitschaft der schulischen Akteure
3. Adressatenorientierung des Beraters
4. Professionelle Kompetenz des Beraters
5. Initiierende und unterstützende Schulleitung
6. Initiierende und unterstützende Steuergruppe
7. Regionale Einbindung der schulischen Beratungsaktivitäten (ebd. 2013, S. 341)

Voigt (2014) weist mittels mikropolitische Analyse von Schulentwicklungsprojekten darauf hin, dass es wichtig ist, durch transparente Handlungen Beziehungsstrukturen aufzuarbeiten sowie die Motive der Lehrkräfte zur Teilnahme an Projekten zu berücksichtigen. Gieske-Roland et al. (2014) betonen den Mehrwert des auf Freiwilligkeit beruhende Peer Review Verfahrens für die Schulentwicklung.

Da Kooperationen maßgeblich zu gelingender Schulentwicklung beitragen, untersucht Baum (2014, S. 248) Steuergruppen, Steuerteams, Fachkonferenzen und der in ihr agierenden Untergruppen. Sie hebt vier zentrale Themen (*Legitimation, Wirksamkeit, Aufwand vs. Effekt, Autonomie und Bindung der Gruppe in der Schule*) mit denen sich die Kooperationsformen auseinandersetzen müssen und die sich unmittelbar auf die Effektivität der Kooperationen auswirken. *Legitimation der Gruppe*: Ist die Form bereits in der Schulordnung verankert, durch die Gesamtkonferenz mandatiert oder besteht sie lose im System? Wenn sie lose im System besteht, legitimiert sie sich über ihre Arbeit, weil sie bspw. Kolleg\_innen entlastet? Von zentraler Bedeutung ist die Institutionalisierung der Arbeit und der Position der Kooperationen in der Einzelschule. Die ausstehende Klärung der Legitimation kann u. U. viel Energie binden. (ebd., S. 174 ff.) *Aufwand vs. Effekt*: Es zeigt sich, dass mit stärkerem Aufwand (vertiefte inhaltliche Arbeit, häufiger stattfindende Sitzungen), ein größerer Effekt innerhalb der Schule erzielt werden kann. Ein Zusammenhang besteht hier in der Freiwilligkeit (und somit Interesses am Thema) des Zusammenschlusses, der erfolgreichen inhaltlichen Umsetzung und die sich daraus als positiv wahrgenommene ergebende Dauerkommunikation. (ebd., S. 180) *Autonomie und Bindung der Gruppe in der Schule*: Eine engere Anbindung der Kooperationsform innerhalb der Schule kann zum einen durch die exklusive Besetzung (erweiterte Schulleitung), zum anderen durch formale Strukturen (Mandatierung der Mitglieder) aber auch durch regelmäßige Kommunikation der Themen bspw. in den Gesamtkonferenzen aufgebaut werden. (ebd., S. 177 ff.) Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen der relativ großen Kooperationsgruppe und dem vergleichsweise kleinen Kollegium. (ebd., S. 180) Um eine effektive Kooperationskultur an der Einzelschule zu etablieren, sollten Schulen ein integriertes Handlungskonzept, welches mit dem schulischen Leitbild verschränkt ist, entwickeln. (ebd., S. 250)

Warwas (2014) ermittelt Leitungstypen mittels folgender Items: *Kommunikation und Koordination* (interpersonelle, dialogische Führungspraktiken), *mikropolitische Aktivitäten* (bspw. Sondierung von Stimmungsbildern und Meinungsführer\_innen, Aufbau von Netzwerken), *Unterrichtsentwicklung* (Diskurse über pädagogische Konzepte anstoßen, Schaffung innovationsfreundlicher Arbeitsstrukturen), *Effizienz und Service* (organisatorische Tätigkeiten wie bspw. Erstellung von Klassenverteilungs- und Stundenplänen). Aus ihren Ausführungen geht keine explizite Verantwortung der Schulleitung für die Schulentwicklung hervor, allerdings weisen die genannten Items darauf hin, dass die Leitung innovationsfreundliche Rahmenbedingungen schafft, Entwicklungsprozesse erkennt und moderiert. Insgesamt sind Führungsrollen der Schulleitungen sehr heterogen und werden individuell interpretiert.

Dyrda (2015) bestätigt durch langjährige Praxistätigkeit die Annahme, dass nachhaltige Schulentwicklung auf der Einzelschulebene geschehen muss und spricht sich für professionelles Change Management aus, welches im Kollegium angesiedelt ist. Schulentwicklungsmanagement ist ihm zu folge die Organisation von Veränderungsprozessen und Verhaltensänderungen in Richtung einer neuen Lernkultur. (ebd., S. 7) Des Weiteren benennt er regionale Kooperationen und Netzwerke als Gelingensbedingungen von Schulentwicklung, die sich aus den Bedingungsfaktoren (kommunales



Umfeld, pädagogisches Instrumentarium, Schulmanagement) von Schulprojekten ergeben. Für die Rolle der Schulleitungen im Innovationsprozess lehnt er sich an die Konzepte von Senge (1996 zit. n. ebd.) und Fullan (1999 zit. n. ebd.) an. Demzufolge obliegt es ihnen Veränderungsprozesse zu beeinflussen und zu koordinieren. Darüber hinaus haben sie eine Lehrfunktion inne, die sich nicht auf die Schüler\_innen beschränkt. Dennoch sind die in Schulen agierenden Personen grundsätzlich autonom in ihrer Entscheidungsfindung. Seiner Erfahrung nach ist sicher, dass aus dem Kollegium heraus entstehende Themen eine höhere Akzeptanz erfahren, als jene, die von außen an die Schule heran getragen werden. Eine weitere Voraussetzung für gelungene Schulentwicklung ist die Erhöhung von Ressourcen wie Personal, Budget, Sachmittel sowie Gebäuden. (ebd., S. 56 ff.)

Im *journal für schulentwicklung* diskutieren Autor\_innen praktische Ansätze horizontaler Schulentwicklung: Brühlmann und Haymoz (2015) stellen exemplarisch drei Projekte aus der Schweiz vor und betonen, dass mit dem Auftauchen von nicht regional oder staatlich gebundenen Finanzmitteln schulische Innovationen über die üblichen Bildungssystemgrenzen hinaus möglich sind. Künzel (2015) unterstreicht, dass das Verhalten nicht über die Appellfunktion der Kommunikation verändert wird. Es braucht veränderte Werte, die ihrerseits durch Peers beeinflusst werden können. Korn (2015) unterstreicht die Bedeutung der Hospitation für individuelle Lernprozesse. Mit diesem Beitrag endet die Zusammenfassung des Forschungsstandes.

Es wurden vielzählige allgemeine Erkenntnisse zur erfolgreichen Gestaltung von Schulentwicklung und ihren Prozessen sowie Innovationstransfer gewonnen werden. Um relevante Aussagen zur Beantwortung der Leitfrage *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?* zu selektieren und eine Forschungslücke zu heben, wird der Forschungsstand im folgenden Kapitel entlang des in Kapitel 2.3 entwickelten Bezugsrahmens ausgewertet.

### 3.2 Auswertung des Forschungsstandes

Mittels des Bezugsrahmens wird gehoben, inwiefern Kommunikation zu Veränderungsprozessen von Schulen beiträgt und bisher berücksichtigt wurde. Der Forschungsstand wird im folgenden entlang der drei Ebenen: Makro-, Meso- und Mikroebene ausgewertet:

#### Makroebene

Für die aus der Schulentwicklungstheorie generierten Kriterien ergibt sich folgendes Bild: Auf *Kommunikations-* bzw. *Methodentrainings* wird kein Bezug genommen. *Hospitationen* werden als bedeutsam für die Schulentwicklung benannt und deren Unterschied zu einschlägigen Fortbildungsmaßnahmen aufgrund des Austausches der Peers untereinander, betont. (Korn 2015; Gieske-Roland et al. 2014; Holtappels 1997) Explizite *Schulleitungsberatung* wird in geringerem Maße behandelt: „Durch die professionelle Herangehensweise mittels externer Beratungen haben die Schulleitungen einen Zuwachs an Wissen im Kollegium bekundet.“ Beratungen beziehen sich eher auf das gesamte Kollegium bzw. Teile, die dann ihrerseits als Multiplikator\_innen fungieren. (Dedering et al. 2013; Feldhoff 2011; Koch-Priewe 2011) Die grundlegende *Öffnung* der Einzelschule bezieht sich sowohl auf regionale und nicht regionale Anbindung als auch nicht staatliche Verflechtungen und impliziert einen verstärkten Austausch: „In Entwicklungsprozesse müssen alle Organisationsangehörigen einbezogen werden, weshalb es wichtig ist neben den Lehrenden, Schüler\_innen, Schulträger, Eltern und die Presse einzubinden.“ Darüber hinaus ist es wichtig

Kooperationen im Schulumfeld zu betreiben. (Lindemann 2010; Koch-Priewe 2011; Dederling et al. 2013; Brühlmann und Haymoz 2015)

Die aus der Innovationskommunikation abgeleiteten Kriterien *Medien und Öffentlichkeit* wurden wenig bis gar nicht untersucht. Lediglich eine motivierende Wirkung von Schulwettbewerben (Choi 2008) sowie die Notwendigkeit Presse in Entwicklungsprozesse einzubinden, sind genannt worden. (Lindemann 2010) Das Kriterium der *Bemühungen im externen Austausch Innovationen* hervorzubringen, lässt eine positive Wirkung von Netzwerken für die Schulentwicklung erkennen, die in einer Vielzahl erforscht ist. (Rolff 1993; Schnaack und Speth 1996; Holtappels 1997; Höhmann 2005; Dederling 2007; van Ackeren 2008; Choi 2008; Koch-Priewe 2011; Kuper und Kapelle 2012; Dederling 2012; Rolff 2013; Goldenbaum 2013; Dederling et al. 2013; Dyrda 2015) Darüber hinaus findet sich die Aussage, dass Netzwerke einen Beitrag leisten, um: „[...] professionelle Kommunikation in Organisationen strukturell zu verankern [...]“. (Gottmann und Killus 2012) Wie diese Ausgestaltung in der Praxis gelebt wird, ist nicht erforscht.

### Mesoebene

Für die Kriterien, die der Schulentwicklungstheorie entnommen wurden, ergibt sich folgendes Bild: *Lehrer\_innen-* sowie *Führungsfeedback* sind relevante Instrumente für die Schulentwicklung. Rückmeldungen innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Leitung und Kollegium werden im Detail nicht beschrieben. (Bormann 2002; Ertl und Kremer 2005; Dederling 2007; Philipp 2007; Lindemann 2010; Gräsel et al. 2013) *Jahresgespräche*, die inhaltlich über Feedbackgespräche hinausgehen, werden nicht thematisiert.

Der Begriff *Teamentwicklung* ist häufiger benannt. Es sind Empfehlungen zu finden, die sich auf die Teamentwicklung beziehen, empirisch aber wenig belegt sind. „Es ist Leitungsaufgabe die Bedeutung von kooperativem Zusammenarbeiten in der jeweiligen Institution aufzuzeigen.“ Um das Team hin zu kooperativen Arbeit zu entwickeln, sollten Schulleitungen zunächst Teambuilding Maßnahmen anwenden, um anschließend weitere Instrumente wie peer coaching einzuführen. (Rolff 1993; Holtappels 1997, 2002; Bormann 2002; Philipp 2007; Lindemann 2010; Eickelmann und Drossel 2012; Pröbstel und Soltau 2012; Gröschner 2013;) Das Kriterium ist nicht trennscharf vom Kriterium *Kooperation*. Beiden gemein ist, dass sie auch die Kommunikationskultur verändern. „Um kritische und konstruktive Auseinandersetzungen zu ermöglichen, sollten Kooperationen über die bestehenden freundschaftlichen Beziehungen hinaus gebildet werden, denn innovationsförderliche Kooperationen gestalten sich durch heterogene Gruppen.“ Darüber hinaus ist ihre Formalisierung Voraussetzung für gelingende und stetige Kooperation. (Rolff 1993; Holtappels 1997, 2002; Bonsen et al. 2002; Wiechmann 2002; Ebner 2005; Dederling 2007; Eickelmann und Drossel 2012; Kuper und Kapelle 2012; Goldenbaum 2013; Baum 2014) Eine mögliche Formalisierung stellt die *Steuergruppe* dar. Ihr Beitrag zur Schulentwicklung sowie Ansprüche an ihre Kommunikation sind häufiger erforscht. Mitglieder sollen Fremdwörter meiden, um niemanden auszuschließen, Widerstände voraussehen sowie ernst nehmen. Ein professionelles Informationskonzept kommunizieren, darüber hinaus Partizipation aller Beteiligten ermöglichen und regelmäßige Rückmeldungen kommunizieren. (Rolff 1993; Rolff 2007; Philipp 2007; Berkemeyer und Holtappels 2007; Berkemeyer et al. 2008; Heinrich 2008; Feldhoff 2011; Dederling 2012; Röhrich 2012; Rolff 2013; Goldenbaum 2013; Gräsel et al. 2013; Dederling et al. 2013;)

Kommunikation in Kombination mit *Schüler\_innenorientierung* sowie *Lernkultur* ist mehrheitlich konzeptionell bedacht: „Sicherheit und Gewissheit um schüler\_innenorientierte Veranstaltungen

abhalten zu können, die einen Sinnzusammenhang erkennen lassen, sind [...] nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation aufzubauen." (Rolff 1993; Holtappels 1997, 2002; Tillmann und Horstkemper 2004; Ebner 2005;)

Kriterien, die aus organisationstheoretischen Überlegungen hervorgegangen sind, wurden unterschiedlich untersucht. Das Kriterium *unbewusster Wandel* bezogen auf Kommunikation und Schulentwicklung bleibt unberücksichtigt. Lediglich ein Hinweis auf der Inhaltsebene lässt sich ausmachen: „Die sich im zeitlichen Verlauf ändernden Aufgabenstellungen und Herausforderungen für die Einzelschule müssen von und durch die selbige überwacht werden.“ (Lindemann 2010)

Zur *Anschlussfähigkeit der Innovation* sind sich die Autor\_innen einig, dass „[...] aus dem Kollegium heraus entstehende Themen eine höhere Akzeptanz erfahren, als jene, die von außen an die Schule heran getragen werden.“ (Rolff 1993; Schnaack und Speth 1996; Holtappels 1997; Wiechmann 2002; Dederling 2007; van Ackeren 2008; Koch-Priewe 2011; Röhrich 2012; Rolff 2013; Gröschner 2013; Gräsel et al. 2013; Dederling et al. 2013; Dyrda 2015)

Die *Initiation* wird mehrfach als bedeutsam bestätigt. Schulleitungen haben hier verstärkt als Initiator\_innen und/ oder Werbende zu kommunizieren. Grundsätzlich sind „[...] unterschiedliche Erwartungen (Befürchtungen und Hoffnungen) sowie Rollen (externe Moderator\_innen, Schulleitung, ggf. Initiierungsgruppe) zwingend am Anfang zu klären [...].“ (Rolff 1993; Buhren 1995; Rasch 1996; Holtappels 2002; Pfeiffer 2005; Ebner 2005; Dederling 2007; Koch 2011; Rolff 2013; Dederling et al. 2013)

Mit den Kriterien, die der Change Communication entstammen, erweitern sich die Kenntnisse wie folgt: Zum *Erfolgsfaktor: Strategie* lässt sich zusammenfassen, dass unter einem hohen Partizipationsgrad Klarheit über gemeinsame Ziele und Visionen entwickelt sowie kommuniziert werden müssen. Schulleitungen sollen in diesem Zusammenhang mindestens involviert sein. Widerstände müssen vorausgeahnt und entsprechend berücksichtigt werden. Mittels Informations- sowie Handlungskonzept und eines schuleigenen entwickelten Rollenbildes für Lehrer\_innen können Handlungsstrategien und daraus resultierende realistische Zeitannahmen kommuniziert werden. (Rolff 1993; Rasch 1996; Bormann 2002; Tillmann und Horstkemper 2004; Ebner 2005; Philipp 2007; Ammann 2009; Lindemann 2010; Feldhoff 2011; Schiersmann 2012; Pröbstel und Soltau 2012; Röhrich 2012; Rolff 2013; Goldenbaum 2013; Baum 2014; Dyrda 2015) Erkenntnisse zum *Erfolgsfaktor: stakeholderorientierte Kommunikation* überschneiden sich in Teilen mit Erkenntnissen zur *Steuergruppe*. Die Kommunikation sollte demnach Wissen nicht voraussetzen und folglich Fremdwörter vermeiden, unterschiedliche Perspektiven erschließen und entsprechende Argumente entwickeln. Konflikten muss Vorrang gegeben werden und Schulleitungen sollten in der Form der Bitte kommunizieren und nicht entsprechend ihrer Weisungsbefugnis. (Rolff 1993; Rasch 1996; Holtappels 1997; Philipp 2007; Berkemeyer et al. 2008; Heinrich 2008; Dederling et al. 2013;)

Zum Kriterium *Erfolgsfaktor: Organisation und Strukturen* bleibt festzuhalten, dass innovationssteuernde Personen oder Teams zeitnah installiert bzw. legitimiert werden müssen. Des Weiteren sollte es ein Informations- sowie Wissensmanagement geben, um zu beraten und zu unterstützen. (Rolff 1993; Ebner 2005; Feldhoff 2011; Röhrich 2012; Goldenbaum 2013; Gröschner 2013; Gräsel et al. 2013; Baum 2014; Warwas 2014; Dyrda 2015)

Unter dem Kriterium *Erfolgsfaktor: Kommunikationskanäle* werden mehrheitlich Aussagen zu Kommunikationsstrukturen an Schulen verortet. So stehen Gremien-, Team-, Entscheidungsstrukturen wie bspw. Elternabende, Schul- sowie Gesamtkonferenzen in enger

Verbindung mit gelingenden Schulentwicklungsprozessen. Um den Mehraufwand gering zu halten, sollten bekannte Kommunikationsstrukturen genutzt werden und Kommunikation grundsätzlich phasenspezifisch am Prozess ausgerichtet sein. Eine breite Beteiligung von Kollegium, Eltern sowie Schüler\_innen wirkt sich ebenfalls positiv aus. (Holtappels 1997; Bormann 2002; Dederling 2007; Lindemann 2010; Koch-Priewe 2011; Schiersmann 2012; Altrichter et al. 2012; Goldenbaum 2013; Lindemann 2013; Baum 2014)

Zum *Erfolgsfaktor: Commitment* ist einheitlich, dass es ohne Schulleitung keinen Wandel gibt. Die Autor\_innen gewichten ihren Stellenwert unterschiedlich. Die Funktion der Leitung wird als positive Schlüsselfunktion bis wichtigster Treiber beschrieben. Einigkeit besteht darin, dass sie einen Raum für die Kommunikation über die Innovation schaffen muss. (Rolff 1993; Bonsen 2002; Helsper und Böhme 2004; Harazd et al. 2009; Bryk et al. 2010; Feldhoff 2011; Schiersmann 2012; Goldenbaum 2013; Dederling et al. 2013; Warwas 2014;)

Das, der Innovationskommunikation entnommene, Kriterium *kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit* lässt erkennen, dass für gelingende Schulentwicklungsprozesse ein ggü. Reformen aufgeschlossenes Kollegium eine gute Voraussetzung ist, aber nicht alleinige Bedingung. Darüber hinaus hat eine kollegiale Kommunikationskultur einen positiven Einfluss. Grundsätzlich sind mit Veränderungen auch immer Experimente verbunden. Um deren negative Konnotation müssen Verantwortliche von Schulentwicklungsprozessen wissen, diese kommunikativ berücksichtigen und ins Gegenteil verändern. Hilfreich wäre diesbezüglich, wenn sich „[...] das Selbstverständnis bzgl. Schulentwicklung in Richtung zentralem Aufgabenbestandteil von Schulen ändert, [damit, Anm. d. Verf.] sind förderliche Grundlagen von intern initiiertes Schulentwicklung gelegt.“ (Schnaack und Speth 1996; Holtappels 1997, 2002; Wiechmann 2002; Ebner 2005; Ammann 2009; Harazd et al. 2009; Lindemann 2010; Feldhoff 2011; Koch-Priewe 2011; Kullmann 2012; Gröschner 2013; Lindemann 2013)

### Mikroebene

Der Innovationskommunikation wurde die Relevanz der *Phasen der Innovationsübernahme* entnommen und schließt an Erkenntnisse, die zum Kriterium *Anschlussfähigkeit von Innovationen* gehoben wurden: „...wenn etwas aus Überzeugung geschieht, ist die Motivation tiefgreifender und nachhaltiger, als wenn etwas auf Zwang beruht.“ bzw. zur *stakeholderorientierten Kommunikation*: „[...] Informationsasymmetrie durch gute Qualität von Pro-Argumenten abgebaut [...]“. Eine neu gewonnene Erkenntnis diesbezüglich bezieht sich auf: „[...] eine rein kognitive Verarbeitung der Notwendigkeit von Veränderungen [ist; Anm. d. Verf.] nicht ausreichend. Die Beteiligten müssen über die kognitive Ebene hinaus auf der emotionalen Ebene angesprochen und motiviert werden (bspw. über erlebnisreiche Methoden)“. Die Schulleitungen werden als Vorbild benannt, Peers können einen guten Beitrag leisten, um Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu erhöhen und somit deren Entscheidung zur Teilnahme am Schulentwicklungsprozess zu verstärken. (Rolff 1993; Holtappels 1997; Ebner 2005; Lindemann 2010; Koch-Priewe 2011; Schiersmann 2012; Goldenbaum 2013; Voigt 2014; Dyrda 2015; Künzel 2015)

Die Kriterien aus McGuires Modell sind wie folgt in der bisherigen Forschung berücksichtigt: Zu relevanten *Kommunikator\_innen* von Schulentwicklungsbedarfen benennt die Forschung Schulleitungen, Steuergruppen, Initiativgruppen (interessierte Menschen, nicht formalisierte Zusammenschlüsse) sowie Role Models. (Rolff 1993; Daschner et al. 1995; Holtappels 1997; Koch-

Priewe 2011) *Situationen* sind selten beschrieben. Zum einen sollte der Kreis der am Schulentwicklungsprozess Interessierten sukzessive sowie mit Bedacht erweitert werden. Zum anderen sollten Beziehungsstrukturen von Anfang an transparent gemacht werden. (Daschner et al. 1995; Voigt 2014) *Botschaften* sollen informieren und überzeugen, die bisherige Arbeit der Lehrkräfte respektvoll berücksichtigen und somit über den Appell zur Aufnahme eines Schulentwicklungsprozesses hinausgehen (Holtappels 1997; Ebner 2005; Koch-Priewe 2011; Kuper und Kapelle 2012; Künzel 2015). Zu *Kanälen* der individuellen Ebene gibt es keine Erkenntnisse, die den Wissensstand der *Kommunikationskanäle* (Mesoebene) erweitern würde. Zu *Rezipient\_innen* beziehen sich die Autor\_innen auf Schüler\_innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen. Sie haben unterschiedliche Rollen (Visionäre, Missionare, aktive Gläubige, Opportunisten, Abwartende, Gleichgültige, Untergrundkämpfer, offene Gegner, Emigranten) inne, aufgrund dessen ihr Meinungsbildungsprozess verschieden abläuft. Mehrheitlich beziehen sich die Ausführungen auf Lehrkräfte. Da sie aufgrund pädagogischer Freiheit keine unmittelbaren Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Vereinbarungen zu befürchten haben, muss ihre Interessengruppenzugehörigkeit besondere Berücksichtigung durch die Kommunikator\_innen erfahren. (Langenbuch et al. 1992; Buhren 1995; Holtappels 1997; Holtappels 2002; Ebner 2005; Dederling 2007; Hawighorst und Fürstenau 2008; van Ackeren 2008; Ammann 2009; Lindemann 2010; Altrichter et al. 2012; Goldenbaum 2013; Gräsel et al. 2013)

Zu den Kriterien *Meinungsführer\_innenschaft* und *Dopplungseffekt* finden sich lediglich die Hinweise, dass Kolleg\_innen sukzessive angesprochen und diese unterschiedlichen Interessengruppen angehören sollten. Es kann hilfreich sein, Eltern im Vorfeld für das Entwicklungsvorhaben zu gewinnen, da diese die Motivation zur Teilnahme verstärken können. (Buhren 1995; Holtappels 1997)

Die Leitfrage *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?* führt zur Erkenntnis, dass viele Kriterien der Makro- sowie Mesoebene als positiv wirkende Voraussetzungen von gelingenden Schulentwicklungsprozessen gelten. Sie sind unterschiedlich breit sowie tief erforscht. Die bisherige Forschung benennt die Initiierungsphase als die sensibelste und wichtigste Phase von Schulentwicklungsprozessen. Die Gestaltung der Initiierungsphase entscheidet über ihre Fortführung. Aufgrund der sozialen Struktur und der Gestaltungsautonomie von Schulen, ist anzunehmen, dass interpersonelle Kommunikation einen starken Einfluss auf die erfolgreiche Initiation und entsprechende Fortführung von Schulentwicklungsprozessen ausübt.

Die bisherige Forschung bezieht sich auf allgemeine Schulentwicklungsprozesse, die Betrachtung konkreter Innovationen wie der Umwandlung von Halb- zu Ganztagschulen oder allgemeinen Herausforderungen zu Innovationstransfer. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Transformation, als eine mögliche Form von Schulentwicklung fehlt bislang. Die Schulentwicklungsforschung benennt die Initiierungsphase als sensibelste und wichtigste Phase von Schulentwicklungsprozessen. Es ist anzunehmen, dass Initiation von Transformation ebenfalls über die erfolgreiche Aufnahme eines Transformationsprozesses entscheidet. Die Forschungsfrage der fortführenden Arbeit nimmt sich dieser Forschungslücke an *Wie muss die Initiation von Transformation kommunikativ angegangen werden, um in einen Transformationsprozess überzugehen?* Abb. 4 verdeutlicht den zu untersuchenden Zeitraum:



**Abbildung 4:** Phasen von Transformation um eigene Forschungsfrage erweitert  
Quelle: Eigene Darstellung

Die Unterteilung Makro-, Meso- und Mikroebene bot sich aufgrund der Theorien an. Durch die Auswertung des Forschungsstandes wird ersichtlich, dass die verwendeten Kriterien nicht trennscharf sind. Um der Forschungsfrage nachzugehen, wird der orientierende Bezugsrahmen in Kapitel 4.2.1 zu einem strukturierenden Kategoriensystem weiterentwickelt.

Im Kapitel 4.1 werden die zur Anwendung kommende Methode Mehrfallstudie, die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse und die entsprechenden Gütekriterien diskutiert.

## 4 Empirische Arbeit

### 4.1 Methodische Grundlagen:

#### 4.1.1 Mehrfallstudie

Der geringe theoretische Erkenntnisgrad, dem die vorliegende Fragestellung unterliegt sowie der ihr zugrundeliegenden starken Beeinflussung durch menschliches Verhalten sind nach Yin (2003; zit.n. Baumgarth 2009, S. 83; Schögel und Tomczak 2009, S. 83) zwei wesentliche Untersuchungssituationen, die nach einer Fallstudie verlangen, um einen Erkenntnisbeitrag zu leisten. Die Mehrfallstudie erlaubt eine ganzheitliche Betrachtung und ist aufgeschlossen unerwartete Aspekte zu heben (Häder 2010, S. 351). Sie findet Anwendung, um Phänomene in Gruppen und Organisationen zu erklären (Schnell et al. 2013, S. 240; Gräsel et al. 2013, S. 345).

Um Eisenhardts (zit. n. Baumgarth 2009, S. 88; Schögel und Tomczak 2009, S. 88) Empfehlung zu folgen, sollen nicht weniger als vier Fälle untersucht werden. Aufgrund der in dieser Arbeit zur Anwendung kommenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (Kategoriensystem ist im gesamten Prozess anpassbar) wird von Yins (1994; zit. n. Schögel und Tomczak 2009, S. 90) Hinweis eine Pilotstudie durchzuführen, um daraufhin problematische Aspekte aufzudecken und anzupassen, abgewichen. Um dem Anspruch der Generalisierbarkeit Rechnung zu tragen, ist das Forschungsdesign als Mehrfallstudie konzipiert.

Mittels Fallstudienforschung ist es möglich unterschiedliche Informationsquellen zu berücksichtigen (Häder 2010, S. 351). Im vorliegenden Fall werden Interviews geführt und Archivmaterialien ausgewertet. Es wird versucht, ein ganzheitliches Bild des Prozesses wiederzugeben. Wie aus Tab. 5 hervorgeht sind den gewählten Hilfstechniken Stärken und Schwächen eigen, über die sich die forschende Person den gesamten Forschungsprozess hinweg bewusst sein muss:

| Erhebungsmethode/<br>Datenquelle | Stärken   | Schwächen  |
|----------------------------------|---|--|
| <b>Archivmaterialien</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stabile Basis, kann wiederholt werden</li> <li>• breite Abdeckung, lange Zeitabschnitte, verschiedene Ereignisse und Umstände</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• begrenzte Zugangsmöglichkeiten</li> <li>• verzerrt und selektiv, falls nur unvollständig</li> <li>• kann durch Autor_in der Dokumente verzerrt sein</li> <li>• Zugang kann bewusst beschränkt werden</li> </ul>   |
| <b>Interviews</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf das Thema des Falls ausgerichtet</li> <li>• erkenntnisreich, gibt Hinweise auf Zusammenhänge</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verzerrung durch ungenaue Fragestellungen</li> <li>• Verzerrung durch subjektive Perspektive der Gesprächspartner_innen</li> <li>• Ungenauigkeiten durch schlechte Wiedergabe</li> <li>• Beliebigkeit, Antworten werden von befragender Person beeinflusst</li> </ul> |

**Tabelle 5:** Stärken und Schwächen verschiedener Hilfstechniken

Quelle: Yin (Schögel und Tomczak 2009, S. 91)

Die Fallstudienmethode ist geeignet die Forschungsfrage dieser Thesis zu bearbeiten. Es ist möglich, neue Einsichten aufzudecken, sich auf die reale Situation zu beziehen, Ergebnisse mit hohem Innovationsgrad sowie vergleichsweise höherer interner Validität zu erzielen. Die forschende Person muss einen höheren Aufwand empirischer Arbeit akzeptieren und mit der Komplexität der abgeleiteten Forschungsergebnisse umgehen. Die Fallbezogenheit der Forschungsergebnisse und die geringere externe Validität der Ergebnisse sind hinnehmbar und können in künftigen Forschungsvorhaben mittels umfassenderer Mehrfallstudien und/ oder Fokusgruppen überprüft werden. (Schögel und Tomczak 2009, S. 98 f.)

