

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Wie Lehrpersonen Führungsaufgaben bewältigen –
eine qualitative Untersuchung von Teacher Leadership

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Diplompädagogin
Strauß, Nina-Cathrin

Berlin, 2022

Erstgutachterin: Prof. Dr. Inka Bormann, Freie Universität Berlin

Zweitgutachter: Prof. Dr. Gerhard de Haan

Tag der Disputation: 2. Juni 2021

Ich habe die Dissertation selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt.

Dank

Mein Dank gilt allen, die mich in dem Prozess des Entstehens dieser Arbeit begleitet haben. Dazu zählen ohne Frage die Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mir mit großer Offenheit Einblick in ihre Gedanken und Praxen gewährten, wodurch diese erst möglich wurde.

Bedanken möchte ich mich von Herzen bei Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Inka Bormann, für ihr Vertrauen in mich, ihre fachliche Unterstützung und methodische Expertise sowie ihre Herzlichkeit während der Begleitung dieser Arbeit. Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan danke ich für die Offenheit und Bereitschaft zur Begutachtung dieser Arbeit und seine kritisch-konstruktiven Hinweise. Nicht zuletzt gilt mein Dank auch den Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom Zentrum für Schulentwicklung. Insbesondere möchte ich Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Enikő-Zala-Mező für ihr langjähriges Vertrauen, ihre kritisch-konstruktive Unterstützung und die vielen Gespräche und Diskussionen danken, die diese Arbeit und damit auch mich immer ein Stückchen weitergebracht haben. Bei meinen Kolleginnen und Kollegen im Zentrum Management und Leadership möchte ich mich bedanken für die wertvollen Gespräche, die meinen Blick auf Führung und die ein oder andere Erkenntnis noch geschärft haben.

Zum Entstehen dieser Arbeit haben auch Menschen beigetragen, die mich bestärkt und ermutigt haben, meine Freunde und Familie. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, die mir, seit ich denken kann, die Wichtigkeit von Bildung vermittelt haben. Ich freue mich, ihnen so auch etwas zurückgeben zu können. Und ich danke Stephan für seine Geduld, seine Unterstützung und die kleinen und großen Ablenkungen zwischendurch, ganz besonders Jella.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Pädagogische Reformen im Mehrebenensystem der Schule.....	10
2.1	Educational Governance zur Analyse von Steuerungsbemühungen 10	
2.2	Steuerungsbemühungen durch Reformprogramme	14
2.3	Bildung für nachhaltige Entwicklung als Innovation	22
2.4	Das Reformprogramm und die «Umweltbeauftragten»	27
2.5	Publikationen im Rahmen der Begleitforschung	30
2.6	Zusammenfassung	38
3	Theoretische und empirische Perspektiven auf Führung im Wandel ...	39
3.1	Führung in Organisationen: ein heterogenes Forschungsfeld	39
3.2	Führungspersönlichkeiten.....	41
3.3	Führungsverhalten und Führungsstilforschung	42
3.4	Führungssituation und Führungsinteraktion	47
3.5	Führung: relational und sozial konstruiert	52
3.6	Schulbezogene Führungsforschung.....	55
3.7	Zusammenfassung	59
4	Distributed Leadership im schulischen Kontext	60
4.1	Kritische Perspektiven auf den Diskurs.....	60
4.2	Definitionen und Konzepte.....	64
4.3	Ausprägungen und Formen	75
4.4	Merkmale	85
4.5	Potenziale und Wirkungszusammenhänge	90
4.6	Zusammenfassung	94

5	Agency und Distributed Leadership	96
5.1	Agency als potenzielle oder tatsächliche Handlungsfähigkeit.....	96
5.2	Agency im Diskurs zu Distributed Leadership	101
5.3	Zusammenfassung	104
6	Teacher Leadership: Konzept, Merkmale und Potenziale	105
6.1	Konzeptualisierung, Definition und Bezüge.....	105
6.2	Potenziale und Wirkungszusammenhänge	110
6.3	Position oder Professionalität	116
6.4	Teacher Leadership im deutschsprachigen Raum.....	118
6.5	Zusammenfassung	122
7	Zusammenfassung und Ableitung der Forschungsfragen	124
8	Datenerhebung und Datenmaterial	127
9	Methodisches Vorgehen.....	130
9.1	Gütekriterien und ihre Berücksichtigung	130
9.2	Formen und methodologische Hintergründe der GTM.....	131
9.3	Prinzipien und Verfahren der GTM und ihre Anwendung.....	134
10	Modell zur Bewältigung der Führungsaufgabe	144
10.1	Bewältigung der Führungsaufgabe	146
10.2	Schulexterner Kontext der Führungsaufgabe	146
10.3	Mandatierung.....	151
10.4	Handlungsorientierungen umweltbeauftragter Lehrpersonen...	155
10.5	Intervenierende Bedingungen	161
10.6	Formen der Bewältigung	180
11	Die Bewältigung der Führungsaufgabe: typische Konstellationen ..	186
11.1	Themenbezogen Führen	186
11.2	Das Thema hüten	190

11.3	Themenbezogene Führung von sich weisen	192
12	Methodische Reflexion.....	196
13	Diskussion.....	199
13.1	Zur Educational-Governance-Perspektive	199
13.2	Zum Diskurs über Schulführung.....	202
14	Implikationen.....	206
14.1	Für die Forschung und Theorieentwicklung	206
14.2	Für die schulische Praxis sowie Aus- und Weiterbildung	208
15	Literaturverzeichnis	211
	Abbildungsverzeichnis	221

Anhang:	Interviewleitfaden Umweltbeauftragte	
	Interviewleitfaden Schulleitung	
	Kodesystem	
	Selbstständigkeitserklärung	

1 Einleitung

Der Führung wird für die Qualität und Entwicklung von Schule immer wieder eine (indirekte) Bedeutung zugeschrieben. Der Fokus liegt dabei oft auf Führung durch Schulleitende, die Prozesse oder Rahmenbedingungen steuern. Darüber hinaus existieren jedoch in Schulen Führungsaufgaben und -funktionen, die von weiteren Mitgliedern des Kollegiums wahrgenommen und gestaltet werden. Dazu zählen auch schulische Entwicklungsaufgaben, die Lehrpersonen verantworten. In dieser Arbeit wird die Führung durch Lehrpersonen in Hinblick auf ein schulisches Reformprogramm zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Blick genommen.

Im Kanton Zürich der Schweiz wurde 2011 ein Programm lanciert, um die Verankerung und Verbreitung von Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Primar-, Sekundar- und Berufsfachschulen zu fördern. Das Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln» ähnelte in seiner Konzeption anderen Modell- oder Reformprogrammen: die Teilnahme war mit verschiedenen Rahmenbedingungen verbunden, wozu unter anderem die Mandatierung einer umweltbeauftragten Person gehörte. Diese Person nahm an Veranstaltungen und Anlässen des Schulnetzwerkes sowie an einer Grundlagenweiterbildung teil. Schulintern waren die Beteiligten frei in der Besetzung und in der Gestaltung dieser mit dem Programm verbundenen Aufgabe, die die Entwicklung als Umweltschule unterstützen sollte. Während in den einen Schulen die Schulleitung für die Aufgabe verantwortlich war, wurde in anderen Schulen eine Lehrperson mandatiert, die den Entwicklungsprozess begleitete, unterstützte oder anregte. Diese themenspezifischen Aufgaben finden sich in Schulen für verschiedenen Bereiche und sind neben anderen Aufgaben wie Stufen-, Arbeitsgruppen- oder Abteilungsleitungen je nach Schule und Region Teil schulischer Organisation – jedoch weniger als Führungsaufgabe definiert und verstanden.

International hingegen wird diese Art der Verteilung von Führungsaufgaben als Distributed Leadership seit über zwei Jahrzehnten intensiv beforscht und diskutiert. Der Diskurs reicht von konzeptionellen und empirischen bis hin zu diversen programmatischen Beiträgen, was auch mit den Potenzialen

zusammenhängt, die mit Distributed Leadership verbunden werden: Entlastung von Schulleitungen, Einbinden von Lehrpersonen in die Entwicklung der Schule und nicht zuletzt Förderung der Qualität von Lernen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dieses Verständnis ist in einzelnen programmatischen Beiträgen auch im deutschsprachigen Raum in den Schulführungsdiskurs eingeführt worden.

Daneben hat sich ein weiterer Führungsdiskurs aus dem nordamerikanischen Raum heraus entwickelt, der sich mit der Rolle von Lehrpersonen in Schulen befasst. Unter dem Terminus Teacher Leadership werden Möglichkeiten diskutiert, untersucht und entwickelt, durch die die Lehrpersonen sich an Führungsaufgaben in der Schule beteiligen. In dem Buch «Awakening the sleeping giant» von Katzenmeyer und Moller (1996) werden bereits im Titel die damit verbundenen Überlegungen verdeutlicht, das Potential der großen Gruppe an pädagogischen Fachpersonen zu wecken und für die Gestaltung der «guten Schule» in die Führung einzubinden.

Trotz oder gerade wegen der Jahrzehnte an Forschungs- und Konzeptentwicklung ist der Erkenntnisstand vielfältig, in Teilen diffus und schwierig zu überblicken. Zugleich gibt es diverse Hinweise, dass sowohl Teacher als auch Distributed Leadership ihr Potential erfüllen können, wobei die Studien mehrheitlich aus englischsprachigen Ländern stammen. Kritische Stimmen hinterfragen unter anderem die Menge an Publikationen in Leadership-Journals. Es zeigen sich aber auch praktische Herausforderungen, zum Beispiel im Umgang mit Macht und Hierarchien oder der individuellen professionellen Autonomie von Lehrpersonen. Weltweit gibt es diverse Programme und Netzwerke, die sich mit der Professionalisierung von Teacher Leadership befassen. Und auch im deutschsprachigen Raum – in Österreich – wurde eine Funktion für Teacher Leader kürzlich institutionell in Schulen verankert.

In dieser Arbeit wird demzufolge die Führungsaufgabe umweltbeauftragter Lehrpersonen in den Blick genommen. Als sensibilisierendes Konzept wird zu Beginn dieser Arbeit die Educational Governance eingeführt, die sowohl für die Auseinandersetzung mit Führungskonstellationen im Mehrebenensystem Schule als auch für Steuerungsbemühungen durch Programme wie

«Umweltschulen – Lernen und Handeln» von Bedeutung ist. Neben der Erläuterung der Rahmenbedingungen und Elemente des Reformprogrammes, das den Kontext dieser Untersuchung bildet, werden Erkenntnisse aus Publikationen zusammengefasst, die im Rahmen der Begleitforschung zum Programm generiert wurden und relevant für die hier vorgenommene Untersuchung sind (vgl. Kapitel 2).

Des Weiteren wird die Entwicklung des Führungsbegriffs strukturiert durch die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Führungspersönlichkeiten, Führungsverhalten und Führungsstilforschung, Führungssituation und -interaktion und dem modernen relationalen und sozialkonstruierten Verständnis von Führung in Organisationen und spezifisch der Schule aufgezeigt (vgl. Kapitel 3).

Anschließend wird nach einem Einblick in die kritischen Perspektiven der internationale Stand der Diskussion zu Distributed Leadership aufgearbeitet. Neben konzeptionellen Zugängen werden Ausprägungen und Formen, Merkmale und Wirkungszusammenhänge der Verteilung von Führung in Schulen dargestellt. Als ein Merkmal und Forschungsdesiderat von Distributed Leadership wird Agency erläutert, also die individuelle Handlungsfähigkeit derjenigen, die sich an Führung beteiligen (vgl. Kapitel 5).

Die Arbeit beschäftigt sich mit Lehrpersonen, die sich an Führung beteiligen. Insofern ist Teacher Leadership als Führungskonzept relevant und wird in Kapitel 6 in Hinblick auf die Konzeptualisierung und seiner Potenziale und Wirkungszusammenhänge erläutert. Spezifisch wird hier noch auf die Frage eingegangen, inwiefern Teacher Leadership formalisiert und positionsgebunden oder als professionelle Haltung und Identität von Lehrpersonen zu verstehen ist. Aufgezeigt werden zum Ende dieses Kapitels Beispiele für die Auseinandersetzung mit Teacher Leadership im deutschsprachigen Raum.

Nach einer Zusammenfassung (vgl. Kapitel 7) der theoretischen Bezüge und der Herleitung der Forschungsfragen werden der Kontext der Datenerhebung und das Datenmaterial in Kapitel 8 erläutert.

Anschließend wird in Kapitel 9 das methodische Vorgehen erläutert. In dieser

Studie wird die Bewältigung der Führungsaufgabe umweltbeauftragter Lehrpersonen in Bezug zu den situativen Kontextbedingungen untersucht. Dafür wird Datenmaterial aus der wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Umweltschulen – Lernen und Handeln» beigezogen, insbesondere Interviews mit Umweltbeauftragten und Schulleitungen.

In der Analyse wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie deuten und bewältigen umweltbeauftragte Lehrpersonen die Führungsaufgabe?
2. Inwiefern beeinflussen Merkmale des Handlungskontextes die Bewältigung der Führungsaufgabe?

Für den empirischen Teil wurde als Methode die Grounded Theory gewählt. Sie ermöglicht die Auswertung und Integration unterschiedlicher Datensorten und Perspektiven und die Berücksichtigung relevanter theoretischer Erkenntnisse, wie es in dieser Arbeit notwendig und sinnvoll ist. Zudem zielt sie darauf, Phänomene und ihre Zusammenhänge zu rekonstruieren und sichtbar zu machen. Entlang der Prinzipien und Phasen der Kodierung wird in Kapitel 9 auch die Anwendung der Methode in dieser Arbeit aufgezeigt.

In Kapitel 10 wird der erste Teil der Ergebnisse in dieser Arbeit präsentiert. Basierend auf dem Modell zur Bewältigung der Führungsaufgabe wird datenbasiert aufgezeigt, welche Kategorien sich in der Analyse als bedeutsam gezeigt haben. Anschließend werden als zweiter Teil der Ergebnisse der Analyse drei Varianten einer Grounded Theory dargestellt (vgl. Kapitel 11). Als typische Konstellationen werden «Themenbezogenes Führen» «Das Thema Hüten» sowie «Themenbezogene Führung von sich weisen» hinsichtlich der Zusammenhänge und Wechselwirkungen der verschiedenen Kategorien des Modells zur Bewältigung der Führungsaufgabe erläutert.

Nach einer Reflexion des methodischen Vorgehens in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 12), in der auch auf die Limitationen eingegangen wird, folgt in Kapitel 13 ein Fazit zu den theoretischen und empirischen Erkenntnissen dieser Arbeit. Abschließend werden Implikationen für die Forschung, aber auch für das Schulfeld und die Aus- und Weiterbildung an Hochschulen thematisiert.

TEIL A: THEORETISCHER RAHMEN

2 Pädagogische Reformen im Mehrebenensystem der Schule

In vorliegender Arbeit wird die Bewältigung einer Führungsaufgabe durch Lehrpersonen im Mehrebenensystem der Schule untersucht. Umweltbildung verstanden als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist der pädagogische Inhalt des Reformprogramms, an dem die Schulen teilnahmen. Die Governance-Perspektive ist als sensibilisierendes Konzept in folgender Hinsicht relevant für diese Untersuchung.

In dem Reformprogramm, das in dieser Arbeit im Fokus steht, werden Steuerungsbemühungen bezogen auf Umweltbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung realisiert, was wiederum ein bildungspolitisch gesetztes Ziel der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) darstellt. Dabei umfasst das Programm mit dem konzeptionell zentralen und obligatorischen Element der Mandatierung von umweltbeauftragten Personen ein im deutschsprachigen Raum vielfach genutztes Konzept (Multiplikatorinnenmodell) im Rahmen von Modellprogrammen und Reformbemühungen im Schulfeld, um Innovationen im Schulfeld anzuregen, das eine Handlungskoordination von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen im Schulsystem erfordert.

Nachfolgend wird daher erläutert, inwiefern Educational Governance in dieser Arbeit verstanden und analytisch angewendet wird.

2.1 Educational Governance zur Analyse von Steuerungsbemühungen

Aus den Politikwissenschaften stammend zielt der Governance-Ansatz darauf, Steuerungs- und Wirkungsmechanismen in Zivilgesellschaft, Staat und Verwaltung zu analysieren. Laut Schuppert (2011, 273) handelt es sich bei der Governance-Forschung um eine nach wie vor «boomende Branche», die in der Vergangenheit eine immer größere Bedeutung in den Politikwissenschaften erfahren hat und mittlerweile auch Verwendung in anderen Disziplinen findet. Dazu zählt ebenso die Bildungsforschung, in der die

Educational-Governance-Perspektive im deutschsprachigen Raum theoretisch und empirisch an Bedeutung gewonnen hat. Das Scheitern linearer Steuerungsbemühungen durch staatliche Akteure steht dabei im Zentrum. Zurückzuführen ist die Verbreitung unter anderem auf globale Entwicklungstrends wie das New Public Management als neues Steuerungsparadigma oder auf die intensive Debatte um internationalen Schulleistungsstudien und damit verbundene nationale Vergleiche, um Unterschiede in den Bildungssystemen erklärend zu berücksichtigen (van Ackeren, Brauckmann, und Klein 2016; Altrichter 2009; Kussau und Brüsemeister 2007). Die Überwindung von linearen Top-down-Steuerungsvorstellungen erweist sich für das Bildungssystem als höchst relevant – und nicht nur deshalb hat Governance als Konzept für die Analyse und das Verstehen von Handlungskoordination, Handlungssteuerung oder Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Schule als Educational Governance Einzug gehalten (Heinrich 2008; Altrichter 2009). Unter Rückgriff auf Konzepte, Termini sowie Erkenntnisse aus der Governance-Forschung wird das Zusammenwirken von verschiedenen Akteuren mit unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten im Bildungs- bzw. Schulsystem in den Blick genommen. Wie Altrichter festhält, richtet sich der Blick dabei auf das Zusammenwirken dieser Akteure und ihrer Beiträge an der sozialen Ordnung:

«Während in einer traditionellen Sichtweise soziale Ordnung dadurch entsteht, dass bestimmte – durch Recht und/oder Macht – privilegierte Akteure (z. B. die Regierung und ihre administrativen Stäbe) von oben nach unten regieren oder steuern und damit ein geordnetes Zusammenwirken verschiedener weiterer Akteure erreichen, richtet sich die Governance-Forschung auf eine Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen, die durch ihre Handlungsbeiträge an der sozialen Ordnungsbildung mitwirken. Die unterschiedlichen Modi dieser Mitwirkung und die ungleichen Einflussmöglichkeiten sind ein zentrales Forschungsinteresse der Governance-Perspektive.» (Altrichter 2018, 444)

Für die Steuerung von Reformen im Bildungssektor stellen Steuerungsakteure mit multiplen Interessen somit ein zentrales Element einer Educational Governance-Forschung dar. Dazu zählen organisierte Akteure wie Gewerkschaften oder Bildungsadministration ebenso wie individuelle Akteure, also Lehrkräfte, Schulleitende, Eltern oder Schülerinnen und Schüler. Ihr handelndes Zusammenwirken, die Akteurskonstellation mit ihren Möglichkeiten und Grenzen, stellt die zentrale Analyseeinheit einer Educational Governance dar. Kussau und Brüsemeister führen aus, dass die Konstellationen «z.B. Erwartungen, Handlungskapazitäten und -optionen der Akteure» beeinflussen und greifen dualistische Vorstellungen der Wechselseitigkeit von Handeln und Struktur auf und argumentieren, dass «eine Akteurkonstellation eine Struktur [beinhaltet], die das Handeln der Akteure beeinflusst und durch das Handeln der Akteure wiederum verändert wird» (2007, 27). Nach diesem Verständnis von Governance ergeben sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Akteuren, die sich am Bildungswesen beteiligen, und dem Handlungskontext, in dem sie agieren.

Dieser Vorstellung folgend stellt die Interdependenz, also die wechselseitige Abhängigkeit von Akteuren, einen zentralen Begriff der Educational Governance dar. Davon ausgehend, dass es einen normativen Rahmen im Bildungs- oder Schulwesen gibt und Ressourcen unter den darin agierenden Akteuren unterschiedlich verteilt und kontrolliert werden, befasst sich Educational Governance damit, wie Akteurskonstellationen Interdependenzen in spezifischen Kontexten bewältigen. Dabei ist die gegenseitige Abhängigkeit nicht ausschließlich statisch oder negativ zu betrachten. In gegenseitiger Abhängigkeit können Handlungen eines Akteurs die Handlungsmöglichkeiten anderer Akteure erweitern wie limitieren und sich Handlungsalternativen ergeben und Einflussmöglichkeiten verändern. Die Bearbeitung solcher Handlungsalternativen innerhalb institutionalisierter gegenseitiger Abhängigkeit wie im Schulwesen sind Themen einer Educational Governance. Hier ist die Kategorie des Mehrebenensystems für die Governance-Perspektive von Bedeutung, die mit Bezug auf die Rekontextualisierung von Innovationen im Bildungswesen (Kapitel 2.2) erläutert wird.

Für die Analyse von Innovationen, die durch Reformen im Schul- und Bildungssystem Verbreitung finden (sollen), bietet der Educational-Governance-Ansatz also in verschiedener Hinsicht Potenzial, wie Langer darlegt:

«Die governancetheoretische Perspektive wirft ihre Schlaglichter gezielt darauf, welche Logiken das unterschiedliche Steuerungs- oder Gegensteuerungshandeln verschiedener Akteure antreiben, welche Mechanismen das Zusammenwirken dieser verschiedenen Handlungslogiken regulieren, und schließlich auch, auf die Frage wie es möglich wäre, dass die Akteure stärker kooperieren könnten und ihre eigenen Verhältnisse gemeinsam reflexiv gestalten könnten – ohne dass bestimmte Akteure dabei übergangen werden. Nicht zuletzt geht es darum, zu rekonstruieren, inwiefern Schwierigkeiten der Implementierung von Neuerungen und scheinbare Irrationalitäten von Innovationsinitiativen nicht nur durch Missverständnisse zu Stande kommen, sondern aus handfesten – wenngleich hinter taktischem Reden und Verschweigen verborgenen – Interessenunterschieden resultieren.» (Langer 2008, 8)

Insofern bietet sich Governance als Rahmung an, wenn Handlungslogiken von bzw. in Akteurskonstellationen analysiert werden, und zwar im Besonderen auch in der Analyse von Innovationsinitiativen oder Reformbemühungen wie in der vorliegenden Studie. Die Governance-Perspektive verdeutlicht zum einen die Notwendigkeit, den analytischen Fokus auf die Akteurskonstellationen und ihre Handlungsbeiträge im Mehrebenensystem der Schule zu richten und dabei auch den normativen Rahmen in den Blick zu nehmen, die den Rahmen für die Handlungskoordination der Akteure darstellt.

Dies betrifft in dieser Arbeit den Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung als Inhalt des Reformprogrammes sowie das Programmelement der Mandatierung umweltbeauftragter Personen als Steuerungsmodell. Vor der governancetheoretischen Einordnung dieser beiden Elemente werden jedoch Erkenntnisse zur Steuerung von Innovationen im Bildungswesen

erläutert.

2.2 Steuerungsbemühungen durch Reformprogramme

Ein wachsendes Interessensgebiet der Educational-Governance-Forschung sind Steuerungsbemühungen verbunden mit Reformen bzw. Innovationen sowie deren Lancierung, Verbreitung und Transfer im Schulfeld. Vor dem Hintergrund, dass sich das Schulsystem im deutschsprachigen Raum seit spätestens Mitte der 1990er-Jahre in einer «scheinbar auf Dauer gestellten Reformphase [befindet], die über die Zeit immer weitere Bereiche erfasst» (Dietrich 2018, 73), lässt sich Educational Governance hier als anschlussfähiger Referenzrahmen verstehen, der die Analyse verschiedener Steuerungs- und Reformbemühungen im Bildungssystem ermöglicht, wie Dietrich erläutert:

«Die Stärke und das Potenzial dieses Ansatzes können darin gesehen werden, dass mit ihm entlang der Auseinandersetzung mit aktuellen Reformmaßnahmen der institutionelle und bildungspolitische Kontext des Schulischen in den Blick genommen wird. Damit verweist er auf die schultheoretisch wie professionstheoretisch zentralen Fragen nach der Autonomie des Pädagogischen bzw. nach dem Verhältnis schulischer bzw. pädagogischer Eigenlogik und gesellschaftlicher Bestimmtheit.» (Dietrich 2018, 74)

Dietrich (2018) schlägt vor, sich im Rahmen einer rekonstruktiven Educational-Governance-Forschung stärker mit dem Verhältnis programmatischer Steuerungsmodelle von Reformansätzen und der Deutung der verschiedenen beteiligten Akteure im Mehrebenensystem der Schule auseinanderzusetzen und dabei interaktive Interdependenzbewältigungen in Akteurskonstellationen zu rekonstruieren, um den Handlungslogiken auf den Grund zu gehen. Auch Altrichter (2009) erläutert Potenziale des Diskurses rund um Reform und Steuerung unter Berücksichtigung folgender «Vorsichtsmaßnahmen» (Altrichter 2009, 242):

(1) an verschiedenen Stellen im System gibt es Akteure, «die die

Entwicklung eines Systems intentional beeinflussen wollen, und zwar nicht nur an der Spitze, sondern an vielen Stellen, [...] mit unterschiedlichen Interessen und durchaus unterschiedlicher Gestaltungs- und Verhinderungsmacht»; (2) zugleich sind es «Akteure und Systeme mit Eigenlogiken und Eigendynamiken», die sich unabhängig der Steuerungsbemühungen von Reformen entwickeln, (3) jedoch nicht autonom sind; vielmehr sind Akteur bzw. System und Umwelt insofern verschränkt, dass «Akteure/Systeme [...] nicht alle externen Anforderungen in gleicher Weise [wahrnehmen], sondern selektieren diese entsprechend ihrer internen Logiken und haben Spielräume dabei»; Steuerung führt durch die multiplen, möglicherweise divergierenden Intentionen von Akteuren zu «teilweise transintentionalen Ergebnissen» (Altrichter 2009, 243).