Die forschende Person muss zuhören können, offene Fragen verwenden, flexibel und anpassungsfähig sein sowie dem Untersuchungsobjekt unvoreingenommen und offen ggü. treten (Yin 1994; zit. n. Schögel und Tomczak 2009, S. 89). Die Auswertung der so gewonnenen Daten erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel, die im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

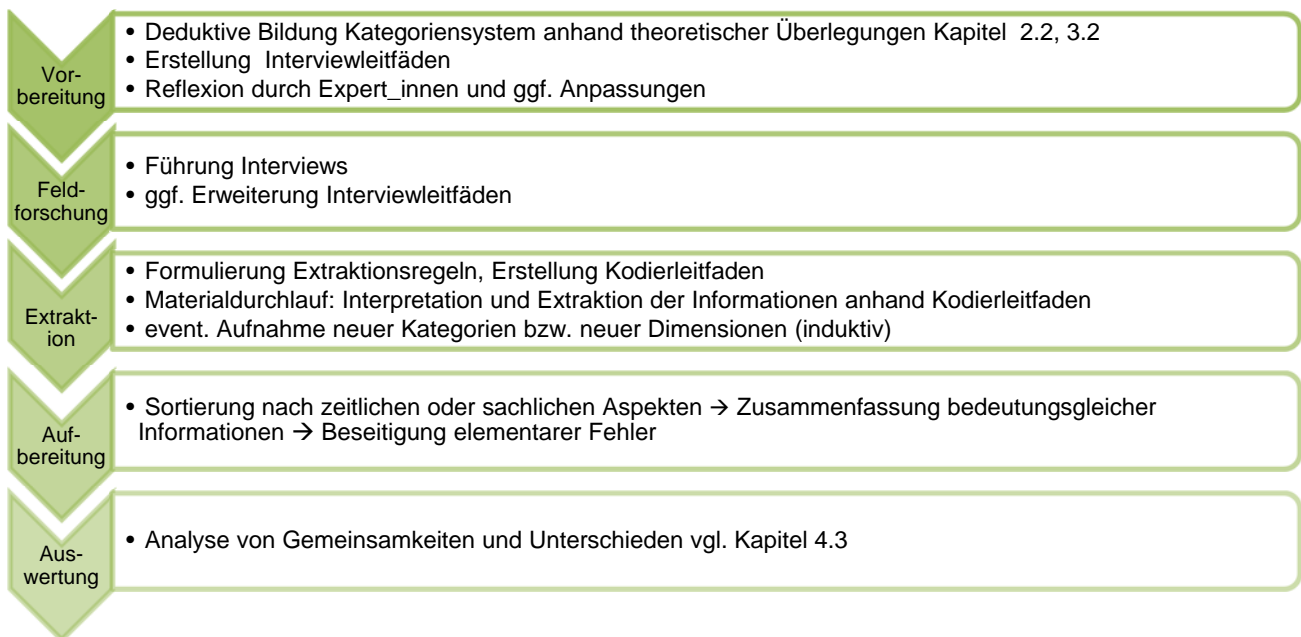
#### 4.1.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel

Um sich einer theoretischen Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes zu nähern, werden die Fälle gegenübergestellt und Elemente, Ursachen und Bedingungen identifiziert (Steinke 2008, S. 330). Dabei werden fallübergreifend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht (Schögel und Tomczak 2009, S. 82 ff.). Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf Gläser und Laudel (2010).

Die quantitative Inhaltsanalyse wurde erstmals in den 20er Jahren in den Kommunikationswissenschaften mit dem Ziel Informationen aus Texten zu generieren und diese unabhängig vom Ursprungstext weiterzuverarbeiten erwähnt. Ein Nachteil der quantitativen Methode liegt in der Geschlossenheit. Bedeutungen des Textes werden reduziert auf das, was die angesetzte Kategorie messen soll. Um die Vorteile des theorie- und regelgeleiteten Verfahrens der quantitativen Methode mit der Komplexität von Informationen und deren Verstehen zu kombinieren, entwickelte Mayring das Verfahren 60 Jahre später zur qualitativen Inhaltsanalyse weiter. Gläser und Laudel merken an, dass ein Nachteil Mayrings Methode in der Unveränderbarkeit besteht. Das entwickelte Kategoriensystem ist ordinalskaliert und bleibt am Ende geschlossen, die Ausprägungen sind vorgegeben. Die vorliegende Forschungsfrage unterliegt einer Komplexität, die in ihrer Gänze nicht abzuschätzen ist, daher werden die Fallstudien nach der von Gläser und Laudel weiterentwickelten

Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Verfahren bleibt im gesamten Prozess für unvorhergesehene Informationen offen und wird so dem eigenen Forschungsvorhaben gerechter.

Die Daten gehen gleichberechtigt in die Analyse ein und werden anhand eines Kategoriensystems (vgl. Kapitel 4.2.1), welches durch theoretische Überlegungen (vgl. Kapitel 2.2) und der Auswertung des Forschungsstandes (vgl. Kapitel 3) entwickelt wird, analysiert. Durch die theoriegeleitete Bildung des Kategoriensystems ist die Informationsbasis zur Beantwortung der Forschungsfrage strukturiert. Es ist während der Extraktionsphase veränderbar, wenn neue relevante Informationen zutage treten. Es können neue Kategorien und Dimensionen entstehen. Vorteil dieser Methode ist, dass einmal gewonnenes Wissen zur späteren Auswertung erhalten bleibt und eine Pilotstudie nicht notwendig ist. Das gesamte Material ist während des Prozesses veränderbar in dem Sinne, dass aus der Theorie hergeleitete Kategorien nicht gelöscht werden, jedoch neue Kategorien entstehen können. Die Extraktion ist ein wesentlicher Interpretationsschritt und aufgrund des Verstehens und der Zuordnung zu spezifischen Kategorien individuell geprägt. Um jederzeit Bezug zum Ursprungstext nehmen zu können und zu überprüfen, ob inhaltliche Entscheidungen sinnvoll waren, werden die Quellenverweise in der Analyse und Interpretation mit angegeben. Abb. 5 verdeutlicht den Gang der Inhaltsanalyse:



**Abbildung 5:** Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Gläser und Laudel 2010, S. 200 ff.

### 4.1.3 Gütekriterien

Für die qualitative Arbeit mit der Fallstudienmethode müssen, im Vergleich zur quantitativen Vorgehensweise, andere Ansprüche an Objektivität, Reliabilität und Validität gestellt werden. Der vermeintliche Nachteil, des geringeren Anspruchs wird durch die Genauigkeit und die mögliche spezifische Herangehensweise an den jeweiligen Fall wieder aufgehoben. (Häder 2010, S. 351)

Um den Gütekriterien gerecht zu werden, werden folgende Aspekte berücksichtigt: Regelgeleitetheit, Dokumentation des methodischen Vorgehens, argumentative Interpretationsabsicherung, kommunikative Validierung, Nähe zum Forschungsgegenstand sowie Triangulation (Ebster und Stalzer 2008, S. 160).



Aufgrund des systematischen Vorgehens (Regelgeleitetheit) und der Dokumentation der einzelnen Interpretationsschritte ist es möglich, die einzelnen Interpretationsschritte, die zur Beantwortung der Forschungsfrage geführt haben, nachzuvollziehen (Gläser und Laudel 2010, S. 206). Mittels der Verfahrensdokumentation (Dokumentation des methodischen Vorgehens) wird intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichergestellt (Berger 2010, S. 125). Um die eigenen Aussagen abzusichern, müssen diese nachvollziehbar argumentiert (argumentative Interpretationsabsicherung) und sofern möglich rückgekoppelt werden. Rückkopplung heißt, die gewonnenen Daten dem Beforschten auf Gültigkeit vorzulegen und bewerten zu lassen (kommunikative Validierung). (Berger 2010, S. 125) Soziale Erwünschtheit sind Verzerrungen, die vermieden werden müssen. Es ist wichtig ein Vertrauensverhältnis zum Beforschten aufzubauen (Nähe zum Forschungsgegenstand). (Berger 2010, S. 125) Triangulation bedeutet Forschungsgegenstände von mindestens zwei Punkten aus zu betrachten und ist als eine Strategie der Validierung in der qualitativen Sozialforschung zu verstehen. Der vorliegenden Forschungsmethode ist die Datentriangulation eigen, da verschiedene Quellen (je Fall mind. zwei) miteinander verbunden werden, die die Grundlage der Auswertung sind. (Flick 2008, S. 309 f.)

## 4.2 Das Forschungsfeld: Fünf deutsche und österreichische Schulen

### 4.2.1 Kategoriensystem zur Auswertung der Daten

Während sich die Unterteilung in Makro-, Meso- und Mikroebene zur Auswertung des Forschungsstandes anbot, ist durch dessen Auswertung erkenntlich geworden, dass die Kriterien nicht trennscharf sind.<sup>2</sup> Die Auswertung hebt positiv wirkende Voraussetzungen von Schulentwicklungsprozessen, deren Vorhandensein sich positiv auf die erste Kommunikation von Transformationswünschen auswirken kann. Andere Kriterien führen zu Kategorien, die sich auf den Vorgang der Initiation beziehen.<sup>3</sup> Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden 31 Kriterien des Bezugsrahmens nach einer neuen Logik strukturiert und in vier Kategorien mit 11 Dimensionen zusammengefasst.<sup>4</sup>

Die positiv wirkenden Voraussetzungen müssen berücksichtigt werden, um die Erkenntnis bzgl. der Kommunikation von Transformationswünschen einbetten zu können. Sie sollen anhand folgender Kategorien untersucht werden:

Die Kategorie Arbeitsfeld Schule bezieht sich auf die Ebene der Schule. Die ihr subsumierte *Dimension Lernkultur* vereint die drei Kriterien *Schüler\_innenorientierung*, *Lernkultur* sowie *Anschlussfähigkeit der Innovation*. Nach diesen Kriterien erfahren Themen, die aus dem Kollegium heraus entstehen, eine breitere Akzeptanz, als von außen aufgezwungene. Schüler\_innenorientierte Veranstaltungen können gemäß diesem Kriterium nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation entstehen. Das Transformationsverständnis einer Lernkultur hin zu Potenzialentfaltung:

- Entwicklung neuer Lernformate,
- Veränderung der Rollen der Erwachsenen von Wissensvermittler\_innen zu Lernbegleiter\_innen,
- einer hohen intrinsischen Motivation, der an Schulentwicklung Beteiligten sowie

---

<sup>2</sup> Zur Nachvollziehbarkeit, wie sich die Kategorien herleiten, ist der 1. Schritt der deduktiven Kategorienbildung dem Anhang S. 76 1. Schritt *deduktive Kategorienbildung* zu entnehmen.

<sup>3</sup> Die Übersicht der Kategorien und Dimensionen ist dem Anhang S. 82 2. Schritt *deduktive Kategorienbildung* zu entnehmen.

<sup>4</sup> Eine Übersicht ist dem Anhang S. 87 *Zuordnung Kriterien des Bezugsrahmens zu Kategorien/ Dimensionen* zu entnehmen.

- dem Anstreben eines Dominoeffektes, in dem Wissen gern mit anderen Schulen geteilt wird, um so zu Veränderungen an anderen Schulen beizutragen

schließt sich hier an. Es fällt Schulen mit ihren unterschiedlichen Ausgangslagen in Bezug auf Lernkultur verschieden leicht, Transformation hin zur Potenzialentfaltung in Gang zu setzen.

Die *Dimension Teamentwicklung* bezieht sich auf die Zusammenarbeit des Kollegiums. Sie vereint das Kriterium der *Lehrer\_innen* sowie *Führungsfeedbacks*, da diese in der aktuellen Forschung als relevante Instrumente für Schulentwicklung begriffen werden. Das Kriterium *Teamentwicklung* bezieht sich auf Teambuilding Maßnahmen, bringt aber wenig empirisch belegte Aussagen hervor. Zudem überschneidet es sich mit dem Kriterium *Kooperation*. Beide gehen in der *Dimension Teamentwicklung* auf. *Steuergruppen* stellen eine formalisierte Form von Kooperation dar und haben einen Einfluss auf Schulentwicklung, weshalb das Kriterium in Teilen dieser Dimension zugeordnet wird. In Teilen fließen ebenfalls Aspekte des Kriteriums *kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit* in die *Dimension Teamentwicklung* ein: „[...] das Selbstverständnis bzgl. Schulentwicklung [ändert sich, Anm. d. Verf.] in Richtung zentralem Aufgabenbestandteil von Schulen, [somit, Anm. d. Verf.] sind förderliche Grundlagen von intern initiiertem Schulentwicklung gelegt.“

Die Kategorie Erfahrungsstand vereint Erkenntnisse des kollegialen sowie individuellen Erfahrungshorizontes und deren formalisierte Ausprägungen in Form von Netzwerken. In der subsumierten *Dimension Personalentwicklung* werden Erkenntnisse zur persönlichen Entwicklung, persönlicher Erfahrungen sowie Einstellungen des Personals zusammengefasst. Das Kriterium der grundlegenden *Öffnung*: „Lehrende sind in Schulentwicklung einzubinden und Schulberatung muss betrieben werden“ wird hier verortet. Des Weiteren werden die nicht thematisierten Kriterien *Kommunikations-* sowie *Methodentrainings* und *Jahresgespräche* subsumiert. Der Forschungsstand gibt diesbezüglich keine Erkenntnisrichtung vor, aufgrund der Schulentwicklungstheorie kann angenommen werden, dass sie sich auf die Kompetenzen auswirken und Einfluss auf gelingende Initiation haben. Darüber hinaus gehen die Kriterien *Schulleitungsberatung*: „Beratungen beziehen sich eher auf das gesamte Kollegium bzw. Teile, die dann ihrerseits als Multiplikator\_innen fungieren.“ sowie *Hospitationen*: „[...] werden als bedeutsam benannt [...]“ in dieser Dimension auf. Durch das Kriterium *kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit* wurde die Erkenntnis gehoben, dass für gelingende Schulentwicklungsprozesse ein ggü. Reformen aufgeschlossenes Kollegium eine gute Voraussetzung ist.

In der *Dimension Netzwerk* wird das Kriterium *Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen*: „[...] positive Wirkung von Netzwerken für die Schulentwicklung [...]“ verortet. Des Weiteren fließen Aspekte des Kriteriums grundlegende *Öffnung*: „[...] bezieht sich sowohl auf regionale/ nicht regionale Anbindung als auch nicht staatliche Verflechtungen [...]“ sowie das Kriterium *Medien und Öffentlichkeit*: „[...] motivierende Wirkung von Schulwettbewerben sowie die Notwendigkeit Presse in Entwicklungsprozesse einzubinden [...]“ ein.

Um sich dem Vorgang der Initiationsaufnahme anzunähern, werden folgende Kategorien und Dimensionen gebildet:

Die Kategorie Kommunikation subsumiert in ihrer *Dimension Strategie* das Kriterium *Situationen* sowie Aspekte der Kriterien *Rolle und Eigenschaften der Meinungsführer\_innen/ doppelten Kommunikator\_innen*: „[...] Kolleg\_innen sollten sukzessive angesprochen werden und diese sollten unterschiedlichen Interessengruppen angehören. Es kann hilfreich sein, Eltern im Vorfeld für das

Schulentwicklungsvorhaben zu gewinnen, da diese die Motivation zur Teilnahme verstärken können.“. Des Weiteren werden Erkenntnisse des Kriteriums *Bedeutung Initiationsphase*: „Grundsätzlich sind [...] unterschiedliche Erwartungen (Befürchtungen und Hoffnungen) sowie Rollen (externe Moderator\_innen, Schulleitung, ggf. Initiierungsgruppe) zwingend am Anfang zu klären [...]“ in der *Dimension Strategie* verortet. Das Kriterium *Erfolgsfaktor: Organisation und Strukturen* fließt hier ebenfalls ein. Es schließt an Erkenntnisse an, die dem Kriterium *Erfolgsfaktor: Strategie* entstammen: „[...] lässt sich zusammenfassen, dass unter einem hohen Partizipationsgrad Klarheit über gemeinsame Ziele und Visionen entwickelt sowie kommuniziert werden.“.

Die *Dimension Inhalte* enthält das Kriterium *unbewusste Wandel*: „[...] Organisationsalter, unterschiedliche Ansprüche an Kommunikation in Bezug auf Inhalt und Struktur [...]“. In Teilen werden Erkenntnisse des Kriteriums *Situation* aufgegriffen: „[...] Beziehungsstrukturen von Anfang an transparent gemacht werden.“. Die Kriterien *Steuergruppe* sowie *Erfolgsfaktor: stakeholderorientiert*: „[...] Wissen nicht voraussetzen und folglich Fremdwörter vermeiden, unterschiedliche Perspektiven erschließen und entsprechende Argumente entwickeln.“ fließen ebenfalls in diese Dimension ein. Des Weiteren wird das Kriterium *Botschaften*: „[...] informieren und überzeugen, die bisherige Arbeit der Lehrkräfte respektvoll berücksichtigen und somit über den Appell zur Aufnahme eines SE-prozesses hinausgehen.“ vollständig in die *Dimension Inhalte* integriert. Darüber hinaus fließen Erkenntnisse des Kriteriums *kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit* ein: „Grundsätzlich sind mit Veränderungen auch immer Experimente verbunden. Um deren negative Konnotation müssen SE-Prozessverantwortliche wissen, diese kommunikativ berücksichtigen und ins Gegenteil verändern.“. Das Kriterium *Phasen der Innovationsübernahme* geht in Teilen in der *Dimension Ebene* auf: „[...] Die Beteiligten müssen über die kognitive Ebene hinaus auf der emotionalen Ebene angesprochen und motiviert werden (bspw. über erlebnisreiche Methoden).“. Die *Dimension Kanäle* bündelt die Kriterien *Erfolgsfaktor: Kommunikationskanäle* sowie *Kanäle*: „[...] Gremien-, Team-, Entscheidungsstrukturen wie bspw. Elternabende, Schul- sowie Gesamtkonferenzen stehen in enger Verbindung mit gelingenden Schulentwicklungsprozessen. Um den Mehraufwand gering zu halten, sollten bekannte Kommunikationsstrukturen genutzt werden [...]“.

Die Kategorie Rollen vereint in ihrer *Dimension Rezipient\_in* Erkenntnisse der theoretischen Überlegungen zu *Rolle und Eigenschaften der Meinungsführer\_innen/ doppelten Kommunikator\_innen*: „Demnach wächst, die durch Rezipient\_innen wahrgenommene Glaubwürdigkeit von Kommunikator\_innen überproportional an, wenn eine weitere Person dasselbe sagt.“ sowie des Kriteriums *Rezipient\_in*: „[...] Schüler\_innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Vertreter\_innen der Presse, Kooperationspartner\_innen sowie Schulträgervertreter\_innen. [...] Mehrheitlich beziehen sich die Ausführungen auf Lehrkräfte.“. Die *Dimension Kommunikator\_in* vereint Erkenntnisse des Kriteriums *Erfolgsfaktor: Organisation und Strukturen* und *Kommunikator\_in*: „Zu relevanten Kommunikator\_innen von Schulentwicklungsbedarfen benennt die Forschung Schulleitungen, Steuergruppen, Initiativgruppen (interessierte Menschen, nicht formalisierte Zusammenschlüsse) sowie Role Models.“. Des Weiteren greift sie Erkenntnisse der Kriterien *Rolle und Eigenschaften der Meinungsführer\_innen/ doppelten Kommunikator\_innen* auf: „Die Forschung geht weiterhin von der Effizienz interpersoneller Beeinflussung aufgrund höherer Glaubwürdigkeit von Kommunikator\_innen, besonderer Vertrauensbasis sowie hoher Kompetenzvermutung und geringerer wahrgenommener Interessengebundenheit durch Meinungsführer\_innen aus.“. Die vielfach betonte wichtige Rolle der Schulleitung führt zur *Dimension Schulleitung*. Sie vereint Erkenntnisse des Kriteriums *Erfolgsfaktor:*

*Strategie*: „[...] Schulleitungen müssen [...] mindestens involviert sein.“ sowie des Kriteriums *Erfolgsfaktor: stakeholderorientiert*: „Schulleitungen sollten in der Form der Bitte kommunizieren und nicht entsprechend ihrer Weisungsbefugnis.“. Das Kriterium *Erfolgsfaktor: Commitment* geht vollständig in die *Dimension Schulleitung* ein: „Die Funktion der Leitung wird als positive Schlüsselfunktion bis wichtigster Treiber beschrieben.“. Weitere Erkenntnisse des Kriteriums *Phasen der Innovationsübernahme*: „Die Schulleitungen werden als Vorbild benannt [...]“ sowie des Kriteriums *Bedeutung Initiationsphase*: „Schulleitungen haben hier verstärkt als Initiator\_innen und/ oder Werbende zu kommunizieren.“ fließen in die *Dimension Schulleitung* ein.

Aussagen, die in der Extraktionsphase keine der vorgenannten Kategorien zugeordnet werden konnten, führten zur induktiven Kategorie Transformation, ihren *Dimensionen Prozess* sowie *Effekt* und zur Kategorie Zielgruppe.<sup>5</sup>

#### 4.2.2 Gang der Feldforschung

Mithilfe der Initiative *Schule im Aufbruch* wurden Schulen identifiziert, die ein einheitliches Verständnis von Transformation haben: Änderung der Lernkultur in Richtung Potenzialentfaltung, Entwicklung neuer Lernformate, Selbstverständnis der Erwachsenen als Lernbegleiter\_innen, Schulentwicklungsbeteiligte haben eine hohe intrinsische Motivation und Schulen streben einen Dominoeffekt an, in dem Wissen mit anderen Schulen geteilt wird um zu Veränderungen an anderen Schulen beizutragen.

Von 19 angefragten Schulen konnten fünf für eine Befragung gewonnen werden.<sup>6</sup> Aufgrund eines Hinweises aus dem ersten mündlichen Interview wurde den weiteren Personen die schriftliche Befragung als zusätzliche Option angeboten. Dieses Angebot nahm eine Person an, welche sonst an der Befragung aus persönlichen Gründen nicht teilnehmen hätte können. Die restlichen Interviews erfolgten aufgrund der geographischen Lage (A, D) telefonisch.

Der strukturierte Fragebogen wurde entlang der Kategorien des Kapitels 4.2.1 entworfen und unterliegt einer chronologischen Logik. Positiv wirkende Voraussetzungen von Schulentwicklung wurden vorangestellt<sup>7</sup> woraufhin die auf die Initiationsaufnahme abzielenden Fragen folgten.<sup>8</sup> Als abschließende Fragen wurde zum einen ermittelt inwiefern Archivmaterialien in Form von Einladungen zu Informationsveranstaltungen, Präsentationen zum Transformationsvorhaben u. Ä. vorhanden sind, die zur weiteren Analyse zur Verfügung gestellt werden könnten. Zum anderen wurde nach weiteren Personen gefragt, die eine konträre Position inne hatten als die soeben Befragte. Lediglich eine Schule konnte schriftliche Materialien (Fallstudie C: Einladung zur Informationsveranstaltung, Präsentation) in ihrer Ursprungsform zur Verfügung stellen.<sup>9</sup> Andere Schulen hatten diese Materialien entweder weiter verändert (Fallstudie B) oder aber keine schriftlichen Formate (Fallstudien A, D und E) angewandt. Es konnte eine weitere Person innerhalb derselben Fallstudie für eine schriftliche Befragung gewonnen werden (Fallstudie A).<sup>10</sup> Alle weiteren Anfragen verliefen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen seitens der zu Befragenden ergebnislos.

<sup>5</sup> Die Bildung der induktiven Kategorien ist dem Anhang S. 100 *Bildung induktiver Kategorien* zu entnehmen.

<sup>6</sup> Anfrage per E-Mail s. Anhang S. 88 *E-Mailanfrage Fallstudien*

<sup>7</sup> vgl. Anhang S. 89 *Fragebogen Teil 1: Positiv wirkende Voraussetzungen*

<sup>8</sup> vgl. Anhang S. 90: *Fragebogen Teil 2: Initiation*

<sup>9</sup> s. digitalen Anhang, Ordner Transkriptionen: *Fallstudie C\_Archivmaterial\_“Name“*

<sup>10</sup> Die unbeantwortete schriftliche Befragung ist dem Anhang S. 92 *Schriftliche Befragung* zu entnehmen.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert.<sup>11</sup> Innerhalb der jeweiligen Antworten wurden Dopplungen sinngemäß zusammengefasst, Füllwörter gestrichen, Satzbaufehler in Hinblick auf Verständlichkeit bereinigt und lautsprachliche Äußerungen (hm, ähm etc.) entfernt. Die Transkriptionen und die Interviewauswertungen erfolgten anonymisiert. Organisatorische Fragen sowie deren Beantwortung wurden nicht transkribiert. Die Transkription wurde den Befragten mit der Bitte diese auf inhaltliche Richtigkeit zu überprüfen zur Verfügung gestellt. Drei Personen nahmen geringfügige Veränderungen am Material vor. Die Fallstudie E1 lieferte die Korrektur verspätet, weshalb zwei Transkriptionen (E1, E1\_k) in die Auswertung einfließen. Um der Zuordenbarkeit Rechnung zu tragen, wird die Quellenzuweisung E1\_k für die korrigierte Transkription und E1 für die Ausgangstranskription verwendet. Innerhalb der Fallstudie C lagen Archivmaterialien zur Auswertung vor. Das Kürzel für die Einladung lautet C1\_E (Kürzel „E“ für Einladung) und für die Präsentation C1\_P\_F“x“ (Kürzel „F“ für Folie, darauf folgt die Foliennummer „x“). Da zum Zeitpunkt der Auswertung nicht sichergestellt werden konnte, inwiefern weitere Personen innerhalb derselben Fallstudien für eine Befragung gewonnen werden können, wurde von Beginn an mit der Nummerierung 1 (erste Befragte) begonnen, um diese ggf. fortlaufend weiter zu führen und die Quellenzuordnung sicherzustellen. Der Tab. 6 sind die Fallstudien und der in ihnen befragten Personen bzw. in ihnen untersuchten Archivmaterialien zu entnehmen:

| Anzahl Fallstudie n | Expert_in |              | Interview/ Schriftl. Befragung | Transkription   | Archivmaterialien                       |
|---------------------|-----------|--------------|--------------------------------|-----------------|---|
| 1                   | A1        | Schulleitung | telefonisch                    | korrigiert      | keine                                   |
|                     | A2        | Lehrer_in    | schriftlich                    | nicht notwendig |   |
| 2                   | B1        | Lehrer_in    | telefonisch                    | korrigiert      | keine                                   |
| 3                   | C1        | Lehrer_in    | telefonisch                    | korrigiert      | Einladung (C1_E)<br>Präsentation (C1_P) |
| 4                   | D1        | Schulleitung | telefonisch                    | keine Korrektur | keine                                   |
| 5                   | E1, E1_k  | Schulleitung | telefonisch                    | korrigiert      | keine                                   |

**Tabelle 6:** Fallstudienübersicht  
Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswertung erfolgt regelgeleitet indem das Kategoriensystem, um Extraktionsregeln ergänzt, zum Kodierleitfaden verdichtet wurde und dieser die Auswertung anleitet.<sup>12</sup> Mit dem Ziel die wesentlichen Inhalte zu erhalten, wurden die Materialien durchgearbeitet und Aussagen den Dimensionen zugeordnet. Aussagen, die keiner Dimension zugeordnet werden konnten, wurden als mögliche induktive Kategorie gekennzeichnet.<sup>13</sup> Die deduktiv zuordenbaren Aussagen wurden anschließend auf die Kernaussage reduziert. Diese wurden auf Dopplungen geprüft und ggf. zusammengefasst. Da innerhalb der Fallstudien A und C mehr als eine Person befragt wurden bzw. Archivmaterialien zur Auswertung vorlagen, wurden in einem weiteren Schritt die zusammengefassten reduzierten Aussagen auf Redundanzen überprüft und über die gesamte Fallstudie hinweg zusammengefasst. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse werden im folgenden wiedergegeben.

<sup>11</sup> s. digitalen Anhang, Ordner Transkriptionen: *Fallstudie „Name“\_Transkription*

<sup>12</sup> Der Kodierleitfaden ist dem Anhang S. 97 *Kodierleitfaden* zu entnehmen.

<sup>13</sup> Die Bildung induktiver Kategorien ist dem Anhang S. 100 *Bildung induktiver Kategorien* zu entnehmen.

## 4.3 Initiation von Transformationsprozessen

### 4.3.1 Positiv wirkende Voraussetzungen

#### Allgemein

Fallstudien A, D und E sind die Transformation angegangen (A1:128 - 132, A2:60; D1:185-187; E1:240-241). Fallstudie C befindet sich in der Konzeptentwicklung einer neuen Lernkultur (C1:94-96) und Fallstudie B ist auf dem Weg zur Entscheidung, ob sie sich wandeln möchte (B1:131).

Fallstudien A und D waren zum Zeitpunkt der ersten Kommunikation des Transformationsbedarfes kleine Schulen (11 bzw. 12 Mitarbeiter\_innen) (A1:113-116, A2:54-56; D1:81-90, 150-152). Fallstudien B, C und E sind mit 40 – 50 Mitarbeiter\_innen als groß zu bezeichnen (B1:127-128; C1:90, 61-62; E1:233-237, 102-104). Aufgrund der Größe ist es schwieriger Transformation über alle Ebenen zu kommunizieren und eine einheitliche Position im Kollegium zu entwickeln.

Bezogen auf die Leitung hatten Fallstudien A, C, D und E gute Voraussetzungen Transformation zu initiieren. Die Schulleitungen befürworteten Innovationen und haben diesbezüglich eine stabile Einstellung (A, C, E): Sie initiierten Transformation (A1:189,148-150; E1:244, 271) bzw. unterstützten sie (C1:108-109, 178-181). Das gesamte Kollegium der Fallstudie D befürwortete Wandel und lediglich die Schulleitung wollte Innovationen zunächst abwehren, war in seiner Haltung aber instabil (D1: 191-193,14-15). Die Schulleitung der Fallstudie B befürwortet Innovationen, ist in ihrer Position aber instabil (B1:155). In Kombination mit der Zusammensetzung des Kollegiums groß (40 Mitarbeiter\_innen) und konservativ (B1:89-93) hat Fallstudie B allgemein schlechte Voraussetzungen, um Transformation erfolgreich zu initiieren. Den Kollegien der Fallstudien A, C, D und E werden Attribute von interessiert (A1:10-15; A2:19-21) über aufgeschlossen (C1:90, 61-62; D1:81-90, 150-152) bis hin zu innovativ (E1:102-104) zugeschrieben, was zunächst als förderlich für die Kommunikation von Wandel gewertet werden kann. (vgl. Tab. 7)

Die Kategorien Arbeitsfeld Schule und Erfahrungsstand beschreiben Erkenntnisse, die als positive Voraussetzungen für Schulentwicklungsprozesse gelten können (vgl. Kapitel 3.2, 4.2.1). Um Erkenntnisse bzgl. der Kommunikation von Transformationsbedarf richtig werten bzw. einbetten zu können, werden die Fallstudien zunächst entlang dieser Kategorien ausgewertet.