Die Verschränkung von Akteur und Umwelt zeigt sich auch darin, dass sich Rollen von Akteuren – zum Beispiel durch Reformen – weiterentwickeln oder neue Rollen entstehen können, die wiederum die Umwelt im System verändern (Altrichter 2009, 246). Im Kanton Zürich hat beispielsweise die Einführung der Schulleitung im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes zu veränderten Rollen von Schulbehörden geführt und auch schulintern Handlungslogiken und Machtverhältnisse verändert.

Reformen sind im Bildungswesen also bedeutende Maßnahmen zur Steuerung von Neuerungen, Verbesserungen bzw. Veränderungen, ohne dass von linearen Wirkungen ausgegangen werden kann. In diesem Zusammenhang ist der Diskurs rund um Innovationen für die Educational Governance bedeutsam geworden. Aufgrund seiner Vielfalt und der «Unkontrolliertheit der Begriffsexpansion» (Rürup und Bormann 2013b, 15) bedürfen der Innovationsbegriff sowie mit ihm zusammenhängende Termini wie Reformen, Implementation oder Transfer einer Klärung. Bormann unterscheidet Reformen und Innovationen hinsichtlich ihrer Reichweite und Intentionalität:

«Während Reformen zur Lösung erkannter Problemlagen beitragen sollen, großflächige Veränderungen beabsichtigen, vertikal prozessiert werden und auf ein Ziel ausgerichtet sind,

entstehen Innovationen mitunter zufällig, entwickeln sich in horizontalen und vertikalen Interaktionen und sind gegenüber Reformen zunächst kleinformatischer. Gegenüber Reformen stellen sie konkret-operative Veränderungen dar.» (Bormann 2011, 17)

Goldenbaum (2012) schreibt Reformen im Vergleich zum sozialen Wandel ebenfalls zu, «bewusst intendierte, geplante und zielgerichtete Veränderungen» darzustellen sowie «einen konkreten Anlass [zu haben]» und «sich an konkrete institutionelle bzw. personelle Adressaten (z.B. Schulen, Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler) zu richten» (Goldenbaum 2012, 75).

Im Vergleich zu technisch geprägten Handlungsfeldern ist der Innovationsbegriff in sozialen Kontexten wie der Bildung deutlich weniger klar zu bestimmen. So ist das Kriterium der absoluten Neuheit schwierig anzuwenden, stattdessen erscheinen soziale Innovationen eher in bestimmten Kontexten als neu, in anderen möglicherweise nicht. Dies gilt ebenfalls für den Anspruch an Modernisierung und Fortschritt, der mit Innovation verknüpft ist. Soziale Innovationen sind nicht grundsätzlich mit Verbesserungen bzw. positiven Veränderungen verbunden (Rürup und Bormann 2013a, 15–16).

Rürup und Bormann unterscheiden zur Klärung des Innovationsbegriffs zwischen Innovation als Inhalt, als Prozess sowie Potenzial. Zudem differenzieren sie zwischen deskriptiv-analytischen Interessen an Innovation als Forschungsgegenstand und präskriptiv-normativen Zugängen, zum Beispiel mit dem Ziel der Optimierung von Innovationsdesign oder Innovationsmanagement (Rürup und Bormann 2013a, 19). Im Folgenden wird entsprechend dieser Heuristik das «Innovieren als in sozialen Konstellationen zielgerichtet herbeigeführter Wandel» (Rürup und Bormann 2013a, 19) als Ausgangspunkt in Bezug auf den Innovationsbegriff in dieser Arbeit verstanden.

Im Mehrebenensystem der Schule stellen Reformen ein Instrument dar, um Innovationen bzw. Veränderungen in der Einzelschule anzustoßen. Reformprogramme sind Beispiele solcher Instrumente, durch die Bildungspolitik und Bildungsverwaltung Innovationen zielgerichtet zu steuern versuchen. Es bleibt bei dem Versuch, da gezeigt wurde, dass lineare

Steuerungsbemühungen top-down nicht zum erwarteten Erfolg führen, sondern in den Einzelschulen bzw. von Akteuren interpretiert und an schul- und personenspezifische Merkmale adaptiert gestaltet werden, wie Holtappels den Erkenntnisstand der Innovationsforschung zusammenfasst:

«Erstens übernehmen Schulen nicht einfach vorbereitete Lösungen und Konzepte, eher versuchen sie, neue Ansätze für die eigene Schulsituation behutsam zu adaptieren und kompatibel an ihre spezifischen Organisationsbedingungen anzupassen. Erfolgreiche Implementation in einzelnen Schulen setzt dabei lokales Wissen und spezielle Strategien darüber voraus, wie unter Berücksichtigung spezifischer Bedingungen eine Verbesserung von Qualität erzielt werden kann. Zweitens sind Innovationen nicht von oben zielgetreu und technokratisch zu implementieren, da dies oft Widerstände erzeugt und Innovationen an der Basis vielfach anders verstanden oder situationsbezogen umgesetzt und verändert werden, wobei Schulen einer eigenen Entwicklungsdynamik folgen. Drittens arbeiten Schulen unter recht unterschiedlichen Bedingungen (Lernkultur, organisatorische Voraussetzungen, Schülerkomposition, Schulumfeld), sodass standardisierte Modelle zum Scheitern verurteilt sind. Dissemination und Transfer in der reinen Form der Adoption von Inhalten, Programmen oder Verfahren müssen vermutlich zwangsläufig scheitern, weil Schulen unter sehr unterschiedlichen Bedingungen arbeiten und einer eigenen Entwicklungsdynamik unterliegen.» (Holtappels 2013, 53)

Holtappels beschreibt hier Erkenntnisse der Innovationsforschung, die ebenso aus Sicht der Educational-Governance-Forschung anschlussfähig sind. Altrichter spricht in diesem Zusammenhang von «Innovationsschwierigkeiten», wenn die Passung fehlt zwischen Strukturangeboten der Reform und Potenzialen der Akteure, zwischen neuen Strukturangeboten und bestehenden Strukturen oder wenn sich Normen und Ressourcen der verschiedenen

Akteure unterscheiden (Altrichter 2009, 247). Auch Fend (2008a, 167; 2008b, 16) erläutert in seinem Handlungsmodell zur Schule mit der Rekontextualisierung die Bedeutung der Regelungsinstrumente als Handlungsbedingungen der Akteure auf den Ebenen des Schulsystems. Unterschieden nach Makro-, Meso- und Mikroebene existieren Handlungsgrundlagen, die die Gestaltungen von Schule, also das Handeln der Akteure, prägen und zu Unterschieden im faktischen Handeln der Akteure führen.

Auf der Makroebene sind Bund und Land bzw. Kanton in der Schweiz zu unterscheiden, die beispielsweise Schulgesetze, Lehrpläne, Anforderungen an das Personal und die Aus- und Weiterbildung oder Bildungsabschlüsse festlegen. Auf der Mesoebene der Einzelschulen bilden Regelungen zum Lehrpersonalgesetz oder Berufsaufträge für Schulleitungen und Lehrpersonen eine Grundlage für Führungshandeln und die Beteiligung an Schulentwicklung. Auf der Mikroebene geben Schulprogramme, Organigramme, Prüfungs- oder Absenzenregelungen den Handlungen von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeitenden sowie Schülerinnen und Schülern einen Rahmen (Fend 2008b, 17). Um pädagogisches bzw. schulisches Handeln als soziale Wirklichkeit zu verstehen, ist der Einbezug beider Datenquellen sinnvoll und notwendig:

«Die eine besteht in Quellen zu Vorgaben, wie etwas sein soll, also in Gesetzestexten, Lehrbüchern und Lehrplänen; die andere besteht in empirischen Informationen zu den tatsächlichen Vorgängen, zu den unzähligen Ereignissen und Handlungen, die von den Vorgaben mitgeprägt, aber nicht völlig von diesen ableitbar sind. Die doppelte Realität des Bildungswesens spiegelt sich also auch in den Datenarten, die für ein Verständnis des Bildungswesens relevant sind. Die historisch entstandenen Spielregeln lassen nicht nahtlos auf die Wirklichkeit schließen, die sie regulieren und die Realität ist nicht aus sich heraus, aus den Beobachtungen allein, erklärbar.»
(Fend 2008b, 18)

Fend bemüht die Metapher eines Konzertes, um die Zusammenhänge im

Mehrebenensystem und zwischen Regulierungsinstrumenten sowie der faktischen Gestaltung von Schule zu erläutern:

«Wie in einem musikalischen Kunstwerk finden wir Makrostrukturen (z.B. die Sätze einer Sinfonie), Mesostrukturen (z.B. innere Gliederung der Sätze) und Mikrostrukturen (z.B. Intervalle, Takte, Rhythmen). Es gibt aber nicht nur viele Partituren, sondern auch viele Aufführungsformen. Die Künstler eines Orchesters sind nicht sklavisch an die Vorgaben gebunden. Sie müssen sie übersetzen, interpretieren und mit ihren Fähigkeiten in Übereinstimmung bringen. Analoges vollbringen Lehrpersonen. Erst dadurch entsteht ein Geschehen, das wir beobachten, wahrnehmen und auch genießen können.»

(Fend 2008b, 16)

Die musikalische Metapher verlassend, lässt sich dies auf das Bildungssystem übertragen. Fend überschreibt die Übersetzungsleistungen des gesellschaftlichen Bildungsauftrages durch die Akteure, Lernen und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Bildung und Erziehung zu fördern, mit dem Begriff der Rekontextualisierung:

«Der Weg von dieser gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler ist lang. Viele Menschen sind an seiner Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise. Das Konzept der Rekontextualisierung dient dazu, dies systematisch zu bearbeiten und als Handeln auf verschiedenen Verantwortungsebenen zu beschreiben.»

(Fend 2008a, 174)

Das Bildungs- und konkreter das Schulsystem ist also mehrebenentheoretisch zu verstehen mit verschiedenen Akteuren, die ausgehend von unterschiedlichen Aufgaben, Aufträgen und Verpflichtungen sich wechselseitig beeinflussend zur Bearbeitung des gesellschaftlichen Auftrages handeln. Dabei variieren die Handlungsbedingungen auf den verschiedenen Ebenen

je nach Konfiguration – Föderalismus, Zentralismus etc. – von Staat zu Staat, Land zu Land oder Kanton zu Kanton (Fend 2008a, 175) und das Handeln ist auch vor dem Hintergrund der Handlungskontexte zu rekonstruieren.

Für die Schweiz bzw. den Kanton Zürich ist hervorzuheben, dass die bildungspolitische Verantwortung für die Volksschulen zwischen Kanton und Gemeinde ausgehandelt wird, also durch Interdependenz und wechselseitige Abstimmungsprozesse geprägt ist:

«Die kommunale Ebene als Träger der Schulen agiert nicht nur gesetzesausführend. Aufgrund der föderalen Strukturen und der hohen Autonomie der kommunalen Ebene veranschaulichen Schulreformen Mechanismen im Mehrebenensystem. Kanton und Gemeinden werden gezwungen, in Volksschulfragen ihre Interessen und somit ihren politischen Prozess aufeinander abzustimmen. Ein Schulreformprozess ist kein linearer Prozess. Er besteht aus einzelnen Sequenzen, die in ihrer Chronologie wiederum komplexe, themenspezifische Kaskaden bilden und aufgrund der Verschachtelung im Mehrebenensystem zu komplexen Interdependenzen führen.» (Nägeli und Appius 2018, 147)

In ihrer Untersuchung der Volksschulreform zwischen 1990 und 2010 in den Kantonen bzw. Städten Zürich, Luzern und St. Gallen beschäftigen sich die Autorinnen mit der Einführung teilautonomer und geleiteter Schulen. Mit den verschiedenen Reformmaßnahmen ergaben sich wesentliche Veränderungen in den Akteurskonstellationen, insbesondere durch die Einführung der Schulleitung als neuer Akteur im Mehrebenensystem der Schule.

Vor diesem Hintergrund sind Steuerungsvorhaben in Hinblick auf Innovationen über Reformen und Förderprogramme in Bildungssystemen zu verstehen. Die Implementierung von Reformen in Form von Handlungen der Akteure können nicht als schlichtes Auftragshandeln von «Rollenmarionetten» beschrieben werden, wie Fend betont:

«Ihr Handeln in Institutionen erfordert ihre subjektive Beteiligung, ihre Wahrnehmungen, ihre Verantwortungsbereitschaft und ihre Fähigkeiten. Dadurch kommt es zu bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns.» (Fend 2008a, 175)

Dies wird durch Erkenntnisse der Innovationsforschung unterstützt, die sich mit Fragen des Transfers von Innovationen zwischen Schulen und dem Transfer von durch Reformprogramme intendierte Innovationen im Schulfeld befasst (Goldenbaum 2012; Holtappels 2013; Jäger 2004). Zur Orientierung in dem intensiv beforschten Feld lassen sich vier Merkmalsgruppen unterscheiden, die sich als relevant für den Transfer bzw. die Implementierung von Innovationen erweisen: Merkmale der Innovation, Merkmale der Personen, Merkmale der Einzelschule sowie Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung (Gräsel 2010).

Merkmale der Personen und der Innovation beziehen sich beispielsweise auf die Praktikabilität und Anschlussfähigkeit an die bisherige Praxis sowie die Wahrnehmung der Akteure von der Notwendigkeit oder vom Aufwand und Ertrag bei der Implementierung.

Zu den Merkmalen des schulischen Kontextes zählt die Führungs- und Kooperationskultur. Eine entwicklungsoffene Schulkultur kann die Auseinandersetzung im Kollegium mit der Innovation in Form von diskursiven Sinnbildungsprozessen oder kokonstruktiven Planungen fördern.

Für den Transfer von Innovationen können weitere Merkmale der Transferunterstützung förderlich sein, wie Fortbildungen oder Vernetzungsgelegenheiten. Schulinterne und individuelle Fortbildungen, Möglichkeiten, sich in Netzwerken schulübergreifend auszutauschen und weiterzubilden, werden in Reformprogrammen oft zur Unterstützung der Schulen bzw. Lehrpersonen angeboten.

Auch schulübergreifende Vernetzungsgelegenheiten ermöglichen es Lehrpersonen, Impulse aufzunehmen sowie für die individuelle und auch kollektive Wissensgenerierung in Schulen zu nutzen. Durch institutionalisierte

Netzwerkarbeit wird Lehrpersonen ein Rahmen geboten, um unter Gleichgesinnten Ideen und Erfahrungen zur Umsetzung auszutauschen (Berkemeyer, van Holt 2015). Oft werden dann für die Netzwerkarbeit schulinterne Change Agents bestimmt, um als Schnittstellen zwischen Netzwerk und Schule den Innovationstransfer zu verantworten und zu unterstützen (Rogers 2010).

Solche transferförderlichen Elemente haben Einzug in verschiedene Reformprogramme gehalten, wie etwa «Schulen im Team» oder «transfer21» in Deutschland bzw. «SwiSe» und «Quims» in der Schweiz. Diese ähneln sich konzeptionell, indem sie Fortbildungs- und Vernetzungsgelegenheiten anbieten und mit Funktionen wie Change Agents arbeiten, die für den schulinternen Transfer der Innovation bzw. des externen Wissens mandatiert sind. Die Konzeption des Reformprogrammes «Umweltschulen – Lernen und Handeln» reiht sich hier ein und wird in Abschnitt 2.4 ausführlicher vorgestellt. Nachfolgend werden zunächst die Innovation Umweltbildung als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die bildungspolitischen und curricularen Rahmenbedingungen erläutert.

2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung als Innovation

Als pädagogischer Inhalt des Reformprogrammes gibt dieser Abschnitt Einblick in die konzeptionellen, bildungspolitischen und curricularen Zusammenhänge von Umweltbildung als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im deutschsprachigen bzw. schweizerischen Bildungskontext.

Nachdem sich die Schweiz 1999 – ausgehend von internationalen Entwicklungen im Zusammenhang mit den Vereinten Nationen wie dem Brundlandt-Bericht der World Commission on Environment and Development (Brundtland u. a. 1987) – in der Bundesverfassung als eines der obersten Ziele zu einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet hatte, bestimmte der Bundesrat 2002 eine Strategie für die Zielerreichung, in der der Bildung eine wesentliche Rolle zugesprochen wurde. Gleichzeitig war BNE nicht in die kantonalen Lehrpläne der obligatorischen Schule integriert, insbesondere weil neben der grundlegenden pädagogischen Legitimation weitere konzeptionelle sowie didaktische Fragen ungeklärt waren.

2004 mandatierte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren eine Kommission zur Klärung solcher Fragen in Bezug auf die Implementierung von BNE in der obligatorischen Schule (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 11).

Der Vergleich der drei Schweizer Sprachregionen (deutsch, französisch, italienisch) und der für sie relevanten Bezugsregionen ergab gewisse Unterschiede im derzeitigen Stand der Diskussion und der Konkretisierung von BNE jedoch: «Die zwischen den Regionen feststellbaren Unterschiede sind nicht grundsätzlicher Art» (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 7). Übereinstimmend orientieren sie sich ähnlich dem internationalen Konsens an der Idee der Vereinten Nationen von einer nachhaltigen Entwicklung. Dabei ließ sich in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ein deutlicher Bedeutungsschwerpunkt von Umweltbildung als konzeptionelle Grundlage und Ausgangspunkt für BNE ausmachen, während die Aktivitäten in der deutschsprachigen Schweiz bereits viel stärker auch soziale und ökonomische Überlegungen berücksichtigten (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 31). Dennoch ist Umweltbildung in der Schweiz für die konzeptionelle Entwicklung von BNE sowie deren Verbreitung im Schulfeld ein wesentlicher Ausgangspunkt und zwischen beiden Konzepten bestehen nach wie vor deutliche konzeptionelle Verbindungen.

Als regulative Idee einer BNE stellt der Schweizer Expertenbericht folgende Formulierung zur Verfügung:

«Die Schüler und Schülerinnen haben die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie deren Zusammenwirken.» (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 44)

Hier schließen die Formulierungen an den deutschsprachigen Diskurs rund um die Vermittlung bzw. Entwicklung von Kompetenzen an. In der Expertise werden für den deutschschweizerischen Sprachraum insbesondere die Diskussionen zur Kompetenzorientierung und mit ihr die Gestaltungskompetenz als Konkretisierung in der Diskussion um BNE sowie die Impulse durch das Programm «21 – Bildung für nachhaltige Entwicklung» und das nachfolgende namens «Transfer 21» genannt (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 44). Mit der Gestaltungskompetenz wird eine Konkretisierung der regulativen Idee ins Feld geführt, deren Erwerb als das Ziel einer BNE zu verstehen ist. Die Gestaltungskompetenz wird in Teilkompetenzen differenziert sowie durch Kriterien für die Auswahl geeigneter Inhalte für BNE ergänzt, was dem schweizerischen Weg ähnelt (Haan 2002, 15).

Ähnlich dieser Leitidee der Gestaltungskompetenz formulieren die Schweizer ein übergeordnetes Leitziel, das als allgemeine Orientierung für das «Handeln und Nachdenken über Unterricht in Hinsicht auf spezifische Kompetenzen einer Nachhaltigen Entwicklung» dienen kann (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 44). Ausgehend von dem übergeordneten Leitziel werden in dem Bericht zunächst Kompetenzen herausgearbeitet sowie Kriterien formuliert, die die Auswahl von Unterrichtsinhalten leiten, jedoch Inhalte nicht vorgeben sollen. Überdies werden didaktische Prinzipien und Methoden dargestellt und erläutert. Auf der Grundlage dieser inhaltlichen und methodisch-didaktischen Ausführungen formulieren die Autorinnen Ideen für ein BNE-Curriculum für die Primar- und Sekundarstufe der obligatorischen Schule. Dabei betonen sie, dass BNE kein neues Fach neben den bestehenden Schulfächern und auch keinen neuen fächerübergreifenden Bildungsbe- reich darstellt (Kaufmann-Hayoz, Bertschy, und Gingin 2007, 62):

«Bildung für Nachhaltige Entwicklung beschreibt neue spezifische Anforderungen, welche erfüllt sein müssen, soll Unterricht im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung stattfinden. Themen werden unter einem neuen Blickwinkel – dem der Nachhaltigen Entwicklung – angegangen und mit spezifischen Prinzipien im Unterricht umgesetzt.»

Die Expertise schließt mit Empfehlungen für die Integration von BNE in der obligatorischen Schule. Empfohlen wird für die Umsetzung und Verankerung in der Schule, den Mehrwert und die Anschlussfähigkeit von BNE dem Schulfeld zu kommunizieren sowie gleichzeitig Materialien und Weiterbildungsangebote bereitzustellen, die die Umsetzung von BNE durch die Lehrpersonen unterstützen. Hier sind seit der Veröffentlichung des Berichtes insbesondere die «Stiftung Umweltbildung Schweiz» sowie die «Stiftung Bildung und Umweltbildung» aktiv geworden, die 2013 von der «Stiftung éducation21» als nationales Kompetenzzentrum für BNE abgelöst wurden.

Als wesentlicher Akteur in der Verankerung und Verbreitung von Umweltbildung in Schweizer Schulen trat die Stiftung «Umweltbildung Schweiz» in Erscheinung. Zum einen leistete sie konzeptionelle Beiträge zur didaktischen Konzeption von Umweltbildung (Sieber-Suter u. a. 2002) oder zur kompetenzorientierten Verknüpfung von BNE und Umweltbildung mit den «Umweltbildungskompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung» (Stiftung Umweltbildung Schweiz 2011), zum anderen unterstützte sie das Schulfeld durch Angebote für die Implementierung von Umweltbildung in Schule und Unterricht. Sie lancierte zudem das Reformprogramm «Umweltschulen – Lernen und Handeln».

Ab 2013 war die Stiftung «éducation21» als Fachagentur der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren beauftragt, bundesweit «die Umsetzung und Verankerung von BNE auf Ebene obligatorische Schule und Sek II» zu unterstützen. «éducation21» hat in diesem Zusammenhang auch das Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln» übernommen und weitergeführt, das in dieser Untersuchung thematisiert wird.

Neben dem Ausbau der praktischen Unterstützungssysteme und konzeptionellen Beiträgen zum Diskurs war die curriculare Verankerung ein bedeutender Schritt für die Verankerung von BNE im Schulfeld. Zur Zeit der Lancierung des hier thematisierten Reformprogrammes wurde BNE im Zürcher Lehrplan für die Volksschule BNE nicht erwähnt, sondern Umweltbewusstsein als eine von zehn Grundhaltungen aufgeführt, die die Schule «prägen sollen» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010, 4).

Im neuen «Lehrplan21» für die Volksschule in der Deutschschweiz hingegen ist BNE als Leitidee aufgeführt sowie durch sieben fächerübergreifende Themen abgebildet. Dahinter liegt ein längerer Prozess der Entwicklung, in den diverse Interessensgruppen, Lehrpersonen, Bildungsverantwortliche, Vereine und Verbände während der Entwicklung nach basisdemokratischen Prinzipien einbezogen wurden. Auch BNE als vermeintlich «links-grünes Programm» (Schoenenberger 2013) ist als Leitidee hinterfragt bis kritisiert worden, wie beispielsweise in einem Streitgespräch in der Neuen Zürcher Zeitung zum Thema «Das Nachsehen hat wieder einmal unser Wirtschaftsstandort – Indoktriniert der Lehrplan 21 die Kinder? Wie geht die Rucksäckli-Theorie? Was soll die Schule überhaupt erreichen?» (Jaeger und Lang 2013). Diese kontroverse öffentliche Diskussion, insbesondere im Hinblick auf die Kompetenzorientierung und den Umfang des Lehrplanes, hat schon vor der Einführung im Schuljahr 2018/19 zu einer breiteren Auseinandersetzung mit dem Lehrplan beigetragen. So entfalten bereits Entwicklung und Planung von Lehrplänen ihre Wirkung:

«Die Wirkungsgeschichte eines Lehrplanes beginnt nicht erst mit seiner Veröffentlichung und Inkraftsetzung. Sie setzt schon dann ein, wenn ein Projekt ins Auge gefasst und geplant wird. Die Arbeit an der Entwicklung von Lehrplänen entfaltet, längst bevor ein Dokument vorliegt, eine strukturbildende Kraft im Bildungssystem. Sie beeinflusst, was die Öffentlichkeit, die Administration, die Schule, die Lehrpersonen und die Eltern von Schule und Bildung erwarten, und sie legt auch direkt oder indirekt fest, welche Inhalte nicht Schulstoff werden, was explizit ausgeschlossen wird.» (Künzli u. a. 2013, 173)

Dennoch ist über Kenntnis, Verbreitung und Umsetzung von BNE in den Schulen wenig bekannt und zu vermuten, dass BNE in der schweizerischen schulischen Bildung erst als Leitidee mit dem Lehrplan21 im System der obligatorischen Schule Verbreitung fand. Die Orientierung für Praktikerinnen und Praktiker zwischen den differenzierten Kompetenzen und

Kompetenzstufen soll im Lehrplan Querverweise erleichtern, die in den fächerspezifischen Lehrplänen Hinweise für den Bezug zu BNE geben. Zudem sind didaktische Prinzipien aufgeführt: Zukunftsorientierung, vernetzendes Lernen sowie Partizipation. Gleichwohl bleiben es Hinweise und Empfehlungen an die Lehrpersonen, BNE im Unterricht bzw. in der Schule zu verankern, die noch wenig über die tatsächliche Verankerung von BNE und auch Umweltbildung in Schweizer Schulen aussagen. Ein ähnliches Bild ergibt sich in einigen Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Arnold und Bormann zeigen in ihrer Analyse der Lehrpläne, dass die Verankerung von BNE «sich als insgesamt ausbaufähig dar[stellt]» (Arnold, Carnap, und Bormann 2016, 67). Wie im Schweizer Lehrplan²¹ ist BNE in einigen wenigen Bundesländern als Leitidee festgehalten, taucht jedoch eher in den Bildungsplänen für den Elementarbereich auf als in den höheren Stufen. Kompetenzen sind im Elementarbereich eher allgemein als mit Bezügen zu den Zielen einer BNE aufgeführt, dies wird in den Lehrplänen für die Primarstufe konkreter.

Im Reformprogramm, das in dieser Arbeit im Zentrum steht, wird die Verbreitung von BNE als Schulentwicklungsthema angestrebt. Die Verbreitung unterstützen sollen verschiedene transferförderliche Elemente, von denen eines in dieser Arbeit spezifisch in den Blick genommen wird: die Mandatierung von umweltbeauftragten Personen. Zum besseren Verständnis werden nachfolgend daher die Rahmenbedingungen des Programms vorgestellt, die das damit verbundene Steuerungskonzept aufzeigen.

2.4 Das Reformprogramm und die «Umweltbeauftragten»

In dieser Dissertation stehen Lehrpersonen in der Funktion «Umweltbeauftragte» des Zürcher Reformprogramms «Umweltschulen – Lernen und Handeln» im Zentrum. Das Programm wurde 2011 von der Stiftung «Umweltbildung Schweiz» initiiert. Nach der Fusion mit der Stiftung «Bildung und Entwicklung» übernahm «éducation21» im Januar 2013 den Auftrag der Kantone, des Bundes und der Zivilgesellschaft für die Umsetzung und Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und als nationales Kompetenzzentrum die Zuständigkeit für das Reformprogramm «Umweltschulen – Lernen

und Handeln». ¹

Ziel war es von Beginn an, Volks- und Berufsfachschulen im Kanton Zürich dabei zu unterstützen, «sich mit Umweltbildung auseinanderzusetzen und Schulentwicklungsprozesse einzuleiten, die sie ganzheitlich und langfristig zu umweltverantwortlichen Akteuren im Bildungsbereich machen» (Zala-Mezö und Strauss 2014, 4). Im Programm selbst ist es wie folgt formuliert :

«Das Projekt unterstützt Schulen dabei, den Weg in eine umweltverantwortliche Gesellschaft anzutreten und damit Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Kinder und Jugendliche positiv und aktiv lernen, die Gegenwart und Zukunft vorausschauend und verantwortungsbewusst gegenüber Umwelt und Gesellschaft mitzugestalten. Das Projekt richtet sich an Schulen in ihrer Gesamtheit: Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler aber auch Behörden und Eltern.» (Stiftung Umweltbildung Schweiz 2010, 6)

Auch wenn nicht explizit formuliert, war das Ziel die ganzheitliche und längerfristige Veränderung der ganzen Schule, weshalb die Programmelemente sich auch auf strukturelle, kulturelle und betriebliche Entwicklungen in Schule und Unterricht ausrichteten. Diese Programmelemente dienten einer weichen Steuerung vonseiten des Programms, um die Schulen ohne zu starke Entwicklungsvorgaben zu fördern, bzw., um schulspezifische Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. So basierte die Teilnahme auf Freiwilligkeit, denn nach der Ausschreibung des Programms meldeten sich interessierte Schulen und wurden über die Erwartungen und Rahmenbedingungen informiert. Nachfolgend werden diese Programmelemente zusammenfassend erläutert. Für diese Arbeit relevante Ergebnisse werden in Kapitel 2.5 erläutert (siehe ausführlicher Zala-Mezö und Strauss 2015).

¹ 2017 schloss sich das Programm dem «Schweizerischen Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen» an, das nun unter dem Namen «Schulnetz21» Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gesundheitsförderung verknüpft. Finanziell gefördert wurde das Programm überwiegend durch die Stiftung Mercator Schweiz.

Für die Teilnahme am Programm reichte nicht das Interesse einer Person. Da das Programm sich mit seinen Zielen auf einen gesamtschulischen Entwicklungsprozess richtete, war neben der Zustimmung durch die zuständige Schulbehörde und die Schulleitung ein Mehrheitsentscheid der Schulkonferenz – den Lehrerinnen und Lehrern der Schule – obligatorisch. Die Teilnahme am Programm verpflichtete die Schulen zudem zur Teilnahme an der Begleitforschung.

Die Programmteilnahme bedeutete die Aufnahme in das Netzwerk der Umweltschulen und zudem,

«sich drei Jahre lang auf einen Mehrheitsentscheid im Schulteam hin im Netzwerk zu engagieren, eine umweltbeauftragte Person zu bestimmen, eine Massnahmen- und Zeitplanung zu entwickeln und diese langfristig im Schulprogramm zu verankern, ihre Projekte für die Projekt-Website zu dokumentieren und an der Evaluation teilzunehmen. Als Angebote erhalten sie dafür neben einer finanziellen Unterstützung Zugang zu Weiterbildungsangeboten und im Rahmen von regelmäßigen Austauschtreffen die Gelegenheit, sich schulübergreifend zu vernetzen» (Zala-Mezö und Strauss 2015, 4)

Zu den Programmelementen gehörte zudem eine Webseite mit Materialien und Beispielen aus der Praxis zum Thema Umweltbildung sowie 18 Stunden Beratung durch die Programmleitung zu den schulspezifischen Prozessen und Aktivitäten. Mit der Teilnahme war zudem eine öffentliche Auszeichnung für die Schulen verbunden. Dies waren öffentliche Anlässe, an denen die Schulen gewürdigt wurden und nach der sie mit einem Logo signalisieren konnten, dass sie ihren Entwicklungsprozess antraten.

Wesentlich für diese Arbeit ist das Programmelement «Umweltbeauftragte» bzw. «Umweltbeauftragter». Die Schulen waren bei Beitritt zum Netzwerk aufgefordert, schulintern mindestens eine Person zu bestimmen, die an den Netzwerktreffen und am Grundlagenmodul teilnahm, als Schnittstelle und Ansprechperson zwischen Netzwerk bzw. Programmleitung und Schule und

Schulleitung fungierte sowie die interne Entwicklung der Schule mindestens koordinierte, indem sie die Standortbestimmung und die Planung der zwei schulspezifischen Entwicklungsziele verantwortete; die genaue Ausgestaltung lag aber bei den Schulen (Stiftung Umweltbildung Schweiz 2012a).

Im Referenzrahmen zur Umweltschule wurde von Seiten des Reformprogramms empfohlen, dass Aufgaben und Verantwortung wie folgt verteilt bzw. geteilt sind: Während die Schulleitung die operative Verantwortung übernimmt, kann sie eine umweltbeauftragte Person einsetzen. Diese umweltbeauftragte Person «analysiert, plant, koordiniert und kontrolliert die Aktivitäten der Umweltschule in Absprache mit der Schulleitung» (Stiftung Umweltbildung Schweiz 2012b, 9). Angeregt wurde auch die Institutionalisierung eines Umweltteams mit dem Vorsitz der umweltbeauftragten Person, das möglichst breit zusammengesetzt ist – inklusive Schülerinnen und Schüler und Eltern. Die Qualitätsmerkmale zur Schulführung im Referenzrahmen für die Umweltschulen beziehen sich hingegen auf Schulleitung und Schulbehörde und ihre Aufgaben in der Entwicklung als Umweltschule (Stiftung Umweltbildung Schweiz 2012b). Mit Blick auf die Steuerungsbemühungen in diesem Programm wird der umweltbeauftragten Person also eher eine koordinative Funktion in der Schule zugeschrieben, die jedoch den Aufbau von Expertise durch Weiterbildungsmaßnahmen, die Vermittlung dieser Expertise in ihrer Organisation und die Planung sowie schulinterne Förderung der Entwicklung zur bzw. als Umweltschule beinhaltet.

2.5 Publikationen im Rahmen der Begleitforschung

Basierend auf der Begleitforschung zum Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln» sind diverse Publikationen unter Mitwirkung der Verfasserin dieser Arbeit entstanden, die hier zusammengefasst im Hinblick auf die für diese Arbeit relevanten Erkenntnisse erläutert werden.

Geleitet wurde die Begleitforschung von Enikő Zala-Mező (Pädagogische Hochschule Zürich), die einen wesentlichen Beitrag für die Konzeptualisierung, die Forschungsfragen und die Analyse des Datenmaterials und die Formulierung der Ergebnisse der Begleitforschung geleistet hat. Diese Dissertation basiert auf einem Teil der Daten und auf einem Ergebnis des

qualitativen Teils der Begleitforschung, der maßgeblich durch die Autorin dieser Dissertationsschrift geleistet wurde.

Die Beiträge der Autorin dieser Dissertation lagen in der Begleitforschung in der Planung der Datenerhebungen, in der Durchführung aller Interviews mit Umweltbeauftragten, Schulleitungen und Programmleitung, der Sammlung und Erhebung weiterer qualitativer Daten aus den Schulen und dem Programm, in der Auswertung der qualitativen Daten, der Dokumentenanalyse sowie im Verfassen der Berichte. Alle Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen in der Begleitforschung sind jedoch kokonstruktiv kommunikativ entwickelt und validiert worden, zusammen mit der Projektleiterin.

In der Dissertation werden Erkenntnisse aus der Begleitforschung aufgegriffen und vertieft: die Bewältigung der Führungsaufgabe durch Lehrerinnen und Lehrer. Dabei widmet sie sich einer spezifischen Personengruppe und bezieht sich auf deren Handlungsfähigkeit. Die Dissertation wird insofern von der Begleitforschung abgegrenzt, da aufgrund des Auftrages dort viel stärker auch die Schulebene und die Veränderungen sowie Wirkungen in Bezug auf Umweltbildung und die Projektelemente im Zentrum standen. Zudem unterscheiden sich mit der Grounded Theory das methodische Vorgehen und die beigezogenen theoretischen Konstrukte wie Agency oder Teacher Leadership. In der Auseinandersetzung der Verfasserin mit den theoretischen Bezügen hat sich so auch die Fragestellung in dieser Arbeit konkretisiert.

Seit Beginn der Begleitforschung sind diverse Publikationen entstanden, die nachfolgend im Hinblick auf inhaltliche Verbindungen und Erkenntnisse, die in diese Arbeit eingeflossen sind, kurz beschrieben werden.

Zala-Mezö & Strauss: Zwischenbericht der Begleitforschung «Umweltschulen – Lernen und Handeln» (2014)

In diesem Zwischenbericht werden das Design der Begleitforschung, das Programm sowie die verschiedenen Programmelemente erläutert. Überdies enthält der Zwischenbericht die ersten Ergebnisse auf der Grundlage von Auswertungen der Daten aus elf teilnehmenden Schulen. Relevant für die in

dieser Dissertation verfolgten Forschungsfragen sind die Ergebnisse zu der ersten Forschungsfrage nach dem schulischen Kontext der Implementierung.

Im Zwischenbericht ist festgehalten worden, dass in keiner der bis dato teilnehmenden Umweltschulen die «Rollenteilung [zwischen Schulleitung und umweltbeauftragter Person] routiniert und reibungslos geklärt ist» (S. 8). Die Ursache dafür wurde in fehlenden Modellen und Erfahrungen für die Gestaltung solcher Führungsaufgaben in den Schulen vermutet sowie in der Schwierigkeit für Umweltbeauftragte, gegenüber Kolleginnen und Kollegen eine Führungsrolle zu übernehmen. Dieses Ergebnis basiert in erster Linie auf der qualitativen Studie, die maßgeblich von der Verfasserin dieser Dissertation durchgeführt wurde.

Basierend auf den Zwischenergebnissen wurden die Stärkung der Führung durch die schulinterne Klärung der Aufgaben der Umweltbeauftragten – begleitet durch Weiterbildungs- und Beratungsangebote – sowie die Stärkung des Informationsflusses und des Wissensmanagements in den Schulen empfohlen, um die Umweltbeauftragten in ihrer Aufgabe zu unterstützen.

Zala-Mezö & Strauss: Abschlussbericht der Begleitforschung des Projektes «Umweltschulen – Lernen und Handeln» (2015)

Wie der Zwischenbericht enthält der Abschlussbericht einführende Erläuterungen zum Programm sowie der Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Zürich. Die Ergebnisse ergeben sich aus der Auswertung der qualitativen und quantitativen Daten aus zwanzig teilnehmenden Schulen.

Zusammengefasst sind folgende Erkenntnisse für die hier verfolgte Fragestellung hervorheben:

- Die teilnehmenden Schulen sind aus Sicht der Mitarbeitenden eher innovationsfreudig.
- Die Schulführung wird sowohl im Bereich der Motivierung als auch im Bereich der Partizipation aus Sicht der Mitarbeitenden positiv eingeschätzt.

- Das arbeitsbezogene Vertrauen wird von den Mitarbeitenden noch höher eingeschätzt.
- Bei der Einschätzung der drei Formen von Kooperation erhält der Austausch die höchsten Werte, Synchronisation niedrigere und Kokonstruktion als intensivere, verbindlichere Form die niedrigsten Werte. Kooperation findet somit eher in Form von Austausch als durch direkte, konstruktive Auseinandersetzung und Entwicklung statt.
- Die (positive) Bewertung des Programms nimmt einen Einfluss auf das Umweltverhalten und die Naturverbundenheit der Befragten.
- Die Rolle der Umweltbeauftragten, die Verbreitung der Inhalte und Ideen im Kollegium, die partizipative Führung durch die Schulleitung sowie das Transferklima erweisen sich als wesentliche Faktoren im schulischen Kontext.
- «Die Umweltbeauftragten haben ihre Funktion sehr engagiert wahrgenommen, viel (zusätzliche) Zeit investiert und zur Weiterentwicklung und Förderung des Umweltbewusstseins in ihren Schulen beigetragen. Wichtig, jedoch nicht immer eindeutig, war dabei die fortlaufende Klärung ihrer Rolle als Umweltbeauftragte im Team, aber auch gegenüber den Schulleitungen.» (S. 10)
- Die Netzwerktreffen der Umweltbeauftragten dienten zum einen dem niederschweligen Austausch, zum anderen erhielten sie Bestätigung und auch Impulse und Motivation für ihr Engagement: «Der zwar eher niederschwellige Austausch und Vergleich mit anderen Umweltschulen wirkte vielfach motivierend bzw. beruhigend. Man fühlte sich als Teil von etwas Grösserem [sic!], was insbesondere an den Anlässen erlebbar wurde.» (S.11)
- Als Schwierigkeit für die Rolle der Umweltbeauftragten wird festgehalten, dass sie sich bemühen, die Autonomie der Kolleginnen und Kollegen zu wahren und es ihnen deshalb schwerfällt, eine Führungsfunktion im Team zu übernehmen, Aufgaben zu delegieren und Entwicklungsschritte als Umweltschule zu überblicken und einzuleiten sowie Verbindlichkeiten einzufordern.

- In Bezug auf die Umweltbeauftragten wird in den Empfehlungen festgehalten: «Die Führungsrolle im Projekt bedeutet, Entscheidungen treffen zu dürfen und die Legitimation von der Schulleitung und vom Team zu haben, Aufgaben an Kolleginnen und Kollegen zu delegieren. Diese Art der Projektleitung ist in den Schulen immer noch sehr selten anzutreffen» (S. 15). Dies wird als Herausforderung in der Schulentwicklung der Umweltschulen gesehen, die für ihren Prozess eine gezielte Führung in der Koordination und Organisation von Aktivitäten gebraucht hätten.
- Des Weiteren werden die diffusen Führungsrollen in den Empfehlungen erneut aufgegriffen: «Die Rollen waren diffus und die Aufgaben und Erwartungen wurden in Zusammenhang mit anderen Projektgruppen nicht gänzlich geklärt. Das hängt damit zusammen, dass mit der Verteilung solcher Führungsaufgaben über die Schulleitungen hinaus bislang noch wenige Erfahrungen vorhanden sind. Das Delegieren von Aufgaben und das Übernehmen von Projektleitungen soll im Projekt noch stärker thematisiert werden.» (S. 15)

Strauss & Zala-Mezö: Potenziale transferunterstützender Angebote: Wie Schulen Fortbildung und Vernetzung für ihre Schulentwicklung nutzen (2017)

In dieser Publikation, die als Bericht in der Zeitschrift «Die Deutsche Schule» veröffentlicht wurde, stehen Erkenntnisse aus der Begleitforschung im Zentrum zur Frage, wie aus Sicht der Umweltbeauftragten die Vernetzungs- und Fortbildungsangebote für die Umweltschulentwicklung genutzt wurden. Konzeptionell wurden hier Merkmale für den Transfer von Innovationen herangezogen sowie als Hintergrund für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit Umweltbeauftragten angewandt.

Folgende Erkenntnisse lassen sich als relevant für die hier vorliegende Arbeit betrachten, anschließend an den Abschlussbericht der Begleitforschung:

- Nach dem Grundlagenmodul zu Beginn des Programms gaben teilnehmende Umweltbeauftragte mit wenig Vorwissen den Wissenstransfer in ihr Kollegium als Herausforderung an, da ihnen hierfür Erfahrungen und Instrumente fehlten.
- Die fehlende Priorisierung sowie die Konkurrenz zu anderen Themen in den Schulen wurden als Hindernis erachtet, um Raum und Zeit in Konferenzen einzufordern. Gleichwohl gelang es einigen, dass Freiräume und Zeitgefäße für die Arbeit an der Entwicklung als Umweltschule geschaffen wurden.
- Bei der Wahl von Fortbildungsangeboten galten Pragmatismus und Praxisorientierung als Kriterien: Fortbildungen waren oft Kurse, in denen in kurzer Zeit konkrete Ziele erarbeitet wurden, die sich aber eher auf oberflächliche Veränderungen als auf die Diskussion und Weiterentwicklung pädagogischer Überzeugungen richteten. Alternativ wurden Verbindlichkeiten durch den Einkauf externer Angebote für Umweltunterricht etabliert, durch die «eine schulinterne Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Umweltbildung umgangen werden» (S. 193) konnte.
- Die interschulische Vernetzung bestand eher aus niederschwelligem Austausch von «praktische[n], ohne größeren Aufwand umsetzbare[n] Ideen» (S. 194) als aus kokonstruktiver Zusammenarbeit.
- Eine intensivere Vernetzung kam in Schulen zustande, deren Gemeinde den Beitritt aller Schulen beschlossen hatte, was unter den Umweltbeauftragten sowie in diesen Umweltschulen ein Bedürfnis nach engerer Vernetzung stärkte.
- In der Diskussion wird in dieser Veröffentlichung nochmals betont, dass die komplexe Rolle der Umweltbeauftragten diese vor Herausforderungen stellt, denen weiter (in dieser Arbeit) nachgegangen wird.

Zala-Mezö, Bormann, Strauss und Müller-Kuhn: Distributed leadership practice in Swiss «eco-schools» and its influence on school improvement (2019)

In diesem Artikel (peer-reviewed, Journal «Leadership and Policy in Schools») gehen die Autorinnen basierend auf Daten aus zwölf Umweltschulen der Frage nach, inwiefern die Praxis der Führungsverteilung und Veränderungen in Schulen zusammenhängen. Inhaltlich wurden die Konzepte Distributed Leadership, Veränderung («Change») sowie Transfer verknüpft und analysiert. Methodisch wurden auf Schulebene qualitative Daten mit dem Fokus auf Distributed Leadership sowie quantitative Daten mit dem Fokus auf Transfer und Veränderung in Bezug zueinander gesetzt.

Dafür wurden erstens qualitative Interviewdaten unter Verwendung des Konzeptes Distributed Leadership ausgewertet, auf Schulebene einem Rating unterzogen sowie in Gruppen von Schulen mit unterschiedlichen Distributed Leadership-Strategien gefasst («highly efficient strategy», «mixed efficient strategy» und «low efficient strategy»). Neben der zuvor erwähnten Erhebung der qualitativen Daten war die Verfasserin hier an der kommunikativen Validierung der Ergebnisse beteiligt.

Zweitens wurden quantitative Fragebogendaten aus eben diesen Schulen faktoranalytisch ausgewertet und Skalen gebildet (Wahrnehmung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen, Transfer im Team, Transfer im Alltag und in der Infrastruktur, Identifikation mit Programmzielen). Anschließend wurden die qualitativ identifizierten Gruppen von Schulen anhand der vier gebildeten Skalen statistisch verglichen. In der Synthese wurden die Führungsstrategien verbunden mit der Qualität der Veränderungen in den Gruppen von Schulen beschrieben.

Die für diese Arbeit relevanten Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Distributed Leadership lässt sich empirisch mit schulischen Veränderungen in einen Zusammenhang bringen. Es zeigen sich auf Schulebene unterschiedliche Strategien für Führung und Distributed Leadership, die sich in unterschiedlichen Veränderungen auf Schulebene bzw. in den Gruppen von Schulen mit unterschiedlichen Führungsstrategien offenbaren: «Findings showed that a school-specific leadership

practice corresponded to change and played a pivotal role in building capacity for change» (S. 18).

- Schulen der Gruppe mit einer effizienteren Distributed-Leadership-Strategie wiesen stärkere Effekte hinsichtlich der Tiefe der Veränderung und der Verbreitung der Veränderung auf: «Schools with a highly efficient DL strategy led to stronger change effects according to the characteristics of depth and spread in contrast to schools with less efficient strategies» (S. 18).
- Als Implikationen für die Praxis wurden die Bedeutung der Auswahl von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie deren Unterstützung durch die Schulleitung im Rahmen einer schulweiten Führungs(verteilungs)strategie betont.

Strauss: Verteilte Führung – die Perspektive der «Teacher Leaders» (2019)

Auf Anfrage des «Journal für Schulentwicklung» hat die Autorin einen Beitrag über Führungsverteilung aus der Sicht von Lehrpersonen verfasst, in dem sie nach einer Erläuterung von Potenzialen von Teacher Leadership auf die Frage eingeht, wie Lehrpersonen sich «handlungsfähig und handlungswirksam an Führung beteiligen können» (S. 31). Anhand des Konzeptes Agency erläutert die Autorin Faktoren, die die Agency einer Lehrperson beeinflussen, und geht anschließend exemplarisch auf eine Untersuchung ein, in der empirisch unterschiedliche Formen von Distributed Leadership hergeleitet wurden. Im letzten Teil zeigt die Autorin anhand zweier Beispiele aus dem damaligen Stand der Analyse aus dieser Studie («die engagierte ‚einsame Wölfin‘», «die Unsichere ‹zwischen den Stühlen›»), wie kontext- und personenbezogene Faktoren die Handlungsfähigkeit von Teacher Leaders (Umweltbeauftragten) beeinflussen.

Dieser Beitrag ist als praxisorientierter Impuls für Schulen zu verstehen, der sich diverser theoretischer und empirischer Hinweise aus der hier dargelegten Studie bedient (Agency, Distributed Leadership, Teacher Leadership). Die zwei Beispiele von Typen haben sich im weiteren Verlauf der Analyse in

typische Konstellationen weiterentwickelt, die sich weniger auf Personen als auf deren Handlungen und Handlungsrahmen fokussieren.

2.6 Zusammenfassung

Die Educational Governance befasst sich mit unter anderem mit der Frage, wie Steuerungsbemühungen durch Reformprogramme von Akteuren im Bildungswesen – hier spezifisch im Mehrebenensystem der Schule – rekontextualisiert werden. Governancetheoretisch lässt sich das Zusammenwirken von Handlungsbeiträgen in Akteurskonstellationen bei der Bearbeitung von Reformen betrachten. Dabei zeigen Erkenntnisse der Educational Governance, dass lineare Top-down-Steuerungsansprüche durch politische Akteure zu revidieren sind und sich Governance-Forschung stärker auch mit der Rekonstruktion von Aushandlungen zwischen multiplen Akteuren mit unterschiedlichen Erwartungen und Interessen befassen sollte.

In diesem Kapitel wurde daher aufgezeigt, inwiefern Educational Governance als analytischer Rahmen relevant ist. Zum einen war mit dem Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln» ein Steuerungsanspruch verbunden, die Verbreitung und Verankerung von Umweltbildung als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fördern. Zum anderen wird in dieser Arbeit mit der Mandatierung von umweltbeauftragten Lehrpersonen ein Führungsmodell analysiert, das traditionelle Hierarchievorstellungen und den damit verbundenen Führungsbegriff im Mehrebenensystem der Schule durchkreuzt. Für diese Arbeit ist die Governance-Perspektive insofern relevant, da sie den Fokus auf die Akteurskonstellation in besagtem Reformprogramm und auf den organisations- und systemspezifischen Handlungskontext lenkt. Ableiten lässt sich daraus die Frage, wie die Ressourcen in der Akteurskonstellation verteilt sind und welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus für die Akteure in Bezug auf die Umsetzung der Anforderungen des Reformprogrammes ergeben.