Mittels der *Dimension Lernkultur* wurden Erkenntnisse gesammelt, die die Ausgangssituation, die Anschlussfähigkeit und die Entwicklung der transformierten Lernkultur fokussieren:

An allen Schulen herrschte Unzufriedenheit mit der bestehenden Lernkultur (A1:16-17; A2:12-14; B1:11-16; C1:17-23; E1:147-148) bzw. wurde die Schule mit dem Bedürfnis eine neue Lernkultur zu leben gegründet (D1:4-9). Bis auf die Fallstudie B (B1:19-23) haben alle Fallstudien (A1:17-19; C1:3-11; D1:24-27; E1:46-48) grundsätzlich die Möglichkeit in gemeinschaftlicher Bestrebung eine neue auf die jeweilige Schule angepasste Arbeitsmethodik entwickeln. Das individuell entwickelte Konzept der Initiatorin der Fallstudie B, wie auch von der Befragten bestätigt (B1:184-85), und deren inkonsequente Umsetzung aufgrund fehlender Ressourcen, dürften Gründe für die bestehende Unzufriedenheit (B1:206-207) und das fehlende ganzheitliche Erfolgserlebnis der Fallstudie B sein. Konzepte, die im kollegialen Austausch entwickelt werden, haben eine bessere Chance auf erfolgreiche und

konsequente Umsetzung wie Fallstudien A, C, D und E verdeutlichen. Anhand der Fallstudien D und E wird erkenntlich, dass erfolgreiche Initiation von Transformation zur Potenzialentfaltung an die bestehende Lernkultur anknüpfte. Während Fallstudie D zum Zeitpunkt der Gründung mit Methoden der Potenzialentfaltung (Lernzeiten, D1:4-9) arbeitete und die erweiterte Lernkultur schnell umsetzte, setzte Fallstudie E aufgrund der externen Involviertheit der Schüler\_innen in Vereinen diese lediglich in den Jahrgängen 5 und 6 um (E1:287-290). Fallstudien D und E weisen in Bezug auf die *Dimension Lernkultur* die meisten Gemeinsamkeiten auf. (vgl. Tab. 7)

Ob eine Schule Schulentwicklung als zentralen Aufgabenbestandteil ihres Kollegiums versteht, inwiefern das Kollegium kooperiert, ob formalisierte Zusammenschlüsse existieren und eine Feedbackkultur, die das Team stärkt, gelebt wird, ist für Veränderungsprozesse relevant. Mittels der *Dimension Teamentwicklung* wird sich dieser Thematik angenommen.

Das Commitment der Leitung zur Teamarbeit und -entwicklung der Fallstudie A in Form von Ausflügen und Kabarettbesuchen, die auch in den privaten Bereich gehen und soziale Bindungen stärken, dürften sich positiv auf die gemeinsame Einstellung bzgl. Lernkultur ausgewirkt haben (A1:33-59, A2: 19-21,24). Dieses intensive Teambuilding ersetzte das fehlende formulierte Selbstverständnis von Schulentwicklung als zentraler Aufgabenstellung sowie die Verankerung von Teamarbeit im Schulprogramm/ Arbeitsplan.

Fallstudie B hat trotz positiv vermuteter Voraussetzungen wie der Verankerung von Teamarbeit im Schulprogramm und im Arbeitsplan (B1:62-70) sowie dem Commitment der Schulleitung zur Teamarbeit (B1:62-70), Schwierigkeiten, Transformation anzugehen. Die Leitung spricht sich zwar für Teamarbeit aus und nimmt an Sitzungen teil und informierte sich über die Teamarbeit, kommunizierte aber oft Unzufriedenheit über deren unzuverlässige Arbeitsweise (B1:62-70). Der bewusste Verzicht der Initiatorinnen auf Formalisierung der Gruppe „Veränderung“ zu einer Steuergruppe (B1:53-56) unterstrich das instabile Verhältnis, das fehlende Vertrauen und das auf Hierarchie basierende Kollegium-Führungsverhältnis (B1:6-11, 25-28). Die negativen mikropolitischen Bedingungen der Fallstudie B konterkarieren das Commitment der Leitung sowie Verschriftlichungen bzgl. Teamarbeit und hemmten einen gemeinsamen Wandel der Lernkultur der Fallstudie B.

Für die Fallstudien C und D, die Transformation angegangen sind/ angehen wollen, lassen sich die Voraussetzungen Commitment der Leitung zur Teamarbeit (C1:38-45) bzw. eine teamstärkende Feedbackkultur (D1:93-96) feststellen.

Fallstudie E ist trotz verbesserungswürdiger Feedbackkultur (E1:97-99) sowie fehlendem kommuniziertem Commitment der Leitung zur Teamarbeit und lediglich dem vorhandenem Selbstverständnis von Schulentwicklung als zentralen Aufgabenbestandteil (E1:18-25) sowie der Verankerung von Teamarbeit im Schulprogramm (E1:18-23) Transformation angegangen.

An allen Fallstudien existierten ähnliche formalisierte Zusammenschlüsse wie bspw. Jahrgangsstufenteams (A1:32-33; A2:19-21; B1:45-50; C1:26-28; D1:81-90; E1:63-72). Die Diversität hängt stark mit der Schulgröße zusammen. Je größer eine Organisation desto komplexer und notwendiger sind Formen der Zusammenarbeit wie Fallstudie D, die aufgrund ihres Wachstums eine Steuergruppe einrichtete, verdeutlicht (D1:81-90). Bedeutsam ist die Arbeitsweise der Zusammenschlüsse. Fallstudie

A und D waren aufgrund ihres kleinen Kollegiums transparent in ihrer Arbeitsweise. Die Befragte der Fallstudie B monierte die intransparente Arbeitsweise der Steuergruppe ihrer Schule (B1:50-53). Die Befragten der Fallstudie C (C1:48-49) und E (E1:77-79) beschreiben Transparenz sowohl top down als auch bottom up als wichtig. Alle Fallstudien, die die Initiation erfolgreich angehen (C) oder angegangen sind (A, D, E) unterstreichen die Bedeutung von Transparenz über die jeweiligen Zusammenschlüsse hinweg. (vgl. Tab. 7)

Die Kategorie Erfahrungsstand filtert mittels der *Dimension Personalentwicklung* Erkenntnisse zur Involviertheit der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozesse, zum Vorhandensein von Maßnahmen zur personenbezogenen Entwicklung wie Kompetenztrainings sowie personellen Jahresgesprächen, zur Schulleitungsberatung, dem Stellenwert von Hospitationen und der Einstellung des Kollegiums ggü. Reformen.

Die Lehrkräfte der Fallstudie A diskutierten mögliche Schulentwicklungsprozesse und waren von Anfang involviert (A1:157-158). Obwohl Lehrkräfte den Nutzen persönlicher Weiterentwicklung erleben müssen (A1:295-305), nehmen kollegiales Feedback sowie pädagogischer Austausch und Besuche von Seminaren zur Persönlichkeitsstärkung erst mit Initiation des Wandels zu (A1:284-289, 132-134). Obwohl die Befragte die Vorbildfunktion der Leitung als wichtig beschreibt (A1:295-305), war deren Schulleitungsberatung (Peerberatung durch Margret Rasfeld, Hospitation in Berlin) nicht dem gesamten Kollegium bekannt (A1:143-147, 107-111, 20-22; A2:38). Die Schulleitung hatte die Unterstützung für die Transformation in Form von Beratung und Begleitung der nächst höheren Instanz (A1:82-88). Die Möglichkeit kollegialer Hospitationen bestand, wurde aber selten genutzt (A2:33-34). Die Schulleitung hospitierte angemeldet und arbeitete in Projekten mit (A1:72-75), um die Arbeit ihrer Mitarbeiter\_innen gemeinsam zu reflektieren (A1:72-75). Der Großteil des Kollegiums (9 von 12) war Transformation ggü. positiv eingestellt (A1:62-66; A2:28-30, 108-109, A2:28-30).

Anhand der Ausführungen zur Dimension Teamentwicklung (intransparente Steuergruppe) und der Beschreibung zur Zusammenarbeit kann für die Fallstudie B angenommen werden, dass die Lehrkräfte, bis auf Abstimmungen, nicht an Schulentwicklungsprozessen teilhatten. Die Entwickler\_innen des existierenden Personalkonzeptes waren nicht bekannt und dessen Umsetzung wurde nicht geprüft (B1:295-298). Schulleitungsberatungsaktivitäten waren im Kollegium nicht bekannt (B1:102-106). Die Leitung gab alle 2-3 Jahre in standardisierten Hospitationen Rückmeldungen zur Arbeit der Lehrkräfte (B1:84-86). Kollegiale Hospitationen waren wohl gewünscht, aber aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen nicht umsetzbar (B1:96-100). Das Kollegium war in Bezug auf Innovationen eher schwierig. Es gab 4-5 Personen, die sich engagierten um zu verändern, der Rest ist unzufrieden und blieb passiv. (B1:89-93)

Erst mit Aufnahme der Arbeit der Arbeitsgemeinschaft werden Arbeitsergebnisse sichtbarer (C1:49-50) und ein höheres Involvement der Lehrkräfte der Fallstudie C in Schulentwicklungsprozesse ermöglicht. Allerdings erhielt der Initiator zuvor bereits Unterstützung und Ermutigung für den Transformationsprozess durch die Schulleitung (C1:70-73). Sie unterstützte seine Ausbildung zum systemischen Berater und kleinere Fortbildungen anderer Kolleg\_innen (C1:185-190). Interne und externe Hospitationen fanden aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen wenig statt (C1:65-67). Das junge und neue Kollegium war Transformation ggü. aufgeschlossen (C1:61-62).



Das gesamte Kollegium der Fallstudie D wollte von Beginn an eine andere Schule (D1:150-152), es hospitierte an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (Schulleiterin Margret Rasfeld; Lernkultur der Potenzialentfaltung) (D1:11-14), was den Wandel auslöste. Es folgte ein pädagogischer Tag zur Potenzialentfaltungskultur (D1:39-41), der anschließende Veränderungsprozess wurde durch einen Schulentwicklungsbegleiter unterstützt (D1:148-150). An der Schule wurde über eine gemeinsam entwickelte Definition von Potenzialentfaltungskultur ein neues Rollenverständnis von der Lehrkraft als Coach etabliert (D1:59-64). Darüber hinaus waren kollegiale Hospitationen an der Schule üblich (D1:134-145). Bei dem Kollegium handelte es sich um ein engagiertes, visionäres Kollegium (D1:100-115).

Die Schulleitung der Fallstudie E hospitierte regelmäßig mit ein bis zwei Kolleg\_innen extern, um diese als Multiplikator\_innen im eigenen Kollegium einzusetzen (E1:141-145, 132-139, 150-151) und das Involvement der Lehrkräfte an Schulentwicklungsprozessen zu erhöhen. Darüber hinaus setzte sie Impulse, in dem sie den Kolleg\_innen der erweiterten Schulleitung Literatur zu dem Thema schenkt (E1:251-254). Sie schuf Raum für kollegiale Gespräche sowie Fortbildungsmöglichkeiten (E1:377-384). Darüber hinaus ließ sie sich mittels externer Ressourcen beraten und gewann Erkenntnisse für ihre persönliche Aufgabe, ihren Leitungsbereich sowie ihre Persönlichkeit und ermutigte das Kollegium es ihr gleichzutun (E1:85-94). Das Kollegium beschreibt sie als innovativ (E1:99-101).

Fallstudienübergreifend lässt sich festhalten, dass Fallstudie E die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Transformationsinitiation hatte: Die Lehrkräfte waren dauerhaft an Schulentwicklungsprozessen beteiligt und es wurden vielfältige Maßnahmen zur individuellen Entwicklung angewandt. Beratungen der Leitung wurden transparent gemacht und dienten als Vorbild. Es gab eine lebendige Hospitationskultur und das Kollegium war bzgl. Transformation positiv eingestellt. Fallstudien A, C und D erfüllten einige, während die Fallstudie B keine dieser Kriterien erfüllte. (vgl. Tab. 7)

Mithilfe der *Dimension Netzwerk* werden Erkenntnisse gesammelt, die Rückschlüsse zu Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen, zulassen. Für die Schulentwicklung wird Netzwerken eine positive und Schulwettbewerben eine motivierende Wirkung zugesprochen. Darüber hinaus sollte die Presse an Schulentwicklung beteiligt werden.

Die Leiterin der Fallstudie A bemühte sich an einem regionalen Schulentwicklungsprojekt mitzuwirken, um Innovationen zu entwickeln. (A1:91-97) Die Schule war mit 20 Schulen über die Leitertagungen vernetzt (A1:91-97; A2:42). Darüber hinaus beteiligte sie sich an Schulwettbewerben, ist Preisträgerin und arbeitete mit der regionalen Presse zusammen (A1:100-104; A2:46).

Fallstudie B verfügte über keine Anbindungen, um sich bzgl. Innovationsentwicklung auszutauschen (B1:124). Es fand ein regelmäßiger Austausch zwischen den Schulleitungen der Region statt (B1:112-113). Die Schule kooperierte mit regionalen, privaten Anbietern für schulinterne Arbeitsgemeinschaften (B1:109-110). Sie war mit 2-3 regionalen Grundschulen u. A. für gemeinsame Wettbewerbe vernetzt (B1:110-111, 113-114) und gehörte dem Netzwerk Inklusion an (B1:111-112). Fallstudie B machte schlechte Erfahrung mit der regionalen Presse und beschränkt seither die Zusammenarbeit auf die lokale Presse (B1:117-121).

Auch an der Fallstudie C waren keine expliziten Anbindungen um Innovationen zu entwickeln vorhanden (C1:87). Sie kooperierte mit anderen Oberschulen und gehörte dem Netzwerk Sonderpädagogik an (C1:76-78). Pressemitteilungen bezogen sich auf die Schülerfirma (C1:81-84).

Zunächst war die Fallstudie D weder vernetzt (D1:155) noch verfügte sie über Anbindungen, um Innovationen zu entwickeln (D1:177). Die Pressearbeit wurde mit dem Ziel betrieben Schüler\_innen für die Schule zu gewinnen (D1:167-168).

Die verpflichtende Anbindung im Schulverbund hatte keinen Mehrwert für die Fallstudie E (E1:179-185). Sie war freiwillig mit Vereinen aufgrund schulinterner Arbeitsgemeinschaften, mit einer Anschlusschule sowie verschiedenen Betrieben, mit dem Landkreis und Hochschulen zur Ausbildung von Jobcoaches vernetzt (E1:205-214, 225-227). Fallstudie E betont, dass freiwilligen, konträr zu verordneten, Schulwettbewerben der Mehrwert der Evaluation und des Feedbacks eigen ist (E1: 214-219, 36).

Lediglich Fallstudie A versuchte sich bzgl. Innovationen zu vernetzen. Fallstudien A, B, C und E waren in verschiedenen Netzwerken aktiv. An Schulwettbewerben beteiligten sich Fallstudien A, B und E. Aktive Pressearbeit betrieben Fallstudien A, C sowie D. Fallstudie A erfüllt somit alle Kriterien und hatte bezogen auf die *Dimension Netzwerk* die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Initiation von Transformation. (vgl. Tab. 7)

#### Zusammenfassende Auswertung der Fallstudien hinsichtlich positiv wirkender Voraussetzung:

Für die Kommunikation von Transformationsbedarf zeigt sich Fallstudien- sowie die positiv wirkenden Voraussetzungen übergreifend, dass ein mehrheitlich aufgeschlossenes Kollegium (Fallstudien A, C, D, E) unabdingbar ist. Unterstützt werden muss es durch eine stabil befürwortende (A, C, E) oder aber maximal instabil abwehrende Leitung (D). Förderlich wirkt sich eine kleine Kollegiumsgröße (A, D) aus, sie ist aber nicht unabdingbar (C, E). Es zeigt sich zudem, dass die Voraussetzungen nicht umfänglich vorliegen müssen. Fallstudien A, D und E konnten ihren kommunizierten Transformationswunsch erfolgreich in einen Transformationsprozess überführen. Sie erfüllten 15 (A), 14 (D) bzw. 17 (E) der gehobenen 24 positiv wirkenden Voraussetzungen. Fallstudie C erfüllt mit 11 am wenigsten von den in der Initiation erfolgreichen Fallstudien. Der Initiator der Fallstudie C konnte seinen Transformationsbedarf dennoch erfolgreich, in Form einer durch die Leitung gestützten Arbeitsgemeinschaft, platzieren. Anhand Fallstudie B wird deutlich, dass die Kombination großes sowie konservatives Kollegium, eine instabil befürwortende Leitung und nur vier erfüllten positiv wirkenden Voraussetzungen Initiation erschwert. (vgl. Tab. 7)

| Kategorie   | Dimension                           | ftl. Nr.:   | positiv wirkende Voraussetzungen                                | A                              | D         | C         | E         | B        |     |
|---|-------------------------------------|---|---|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----|
| Allgemeine Angaben  | Größe der Schule                    |   | groß  |                                |           | 1         | 1         | 1        |     |
|   |                                     | 1   | klein   | 1                              | 1         |           |           |          |     |
|   | Kollegium                           | 2   | aufgeschlossen  | 1                              | 1         | 1         | 1         |          |     |
|   |                                     |   | konservativ   |                                |           |           |           | 1        |     |
|   | Leitung                             | 3   | Innovationsbefürwortend/ stabil                                 | 1                              |           | 1         | 1         |          |     |
|   |                                     |   | Innovationsbefürwortend/ instabil                               |                                |           |           |           | 1        |     |
|   | 4                                   | Innovationsabwehrend/ instabil  |   | 1                              |           |           |           |          |     |
| Arbeitsfeld Schule  | Lernkultur                          | 5   | Unzufriedenheit mit bestehender Lernkultur                      | 1                              | 1         | 1         | 1         | 1        |     |
|   |                                     | 6   | Möglichkeit neue Arbeitsmethodik gemeinschaftlich zu entwickeln | 1                              | 1         | 1         | 1         |          |     |
|   |                                     | 7   | Anschluss an bestehende Lernkultur                              |                                | 1         |           | 1         |          |     |
|   | Team-entwicklung                    | 8   | lebendige Feedbackkultur  | 1                              | 1         |           |           |          |     |
|   |                                     | 9   | positives Commitment der Leitung zur Teamarbeit                 | 1                              |           | 1         |           |          |     |
|   |                                     | 10  | Selbstverständnis von Schulentwicklung als zentrale Aufgabe     |                                |           |           | 1         |          |     |
|   |                                     | 11  | Verankerung von Teamarbeit im Schulprogramm/ Arbeitsplan        |                                |           |           | 1         | 1        |     |
| 12  | Transparenz über die Zusammenarbeit | 1   | 1   | 1                              | 1         |           |           |          |     |
| Erfahrungs-stand  | Personal-entwicklung                | 13  | dauerhaftes Involvement aller Lehrkräfte in Schulentwicklung    | 1                              | 1         |           | 1         |          |     |
|   |                                     | 14  | Maßnahmen zur personenbezogenen Entwicklung                     | kollegiales Feedback           |           |           |           | 1        |     |
|   |                                     | 15  |   | Persönlichkeitsseminare        |           |           |           | 1        | 0,5 |
|   |                                     | 16  |   | Fortbildungen                  |           |           | 1         | 1        | 1   |
|   |                                     | 17  |   | sonst. pädagogischer Austausch |           |           | 1         |          | 1   |
|   |                                     | 18  | Transparenz über Schulleitungsberatungen                        |                                | 0,5       |           |           | 1        |     |
|   |                                     | 19  | lebendige Hospitationskultur                                    |                                | 0,5       | 1         | 0,5       | 0,5      |     |
|   | 20                                  | positive Einstellung der Mehrheit des Kollegiums bzgl. Transformation |   | 1                              | 1         | 1         | 1         |          |     |
|   | Netzwerk                            | 21  | Innovationsanbindungen  |                                | 0,5       |           |           |          |     |
|   |                                     | 22  | sonst. Netzwerke  |                                | 1         |           | 1         | 1        | 1   |
|   |                                     | 23  | Teilnahme an Schulwettbewerben                                  |                                | 1         |           |           | 1        | 1   |
| 24  |                                     | aktive Pressearbeit   |   | 1                              | 1         | 0,5       |           |          |     |
| <b>Summe positiv wirkende Voraussetzungen je Fallstudie</b> |                                     |   |   | <b>15</b>                      | <b>14</b> | <b>11</b> | <b>17</b> | <b>4</b> |     |

**Tabelle 7:** 24 Positiv wirkende Voraussetzungen für Transformationsinitiation (zur besseren Übersicht wurden negative Voraussetzungen mit aufgeführt und durch weiße Schriftfarbe kenntlich gemacht; 1=Voraussetzung erfüllt; 0,5=Voraussetzung teilweise erfüllt)  
Quelle: Eigene Erhebung

### 4.3.2 Indikatoren erfolgreicher Initiation

Mit den Kategorien Kommunikation und Rollen soll sich dem Vorgang der Initiationsaufnahme angenähert werden. Insbesondere für die Fallstudie C ist interessant, ob sich Besonderheiten hervortun, die das geringere Vorhandensein der positiv wirkenden Voraussetzungen ausgeglichen haben. Fallstudienübergreifend ist zu untersuchen, ob es Gemeinsamkeiten und Alleinstellungsmerkmale zur ersten Kommunikation von Transformationswünschen, den Kommunikator\_innen, Rezipient\_innen sowie Schulleitungen gibt.

Die *Dimension Strategie* sollte den Gang der Ansprache, Interessenzugehörigkeit der Angesprochenen, Transparenz und Legitimation über Funktionsträger\_innen, Klärung unterschiedlicher Befürchtungen und Hoffnungen sowie gemeinsamer Ziele und Visionen in den Blick nehmen. Folgende Erkenntnisse konnten gehoben werden.

Dem Veränderungsprozess der Fallstudie A ging eine jahrelange Vorbereitung (A1:124-126) mittels Filmmaterial sowie einem Workshop zu selbstbestimmten Lernen (A1:156-157) und dem Besuch der Infoveranstaltung von *Schule im Aufbruch* voraus, was den eigenen Prozess vereinfachte (A1:137-143). Aufgrund des kleinen Kollegiums waren regelmäßige Treffen aller Lehrkräfte problemlos möglich (A1:218-221). Die Initiative zum Wandel ging zwar von der Schulleitung aus, die Entscheidung wurde aber im Lehrkräfteteam getroffen (A2:66). Als Grund für die positive Resonanz der Eltern wird die lange interne Auseinandersetzung mit Veränderung benannt (A1:259-261). Die Schulleitung spricht gezielt drei zurückhaltende Kolleginnen (A1:224-240) an und führt viele Einzelgespräche mit ihnen, um eine Haltungsänderung zu erzeugen (A1:171-174, 68-69) und räumt ihnen notwendige Zeit ein, um sich mit Transformation auseinanderzusetzen (A1:184-185). Sie verdeutlicht die Bedeutung individueller Ansprache sowie den Versuch der Mitnahme aller Kolleg\_innen (A1:171-174, 68-69).

Nach einem zufälligen Einzelgespräch zwischen Initiatorin und Schulleiter der Fallstudie B (B1:150-154; 259-263) wurde ein erster Entwurf eines veränderten Lernkonzeptes<sup>14</sup> durch die Initiatorin erarbeitet (B1:157-158). Daraus übernahm die Schulleitung einzelne Aspekte (B1:160-161). Die Umgestaltung der Mittagsbänder wurde nach einer Testphase eingestellt, woraufhin die Initiatorin den ersten Entwurf zum Konzept<sup>15</sup> weiterentwickelte (B1:161-166). Sie suchte sich Verstärkung bei Kollegin X, hing Informationen zum Konzept im Lehrer\_innenzimmer aus, um es anschließend dem Kollegium zu präsentieren (B1:171-173, 249-256, 259-263). Daraufhin wurde es in den Alltag übernommen (B1:176-179). Allerdings agierte die Initiatorin ohne festen Rückhalt im Kollegium, was sie im rückblickend als nachteilig erkannte (B1:268-275). Oktroyierte Ideen werden nicht gut angenommen, da sie gemeinsam hinsichtlich der Ziele und Bedürfnisse im Kollegium erarbeitet werden müssen. Dennoch brachte ihr Konzept kleine Erfolge und brachte neue Mitstreiter\_innen hervor. (B1:184-194) Die Initiatorin und Kollegin X riefen dazu auf, eine eigene Schulentwicklungsgruppe "Veränderung" zu gründen, um freien Raum für kollegialen Austausch und Weiterentwicklung zu schaffen (B1:207-210). Die Gruppe wird als gute Möglichkeit gesehen, verschiedene Bereiche zusammen zu bringen. Um Transformation zu initiieren, soll die Initiatorin eine Mehrheit im Kollegium für einen Veränderungsworkshop gewinnen. Die Schulleitung wird sich an der Mehrheit orientieren. Auf einer künftigen

---

<sup>14</sup> Es handelt sich hierbei nicht um eine Transformation hin zur Potenzialentfaltung, wie es dem Verständnis dieser Theses zu Grunde liegt.

<sup>15</sup> Es handelt sich hierbei nicht um eine Transformation hin zur Potenzialentfaltung, wie es dem Verständnis dieser Theses zu Grunde liegt.

Lehrer\_innenkonferenz wird die Initiatorin den Workshop vorstellen, aber nicht über die Durchführung abstimmen lassen, da sie ein Negativvotum befürchtet (B1:327-331).

Ein erstes Gespräch mit der Schulleitung und dem Initiator zu *Schule im Aufbruch* (C1:92-93, 157-161, 165-169) führte zu Auswahlkriterien zur Ansprache von Kolleg\_innen, die bzgl. eines Engagements für einen Wandel gewonnen werden könnten (C1:146-154). Daraufhin sprach er mit ausgewählten Kolleg\_innen, um anschließend Einladungen zu erstellen (welche von vier Kolleg\_innen unterschrieben wurden) und das Kollegium zur Infoveranstaltung zu *Schule im Aufbruch* einzuladen. Um allen eine Teilnahme zu ermöglichen, fand diese an einem üblichen Teamnachmittag statt (C1:92-93) und führte zur Gründung einer Arbeitsgruppe (Ideenpool), welche 10-14 Personen umfasst. (C1:110-111, 157-161)

Aufgrund hoher Unzufriedenheit mit der eigenen Lernkultur hospitierte das Kollegium auf eigene Kosten an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum, wo der gemeinsame Beschluss zum Veränderungsprozess getroffen wurde (D1:15-20). Die Schulleitung initiierte die Hospitation mit konträrer Zielsetzung, war aber aufgeschlossen ein anderes Ergebnis zu akzeptieren (D1:234-239). Die Umstellung des Systems wurde gemeinsam entwickelt. (D1:15-20)

Eine Schulinspektion der Fallstudie E deckte Verbesserungsmöglichkeiten auf (E1:275-278), woraufhin sich die innovativsten Kolleg\_innen für eine Veränderung aussprachen (E1:263-264), eine Zielvereinbarung im gesamten Kollegium getroffen (E1:280-281) und die Überarbeitung des Unterrichtskonzeptes initiiert wurde (E1:281). Die Leiterin stellte eine heterogene 8-köpfige Entwicklungsgruppe zusammen (E1:145-146, 154-156). Sie gewann eine Kooperationsschule, um dem eigenen Team Raum für kollegialen Austausch zu ermöglichen und Synergieeffekte zu nutzen. (E1:294-302) Das gesamte Kollegium wurde über das Konzept informiert (E1:344-347). Den Angaben der Befragten zufolge muss die Schulleitung aushalten, dass nicht alle mitmachen wollen (E1:101-109), sie sah Skeptiker\_innen zunächst als Gegner\_innen. Letzteres änderte sich mit Aufnahme des Veränderungsprozesses, sie waren fortan das Regulativ (E1:112-118). Es fanden schriftliche und mündliche Berichterstattungen in Konferenzen zur Konzeptentwicklung statt (E1:145-146, 348-351).

Aus der *Dimension Strategie* lässt sich zusammenfassen, dass alle in ihren Transformationsbemühungen erfolgreichen Fallstudien (A, C, D, E) zum frühestmöglichen Zeitpunkt begonnen haben das ganze Kollegium am Vorhaben zu beteiligen. Für eine erfolgreiche Initiation ist eine bewusste Auswahl von Unterstützer\_innen (C, E) bzw. wenigstens das Angebot zur Mitgestaltung eines innovativen Lernkonzeptes (A, C, D) unabdingbar.

Die Kommunikation von Veränderungsbedarfen sowie -potenzialen erfolgte an kleineren Schulen (A, D) zunächst indirekt über den inhaltlichen Austausch und das Erleben durch Hospitationen. An den größeren Schulen der Fallstudien C und E erfolgte dies direkt. Fallstudie C nutzte einen Teamnachmittag, um Transformationsmöglichkeiten zu kommunizieren und Mitstreiter\_innen zu gewinnen. Fallstudie E wurde durch die Schulinspektion auf Verbesserungspotenzial aufmerksam gemacht. Um Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, wurden heterogene Arbeitsgruppen gegründet, eigeninitiativ an der Fallstudie C und zusammengestellt durch die Leitung an der Fallstudie E. Die Gründung von Arbeitsgruppen entfiel aufgrund der kleinen Kollegiumsgröße für die Fallstudien A und D.

Fallstudie B zeichnet ein auffällig abweichendes Bild. Hier wurde zunächst ein Konzept zwischen der Initiatorin und der Leitung entworfen, welches nach einer Testphase eingestellt aber weiterentwickelt wurde. Letzteres wurde nach Verbrüderung mit nur einer Kollegin dem restlichen Kollegium präsentiert und angenommen. Dadurch erzielte Erfolge führten zur Gewinnung weiterer Mitstreiter\_innen. Erst dann erfolgte die Gründung einer eigenen Arbeitsgemeinschaft, die sich mit Veränderungspotenzial der Fallstudie B auseinandersetzen soll.

Gemessen an der Initiationsaufnahme von Transformation sind die Strategien der Fallstudien A, C, D und E erfolgreicher. (vgl. Tab. 8)

Mittels der *Dimension Inhalte* werden Erkenntnisse gesammelt, die sich auf systemimmanente Anforderungen sowie transparente Beziehungsstrukturen beziehen und unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen. Des Weiteren werden Botschaften zum Wandel, zu möglichen Konflikten und Widerständen aufgegriffen.

Das Kollegium der Fallstudie A diskutierte viel um das *Was* der Veränderung (A1:157-163). Nach einer Hospitation kommuniziert die Schulleitung das *Wie* gefunden zu haben (A1:154-156, 157-163). Die Schulleitung klärt in diesem Zusammenhang Widerstände (A1:226). Überzeugende Argumente waren die verstärkte Selbständigkeit der Schüler\_innen sowie die neue Rolle der Lehrer\_innen als Begleiter\_innen (A2:98-99). Zurückhaltenden Personen wurde Begleitung und Zeit, um sich an die Veränderungen zu gewöhnen, kommuniziert (A1:66-68). Wiederholt wurden Fragen wie *Wollen wir das? Stehen wir dazu? Ziehen wir das durch?* im Kollegium diskutiert (A1:261-263).

Die Schulleitung der Fallstudie B war unzufrieden mit der Situation an der Schule (Mittagsband), daran anknüpfend kommunizierte die Initiatorin Ideen diese anders zu gestalten (B1:155-157). Das alte Konzept wurde im Kollegium für nicht tragbar befunden, ein neues wurde aufgegriffen (B1:166-171). Die mangelnde Funktionalität des neuen Konzeptes aufgrund der hohen Anzahl von Vertretungsstunden führte zu Streit zwischen der stellv. Schulleitung und der Initiatorin. Der Schulleiter sprach sich zunächst für das Konzept aus, machte aber durch spätere destruktive Kritik an einigen Lehrkräften sein Commitment zunichte. (B1:195-206) Die aufkeimende Angst bzgl. Veränderung bei einigen Kolleg\_innen sowie der Streit führten zu einem anonymen Aufruf zur Gründung einer Arbeitsgemeinschaft durch die Initiatorin und Kollegin X im Lehrer\_innenzimmer. Allerdings bemängelten die Kolleg\_innen die fehlende Transparenz über die aufrufenden Personen, woraufhin sich beide zeitnah dazu bekannten. (B1:210-219)

Der Initiator der Fallstudie C beschäftigte sich mit Fragen zur Potenzialentfaltung von Schüler\_innen und Lehrkräften (C1:122-130). Seine Fragestellungen waren *Wie Schule verändert werden muss, um sie nach vorn zu bringen* (C1:109-110) und *Wie Schule als System verstanden werden kann*. Dem Initiator war es wichtig: „Nicht nur zu jammern!“ (C1:139-140). Die Einladung zum freiwilligen Informationsangebot von vier Kolleg\_innen *Schule im Aufbruch* kennenzulernen enthielt keine Details (C1\_E). Innerhalb der Präsentation wurde deutlich gemacht, dass Transformation gemeinsam sowie bottom-up gestaltet wird, indem individuelle Stärken betont und entwickelt werden (C1\_P\_F2, F3). Widerstände, die sich aus Befürchtungen wie anpassen, funktionieren, Vorgaben erfüllen, Pflichterfüllungen ergeben könnten, wurden ausgeräumt. Es handelt sich nicht um Abarbeiten von TO

DO Listen und der Verbesserung von Unzureichendem. (C1\_P\_F4) Es wurden Schlagworte wie Kooperation sowie Potenzial verwendet (C1\_P\_F5, F6) und ein Vorschlag für den weiteren Arbeitsprozess, der an den Stärken der Schule ansetzt, unterbreitet (C1\_P\_F7, F8). Die Präsentation endete mit einem Zitat von Schirp: "Die können sollen, müssen wollen dürfen." und einem Zitat von Bonhoeffer: "kleine Hürden überwinden, um große Ziele zu erreichen", die einem Appell zur freiwilligen Transformationsbeteiligung gleich kamen (C1\_P\_F13, F15).

Wertschätzung hatte einen hohen Stellenwert für die Fallstudie D (D1:21-24). Von Beginn an wurde Unzufriedenheit des Kollegiums mit herkömmlicher Lernkultur und der Wunsch nach radikalem Systemwandel thematisiert (D1:205-207, 228-234). Die Schulleitung wurde durch selbst erlebten wertschätzenden Umgang mit Schüler\_innen durch Kollegin Y zum Wandel überzeugt. Besondere Schlagworte in diesem Kontext waren zulassen, Heterogenität, Individualität und Potenzialentfaltungskultur schaffen (D1:287-291, 257-263).

Wertschätzung der individuellen Fähigkeiten der Lehrkräfte war auch für die Fallstudie E von besonderer Bedeutung (E1:358-366). Themen im Kollegium waren der traditionelle Fächerunterricht, der Schüler\_innen nicht gerecht wurde, und damit zusammenhängende Fragestellungen (E1:150-152). Wie Schule und Unterricht sich in Hinblick auf heterogene Lerngruppen verändern muss, wurde häufig diskutiert (E1:272-287). Es wurde in diesem Kontext festgestellt, dass die Konzepte von Leuchtturmschulen nicht eins zu eins übertragen werden können und es notwendig ist ein individuelles Konzept zu entwickeln (E1:152-154, 272-287). Der Entwicklungsprozess wurde als nicht genehmigter Schulversuch, der beendet wird, wenn es nicht funktioniert, kommuniziert (E1:330-340). Argumente für die Mitarbeit waren

- Neugier sowie Spaß am Neuen, das Einbringen von positiven Erfahrungen,
- die Entwicklungsarbeit im Team,
- Unterricht/Schule verändern,
- Inhalte selbst entwickeln,
- die Schüler\_innen zu selbständigem Arbeiten zu motivieren
- Unterricht so zu gestalten, dass die Lehrkraft zur Lernbegleitung wird (E1\_k:352-362).

Es wurde Widerstand seitens der Fachschaften kommuniziert, die die Qualifizierung von den ausführenden Lehrkräften bemängelten, was sich trotz aktiver Umsetzung des Konzeptes nicht änderte (E1:319-340).

Zur *Dimension Inhalte* lässt sich feststellen, dass die Fallstudien A, D und E gute Voraussetzungen für eine Initiation erfüllten. Die Kollegien diskutierten im Vorfeld Unzufriedenheit mit der bestehenden Lernkultur und Möglichkeiten wie diese verändert werden kann. Hieran konnten Erfahrungen aus Hospitationen und deren Lösungspotenzial anknüpfen. Fallstudie B diskutierte diese nicht ausführlich (nur Mittagsbänder) bzw. ausschließlich im Einzelgespräch mit der Leitung (B und C).

Während die Initiatorin der Fallstudie B dem Kollegium eine konkrete Lernmethode mit dem Ziel diese zu implementieren präsentiert, wendete sich der Initiator der Fallstudie C mit einem Informationsangebot zum Transformationsprozess und dem Ziel einen gemeinsamen Arbeitsprozess aufzunehmen an das Kollegium.

Botschaften zum Wandel bezogen sich auf: Selbstständigkeit der Schüler\_innen (A, D, E), Lehrkraft wird Begleiter\_in (A, C, D, E), Zeit um sich mit Veränderungen auseinanderzusetzen (A, C), Ausräumung von möglichen Widerstandsgründen (A, C) sowie Veränderung von unten gemeinsam gestalten (C, E). Die Initiatorin der Fallstudie B hingegen hat Altlasten wie instabiles Commitment der Leitung und Abbau von Angst im Kollegium zu bearbeiten. Verglichen mit den Werdegängen der Fallstudien A, C, D und E unterliegt Fallstudie B den schlechtesten Bedingungen für eine erfolgreiche Initiation. (vgl. Tab. 8)

Die *Dimension Ebene* hebt Erkenntnisse zur Ansprache auf unterschiedlichen Ebenen sowie zu den Methoden der Ansprache.

Die Befragten der Fallstudie A geben an, dass positive Erfahrung durch Hospitationen (A1:136-137) sowie Transparenz zu Emotionen und Unterschieden im Kollegium (A1:240-243) wichtig waren. Die individuelle Beteiligung an der Entwicklung führte zu höherer Identifizierung mit Neuem (A1:273-278; A2:98) und ermöglichte Unstimmigkeiten fühlen und ablehnen zu können (A1:214-215). Die persönliche Erfahrung mit einer neuen Arbeitsweise führte zu persönlicher Weiterentwicklung der abwartenden Kollegin und stärkte die Befürwortung von Innovationen (A2:91-92).

Die Initiatorin der Fallstudie B entschied sich Bild und Ton in ihre Präsentation einzubauen, um Gefühle anzusprechen (B1:174-176). Die Zustimmung zu Veränderungen (B1:177-180), ihre Wut und der fehlende Sinn der veralteten Lernkultur bestärkten sie in ihrem Vorhaben Wandel an ihrer Schule zu initiieren (B1:302-310). Sie begreift Veränderungsprozesse als persönliche Weiterentwicklung und erfuhr erstmals Selbstwirksamkeit. Die Initiatorin erkannte, dass Veränderung Mut braucht, da sie sich durchaus Feinde machte. Sie beschreibt die Schulleitung als unfähig Menschen zu begeistern (B1:289-291). Die positive Umsetzung kleinerer Neuerungen machte weitere Kolleg\_innen neugierig auf neue Lernkulturen (B1:194-195) und regte die ängstliche Kollegin X an, freier zu werden (B1:270-272).

Die Rezipient\_innen des Transformationswunsches der Fallstudie C wurden mittels Präsentation und durch Betonung der eigenen Stärken, Verwendung positiver Wörter wie Begeisterung, Freude, gemeinsam positive Erfahrungen teilen, zur Teilnahme am Prozess ermutigt (C1\_P\_F5). Mit Prozessaufnahme wurde deutlich, dass die freiwillige Teilhabe der Kolleg\_innen an der Arbeitsgemeinschaft und deren Ergebnisse mehr Spaß an der Arbeit hervorbrachte (C1:115-117).

Erfahrungen des gesamten Kollegiums bei einer externen Hospitation lösten den Wandel aus (D1:16). Bei großen und kleinen Schulen funktionierte der Wandel über das Erleben indem Kolleg\_innen bspw. zur Hospitation entsendet werden und an eigenen Instituten als Multiplikator\_innen fungieren. (D1:221-226) Mit dem Wandel wuchs die Zufriedenheit am Arbeitsplatz und der Mehraufwand wurde akzeptiert (D1:28-31). Angst, die eigene Rolle nicht zu erfüllen, ist noch immer aufgrund der besonderen Pionierstellung ein Thema für die Schulleitung. Gute Ergebnisse in Lernstandserhebungen und Entwicklung der Schüler\_innen (freundlich, aufgeschlossen) waren allerdings ein gutes Heilmittel gegen die Angst. (D1:44-52, 192-198)

Die Befragte der Fallstudie E stellt fest, dass insbesondere gemeinsame Erfahrungen des gesamten Kollegiums durch externe Hospitationen und/ oder Anwendung von innovativen Lehrmethoden einen



innovativen Anschlag brachten (E1:146-147, 171-176). Es bedurfte Mut und Aufgeschlossenheit Veränderung anzugehen. Kommunikation ist der Schlüssel zum Erfolg und wurde als Schwerpunkt ins Schulprogramm aufgenommen (E1:387-390).

Zur *Dimension Ebene* lässt sich festhalten, dass bis auf Fallstudie C, alle von positiven Erlebnissen durch externe Hospitationen (A, D, E) bzw. durch erlebte Erfolge mittels Anwendung veränderter Formate (A, B, D, E), die zum Umdenken (A, B) führten bzw. einen Anschlag für Transformationsinitiation bedeuteten (D, E) berichten.

Hilfreich für Fallstudie C dürfte die positive, emotionale und individuelle Ansprache innerhalb der Präsentation gewesen sein, die ein Angebot zur Transformationsbeteiligung darstellte und in der Gründung einer Arbeitsgruppe mündete. Die Initiatorin der Fallstudie B berichtet von dem bewussten Einsatz von Bild und Ton in ihrer Präsentation, um die Gefühle der Rezipient\_innen anzusprechen. Gemessen an der Übernahme des konkreten Konzeptes in den schulischen Alltag und dadurch erzielte kleinere Erfolge, ist dies positiv zu werten.

Erleben ist für das Kollegium ein starker Faktor, der Initiation positiv beeinflusst (A, B, C, D, E). Veränderungen müssen positiv (A, B, C, D), emotional (A, B, C, D), individuell (A, C, D, E) sowie teamorientiert (A, C, D, E) kommuniziert werden und konnotiert sein. (vgl. Tab. 8)

Mittels der *Dimension Kanäle* werden Erkenntnisse zu Kommunikationsstrukturen gebündelt. Sie stehen in enger Verbindung mit gelingender Schulentwicklung. Um einen erhöhten Aufwand für die Beteiligten zu vermeiden, sollten bekannte Strukturen genutzt werden.

Das Kollegium der Fallstudie A tauschte sich innerhalb der bekannten Formate: Einzelgespräche (A1:226; A2:98, 103), einer Teambesprechung (A1:230) und der zusätzlichen Informationsveranstaltung von Margret Rasfeld (A1:138-139, A2:80) sowie daran anschließende Fachkonferenzen (A1:247) zum Wandel aus. Dem folgte ein Vorbereitungstag für eine Fachkonferenz mit den Eltern zum Thema Wandel (A1:247-252).

Traditionelle Kommunikationswege wurden ebenfalls in der Fallstudie B genutzt. Es gab Einzelgespräche zwischen Schulleitung und Initiatorin sowie anschließendem Informationsaustausch per E-Mail (B1:158-159, 154), kollegiale Einzelgespräche (B1:161) und die Präsentation vor dem Kollegium (B1:261). Die Besonderheit ist die neugegründete Gruppe „Veränderung“, die sich bisher in vier Arbeitstreffen zusammenfand (B1:311-313).

Auch für die Fallstudie C zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Es fanden persönliche Gespräche zwischen Schulleitung und dem Initiator (C1:157) sowie kollegiale Einzelgespräche (C1:157-158) statt. Anschließend gab es die Informationsveranstaltung an einem Teamnachmittag (C1:160). Anschließend wurde ein E-Mailverteiler für die Arbeitsgruppenmitglieder und weitere Interessierte aufgesetzt, um zu Sitzungen der neugegründeten Arbeitsgemeinschaft einladen zu können (C1:172-176).

Als wesentlich für die Initiation wird der externe Workshop des Kollegiums der Fallstudie D in Berlin beschrieben (D1:204-205). Darüber hinaus waren Einzelgespräche zwischen der Schulleitung und innovativ-aufgeschlossenen Kolleg\_innen von Bedeutung (D1:257, 266). Gefestigt wurde das Vorhaben

durch einen gemeinsamen pädagogischen Tag an dem sich alle zum Vorhaben austauschen konnten (D1:40).

Für die Fallstudie E ergibt sich, dass Einzelgespräche zwischen der Schulleitung und Neuerungen ggü. aufgeschlossenen Kolleg\_innen sowie kollegialer Austausch in den Fachschaften ausschlaggebend für den Veränderungsprozess waren (E1:343-344).

Fallstudienübergreifend für die *Dimension Kanäle* kann resümiert werden, dass Einzelgespräche von übergeordneter Wichtigkeit waren, da alle Fallstudien diese zur Vorbereitung ihrer Initiation anwandten. Des Weiteren fanden zusätzliche Veranstaltungen wie eine Informationsveranstaltung (A), eine Präsentation (B) oder Hospitation inkl. Workshop (D) statt. Fallstudie C betont die bewusste Wahl eines Teamnachmittags zur Information, um den Kolleg\_innen nicht zusätzliche Termine aufzubürden. An diese schlossen sich schulspezifische Formate wie zusätzliche Konferenzen (A), Arbeitsgruppentreffen (B, C) oder ein pädagogischer Tag (D) an, die das gesamte Kollegium beteiligten (A, D) oder aber zumindest ein Angebot zur Beteiligung darstellten (B, C). Sie dienten der Spezifikation, Vertiefung und Festigung des Transformationsbedarfes. Da lediglich Fallstudie E von noch andauernden Widerständen seitens der Fachschaften berichtet, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese zusätzlichen Veranstaltungen inkl. anschließender Formate für eine positive Initiation anbieten. (vgl. Tab. 8)

Die, der Kategorie Rollen subsumierte, *Dimension Rezipient\_in* bündelt Informationen zu den Rezipient\_innen des Transformationsbedarfes. Es werden Informationen zu persönlichen Eigenschaften, ihren Rollen und Positionen sowie die, durch die abwartenden/ abwehrenden Personen wahrgenommenen Botschaften ausgewertet.

Innerhalb der Fallstudie A waren das gesamte Lehrkräfteteam (A1:138-139) sowie die Eltern (A1:252-253) involviert. Die abwartende Lehrerin/ Leiterstellvertreterin verfügte über jahrelange Berufserfahrung und beschreibt sich als geduldig. Harmonie war ihr sehr wichtig und sie arbeitete gerne im Team (A2:64, 73, 84, 87). Ihre wahrgenommenen Botschaften bezogen sich auf die neuen Lernmethoden mittels Teilarbeitsplänen, Logbüchern, Tutorengesprächen sowie der Rolle der Lehrkraft als Begleiter\_in (A2:80).

Angst spielt eine wesentliche Rolle im Kollegium der Fallstudie B. Aus Erfahrung gewachsene Angst, führt zu Passivität bei Kollegin X (B1:271-272). Kolleg\_innen beschwerten sich, dass die Initiatorin obwohl sie noch nicht lange an der Schule war und dem Kollegium entsprechend unbekannt ist, ihnen etwas aufzwingen wollte (B1:226-228).

Der Initiator der Fallstudie C sprach zunächst die Schulleitung (C1:178-179) und ca. acht Kolleg\_innen (C1:171) an. Sie waren aufgeschlossen und kreativ, hatten Energie für ein solches Vorhaben und gehörten verschiedenen Bereichen an (C1:146-154). Erst danach wandte er sich an das gesamte Kollegium um Transformation und den diesbezüglichen Arbeitsprozess vorzustellen (vgl. C1\_P). Künftig möchte er Schüler\_innen und Eltern in die Arbeit der Arbeitsgruppe einbinden (C1:152-153).

Das gesamte Kollegium der Fallstudie D hielt das alltägliche Lehrkonzept für widersprüchlich (D1:207-208). Die Schulleitung verhielt sich zunächst transformationsabwehrend. Mit Aufnahme des

Veränderungsprozesses bekundeten Eltern Widerstand, woraufhin die Schule großen Aufwand betrieb, um diesen positiv zu wandeln. (D1:191, 20-21)

Acht ausgewählte Kolleg\_innen der Fallstudie E entwickelten einen ersten Vorschlag für ein neues Lernkonzept, informierten die Fachschaften über Konferenzen dazu und setzen es anschließend mit Kolleg\_innen und Eltern der 5. Jahrgangsstufe um (E1:302-304). Der Widerstand in den Fachschaften blieb bestehen, da diese ihre Bereiche nicht abgeben wollen und die Qualifizierung der neuen ausführenden Lehrkräfte in Frage stellen (E1:325). Dieser Widerstand sorgt für anhaltenden Aufklärungsbedarf durch die Schulleitung (E1:336-337).

Fallstudienübergreifend auffällig für die *Dimension Rezipient\_in* ist, dass Perspektiven gegen den Wandel, die nicht frühzeitig bedacht wurden, anschließend eine Herausforderung darstellten. Die Initiatorin der Fallstudie B stellte einem ängstlichen Kollegium ein Förderkonzept vor, ohne sich selbst im Kollegium bekannt zu machen und erhielt als Rückmeldung, dass diese Vorgehensweise negativ von den Kolleg\_innen aufgenommen wurde. Fallstudie D vernachlässigte die Eltern und musste sich im Anschluss mit deren Widerstand auseinandersetzen. Fallstudie E informiert die Fachschaften über das neue Konzept, versäumte es sie inhaltlich zu beteiligen und musste sich anschließend mit der Argumentation auseinandersetzen, dass die im neuen Konzept Tätigen nicht qualifiziert genug wären. Demgegenüber steht Fallstudie A, die das gesamte Kollegium sowie die Eltern für die Umsetzung der neuen Methode gewannen und die Transformation erfolgreich angegangen sind. Ebenso Fallstudie C, die den Prozess an sich kommunizierte und eine frühzeitige Beteiligung an der Entwicklung anbot. Deshalb ist anzunehmen, dass Fallstudie C mit der geplanten Beteiligung der Eltern und Schüler\_innen sich künftig weniger mit Schwierigkeiten auseinandersetzen muss.

Die Vernachlässigung einzelner Perspektiven bedeutet nicht zwangsläufig den Misserfolg der Initiation von Wandel, wohl aber erschwert es den Prozess (B) bzw. müssen Ressourcen aufgewendet werden, die ggf. an anderer Stelle dringender benötigt würden (D, E). (vgl. Tab. 8)

Mithilfe der *Dimension Kommunikator\_in* sollen Informationen erhoben werden, die sich auf Personen(-gruppen) und ihre Rollen sowie Eigenschaften beziehen, die das Bedürfnis zum Wandel als erste kommuniziert haben. Sofern die Kommunikator\_in auch die Schulleitung war, fällt die Auswertung aufgrund der Sonderstellung als Führungskraft auf die Dimension Schulleitung.

Für die Fallstudie A ergibt die Auswertung, dass die Schulleitung den Wandel initiierte (A1:148-150; A2:106) und die Mehrheit des Kollegiums ein Bedürfnis zum Wandel kommuniziert (A1:226-228).

Die Initiatorin der Fallstudie B arbeitet als Sonderpädagogin in Teilzeitbeschäftigung (B1:133-134,156). Aufgrund einer längeren Auszeit blieb ihr Raum zu reflektieren woher ihre Unzufriedenheit rührte. Ihre Recherchen brachten die Initiative *Schule im Aufbruch* und Gerald Hüther (Neurobiologe, Befürworter Potenzialentfaltungskultur; Anm. d. Verf.) hervor. Sie tauschte sich außerhalb der Schule mit vielen Menschen zu ihren Gedanken bzgl. Lernkultur und ihren Ideen wie diese verändert werden sollte aus. (B1:136-147) Nach ersten Fehlversuchen mit ihren Konzepten, bildete sie sich mittels eines Massive Open Online Course zu Veränderungsprozessen weiter (B1:180-183). Als Teilzeitkraft (B1:133-134) mit einer kurzen Schulzugehörigkeit von weniger als drei Jahren (B1:221-223) musste sie das

Kollegium von ihrer Fachkompetenz und Verlässlichkeit überzeugen. Mittlerweile gilt sie als Beraterin und ist eine Vertrauensperson, der Wertschätzung entgegengebracht wird. (B1:228-237)

Der Initiator der Fallstudie C ist als Sonderpädagoge tätig (C1:103-105, 118-119), er absolvierte während der Arbeitszeit eine systemische Beraterausbildung (C1:135-139), worüber seine Kolleg\_innen nur z. T. informiert waren (C1:140-142). Er ist aufgeschlossen für Veränderungen und beschreibt sich als kompetenten Moderator (C1:143-144). Es war ihm eine Herzensangelegenheit Wandel herbeizuführen, was ihm die Schulleitung als sinnvoll bestätigte (C1:108-109). Für die Initiation von Wandel griff der Initiator den Reiseführer zu Transformationsprozessen von *Schule im Aufbruch* auf (C1:131-139). Der Initiator gilt mittlerweile als Berater zu Potenzialentfaltung (C1:135-139). Er erlebt, dass Menschen sich für Dinge begeistern können, die das Gemeinsame fördern (C1:197-199).

Das Kollegium der Fallstudie D wird als Initiator (D1:191-192) genannt. Eine Lehrkraft, die letztlich die ausschlaggebende Überzeugungsarbeit leistete, wird vom Befragten betont und ihr bescheinigt er eine großartige Lehrpersönlichkeit (D1:251-253).

Die Schulleitung der Fallstudie E war Initiatorin einer neuen Lernkultur (E1:270-271). Innovative Kolleg\_innen kommunizierten Veränderungsbedarf, werden jedoch nicht detailliert beschrieben (E1:273). Da die Schulleitung die Veränderung durch Benennung einer Entwicklungsgruppe vorgab und somit legitimierte, wurde darauf verzichtet, diese Kolleg\_innen detaillierter zu betrachten.

Die Schulleitungen der Fallstudien A und E waren ebenso Initiatorinnen. Die detaillierte Auswertung folgt in der Dimension Schulleitung. Im Weiteren werden die Fallstudien B, C und D gegenübergestellt.

Es zeigt sich für die *Dimension Kommunikator\_in*, dass die Initiatorin der Fallstudie B denkbar ungünstige Voraussetzungen hatte, da sie in Teilzeit arbeitete, somit seltener an der Schule war und zudem aufgrund einer längeren Auszeit dem Kollegium relativ unbekannt war. Erst mit den ersten Fehlversuchen, der von ihr entwickelten Konzepte, bildete sie sich in Hinblick auf Veränderungsprozesse weiter und leistete Überzeugungsarbeit zu ihrer Person. Der Initiator der Fallstudie C war dem Kollegium bekannt. Er schloss eine systemische Beraterausbildung vor Kommunikation seines Veränderungswunsches ab. Indem er den Reiseführer zu Transformationsprozessen aufgriff, machte er sich Erfahrungen der Initiative *Schule im Aufbruch* zunutze, um den Wandel an der eigenen Schule systemisch anzugehen. Auch wenn die Initiator\_innen entgegengesetzt vorgegangen sind (B entwickelte erst das Konzept und bildet sich dann zu Veränderungsprozessen weiter) gelten beide mittlerweile als Berater\_innen für das Kollegium. Daran anschließend, dass die zunächst abwehrende Leitung der Fallstudie D durch eine herausragende kompetente Lehrpersönlichkeit für den Wandel gewonnen werden konnte, lässt die Vermutung zu, dass vorgelebte und bewiesene Kompetenz förderlich für die Initiation von Transformation ist. (vgl. Tab. 8)

Die Position der Schulleitung als Führungskraft hat einen besonderen Stellenwert, der mittels eigener *Dimension Schulleitung* untersucht wird. Es werden Informationen zusammengetragen, die sich auf ihr Commitment zum Wandel, ihrer Kommunikation und Funktion als Treibende, Werbende, Vorbild sowie persönliche Eigenschaften beziehen.

Die initiiierende Leitung der Fallstudie A beschreibt sich als Person, die begeistern kann (A1:169, 174-178), die stark reflektiert (A1:169), emphatisch (A1:171), kommunikativ, kreativ sowie engagiert ist (A1:174-178). Sie kann gut organisieren und nimmt sich Zeit zum Zuhören (A1:174-178). Sie weiß um eigene Schwächen: Sie erwartet viel von sich, wird teilw. ungeduldig, wenn andere Personen etwas länger benötigen (A1:180-184) und nimmt es teilw. persönlich, wenn sie andere nicht begeistern kann (A1:185-195). Sie betont, dass die Schulleitung das übergeordnete Ziel im Fokus behalten (A1:185-195) und eine begleitende Rolle einnehmen muss (A1:265-269, 279-280). Darüber hinaus muss sie offen sein für Vorstellungen des Kollegiums (A1:265-269) und muss viele Gespräche führen um Unsicherheiten abzufangen (A1:270-271). Sie fungiert als Vorbild und ihr Kollegium übernahm viel von ihr (A1:305-306).

Die Schulleitung der Fallstudie B wird als im Einzelgespräch aufgeschlossen (B1:154-155) und begeistert, in der nachfolgenden Handlung zurückhaltend beschrieben (B1:278-279). Ihre Position ist instabil, orientiert sich zunächst an der Mehrheit des Kollegiums, zieht sich aber bei Schwierigkeiten zurück (B1:279-284). Die Leitung kann ausschließlich aufgrund der bestehenden Hierarchien und sich daraus ableitender Machtgefälle skeptische Kolleg\_innen zum Mitmachen bewegen (B1:288-289). Die Anwesenheit der Schulleitung wirkte sich negativ in Form von sinkenden (von 12 auf 2) Teilnehmer\_innenzahlen der Arbeitsgruppe „Veränderung“ aus (B1:313-314). Das Kollegium hat kein Vertrauen in die Schulleitung (B1:78-79).

Das Commitment und die Funktion des Schulleiters der Fallstudie C werden als beratend, unterstützend, ermutigend und fördernd beschrieben. Die Schulleitung war an der Präsentation und dem daraus hervorgegangenen Arbeitskreis beteiligt (C1:177-180).

Die Schulleitung der Fallstudie D erkennt die problematische Lage und sucht nach einer Lösung (D1:9-11). Woraufhin sie die Hospitation mit einer konkreten Zielsetzung initiiert (D1:14-15). Obwohl die Schulleitung Versagensängste und eine zum Kollegium konträre Position zum Wandel hat, vertraut sie dem Kollegium in seiner Entscheidung für einen radikalen Wandel (D1:115-116, 240-242). Die Ängste nehmen mit zunehmendem Alter ab, da gefürchtete Sanktionen durch höhere Instanzen immer unwahrscheinlicher werden (D1:198-200). Ihre Funktion beschreibt sie als steuernd und zum Nachdenken anregend. Die Leitung schätzt das Kollegium (D1:240-242), ist innovativ (D1:245-248) und muss von Transformation überzeugt sein. Dem Kollegium muss sie Möglichkeiten zum Erfahrung sammeln einräumen (D1:268-274).

Die Befragte der Fallstudie E gibt als persönliche Eigenschaften an, kreativ zu sein, zu viel als selbstverständlich vorauszusetzen, permanent auf der Suche nach Neuem (E1:118-120, 368-371), kommunikativ, emphatisch und resilient zu sein (E1:368). Neben ihrem Selbstverständnis als passionierte Lehrkraft versteht sie sich als führende Person und anschiebende Kraft, die Verständnis für Prozessdauer um der Nachhaltigkeit willen zeigt (E1:241-249) sowie eine Vorbildrolle lebt (E1:157-160). Ein kooperativer Führungsstil ist ihr eigen (E1:357), sie muss auslösende Kraft sein, Verbindlichkeiten aufstellen, kontrollieren und regulieren (E1:374-376). Sie kann sich von Konflikten abgrenzen und diese positiv für ihre Weiterentwicklung nutzen (E1:368-371).

Fallstudienübergreifend zeigt sich für die *Dimension Schulleitung*, dass eine überzeugte Leitung unabdingbar ist. Der Leiter der Fallstudie C zeigte im ersten Gespräch, dass er dieselbe Meinung wie der Initiator bzgl. Wandel vertritt sowie ihn in seinem Vorhaben ermutigt und fördert. Der Leiter der

Fallstudie D revidierte seine konträre Meinung und unterstützte das innovative Kollegium bei dem Vorhaben. Die Leitungen der Fallstudien A und E waren selbst treibende Kräfte.

Fallstudie B beschreibt den Leiter als bejahend, aber inkongruent in der anschließenden Handlung, da er sich bei Schwierigkeiten zurücknimmt. Es wird im Gegensatz zu den Fallstudien A, C, D und E keine einheitliche Position seinerseits deutlich. Dies dürfte das beschriebene fehlende Vertrauen seitens des Kollegiums verstärken. Hieraus ergibt sich ein Teufelskreis, da skeptische Kolleg\_innen nur auf Anweisung handeln, der Leiter aber selbst keine Stellung beziehen will. Er will sich an der Mehrheit des Kollegiums orientieren, was bei der Größe schwierig sein dürfte. Die bestehende Heterogenität macht es notwendig, dass es zunächst einer Richtung bedarf, in die gearbeitet werden kann. Fallstudien C und E haben in etwa dieselbe Kollegiumgröße und zeigen mögliche Handlungswege auf. Die Leitungen initiieren die Arbeitsgruppe entweder selbst (E) bzw. sprechen sich sehr deutlich für eine Veränderung aus und beteiligen sich am Arbeitskreis (C). Das Fehlen von ehrlichem sowie stabilem Commitment und Kongruenz in der Haltung und Handlung der Führungskraft (B) beeinflusst die Arbeitsgruppe und damit die Initiation eines Veränderungsprozesses negativ. (vgl. Tab. 8)

Mittels der deduktiven Kategorien konnten Aussagen interpretiert werden, die zu für eine erfolgreiche Initiation (Fallstudien A, C, D, E) förderlichen Indikatoren führen. Fallstudie B konnte Transformation nicht erfolgreich initiieren. Die Interpretation ihrer Ergebnisse entfällt für die folgenden vier Punkte.