3 Theoretische und empirische Perspektiven auf Führung im Wandel

Befasst man sich mit Führung im Kontext von Schule, trifft man auf ein Themenfeld, das sich durch theoretisch und methodisch vielfältige Zugänge und Entwicklungen auszeichnet. Dies wiederum schlägt sich in einer immensen Menge an Zeitschriften, Publikationen bzw. Studien und Projekten nieder.

Das hat mit der Überwindung früherer empirischer und theoretischer Vorstellungen von Führung zu tun. Nicht mit dem spezifischen Fokus, aber dennoch bedeutsam für Schulführung, sind insbesondere im 20. Jahrhundert verschiedene theoretische Zugänge zu Führung entwickelt und untersucht worden, die in diesem Kapitel nun erläutert werden.

3.1 Führung in Organisationen: ein heterogenes Forschungsfeld

Seit langem setzt sich die Führungsforschung mit der Frage auseinander, was wirkungsvolle Führungspersonen bzw. wirkungsvolles Führungsverhalten ausmacht. Diese lange wirkungsorientierte Führungsforschung mit vielen Ansätzen sowie diversen Befunden hat zu einem heterogenen Forschungsfeld geführt, wie Neuberger formuliert:

«Will man sich auf dem Gebiet der Führung orientieren, so trifft man auf unübersichtliches Gelände: es gibt beeindruckende Pracht-Straßen, die aber ins Nichts führen, kleine Schleichwege zu faszinierenden Aussichtspunkten, Nebellöcher und sumpfige Stellen. Auf der Landkarte der Führung finden sich auch eine ganze Reihe Potemkinscher Dörfer, uneinnehmbarer Festungen oder wild wuchernder Slums.»
(Neuberger 1995, 2)

Was Neuberger 1995 pointiert beschrieb und Bonsen in seiner Arbeit 2003 aufgriff, lässt sich auch aktuell noch beobachten: Das Feld ist unübersichtlich und wird intensiv bearbeitet. So stellte Schmerbauch 2017 fest, dass «insbesondere in den letzten 15 Jahren ein deutlicher Anstieg von Forschungsarbeiten zum Thema Führung im schulischen Kontext zu verzeichnen» (2017, 24) ist. Zu verdanken ist das unter anderem der Forschung zur Effektivität von Schule bzw. den Erfolgsfaktoren «guter» Schulen und einem spezifischen

Blick auf Schulleitungen, deren Handeln, Aufgaben und Anforderungen und deren Wirksamkeit.

Die theoretischen Rahmungen und Zugänge der Führungsforschung sind ebenfalls vielfältig: Hinzugezogen werden neben ökonomischen Theorien und Managementideen außerdem Zugänge, die ihren Ursprung in der Politik- bzw. Staatswissenschaft haben (Educational Governance, siehe Kapitel 2.1). Trotz (oder vielmehr wegen) des enormen Anstiegs an Studien mit sehr vielfältigen theoretischen, methodologischen und disziplinären Bezügen ist die Entwicklung einer Führungstheorie, die Führung in komplexen organisationalen respektive schulischen Realitäten abbilden kann, bislang nicht vollendet. Stattdessen existieren verschiedene theoretische Betrachtungsweisen auf Führung und Führungserfolg (Bonsen 2003; 2016; Schmerbauch 2017), die im Kern Folgendes gemein haben:

«Führungstheorien versuchen, Bedingungen, Ursachen, Strukturen, Prozesse und Konsequenzen von Führung zu beschreiben, um aus den Erkenntnissen die Gestaltung von Führung fundiert zu unterstützen. Letztendlich ist es das Ziel aller Führungstheorien zu erklären, worauf sich Führungserfolg begründet.» (Schmerbauch 2017, 40)

Unterscheiden lassen sich die theoretischen Betrachtungsweisen also dadurch, worauf Führungserfolg zurückzuführen ist. Unterschiede finden sich aber ebenfalls in den Zielgrößen, auf die sich Erfolg, Wirksamkeit bzw. Effektivität beziehen können, wie die Zufriedenheit von Mitarbeitenden oder die Leistung (in bestimmten Fächern) von Schülerinnen und Schülern. Nicht immer ist es eindeutig und oft unterschiedlich, woran der Führungserfolg gemessen wird.

Mit Bezug auf die Überblicksarbeiten von Bonsen (2003), Schmerbauch (2017) und Krüger und Scheerens (2012) werden die Zugänge zur Untersuchung und Theorieentwicklung im Folgenden erläutert und strukturiert in theoretische Zugänge mit dem Fokus auf:

- Führungspersönlichkeiten,

- Führungsverhalten und Führungsstilforschung,
- Führungssituation und -interaktion,
- Führung relational und sozial konstruiert.

3.2 Führungspersönlichkeiten

Eigenschaftsorientierte Ansätze wie die «Great-Man-Theories» beschäftigen sich mit Persönlichkeitsmerkmalen von Führungspersonen und waren insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Gegenstand von (nicht schulspezifischer) Führungsforschung. Führungspersonen wurden in diversen Untersuchungen anhand einer ganzen Reihe an Persönlichkeitsmerkmalen charakterisiert wie beispielsweise Autorität, Intelligenz, Charisma, Verantwortungsbewusstsein, Risikobereitschaft, Zielorientierung, Problemlösefähigkeiten, Frustrationstoleranz sowie Fähigkeiten, andere zu beeinflussen und soziale Interaktionen auf die angestrebten Ziele hin zu strukturieren (Krüger und Scheerens 2012, 2–3; Schmerbauch 2017, 42).

Der eigenschaftsorientierte Ansatz erweist sich nach wie vor als prägend für Assessments und Personalauswahl in Organisationen und auch für die Schulführungsforschung als relevant. So halten Leithwood, Harris und Hopkins auf der Basis von Studien und Ergebnissen zu effektiver Schulführung fest, dass wenige Persönlichkeitsmerkmale einen großen Anteil der Variation der Effektivität von Führung erklären können:

«Although not setting out to be research on leader traits, recent studies of leaders' efforts to improve low-performing schools have begun to replicate evidence from private sector research. This evidence warrants the claim that, at least under challenging circumstances, the most successful school leaders are open-minded and ready to learn from others. They are also flexible rather than dogmatic in their thinking within a system of core values, persistent (e.g. in pursuit of high expectations of staff motivation, commitment, learning and achievement for all), resilient and optimistic. Such traits help explain why successful leaders facing daunting conditions are often

able to push forward when there is little reason to expect progress.» (Leithwood, Harris, und Hopkins 2008, 36).

In Untersuchungen von Schulentwicklungsprozessen ließen sich Nachweise zu Eigenschaften erfolgreicher Führungspersonen ableiten wie Aufgeschlossenheit und die Bereitschaft, von anderen zu lernen. Leithwood, Harris und Hopkins (2008) plädieren für weitere Forschung hinsichtlich der Eigenschaften erfolgreicher schulischer Führungspersonen, wobei die Frage bleibt, wie die Effektivität von Führung bzw. Führungserfolg in den einzelnen Untersuchungen definiert und gemessen wird und inwiefern dies vergleichbar ist.

Der Ansatz steht aber aus diversen Gründen auch in der Kritik. Dazu zählen neben forschungsmethodischen Mängeln oder einer einseitigen Ergebnisdarstellung auch die deterministische, limitierte Perspektive, da andere Faktoren wie Geführte, die Situation und die Aufgaben nicht berücksichtigt werden (Neuberger 2002, 237). Für die Führungsforschung bildete der eigenschaftsorientierte Ansatz einen Beginn, der auch aufgrund erstarkender Kritik zur Differenzierung von Führungstheorien beitrug und zudem den Blick der Führungsforschenden für weitere Variablen neben der Persönlichkeitsmerkmale schärfte (Bonsen 2003, 32–33; Krüger und Scheerens 2012, 3; Schmerbauch 2017, 41).

3.3 Führungsverhalten und Führungsstilforschung

Nach dem Fokus auf die Frage, wer erfolgreiche Führungspersonen sind, rückte mit dem verhaltenstheoretischen Ansatz das Handeln erfolgreicher Führungspersonen in das Blickfeld von Führungsforschung. In diesem Zusammenhang entstanden diverse Führungsstiltypologien, -modelle und -konzepte, die das Verhalten erfolgreicher Führungspersonen untersuchten und als Erklärung für Erfolg bzw. Effektivität heranzogen wurden. Dazu gehörten zunächst beispielweise Arbeiten zur Wirkung von autoritären gegenüber demokratischen Führungsstilen Ende der 1930er-Jahre oder Forschung zu Führungsverhalten, die anhand von einzelnen oder mehreren Dimensionen wie Aufgaben- bzw. Mitarbeiterorientierung im Führungsverhalten oder Entscheidungsspielräumen für Mitarbeitende die Wirkung von Führungshandeln

typisierten (Bonsen 2003, 35–42; Schmerbauch 2017, 43–44).

Aus dem Fokus auf das Verhalten von Führungspersonen gingen zudem Forschungen zu Führungsstilen hervor, die nachfolgend erläutert werden: transaktionale und transformationale sowie unterrichtsbezogene Führung. Ausführlichere Darstellungen lassen sich unter anderem bei Bonsen (2003), Schmerbauch (2017) oder Krüger und Scheerens (2012) finden.

Der transaktionale Führungsstil geht von einem auf Austausch basierenden, rationalen Verhältnis zwischen Führungsperson und Geführten aus und wird in Abgrenzung zum später erläuterten Konzept der transformationalen Führung stärker mit der Ausrichtung auf die Eigeninteressen von Mitarbeitenden verbunden. «Management by Objectives» mit Anreizen und Bestärkung sowie «Management by Exception» durch Eingreifen und Sanktionierung bei nicht erbrachter Leistung sind zwei Grundprinzipien der transaktionalen Führung, die speziell in ökonomischen Führungs- und Organisationskontexten Bedeutung erlangten. Für den schulischen Bereich zeigt sich, dass transaktionale Führung kritisch diskutiert wird und sich positive Wirkungen allenfalls dadurch erklären lassen, dass Instrumente wie Zielvereinbarungen und Entwicklungsgespräche zwischen Schulleitungen sowie Lehrpersonen Kommunikationsprozesse fördern würden (Schmerbauch 2017, 55).

Das transaktionale Führungsmodell wird durch den Fokus auf rationale Austauschbeziehungen auch den Aspekt der Macht ins Zentrum gerückt, also nach Weber die «Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht» (Weber 1980, 28). Macht verteilt sich in Organisationen ungleich, indem Führungspersonen Macht über andere Organisationsmitglieder erhalten, um deren Verhalten (im Sinne der Organisationsziele) zu beeinflussen. Die Macht von Organisationsmitgliedern kann allerdings unterschiedlich begründet sein: durch «Amtsautorität» aufgrund einer spezifischen Position in der Organisation, durch die ihnen Macht über andere Personen zukommt; oder aus «persönlicher Autorität» heraus, also aufgrund von Fähigkeiten, Wissen oder Eigenschaften, die ihre Autorität anderen gegenüber stärken. Doch durch ein Amt bedingte Macht bedeutet nicht unbedingt auch

persönliche Autorität, wie Bensen festhält:

«Dabei ist es keinesfalls zwangsläufig, dass die Amtsautorität auch tatsächlich mit der persönlichen Autorität zusammenfällt, die sich aus Persönlichkeitswirkungen, Fachkompetenz sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit herleitet. Die empirische Forschung kann in diesem Zusammenhang zeigen, dass diese zwei Komponenten von Macht und Autorität als relativ unabhängig voneinander betrachtet werden müssen und sich aus jeweils unterschiedlichen Komponenten zusammensetzen.» (Bensen 2003, 43)

Bensen verweist weiter auf unterschiedliche Typen von Macht, die sich den beiden Komponenten zuordnen lassen: Während sich Belohnungsmacht, Sanktionsmacht sowie legitime Macht aus der Amtsautorität heraus ergeben, gehören Expertenmacht und Vorbildmacht zu personaler Macht bzw. Autorität. Sie definieren sich wie folgt:

- (1) Belohnungsmacht: Mitarbeitende verhalten sich erwartungsgemäß, um eine Belohnung zu erhalten, die von der Führungsperson kontrolliert wird.
- (2) Sanktionsmacht: Mitarbeitende verhalten sich erwartungsgemäß, um eine Sanktionierung durch die Führungsperson zu vermeiden.
- (3) legitime Macht: Mitarbeitende verhalten sich erwartungsgemäß, da sie glauben, die Führungsperson habe das Recht, eine bestimmte Anforderung an sie zu stellen und sie selbst haben die Pflicht, diese Anforderungen zu erfüllen.
- (4) Expertenmacht: Mitarbeitende verhalten sich erwartungsgemäß, da sie davon ausgehen, dass die Führungsperson auf der Grundlage des spezifischen Expertenwissens entscheidet, was bzw. wie etwas zu tun ist.
- (5) Vorbildmacht: Mitarbeitende verhalten sich erwartungsgemäß, weil sie die Führungsperson bewundern oder sich mit ihr identifizieren und ihren Beifall finden möchten (angepasst von Bensen 2003, 43).

Macht ist insofern einerseits eine Ressource von Führungspersonen, die sie

im Sinne der (führungs-)zielbezogenen Einflussnahme einsetzen können, andererseits aber auch ein soziales Konstrukt, das abhängig ist von der Akzeptanz durch die Geführten, wie insbesondere bei der Vorbildmacht deutlich wird.

Dynamisch entstehen so Konstellationen von Austauschprozessen, in denen einerseits Machtpositionen von Führungspersonen zunehmen, wenn sie sich stärker auf die Bedürfnisse der Mitarbeitenden einlassen und somit Gegenleistungen erwarten können. Andererseits nehmen die Machtpositionen von Geführten zu, wenn sie sich über Erwartungen hinaus unterstützend oder folgsam verhalten (Bonsen 2003). Wenn Führung als verteilt verstanden wird, erweist sich Macht als ein wesentlicher Aspekt, der bei der Analyse von Führungsverteilung in den Blick zu nehmen ist, worauf in Abschnitt 4.4 in dieser Arbeit näher eingegangen wird.

Transaktionale Führung ist insofern dynamisch, aber rational und versteht Führung als Konzept, in dem die Führungsperson Managementprinzipien anwendet wie Anreiz- und Belohnungssysteme zur Steigerung von Motivation oder Drohen mit Sanktionen. Es handelt sich um einen Führungsstil, der speziell für privatwirtschaftliche Organisationen ausgiebig beforscht und oft auch kontrovers diskutiert wurde (Schmerbauch 2017, 53ff).

Als Gegenüber bzw. Ergänzung der transaktionalen Führung wird häufig die transformationale Führung gesehen, insbesondere wenn es um Veränderungsprozesse – also Transformationen – geht, die nicht allein durch rational gesteuerte Anreizsysteme geführt werden können:

«Transformative Führung soll eine Veränderung der Ziele, Bedürfnisse und Ansprüche der Geführten bewirken. Diese Art der Führung fängt gewissermaßen dort an, wo Führung durch Belohnungen und negative Sanktionen oder andere instrumentelle Führungsversuche aufhört, nämlich direkt bei der Veränderung des Bedürfnis- und Anspruchsniveaus der Geführten.» (Bonsen 2018, 29)

Transformationale Führung meint die Motivation von Mitarbeitenden, über ihre Eigeninteressen hinaus zum Erreichen übergeordneter,

organisationskultureller Ziele beizutragen, und hat insofern für die Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung besondere Bedeutung erlangt. Transformationaler Führung wird das Potenzial zugeschrieben, auf Kooperation sowie gemeinsamen pädagogischen Zielen und Werten basierende Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen. Dies gelingt durch die charakteristischen Techniken «intellektuelle Stimulation», «Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der einzelnen Personen», «inspirierende Motivation» sowie «idealisiertem Einfluss» (Schmerbauch 2017, 56).

Doch auch transformationale Führung steht durchaus in der Kritik wegen der Betonung des Charismas und dessen Nähe zu eigenschaftsorientierten, emotionalisierten, heroischen Vorstellungen von Führung, ohne Gefahren wie Manipulation der Geführten oder die Homogenisierung des Denkens zu thematisieren (Neuberger 2002, 200; Schmerbauch 2017, 57).

Im Schulkontext hat die unterrichtsbezogene Führung («instructional leadership») insbesondere im anglo-amerikanischen Raum in den 1980er-Jahren an Popularität erlangt, weil sie den Fokus spezifisch auf das Kerngeschäft in Schulen richtet: den Unterricht.

«Instructional Leadership umfasst dabei mehr oder weniger direkte Tätigkeiten der Schulleitung, die darauf abzielen, die pädagogischen Prozesse im Unterricht zu verbessern, wie etwa die Etablierung einer hohen Erwartungshaltung an das akademische Lernen der Schülerinnen und Schüler, die Verbesserung der didaktischen Gestaltung des Unterrichts, die Evaluation von Schülerleistungen einerseits und (vor allem in den USA) die Evaluation des Lehrerhandelns im Unterricht andererseits. Eine Grundidee ist die, dass Schulleitungspersonen als Experten für guten Unterricht in die pädagogische Arbeit der einzelnen Lehrkräfte vordringen.» (Bonsen 2018, 30)

Während die Techniken der transformationale Führung somit eher auf die Motivation der Mitarbeitenden für die gemeinsamen Schulentwicklungsziele

und die Schulkultur ausgerichtet sind, setzt die instruktionale Führung auf die direkte Beeinflussung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht durch die Schulleitung als Führungsperson.

In einer Metastudie sind Erkenntnisse aus Studien zu diesen beiden populären Führungskonzepten und deren Effekte in Hinblick auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler analysiert worden, mehrheitlich in US-amerikanischen Schulen sowie mit dem Fokus auf Testleistungen in Fächern wie Mathematik und Lesen. Die Ergebnisse zeigen, dass instruktionale Führung in diesen Studien eine größere Wirksamkeit auf die sehr spezifisch gemessenen Leistungen hat als transformationales Führungsverhalten (Robinson, Lloyd, und Rowe 2008). Bensen (2018, 32) weist hier zu Recht darauf hin, dass die Steuerungsvorstellungen, wie sie insbesondere im US-amerikanischen Bildungssystem Einzug halten, mit den Überzeugungen von Lehrpersonen aus dem deutschsprachigen Raum in Bezug auf die Autonomie und Freiheit über das pädagogische Handeln, wie sie beispielsweise im Kanton Zürich gesetzlich festgehalten ist, auf wenig Akzeptanz stoßen würde. Laut Schmerbauch steht bei diesem Führungsstil zudem die Eingeschränktheit in der Kritik:

«Aufgrund der zu starken Verengung auf unterrichtsbezogene Prozesse verlor das Modell des Instructinal [sic!] Leaders an Popularität. Kritisiert wurde, dass durch den ausschließlichen Fokus auf Unterricht und Lernleistung, Faktoren wie Erziehung, Sozialisation und außerakademische Fächer wie Sport und Musik vernachlässigt werden.» (Schmerbauch 2017, 52)

Die instruktionale Führung, die im Vergleich zur transaktionalen und transformationalen Führung aus dem Schulkontext heraus entwickelt wurde, stößt dementsprechend an ihre Grenzen, wenn ihre Wirkung allein über die Leistung der Schülerinnen und Schüler gemessen wird und in einer direkten Einflussnahme von Schulleitungen in den Unterricht von Lehrpersonen mündet (Bensen 2018).

3.4 Führungssituation und Führungsinteraktion

Während sich zuvor die Zugänge zu Führung auf die Führungspersönlichkeit und ihr Handeln richteten und die Prämisse von Führungsstilkonzepten oft darin bestand, dass sich Führungspersonen konsequent bestimmten Stilen oder Typen entsprechend verhalten, gerieten sie wegen fehlendem Situations-, Kontext- bzw. Organisationsbezug in die Kritik (Krüger und Scheerens 2012). Es kam zu einem Aufschwung von theoretischen Zugängen, die Interaktionen und Situationen von Führung einbezogen (Schmerbauch 2017, 47–51) – diese werden nachfolgend zusammengefasst erläutert.

Auch die situationsorientierten Ansätze fragten, welcher Führungsstil erfolgreiche Führung ausmacht, jedoch in bestimmten Situationen und unter den jeweiligen Bedingungen des Handlungskontextes von Führungspersonen, wie Schmerbauch erläutert:

«Im Zentrum versuchen die Theorien die Frage zu klären, in welcher Situation welcher Führungsstil am erfolgversprechendsten ist. Statt der Vorstellung von dem einen besten Führungsstil entscheidet die situative Konstellation über das erforderliche Führungshandeln.» (Schmerbauch 2017, 47)

Entstanden sind diesbezüglich Führungsmodelle, die aufgrund der Berücksichtigung der Situation für erfolgreiches Führungshandeln zu einer Weiterentwicklung der Führungsforschung beigetragen haben. Fiedlers Kontingenzmodell (Fiedler 1967) war die erste Arbeit, die der Führungssituation Rechnung trug, ist vielfach zitiert und empirisch überprüft worden und gilt heute – auch beim Entwickler selber – als prägend, aber falsifiziert (Bonsen 2003, 52).

Ein weiteres Beispiel einer situationsorientierten Führungstheorie ist das Reifegradmodell, das die Unterscheidung von Aufgaben- und Mitarbeitendenorientierung aus der Führungsstilforschung aufgreift und durch eine dynamische Prozessperspektive ergänzt, in der die Mitarbeitenden nicht als stabile Variable verstanden werden. Im Gegensatz dazu entwickelten Hersey und Blanchard in den 1960er-Jahren ein Führungsmodell, das von variierenden Reifegraden von Mitarbeitenden bezüglich einer Aufgabe ausgeht (Bonsen

2003, 58). Unterschieden werden die Funktionsreife, die Fähigkeiten sowie das Wissen der Mitarbeitenden, um die Aufgabe zu bewältigen, und die psychologische Reife der Mitarbeitenden meint das Selbstvertrauen sowie die Selbstachtung ausgehend von der Funktionsreife. Sie unterscheiden in dem Modell vier Reifestufen, die mithilfe eines Tests bestimmt werden und sich auf die Aufgabenorientierung der Führungsperson auswirken:

Bei geringer Reife fehlt es den Mitarbeitenden an Motivation und Fähigkeiten, was eine hohe Aufgabenorientierung der Führungsperson erfordert. Geringe bis mäßige Reife zeichnet sich durch vorhandene Motivation sowie fehlende Fähigkeiten aus. Mäßige bis hohe Reife bedeutet: Mitarbeitende mit hohen Fähigkeiten, aber fehlender Motivation. Eine hohe Reife zeichnet sich dementsprechend durch hohe Motivation und ausgeprägte Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgabe aus und bedarf wenig Aufgaben- und Beziehungsorientierung seitens der Führungsperson. Da sich der Reifegrad auf eine bestimmte Aufgabe bezieht, kann er nicht nur von Person zu Person, sondern auch personenbezogen von Aufgabe zu Aufgabe variieren (Bonsen 2003, 57).

Aus den Reifegraden ergeben sich Führungsstile, die sich hinsichtlich der Aufgaben- und Personenorientierung der Führungsperson unterscheiden und zu einer effizienten Bewältigung der Aufgabe führen sollen. Eine geringe Reife der Mitarbeitenden verlangt einen direktiven Führungsstil, eine hohe Reife bedeutet die umfassende Delegation, also geringe Aufgaben- und Personenorientierung der Führungsperson sowie hohe Selbstständigkeit der Mitarbeitenden. Gleichwohl der Ansatz zunächst plausibel erscheinen mag und dementsprechend breit unter Praktikerinnen und Praktikern rezipiert wurde bzw. wird, löst er aufgrund fehlender theoretischer Fundierung, empirischer Operationalisierbarkeit der Führungsstile und fehlender Berücksichtigung weiterer Kontextfaktoren Kritik aus (Bonsen 2003, 58). Zugleich geriet der normativ-präskriptive Charakter des Reifegradmodells bzw. die «situational leadership theory», wie sie Hersey und Blanchard weiterentwickelten, unter Forschenden in die Kritik, wie Neuberger deutlich macht:

«Die unbekümmerte Oberflächlichkeit, mit der Pseudoerkenntnisse zu rezeptartigen Empfehlungen verarbeitet werden, lässt leicht übersehen, dass hinter diesen naiv-technizistischen Modellen eine personalistische Machbarkeits-Ideologie steht, die im wahrsten Sinne des Wortes nicht verraten, sondern verkauft wird.» (Neuberger 2002)

Dies gilt für Situationstheorien insgesamt, die sich aus Sicht der Wissenschaft entweder aufgrund von «Kritik an der praktischen Relevanz, der theoretischen Basis und der empirischen Fundierung» (Schmerbauch 2017, 47) oder einer zu starken Reduktion auf Kausalbeziehungen zwischen dem Verhalten der Führungspersonen und den Fähigkeiten der Mitarbeitenden nicht durchsetzen konnten.

«Ein Grund für den Erfolg der situativen Führungstheorien unter Praktikern war, dass sie eine Steuerungsillusion vermitteln und damit die Angst vor den Herausforderungen des Führens nehmen. Führungshandeln wird vereinfacht dargestellt als die Suche des passenden Führungsstils zu einer gegebenen Situation. Durch dieses statische, rezeptartige Denken wird die Komplexität des Führungsprozesses reduziert.» (Schmerbauch 2017, 50)

Wie Schmerbauch festhält, wuchs allerdings die Erkenntnis, dass es sich bei Führung «um einen komplexen Prozess basierend auf einer permanenten Interaktion zwischen Führendem und Geführtem handelt» (Schmerbauch 2017, 49), was zur Anerkennung interaktionaler Führungstheorien beitrug. Diese sind wieder als Weiterentwicklung der vorherigen Annäherungen an Führung und Führungserfolg zu verstehen, da sie nicht länger den Fokus auf die Führungsperson und ihr Führungshandeln gegenüber Mitarbeitenden richten, wie es beispielsweise auch der Führungsstil der Delegation im Reifegradmodell noch verdeutlicht: Eine Führungsperson überträgt bei ausgeprägter Funktionsreife und psychologischer Reife einer geführten Person eine Aufgabe.

Interaktionale Theorien verstehen den Führungsprozess als Interaktion, also als «Einfluss- und Austauschprozess zwischen Vorgesetzten und Geführten bei der Erfüllung von gemeinsamen Aufgaben unter den Bedingungen von Person und Umwelt» (Schmerbauch 2017, 50). Während im Reifegradmodell von Hersey und Blanchard also noch immer stark das Führungsverhalten der Führungsperson im Zentrum steht, das für den Führungserfolg an die personalen Gegebenheiten anzupassen ist, rücken die interaktionsorientierten Führungstheorien die reziproke Interaktion von Führenden und Geführten in das Zentrum der Aufmerksamkeit:

«Im Gegensatz zu den bisherigen Ansätzen wird Führung nicht mehr als Handlung zwischen einer Führungsperson und einer Mitarbeitergruppe, sondern als dyadische Konstellation zwischen der Führungskraft und jedem einzelnen Mitarbeiter verstanden.» (Schmerbauch 2017, 50)

Solche Konzeptionen von Führung betrachten die Konstellation von Führungsperson und den einzelnen Mitarbeitenden so, dass der Führungsprozess von vier Variablen abhängig wird:

- (1) «Merkmale der Führungskraft (Bedürfnisse, Einstellungen, Erfahrungen)
- (2) Merkmale des Geführten (Bedürfnisse, Einstellungen, Erfahrungen)
- (3) Merkmale des sozialen Systems, in dem sich der Führungsprozess vollzieht (Macht-, Rollen- und Statusstruktur)
- (4) Randbedingungen der relevanten Situation (Art der Aufgabe, äußere Bedingungen, Ziele der Gruppe etc.).» (Schmerbauch 2017, 50)

Schmerbauch weist darauf hin, dass unter diesem Oberbegriff nicht immer dieselben Ansätze subsumiert werden, was mit der noch andauernden Theoriebildung dieser vergleichsweise neueren Ansätze zusammenhängt. Sie erhalten ihren Aufschwung weiterhin durch Veränderungen der Arbeitswelt und der Haltung von Mitarbeitenden:

«Statt Autorität und Anweisung entsteht der Wunsch nach einer tendenziell symmetrisch ausgestalteten

Arbeitsbeziehung, die nach einem kooperativen und delegierenden Führungsstil verlangt (Wunderer, 2003, S. 306). Aufgrund des steigenden Wissensniveaus und der zugenommenen Komplexität der Aufgaben streben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach mehr Eigenverantwortung oder sogar Mitunternehmertum).» (Schmerbauch 2017, 51)

Und hier klingt auch der Übergang zu pluralen Führungskonzepten wie Distributed oder Shared Leadership deutlicher an. Denn wenn die Hierarchien flacher werden bzw. Mitarbeitende sich stärker an der Gestaltung und Erreichung von Aufgaben und Zielen der Organisation beteiligen und ihre Ansprüche an die Führungspersonen als bedeutsam erachtet werden, müssen Untersuchungen und Modellierungen von Führungsprozessen in Organisationen diese einbeziehen, wenn sie Führungserfolg erklären wollen. Als diesbezüglich herausfordernd erweist sich, dass die ohnehin hohe Komplexität der Theorieentwicklung noch steigt und andauert (Schmerbauch 2017, 51).

3.5 Führung: relational und sozial konstruiert

Anschließend an die interaktionalen Vorstellungen und Modellierung von Führung wird der Ansatz der relationalen bzw. sozial-konstruktionistischen Führung erläutert, der die Beziehungen sowie sozialen Zusammenhänge von Führungsprozessen in den Fokus rückt.

Ein relationaler, sozialkonstruktionistischer Blick auf Führung versucht, der Komplexität und Interdependenz von Führungsprozessen gerecht zu werden, und das vor dem Hintergrund, dass die Komplexität in Organisationen insgesamt und in Schulen spezifisch zunimmt und das Arbeiten sich zunehmend in Richtung Dezentralisierung, team-basiertes Wissen und Zusammenarbeit mit hoher wechselseitiger Abhängigkeit und Vernetzung entwickelt. So nehmen Konzepte und Programme wie netzwerkbasierte Zusammenarbeit, Professionelle Lerngemeinschaften, Agilität in der Führung von Organisationen und die in dieser Arbeit fokussierten pluralen Führungsmodelle in den letzten zwei Dekaden im Schulentwicklungs- und Schulführungsdiskurs immer mehr Raum ein.

Der relationale Führungsansatz möchte einen Beitrag zur Weiterentwicklung traditioneller Analysen und Führungsparadigmen leisten. Im Gegensatz dazu versteht man Beziehungen hier nicht ausgehend von unabhängigen, individuellen Einheiten, sondern orientiert sich an Prozessen und wie Führung in Prozessen hervorgebracht wird (Uhl-Bien 2006, 655). Anhand folgender Aspekte, die Endres und Weibler (2017) auf der Basis diverser Publikationen analytisch herausgearbeitet haben, lässt sich der Diskurs zu relationaler Führung zusammenfassen:

So wird beispielsweise der Fokus auf die Individualität einzelner Führungspersonen hinterfragt. Im Gegensatz dazu sollten soziale Interaktionen und Prozesse von Führung im Sinne eines Perspektivenwechsels «from leader to leadership» im Mittelpunkt stehen. Hinterfragt wird ebenso der Sinn von Kompetenzrastern und -beschreibungen, die eher individuelles Führungshandeln in den Fokus nehmen, als der Komplexität und Situationsbezogenheit von Führung gerecht zu werden. Führung sollte auch nicht als eine zugewiesene Rolle oder Funktion verstanden werden, sondern als eine Praxis, die ausgeübt wird. Führung passiert also nicht nach dem Prinzip geplanten Handelns, sondern entsteht in der alltäglichen Praxis bzw. entwickelt sich aus dieser heraus und vollzieht sich insofern auch eingebettet in situative und interaktive Dynamiken, kreiert im Rahmen von Kommunikationsprozessen und Dialogen. Dieses relationale Verständnis wiederum zieht Konsequenzen nach sich, wie sich die Forschung dem Phänomen Führung methodologisch und methodisch nähert (Endres und Weibler 2017, 222–24)

Ihre Analyse mündet in ein Drei-Komponenten-Modell bestehend aus Komponenten und Mechanismen, die relationaler sozial-konstruktionistischer Führung zugrunde liegen.

- (1) Demzufolge ist Führung ein Prozess sozialer Konstruktion, wobei soziale Realitäten intersubjektiv durch fortwährende Interpretation und Interaktion der beteiligten Personen kreiert werden.
- (2) Führung ergibt sich aus qualitativ hochstehenden Beziehungs- und Kommunikationsprozessen.

(3) Führung definiert sich durch den entstehenden Einfluss auf Einzelne (interpersonelle Ebene) und Gruppen (kollektive Ebene); Führung manifestiert sich also auch stets in einem Einfluss (Endres und Weibler 2017, 225).

Dies übertragen Endres und Weibler ebenfalls auf den Schulführungskontext und plädieren für eine Neuausrichtung und die Überwindung von Führungsmythen, wie dem Objektivierungsmythos. Demnach sei Führung «durch den Blick auf Inhaber von Führungspositionen bzw. deren Verhalten objektiv identifizierbar» (Endres und Weibler 2019b, 50). Die dynamisch relationale Perspektive auf Führung geht hingegen davon aus, dass Führung «immer von denjenigen, die geführt werden sollen, zugeschrieben werden muss» (Endres und Weibler 2019b, 50). Mit dem Verständnis von Führung als ein sozialer, intersubjektiv kreierter Prozess der Einflussnahme sollen dementsprechend die Wechselseitigkeit von Führungsbeziehungen sowie die aktive und emanzipierte Rolle der Geführten für die Gestaltung von Führung betont werden:

«Hervorzuheben ist der emanzipatorische Gehalt dieses Führungsverständnisses. Denn letztlich wird mündigen Individuen das beidseitige Recht zur Entwicklung und Ausgestaltung der Führungsbeziehung zuerkannt und auf die Wechselseitigkeit von Beziehungen verwiesen. Die Geführten werden vom „Empfänger“ respektive der „Empfängerin“ von Führung zu aktiven Mitgestaltenden. Die Dynamik bezieht sich selbstredend nicht nur auf die Anerkennung von Führung oder Gefolgschaft, sondern auch auf deren Aberkennung.» (Endres und Weibler 2019b, 51)

Dieses Führungsverständnis birgt für die Analyse und Gestaltung von Führung in Schulen als Bildungsorganisationen und Führung im Bildungssystem besonderes Potenzial, wenn die lose Kopplung, die hohe Autonomie von pädagogischen Fachpersonen in ihren Arbeitsfeldern sowie die zentrale Bedeutung des Personals in Schulen als Expertinnen und Experten für das Lernen sowie das Technologiedefizit in Hinblick auf den Berufsauftrag von

pädagogischen Fachpersonen und Führungspersonen in Schulen betrachtet werden (Terhart 2016; Weick 1976).

3.6 Schulbezogene Führungsforschung

Auch wenn eine Schule eine spezielle Organisation darstellt, die sich nicht immer gleich gut mit wirtschaftlichen Unternehmungen vergleichen lässt, haben sich viele der zuvor ausgeführten theoretischen Entwicklungen und empirischen Erkenntnisse auf die Diskussion und Erforschung von Schulführung ausgewirkt, wie anhand verschiedener schulbezogener Beispiele und Erkenntnisse bereits erwähnt wurde. Nachfolgend werden exemplarisch weitere Erkenntnisse schulbezogener Führungsforschung herausgegriffen, die für die Untersuchung von Schulführung in vorliegender Arbeit von Bedeutung sind.

Schulführung wird in Bezug auf Schulentwicklung, Schulqualität sowie Schulleffektivität eine zentrale Rolle zugeschrieben, was in diversen methodisch vielfältigen Studien untersucht und bestätigt werden konnte, insbesondere auch im englischsprachigen Raum bzw. in den USA (Bush und Glover 2014; Leithwood, Harris, und Hopkins 2008). Schulleitungen und deren Handeln standen dabei lange im Fokus von Untersuchungen (Hallinger und Heck 1996), die versuchten, ihre Wirkung auf Schulleffektivität im Sinne von Leistungen der Schülerinnen und Schüler nachzuweisen.

«Die [...] Wirksamkeit von Schulleitung wurde wiederholt, vorwiegend im angloamerikanischen Sprachraum, im Rahmen von großen, quantitativ ausgerichteten Leistungsstudien einer empirischen Prüfung unterzogen. Dabei wurde die Schulleitung in der Regel als wesentlicher Faktor effektiver Schulen betrachtet, zunächst jedoch ohne gleichzeitig potenzielle Einflussgrößen des innerschulischen Kontextes und der außerschulischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.» (Bonsen 2016, 305)

Empirische Hinweise für die Notwendigkeit, die Perspektive zu erweitern sowie Schulführung über die Schulleitung hinaus zu untersuchen, zeigten unter

anderem Untersuchungen nach dem School-Effectiveness-Paradigma, die nachfolgend exemplarisch erläutert werden, da sie «die Schulleitungsfor- schung sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht ein beacht- liches Stück weiter[führen]» (Bonsen 2016, 308).

Hallinger und Heck (2011) konnten in einer Längsschnittstudie mit amerika- nischen Schulen zeigen, dass eine Notwendigkeit darin besteht, in der Pla- nung und Durchführung von Studien zur Effektivität von Schulführung rezip- roke Zusammenhänge zwischen Schulführung («collaborative leadership») und Schulentwicklungskapazität («school improvement capacity») sowie Schülerinnen- und Schülerleistungen zu berücksichtigen.

«Das Modell von Hallinger und Heck (2010) zeigt, dass Leis- tungsergebnisse und Schulfaktoren das schulische Führungs- handeln ebenso beeinflussen, wie das Führungshandeln die organisationalen Faktoren und die Effektivität beeinflusst.» (Bonsen 2016, 309)

Für die Auseinandersetzung mit Schulführung bedeutet dies also, nicht mehr von direkten oder indirekten Wirkungen von Schulführung auf Leistung bzw. Outcomes auszugehen, sondern ebenfalls Wechselwirkungen sowie weitere Kontextfaktoren in den Blick zu nehmen, um Merkmale von Schuleffektivität und effektiver Schulführung empirisch zu analysieren und somit auch zur Theorieentwicklung beizutragen. Wie zuvor bereits betont, ist es allerdings durchaus eine Überlegung wert, welche Effektivitätsvorstellungen in den je- weiligen Bildungssystemen existieren und wie Leistungen und Zielgrößen operationalisiert und gemessen werden (siehe Kapitel 3.1). Hallinger und Heck erweiterten in ihren Modellierungen das Verständnis von Führung und berücksichtigten später nicht nur die Rolle der Schulleitung als Führungsperson, sondern Führung als kollektive Praxis («collaborative leadership»). Die Analyse von Führung beschränkten sie nicht auf die Beiträge der Schullei- tung, sondern untersuchten schulisches Führungshandeln als kooperativen Akt unter Einbezug schulischer Merkmale wie der Schulentwicklungskapazi- tät und nahmen so auch weitere an Führung beteiligte Personen in den Blick.

Seashore Louis und Kollegen (Louis u. a. 2010) konnten ebenfalls zeigen, dass «Collective Leadership» die Arbeitsbedingungen und die Motivation der Lehrpersonen, die Schulentwicklungskapazität und zuletzt auch die Leistung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Sie verstehen Führung ebenfalls nicht ausschließlich als das Handeln einer Führungsperson, sondern als das Ausmaß von Einfluss, das neben der Schulleitung auch weitere Organisationsmitglieder und Beteiligte auf Entscheidungen in der Schule haben.

Im internationalen Führungsdiskurs werden Modelle mit verteilten Verantwortlichkeiten unter dem Terminus Distributed Leadership ausgiebig beforscht und beschrieben (Kapitel 4). Von Bedeutung sind dabei Erkenntnisse aus internationalen Führungsstudien, die die Unterschiedlichkeit der Schul- bzw. Steuerungssysteme verdeutlichen und damit auch die Notwendigkeit, länderspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. So zeigen sich im Vergleich von deutschen und amerikanischen Selbsteinschätzungen von Schulleitungen diverse Unterschiede im Führungshandeln. Anhand von PISA-Daten verglich Klein (2017) Akteurskonstellationen und Handlungsspielräume hinsichtlich pädagogischer und finanzieller Entscheidungen von Schulleitungen und Schulaufsichten sowie Leadership-Strategien zwischen den Ländern und fand Hinweise auf länderspezifische Besonderheiten bei den Gestaltungsspielräumen und Schwerpunkten in den Führungstätigkeiten der Schulleitungen. Zwischen den Länder-Samples ergaben sich bedeutsame Unterschiede in der Dimension der Zielsetzung im Rahmen der Schulleitungstätigkeit:

«Bedeutsam ist auch der Befund, dass in den Schulen des deutschen Samples im Verhältnis nur selten Strategien angewendet werden, welche auf die Entwicklung und Vermittlung gemeinsamer Ziele ausgerichtet sind, während diese in den Schulen aus den USA zu den am stärksten genutzten zählen.»

Unterschiede zeigten sich auch darin, dass Schulleitungen der deutschen PISA-Schulen weder in pädagogischen noch in Personal- und Budgetfragen über autonome Entscheidungsfreiheiten verfügen. Stattdessen werden

pädagogische Entscheidungen innerhalb der Schule und Personal- und Budgetentscheidungen gekoppelt an die Schulaufsicht getroffen. In den USA finden pädagogische Entscheidungen überwiegend schulextern statt, während die US-amerikanischen Schulleitungen und «die Autonomie der Schule in allen Bereichen eher einer Delegation von Gestaltungsräumen entspricht» (Klein 2017, 83). Dies sind Hinweise darauf, dass sich institutionell bedingte, länderspezifische Besonderheiten des Handlungsrahmens schlussendlich auch auf das Führungsverhalten auswirken. Klein formuliert basierend auf den Erkenntnissen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen und schlussfolgert:

«Dies wirft neben praktischen Implikationen auch die Frage auf, inwiefern es nicht eigener, speziell auf die deutschen Rahmenbedingungen angepasster Leadership-Modelle bedarf.» (Klein 2017, 82)

Das betrifft ebenfalls den internationalen Führungsdiskurs sowie die Frage, wie welche Konzepte, Modelle und Publikationen in der Scientific Community bearbeitet und verbreitet werden sowie in bildungspolitische Setzungen Einzug halten. Hallinger und Kovačević (2019) präsentieren in ihrer Analyse der Wissensbasis von Veröffentlichungen zu «Educational Leadership and Management» zwischen 1960 und 2018 in einschlägigen internationalen Journals die Entwicklung von Denkschulen («schools of thought») und Zitationen über vier Generationen hinweg. Neben der Herausbildung von Denkschulen wie «Leadership for Learning», «Shared Leadership for change», «Leading teachers» und «School Effectiveness and School Improvement» zeigt sich eine abnehmende, aber bis heute andauernde Dominanz von erstens Publikationen aus dem nordamerikanischen Raum und zweitens männlichen Autoren. Erst in der vierten Generation (2010–2018) treten Publikationen aus Deutschland in Erscheinung. Der deutschsprachige Raum hat einen sehr geringen Anteil am Diskurs, während der asiatische Raum in diesem internationalen Diskurs an Bedeutung gewinnt.

Gleichzeitig finden die Erkenntnisse, Programme und Führungskonzepte Einzug in den deutschsprachigen Führungsdiskurs, wie durch die

Ausführungen zu Führung im schulischen Kontext in Kapitel 3 anhand von Distributed Leadership erläutert wird.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Entwicklung des Führungsbegriffs anhand der Schwerpunkte Führungspersönlichkeiten, Führungsverhalten und Führungsstile, Führungskontexte und -situationen, relationale Führung zusammengefasst und mit Hinweisen und Erkenntnissen zur Schulführungsforschung verknüpft. Die Darstellung der Entwicklung verdeutlicht die Notwendigkeit, Schulführung nicht allein als Schulleitungshandeln zu verstehen und zu untersuchen.

Untersuchungen zeigen deutliche empirische Hinweise, dass der Fokus auf die individuellen Merkmale und Handlungen einer Schulleitung bzw. einem Führungsakteur nicht genügt, um Zusammenhänge, Wirksamkeiten und Einflussfaktoren von Schulführung zu verstehen. Die Erkenntnisse sprechen für eine Erweiterung analytischer Perspektiven, die die Handlungen und Interaktionen weiterer Organisationsmitglieder einbeziehen. Dazu wird im anschließenden Kapitel der schulbezogene internationale Diskurs zu Distributed Leadership ausführlicher erläutert.

4 Distributed Leadership im schulischen Kontext

International bzw. im englischsprachigen Raum ist die Verteilung von Führung in schulischen Kontexten ein populäres Phänomen, das seit längerem beforscht wird. Distributed Leadership erweist sich dabei als ein Thema, das in verschiedenen Publikationsorganen seit Anfang des 21. Jahrhunderts eine besonders hohe Aufmerksamkeit erfährt, wie unter anderem Harris und DeFlaminis festhalten:

«No other leadership concept, it seems, has caused so much controversy, angst and debate as distributed leadership. Yet, unlike so many other leadership fads and fashions that come and go, distributed leadership continues to be an influential idea within educational policy and practice.» (Alma Harris und DeFlaminis 2016, 141)

Distributed Leadership schließt inhaltlich an die Führungstheorieentwicklung sowie die Erkenntnisse der Studien zur Führungseffektivität an und möchte zum einen als analytischer Zugang einen Beitrag leisten, Schulführung zu untersuchen und zu beschreiben. Zum anderen werden Distributed Leadership verschiedene Potenziale in Hinblick auf Schulentwicklung und Schulleffektivität zugeschrieben, die zu einer Reihe an programmatischen Publikationen beigetragen haben, auch im deutschsprachigen Raum.

In diesem Kapitel werden auf der Grundlage zweier Metaanalysen sowie weiterer relevanter Literatur – jedoch angesichts der Menge an Studien und Publikationen aus allen Regionen der Welt ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Erkenntnisse, Konzepte und Zusammenhänge rund um Distributed Leadership erläutert. Vorab werden allerdings kritische Stimmen zusammengefasst, die die Art oder den Stand des Diskurses zu Distributed Leadership hinterfragen.

4.1 Kritische Perspektiven auf den Diskurs

Der internationale Forschungsstand zur Verteilung von Führung zeichnet sich durch Uneinheitlichkeit, gegenseitige Bezugnahme sowie synonyme Verwendung und fehlende Abgrenzung von Konzepten wie «shared»,

«collaborative», «facilitative», «participative» oder eben «distributed leadership» aus (Alma Harris 2007; Spillane 2006; Woods u. a. 2004).

Neben dem Fehlen einer allgemein geteilten Definition und empirisch fundierter Theorieentwicklung des Konzepts Distributed Leadership löst außerdem die enorme Anzahl an Publikationen zu dem Thema Fragezeichen aus. Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen auf den exponentiellen Anstieg von Distributed Leadership als Forschungs- und Führungsentwicklungsthema hin und befassen sich mit der Frage der dominierenden Verbreitung des Führungskonzeptes in Wissenschaft und Praxis (Lakomski 2008; Lumby 2016; 2013; Bush 2018). Lumby weist anhand der Anzahl an Referenzen zu Distributed Leadership in zwei bedeutsamen internationalen Journals zu Schulführung – «School Leadership and Management» und «Educational Management Administration & Leadership» – auf die beträchtliche Menge an Publikationen hin. Sie kritisiert, dass die überwiegend normativ-programmatischen Publikationen dominieren und bis dato die Theoriegenerierung des Phänomens Distributed Leadership diffus geblieben ist, gleichzeitig kritische Stimmen zur fehlenden Theorieentwicklung ungehört bleiben und Distributed Leadership dennoch von nationalen und internationalen Institutionen wie z. B. der OECD propagiert wird. Seit den Ursprüngen bei Spillane und Gronn ist Distributed Leadership von einer analytischen Heuristik zu einem programmatischen Ideal von Führung geworden, wie folgende Aussage unterlegt:

«The recent provenance of distributed leadership in the field of education can be traced to seminal publications by Gronn and Spillane. Gronn (2000: 326) linked ideas of distributed leadership to an intellectual project stretching back to the 1950s, relating it to distributed cognition and to activity theory offering «an entirely new conception of workplace ecology». Spillane et al. (2004: 4) similarly suggested distributed leadership to be a lens through which to examine and understand better the interrelationship of the social and physical environment and leadership actions «by identifying dimensions of

leadership practice and articulating the relations among these dimensions». In both cases, distributed leadership was offered as a heuristic tool, not a type of or prescription for practice. Such detachment swiftly gave way to explicit or implicit assertions by others that distributed leadership was a form of practice and, moreover, a recommended one». (Lumby 2013, 582)

Lumby verweist auf das enorme Ausmaß an Publikationen sowie die nach wie vor fehlende adäquate Definition, die es rechtfertigen würde, Distributed Leadership als Modell für die Praxis zu propagieren bzw. es so enthusiastisch weiter zu untersuchen. Sie nennt zwei Paradigmen bezüglich der Distribution von Forschungswissen in der Praxis (Innovationsforschung): rationale, auf Evidenzen basierende Entscheidungen («rational choice») gegenüber Entscheidungen auf der Basis kognitiver, emotionaler oder psychologischer Bedürfnisse. Anhand des rhetorischen Verlaufs («pathos, logos, ethos») der Diskussion von Distributed Leadership zeigt sie, wie Distributed Leadership als Modeerscheinung bzw. imitierte Idee («fashion» bzw. «fad») und nicht als rationale evidenzbasierte Entscheidung von Organisationen im Schulfeld kursiert.

«An uncritical promotion of the theory, as leading to improvements for learners and schools that are more effective, is difficult to sustain in the light of confusion over just what distributed leadership is.» (Lumby 2016, 164)

Lumby (2016) problematisiert die fehlende theoretische Entwicklung von Distributed Leadership mit der Mutation von Viren, die durch Anpassung und «Hybridisierung» in der theoretischen Grundlage gegenüber jeder «rationalen» Kritik immun werden:

«Distributed leadership is a theoretical virus whose continuous hybridization of theory appears to make it immune to the attacks of rational argument about its lack of clarity.» (Lumby 2016, 165)

Auch Lakomski nennt die Theorieentwicklung bildhaft «horses for courses»

(Lakomski 2008, 162), was so viel bedeutet wie: «Was dem einen die Eule, ist dem anderen die Nachtigall» («Wat den een sien Uul is den annern sien Nachtigall.»). Wie alltagspsychologische Konzepte hätte Distributed Leadership allenfalls eine Sammlung an Merkmalen und vagen Bedeutungen, die individuell angewandt werden:

«Each and every one of these features is open to interpretation, and interpretation will differ depending on context and the interpreter's point of view. Therefore, there may be as many views of DL as there are interpreters interpreting, a state of affairs not conducive to clarity.» (Lakomski 2008, 162).

Lakomski schlussfolgert, es bräuchte eine empirische Auseinandersetzung mit der Realität, nicht eine Ausweitung von Konstrukten und Begriffen sowie deren Vorkommen in der Praxis.