1. Alle Fallstudien beteiligten das gesamte Kollegium vor Transformationsinitiation und betonen, dass die Rolle der Lehrkraft sich zur Begleiter\_in verändert. Die Ansprache bzgl. Wandel erfolgte sowohl individuell (*bspw. Betonung der individuellen Stärken*) als auch teamorientiert (*bspw. Transparenz zu Emotionen und Unterschieden im Kollegium*). Einzelgespräche zum Transformationswunsch fanden an allen Fallstudien statt. Des Weiteren war, bezogen auf Wandel, das Commitment der Leitungen stabil sowie ehrlich und ihre Haltung stimmte mit ihrer Handlung überein.
2. Drei von vier Fallstudien unterbreiteten ein Angebot, um dem Kollegium eine Partizipation an der Entwicklung zu ermöglichen. Sie diskutierten Unzulänglichkeiten der eigenen Institution bereits frühzeitig im Kollegium. Eine gemeinsame Botschaft im Kontext Transformationsinitiation bezog sich auf die zu erreichende Selbstständigkeit der Schüler\_innen. Sie berichteten darüber hinaus von positiven Erlebnissen durch externe Hospitationen sowie durch die Anwendung innovativer Formate. Die Ansprache bzgl. Wandel war positiv (*bspw. Verwendung positiver Wörter wie Begeisterung, Freude*) sowie emotional (*bspw. Unstimmigkeiten bzgl. neuer Formate zu fühlen und ablehnen zu können*). Die Spezifikation, Vertiefung und Festigung des Transformationsbedarfes erfolgte in speziell dafür vorgesehenen Formaten (*bspw. pädagogischer Tag*).
3. Zwei (die zwei größeren Schulen) von vier erfolgreichen Fallstudien wählten bewusst Unterstützer\_innen im eigenen Kollegium bevor sie sich mit dem Initiationswunsch an das gesamte Kollegium wandten. Die Kommunikation zu Veränderungs- bzw. Verbesserungspotenzial erfuhren die größeren Schulen direkt (*bspw. durch die Schulinspektion*), konträr zu den kleineren Fallstudien, welche sich anfänglich indirekt austauschten (*bspw. langjähriger Austausch/ Hospitation*). Botschaften im Kontext der Transformationsinitiation waren, dass der Lehrkraft Zeit eingeräumt

wurde, um sich mit Veränderung auseinanderzusetzen. Des Weiteren wurde eine Vielzahl an möglichen Widerstandsgründen ausgeräumt sowie die Gestaltung der Veränderung gemeinsam bottom up betont. Die zwei kleineren Schulen hielten Veranstaltungen, die explizit der Transformationinitiation zuzuordnen sind, ab. Um Widerstand vorwegzunehmen wurden in zwei Fallstudien mögliche widerstrebende Interessengruppen frühestmöglich an der Transformation beteiligt bzw. sollen beteiligt werden. An zwei Fallstudien wird den Kommunikator\_innen von Wandelbedarf Fachkompetenz bescheinigt.

**4.** Ausschließlich an der Fallstudie C wurden folgende Indikatoren ausgemacht: Kommuniziert wurde der Transformationsprozess an sich, auf konkrete Lernmethoden wurde bewusst verzichtet und der Kommunikator ist kompetent, um die Initiation zu moderieren.

Es konnten 26 Indikatoren ausgemacht werden, die die Initiation positiv beeinflussen. Fallstudien A wie C erfüllen 20 von 26. Dem folgen Fallstudien D mit 18 und E mit 14. Fallstudie C weist als einzige die Indikatoren Kommunikation inhaltsoffener Prozesse sowie methodenkompetenter Kommunikator auf. Es ist anzunehmen, dass die geringer vorhandenen positiv wirkenden Voraussetzungen (vgl. Kapitel 4.3.1/ 11) durch die hohe Anzahl positiver Indikatoren (20) ausgeglichen werden.

Mit den Erfahrungen der ersten Fehlversuche erfüllt Fallstudie B zunehmend den Indikatorenkatalog für eine erfolgreiche Kommunikation von Transformationsinitiation. Wurde ursprünglich nur der Indikator Einzelgespräch erfüllt, folgten diesem positive Erlebnisse durch die Anwendung veränderter Lernformate, eine positive Konnotation sowie emotionale Kommunikation von Veränderung innerhalb einer expliziten Veranstaltung sowie einer Anschlussveranstaltung zum Wandel. Woran sich die Wahrnehmung der Kommunikatorin als fach- sowie methodenkompetent anschloss. Der Zuwachs an Mitstreiter\_innen, insbesondere durch die Gruppe „Veränderung“ lässt die Vermutung zu, dass Transformationsinitiation nicht ausgeschlossen ist, aber Zeit benötigt.

Die gehobenen Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation sind auf der nachfolgenden Seite in Tabelle 8 den jeweiligen Fallstudien zugeordnet.

| Kategorie                               | Dimension       | ftl. Nr.:                          | Indikatoren  | A         | D         | C         | E         | B        |
|---|-----------------|------------------------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Kommunikation                           | Strategie       | 1                                  | frühe Beteiligung des gesamten Kollegium   | 1         | 1         | 1         | 1         |          |
|   |                 | 2                                  | bewusste Auswahl von Unterstützer_innen  |           |           | 1         | 1         |          |
|   |                 | 3                                  | Angebot zur Partizipation  | 1         | 1         | 1         |           |          |
|   |                 | 4                                  | Indirekte Kommunikation  | 1         | 1         |           |           |          |
|   |                 | 5                                  | Direkte Kommunikation  |           |           | 1         | 1         |          |
|   | Inhalte         | 6                                  | systemimmanente Anforderungen im Kollegium diskutiert  | 1         | 1         |           | 1         |          |
|   |                 | 7                                  | Transformationsprozess/ Inhaltsoffene Prozesse   |           |           | 1         |           |          |
|   |                 | 8                                  | Selbstständigkeit Schüler_innen  | 1         | 1         |           | 1         |          |
|   |                 | 9                                  | Lehrkraft wird Begleiter_in  | 1         | 1         | 1         | 1         |          |
|   |                 | 10                                 | Botschaften im Kontext<br>Initiation:<br>Zeit für Lehrkraft sich mit Veränderung auseinanderzusetzen | 1         |           | 1         |           |          |
|   |                 | 11                                 | Ausräumen einer Vielzahl von möglichen Widerstandsgründen  | 1         |           | 1         |           |          |
|   |                 | 12                                 | Veränderung von unten gemeinsam gestalten  |           |           | 1         | 1         |          |
|   | Ebene           | 13                                 | Positive Erlebnisse durch externe Hospitation  | 1         | 1         |           | 1         |          |
|   |                 | 14                                 | Positive Erlebnisse durch Anwendung veränderter Formate  | 1         | 1         |           | 1         | 1        |
|   |                 | 15                                 | positiv  | 1         | 1         | 1         |           | 1        |
|   |                 | 16                                 | Kommunikation und emotional  | 1         | 1         | 1         |           | 1        |
|   |                 | 17                                 | Konnotation von Veränderung: individuell   | 1         | 1         | 1         | 1         |          |
|   |                 | 18                                 | teamorientiert   | 1         | 1         | 1         | 1         |          |
| Kanäle                                  | 19              | Einzelgespräche                    | 1  | 1         | 1         | 1         | 1         |          |
|   | 20              | Explizite Veranstaltung zum Wandel | 1  | 1         |           |           | 1         |          |
|   | 21              | Anschlussveranstaltung zum Wandel  | 1  | 1         | 1         |           | 1         |          |
| Rollen                                  | Rezipient_in    | 22                                 | Frühestmögliche Beteiligung widerstrebender Interessengruppen  | 1         |           | 1         |           |          |
|   | Kommunikator_in | 23                                 | Fachkompetenz  |           | 1         | 1         |           | 1        |
|   |                 | 24                                 | Methodenkompetenz  |           |           | 1         |           | 1        |
|   | Schulleitung    | 25                                 | Ehrliches und stabiles Commitment  | 1         | 1         | 1         | 1         |          |
| 26                                      |                 | Kongruenz in Haltung und Handlung  | 1  | 1         | 1         | 1         |           |          |
| <b>Summe Indikatoren je Fallstudie:</b> |                 |                                    |  | <b>20</b> | <b>18</b> | <b>20</b> | <b>14</b> | <b>8</b> |

Tabelle 8: 26 Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation  
Quelle: Eigene Erhebung

Im Kapitel 4.3 wurden die positiv wirkenden Voraussetzungen für die Initiation von Wandel sowie Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation ausführlich analysiert. Die Auswertung der induktiven Kategorien führte zu keinem Erkenntnisgewinn bzgl. erfolgreicher strategischer Vorbereitung von Transformationsinitiation der untersuchten Fallstudien.<sup>16</sup>

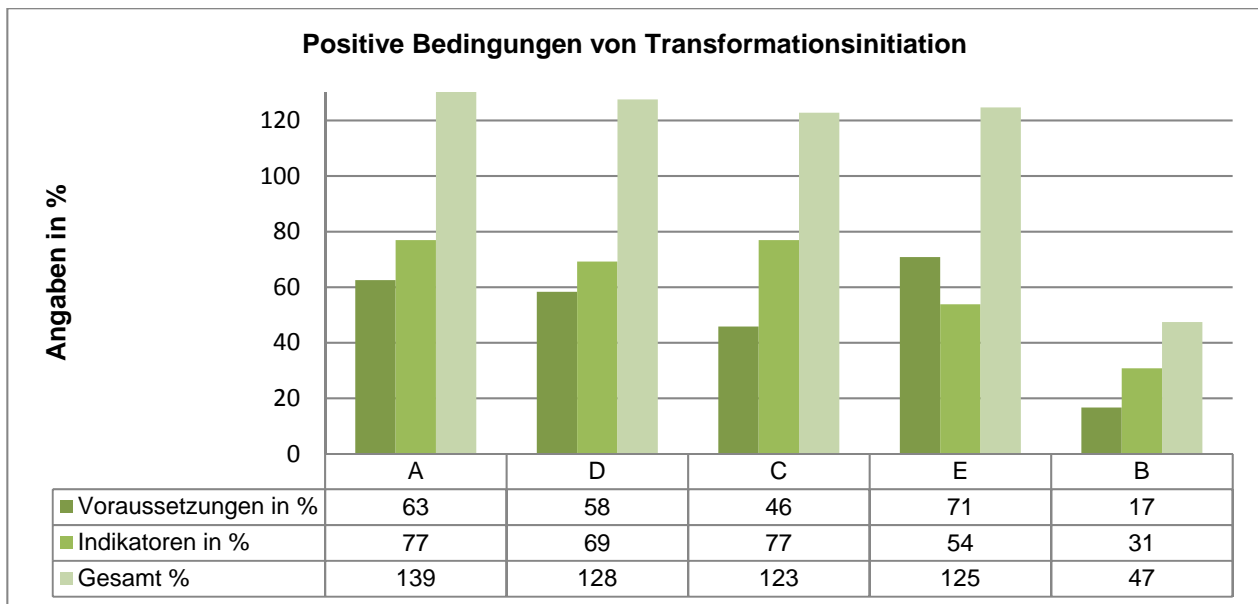
Im folgenden Kapitel werden anhand der vorangegangenen Analyse die Erkenntnisse aufeinander bezogen ausgewertet und zu einer Handlungsempfehlung für eine erfolgreiche Initiation von Transformation einer Lernkultur der Potenzialentfaltung verdichtet.

<sup>16</sup> Zur Nachvollziehbarkeit ist die Auswertung der induktiven Kategorien dem Anhang S. 106 *Auswertung der induktiven Kategorien* zu entnehmen.



#### 4.4 Handlungsempfehlung zur Transformationsinitiation

Werden die positiv wirkenden Voraussetzungen sowie Indikatoren erfolgreicher Transformationsinitiation in Relation gesetzt, zeigt sich, dass sie korrelieren. Es wird deutlich, dass die Fallstudien A (63%), D (58%) und C (46%) weniger positiv wirkende Voraussetzungen als Fallstudie E (71%) erfüllen. Jedoch mit 77% (A, C) bzw. 69% (D) deutlich mehr initiationsförderliche Indikatoren aufweisen als die Fallstudie E (54%). Letztere erfüllt mit 71% jedoch mehr positiv wirkende Voraussetzungen. Die, in ihrer Initiation, erfolgreichen Fallstudien A, C, D und E weisen in Summe mehr als 120% auf. (vgl. Abb. 6)



**Abbildung 6:** Relation von positiv wirkenden Voraussetzungen und Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation  
Quelle: Eigene Erhebung

Es kann angenommen werden, dass fehlende positiv wirkende Voraussetzungen durch höheres Erfüllen der ermittelten förderlichen Indikatoren ausgeglichen werden können.

Die, in ihrer Initiation, nicht erfolgreiche Fallstudie B weist 47% auf. Anhand der vorliegenden Auswertung kann jedoch kein Richtwert abgeleitet werden, um erfolgreiche Initiation zu prognostizieren. Die Werte lassen vermuten, dass zur erfolgreichen Initiation von Transformation in Summe mehr als 100% der gehobenen Voraussetzungen und Indikatoren erfüllt sein sollten.

Aus den vorangegangenen Ausführungen, lässt sich für die Forschungsfrage *Wie muss die Initiation von Transformation kommunikativ angegangen werden, um in einen Transformationsprozess überzugehen?* ableiten, dass Schulen die positiv wirkenden Voraussetzungen reflektieren sollten. Liegen wenige vor, sollte zunächst nachgebessert werden, bevor sich die Kommunikator\_innen mit ihrem Transformationswunsch an das Kollegium bzw. die Leitung wenden. Die Nachbesserung muss vor dem schulspezifischen Hintergrund vollzogen werden (vgl. Kapitel 4.3.1):

Wird im Kollegium bereits Unzufriedenheit mit der bestehenden Lernkultur diskutiert, aber keine lebendige Hospitationskultur gelebt, kann versucht werden diese aufzubauen, um die Erfahrungen des Kollegiums in Bezug auf alternative Lernformate zu erweitern. (Abb. 7/ Schritt 1)

Fällt die Reflexion zu den Voraussetzungen positiv aus, sollte die Initiation strategisch angegangen werden. Das Vorgehen leitet sich aus der Auswertung der Fallstudien und ihren gemeinsam aufgewiesenen Indikatoren ab. Als vorbereitende Maßnahmen sollte die Haltung und das Commitment der Leitung in Bezug auf Transformation sichergestellt werden. Diese sollten mindestens aufgeschlossen sein. Des Weiteren sind kollegiale Einzelgespräche in Bezug auf Grundsätzliches zur Transformation sowie Diskussionen zu systemimmanenten Anforderungen und möglichen selbst erfahrenen Lösungspotenzialen hilfreich, um das Kollegium in Bezug auf Transformation zu sensibilisieren. Vor der Kommunikation im gesamten Kollegium (insb. für große Schulen mit ca. 50 Mitarbeiter\_innen) ist es empfehlenswert im Vorfeld Unterstützer\_innen aus dem Kollegium für das Vorhaben zu gewinnen. (Abb. 7/ Schritt 2)

Im Anschluss müssen Überlegungen zur angemessenen Einbindung des gesamten Kollegiums erfolgen. Um zeitliche Ressourcen des Kollegiums zu schonen, kann es sinnvoll sein, den Wunsch zur Transformation innerhalb einer bestehenden Struktur zu kommunizieren (bspw. Teamnachmittag). Inhaltlich kann sich auf den Prozess als solchen beschränkt werden und muss die Möglichkeit zur Partizipation für interessierte Kolleg\_innen offerieren. Die Entscheidung für oder gegen die Initiation kann je nach Kollegiumsgröße mit dieser Veranstaltung angestrebt werden. Kleinere (ca. 12 Mitarbeiter\_innen) Kollegien sind entscheidungsfreudiger als große Kollegien (ca. 50 Mitarbeiter\_innen). Dem sollte sich eine Veranstaltung anschließen innerhalb derer das Vorhaben spezifiziert, vertieft und verfestigt wird. Größere Kollegien neigen dazu sich nach diesem Vorgang zur Initiation von Transformation zu positionieren. (Abb. 7/ Schritt 3)

Die Kommunikator\_innen sollten als fachlich kompetent wahrgenommen werden sowie kompetent sein eine Auseinandersetzung zum Thema Transformation zu moderieren. Um Transformation zu initiieren waren Botschaften hilfreich, die sich auf die individuelle Lehrkraft und auf das Kollegium als Team bezogen. Sie waren positiv und emotional konnotiert. Es wurde die neue Rolle der Lehrkraft als Begleitung und die Selbstständigkeit von Schüler\_innen betont. Des Weiteren wurde den Lehrkräften kommuniziert, dass sie Zeit haben sich mit der angestrebten Veränderung auseinanderzusetzen. Es wurden vielzählige mögliche Widerstandsgründe vorweggenommen und im Zuge dessen die gemeinsame Gestaltung der Veränderung von unten betont. (Abb. 7)

Um die Initiation zu erleichtern, mögliche Herausforderungen vorwegzunehmen und alle Perspektiven aufzugreifen, sollten Interessengruppen, die eine Widerstandsposition beziehen könnten, am Vorhaben beteiligt werden. (vgl. Abb. 7)



## 5 Zusammenfassung und Ausblick auf Forschungsdesiderate

### 5.1 Zentrale Ergebnisse und kritische Würdigung

Um einen Beitrag zum geringen Erkenntnisgrad der Veränderung traditioneller Lernkultur hin zur Potenzialentfaltung zu leisten, wurde sich der spezifischen Schulentwicklungsform Transformation gewidmet. Entlang der Leitfrage *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?* wurde der aktuelle Forschungsstand zur Schulentwicklung aufgearbeitet. Es konnten allgemeine Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse ermittelt werden. Des Weiteren wurde die Bedeutung der Initiationsphase für Schulentwicklungsprozesse gehoben und die Forschungslücke von Kommunikation in der Transformationsinitiation identifiziert. Daraus leitete sich die Forschungsfrage *Wie muss die Initiation von Transformation kommunikativ angegangen werden, um in einen Transformationsprozess überzugehen?* ab. Sie führte zu drei zentralen Ergebnissen:

1. Positiv wirkende Voraussetzungen von Transformationsinitiation
2. Indikatoren einer erfolgreichen Transformationsinitiation
3. Handlungsempfehlung zur erfolgreichen Transformationsinitiation

Die Forschung erfolgte systematisch und regelgeleitet. Entlang bestehender Theorien und Konzepte wurde ein Bezugsrahmen entwickelt, der die Auswertung des Forschungsstandes anleitete. Dies bildete die Grundlage für die anschließende Entwicklung des Kategoriensystems, welches die Erstellung des Fragebogens und des Kodierleitfadens anleitete und anhand dessen die gewonnenen Daten analysiert wurden. Um die Beantwortung der Forschungsfrage nachvollziehbar zu machen, wurden das methodische Vorgehen sowie die einzelnen Interpretationsschritte dokumentiert. Die erhobenen Daten wurden den Befragten mit der Bitte auf inhaltliche Korrektur vorgelegt. Eine zweite Rückkopplung zu den interpretierten Daten und daraus abgeleiteten Erkenntnisse wäre wünschenswert, konnte jedoch aufgrund zeitlicher Restriktionen nicht umgesetzt werden.

Für eine erste explorative Bearbeitung des Forschungsfeldes bot sich die Methode Mehrfallstudie an. Fallstudien und ihre unterschiedlichen Initiationsphasen konnten gegenübergestellt und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht werden. Mit Eintritt in das Feld stellte sich heraus, dass das Forschungsdesign nicht konsequent umgesetzt werden kann. Lediglich Fallstudie A und C wurden aus zwei Perspektiven *initiierende* und *abwartende/ abwehrende Person* sowie *Archivmaterialien* untersucht. Da die Befragte A2 sich ausdrücklich eine schriftliche Befragung wünschte, konnten relevante Aussagen nicht vertieft werden. Die Antworten fielen sehr kurz und z.T. oberflächlich aus. Fallstudie C konnte Archivmaterialien zur Verfügung stellen, die sich insbesondere für die Auswertung der Dimension Inhalte als förderlich herausstellten. Konträr zu den Befragungen waren die Botschaften wörtlich festgehalten. Die Befragten der Fallstudien A, B, D und E mussten diese Informationen anhand ihrer Erinnerungen wiedergeben. Verzerrungen können somit nicht ausgeschlossen werden. Die Validierung der Daten mittels Triangulation wurde nicht konsequent umgesetzt.

Aufgrund der den Fallstudien kommunizierten Zusammenarbeit mit der Initiative *Schule im Aufbruch*, der expliziten Distanzierung der Forscherin von schulbezogenen Institutionen und der Eingangsfrage *Welche Fragen darf ich Ihnen vor Beginn des Interviews beantworten?* wurde versucht ein Vertrauensverhältnis zu den Befragten aufzubauen und soziale Erwünschtheit zu minimieren. Die

durchaus selbstkritischen Antworten der Befragten lassen vermuten, dass der Forscherin das Vorhaben gelungen ist:

*„Beinahe ohne zu überlegen, ich hatte die Idee im Kopf aber das ganze drumherum überhaupt nicht im Auge gehabt. Das war sicherlich nicht ganz clever, aber eine Erfahrung.“* (B1: 273-275)

## 5.2 Kurz-, mittel- und langfristige Ansätze zur Multiplikation von Transformation

Die Entwicklung der Schule auf Einzelschulebene wird von vielen Wissenschaftler\_innen begrüßt. Zum einen basieren Erziehungsprozesse auf persönlichen Begegnungen, dementsprechend ist Autonomie in Bezug auf Schulentwicklung grundlegend für die Arbeit von Lehrer\_innen. Zum anderen trägt die Entwicklung der Einzelschule zu verbesserten Schüler\_innenleistung bei und leistet somit einen positiven Beitrag für die gesamte Gesellschaft. Insbesondere die Transformation traditioneller Lernkultur hin zur Potenzialentfaltung ist gesellschaftlich relevant. Sie bietet eine Antwort auf die Frage wie Schüler\_innen auf künftige Herausforderungen vorbereitet werden können. Zahlreiche Arbeiten stellten bereits heraus, dass Schulen erfolgreicher und effektiver sind, wenn sie sich selbst entwickeln wollen und wenn sie überdies fähig dazu sind. Doch dazu bedarf es Selbstorganisations- und Veränderungsfähigkeit (Bryk et al. 2010; Rosenholtz 1991, Feldhoff 2011; Hohberg 2015; Rolff 1995) Um Selbstorganisations- und Veränderungsfähigkeit aufzubauen und Lehrer\_innen sowie weitere Schulangehörige in ihren Entwicklungsbemühungen zu unterstützen, sind lang-, mittel- und kurzfristige Maßnahmen von Bedeutung und Forschungsarbeiten in folgende Richtungen notwendig:

**Langfristig** sollten durch politische Maßnahmen, die Schulen auf organisationaler Ebene gestärkt werden. Das bedeutet Anpassungen der Aufgaben- sowie Rollenbeschreibungen von den in Schulen Tätigen an die gesellschaftliche Realität. Schulen sollten personal gestärkt werden, indem eigenständige Stellen für die Schulentwicklung in Schulen etabliert werden. Flankierend könnten Universitäten und Hochschulen die Zulassungsbeschränkungen existierender Weiterbildungsstudiengänge wie *Schulmanagement, Schulentwicklung und Qualitätssicherung* und ähnliche in Bezug auf Durchlässigkeit überdenken. Die Grundannahme, dass Schulen nur durch die in ihnen tätigen Lehrkräfte und Leitungen entwickelt werden können, scheint nicht zeitgemäß.

**Mittelfristig** sollten die Curricula der Studiengänge des Lehramts sowie Erziehungswissenschaften aus der Perspektive von Schule als lernende Organisation überdacht werden. Gestaltung von Veränderungsprozessen an Schulen sollte nicht ausschließlich Aufgabe von Lehrkräften und Leitungen sein, das Verständnis dafür muss aber bei künftigen Schultätigen ausgebildet werden. Eine Kernkompetenz von Schultätigen sollte sein, Bedarfe richtig analysieren zu können, um sich geeigneter Hilfestellung bedienen zu können.

**Kurzfristig** sollten kommunikationswissenschaftliche Arbeiten den Markt an externen Angeboten bzgl. Schulentwicklung aufarbeiten. Der Markt ist sehr intransparent und engagierte Menschen müssen einen hohen zeitlichen Aufwand akzeptieren, um sich eine Übersicht hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte, deren Qualität und deren Finanzierung zu verschaffen.

Die vorliegende Arbeit stellt eine kurzfristig anzuwendende Hilfestellung für die Initiation von Transformation einer Lernkultur hin zur Potenzialentfaltung dar. Eine kritische Reflexion der Ergebnisse mittels Fokusgruppe kann dienlich sein, um die positiv wirkenden Voraussetzungen zu gewichten und die Handlungsempfehlung zu verfeinern. Die vorliegende Ausarbeitung ist somit nicht

als abgeschlossen zu betrachten, kann aber mögliche Denkrichtungen für transformationswillige Menschen anbieten.

## Literaturverzeichnis

### A

Altrichter, Herbert; Gamsjäger, Manuela; Langer, Roman (2012): Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen? In: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Dordrecht: Springer (Organisation und Pädagogik, v. 13), S. 146–156.

Ammann, Markus (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischen Perspektive. 1. Aufl. Mering: Rainer Hampp Verlag.

### B

Baum, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: Imprint: Springer VS (SpringerLink : Bücher).

Baumgarth, Carsten (Hg.) (2009): Empirische Mastertechniken. Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Beck, Klaus G. (2015): Kommunikationswissenschaft. 4., überarb. Aufl. Konstanz [u.a.]: UVK Verl.-Ges. (UTB, 2964 : Basics).

Berger, Doris (2010): Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch).

Berkemeyer, Nils; Bonsen, Martin; Harazd, Bea (Hg.) (2009): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Unter Mitarbeit von Hans-Günter Rolff. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Bibliothek).

Berkemeyer, Nils; Brüsemeister, Thomas; Feldhoff, Tobias (2008): Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In: Roman Langer, Herbert Altrichter, Xaver Büeler, Thomas Brüsemeister, Ute Clement, Martin Heinrich et al. (Hg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Educational governance, 6), S. 149–174.

Berkemeyer, Nils; Holtappels, Heinz Günter (2007a): Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt "Qualitätsentwicklung in Netzwerken". In: Nils Berkemeyer und Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung), S. 99–138.

Berkemeyer, Nils; Holtappels, Heinz Günter (Hg.) (2007b): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung).

Bonsen, Martin; von der Gathen, Jan; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. Weinheim: Juventa (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).

Bormann, Inka (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission "Umweltbildung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 10).

Bosse, Dorit; Posch, Peter (Hg.) (2009): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.

Brühlmann, Jürg; Haymoz, Rahel (2015): Aus der Praxis für die Praxis: Möglichkeiten zur Verbreitung von Ideen und Modellen durch horizontal organisierte Schulentwicklung. In: Markus Ammann, Jürg Brühlmann, Peter Daschner, Uwe Hameyer, Marlies Krainz-Dürr, Annemarie Kummer Wyss et al. (Hg.): *Journal für Schulentwicklung*, 01/2015. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag (1), S. 8–13.

Bryk, Anthony S.; Sebring, Penny Bender; Easton, John Q.; Luppescu, Stuart; Allensworth, Elaine (2010): *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago, London: University of Chicago Press.

Buhren, Claus G. (1995): Projekt "Gute Schule" - Organisationsentwicklung. In: Peter Daschner, Hans-Günter Rolff und Tom Stryck (Hg.): *Schulautonomie-Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 121–148.

Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (1996): *Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung*. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).

## C

Choi, Frauke (2008): Schulwettbewerbe. Chancen für die Schulentwicklung. In: Wiebke Lohfeld (Hg.): *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, 40), S. 138–146.

## D

Daschner, Peter; Rolff, Hans-Günter; Stryck, Tom (Hg.) (1995): *Schulautonomie-Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.

Dedering, Kathrin (2007): *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, 37).

Dedering, Kathrin (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Dedering, Kathrin; Tillmann, Klaus-Jürgen; Goecke, Martin; Rauh, Melanie (2013): *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher).

Dressler, Matthias; Telle, Gina (2009): *Meinungsführer in der interdisziplinären Forschung. Bestandsaufnahme und kritische Würdigung*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler (Gabler Edition Wissenschaft).

Dyrda, Klaus (2015): *Grundkurs Schulmanagement IX. Innovationen nachhaltig gestalten*. Kronach: Carl Link, 2015.



## E

Ebner, Hermann G. (2005): Management von Innovationsprozessen in Schulen. In: Hubert Ertl und H.-Hugo Kremer (Hg.): Innovationen in schulischen Kontexten. Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH. Online verfügbar unter <http://www.bwpat.de/spezial2/ebner.shtml>, zuletzt geprüft am 04.12.2015.

Ebster, Claus; Stalzer, Lieselotte (2008): Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. Wien: Facultas-WUV (UTB, 2471).

Eickelmann, Birgit; Drossel, Kerstin (2012): Organisationale Bedingungen der Entwicklung von Ganztagsgymnasien: Wie die Schulleitung das Kooperationsverhalten von Lehrkräften fördern kann. In: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Dordrecht: Springer (Organisation und Pädagogik, v. 13), S. 250–260.

## F

Feldhoff, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. (Educational governance, 15).

Femers, Susanne (2015): Public Relations aus sozialpsychologischer Sicht. In: Romy Fröhlich, Peter Szyszka und Günter Bentele (Hg.): Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Mit Lexikon. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden VS: Springer, S. 63–81.

Fischer, Lorenz; Wiswede, Günter (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie. 3., völlig neu bearb. Aufl. München: Oldenbourg (Wolls Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

Flick, Uwe (2008): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 309–318.

## G

Garlichs, Ariane (2009): Über den Plan hinaus: Schule als Lebenswerkstatt. In: Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, S. 162–168.

Gieske-Roland, Mario; Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (2014): Peer Review im Unterricht. Qualitätsentwicklung durch gegenseitige Schulbesuche. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Schulentwicklung).

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss (Lehrbuch).

Goldenbaum, Andrea (2012): Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: Springer VS.

Goldenbaum, Andrea (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: Matthias Rürup und Inka Bormann (Hg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Educational governance, Bd. 21), S. 149–172.

Gottmann, Corinna; Killus, Dagmar (2012): Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, 51), S. 149–165.

Gräsel, Cornelia; Trempler, Kati; Schelleubach-Zell, Judith (2013): Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In: Matthias Rürup und Inka Bormann (Hg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Educational governance, Bd. 21), S. 328–347.

Gröschner, Alexander (2013): Innovationskompetenz als Element der Lehrerbildung - Befunde und Perspektiven. In: Matthias Rürup und Inka Bormann (Hg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Educational governance, Bd. 21), S. 302–327.

## H

Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).

Harazd, Bea; Bensen, Martin; Berkemeyer, Nils (2009): Schule als Gestaltungsaufgabe. In: Nils Berkemeyer, Martin Bensen und Bea Harazd (Hg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Unter Mitarbeit von Hans-Günter Rolff. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 50–69.