«Oversimplifying the case, we might say something like: just because we have an extended leadership vocabulary that has been around for a long time does not mean that there is any such thing in nature, that is, it does not necessarily refer to any natural kind.» (Lakomski 2008, 168)

Während also einerseits die konzeptuelle und empirische Klarheit problematisiert bzw. als Anlass zu weiterer Forschung proklamiert wird (Alma Harris 2007; Lakomski 2008; Leithwood, Mascall, und Strauss 2009a; Lumby 2013; 2016; Spillane u. a. 2009; Tian, Risku, und Collin 2016), gilt Distributed Leadership für Wissenschaft und Bildungspolitik als das neue Konzept, mit dem sich positive Effekte für die Effektivität und Leistung in Schulen versprochen werden.

Harris und DeFlaminis wehren sich gegen die Kritik am Konzept Distributed Leadership und dessen «Dämonisierung» sowie an den zu kurzen Schlussfolgerungen bezüglich empirischer Lücken, indem sie die anwendungsorientierte, praktische Seite (gegenüber der theoretisierenden von Spillane und Gronn) erläutern und auf existierende empirische Erkenntnisse verweisen, die auch negative Seiten von Distributed Leadership aufzeigen: «like any

form of leadership, distributed leadership is not inherently «friend or foe»». Die Verteilung von Führung ist also nicht per se positiv zu bewerten bzw. mit positiven Folgen verbunden. Wie bereits Leithwood und Kollegen (Leithwood, Mascall, und Strauss 2009a) darlegen, birgt die Verteilung von Führung stets auch die Gefahr, dass Verantwortlichkeiten und Aufgaben von Lehrpersonen die Arbeitsbelastung, nicht jedoch die Handlungsmacht und Kompetenzen von Lehrpersonen erhöhen oder Führungsverantwortung an Personen verteilt wird, die aufgrund geringer fachlicher oder sozialer Fähigkeiten überfordert sind. Letztlich ist es also immer eine Frage der Rahmenbedingungen und des situativen Kontextes sowie der beteiligten Akteure, die die Verteilung von Führung bestimmen und somit auch empirisch zu berücksichtigen sind.

Insofern besteht ein vielseitiger und durchaus kritischer Diskurs zu Distributed Leadership, der im deutschsprachigen Raum bislang nicht aufgegriffen wurde und aus dem nachfolgend wesentliche Erkenntnisse aufbereitet werden.

4.2 Definitionen und Konzepte

In einer Meta-Analyse von Publikationen zu Distributed Leadership wurde bereits Anfang des Jahrtausends festgehalten, dass sich in den Publikationen keine gemeinschaftliche geteilte Definition, sondern terminologisch uneinheitliche, teilweise in ihrer inhaltlichen Essenz identische, aber in jedem Fall ungleiche Definitionen finden lassen (Bennett u. a. 2003; Woods u. a. 2004)

So definiert Gronn zunächst Führung in seinem den Diskurs prägenden Artikel «Distributed Leadership as a unit of analysis» (2002) als einen Status, der sich einer Person, verschiedenen separaten Personen, einer Gruppe gemeinschaftlich agierender Personen oder größeren Organisationseinheiten mit mehreren Mitgliedern zuschreiben lässt. Führung definiert sich nicht durch formale Funktionen oder Rollen, sondern durch einen von Organisationsmitgliedern attribuierten Einfluss.

Spillane betont zudem, dass Führung sich auf den Kern der Arbeit in der

Organisation – also im Falle der Organisation Schule auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler – beziehen muss und andere Aktivitäten der Einflussnahme für Führung nicht relevant sind. Überdies unterscheidet er die als Führung intendierte Aktivität sowie die Wahrnehmung von Aktivitäten als Führung:

«Questions of effectiveness and direction of influence must be separated from leadership itself. Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, or practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practices. Influence relationships that are not tied to the core work of the organization, such as one teacher influencing another to join Weight Watchers, would not count as leadership in this definition. Not all influence relations are ones of leadership; to denote leadership, the object of influence needs to be tied to the core work of the organization. The term leadership is reserved either for activities that administrators and teachers design to influence others or for activities that administrators, teachers, or students understand as influencing them, all in the service of the organization's core work.» (Spillane 2006, 20)

Distributed Leadership bedeutet folglich, dass sich Führung unabhängig von formalisierten Rollen über mehrere Personen hinweg verteilt. Es wird aber auch spezifisch durch die Wahrnehmung und Zuschreibung von Einfluss und Führungsaktivitäten bestimmt.

Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Distributed Leadership zeigt sich mit Blick auf den Zeitraum von 2002 bis 2013, dass drei Ansätze in den Publikationen verfolgt werden: «modelling distributed leadership practice, comparing distributed leadership with similar concepts and questioning the concept of distributed leadership» (Tian, Risku, und Collin 2016, 150). In

Bezug auf die Modellierung von Distributed Leadership bilden insbesondere zwei Konzepte die Grundlage der Veröffentlichungen:

1. Spillanes praxisorientiertes Modell mit dem «leader-plus aspect» und dem «practice aspect» und
2. Gronns «numerical-concertive model» von Distributed Leadership, das er später als hybrides Modell von Distributed Leadership weiterentwickelte.

Im Folgenden werden beide Konzepte von Distributed Leadership erläutert.

Spillane entwickelt und vertritt mit seiner Arbeit weniger ein Rezept für die Praxis, sondern eine Perspektive für die Analyse und Erforschung von Führung in Schulen:

«Distributed leadership is frequently talked about as a cure-all for schools, a way that leadership ought to be carried out. But a distributed perspective on leadership should first be just that – a perspective or lens for thinking about leadership before rushing to normative action. In this view, distributed leadership is not a blueprint for doing school leadership more effectively. It is a way to generate insights into how leadership can be practiced more or less effectively.» (Spillane 2006, 19)

Distributed Leadership bedeutet hier also nicht zwingend, dass jemand Führung verteilt, sondern ein Verständnis von Führung über mehrere (formelle oder informelle) Personen, Systemebenen und Orte usw. hinweg verteilt. Um Führung zu verstehen, muss der Blick darauf gerichtet werden, wie Führung in der Praxis entsteht und wer bzw. was hier welchen Beitrag leistet (Spillane 2006, 16).

«Accounts of leadership often dwell exclusively on the structures and roles that schools should put in place and the leadership functions that need attention. The result is that day-to-day practice falls through the cracks. Studying the ‘how’ as well as the ‘what’ of leadership is essential.» (Spillane 2006, 18)

Spillane entwirft für die Analyse von Führung im schulischen Kontext ein Konzept mit zwei Komponenten:

- den Leader-Plus-Aspekt («leader-plus aspect»)
- und den Praxis-Aspekt («the practice aspect»).

Der Leader-Plus-Aspekt bedeutet, Führung in Schulen als verteilt zu betrachten. Mit diesem Verständnis von Führung werden weitere Personen berücksichtigt und in den Blick genommen, und zwar nicht nur diejenigen in formalen Führungspositionen, wie etwa eine stellvertretende Schulleitung oder eine erweiterte Schulleitung. Gemeint sind zudem Personen ohne formale Führungsposition, die Verantwortung für Führungsaktivitäten und -aufgaben übernehmen. Überdies geht es nicht nur um Delegation, also das Übertragen («Verteilen») von bestimmten Kompetenzen oder Aufgaben auf weitere Personen, sondern auch um Initiativen von Lehrpersonen, Eltern oder anderen, die sich an Führung beteiligen. Der Leader-Plus-Aspekt fordert eine Auseinandersetzung mit der Frage «who does what in the works of leadership» (Spillane 2006, 22).

Der Praxis-Aspekt bezieht sich auf die analytische Notwendigkeit, Führung nicht allein als Handlung von Führungsperson oder als Aktivität Einzelner zu verstehen: «Instead, from a distributed perspective, leadership practice takes shape in the interaction of leaders, followers, and their situation» (Spillane 2006, 23).

«The critical issue, then, is not whether leadership is distributed but how leadership is distributed. In this way, a distributed perspective presses us to investigate how leadership practice is stretched over two or more leaders and to examine how followers and the situation mutually constitute this practice.» (Spillane 2006, 23)

Abbildung 1 zeigt die essenziellen Elemente von Distributed Leadership gemäß Spillane (2006). Die Dreiecke repräsentieren einen bestimmten Moment in der Zeit, wenn aus dem Zusammenspiel von Führenden, Geführten und der Situation eine Führungspraxis entsteht, die sich in weiteren Momenten

der Zeit anders gestalten kann und wird: mit anderen Führenden, anderen Geführten und in anderen Situationen.

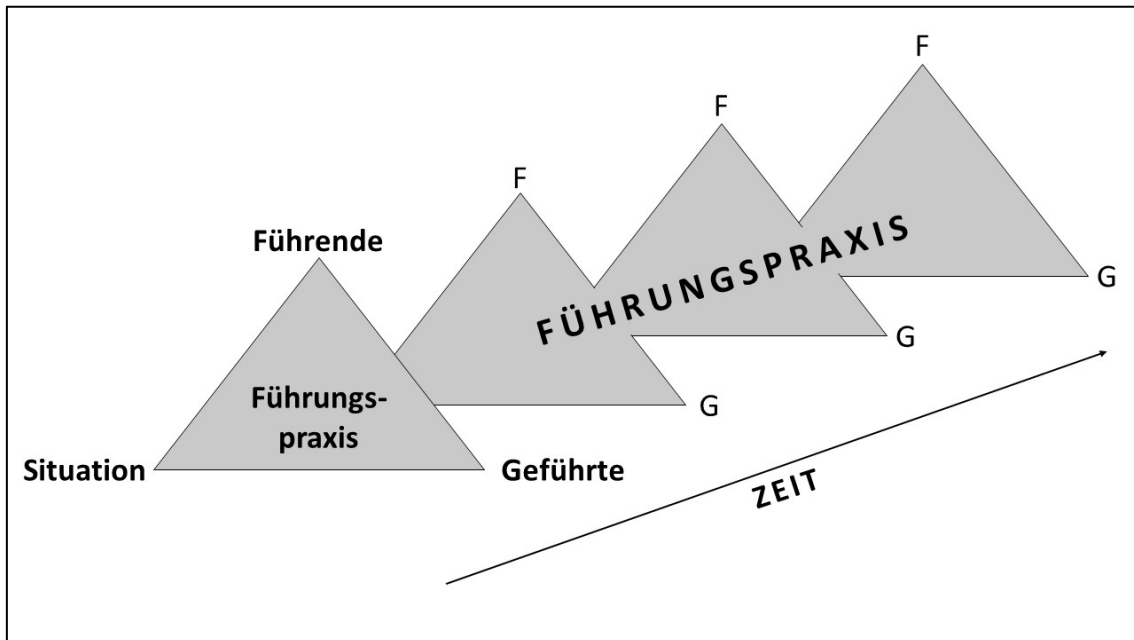


Abbildung 1: Essenzielle Elemente von Distributed Leadership (nach Spillane 2006, 11)

Die Führungspraxis verteilt sich über verschiedene Führende, die sich und ihre Handlungen gegenseitig beeinflussen, und entsteht so zunächst durch die Interaktionen zwischen Führenden. Die Führungspraxis ist somit mehr als die Summe der Handlungen der einzelnen Führungsperson:

«What a leader does influences and in turn is influenced by other leaders. In this situation, leadership practice is a system of interacting practices that is more than the sum of the actions of individual leaders.» (Spillane 2006, 25)

In Abgrenzung zu den Führenden unterscheidet Spillane die Geführten, die jedoch nicht formal unterstellte Personen sein müssen und in ihrer Rolle als Geführte fixiert sind, sondern je nach dem situativen Moment im zeitlichen Verlauf auch zu den Führenden zählen können. Die Situation ist das dritte essenzielle Element der Führungspraxis laut Spillane. Dazu gehören zum einen die Routinen im Sinne von wiederholten, interdependenten Mustern im alltäglichen Handeln, zum anderen die Instrumente, die das alltägliche

Handeln prägen und mit denen geführt wird. Nach Spillane dienen Instrumente nicht einfach dazu, das Handeln effizienter oder effektiver zu gestalten, sondern sie prägen die aus den Interaktionen von Führenden und Geführten entstehende Praxis grundlegend. Weiter gehören strukturelle und kulturelle Merkmale ebenso zur Situation und sind wesentlich für die Führungspraxis, liegen aber nicht im Fokus seiner Arbeit (Spillane 2006, 25).

Neben Spillane sind es außerdem die Arbeiten von Peter Gronn rund um die Jahrtausendwende gewesen, die den Diskurs und die Konzeptualisierung von Distributed Leadership als zukunftsorientierte und realitätsnahe Perspektive auf Führung angestoßen haben. Auch Gronn (2000; 2002) argumentiert für eine neue Architektur von Führung, in der Führung nicht bloß mit Blick auf das individuelle Handeln oder strukturbedingte Rollen betrachtet wird, bzw. gegen die naiven Vorstellungen von einem Dualismus, in dem ein Führer – traditionell dominierten Männer diese Bilder – den Geführten gegenübersteht:

«Implicit in this kind of reasoning is a crudely abstracted leader-follower(s) dualism, in which, *inter alia*, leaders are superior to followers, followers depend on leaders and leadership consists in doing something to, for and on behalf of others.» (Gronn 2000, 318, kursiv im Original)

Gronn greift damit Erkenntnisse sowie Entwicklungen im Führungsdiskurs auf (vgl. Kapitel 3) und argumentiert für die Überwindung dualistischer Vorstellungen von Führungspersonen gegenüber Geführten oder der individuellen Handlungsfähigkeit (Agency) gegenüber der Struktur. Ähnlich wie Spillane plädiert er theorie- und forschungsbasiert zum einen für die Abkehr vom Fokus auf die Führungsperson, zum anderen für eine Sicht auf Führung, die kontextuelle Faktoren stärker berücksichtigt:

«The dualism is false because neither constitutive element of social reality, agency nor structure, reduces to the other; rather, the relationship between the two is always one of interplay through time: each element is analytically distinct from,

but is ontologically intertwined with, the other.» (Gronn 2000, 318)

Gronn sieht die Zukunft der Führungsforschung in der Betrachtung von beiden konstitutiven Elementen sozialer Realitäten, der individuellen Agency sowie der Struktur und ihrer Verbindungen bzw. ihrem Zusammenspiel (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 5), das sich in Aktivität ausdrückt. Er orientiert sich an den Arbeiten zur Aktivitätstheorie, die es ermöglicht, die Reziprozität, Interdependenz und vermittelnden Einflüsse und Prozesse in einem Aktivitätssystem abzubilden (Gronn 2000, 327), und somit zu einer Brücke zwischen organisationalen Strukturen und individuellen Handlungen wird (Gronn 2000, 334).

Sein Verständnis von Führung ähnelt jenem von Spillane (2006) insofern, als er Führung zum einen nicht an Individuen ausrichtet, zum anderen auch die Zuschreibung von Einfluss hervorhebt:

«[...] leadership is defined in this article as a status ascribed to one individual, an aggregate of separate individuals, sets of small numbers of individuals acting in concert or larger plural-member organizational units. The basis of this ascription is the influence attributed voluntarily by organization members to one or the other of these focal units. The basis of the attribution of legitimate influence by the attributing agents may be either direct experience, through first-hand engagement with the particular focal unit, or vicarious experience, and thus reputed, presumed or imagined. The scope of attributed influence encompasses the workplace-related activities defined by the employment contracts which operate in particular contexts.» (Gronn 2002, 428)

Betont wird erneut, dass sich Führung über mehrere Personen verteilt bzw. verteilen kann und sich Führung über die Zuschreibung der Geführten definiert, die Einfluss mehr oder weniger direkt wahrnehmen. Dieser zugeschriebene Einfluss bezieht sich wie in Spillanes Weight-Watchers-Beispiel

allerdings zwingend auf arbeitsbezogene Ziele, im Fall der Schule also auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und dessen Rahmenbedingungen.

Gronn beschreibt ähnlich wie Spillane (2006) als am eindeutigsten bzw. häufigsten verbreitetes Merkmal von Distributed Leadership die Verteilung von Führung über mehrere Personen hinweg. Dies bezeichnet er als «Distributed Leadership as numerical action» (Gronn 2002, 429). In dieser Sicht auf Führungsverteilung werden die individuellen Beiträge als additiv verstanden und ergeben so die Summe ihrer Teile. Demgegenüber steht «Distributed Leadership as concertive action» als ganzheitliche Konstruktion von Führung, die weniger die einzelnen Personen und ihre Handlungen fokussiert:

«In this second sense of distribution, the conduct which comprises the unit of analysis is concertive action, rather than aggregated, individual acts.» (Gronn 2002, 429)

In einer konzertierten Aktion sind die einzelnen Handlungen wie in einem Konzert aufeinander abgestimmt und ergeben zusammen mehr als die Summe der einzelnen Teile. Drei Modi von Distributed Leadership als konzertierte Aktion unterscheidet Gronn: spontane Kooperation, intuitive Arbeitsbeziehungen sowie institutionalisierte Praxis. In jedem dieser Modi handeln die Beteiligten gemeinsam bzw. gemeinschaftlich, was Gronn als «conjoint agency» und wesentliches Attribut von «Distributed Leadership as concertive action» bezeichnet:

«Conjoint agency means that agents synchronise their actions by having regard to their own plans, those of their peers, and their sense of unit membership.» (Gronn 2002, 431)

Das Explizieren und Abstimmen individueller und gemeinschaftlicher Handlungen (vgl. Kapitel 5) bildet die Grundlage konzertierter Aktionen, wie sie zuvor mit den Modi beschrieben wurden. Gronn nennt außerdem zwei Komponenten von «conjoint agency», die wesentlich für den Prozess sind: Synergie als Erfahrung für die Beteiligten, durch die latente Fähigkeiten und

Möglichkeiten freigesetzt werden sowie wechselseitiger Einfluss, der sowohl innerhalb der Gruppe als auch im organisationalen Umfeld der Einheit seine Wirksamkeit entfaltet:

«The internal relationship of the conjoint agents is one of reciprocal influence. And in their relations with their organizational peers, who attribute leadership to them as focal units, conjoint agents both influence colleagues and are influenced in return.» (Gronn 2002, 431)

Einfluss auf den Prozess nehmen die erlebten Synergien, die die Übereinstimmung von Anstrengungen, Zielen und Ressourcen bei der Verfolgung gemeinsam vereinbarter Ziele stärken, aber ebenso die formalen Rollen und Strukturen, in die die Akteure eingebunden sind.

Gronns Überlegungen zu einer neuen Architektur von Führung resultieren unter anderem aus der Veränderung der Arbeitsorganisation und Aufgabenstrukturen (Gronn 2000). Ausgehend von den damit verbundenen Veränderungen der Arbeitsbedingungen erläutert Gronn die Bedeutung von Interdependenz auf zweifache Weise: Gegenseitige Abhängigkeit von Organisationsmitgliedern kann sich durch Zuständigkeiten ergeben, die sich überschneiden, oder durch Verantwortlichkeiten, die sich ergänzen. Beides erfordert Abstimmungen der Beteiligten, steigert die Schwierigkeit, aber vergrößert auf organisationaler Ebene auch die Dichte der Führungspraxis (Gronn 2002, 433).

Gronn entwickelt seine Überlegungen aufgrund neuer empirischer Erkenntnisse und Verschiebungen im Diskurs hin zu Programmatik weiter. Später schlägt er das Konzept hybrider Führung vor (Gronn 2009a), das er als Weiterentwicklung der neuen dichotomen Vorstellung von pluraler gegenüber individualistischer Führungsbegriffe formuliert und dabei auch seine eigenen Beiträge zum Diskurs kritisch reflektiert. Hybride Führung berücksichtige, insbesondere in teambasierten Organisationen wie der Schule, beide Führungskonzepte: Führung durch Individuen wie auch plurale Formen von Führung, die die «hybride» Realität von Führung ausmachen:

«Hybridity [...] also allows for the likelihood that, over time, in each organizational context where leadership may be manifest, different kinds and degrees of both individualized-focused and distributed patterns of leadership will co-exist.»
(Gronn 2009a)

Gronn zeigt anhand von Beispielen aus der Politik sowie Forschung in Schulen und anderen Branchen (2009a; 2009b; 2010), wie sich hybride Formationen von Führung in den Aussagen und Praktiken der Beteiligten zeigen.

«Hybridity, however, is not synonymous with heterogeneity. Consider, for the moment, the idea of focused individual leadership and that of distributed leadership which has arisen in reaction to it. Both these understandings are contrasting points of possible convergence. But the hybridity for which I am arguing is a mixture, in which varying degrees of both tendencies (i.e. focused and distributed) co-exist, with the understanding that within the distributed segment of the mix there are, potentially, a range of plural member formations.»
(Gronn 2009b, 389)

So öffnet er den Führungsbegriff wieder, relativiert die spezifische Ausrichtung auf Distributed Leadership und betont die Vielfalt in den schulischen bzw. organisationalen Führungspraktiken, die sich nicht standardisieren lassen – insbesondere auch die Formen von Distributed Leadership.

In ihrer Analyse der einschlägigen Publikationen zu Distributed Leadership betonen Tian, Risku und Collinn die grundlegende Bedeutung der Arbeiten von Spillane und Gronn für die Diskursentwicklung von Distributed Leadership und ziehen den Schluss, dass sich beide analytischen Modelle in ihrem Verständnis von Distributed Leadership ähneln. Allerdings besteht der Unterschied darin, dass das Modell hybrider Führung von Gronn auch die Agency der Individuen aufgreift:

«Compared to Spillane (2006), who examined distributed leadership as the conjoint agency of multiple actors, Gronn

(2008, 2009b) to some extent acknowledged leadership also as individual agency in his hybrid model. However, Gronn's main interest was to delineate how different sources of agency would constitute the holistic leadership pattern. Neither Spillane's nor Gronn's model examined how individuals would feel, participate and develop in the leadership process.» (Tian, Risku, und Collin 2016, 150)

In Bezug auf die Konzeptualisierung und Modellierung von Distributed Leadership – in den erläuterten Konzepten wie auch in den weiteren Studien und Publikationen anderer Autorinnen und Autoren – schlussfolgern die Autorinnen, dass sich jedoch beide Konzepte nicht mit der Perspektive und den Handlungen und Entwicklung der Individuen auseinandersetzen:

«It can be concluded that over the past decade, research seems to have enriched the discussion of how to fill the gap of conceptualising distributed leadership, but has not yet reached a consensus on what distributed leadership is. Moreover, research tends to have focused on examining leadership more as a resource from an organisational point of view than as an agency that allowed individuals to have an active role in the organisation.» (Tian, Risku, und Collin 2016, 152)

In den analysierten Publikationen liegen die Schwerpunkte also mehr auf der organisationalen Strukturierung von Führung als auf den Vorstellungen oder Aktivitäten Einzelner oder vice versa, was als analytischer Zugang sinnvoll sein kann, grundsätzlich aber limitierend und daher zu vermeiden ist: Es geht um das Verhältnis von Individuum und Organisation, nicht das «Entweder-oder», was in Kapitel 5 weiter ausgeführt wird.

4.3 Ausprägungen und Formen

In der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Führung sich in Organisationen über die Leitungsebenen hinaus verteilt bzw. verteilen kann oder gar soll, ist Distributed Leadership ein Konstrukt neben anderen pluralen Führungsformen. Dazu zählen neben Konzepten wie Shared Leadership oder partizipativer oder demokratischer Führung außerdem neue Konstrukte wie Agilität, das als Führungs- und Organisationsprinzip aus betriebswirtschaftlichen Kontexten und der Softwareentwicklung ins Schulfeld Einzug hält. Unter den Vorzeichen der digitalen Transformation, des gesellschaftlichen Wandels und insbesondere auch der sich verändernden unternehmerischen Bedürfnissen werden Methoden und Prinzipien empfohlen, die die Weiterentwicklung von Führungsstrukturen und -kulturen in Organisation und mittlerweile auch Schulen anregen (Hameyer und Jesacher-Rößler 2019; Häusling und Rutz 2017). Diese stehen aufgrund fehlender schulspezifischer empirischer Erkenntnisse in dieser Arbeit nicht im Fokus.

Unter dem Schirmbegriff der pluralen Führungsformen haben Endres und Weibler (2019a) eine Verortung von Distributed Leadership gegenüber Shared Leadership vorgeschlagen, die sich an der Rollenüberlappung bzw. Erkennbarkeit von Teilführerschaften orientiert. Shared Leadership als gemeinschaftlich geteilte Führung zeichnet sich aus durch eine «fluide Übernahme von Führung durch die Gruppenmitglieder auf der lateralen Ebene. Im Gegensatz zur Verteilten Führung sind einzelne Führungspersonen dann nicht mehr klar identifizierbar.» (Endres und Weibler 2019a, 10). Bei der verteilten Führung, Distributed Leadership, steht nach ihrer Unterscheidung die «funktionale, aufgabenbezogene Trennung (Rollendifferenzierung) noch im Vordergrund. [...] Es handelt sich, dies sei herausgestrichen, um eine Aufteilung von Führung und nicht um eine gemeinschaftliche Ausübung von Führung». Wenngleich dieses Verständnis von Distributed Leadership den Konzeptualisierungen von Gronn und Spillane (vgl. Abschnitt 4.1) widerspricht, findet sich diese Bedeutung von Shared Leadership als gemeinschaftliche Schulführung beispielsweise in Publikationen zu dem britischen Reformprogramm «Principals as Literacy Leaders (PALL)» wieder:

«PALL's position on leadership is drawn from compelling research evidence that quality leadership makes a difference to children's learning and achievement and is about working together on a common moral purpose (see Chap. 2). For all the PALL studies this moral purpose means a focus on the improvement of children's reading. Furthermore, as we have already argued, such leadership work is not viewed as the role for a single leader but is instead viewed as work to be done by a collective, involving those in named positional roles as well as those with no formal leadership role. People are drawn to the collective through their interest in working to improve students' learning.» (Dempster u. a. 2017, 80)

In beiden Fällen steht die gemeinschaftliche Ausrichtung der Führung durch verschiedene Personen, mit oder ohne spezifische Position bzw. Funktion, in der Gruppe im Zentrum. Wie zuvor auch von Spillane (2006) oder Gronn (2002) dargelegt, geht es auch bei Distributed Leadership um Einfluss, der nicht allein von Funktionsträgerinnen und -trägern ausgeübt wird und sich auf ein arbeitsbezogenes gemeinsames Ziel ausrichtet. Trotz der Nähe und Überschneidung von Distributed Leadership zu anderen Führungskonzeptionen wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Verortung verzichtet. Stattdessen werden nachfolgend Beiträge zu Mustern und Formen von Distributed Leadership im schulischen Kontext erörtert.

Formen oder Ausprägungen der Verteilung von Führung sind in der Vergangenheit erarbeitet worden, oftmals in britischen oder amerikanischen Schulkontexten. Dennoch lassen sich aus diesen Erkenntnissen Hinweise für Merkmale sowie Rahmenbedingungen von Distributed Leadership ableiten, die sich auch auf deutschsprachige Schulsysteme übertragen lassen. Wie im letzten Abschnitt bereits angedeutet, ergeben sich aus beiden Konzeptualisierungen Formen von Führungsverteilung, die sich mehrheitlich in ihrer Bezeichnung unterscheiden:

MacBeath (2009; 2005) hat in einer multimethodischen und partizipativen Studie in elf englischen Schulen analysiert, was in praktischer Hinsicht unter

der Bezeichnung Distributed Leadership von Schulleitungen, Lehrpersonen und weiteren Mitarbeitenden verstanden und gelebt wird. In Interviews mit Schulleitungen und darauffolgendem Shadowing wurden Vorstellungen und tatsächliche Praxis erhoben und reflektiert, mit den Beteiligten allein und später auch in Gruppen von Schulleitungen. Basierend darauf arbeitet MacBeath (2005; 2009) Formen der Führungsverteilung entlang eines Kontinuums von Führungsverteilung heraus (vgl. Abbildung 2). Die Formen entsprechen nicht einem spezifischen Profil einer Schule, sondern orientieren sich an Situationen oder Aufgaben, werden kombiniert gelebt und sind somit auch nicht gänzlich trennscharf oder als besser oder schlechter zu verstehen:

«While each of these different manifestations of leadership may be appropriate at a given time and in a given context, the most successful leadership would, we believe, convey an understanding of all of these expressions of distribution and would be able to operate in each mode as appropriate to the situation and to the stage of development of the school.»
(MacBeath 2009, 44–45)

Erfolgreiche Führung würde also bedeuten, im Bewusstsein all dieser Formen situativ die geeignete anzuwenden bzw. umzusetzen. Wenngleich MacBeath von einer Taxonomie oder einem Kontinuum schreibt, werden die Kriterien und Merkmale für die Unterscheidung nicht klar benannt. Allerdings werden folgende Unterscheidungskriterien in den Beschreibungen der Formen deutlich, wie nachfolgend erläutert wird:

- zeitliche Perspektive,
- Formalisierung/Verortung in der Organisationshierarchie,
- Macht.

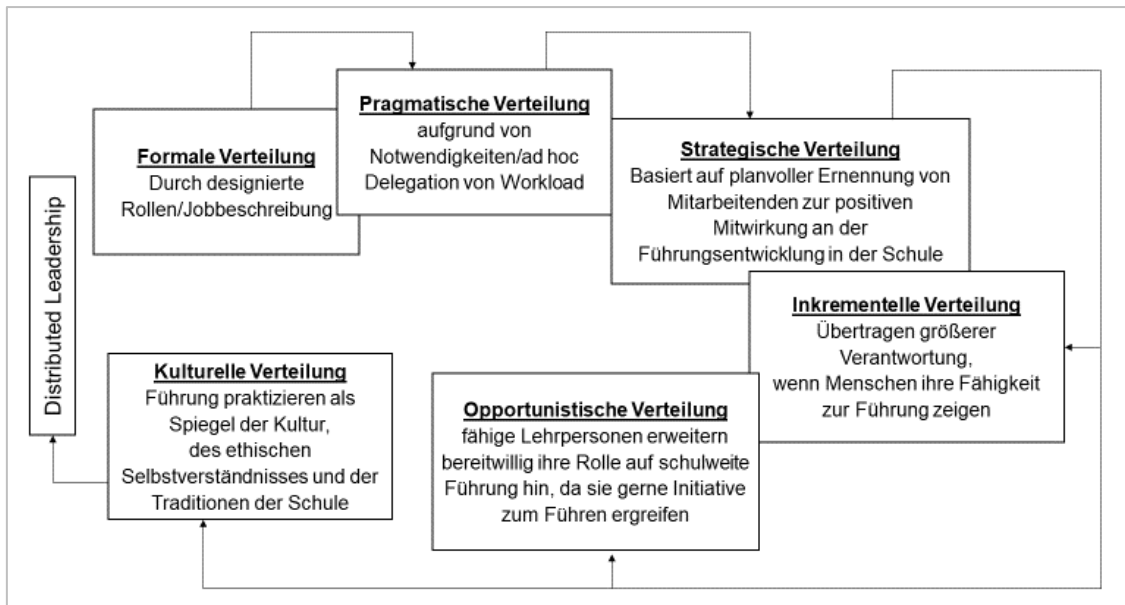


Abbildung 2: Formen der Verteilung von Führung (MacBeath 2009)

Formale Verteilung: Schulen sind in England und vielen anderen Ländern der Welt hierarchische und formalisierte Organisationen. Die Schulleitungen haben klassischerweise formelle Qualifikationen, ein politisches Mandat und eine Reihe von Erwartungen vonseiten der Kollegien, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern. Gleichzeitig bestehen klare Strukturen innerhalb der Schulen, über die die Delegation von Aufgaben verläuft, wie in deutschen oder Schweizer Schulen zum Beispiel mit Stufen- oder Fachgruppenleitungen. Dies bringt den Personen in der Rolle Sicherheit und auch den Externen, für die sie als Ansprechpersonen sichtbar sind. Die Rolle der Schulleitungen beläuft sich darauf, zu unterstützen. Diese Form der Verteilung generiert Stabilität, Sicherheit und Effizienz der Prozesse (MacBeath 2009, 45). Wie die Bezeichnung verdeutlicht, sind die Formalisierung und damit verbunden auch die längerfristige zeitliche Perspektive wesentliche Merkmale dieser Form der Verteilung.

Pragmatische Verteilung: Als Reaktion auf Ereignisse oder Anforderungen vonseiten der Politik oder der Eltern zeichnet sich eine pragmatische Verteilung von Führung durch Kurzfristigkeit aus. Die Ad-hoc-Verteilung von Führung folgt der Argumentation, dass die Zunahme von Distributed Leadership in der Praxis auch den zunehmenden Anforderungen an Schulleitungen

geschuldet sei. Aufgrund von akuten bzw. aktuellen Notwendigkeiten werden Arbeitsbelastungen und Aufgaben kurzfristig verteilt. Die Auswahl der Personen basiert dann auf Merkmalen wie zeitlicher Kapazität, Wissen und Fähigkeiten («Know your people»), aber oftmals auch auf Vertrauen: Wer unterstützt meine Anliegen als Schulleitung, wer eher nicht? («Don't water the rocks» MacBeath 2009, 47). Wesentliche Merkmale sind hier insbesondere der zeitliche Faktor, aber auch die Kontrolle durch die Entscheidung über die richtigen Personen, an die Führungsaufgaben verteilt werden.

Strategische Verteilung: In Abgrenzung zu den beiden vorherigen Formen ist bei der strategischen Verteilung von Führung die längerfristige Zielorientierung im Sinne von Schulentwicklung (bzw. «school improvement», also Verbesserung) charakteristisch. Es geht um eine geplante und zielorientierte Verteilung von Führungsaufgaben, damit sich die Personen und auch die Themenfelder oder Entwicklungsbereiche im Sinne der schulischen Ziele weiterentwickeln. Die Nachhaltigkeit von Expertise und Kompetenzen wird hier in den Fokus genommen, wenn die Verteilung von Führungsaufgaben dazu führt, dass sich Expertise nicht konzentriert, sondern in der Schule und im Kollegium verteilt (MacBeath 2009, 48). Durch die strategische Zielorientierung ist ein wesentliches Merkmal dieser Form der Verteilung somit die langfristige zeitliche Perspektive. Gleichzeitig spielt Macht als Einflussmöglichkeit durch Expertise und Kompetenz hier ebenso eine Rolle, die sich individuell konzentrieren oder breiter abgestützt in der Schule verteilen kann.

Inkrementelle Verteilung: Im Unterschied zu den vorherigen Formen rückt die inkrementelle, schrittweise Verteilung von Führung die Potenzialentwicklung in der Schule in den Fokus. Mit größerer Sicherheit für die eigene Autorität reduzieren Leitungspersonen Top-down-Kontrolle und erweitern den Führungszirkel. Personalentwicklung und Professionalisierung und die strategische Ermutigung von Personen, sich weiterzuentwickeln, stehen hier im Zentrum sowie die Vorstellung, dass in allen oder zumindest vielen schulischen Mitarbeitenden die Fähigkeit liegt, zu führen. Möglichkeiten und Selbstvertrauen sind bedeutsam, um dieses Potenzial «freizulassen» (MacBeath 2009, 49). In den Beschreibungen von MacBeath zeigt sich Macht

als wesentlicher Aspekt dieser Form, wenn es um das Loslassen von Kontrolle, Autorität und Ermöglichung geht. In dieser Form der Verteilung ist die Machtverschiebung von Autorität hin zu Expertise oder Kompetenz, nicht zwingend durch Formalisierung, aber innerhalb organisationaler Hierarchien ein Kriterium für die inkrementelle Verteilung von Führung in Schule.

Opportunistische Verteilung: Hier werden immer stärker Handlungen von Lehrpersonen in den Blick genommen, die sich aus eigenem Antrieb an Führung beteiligen – opportunistisch und nicht mandatiert – und weniger die Handlungen der Leitungspersonen. Es sind Bottom-up-Dynamiken und Mitarbeitende übernehmen Führungsaufgaben eigeninitiativ, weil «Dinge» im Sinne von Aufgaben erledigt oder Anforderungen bewältigt werden müssen. Die Basis für diese Form der Verteilung sind eine gemeinsame Zielorientierung und Wertebasis genauso wie klare Strukturen, ohne die diese Form der Führungsverteilung ins Chaos gleiten kann. Die Schulleitungen bleiben hier eine essenzielle Quelle der Unterstützung (MacBeath 2009, 50). Auch hier ist Macht als Einflussmöglichkeit ein Kriterium, das diese Form der Führungsverteilung prägt, denn nicht formalisierte Leitungen, sondern Mitarbeitende ohne tatsächliches Mandat übernehmen Führung. Eine gemeinschaftliche strukturelle und kulturelle Basis verhindert dabei eine subversive Unterwanderung durch Einzelne.

Kulturelle Verteilung: Bei einer kulturellen Führungsverteilung zählt nicht länger das «Wer», sondern das «Was». Letztlich geht es nur noch darum, dass Aktivitäten ausgeübt werden, um gemeinschaftlich geteilte Ziele zu erreichen. Die Verteilung von Führung und Verantwortung ist eine Selbstverständlichkeit und Teil der Schulkultur und es geht nicht um die Aktivitäten oder Beiträge einzelner Akteure wie Schulleitung oder Lehrperson. Gegenseitige Erwartungen, Respekt und Vertrauen prägen die Art der Beziehungen (MacBeath 2009, 52). Als Kriterien rücken hier erneut Macht und Formalisierung in den Fokus, die keine wesentliche Rolle spielen bzw. im Fall von Macht in solcher Breite verteilt sind, dass sich nicht an Autoritäten, sondern an Inhalten und Kompetenzen orientiert wird.

Die Formen suggerieren in seiner Abbildung eine gewisse

Entwicklungsrichtung, die bei einer Schule endet, in der die Führung situativ und kontextspezifisch aus dem Repertoire an Formen die passende anwendet. Wenngleich die kulturelle Form der Verteilung schlussendlich andeutet, dass Personen kaum noch relevant sind, bleibt die Schulleitung bzw. die formalisierte Führungsebene ein wesentlicher Faktor in der Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie in der Verteilung von Führung in der Schule, wie MacBeath erläutert:

«These six typologies cannot be simply overlaid on any single leadership style. They are situational and heads, or other leaders, tend to adopt the strategic approach most relevant to task people and context. While it may be assumed that the most expert of heads have a capacity for reading situations and audiences and can choose their responses accordingly, in reality the breadth and flexibility of a headteacher's repertoire is constrained by a range of factors, by unpredictable events within and outside the school, by the complexity and paradoxical nature of the world beyond the school gates. Personality, prior experience and political persuasion have all to be factored into the leadership equation and what is portrayed below as a developmental sequence may be arrested or resisted at any stage.» (MacBeath 2009, 53)

Sowohl personenbezogene Merkmale der Schulleitung als auch schulspezifische strukturelle und kulturelle Faktoren prägen letztlich das ‹Wie› und auch das ‹Warum› der Führungsverteilung in Schulen.

Auch in anderen Studien zu den Ausprägungen von Distributed Leadership finden sich die Kriterien ‹Zeit, Formalisierung sowie Macht wieder. Forschungsbasiert unterscheidet Gronn (2002) drei Modi von Distributed Leadership als konzertierte Aktion («concerted action»): spontane Kooperation, intuitive Arbeitsbeziehungen sowie institutionalisierte Praxis.

Spontane Kooperation als Modus von Distributed Leadership zeigt namentlich einen klaren Zusammenhang zum Konstrukt Kooperation, den Gronn

nicht thematisiert oder abgrenzt. Spontane Kooperation kann vielfältige Formen annehmen, beispielsweise, wenn sich Individuen zur Lösung eines Problems aufgrund ihrer Expertise in bestimmten Bereichen oder Themenfeldern zusammenschließen. Diese Zusammenarbeit kann sich wieder auflösen oder aber auch Möglichkeiten für Routinen schaffen, die somit eine längerfristige Perspektive haben (Gronn 2002, 430).

Intuitive Arbeitsbeziehungen entwickeln sich über Zeit zu kollegialen partnerschaftlichen Rollen, die vom Umfeld als Führung wahrgenommen werden. Aus mehr oder auch weniger selbstbestimmten Gründen bildet sich eine gemeinschaftliche Arbeitseinheit, die auf gegenseitigem Vertrauen und einem gemeinsamen impliziten Verständnis als Rahmen beruht (Gronn 2002, 430).

Sind die ersten beiden Modi konzertierter Aktion spontan, intuitiv und eher informell, bezieht sich der Modus der institutionalisierten Praxis stärker auf die Formalisierung von Distributed Leadership. Zum einen können Strukturen geplant konstruiert und mandatiert werden, zum anderen kann sich Formalisierung entwickeln und bestehende Strukturen können mit neuen Elementen ergänzt oder zuvor informelle Beziehungen reguliert werden.

«An example would be the temporary task force or team cited earlier, which is a concertive mechanism for pooling distributed capacity. A derivative of it may be incorporated into an organization's formal framework of governance. Regardless of how and why practices are institutionalised, concertively acting units can be the focus of colleagues' attributions of leadership.» (Gronn 2002, 431)

Ein wesentlicher Aspekt dieses Modus besteht also zuletzt auch darin, dass formalisierte Führungsstrukturen von den Kolleginnen und Kollegen klarer wahrgenommen werden.

In Bezug auf den zeitlichen Faktor unterscheidet Gronn (2002, 434) darüber hinaus langfristige Formen wie Teamstrukturen oder Arbeitsgruppen sowie fluide Formen, die aufgrund von Expertise statt formalisierten Positionen

bzw. Funktionen definiert sind. In Bezug auf den zeitlichen Faktor stellt er «Co-Performance» – körperlich präsent – der «Collective Performance» – zeitlich und lokal verteilt – gegenüber. Macht beschreibt er im Rahmen der Beziehungsqualität in Form von Synergien der Beteiligten als wesentliche Komponente des gemeinsamen Handelns. Er unterscheidet informelle Synergien wie Freundschaft von formellen Synergien, zu denen er basierend auf diversen Studien Hierarchie-Überkreuzungen («cross-hierarchy»), Vormundschaft («trusteeship»), Parität der Beziehungen («parity of relations») sowie Gewaltenteilung («separation of powers») zählt.

Im deutschsprachigen Diskurs zu Distributed Leadership zeigt sich ein anderes Bild hinsichtlich des Ausmaßes an Publikationen und Erkenntnissen. Während zuvor empirische Herleitungen von Formen von Distributed Leadership exemplarisch erläutert wurden, existieren für den deutschsprachigen Raum zumindest Differenzierungen von Distributed Leadership, die überwiegend aus der Organisationshierarchie hergeleitet wurden.

Rolff (2007) beschreibt mit dem Prinzip «konfluenter Leitung» die Verteilung schulischer Führung aus Sicht von Schulleitungen. Er geht davon aus und empfiehlt, dass aufgrund der Zunahme komplexer Aufgaben und Anforderungen Schulen nicht mehr von Einzelpersonen geleitet werden können:

«Schulleiter und Schulleiterinnen tun gut daran, wenn sie nicht anstreben, alles selber machen zu wollen, sondern sich eher als Architekten und Steuerleute verstehen, die eine interne Struktur verteilter Führung aufbauen, ein Co-Management betreiben und eine Steuergruppe initiieren.» (Rolff 2007, 79)

In einem Organigramm verteilter Führung setzt Rolff verschiedene Führungsfunktionen miteinander in Beziehung, wie die erweiterte Schulleitung, Abteilungs- und Stufenleitungen inklusive Stellvertretungen und Fachgruppenleitungen sowie die Lehrer- bzw. Schulkonferenz als mitbestimmend und mitwirkend, nicht führend. Die Schulleitung sieht er aufgrund der Gesamtverantwortung im Zentrum dieses Netzwerkes als Innenarchitekt an der inneren

Struktur der Schule bauend, Fachschaften stärkend und verknüpfend und Sitzungen leitend. Hervor hebt er zudem die Bedeutung der Personalführung, denn erfolgreich und entlastend für die Schulleitung wird es erst, «wenn es gelingt, die passenden Personen in die sich ausdifferenzierenden Funktionen zu bringen» (Rolff 2007, 80).

Auch Dubs (2014) orientiert sich in seiner nicht empirisch fundierten Beschreibung von Formen der Führungsverteilung an Erkenntnissen aus dem englischsprachigen Diskurs und den Strukturen geleiteter Schulen und nennt neben Lerngemeinschaften als «freie Formen» von Distributed Leadership «Delegation», «erweiterte Schulleitung», «Projektgruppen» und «Steuergruppen» als organisatorisch eingegliederte Formen.

Zudem hat Bonsen (2010; 2016; 2018) zum Diskurs in Deutschland beigetragen, indem er sich im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung und Analyse von Führung für die Erweiterung der Perspektive über Schulleitungen hinaus ausgesprochen hat und dies durch empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Studien – nicht aus dem deutschsprachigen Raum – unterlegte (siehe Kapitel 3.6). Exemplarisch für Formen von Distributed Leadership in deutschen Schulen differenziert er die Delegation von Führung, erweiterte Schulleitungen und Fachgruppen, Steuergruppen sowie Professionelle Lerngemeinschaften. Dabei erläutert er – die Rolle der Schulleitungen erwähnend – die organisationale Eingliederung der Formen, ohne allerdings näher auf die Führungsbeiträge der Mitglieder in diesen Formen von Führungsverteilung einzugehen.

Mit den erwähnten Beiträgen zu Distributed Leadership im deutschsprachigen Raum hält der englischsprachige Diskurs Einzug in den deutschsprachigen und Formen, Möglichkeiten oder Notwendigkeiten der Verteilung von Führungsaufgaben über die Schulleitung werden beschrieben bzw. diskutiert. Systematische empirische Untersuchungen dazu, wie diese Führungsaufgaben wahrgenommen werden (vgl. 6.4) und welche kontextuellen Rahmenbedingungen dabei eine Rolle spielen, stehen bislang aber noch aus.

4.4 Merkmale

Nachdem zuvor Definitionen und Konzepte sowie Formen und Ausprägungen von Distributed Leadership erläutert wurden, behandelt dieses Kapitel die charakteristischen Merkmale und Faktoren, die sich als wesentlich für Distributed Leadership in Schulen erwiesen haben.

In der ersten Analyse des Forschungsstandes arbeiteten die Forschenden basierend auf den diversen Publikationen drei charakteristische Merkmale von Distributed Leadership heraus (Bennett u. a. 2003; Woods u. a. 2004):

- «Emergent property»,
- «Openness of boundaries»,
- «Leadership According to Expertise».

«Emergent property» als charakteristisches Merkmal lässt sich in etwa mit einem wachsenden Vermögen übersetzen. Es bezieht sich darauf, dass Distributed Leadership eine wachsende, sich entwickelnde Eigenschaft einer Gruppe, eines Netzwerkes oder eines Teams von miteinander agierenden Personen ist und sich dementsprechend als Führungskonzept nicht auf einzelne Personen bezieht. Wie zuvor bereits erläutert (vgl. Kapitel 4.2), geht es nicht um die additiven Führungsaktivitäten einzelner Personen, sondern um Führung als Produkt gemeinschaftlicher Aktivitäten, das größer als die Summe einzelner Aktivitäten ist (Woods u. a. 2004, 441).

«Openness of Boundaries» charakterisiert Distributed Leadership als ein Konzept, das Führung analytisch und praktisch über das konventionelle Netz an Führungspersonen hinaus versteht und für weitere Mitwirkende öffnet. In den meisten Beiträgen waren dies Lehrpersonen oder andere schulische Mitarbeitende, dazu können aber ebenso weitere Beteiligte wie die Schülerinnen und Schüler, die Elternschaft oder außerschulische Akteure zählen (Woods u. a. 2004, 442).

«Leadership According to Expertise» bezieht sich auf das Merkmal von Distributed Leadership, dass zahlreiche, individuelle, relevante Perspektiven und Fähigkeiten von vielen, nicht wenigen Beteiligten ihren Beitrag zu Führungsaktivitäten leisten, sodass eine aufeinander abgestimmte Dynamik

entsteht. (Woods u. a. 2004, 442)

Überdies gibt es weitere Merkmale, die teilweise als Kriterien für die Formen und Ausprägungen von Distributed Leadership bereits genannt wurden und im Folgenden erläutert werden:

- Ursprung der Entwicklung bzw. Veränderung,
- externer und interner Schulkontext,
- Macht, Kontrolle und Autonomie.

Der Ursprung der Entwicklung bzw. Veränderung ist eine Variable, die bei der Analyse und Umsetzung von Führungsverteilung von Bedeutung sein kann (Woods u. a. 2004). Der Anstoß für die Entwicklung oder Einführung von struktureller oder kultureller Führungsverteilung in einer Schule kann verschiedenen Ursprungs sein. Zum Beispiel können Reformen oder externe Impulse zum Überdenken oder Anpassen der Führungspraxis führen – wie hier in dieser Arbeit durch die geforderte Mandatierung einer verantwortlichen Person, die nicht zwingend Teil der Schulleitung ist. Die Entwicklung von Distributed Leadership kann aber auch intern von einer starken Führungsperson in der Organisation oder einer Schulleitung angeregt sein, die Veränderungen der Führungspraxis initiiert. Und nicht zuletzt können auch Bottom-up-Initiativen oder Initianten tieferer hierarchischen Ebenen in Organisationen Veränderungen anstoßen, auf die die höheren Ebenen mit der Beteiligung an Führungsaufgaben reagieren.

Der (soziale und kulturelle) Kontext, in dem Distributed Leadership angewendet bzw. analysiert wird, ist ebenfalls ein wesentliches Element (Woods u. a. 2004, 442). Das kann sich auf den größeren, externen sozialen Kontext einer Schule oder Organisation oder auch einen gesellschaftlichen Wandel beziehen. Die Schule beispielsweise ist institutionell eingebettet in einen gesellschaftlichen Rahmen und auch in bildungspolitische Gegebenheiten oder spezifische kulturelle Traditionen, die die Verteilung von Führungsaufgaben oder Verantwortlichkeiten prägen sowie zu Erfolg oder Misserfolg beitragen können. Vergleicht man beispielsweise britische, traditionell sehr hierarchische Schulorganisationen mit Schweizer Schulen, die lange mit einem Primus-inter-Pares-System gearbeitet haben (vgl. Kapitel 10.1.1), sind aufgrund

des jeweiligen Kontextes Unterschiede in der Realisierung von Distributed Leadership zu erwarten.

Aber auch der interne, schulspezifische Kontext ist ein relevantes Merkmal. Die Traditionen und Werte wie beispielsweise Vertrauen oder der Umgang mit Macht in einer Organisation bzw. der Organisationsmitglieder erweisen sich als wesentlich dafür, wie sich Führung in Schule über die Schulleitung hinaus verteilt. Demzufolge kann die Implementierung von Formen der Führungsverteilung einen Wandel der Organisationskultur anregen und vice versa kann ein Wandel der Organisationskultur unterstützen, dass sich Führung in Schulen verteilt. Diese zeigten Hallinger und Heck in ihrer Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Schulführung und Leistung der Schülerinnen und Schüler (Hallinger und Heck 2011).