Hawighorst, Britta; Fürstenau, Sara (2008): Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? Empirische Befunde zu Perspektiven von Eltern und Schule. In: Wiebke Lohfeld (Hg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, 40), S. 170–185.

Heinrich, Martin (2008): Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften - zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen. In: Roman Langer, Herbert Altrichter, Xaver Büeler, Thomas Brüsemeister, Ute Clement, Martin Heinrich et al. (Hg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Educational governance, 6), S. 127–148.

Hohberg, Iris (2015): Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: Eine empirische Studie in NRW. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hömann, Katrin (2005): Vom Nutzen der Netzwerkarbeit: Innenansicht eines Lernnetzwerks. In: Heinz Günter Holtappels und Katrin Hömann (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule : 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), S. 166–179.

Holtappels, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).

Holtappels, Heinz Günter (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim: Juventa (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).

Holtappels, Heinz Günter; Hömann, Katrin (Hg.) (2005): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule : 30 Jahre Institut für

Schulentwicklungsforschung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).

## K

Koch, Sascha (2011): Wo interagieren Führung und Organisation? In: Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, Christiane Schiersmann und Andreas Schröer (Hg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, Bd. 11), S. 55–65.

Koch-Priewe, Barbara (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule. Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schule und Gesellschaft, 48).

Korn, Birgit (2015): Hospitieren-reflektieren-adaptieren. In: Markus Ammann, Jürg Brühlmann, Peter Daschner, Uwe Hameyer, Marlies Krainz-Dürr, Annemarie Kummer Wyss et al. (Hg.): journal für schulentwicklung. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag (1), S. 37–43.

Kullmann, Harry (2012): Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, 51), S. 76–89.

Künzel, Manfred (2015): Multiplikatorenprojekte in der Schulentwicklung. Wie Ketten-, Wellen- und Lawinenprojekte aufgebaut sind und warum sie funktionieren. In: Markus Ammann, Jürg Brühlmann, Peter Daschner, Uwe Hameyer, Marlies Krainz-Dürr, Annemarie Kummer Wyss et al. (Hg.): journal für schulentwicklung. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag (1), S. 22–28.

Kuper, Harm; Kapelle, Nicole (2012): Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, 51), S. 41–51.

## L

Langenbuch, Gerda; Rolff, Hans-Günter; Philipp, Elmar; Schnoor, Detlev (1992): Ansätze und Schwierigkeiten, Schulen zu entwickeln. Bericht über einen Modellversuch zur Weiterentwicklung des Schulprogramms von Grundschulen. Dortmund (Werkheft 39).

Lindemann, Holger (2010): Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht.: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Lindemann, Holger (2013): Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. Weinheim [u.a.]: Beltz (Juventa Paperback).

## M

Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. In: Markus Ammann, Jürg Brühlmann, Peter Daschner, Uwe Hameyer, Marlies Krainz-Dürr, Annemarie Kummer Wyss et al. (Hg.): journal für schulentwicklung: Studienverlag (2), S. 22–30.

Mast, Claudia (2016): Unternehmenskommunikation. Ein Leitfaden. 6., überarb und erw. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. (UTB, 2308 : Betriebswirtschaftslehre, Kommunikationswissenschaft).

Merten, Klaus (1988): Aufstieg und Fall des "Two-Step-Flow of Communication": Kritik einer sozialwissenschaftlichen Hypothese (Jg. 29). In: *Politische Vierteljahresschrift*, S. S. 610-635.

Morlang, Wilhelm (2001): Veränderungsprozesse einer Reformschule dargestellt am Beispiel der Wilhelm-Filchner-Schule (Gesamtschule Wolfhagen) von 1957 - 2000. E. Beitrag zur Schulentwicklungsforschung u. zur Geschichte d. hessischen Schulreform. Hamburg: Kovač (Studien zur Schulpädagogik, 30).

Muftic, Armin (2012): Schulentwicklung. Begriff - Theorie - Definition. Marburg: Tectum Verl. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag : Reihe Pädagogik, 31).

## **N**

Noelle-Neumann, Elisabeth; Schulz, Winfried; Wilke, Jürgen (2004): Das Fischer-Lexikon Publizistik, Massenkommunikation. Aktualisierte, vollst. überarb. und erg. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer, 15495).

## **P**

Pfeiffer, Hermann (2005): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Heinz Günter Holtappels und Katrin Höhmann (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule : 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), S. 83-98.

Philipp, Elmar (2007): Die Steuergruppe steuert - und irritiert. Problemskizze und Strategieempfehlung aus Beratersicht. In: Nils Berkemeyer und Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung), S. 85-98.

Plate, Markus (2015): Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. 2., durchges. Aufl. Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck et Ruprecht (UTB, Nr. 3855 : Psychologie).

Pröbstel, Christian Harry; Soltau, Andreas (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren. Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, 51), S. 52-75.

## **R**

Rahm, Sibylle (2002): Schulentwicklung als Aufgabe und Handlungsfeld der Schulleitung - Die Perspektive der schottischen Qualitätsinitiative. In: Jochen Wissinger und Stephan Gerhard Huber (Hg.): Schulleitung - Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske und Budrich, S. 80-95.

Rahm, Sybille (2009): Engagierte Schulentwicklung - Eine Kooperationsaufgabe! In: Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, S. 47-52.

Rasch, Johanna (1996): Vom Scheitern und Gelingen. Schulentwicklung als Lernprozeß. In: Claus G. Bühren und Hans-Günter Rolff (Hg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer

Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), S. 295–324.

Rasfeld, Margret; Breidenbach, Stephan (2014): Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung. München: Kösel.

Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2013): Transformation der Schule - praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Matthias Rürup und Inka Bormann (Hg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Educational governance, Bd. 21), S. 249–268.

Richter, Martin (1999): Theorie und Praxis der Wirtschaftsprüfung II. Wirtschaftsprüfung und ökonomische Theorie - Prüfungsmarkt - Prüfungsmethoden - Urteilsbildung. Berlin: Erich Schmidt.

Rihm, Thomas (Hg.) (2014): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2., erw. Aufl. 2014. Wiesbaden: Imprint: Springer VS (SpringerLink : Bücher).

Rindlisbacher, Simone; Kunz Heim, Doris (2014): Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. Das Beispiel der Institutionalisierung des Qualitätsmanagementverfahrens Q2E. In: Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Altrichter (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erw. Aufl. 2014. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher), S. 333–355.

Röhrich, Theresa (2012): Wege der Schulentwicklung. Zur Theorie und Praxis lernender Schulen. [s.l.]: Julius Klinkhardt (Klinkhardt forschung).

Rolff, Hans-G (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa Verlag (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).

Rolff, Hans-Günter (1995): Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Peter Daschner, Hans-Günter Rolff und Tom Stryck (Hg.): Schulautonomie-Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 31–54.

Rolff, Hans-Günter (2007a): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Nils Berkemeyer und Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung), S. 41–60.

Rolff, Hans-Günter (2007b): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Bibliothek).

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz [u.a.] (Schulleitung, Schulentwicklung).

Rürup, Matthias; Bormann, Inka (Hg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Educational governance, Bd. 21).

## S

Schiersmann, Christiane (2012): Partizipation in Organisationsentwicklungsprozessen – aus der Perspektive der Theorie der Selbstorganisation. In: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der

Kommission Organisationspädagogik. Dordrecht: Springer (Organisation und Pädagogik, v. 13), S. 124–136.

Schnaack, Jochen; Speth, Martin (1996): Die Profileroberstufe der Max Brauer Schule als Schulentwicklungsprozess. In: Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff (Hg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), S. 207–234.

Schnell, Rainer; Esser, Elke; Hill, Paul B. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., überarb. Aufl. München [u.a.]: Oldenbourg.

Schögel, Marcus; Tomczak, Torsten (2009): Fallstudie. In: Carsten Baumgarth (Hg.): Empirische Mastertechniken. Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Schule im Aufbruch (2014): Reiseführer. Schritt für Schritt durch den Transformationsprozess. Online verfügbar unter <http://www.schule-im-aufbruch.at/kompass-inhalt-via-php-script/>, zuletzt geprüft am 21.06.2016.

Schule im Aufbruch (2016): Lernkultur der Potenzialentfaltung. Online verfügbar unter <http://schule-im-aufbruch.de/potenzialentfaltung/>, zuletzt geprüft am 13.06.2016.

Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 319–331.

## **T**

Tillmann, Klaus-Jürgen; Horstkemper, Marianne (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 285–323.

## **V**

van Ackeren, Isabell (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Wiebke Lohfeld (Hg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, 40), S. 47–57.

Voigt, Miriam (2014): Neo-institutionalistische und mikropolitische Prozesse in Schulentwicklungsprojekten. In: Jürgen Seifried, Uwe Faßhauer und Susan Seeber (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 2014), S. 175–186.

## **W**

Warwas, Julia (2014): Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In: Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Altrichter (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze (Educational governance, Band 17), S. 282–308.

Wiechmann, Jürgen (2002): Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidungen von Schulen. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrg., S. 95–117.

Wiswede, Günter (2004): Sozialpsychologie-Lexikon. München: Oldenbourg.

Wiswede, Günter (2012): Einführung in die Wirtschaftspsychologie. Mit 10 Tabellen. 5., aktualisierte Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 8090).

## Anhang

|  |     |
|--|-----|
| Auswertung verwendeter Datenbanken und Schlagwörter              | 75  |
| 1. Schritt deduktive Kategorienbildung                           | 76  |
| 2. Schritt deduktive Kategorienbildung                           | 82  |
| Zuordnung Kriterien des Bezugsrahmens zu Kategorien/ Dimensionen | 87  |
| E-Mailanfrage Fallstudien  | 88  |
| Fragebogen Teil 1: Positiv wirkende Voraussetzungen              | 89  |
| Fragebogen Teil 2: Initiation                                    | 90  |
| Schriftliche Befragung   | 92  |
| Kodierleitfaden  | 97  |
| Bildung induktiver Kategorien                                    | 100 |
| Auswertung der induktiven Kategorien                             | 106 |



## Auswertung verwendeter Datenbanken und Schlagwörter

In der Tabelle werden die Datenbanken, die für die Literaturrecherche in Anspruch genommen wurden inklusive der gesuchten Schlagworte sowie Treffer (n) wiedergegeben. Der vierten Spalte ist zu entnehmen, ob die gefundenen Beiträge für das Forschungsvorhaben relevant waren und/ oder ob es anderweitige Hinweise in Bezug auf die Auswertung gibt.

| Datenbank  | Schlagworte   | n=     | Relevanz für/ Hinweise  |
|--|---|--------|---|
| KOBV   | Schulentwicklungs-<br>forschung                         | 121    | Forschungsstand   |
|  | Innovation,<br>Kommunikation                            | 297    | keine Relevanz für das eigene<br>Forschungsvorhaben   |
|  | Innovation,<br>Kommunikation, Schule                    | 5      |   |
|  | Kommunikation,<br>Transformation, Schule                | 10     |   |
| StaBi  | Schulentwicklungs-<br>forschung                         | 114    | Forschungsstand   |
|  | Kommunikation, Schule,<br>Innovation, Transformation    | 4.194  | keine Relevanz für das eigene<br>Forschungsvorhaben (Politik, Geschichte)   |
| Springer<br>Link   | Schulentwicklungs-<br>forschung                         | 489    | Forschungsstand   |
|  | Innovation,<br>Kommunikation, Schule                    | 11.832 | keine Relevanz für das eigene<br>Forschungsvorhaben (politische Perspektive,<br>systemischer, struktureller Vergleich)  |
|  | Transformation, Schule                                  | 23.813 |   |
| google<br>scholar  | Schulentwicklungs-<br>forschung                         | 1940   | keine neuen Rechercheergebnisse   |
|  | Innovation,<br>Kommunikation, Schule,<br>Transformation | 20.900 | Kombination der Schlagworte, da Ergebnisse im<br>Millionenbereich bei einzelner Suchanfrage<br>geliefert wurden<br>keine relevanten Erkenntnisse: Ergebnisse<br>systemischer, struktureller Natur oder inhaltlich<br>unpassend wie Implementierung IKT Anfang<br>der 90er Jahre |
| FIS<br>Literatur-<br>daten-<br>bank                                | Schulentwicklungs-<br>forschung                         | 267    | Forschungsstand   |
|  | Innovation  | 9196   | keine neuen Erkenntnisse zu vorigen<br>Datenbanken oder aber Fokus auf inhaltliche<br>Unterrichtsgestaltung, Hochschulentwicklung<br>und Führungskonzepten (Schulleitung)<br>keine Verbindungen zur<br>Innovationskommunikation   |
|  | Kommunikation   | 22.225 | abweichender inhaltlicher Fokus, Entwicklung<br>auf der Unterrichtsinhaltsebene   |
|  | Kommunikation, Schule                                   | 4061   | abweichender inhaltlicher Fokus, Entwicklung<br>auf der Unterrichtsinhaltsebene<br>Praxisleitfäden im Umgang mit Schüler_innen,<br>Personal   |
|  | Transformation, Schule                                  | 1924   | keine neuen Erkenntnisse oder irrelevant, da<br>sie sich auf Eltern-Kind-Systemebene beziehen   |
| Bibliothek<br>für<br>Bildungs-<br>geschicht-<br>liche<br>Forschung | Schulentwicklungs-<br>forschung                         | 30     | keine neuen Erkenntnisse zu vorigen<br>Datenbanken  |
|  | Innovation  | 793    | keine neuen Erkenntnisse zu vorigen<br>Datenbanken  |
|  | Kommunikation   | 2936   |   |
|  | Kommunikation, Schule                                   | 314    |   |
|  | Transformation, Schule                                  | 108    | keine Relevanz; politische Perspektive,<br>Systemischer, struktureller Vergleich  |

## 1. Schritt deduktive Kategorienbildung

Anhand der Kapitel 2.2 und 3 wird der Forschungsstand auf Erkenntnisse zum Beitrag von Kommunikation für eine erfolgreiche Schulentwicklung untersucht. Mittels der Leitfrage *Was und wie trägt Kommunikation zum Transformationsprozess von Einzelschulen bei?* konnten nicht trennscharfe Kriterien, positiv wirkende Voraussetzungen für Transformation und die Forschungslücke gehoben werden. Die Kriterien des Bezugsrahmens müssen für eine strukturierte Anleitung der weiteren Forschungsarbeit neuen Kategorien zugeordnet werden.

| ftl. Nr. | Kriterien des Bezugsrahmens     | Zitate aus Kapiteln 2.2, 3.2 der Thesis   | Verschlagwortung der Zitate/ Kategorienfindung                    |
|----------|---------------------------------|---|---|
|          | <b>Makroebene</b>               |   |   |
|          | <i>Schulentwicklungstheorie</i> |   |   |
| 1        | Kommunikations-training         | Auf Kommunikations- bzw. Methodentrainings wird kein Bezug genommen.  | Kein Forschungsstand, Personalentwicklung extern, Erfahrungsstand |
| 2        | Methodentraining                | Auf Kommunikations- bzw. Methodentrainings wird kein Bezug genommen.  | Kein Forschungsstand, Personalentwicklung extern, Erfahrungsstand |
| 3        | Hospitationen                   | Hospitationen werden als bedeutsam benannt und deren Unterschied zu einschlägigen Fortbildungsmaßnahmen aufgrund des Austausches der Peers untereinander, betont.   | Erfahrungsstand, Personalentwicklung extern, Voraussetzung        |
| 4        | Schulleitungs-beratungen        | Eine neu gewonnene Erkenntnis dsbzgl. bezieht sich auf: „[...] eine rein kognitive Verarbeitung der Notwendigkeit von Veränderungen [ist; Anm. d. Verf.] nicht ausreichend. Die Beteiligten müssen über die kognitive Ebene hinaus auf der emotionalen Ebene angesprochen und motiviert werden (bspw. über erlebnisreiche Methoden).“   | Erfahrungsstand, Personalentwicklung extern, Voraussetzung        |
| 5        | grundlegende Öffnung            | Die grundlegende Öffnung der Einzelschule bezieht sich sowohl auf regionale/ nicht regionale Anbindung als auch nicht staatliche Verflechtungen und impliziert einen verstärkten Austausch: „In Entwicklungsprozesse müssen alle Organisationsangehörigen einbezogen werden, weshalb es wichtig ist neben den Lehrenden, Schüler_innen, Schulträger, Eltern und die Presse einzubinden.“ Darüber hinaus ist es wichtig Schulberatungen und Kooperationen im Schulumfeld zu betreiben. | Erfahrungsstand, Netzwerk, Personalentwicklung, Voraussetzung     |
|          | <i>Innovationskommunikation</i> |   |   |
| 6        | Medien und Öffentlichkeit       | Lediglich eine motivierende Wirkung von Schulwettbewerben sowie die Notwendigkeit Presse in Entwicklungsprozesse einzubinden, sind genannt worden.  | Erfahrungsstand, Voraussetzung                                    |

|                                 |   |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|
| 7                               | Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen | Das Kriterium der Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen, bezieht sich auf die grundsätzlich positive Wirkung von Netzwerken für die SE und ist bereits in einer Vielzahl erforscht. Darüber hinaus findet sich die Aussage, dass Netzwerke einen Beitrag leisten, um: „[...] professionelle Kommunikation in Organisationen strukturell zu verankern [...]“. Wie diese Ausgestaltung in der Praxis gelebt wird, ist bislang nicht erforscht.   | Erfahrungsstand, Netzwerk, Voraussetzung   |
| <b>Mesobene</b>                 |   |  |  |
| <i>Schulentwicklungstheorie</i> |   |  |  |
| 8                               | Lehrer_innen- sowie Führungs-feedback                         | Lehrer_innen- sowie Führungsfeedback werden mittelmäßig häufig in der Forschungsliteratur als relevante Instrumente für die SE beschrieben. Rückmeldungen innerhalb des Kollegiums sowie Rückmeldungen zwischen Leitung und Kollegium werden im Detail nicht beschrieben.  | Arbeitsfeld Schule, Personalentwicklung intern, Voraussetzung, Teamentwicklung                                   |
| 9                               | Jahresgespräche   | Jahresgespräche, die inhaltlich über Feedbackgespräche hinausgehen, werden nicht thematisiert.   | Kein Forschungsstand, Personalentwicklung intern, Arbeitsfeld Schule   |
| 10                              | Teamentwicklung   | Der weiter umfassende Begriff der Teamentwicklung ist häufiger benannt. „Es ist Leitungsaufgabe die Bedeutung von kooperativem Zusammenarbeiten in der jeweiligen Institution aufzuzeigen.“ (Eickelmann und Drossel 2012) Es sind Empfehlungen zu finden, die sich auf die Teamentwicklung beziehen, empirisch aber wenig belegt sind. Um das Team hin zu kooperativen Arbeit zu entwickeln, sollten Schulleitungen zunächst Teambuilding Maßnahmen anwenden, um anschließend weitere Instrumente wie peer coaching einzuführen. | Arbeitsfeld Schule, Personalentwicklung intern, Teamentwicklung  |
| 11                              | Kooperation   | Kommunikationskultur verändert sich durch Kooperation<br><br>„Um kritische und konstruktive Auseinandersetzungen zu ermöglichen, sollten sie [Kooperationen, Anm. d. Verf.] über die bestehenden freundschaftlichen Beziehungen hinaus gebildet werden, denn innovationsförderliche Kooperationen gestalten sich durch heterogene Gruppen.“ Darüber hinaus ist ihre Formalisierung Voraussetzung für gelingende und stetige Kooperation.   | Arbeitsfeld Schule, Teamentwicklung, Arbeitsweise, Voraussetzung   |
| 12                              | Steuergruppen   | Eine mögliche Formalisierung stellt die Steuergruppe dar. Ihr Beitrag zur SE sowie Ansprüche an ihre Kommunikation sind häufiger erforscht und benannt. Mitglieder sollten Fremdwörter meiden, um niemanden auszuschließen, Widerstände voraussehen sowie ernst nehmen. Ein professionelles Informationskonzept kommunizieren, darüber hinaus  | Arbeitsfeld Schule, Arbeitsweise, Voraussetzung, Teamentwicklung, Kommunikationsinhalte, Kommunikationsstrategie |

|                             |                                      |   |  |
|-----------------------------|--------------------------------------|---|--|
|                             |                                      | Partizipation aller Beteiligten ermöglichen und regelmäßige Rückmeldungen kommunizieren.  |  |
| 13                          | Schüler_innenorientierung            | Kommunikation in Kombination mit Schüler_innenorientierung sowie Lernkultur ist mehrheitlich konzeptionell bedacht: „Sicherheit und Gewissheit um Schüler_innenorientierte Veranstaltungen abhalten zu können, die einen Sinnzusammenhang erkennen lassen, sind [...] nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation aufzubauen.“                       | Arbeitsfeld Schule, Lernkultur, Voraussetzung                |
| 14                          | Lernkultur                           | Kommunikation in Kombination mit Schüler_innenorientierung sowie Lernkultur ist mehrheitlich konzeptionell bedacht: „Sicherheit und Gewissheit um Schüler_innenorientierte Veranstaltungen abhalten zu können, die einen Sinnzusammenhang erkennen lassen, sind [...] nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation aufzubauen.“                       | Arbeitsfeld Schule, Lernkultur, Voraussetzung                |
| <i>Organisationstheorie</i> |                                      |   |  |
| 15                          | unbewusste Wandel                    | Organisationsalter, unterschiedliche Ansprüche an Kommunikation in Bezug auf Inhalt und Struktur  | Kommunikationsinhalte  |
| 16                          | Anschlussfähigkeit der Innovation    | Die Anschlussfähigkeit der Innovation hingegen ist breit untersucht. Einig sind sich die Autor_innen, dass „[...] aus dem Kollegium heraus entstehende Themen eine höhere Akzeptanz erfahren, als jene, die von außen an die Schule heran getragen werden.“   | Arbeitsfeld Schule, Anschlussfähigkeit, Voraussetzung        |
| 17                          | Bedeutung Initiationsphase           | Die Initiation wird mehrfach als bedeutsam bestätigt. Schulleitungen haben hier verstärkt als Initiator_innen und/ oder Werbende zu kommunizieren. Grundsätzlich sind „[...] unterschiedliche Erwartungen (Befürchtungen und Hoffnungen) sowie Rollen (externe Moderator_innen, Schulleitung, ggf. Initiierungsgruppe) zwingend am Anfang zu klären [...]“. | Rollen, Commitment, Kommunikationsstrategie, Schulleitung    |
| <i>Change Communication</i> |                                      |   |  |
| 18                          | Erfolgsfaktor: Strategie             | Zum Erfolgsfaktor Strategie läßt sich zusammenfassen, dass unter einem hohen Partizipationsgrad Klarheit über gemeinsame Ziele und Visionen entwickelt sowie kommuniziert werden. Schulleitungen müssen in diesem Zusammenhang mindestens involviert sein.  | Partizipation, Schulleitung, Kommunikationsstrategie, Rollen |
| 19                          | Erfolgsfaktor: Stakeholderorientiert | Die Kommunikation sollte demnach Wissen nicht voraussetzen und folglich Fremdwörter vermeiden, unterschiedliche Perspektiven erschließen und entsprechende Argumente entwickeln. Konflikten muss Vorrang gegeben werden und Schulleitungen sollten in der Form der Bitte kommunizieren und nicht entsprechend ihrer Weisungsbefugnis.                       | Kommunikationsinhalte, Schulleitung, Rollen                  |

|                                 |   |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|
| 20                              | Erfolgsfaktor:<br>Organisation und<br>Strukturen    | Zum Kriterium Organisation und<br>Strukturen bleibt festzuhalten, dass<br>Innovationssteuernde Personen oder<br>Teams zeitnah installiert bzw. legitimiert<br>werden müssen.   | Rollen,<br>Kommunikationsstrategie,<br>Kommunikator  |
| 21                              | Erfolgsfaktor:<br>Kommunikations-<br>kanäle         | Unter dem Kriterium<br>Kommunikationskanäle werden<br>mehrheitlich Aussagen zu<br>Kommunikationsstrukturen an Schulen<br>verortet. So stehen Gremien-, Team-,<br>Entscheidungsstrukturen wie bspw.<br>Elternabende, Schul- sowie<br>Gesamtkonferenzen, in enger Verbindung<br>mit gelingenden SE-prozessen. Um den<br>Mehraufwand gering zu halten, sollten<br>bekannte Kommunikationsstrukturen<br>genutzt werden und Kommunikation<br>grundsätzlich phasenspezifisch an dem SE-<br>prozess ausgerichtet sein.  | Kommunikationskanäle/<br>Kommunikationsstrukturen  |
| 22                              | Erfolgsfaktor:<br>Commitment                        | Zum Erfolgsfaktor Commitment ist<br>einheitlich, dass es ohne Schulleitung<br>keinen Wandel gibt. Die Autor_innen<br>gewichten ihren Stellenwert allerdings<br>unterschiedlich. Die Funktion der Leitung<br>wird als positive Schlüsselfunktion bis<br>wichtigster Treiber beschrieben.  | Commitment,<br>Schulleitung, Rollen  |
| <i>Innovationskommunikation</i> |   |  |  |
| 23                              | kommunikative<br>Innovations-<br>aufgeschlossenheit | Das, der Innovationskommunikation<br>entnommene, Kriterium kommunikative<br>Innovationsaufgeschlossenheit läßt<br>erkennen, dass für gelingende SE-<br>prozesse ein ggü. Reformen<br>aufgeschlossenes Kollegium eine gute<br>Voraussetzung ist, aber nicht alleinige<br>Bedingung.<br><br>Grundsätzlich sind mit Veränderungen<br>auch immer Experimente verbunden. Um<br>deren negative Konnotation müssen SE-<br>prozessverantwortliche wissen, diese<br>kommunikativ berücksichtigen und ins<br>Gegenteil verändern.<br><br>Hilfreich dsbzgl. ist, dass sich „[...] das<br>Selbstverständnis bzgl. SE in Richtung<br>zentralem Aufgabenbestandteil von<br>Schulen ändert, [damit, Anm. d. Verf.]<br>sind förderliche Grundlagen von intern<br>initiiertes Schulentwicklung gelegt.“ | Arbeitsfeld Schule,<br>Kommunikationsinhalte,<br>Voraussetzung,<br>Erfahrungsstand,<br>Teamentwicklung |
| <b>Mikroebene</b>               |   |  |  |
| <i>Innovationskommunikation</i> |   |  |  |
| 24                              | Phasen der<br>Innovations-<br>übernahme             | Eine neu gewonnene Erkenntnis dsbzgl.<br>bezieht sich auf: „[...] eine rein kognitive<br>Verarbeitung der Notwendigkeit von<br>Veränderungen [ist; Anm. d. Verf.] nicht<br>ausreichend. Die Beteiligten müssen über<br>die kognitive Ebene hinaus auf der<br>emotionalen Ebene angesprochen und<br>motiviert werden (bspw. über<br>erlebnisreiche Methoden).“ Die  | Kommunikationsebene,<br>Rollen, Schulleitung   |

|   |                                 |   |  |
|---|---------------------------------|---|--|
|   |                                 | Schulleitungen werden als Vorbild benannt, Peers können einen guten Beitrag leisten, um Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu erhöhen und somit deren Entscheidung zur Teilnahme am SE-prozess zu verstärken.   |  |
| <i>Persuasionsmodell McGuire</i>              |                                 |   |  |
| 25  | Kommunikatoren                  | Zu relevanten Kommunikatoren von SE-bedarfen benennt die Forschung Schulleitungen, Steuergruppen, Initiativgruppen (interessierte Menschen, nicht formalisierte Zusammenschlüsse) sowie Role Models.  | Rollen, Kommunikatoren   |
| 26  | Situationen                     | Hier sind zwei Hinweise zu finden. Zum einen sollte der Kreis der für den SE-prozess Interessierten sukzessive sowie mit Bedacht erweitert werden. Zum anderen sollten Beziehungsstrukturen von Anfang an transparent gemacht werden.   | Kommunikationsstrategie, Beziehungsstrukturen, Kommunikationsinhalte |
| 27  | Botschaften                     | Botschaften sollen informieren und überzeugen, die bisherige Arbeit der Lehrkräfte respektvoll berücksichtigen und somit über den Appell zur Aufnahme eines SE-prozesses hinausgehen.   | Kommunikationsinhalte  |
| 28  | Kanäle                          | Zu Kanälen auf der individuellen Ebene gibt es keine Erkenntnisse, die den Wissensstand der Kommunikationskanäle (Mesoebene) erweitern würde.   | Kommunikationskanäle/<br>Kommunikationsstrukturen                    |
| 29  | Rezipienten                     | Zu den Rezipienten beziehen sich die Autor_innen auf Schüler_innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Vertreter_innen der Presse, Kooperationspartner_innen sowie Schulträgervertreter_innen. Sie haben unterschiedliche Rollen (Visionäre, Missionare, aktive Gläubige, Opportunisten, Abwartende, Gleichgültige, Untergrundkämpfer, offene Gegner, Emigranten) inne, aufgrund dessen verläuft ihr Meinungsbildungsprozess verschieden ab. Mehrheitlich beziehen sich die Ausführungen auf Lehrkräfte. Da sie aufgrund pädagogischer Freiheit keine unmittelbaren Konsequenzen bei Nichteinhaltung von SE- Vereinbarungen zu befürchten haben, muss ihre Interessengruppenzugehörigkeit besondere Berücksichtigung durch die Kommunikatoren erfahren. | Rezipienten, Rollen  |
| <i>Meinungsführerkonzept/ Dopplungseffekt</i> |                                 |   |  |
| 30  | Rolle und Eigenschaften der MFs | Zu den Kriterien Meinungsführer_innenschaft und Dopplungseffekt finden sich lediglich die   | Rollen, Kommunikationsstrategie; Kommunikator, Rezipient             |

|    |  |  |  |
|----|--|--|--|
| 31 | Rolle und Eigenschaften der doppelten Kommunikatoren | <p>Hinweise, dass Kolleg_innen sukzessive angesprochen und diese unterschiedlichen Interessengruppen angehören sollten. Es kann hilfreich sein, Eltern im Vorfeld für das SE-Vorhaben zu gewinnen, da diese die Motivation zur Teilnahme verstärken können. (Buhren 1995; Holtappels 1997)</p> <p>Aus der theoretischen Annahme bleibt festzuhalten: "Die Forschung geht weiterhin von der Effizienz interpersoneller Beeinflussung aufgrund höherer Glaubwürdigkeit des Kommunikators, besonderer Vertrauensbasis sowie hoher Kompetenzvermutung und geringerer wahrgenommener Interessengebundenheit durch Meinungsführer_innen aus. Dem Konzept zufolge haben sie ein höheres Interesse am Objekt, sind in einer bestimmten Art beteiligt und weisen eine größere soziale Eingebundenheit auf.</p> <p>Die sozialpsychologische Forschung bezieht sich des weiteren immer wieder auf den Dopplungseffekt (Wiswede 2004, S. 94) und benennt ihn als einen herausragenden Faktor bei der Einstellungsänderung von Rezipienten. Demnach wächst, die durch den Rezipienten wahrgenommene Glaubwürdigkeit eines Kommunikators überproportional an, wenn ein weiterer Kommunikator dasselbe sagt."</p> |  |
|----|--|--|--|

## 2. Schritt deduktive Kategorienbildung

Die zusammengefassten Kriterien werden neuen Kategorien sowie Dimensionen nach der Logik positiv wirkender Voraussetzungen und dem eigentlichen Vorgang der Initiationsaufnahme zugeordnet und stellen die Basis des zu erstellenden Fragebogens sowie der anschließenden Auswertung dar. Die Forschungsfrage *Wie muss die Initiation von Transformation kommunikativ angegangen werden, um in einen Transformationsprozess überzugehen?* leitete diesen Prozess an.

| ftl. Nr.               |   | Kategorie          | Dimension        | Ankerbeispiele gemäß Kapitel 2.2; 3.2 der Thesis   |
|------------------------|---|--------------------|------------------|--|
| <b>Voraussetzungen</b> |   |                    |                  |  |
| 1                      | 1 | Arbeitsfeld Schule | Lernkultur       | <p>Kommunikation in Kombination mit Schüler_innenorientierung sowie Lernkultur ist mehrheitlich konzeptionell bedacht: „Sicherheit und Gewissheit um Schüler_innenorientierte Veranstaltungen abhalten zu können, die einen Sinnzusammenhang erkennen lassen, sind [...] nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation aufzubauen.“</p> <p>Die Anschlussfähigkeit der Innovation hingegen ist breit untersucht. Einig sind sich die Autor_innen, dass „[...] aus dem Kollegium heraus entstehende Themen eine höhere Akzeptanz erfahren, als jene, die von außen an die Schule heran getragen werden.“</p>  |
|                        | 2 |                    | Team-entwicklung | <p>Lehrer_innen- sowie Führungsfeedback werden mittelmäßig häufig in der Forschungsliteratur als relevante Instrumente für die SE beschrieben. Rückmeldungen innerhalb des Kollegiums sowie Rückmeldungen zwischen Leitung und Kollegium werden im Detail nicht beschrieben.</p> <p>Der weiter umfassende Begriff der Teamentwicklung ist häufiger benannt. „Es ist Leitungsaufgabe die Bedeutung von kooperativem Zusammenarbeiten in der jeweiligen Institution aufzuzeigen.“ (Eickelmann und Drossel 2012) Es sind Empfehlungen zu finden, die sich auf die Teamentwicklung beziehen, empirisch aber wenig belegt sind. Um das Team hin zu kooperativen Arbeit zu entwickeln, sollten Schulleitungen zunächst Teambuilding Maßnahmen anwenden, um anschließend weitere Instrumente wie peer coaching einzuführen.</p> <p>Kommunikationskultur verändert sich durch Kooperation</p> <p>„Um kritische und konstruktive Auseinandersetzungen zu ermöglichen, sollten sie [Kooperationen, Anm. d. Verf.] über die bestehenden freundschaftlichen Beziehungen hinaus gebildet werden, denn innovationsförderliche Kooperationen gestalten sich durch heterogene Gruppen.“ Darüber hinaus ist ihre Formalisierung Voraussetzung für gelingende und stetige Kooperation.</p> <p>Eine mögliche Formalisierung (von Kooperationen; Anm. d. Verf.) stellt die Steuergruppe dar. Ihr</p> |



|   |   |                 |                     |  |
|---|---|-----------------|---------------------|--|
|   |   |                 |                     | <p>Beitrag zur SE sowie Ansprüche an ihre Kommunikation sind häufiger erforscht und benannt. [...]</p> <p>Hilfreich dsbzgl. ist, dass sich „[...] das Selbstverständnis bzgl. SE in Richtung zentralem Aufgabenbestandteil von Schulen ändert, [damit, Anm. d. Verf.] sind förderliche Grundlagen von intern initiiertes Schulentwicklung gelegt.“</p>   |
| 2 | 3 | Erfahrungsstand | Personalentwicklung | <p>„In Entwicklungsprozesse müssen [...] Lehrenden, [...] einzubinden.“</p> <p>Darüber hinaus ist es wichtig Schulberatung [...] zu betreiben.</p> <p>Explizite Schulleitungsberatung werden in geringerem Maße behandelt: „Durch die professionelle Herangehensweise mittels externer Beratungen haben die Schulleitungen einen Zuwachs an Wissen im Kollegium bekundet.“ Beratungen beziehen sich eher auf das gesamte Kollegium bzw. Teile, die dann ihrerseits als Multiplikator_innen fungieren.</p> <p>Hospitationen werden als bedeutsam benannt und deren Unterschied zu einschlägigen Fortbildungsmaßnahmen aufgrund des Austausches der Peers untereinander, betont.</p> <p>Das, der Innovationskommunikation entnommene, Kriterium kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit läßt erkennen, dass für gelingende SE-prozesse ein ggü. Reformen aufgeschlossenes Kollegium eine gute Voraussetzung ist, aber nicht alleinige Bedingung.</p> <p>Kommunikations- sowie Methodentrainings, Jahresgespräche, die inhaltlich über Feedbackgespräche hinausgehen: Auch wenn der Forschungsstand dsbzgl. keine Erkenntnisrichtung vorgibt, kann angenommen werden, dass sie sich auf die Kompetenzen und somit Einfluss auf gelingende Initiation haben.</p> |
|   | 4 |                 | Netzwerk            | <p>Das Kriterium der Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen, bezieht sich auf die grundsätzlich positive Wirkung von Netzwerken für die SE und ist bereits in einer Vielzahl erforscht. Darüber hinaus findet sich die Aussage, dass Netzwerke einen Beitrag leisten, um: „[...] professionelle Kommunikation in Organisationen strukturell zu verankern [...].“ Wie diese Ausgestaltung in der Praxis gelebt wird, ist bislang nicht erforscht.</p> <p>Die grundlegende Öffnung der Einzelschule bezieht sich sowohl auf regionale/ nicht regionale Anbindung als auch nicht staatliche Verflechtungen und impliziert einen verstärkten Austausch: „In Entwicklungsprozesse müssen alle Organisationsangehörigen einbezogen werden, weshalb es wichtig ist neben den [...] Schüler_innen, Schulträger, Eltern und die Presse</p>   |

|  |   |               |           |  |
|--|---|---------------|-----------|--|
|  |   |               |           | <p>einzubinden."</p> <p>Darüber hinaus ist es wichtig [...] Kooperationen im Schulumfeld zu betreiben.</p> <p>Lediglich eine motivierende Wirkung von Schulwettbewerben sowie die Notwendigkeit Presse in Entwicklungsprozesse einzubinden, sind genannt worden.</p>   |
| <b>Vorgang der Initiationsaufnahme</b> |   |               |           |  |
| 3                                      | 5 | Kommunikation | Strategie | <p>Zum einen sollte der Kreis der für den SE-prozess Interessierten sukzessive sowie mit Bedacht erweitert werden.</p> <p>Zu den Kriterien Meinungsführer_innenschaft und Dopplungseffekt finden sich lediglich die Hinweise, dass Kolleg_innen sukzessive angesprochen und diese unterschiedlichen Interessengruppen angehören sollten. Es kann hilfreich sein, Eltern im Vorfeld für das SE-Vorhaben zu gewinnen, da diese die Motivation zur Teilnahme verstärken können. (Buhren 1995; Holtappels 1997)</p> <p>Grundsätzlich sind „[...] unterschiedliche Erwartungen (Befürchtungen und Hoffnungen) sowie Rollen (externe Moderator_innen, Schulleitung, ggf. Initiierungsgruppe) zwingend am Anfang zu klären [...]“.</p> <p>Zum Kriterium Organisation und Strukturen bleibt festzuhalten, dass Innovationssteuernde Personen oder Teams zeitnah installiert bzw. legitimiert werden müssen.</p> <p>Zum Erfolgsfaktor Strategie läßt sich zusammenfassen, dass unter einem hohen Partizipationsgrad Klarheit über gemeinsame Ziele und Visionen entwickelt sowie kommuniziert werden.</p> |
|  |   |               | Inhalte   | <p>Organisationsalter, unterschiedliche Ansprüche an Kommunikation in Bezug auf Inhalt und Struktur</p> <p>Zum anderen sollten Beziehungsstrukturen von Anfang an transparent gemacht werden. Die Kommunikation sollte demnach Wissen nicht voraussetzen und folglich Fremdwörter vermeiden, unterschiedliche Perspektiven erschließen und entsprechende Argumente entwickeln. Konflikten muss Vorrang gegeben werden</p> <p>Botschaften sollen informieren und überzeugen, die bisherige Arbeit der Lehrkräfte respektvoll berücksichtigen und somit über den Appell zur Aufnahme eines SE-prozesses hinausgehen.</p> <p>Mitglieder (Steuergruppen; Anm. d. Verf.) sollten Fremdwörter meiden, um niemanden auszuschließen, Widerstände voraussehen sowie ernst nehmen. Ein professionelles Informationskonzept kommunizieren, [...] und regelmäßige Rückmeldungen kommunizieren.</p> <p>Grundsätzlich sind mit Veränderungen auch immer Experimente verbunden. Um deren negative Konnotation müssen SE-prozessverantwortliche wissen, diese</p>  |

|   |           |   |   |
|---|-----------|---|---|
|   |           |   | kommunikativ berücksichtigen und ins Gegenteil verändern. |
| 6 | Kanäle    | So stehen Gremien-, Team-, Entscheidungsstrukturen wie bspw. Elternabende, Schul- sowie Gesamtkonferenzen, in enger Verbindung mit gelingenden SE-prozessen. Um den Mehraufwand gering zu halten, sollten bekannte Kommunikationsstrukturen genutzt werden und Kommunikation grundsätzlich phasenspezifisch an dem SE-prozess ausgerichtet sein.  |   |
| 7 | Ebene     | Eine neu gewonnene Erkenntnis dsbzgl. bezieht sich auf: „[...] eine rein kognitive Verarbeitung der Notwendigkeit von Veränderungen [ist; Anm. d. Verf.] nicht ausreichend. Die Beteiligten müssen über die kognitive Ebene hinaus auf der emotionalen Ebene angesprochen und motiviert werden (bspw. über erlebnisreiche Methoden).“   |   |
| 8 | Strategie | <p>Zum einen sollte der Kreis der für den SE-prozess Interessierten sukzessive sowie mit Bedacht erweitert werden.</p> <p>Zu den Kriterien Meinungsführer_innenschaft und Dopplungseffekt finden sich lediglich die Hinweise, dass Kolleg_innen sukzessive angesprochen und diese unterschiedlichen Interessengruppen angehören sollten. Es kann hilfreich sein, Eltern im Vorfeld für das SE-Vorhaben zu gewinnen, da diese die Motivation zur Teilnahme verstärken können. (Buhren 1995; Holtappels 1997)</p> <p>Grundsätzlich sind „[...] unterschiedliche Erwartungen (Befürchtungen und Hoffnungen) sowie Rollen (externe Moderator_innen, Schulleitung, ggf. Initiierungsgruppe) zwingend am Anfang zu klären [...]“.</p> <p>Zum Kriterium Organisation und Strukturen bleibt festzuhalten, dass Innovationssteuernde Personen oder Teams zeitnah installiert bzw. legitimiert werden müssen.</p> <p>Zum Erfolgsfaktor Strategie läßt sich zusammenfassen, dass unter einem hohen</p> |   |

|   |   |        |              |   |
|---|---|--------|--------------|---|
|   |   |        |              | Partizipationsgrad Klarheit über gemeinsame Ziele und Visionen entwickelt sowie kommuniziert werden.  |
| 4 | 9 | Rollen | Rezipient_in | <p>Zu den Rezipienten beziehen sich die Autor_innen auf Schüler_innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Vertreter_innen der Presse, Kooperationspartner_innen sowie Schulträgervertreter_innen. Sie haben unterschiedliche Rollen (Visionäre, Missionare, aktive Gläubige, Opportunisten, Abwartende, Gleichgültige, Untergrundkämpfer, offene Gegner, Emigranten) inne, aufgrund dessen verläuft ihr Meinungsbildungsprozess verschieden ab. Mehrheitlich beziehen sich die Ausführungen auf Lehrkräfte. Da sie aufgrund pädagogischer Freiheit keine unmittelbaren Konsequenzen bei Nichteinhaltung von SE- Vereinbarungen zu befürchten haben, muss ihre Interessengruppenzugehörigkeit besondere Berücksichtigung durch die Kommunikatoren erfahren.</p> <p>Die sozialpsychologische Forschung bezieht sich des weiteren immer wieder auf den Dopplungseffekt (Wiswede 2004, S. 94) und benennt ihn als einen herausragenden Faktor bei der Einstellungsänderung von Rezipienten. Demnach wächst, die durch den Rezipienten wahrgenommene Glaubwürdigkeit eines Kommunikators überproportional an, wenn ein weiterer Kommunikator dasselbe sagt."</p> <p>Es kann hilfreich sein, Eltern im Vorfeld für das SE-Vorhaben zu gewinnen, da diese die Motivation zur Teilnahme verstärken können. (Buhren 1995; Holtappels 1997)</p> |

|    |  |                 |  |
|----|--|-----------------|--|
| 10 |  | Kommunikator_in | <p>Peers können einen guten Beitrag leisten, um Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu erhöhen und somit deren Entscheidung zur Teilnahme am SE-prozess zu verstärken.</p> <p>Zu relevanten Kommunikatoren von SE-bedarfen benennt die Forschung Schulleitungen, Steuergruppen, Initiativgruppen (interessierte Menschen, nicht formalisierte Zusammenschlüsse) sowie Role Models.</p> <p>Die Forschung geht weiterhin von der Effizienz interpersoneller Beeinflussung aufgrund höherer Glaubwürdigkeit des Kommunikators, besonderer Vertrauensbasis sowie hoher Kompetenzvermutung und geringerer wahrgenommener Interessengebundenheit durch Meinungsführer_innen aus. Dem Konzept zufolge haben sie ein höheres Interesse am Objekt, sind in einer bestimmten Art beteiligt und weisen eine größere soziale Eingebundenheit auf.</p>   |
| 11 |  | Schulleitung    | <p>Klarheit über gemeinsame Ziele und Visionen, Schulleitungen müssen in diesem Zusammenhang mindestens involviert sein</p> <p>Schulleitungen sollten in der Form der Bitte kommunizieren und nicht entsprechend ihrer Weisungsbefugnis.</p> <p>Zum Erfolgsfaktor Commitment ist einheitlich, dass es ohne Schulleitung keinen Wandel gibt. Die Autor_innen gewichten ihren Stellenwert allerdings unterschiedlich. Die Funktion der Leitung wird als positive Schlüsselfunktion bis wichtigster Treiber beschrieben.</p> <p>Die Schulleitungen werden als Vorbild benannt, Schulleitungen haben hier [Initiationsphase] verstärkt als Initiator_innen und/ oder Werbende zu kommunizieren.</p> <p>Die Schulleitungen werden als Vorbild benannt, Peers können einen guten Beitrag leisten, um Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu erhöhen und somit deren Entscheidung zur Teilnahme am SE-prozess zu verstärken.</p> |

### Zuordnung Kriterien des Bezugsrahmens zu Kategorien/ Dimensionen

Ein Überblick: Die Kriterien des Bezugsrahmens wurden vollständig neu zugeordnet. Aus der Übersicht geht hervor unter welchen Dimensionen die Kriterien des Bezugsrahmens in Teilen oder vollständig subsumiert wurden.

| Kategorie          | Dimension        | Kriterien des Bezugsrahmens   |
|--------------------|------------------|---|
| Arbeitsfeld Schule | Lernkultur       | Schüler_innenorientierung (vollständig), Lernkultur (vollständig), Anschlussfähigkeit der Innovation (vollständig)                        |
|                    | Team-entwicklung | Lehrer_innen sowie Führungsfeedbacks (vollständig), Teamentwicklung (vollständig) Kooperationen (vollständig), Steuergruppen (teilweise), |

|                 |                     |  |
|-----------------|---------------------|--|
|                 |                     | kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit (teilweise)  |
| Erfahrungsstand | Personalentwicklung | grundlegende Öffnung (teilweise), Schulleitungsberatungen (vollständig), Hospitationen (vollständig), kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit (teilweise), Kommunikations-, Methodentrainings (vollständig), Jahresgespräche (vollständig) |
|                 | Netzwerk            | Bemühungen im externen Austausch Innovationen hervorzubringen (vollständig), grundlegende Öffnung (teilweise), Medien und Öffentlichkeit (vollständig)   |
| Kommunikation   | Strategie           | Situationen (teilweise), Rolle und Eigenschaften der MFs/ doppelten Kommunikatoren (teilweise), Bedeutung Initiationsphase (teilweise), Erfolgsfaktor: Organisation und Strukturen (teilweise), Erfolgsfaktor: Strategie (teilweise)           |
|                 | Inhalte             | unbewusste Wandel (vollständig); Situation (teilweise), Erfolgsfaktor: Stakeholderorientiert (teilweise), Steuergruppen (teilweise), Botschaften (vollständig), kommunikative Innovationsaufgeschlossenheit (teilweise)                        |
|                 | Kanäle              | Erfolgsfaktor: Kommunikationskanäle (vollständig), Kanäle (vollständig)  |
|                 | Ebene               | Phasen der Innovationsübernahme (teilweise)  |
| Rollen          | Rezipient_in        | Rolle und Eigenschaften der MFs/ doppelten Kommunikatoren (teilweise)  |
|                 | Kommunikator_in     | Erfolgsfaktor: Organisation und Strukturen (teilweise), Kommunikatoren (vollständig), Rolle und Eigenschaften der MFs/ doppelten Kommunikatoren (teilweise)  |
|                 | Schulleitung        | Erfolgsfaktor Strategie (teilweise), Erfolgsfaktor: Stakeholderorientiert (teilweise), Erfolgsfaktor: Commitment (vollständig), Phasen der Innovationsübernahme (teilweise), Bedeutung Initiationsphase (teilweise)                            |

## E-Mailanfrage Fallstudien

Die Anfragen der Fallstudien erfolgten nach voriger Absprache mit Expertinnen der Initiative Schule im Aufbruch per E-Mail:

„Sehr geehrte/r XY,

in Kooperation mit der Initiative Schule im Aufbruch arbeite ich an meiner Masterthesis, die den Beitrag von Kommunikation in Transformationsprozessen untersucht.

Ich suche in diesem Zusammenhang Schulen, die eine Transformation ihrer Lernkultur in Angriff genommen haben. Dabei ist es nebensächlich in welcher Phase des Prozesses sich die Schulen befinden. Wichtig ist, dass die Beteiligten ernsthaft an der Überarbeitung ihrer Lernkultur arbeiten. Da ich Ihre Kontaktdaten von der Initiative Schule im Aufbruch erhalten habe, gehe ich davon aus, dass sie mit den folgenden Merkmalen einer transformierten Lernkultur übereinstimmen:

- *die Lernkultur wird sich/ hat sich in Richtung Potenzialentfaltung verändert „Jedes Kind hat das Recht auf seinen eigenen Lernweg um sein Potential zu entfalten“*
- *neue Lernformate werden/ wurden entwickelt*
- *die Rollen der Erwachsenen wird sich/ hat sich von Wissensvermittlern zu Lernbegleitern verändert*
- *die an der Schulentwicklung Beteiligten haben eine hohe intrinsische Motivation*

und

- *einen Dominoeffekt anstreben, in dem sie ihr Wissen gern mit anderen Schulen teilen und so zu Veränderungen an anderen Schulen beitragen*

Mich interessiert insbesondere die Initiationsphase, weshalb es wichtig ist, dass der Beginn des Prozesses noch nicht allzuweit in der Vergangenheit liegt.

Können Sie sich vorstellen mich in meiner Arbeit zu unterstützen, indem Sie zu einem Interview bereit wären?

Wir können das Interview telefonisch, über Skype bzw. WhatsApp oder als schriftliche Befragung durchführen. Die Daten werden anonymisiert ausgewertet und eine Kopie der Arbeit kann Ihnen in pdf-Form zur Verfügung gestellt werden.

Über eine kurze Rückmeldung würde ich mich sehr freuen.

Selbstverständlich stehe ich Ihnen für Fragen zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Jenny Stiebitz“

### Fragebogen Teil 1: Positiv wirkende Voraussetzungen

Um die Fallstudien hinsichtlich ihrer Voraussetzungen möglichst vergleichen zu können, wäre es hilfreich, wenn sie sich bzgl. genannter Fragestellungen in ihren Antworten ähneln. Zumindest aber müssen Unterschiede berücksichtigt werden und in die Auswertung eingehen.

|  |   |
|--|---|
| <b>Eröffnungsfragen:</b>   | <b>speist sich aus/<br/>zielt auf<br/>Kategorie</b> |
| Welche Fragen darf ich Ihnen vor Beginn des Interviews beantworten?  | Einleitende,<br>vertrauensschaffende Frage          |
| Beschreiben Sie bitte die Lernkultur Ihrer Schule vor und nach dem Wandel.   | Arbeitsfeld Schule (Lernkultur)                     |
| <b>Zum Arbeitsfeld Schule:</b>   | <b>speist sich aus/<br/>zielt auf<br/>Dimension</b> |
| Bitte beschreiben Sie das Selbstverständnis Ihrer Schule in Bezug auf Lernkultur vor dem Wandel.   | Teamentwicklung                                     |
| Inwiefern orientierte sich Ihre Schule vor dem Wandel an Schüler_innen?  | Lernkultur  |
| Beschreiben Sie bitte die Teamarbeit vor dem Wandel an Ihrer Schule. Inwiefern gab es formalisierte, nicht formalisierte Kooperationen (bspw. Steuergruppen)? Wie positionierte sich die Schulleitung zur Teamentwicklung? | Teamentwicklung                                     |
| Welche Rolle spielten Lehrer_innen- sowie Führungsfeedbacks vor dem Wandel?  | Teamentwicklung                                     |
| <b>Zum Erfahrungsstand:</b>  | <b>speist sich aus/<br/>zielt auf<br/>Dimension</b> |
| Vor dem Wandel: Inwiefern würden Sie ihr Kollegium als innovationsaufgeschlossen beschreiben?  | Personalentwicklung                                 |
| Welche Formen der Hospitationen wurden vor dem Wandel an Ihrer Schule gelebt?  | Personalentwicklung                                 |
| Vor dem Wandel: Welchen Einfluss hatten Schulleitungsberatungen an der Entwicklung Ihrer Schule?   | Personalentwicklung                                 |
| Vor dem Wandel: Inwiefern war Ihre Schule regional, nicht regional sowie nicht staatlich vernetzt um sich weiterzuentwickeln?  | Netzwerk  |
| Vor dem Wandel: Welchen Kontakt hatte Ihre Schule zur Presse und anderen Öffentlichkeiten wie bspw. Schulwettbewerben?   | Netzwerk  |
| Vor dem Wandel: Welche Anbindungen gab es um explizit Innovationen zu entwickeln?  | Netzwerk  |
| <b>Angaben zur Schule</b>  |   |
| Schulart (bspw. Grund-, Haupt-, Realschule)  |   |
| Größe der Schule:  |   |
| Kollegiums   |   |
| Schüler_innen  |   |
| sonstige Mas   |   |
| Alter der Schule   |   |
| Zeitpunkt der Initiation des Wandels   |   |
| Transformationsphase (bspw. Initiation, Entwicklung, Abschluss)  |   |



## Fragebogen Teil 2: Initiation

| Fragen   |  | speist sich aus/<br>zielt auf<br>Kategorie          |
|--|--|---|
| Bitte stellen Sie sich und Ihre Position in der Schule vor.  |  | Einleitende Frage,<br>Rollen                        |
| Wie ist Ihre Schule zu einer Schule im Aufbruch geworden? Dauer zwischen erster Ansprache und tatsächlicher Umsetzung des Wandels?   |  | Schulleitung<br>Kommunikation<br>Arbeitsfeld Schule |
| Welche Rolle haben Sie in der Initiierung des Transformationsprozess inne gehabt?  |  | Orientierungsfrage für<br>Forschenden               |
| <b>Je nachdem wie die Antworten ausfallen, kommt Spalte Initiierende Person oder Personen mit abwartender/ bzw. ablehnender Haltung in Betracht:</b>   |  |   |
| Initiierende(n) Person(en),  | Personen mit abwartender/<br>bzw. eher ablehnender Haltung   | speist sich aus/<br>zielt auf<br>Kategorie          |
| Bitte beschreiben Sie die Kommunikation Ihres Anliegens. Inwiefern haben Sie sich über die konkrete Formulierung Gedanken gemacht?   | Bitte beschreiben Sie die Situation in der Ihnen das Transformationsanliegen erstmalig kommuniziert wurde. Gehen Sie dabei insbesondere auf die übermittelten Inhalte, Argumente, sonstige Darstellungen ein.                        | Kommunikation<br>(Inhalte)                          |
| Wie sind Sie dabei konkret vorgegangen? Haben Sie sich bspw. überlegt wen Sie zuerst ansprechen? Wenn ja, wen sowie warum haben Sie diese konkrete/n Person/en angesprochen? Wie sind Sie dabei vorgegangen? |  | Kommunikation<br>(Rezipienten, Strategie,<br>Ebene) |
| Welche Wege nutzten Sie, um welche Botschaften bzgl. des Transformationsanliegens zu verbreiten?   | Über welche Wege erreichten Sie die Botschaften bzgl. des Transformationsanliegens?  | Kommunikation<br>(Kanäle, Inhalte)                  |
| Bitte beschreiben Sie Ihre Rolle/n innerhalb der Schule/ des Kollegiums.   | Bitte beschreiben Sie Ihre Rolle/n innerhalb der Schule/ des Kollegiums.   | Kommunikation<br>(Kommunikatoren)                   |
| Welche besonderen Merkmale zeichnen Sie aus?<br>Stärken/ Schwächen   | Welche besonderen Merkmale zeichnen Sie aus?<br>Stärken/ Schwächen   | Kommunikation<br>(Kommunikatoren)                   |
|  | Durch welche Situation konnten Sie für das Transformationsvorhaben gewonnen werden? Gab es eine bestimmte Person, die Sie dsbzgl. überzeugen konnte?   | Kommunikation<br>(Kommunikator,<br>Rezipienten)     |
|  | Welche konkreten Inhalte, Argumente, sonstige Maßnahmen waren für Sie ausschlaggebend um der Initiation aufgeschlossen ggü. zu werden?<br>Beispiele sonstige Maßnahmen: Hospitationen an anderen Schulen, Workshops, steuernde Teams | Kommunikation<br>(Inhalte, Ebene,<br>Strategie)     |
| Bitte beschreiben Sie die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess.  | Bitte beschreiben Sie die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess.  | Schulleitung<br>(Partizipation,<br>Commitment)      |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Welche Personalentwicklungsmaßnahmen gab es an Ihrer Schule?<br>Wie bewerten Sie den Einfluss von Personalentwicklungsmaßnahmen an Ihrer Schule auf die Initiation der Transformation?  | Welche Personalentwicklungsmaßnahmen gab es an Ihrer Schule?<br>Wie bewerten Sie den Einfluss von Personalentwicklungsmaßnahmen an Ihrer Schule auf die Initiation der Transformation? | Erfahrungsstand (Personalentwicklung), induktive Kategorien |
| Was möchten Sie mir darüber hinaus zu Ihren Gedanken bzgl. Initiation von Wandel und Kommunikation erzählen?  | Was möchten Sie mir darüber hinaus zu Ihren Gedanken bzgl. Initiation von Wandel und Kommunikation erzählen?   | induktive Kategorien  |
| <b>Abschluss des Gespräches</b>   |  |   |
| Können Sie mir weitere Ansprechpartner_innen Ihrer Schule nennen, die ich zu dieser Thematik befragen kann? Interessant sind Personen wie die Schulleitung, Initiator_innen des Transformationsvorhabens sowie Menschen, die dem Transformationsvorhaben verhalten, kritisch, widerständig gegenüber standen/ stehen. (Je nach Interviewverlauf nach schriftlicher Dokumentation fragen!) |  |   |
| Sollten sich bei der Auswertung weitere Fragen ergeben, darf ich Sie nochmals befragen?   |  |   |

## Schriftliche Befragung

Das folgende Anschreiben leitete die Befragte bei dem Ausfüllen des Fragebogens an. Die schriftliche Befragung war doppelt so lang, da entsprechende Zeilenabstände zur Beantwortung vorgesehen waren, die für diesen Anhang entfernt wurden.

Anschreiben:

„Hallo Frau/ Herr...,  
vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der Untersuchung teilzunehmen. Angefügt sende ich Ihnen drei Dokumente von denen Sie bitte drei ausfüllen. Am besten in folgender Reihenfolge:

01\_Stiebitz...

02\_Stiebitz...

und je nachdem wie Sie die letzte Frage des zweiten Dokuments beantwortet haben:

03\_Initiator\_in

ODER

04\_neutral

Haben Sie vielen Dank für Ihre Mühen und ich freue mich auf Ihre Rücksendungen.

Liebe Grüße,  
Jenny Stiebitz“

## 01\_Stiebitz...

Kontaktdaten:

Jenny Stiebitz

Telefonnummer: „Nummer“

skype: „Name“

**Haben Sie vielen Dank für die Beantwortung meiner Fragen!**

### Schriftliche Befragung

In der Thesis untersuche ich insbesondere die **Phase vor Aufnahme des Transformationsprozesses**. Um diese Phase richtig einzubetten, sind darüber hinaus Kenntnisse zum Entwicklungsstand Ihrer Schule vor dem Wandel wichtig. Bitte zögern Sie nicht mich bei Rückfragen zu kontaktieren.

1. Beschreiben Sie bitte die Lernkultur Ihrer Schule vor und nach dem Wandel.
2. Bitte beschreiben Sie das Selbstverständnis Ihrer Schule in Bezug auf Lernkultur vor dem Wandel.
3. Inwiefern orientierte sich Ihre Schule vor dem Wandel an Schüler\_innen?
4. Beschreiben Sie bitte die Teamarbeit vor dem Wandel an Ihrer Schule. Inwiefern gab es formalisierte, nicht formalisierte Kooperationen (Steuergruppen)? Wie positionierte sich die Schulleitung zur Teamentwicklung?
5. Welche Rolle spielten Lehrer\_innen- sowie Führungsfeedbacks vor dem Wandel?
6. Vor dem Wandel: Inwiefern würden Sie ihr Kollegium als innovationsaufgeschlossen beschreiben?
7. Welche Formen der Hospitationen wurden vor dem Wandel an Ihrer Schule gelebt?
8. Vor dem Wandel: Welchen Einfluss hatten Schulleitungsberatungen an der Entwicklung Ihrer Schule?
9. Vor dem Wandel: Inwiefern war Ihre Schule regional, nicht regional sowie nicht staatlich vernetzt um sich weiterzuentwickeln?
10. Vor dem Wandel: Welchen Kontakt hatte Ihre Schule zur Presse und anderen Öffentlichkeiten wie bspw. Schulwettbewerben?
11. Vor dem Wandel: Welche Anbindungen gab es um explizit Innovationen zu entwickeln?

### Angaben zur Schule:

Schulart (bspw. Grund-, Haupt-, Realschule)

Größe der Schule:

- Kollegiums
- Schüler\_innen
- sonstige

Alter der Schule:

Zeitpunkt der Initiation des Wandels:

Transformationsphase (bspw. Initiation, Entwicklung, „Abschluss“)

## 02\_Stiebitz...

Kontaktdaten:

Jenny Stiebitz

Telefonnummer: „Nummer“

skype: „Name“

**Haben Sie vielen Dank für die Beantwortung meiner Fragen!**

### Schriftliche Befragung

In der Thesis untersuche ich insbesondere die **Phase vor Aufnahme des Transformationsprozesses**. Um diese Phase richtig einzubetten, sind darüber hinaus Kenntnisse zum Entwicklungsstand Ihrer Schule vor dem Wandel wichtig. Bitte zögern Sie nicht mich bei Rückfragen zu kontaktieren.

1. Bitte stellen Sie sich und Ihre Position in der Schule vor.
2. Wie ist Ihre Schule zu einer Schule im Aufbruch geworden?
3. Welche Rolle haben Sie in der Initiierung des Transformationsprozess inne gehabt? (Bitte nicht zutreffendes einfach löschen)
  - Initiatorin
  - dem Vorhaben ggü. positiv eingestellt
  - neutral
  - abwartend
  - abwehrend

**Wenn Sie sich als Initiator\_in oder als positiv ggü. Transformation eingestellt begreifen, dann fahren Sie bitte mit dem Dokument 03\_Initiator\_in fort.**

**Wenn Sie sich eher als neutral, abwartend oder abwehrend begreifen, dann fahren Sie bitte mit dem Dokument 04\_neutral fort.**

### 03\_Initiator\_in

Kontaktdaten:

Jenny Stiebitz

Telefonnummer: „Nummer“

skype: „Name“

#### Schriftliche Befragung

In der Thesis untersuche ich insbesondere die **Phase vor Aufnahme des Transformationsprozesses**. Bitte zögern Sie nicht mich bei Rückfragen zu kontaktieren.

1. Bitte beschreiben Sie die Kommunikation Ihres Anliegens. Inwiefern haben Sie sich über die konkrete Formulierung Gedanken gemacht?
2. Bitte beschreiben Sie Ihre Rolle/n innerhalb der Schule/ des Kollegiums. (Stichworte: Steuergruppen, Initiativen, ...)
3. Welche besonderen Merkmale zeichnen Sie aus? (Stichworte: Stärken/ Schwächen)
4. Wen mussten Sie bzgl. des Transformationsanliegens ansprechen? (Stichwort: „Ins Boot holen“)
5. Welche Wege nutzten Sie, um welche Botschaften bzgl. des Transformationsanliegens zu verbreiten? (Bspw. persönliche Gespräche, bestimmte Gremienstrukturen, Konferenzen, Elternabende Email, Brief, Social Media etc.; Begründung für die Notwendigkeit einer Transformation)
6. Wie sind Sie dabei konkret vorgegangen? Haben Sie sich bspw. überlegt wen Sie zuerst ansprechen? Wenn ja, wen sowie warum haben Sie diese konkrete/n Person/en angesprochen? Wie sind Sie dabei vorgegangen?
7. Bitte beschreiben Sie die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess.
8. Welche Personalentwicklungsmaßnahmen gab es an Ihrer Schule?
9. Wie bewerten Sie den Einfluss von Personalentwicklungsmaßnahmen an Ihrer Schule auf die Initiation der Transformation?
10. Was möchten Sie mir darüber hinaus zu Ihren Gedanken bzgl. Initiation von Wandel und Kommunikation erzählen?
11. Können Sie mir weitere Ansprechpartner\_innen Ihrer Schule nennen, die ich zu dieser Thematik befragen kann? Interessant sind Personen wie die Schulleitung und Menschen, die dem Transformationsvorhaben neutral, aber auch verhalten, kritisch, abwehrend gegenüber standen/ stehen.
12. Sollten sich bei der Auswertung weitere Fragen ergeben, darf ich Sie nochmals befragen?

**Haben Sie vielen Dank für die Beantwortung meiner Fragen!**

## O4\_neutral

Kontaktdaten:

Jenny Stiebitz

Telefonnummer: „Nummer“

skype: „Name“

### Schriftliche Befragung

In der Thesis untersuche ich insbesondere die **Phase vor Aufnahme des Transformationsprozesses**. Bitte zögern Sie nicht mich bei Rückfragen zu kontaktieren.

1. Bitte beschreiben Sie die Situation in der Ihnen das Transformationsanliegen erstmalig kommuniziert wurde. Gehen Sie dabei insbesondere auf die übermittelten Inhalte, Argumente, sonstige Darstellungen ein.
2. Bitte beschreiben Sie Ihre Rolle/n innerhalb der Schule/ des Kollegiums. (Stichworte: Steuergruppen, Initiativen, ...)
3. "Welche besonderen Merkmale zeichnen Sie aus? (Stichworte: Stärken/ Schwächen)
4. Durch welche Situation konnten Sie für das Transformationsvorhaben gewonnen werden? Gab es eine bestimmte Person, die Sie dsbzgl. überzeugen konnte?
5. Welche konkreten Inhalte, Argumente, sonstige Maßnahmen waren für Sie ausschlaggebend um der Initiation aufgeschlossen ggü. zu werden?(Beispiele sonstige Maßnahmen: Hospitationen an anderen Schulen, Workshops, steuernde Teams etc.)
6. Über welche Wege erreichten Sie die Botschaften bzgl. des Transformationsanliegens?
7. Bitte beschreiben Sie die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess.
8. Welche Personalentwicklungsmaßnahmen gab es an Ihrer Schule?
9. Wie bewerten Sie den Einfluss von Personalentwicklungsmaßnahmen an Ihrer Schule auf die Initiation der Transformation?
10. Was möchten Sie mir darüber hinaus zu Ihren Gedanken bzgl. Initiation von Wandel und Kommunikation erzählen?
11. Können Sie mir weitere Ansprechpartner\_innen Ihrer Schule nennen, die ich zu dieser Thematik befragen kann? Interessant sind Personen wie die Schulleitung und Menschen, die dem Transformationsvorhaben positiv gegenüber stehen bzw. als Initiator\_innen des Prozesses benannt werden können.
12. Sollten sich bei der Auswertung weitere Fragen ergeben, darf ich Sie nochmals befragen?

**Haben Sie vielen Dank für die Beantwortung meiner Fragen!**

## Kodierleitfaden

| ftl. Nr.                                | Kategorie | Dimension          | Definition Extraktionsregel | Ankerbeispiel aus den Interviews   |  |
|---|-----------|--------------------|-----------------------------|--|--|
| <b>positiv wirkende Voraussetzungen</b> |           |                    |                             |  |  |
| 1                                       | 1         | Arbeitsfeld Schule | Lernkultur                  | Unterricht (Methoden, Formate) in Hinblick auf Schüler_innen; Weiterentwickeln der eigenen Lernkultur (Anschlussfähigkeit)   | "Die Lernkultur aktuell ist so wie ich sie noch aus meiner Schulzeit kenne. Zu 70-80% stark frontal ausgerichteter Unterricht im 45min Takt. Ziemlich hektischer Schulalltag aufgrund von Wechsel zwischen den Räumen und der Fächer. Generell stark in Bereiche unterteilt, die wenig ineinander übergreifen. Mehrheitlich sind Lehrer Einzelkämpfer, es wird wenig in Teams gearbeitet." |
|   | 2         |                    | Team-entwicklung            | bottom-up, top down Feedback, Peer Feedback; Leitungs-Commitment zu kooperativen Arbeiten; gezielter Aufbau von heterogenen Kooperationen; Formalisierung von Kooperationen; Selbstverständnis bzgl. Schulentwicklung                        | "Jahrgangsstufenteams sollen sich regelmäßig treffen und sich bspw. zu Projekten oder auch zur Stoffverteilung, wie diese im Jahrgang laufen soll, austauschen."   |
| 2                                       | 3         | Erfahrungsstand    | Personal-entwicklung        | Schul(-leitung)beratungsaktivitäten; Gestaltung von und Beteiligung an Entwicklungsprozessen; Stellung Hospitationen und Fortbildung; Maßnahmen wie Kommunikations-, Methodentrainings, Jahresgespräche; Einstellung Kollegium ggü. Reformen | "Die Beraterausbildung zu ermöglichen, gehört für mich dazu."  |
|   | 4         |                    | Netzwerk                    | Beteiligung an Schulwettbewerben; Pressearbeit; Netzwerke im Schulumfeld; Bemühungen Innovationen durch externen Austausch zu entwickeln   | "Wir waren anfänglich nicht vernetzt."<br>"Wir sind vernetzt mit Vereinen, Institutionen etc. Wir sind freiwillig vernetzt sowie von oben verordnet vernetzt bspw. im Schulverbund."   |
| <b>Vorgang der Initiationsaufnahme</b>  |           |                    |                             |  |  |
| 3                                       | 5         | Kommunikation      | Strategie                   | Gang der Kommunikation; Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Interessengruppen bedacht, unterschiedliche Erwartungen; Legitimation und Transparenz über Funktion; Entwicklung und Verbreitung von  | "Ein Faktor Kollegen anzusprechen ist Sympathie und mit wem ich gut in Kontakt stehe. Aber auch die Frage „Wer hat Lust sich auf Neues einzulassen?“. Es gab dann Gespräche mit der Schulleitung um  |



|   |   |        |              |  |   |
|---|---|--------|--------------|--|---|
|   |   |        |              | (gemeinsamen) Zielen und Visionen  | herauszufiltern wer in Frage käme, wer gute Ideen und Energie hat. Für mich war auch wichtig, dass diese Personen aus unterschiedlichen Bereichen kommen."  |
|   | 6 |        | Inhalte      | Berücksichtigung der systemimmanenten Anforderungen; Transparenz über Beziehungsgeflechte; Gestaltung der Kommunikationsinhalte in Hinblick auf vielfältige Rezipienten (Perspektiven, Argumente, Würdigung, Fachsprache, Rückmeldung); Konfliktbearbeitung, Widerstände | "Wir haben 100x diskutiert über das Was, aber immer gefragt, Wie es gehen soll."<br>"Für mich persönlich war das eine hilfreiche Orientierung in Bezug auf die Frage wie man ein so großes Schiff wie eine Schule steuern kann. Das war für mich wie ein Geschenk, daher habe ich den Reiseführer zu Transformationsprozessen von Schule im Aufbruch aufgegriffen." |
|   | 7 |        | Ebene        | Kognition vs. Emotion; Methoden der Inhaltsvermittlung; Ansprache auf unterschiedlichen Ebenen   | "In der Folge habe ich eine Präsentation für das Kollegium erstellt in dem ich durch einfache Sprache mein Konzept erläutert habe. Unterstützt durch Bilder und Musik, damit sie sich auch gefühlsmäßig angesprochen fühlen."   |
|   |   |        | Kanäle       | persönliche Gespräche; Nutzung vorhandener Strukturen; Gremien-, Team-, Entscheidungsstrukturen (bspw. Elternabende, Schul- sowie Gesamtkonferenzen); relevante Veranstaltungen, die die Initiation befördert haben  | "Es gab zuerst das persönliche Gespräch mit dem Schulleiter, dann persönliche Gespräche mit ausgewählten Kollegen."   |
| 4 | 9 | Rollen | Rezipient_in | Schüler_innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Vertreter_innen der Presse, Kooperationspartner_innen sowie Schulträgervertreter_innen, konkrete Rollen; überzeugende Argumentation (mehrfach) gehört (Dopplungseffekt), persönliche Eigenschaften               | "Für mich war auch wichtig, dass diese Personen aus unterschiedlichen Bereichen kommen. Sowohl von den Jahrgängen her als auch fachlich. Es sollte gemischt sein. Ich habe Sozialarbeiter, Sozialpädagogen angesprochen, so dass diese auch mit dabei sind und nicht nur die Lehrerkollegen."   |

|  |    |  |                     |   |  |
|--|----|--|---------------------|---|--|
|  | 10 |  | Kommunikator<br>_in | Peers; Schulleitungen,<br>Steuergruppen,<br>Initiativgruppen, Role Models;<br>Einfluss Konzept<br>Meinungsführerschaft,<br>persönliche Eigenschaften  | "Sie konnte mich durch<br>ihre Persönlichkeit<br>überzeugen."  |
|  | 11 |  | Schulleitung        | Commitment; Gestaltung der<br>Kommunikation der Leitung<br>(Treiber, Werbende); Rolle<br>der Leitung (positive<br>Schlüsselfunktion bis<br>wichtigster Treiber);<br>Vorbildfunktion, persönliche<br>Eigenschaften | "Die Schulleitung muss<br>selbst davon überzeugt<br>sein, das ist ganz<br>wichtig. Wenn sie dann<br>überzeugt ist, dann<br>muss sie den Kollegen<br>Möglichkeiten bieten,<br>Erfahrungen zu sammeln<br>in diesem Prozess." |

### Bildung induktiver Kategorien

Die induktiv gewonnenen Aussagen (1. Schritt) wurden offen codiert in dem einzelne Aussagen sinngemäß zusammengefasst wurden (2. Schritt). Die Forschungsfrage: *Wie muss die Initiation von Transformation kommunikativ angegangen werden, um in einen Transformationsprozess überzugehen?* sowie theoriegenerierende Fragen: *Was? Wer? Wie? Wann? Warum? Wozu? Womit?* leiteten die Generierung von Codes an (3. Schritt). Diese Codes führten zu neuen Kategorien und Dimensionen (4. Schritt).

| Fall | Quelle | 1. Schritt Indikator | 2. Schritt Zusammenfassung   | 3. Schritt Codes   | 4. Schritt Kategorie (Dimension)                             |   |
|------|--------|----------------------|--|--|--|---|
| A    | A1     | Zeile 127 - 128      | Transformationsphase (bspw. Initiation, Entwicklung, Abschluss): Einen Abschluss wird es da nie geben, das sagt ja auch Rasfeld immer wieder.  | Transformation hat keinen Abschluss  | Transformation, Transformationsprozess                       | Transformation (Transformationsprozess) |
|      |        | Zeile 198 - 206      | Das einzige war eigentlich die intensive Zusammenarbeit mit meinem Inspektor. Wir haben gemeinsam Punkte erarbeitet, die wir an andere Schulen so weitertragen könnten, dass sie auch so ein bißchen ein Handling haben zu der Frage „Wie können wir das umsetzen“. Ich muss ganz ehrlich sagen, dass wir eher Neid gespürt haben. Wir wollten Initiativgruppen gründen und haben nachdem Rasfeld da war eine Steuergruppe gebildet. Wir haben uns auch einmal getroffen, aber wir haben gemerkt, dass die anderen Schulen eher denken: „Na super, wir sollen da jetzt noch ein zusätzliches Treffen machen und wir wollen uns | Dominoeffekt mit Inspektor angestrebt, Neid anderer Schulen, andere Schulen wollen sich nicht weiter entwickeln (Entwicklung=Belastung), Vorreiterschule | Dominoeffekt, Neid, Wille, Inspektor, Transformations-effekt | Transformation (Transformations-effekt) |

|   |    |                 |  |  |  |   |
|---|----|-----------------|--|--|--|---|
|   |    |                 | eigentlich nicht großartig entwickeln.“ Viele haben das als ein Muss verstanden und als Belastung. Daher haben wir diesen Weg nicht weiter verfolgt.   |  |  |   |
|   |    | Zeile 207 - 208 | Jetzt kommen ganz viele Schulen zu mir aus ganz „Land“ aber nicht aus dem eigenen Bezirk. Da schwingt der Neid mit.  | Neid Schulen aus dem gleichen Bezirk, Hospitationen von Schulen aus dem ganzen Land                  | Dominoeffekt, Neid, Hospitationen, Transformations-effekt                            | Transformation (Transformations-effekt) |
|   | A2 |                 |  |  |  |   |
| B | B1 |                 |  |  |  |   |
| C | C1 | Zeile 50 - 53   | Meiner Meinung nach bräuchte es an Schule eben genau solche Arbeitsplätze, die diese Aufgaben übernehmen können: Eine sorgsame Ablage von Arbeitsergebnissen und sorgfältige Strukturierung, so dass wesentliche Informationen zugänglich sind.                                  | zusätzlicher Arbeitsplatz für Wissensmanagement  | Wissensmanagement, Arbeitsplatz, Transformations-effekt                              | Transformation (Transformations-effekt) |
|   |    | Zeile 57 - 58   | Die Rollenbeschreibung von Lehrkräften und die Arbeitsaufgaben an Schulen müssen auf politischer Ebene neu gedacht und angepasst werden.   | Rollenbeschreibung und Arbeitsaufgaben von Lehrkräften müssen auf politischer Ebene angepasst werden | Arbeitsplatz, politische Ebene, Rollenbeschreibung Lehrkraft, Transformations-effekt | Transformation (Transformations-effekt) |
|   |    | Zeile 193 - 197 | Initiation ist das eine. Was ich aber nach 1,5 Jahren merke ist, dass es Unterstützung im Prozess benötigt. Ich habe meine originären Aufgaben und darüber hinaus Innovationen immer wieder anzuregen, da komme ich langsam an meine Grenzen. Es bräuchte eine eigene Stelle für | Transformation erfolgreich umsetzen, bedeutet eine zusätzliche Stelle einzurichten                   | Arbeitsplatz, Transformation, Transformations-effekt                                 | Transformation (Transformations-effekt) |

|   |    |                 |  |   |                                   |   |
|---|----|-----------------|--|---|-----------------------------------|---|
|   |    |                 | diese Sache. Momentan ist es mein persönliches Engagement innerhalb des bestehenden Systems, in dem ein solches Engagement noch gar nicht „vorgesehen“ ist.  |   |                                   |   |
|   |    | Zeile 199 - 201 | Für ein solches Projekt dann über den schulischen Rahmen hinaus zu werben und Unterstützung zu finden... vielleicht ein nächster Schritt!  | Transformation über Schule hinaus denken                          | Transformationsprozess            | Transformation (Transformationsprozess) |
| D | D1 | Zeile 168-171   | Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass sich unser Schülerklientel ändert. Zu Beginn hatten wir weniger gymnasial prognostizierte Kinder an unserer Schule. Mittlerweile sind wir beim „Bildungsbürgertum“ angekommen.  | Schülerklientel ändert sich mit Transformation, Bildungsbürgertum | Marketing, Zielgruppe             | Zielgruppe                              |
|   |    | Zeile 171 - 174 | In unserer Region gibt es viele studierte Mütter, die dann nicht arbeiten und sich intensiv um ihre Kinder kümmern. Sie schauen kritisch auf unsere Arbeit am Tag der offenen Tür und hinterfragen vieles und sind nach dem Tag positiv gestimmt. Das ist eine interessante Beobachtung, die ich im Blick behalte. | Bildungsnaher Elternhäuser befürworten Arbeitsweise der Schule    | Zielgruppe, Transformationseffekt | Transformation (Transformationseffekt)  |
|   |    | Zeile 213-214   | Aber ausgebaute, große Schulen, da muss man das grundsätzlich anders angehen bspw. in dem man einzelne Module umstellt.  | große Systeme modulweise umstellen                                | Transformationsprozess            | Transformation (Transformationsprozess) |

|   |    |                 |   |   |  |   |
|---|----|-----------------|---|---|--|---|
|   |    | Zeile 187 - 188 | Ich hoffe, dass das der letzte Baustein ist, den wir entwickeln müssen. Dann fangen wir wieder von vorn an und überarbeiten alles.  | Transformation als iterativer Prozess   | Transformationsprozess                                 | Transformation (Transformationsprozess) |
| E | E1 | Zeile 79-82     | Außenstehende können das oft nicht nachvollziehen. Wir haben dazu einen Stufenplan entwickelt bspw. im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern, ein Beschwerdemanagement, welches Eltern und Lehrkräften bekannt ist. Es wird innerhalb von 48h reagiert und das Problem nicht immer gelöst, aber bearbeitet. | Beschwerdemanagement entwickelt   | Beschwerdemanagement, Transformationseffekt, Marketing | Transformation (Transformationseffekt)  |
|   |    | Zeile 185-187   | Mein Eindruck ist, dass die anderen neidisch sind. Wir bekommen Schüler aus ganz verschiedenen Grundschulen.  | Neid anderer Schulen  | Transformationseffekt                                  | Transformation (Transformationseffekt)  |
|   |    | Zeile 187 - 190 | Die Eltern entscheiden nach der 4. Klasse ihre Kinder nicht auf die für sie zuständige Gesamtschule zu schicken sondern sie nehmen Geld in die Hand, bezahlen die Fahrkarte bis zu ca. 1000€/jährlich, damit die Kinder zu uns fahren können. Das ist für andere Schulen ein Schlag ins Gesicht.                | Eltern nehmen finanziellen Mehraufwand in Kauf, um eigene Kinder an diese Schule zu entsenden | finanzieller Mehraufwand, Zielgruppe, Marketing        | Zielgruppe                              |
|   |    | Zeile 190 - 195 | Sicherlich fragen sich viele, was wir anders machen und warum die Eltern so handeln. Das ganze System muss stimmig sein. Man kann nicht von oben verordnen, dass man jetzt eine integrierte   | Transformation kann nicht top down verordnet werden   | Transformationsprozess                                 | Transformation (Transformationsprozess) |

|  |               |   |  |   |  |
|--|---------------|---|--|---|--|
|  |               | <p>Gesamtschule sei. Bis 2005 waren wir die einzige Schule in der Form in der Region. Dann hatte man andere Gesamtschulen zur integrierten Form gewandelt und die staatliche Fahrkartenförderung für Schüler eingestellt. Somit wurden neue Einzugschulen bereit gestellt, das war zunächst ein Schock für uns. Aber die Eltern haben trotzdem die Fahrkarten zu uns gezahlt.</p>   |  |   |  |
|  | Zeile 195-201 | <p>In 2007/ 08 hatten wir mehr Bewerber als Plätze. Es kostet täglich ganz viel Mühe die Qualität unserer Schule zu halten. Der Landkreis hat versucht dem Konkurrenzgedanken entgegen zu wirken. Aber er ist nun einmal da. So lange es so ist, dass die Lehrerzuweisung von der Schüleranzahl abhängig ist, wird das auch so bleiben. Die Kollegen wissen, dass jede zusätzliche Klasse eine neue Stelle bedeutet. Jede Klasse, die wir nicht neu bilden können, bedeutet, dass ein Kollege abgeordnet werden muss.</p> | <p>mehr Bewerber_innen als Plätze, Konkurrenzgedanke von Schulen ergibt sich aufgrund der Kopplung von Schüler_innenzahl und Lehrer_innenzuweisung</p> | <p>Neid, Konkurrenz, Transformations-effekt</p> | <p>Transformation (Transformations-effekt)</p> |
|  | Zeile 222-225 | <p>Diese Anbindungen haben wir uns selbst gesucht. Nach drei Jahren „Name des Konzepts“ hatte ich versucht eine Universität zu finden, die</p>  | <p>Universität soll Auswirkung veränderter Lernkultur untersuchen, scheitert an fehlenden Ressourcen</p>   | <p>Transformations-effekt</p>                   | <p>Transformation (Transformations-effekt)</p> |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  | untersuchen sollte, was sich bei der Lernkultur und bei den Schülern verändert hat. Aufgrund fehlender Ressourcen konnte das von keiner Universität bedient werden. |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|



## Auswertung der induktiven Kategorien

Mittels der deduktiven Kategorien konnte eine Handlungsempfehlung für eine erfolgreiche Vorbereitung von Transformationsinitiation abgeleitet werden.

Die Auswertung der Fallstudien A, C, D und E brachte induktive Kategorien hervor, deren Erkenntnisse zu einer erfolgreichen Initiation beitragen könnten. Da sie in der Transformationsinitiation der untersuchten Fallstudien keine Anwendung fanden, wurde ihre Auswertung in den Anhang ausgelagert.

Die induktiv gehobene **Kategorie Transformation** und ihre **Dimension Prozess** vereint Erkenntnisse, die sich auf die Struktur und Systematik von Transformationsprozessen beziehen.

Für die Fallstudie A ergibt sich, dass Transformation keinen Abschluss hat (A1:127-128), Fallstudie D schließt sich hier mit ihrem Verständnis von Transformation als iterativen Prozess an (D1:187-188). Zudem empfiehlt der Befragte die strategische Vorgehensweise des modulweisen Umstellens bei größeren Systemen. (D1:213-214) Die Fallstudie C regt dazu an, Transformation über die Schule hinaus zu denken (C1:199-201) und Fallstudie E betont, dass Transformation nicht ausschließlich top down verordnet werden kann (E1:190-195).

Mittels der **Dimension Effekt** werden Informationen, die sich auf die Auswirkung von Transformation beziehen, zusammengefasst.

Die Fallstudie A strebte mit Hilfe des Inspektors einen Dominoeffekt an und gilt als Vorreiterschule (A1:198-206). Mittlerweile empfängt die Schule Hospitant\_innen aus dem ganzen Land (A1:207-208). Für einen erfolgreichen Transformationsprozess gibt der Befragte der Fallstudie C an, dass es eines zusätzlichen Arbeitsplatzes für Wissensmanagement bedarf (C1:50-53, 193-197). Darüber hinaus müssen Rollenbeschreibung und Arbeitsaufgaben von Lehrkräften angepasst werden (C1:57-58). Fallstudie D beobachtet, dass bildungsnaher Elternhäuser die neue Arbeitsweise befürworten (D1:171-174). Aufgrund der Kopplung von Schüler\_innenzahl und Lehrer\_innenzuweisung mit einer hohen Bewerber\_innenzahl, ist es möglich die Größe des Kollegiums zu stabilisieren oder zu vergrößern. (E1:195-201).

Zur **Kategorie Zielgruppe** ergeben sich Erkenntnisse aus den Fallstudien D und E. Mit der Transformation ändert sich das Schülerklientel hin zum Bildungsbürgertum und Eltern sind bereit einen finanziellen Mehraufwand zu akzeptieren, um ihre Kinder an die transformierte Schule zu entsenden (D1:168-171; E1:187-190).

Für erfolgreiche Initiation von Transformation lassen sich die Argumente ableiten, dass klar formuliert werden muss, dass Transformation keinen Abschluss hat und sich Konzepte in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess befinden dürfen (A, D). Des Weiteren kann sie nicht verordnet werden (E). Es muss klar kommuniziert werden, dass sich über die Rollen auch die Aufgaben von Lehrkräften verändern (C). Mit Transformation ergibt sich die Chance sich als Vorreiterschule zu positionieren (A). Daran anschließend kann sich das eigene Schüler\_innenklientel verändern, da bildungsnaher Elternhäuser transformierte Lernkulturen gutheißen (D, E) sowie Stabilität bzw. Wachstum der Größe des Kollegiums erreicht werden (E).

Es kann hilfreich sein, vorgesetzte Instanzen zu involvieren, die visionäre Ziele mittragen und ggf. über die zu transformierende Schule hinausdenken (A, C). Sie können nötigen Antrieb für schwierige Zeiten bringen. Des Weiteren ist es sinnvoll ein Wissensmanagement aufzubauen, um den Prozess zu fördern (C). Darüber hinaus sollten angemessene Ziele formuliert werden. Insbesondere bei großen Schulen bedeutet dies, Module schrittweise umzustellen (D).

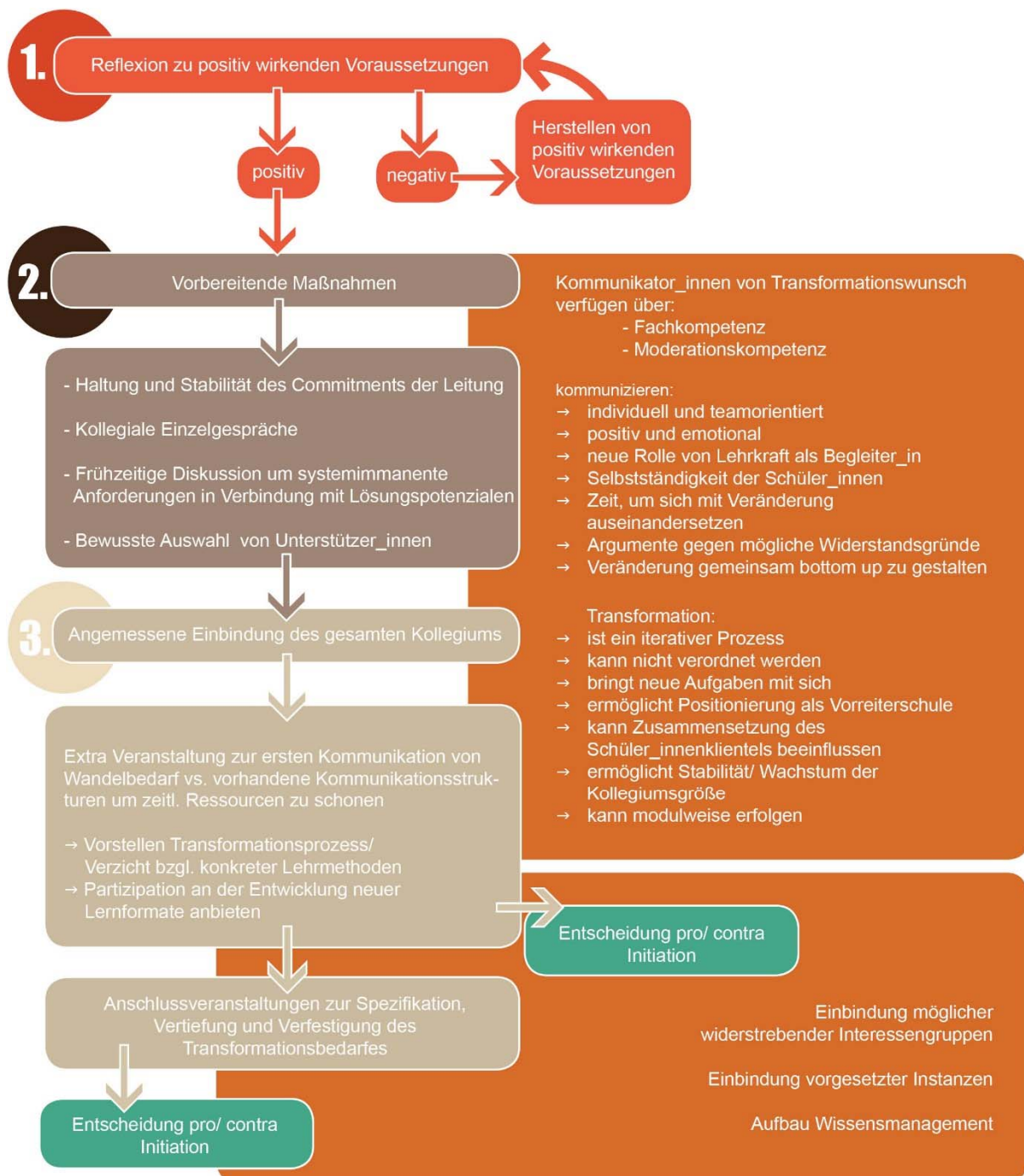


Abbildung: Erweiterte Handlungsempfehlung *Erfolgreiche Transformationsinitiation*  
 Quelle: Eigene Darstellung