Auch in der Metaanalyse von 2016 wird der Kontext aufgegriffen als Aspekt, der bei der Interpretation und Anwendung von Ergebnissen aus Studien zu Distributed Leadership berücksichtigt werden muss:

«As earlier described, studies on distributed leadership have become more global, making the research findings more versatile and complicated. In fact, the versatile results may indicate that there are few universal answers and that how distributed leadership is interpreted and subscribed to in practice is heavily shaped by the social-cultural contexts. Thus, the findings of the following studies cannot be regarded as universal truths but should be examined in various contexts to obtain broader verification.» (Tian, Risku, und Collin 2016, 152)

Der Forschungsstand zu Schulführung und Distributed Leadership wird immer internationaler und somit auch komplizierter vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultur- und systemspezifischer Besonderheiten. Gleichzeitig sind Erkenntnisse aus unterschiedlichen Kontexten essenziell, um den Diskurs zu stärken sowie Klarheit über die Zusammenhänge zu erlangen (vgl. ausführlicher Kapitel 2.4).

Macht in Zusammenhang mit Kontrolle oder Autonomie wird als relevante

Variable dafür beschrieben, wie sich Führung in Schulen verteilt bzw. verteilen kann. Sie ist spezifischer Teil des kulturellen und strukturellen Kontextes, aber auch der Situation bzw. Aufgabe sowie Eigenschaften der beteiligten Personen bzw. ihrer Interaktion. In Zusammenhang mit transaktionaler Führung (vgl. 3.3) sind die Bedeutung von Macht und ihre unterschiedlichen Formen bereits beschrieben worden. Macht ist ein Aspekt von Führung, der besonders auch in Bezug auf Distributed Leadership relevant ist, weil sich Führung hier auch über Hierarchiestufen und formalisierte Autorität hinweg verteilt.

In Zusammenhang mit Autorität, Kontrolle oder Autonomie wird Macht in Studien wie von MacBeath (2009) oder konzeptionelle Beiträgen von Lumby (2013) oder Woods (2016) jedoch unterschiedlich aufgegriffen und in Beziehung mit Distributed Leadership gesetzt. Die Metaanalyse von 2003 bzw. 2004 benennt verschiedene Konzeptualisierungen von Macht in Bezug zu Distributed Leadership. Zum einen geht es um Einschränkungen von höheren oder externen Systemebenen, die nicht oder nur schwer verhandelbar sind. In Bezug auf das Schulfeld wären das beispielsweise bildungspolitische oder gesetzliche Rahmenbedingungen und Anforderungen an Schulen, die ihnen wenig Freiheiten in der Praxis lassen. Zudem können es aber auch schulische Ziele oder gesellschaftliche Erwartungen sein, die die Handlungsspielräume limitieren. Zum anderen beschreiben sie einen inhaltlichen Diskurs in den analysierten Publikationen, der sich um die wachsenden Grade an Autonomie oder Mitbestimmungsmöglichkeiten dreht: Diejenigen, die sich an Führung beteiligen, erweitern ihre Möglichkeiten bzw. erhalten erweiterte Möglichkeiten, sich in Aufgaben und Verantwortlichkeiten einzubringen, die über ihren Klassenraum hinausgehen.

Lumby arbeitet den Machtbegriff philosophisch und theoretisch auf und diskutiert dessen Bedeutung für den Diskurs und die Praxis von Distributed Leadership. Sie differenziert verschiedene Dimensionen von Macht (Lumby 2013, 585). So kann Macht verstanden werden als das Gut, das verteilt wird, wenn eine Schulleitung eine Lehrperson in eine Funktion des sogenannten mittleren Managements oder der erweiterten Schulleitung hebt. Hier übergibt

die Schulleitung einen Teil ihrer Macht an weitere Personen, damit diese handeln. Vice versa ermächtigen Lehrpersonen die Schulleitung, indem sie Entscheidungen akzeptieren und unterstützen. In Ansätzen wurde dies im Rahmen transaktionaler Führung bereits thematisiert (vgl. Kapitel 3.1.2). Macht kann aber auch wirken durch einen gemeinschaftlichen Willen und folglich die Handlungen der Gemeinschaftsmitglieder prägen, sodass sie sich innerhalb des Kollegiums beispielsweise entsprechend diesem Willen verhalten. Und zuletzt existieren gesellschaftliche Normen, insbesondere auch in pädagogischen Feldern wie dem Bildungswesen, die Macht über das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen haben. Nach diesem Verständnis ist Macht zunächst weder negativ noch absolut, wie Lumby festhält:

«In constructions of distributed leadership conceived as initiated and facilitated by the headteacher, staff are shaped by the head-teacher's one-dimensional power. In notions of power flowing from spontaneous adaptations of the community, leaders (including the headteacher), may be empowered by staff. Power remains a commodity in each case, but is conceived as flowing in a different direction. In neither case is power absolute. To some degree it is limited or increased by the approval of others and exercised within boundaries related to the professional community, legal constraints and the authority of other bodies such as the governing board, local authority or district.» (Lumby 2013, 586)

Lumby weist aber auch darauf hin, dass in den vielen Beiträgen im Schulführungs- und Distributed-Leadership-Diskurs die Bedeutung von Macht zu wenig reflektiert wird – insbesondere gilt dies für die Frage, wer an Führung beteiligt wird. Während Distributed Leadership oft mit einem Versprechen oder zumindest mit der Vorstellung verbunden ist, dass alle sich an Führung beteiligen können, zeigt die fehlende Diversität in der Führung statistisch, dass die Realität – mindestens in Großbritannien – anders aussieht (Lumby 2013, 589).

Mit einem Verständnis von Macht als interaktiv produzierte soziale

Ressource verknüpft Woods (2016) das Konzept sozialer Autorität mit Distributed Leadership. Soziale Autorität als Legitimation von Macht kann in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten und wird kontinuierlich durch die Interaktionen innerhalb der Organisation produziert und erneuert. Zu den Formen zählt Woods beispielsweise rationale Autorität, in der unter Rückgriff auf hierarchisierte Regeln und Ordnungen Aktivitäten und Zwecke gesteuert und überwacht werden; ein anderes ist gemeinschaftliche Autorität, in der die engen sozialen Beziehungen in einer Gemeinschaft, die Bande der Zugehörigkeit und des Respekts wie geteilte Werte oder Traditionen Anforderungen an die Gruppenmitglieder legitimieren.

Vertrauen und Respekt als grundlegende Basis von Distributed Leadership bzw. Misstrauen als Hindernis leitet MacBeath (2005) aus dem Verhältnis von Schulleitungen und Lehrpersonen ab. Vertrauen als Grundlage meint aber auch Selbstvertrauen sowie die Überzeugung der Lehrpersonen, anderen gegenüber Führung zu übernehmen einerseits, andererseits auch die notwendige Akzeptanz im Kollegium gegenüber denjenigen, die Führung übernehmen. Eine der beforschten Schulleitungen spricht hier von Kohärenz («coherent staff») als einer wechselseitigen Vertrauensbasis (2005, 353). Ein Dilemma in Zusammenhang mit Distributed Leadership ist das Abwägen zwischen «holding on and letting go» (2005, 354). Es liegt in der Profession von Schulleitungen, die Kontrolle zu haben, den an sie gestellten Erwartungen gerecht zu werden und ihre positionsbedingte Macht einzusetzen, wenn Probleme zu lösen sind. Zudem äußern Schulleitungen Befürchtungen, die Macht abzugeben und «loszulassen» und sich allenfalls überflüssig zu machen. Gleichzeitig führen einige an, die Erwartung ihnen gegenüber, die Führung zu behalten bzw. zu übernehmen, oder das Gefühl, gebraucht zu werden, zu schätzen.

4.5 Potenziale und Wirkungszusammenhänge

Distributed Leadership ist ein Konzept, das mit verschiedensten Potenzialen verbunden ist bzw. wird. Ein nachvollziehbares Argument für die Verteilung von Führung liegt in der Effizienz, der wachsenden Menge und Komplexität an Führungsanforderungen gerecht werden zu können. Führungsverteilung

hat in diesem Sinne das Potenzial, wachsenden Anforderungen besser gerecht zu werden, bzw. kann Schulleitungen in der Bewältigung der Anforderungen entlasten. Häufig wird Distributed Leadership als förderlich für Schulentwicklung postuliert. Schulen sind Expertenorganisationen und differenziert und komplex in ihren Handlungsbereichen. Durch Führungsverteilung wirken Personen mit individuell unterschiedlichen Werten und pädagogischen Vorstellungen und Erfahrungen an der Schulentwicklung gemeinschaftlich mit, denn Lehrpersonen lassen sich durch Distributed Leadership in die Verantwortung für gesamtschulische Ziele über ihren Klassenraum hinaus einbinden. Außerdem werden durch eine zielorientierte Verteilung von Aufgaben an Lehrpersonen mit Expertise, Engagement bzw. Erfahrung schulhausintern die Führungspersonen von morgen aufgebaut (Leithwood, Mascall, und Strauss 2009b, 2).

Empirisch bestehen Hinweise aus verschiedenen Studien, Bildungskontexten und mit unterschiedlichem Fokus, die beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen Distributed Leadership und Schulentwicklung bzw. «school improvement» und dem organisationalen Kontext bestätigen. Für amerikanische Schulen konnte eine quantitative Langzeitstudie zeigen, dass erstens wechselseitige dynamische Prozesse zwischen der Schulführung und der «academic capacity» – organisationale Bedingungen, die die Professionalisierung sowie Unterricht und Lernen stärken – bestehen und zweitens Distributed Leadership moderiert über organisationale Rahmenbedingungen indirekte signifikante Effekte auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Mathematik und Lesen hat (Heck und Hallinger 2009; 2010). Distributed Leadership wurde in dieser Untersuchung anhand von Einschätzungen von Lehrpersonen zu folgenden Subskalen erhoben:

- gemeinschaftliche Entscheidungen treffen, die sich auf die Verbesserung der schulischen Bildung richten,
- Wert legen auf eine Schulorganisation, die das Schulpersonal und die Schülerinnen und Schüler stärkt, die Engagement, breite Teilhabe und gemeinschaftliche Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert,

- Beteiligung hervorheben an den Maßnahmen zur Überprüfung der akademischen Weiterentwicklung der Schule (Heck und Hallinger 2009, 670).

Während andere scheiterten mit dem Nachweis einer Wirkung von Distributed Leadership bzw. Führung auf Leistung oder Lernen (Tian, Risku, und Collin 2016, 155), leisten diese Ergebnisse einen essenziellen Beitrag für weitere Forschung und Theorienentwicklung zur Effektivität von Schulführung und stärken die Legitimation von Distributed Leadership.

Positive Wirkungszusammenhänge von Distributed Leadership zeigen sich auch in anderen, weniger groß und komplex angelegten Studien, beispielsweise in Hinblick auf die Mitwirkung von Lehrpersonen und ihrem organisationalen Kommitment oder in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse und deren Verlauf (Alma Harris und DeFlaminis 2016; Hulpia, Devos, und Rosseel 2009; Leithwood, Mascall, und Strauss 2009b; Malloy und Leithwood 2017; Tian, Risku, und Collin 2016).

Neben den Effekten und Wirkungszusammenhängen befassen sich die Studien zu Distributed Leadership ebenfalls mit den Rahmenbedingungen, die Distributed Leadership unterstützen. Auf der Grundlage diverser Publikationen ließen sich in der Metaanalyse von 2016 insbesondere vier Faktoren ausmachen.

Erstens wurde die Unterstützung durch formale Führungspersonen wie Schulleitungen, die Führung verteilen bzw. andere ermutigen und ermächtigen, sich an Führung zu beteiligen, oder Distributed Leadership verhindern, als wesentlicher Faktor ausgemacht. Weiter kann ein Klima des Vertrauens, wie bereits im Zusammenhang mit den Merkmalen von Distributed Leadership thematisiert (vgl. Kapitel 4.4), innerhalb der Organisation oder zwischenmenschlich förderlich sein für die Verteilung von Führung in Schulen. Drittens kann eine strategische Personalpolitik Distributed Leadership stärken bzw. unterstützen, indem fluide oder flexible Organisationsstrukturen es ermöglichen, dass sich Personen über formale Führungspositionen hinaus an Führung beteiligen. Und nicht zuletzt sind der Einsatz und Nutzen von Artefakten, verstanden als Instrumente und Routinen im Schulalltag, eine

Rahmenbedingung von Distributed Leadership über die sich die Führenden und Geführten verständigen und die die Interaktionen beeinflussen, aus denen Führung hervorgeht (Tian, Risku, und Collin 2016, 152).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich der Forschungsstand in den letzten zwei Jahrzehnten vervielfacht hat und die Erkenntnisse zum einen robuster, zum anderen aber auch vielseitiger und globaler werden. 2003 bzw. 2004 befand sich die Forschung zu Distributed Leadership noch in den Anfängen im Vergleich mit der Menge an Veröffentlichungen bis dato. In Hinblick auf Forschungserkenntnisse stellen die Autorinnen und Autoren fest, dass sie wenig robust und eher «suggestive rather than conclusive» sind (Bennett u. a. 2003, 6), also kaum fundierte, abschließende Erkenntnisse enthalten, sondern eher zu weiterer Forschung anregen, insbesondere in Bezug auf die Konzeptualisierung und Anwendung von Distributed Leadership. Im Jahr 2016 zeigt die Metaanalyse zu forschungsbasierten Publikationen, dass die Erkenntnisse und Nachweise über Zusammenhänge und Rahmenbedingungen nun größer, aber auch vielseitiger geworden sind. Überdies wird resümiert, dass sich die Forschung beiden Aspekten gewidmet hat, Distributed Leadership sowohl als Ressource für die Organisation als auch als individuelle Handlungsfähigkeit bzw. Agency:

«Research on the application of distributed leadership has raised the issue of regarding leadership both as organisational resource and individual agency, though from a utilitarian perspective. It can also be argued that research in this area considers distributed leadership as a tool for change and does not merely examine it to gain a better understanding of its nature.» (Tian, Risku, und Collin 2016, 156)

Die Forschung beschäftigt sich also stärker mit dem Nutzen von Distributed Leadership für die Entwicklung von Schule als mit seiner Natur.

4.6 Zusammenfassung

In der internationalen Scientific Community zeichnet sich der populäre Diskurs um die Verteilung von Führung in Schulen durch Vielfältigkeit bzw. Uneindeutigkeit aus. In verschiedenen Studien und Diskussionsbeiträgen ist in den letzten Jahrzehnten eine Breite an Erkenntnissen und Annahmen gesammelt worden, der es an Theorieentwicklung und gegenseitiger Bezugnahme in den Arbeiten fehlt. Als ein wesentliches Modell sind die Arbeiten von Spillane einzuordnen, der Führungshandeln als Ergebnis aus den Handlungen von Führungspersonen und Geführten in einem situativen Kontext versteht und somit an theoretische Arbeiten im Führungsdiskurs anschließt, die von relationaler, sozial konstruierter Führung ausgehen (Kapitel 3). Auf die Vielfalt unterschiedlicher Formen und die Gestaltbarkeit von Distributed Leadership weisen unter anderem die Beiträge von MacBeath hin. Demgegenüber stehen im deutschsprachigen Raum einzelne Beiträge zur Verfügung, die das Phänomen aufgreifen und programmatisch auf das deutsche System anwenden.

Insgesamt sind die Erkenntnisse zu Distributed Leadership aus unterschiedlichen Gründen mindestens als Anregungen für weitere Forschung zu verstehen. Denn es zeigt sich zum einen, dass dieses erweiterte Verständnis von Führung Zusammenhänge von Schulqualität erklären kann und diverse positive Wirkungen wahrscheinlich sind. Doch die Schwierigkeit besteht nicht nur in den vielfältigen Konstrukten, Operationalisierungen und Formen von Distributed Leadership oder den verschiedenen organisationalen, bildungspolitischen und kulturellen Settings, sondern auch in den vielfältigen forschungsmethodischen Zugängen und den Zielgrößen, wenn von erfolgreicher, wirksamer oder effektiver Führung gesprochen wird. Außerdem variieren das US-amerikanische oder das britische Schulsystem in den Strukturen und Traditionen und unterscheiden sich auch vom Schweizer oder deutschen System.

Stimmen im internationalen Diskurs werden lauter, von programmatischen Forderungen, Versprechungen oder Erwartungen abzusehen, die zu wenig empirisch oder theoretisch fundiert sind. Praxisorientierte oder methodische

komplexe Beiträge für die konzeptionelle Weiterentwicklung sind notwendig. Aus deutschsprachiger Perspektive fehlt der Anschluss an den und eine Sichtbarkeit im internationalen Diskurs durch empirische Beiträge. Für die Entwicklung der Erkenntnisse über Schulführung bzw. die Entwicklung und Qualität von Schule im deutschsprachigen Raum kann Distributed Leadership ein erweiterter Blickwinkel sein, der Erkenntnisse aufgreift und empirisch überprüft. Inhaltlich sieht die Metaanalyse von Tian, Risku und Collins Forschungsdesiderate in der Agency von an Distributed Leadership Beteiligten, also in der Frage, wie Akteure Führungsaufgaben übernehmen und bewältigen und wie Führung beteiligten Personen ermöglicht wird, worauf im anschließenden Kapitel ausführlicher eingegangen wird.

5 Agency und Distributed Leadership

Im Diskurs zu Distributed Leadership taucht als Teil des Konstrukts wiederholt der Begriff der Agency auf – wie beispielsweise bei dem Modus «conjoint agency» (vgl. Kapitel 4.2) als ein Element des analytischen Dualismus individueller Agency und Struktur (Woods u. a. 2004) oder als Forschungsdesiderat in der Metaanalyse von Tian, Risku und Collin (2016). Agency rückt hier als Element des Diskurses die individuellen Handlungen und Handlungsmöglichkeiten von Akteuren in den Fokus, die sich an Distributed Leadership beteiligen.

5.1 Agency als potenzielle oder tatsächliche Handlungsfähigkeit

Agency lässt sich zu Deutsch mit Handlungsmacht bzw. Handlungsfähigkeit übersetzen und behandelt die Fragen,

«wer mit wem was in welcher Weise macht/machen kann, wessen Wirkung wem (dem Individuums [sic!], der Gesellschaft, anonymen Mächten etc.) zugerechnet werden kann und was in der Macht des Einzelnen steht (faktisch oder als Vorstellung)» (Helfferich 2012, 10).

Hier zeigen sich bereits die verschiedenen Verwendungen und Verwendungsmöglichkeiten, wenn erstens von einer Handlung, zweitens von der Fähigkeit zu handeln und drittens von der Wirkung gesprochen wird. Für einen englischen Begriff gibt es verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten und hier endet die Differenzierung nicht.

In den Sozialwissenschaften lässt sich zudem unterscheiden, was theoretisch als Agency hergeleitet und was aus qualitativen Daten empirisch rekonstruiert wird. Es kann die potenzielle (Handlungs- und Wirkfähigkeit) ebenso wie die faktische (Handlungs- und Wirkmächtigkeit) Agency rekonstruiert werden. Nicht nur die Verwendung und Analyse in den Sozialwissenschaften ist vielfältig, auch die Fülle an Formen, die Agency annehmen kann, bewertet Helfferich als unendlich. Beginnend mit Gegensätzen wie aktiv und passiv oder internalen und externalen Zuschreibungen findet sich für qualitative, induktive Forschung keine Limitation und ebenso keine abschließende

Systematik:

«Diese Reichhaltigkeit und die verschiedenen Färbungen von z.B. Freiwilligkeit, Effektivität, Reaktivität/Initiative, Intentionalität etc. sind bislang kaum systematisiert. In dieser Offenheit, Komplexität und Mehrdimensionalität macht es Sinn, passive oder ineffektive Agency als Teil dieser Ordnung zu sehen und als spezifische Form von Agency zu betrachten» (Helfferich 2012, 14).

Agency meint den Prozess der Zuschreibung von Handlungsmächtigkeit in bestimmten Situationen: Wie fähig und mächtig bin ich zu handeln und was spielt dabei eine Rolle? Insofern ist Agency auch zurückzuführen auf soziale Ordnungen sowie Aushandlungen zwischen einzelnen Beteiligten und nimmt so den Fokus von den Einzelpersonen, wenngleich Zuschreibungen von Agency höchst subjektive Deutungen sind und nicht einer faktischen Realität von Handlungsmacht entsprechen müssen. So kann eine Lehrperson sich als mehr oder weniger handlungsmächtig wahrnehmen und beschreiben als sie tatsächlich ist (Helfferich 2012, 16).

Agency wurde in der Vergangenheit aus Sicht von unterschiedlichen theoretischen Perspektiven behandelt. Diskutiert wird das Verständnis von Individuen als Handlungsmächtigen, das beispielsweise über Handlungs- und Entscheidungstheorien (Rational Choice) in ökonomischen Theorien und Modellen Einzug fand und das Individuum analytisch als frei und herausgelöst aus ihrer oder seiner Umwelt beschreibt. Trotz Entwicklungen hin zu einem stärkeren Einbezug der Handlungskontexte der Akteure wird nach wie vor kritisiert, dass weniger die interaktiven Aushandlungen als das Individuum im Zentrum stehen und in einem eher dualistischen Verständnis von Strukturen und Agenten bzw. Handeln die interaktiven Prozesse in Bezug auf das Erzeugen bzw. Zustandekommen von Agency zu wenig berücksichtigt werden:

«Umwelt bzw. Struktur einerseits und Individuum bzw. Handeln andererseits bilden keine getrennten Erkenntniskategorien mehr; beide gehen gleichermaßen in der Vorstellung des

Netzwerks oder Systems auf. [...] Damit werden z.B. soziologische Konzepte anschlussfähig, die Macht als ein relationales Phänomen verstehen, welches in Beziehungen eingelassen ist und komplementärer Akteure bedarf. Eine Konsequenz des Perspektivenwechsels ist eine Verflüssigung von Agency: Sie ist nun nicht mehr eine feste Eigenschaft, die einem Individuum zugeschrieben werden kann und über die es mehr oder weniger konstant verfügen kann. Agency ist vielmehr, da die Relationen sich ständig ändern, etwas stets neu Hervorzubringendes.» (Helfferich, 2012, 24)

Individuen und deren Handeln sind dementsprechend wechselseitig verknüpft mit der strukturgebenden Umwelt und somit auch keine konstante Eigenschaft einer Person oder Funktion, sondern diese entwickelt und verändert sich situationsspezifisch. Ihre Ausführungen beziehen sich auf die Arbeiten von Emirbayer und Mische (1998), die das Wechselspiel zwischen dem strukturellen gegenwärtigen Handlungskontext sowie den Gewohnheiten, der Vorstellung und Imagination und Bewertung von Handelnden fokussieren. Sie verstehen Agency als

«temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgement, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations» (Emirbayer und Mische 1998, 970).

In diesem Verständnis stehen drei temporäre Orientierungen als analytische Dimensionen im Zentrum: «the iterational element», «the projective element» und «the practical-evaluative element» (Emirbayer und Mische 1998, 971).

Diese sind nicht distinktiv zu verstehen, sondern als konstitutive Dimensionen von Agency, die in unterschiedlichem Ausmaß und dabei nicht unbedingt im Einklang miteinander die Handlungsfähigkeit von Menschen beeinflussen. Es ist möglich, dass Handlungen mehr oder weniger ausgeprägt auf

Vergangenes zurückzuführen, ausgerichtet auf die Zukunft oder begründet in der Gegenwart der Situation sind. Inwiefern diese Dimensionen relevant für das Handeln von Personen und deren «agentic orientations» sind, sei dabei abhängig von historischen, kulturellen und persönlichen Faktoren und liegt somit in der subjektiven Wahrnehmung und Deutung der einzelnen Person in Bezug auf ihren sozialen und strukturellen Handlungskontext (Emirbayer und Mische 1998, 1004).

Priestley, Biesta und Robinson (2015) befassen sich in ihrer Studie mit der theoretischen und empirischen Konzeptualisierung von Agency im Schulbereich und greifen dabei ebenfalls auf dieses interaktiv-wechselseitige Verständnis von Agency zurück. So verstehen sie Agency als ein Phänomen, das Lehrpersonen im Zusammenspiel von persönlichen und kontextuellen Faktoren erreichen können:

«This concept of agency highlights that actors always act by means of their environment rather than simply in their environment [so that] the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations.» (Biesta und Tedder 2007, 137)

Demzufolge handeln Akteure und in diesem Fall Lehrpersonen nicht einfach in ihrer Umgebung, sondern entsprechend der Bedeutung, die Faktoren in ihrer Umgebung für sie haben. Sie integrieren dieses Verständnis in ein Modell und greifen hier auch die drei Elemente von Agency nach Emirbayer sowie Mische (1998, 971) wieder auf.

Die Elemente «iterational», «praktisch-evaluativ» sowie «projektiv» stellen analytisch separierte Schlüsseldimensionen von Agency von Lehrpersonen dar.

«The model thus highlights that the achievement of agency is always informed by past experience – and in the particular case of teacher agency, this concerns both professional and

personal experience. The model also highlights that the achievement of agency is always oriented towards the future in some combination of short(er)-term and long(er)-term objectives, values and aspirations. And it emphasizes that agency is always enacted in a concrete situation; it is both constrained and supported by discursive, material and relational resources available to actors.» (Priestley, Biesta, und Robinson 2015, 30)

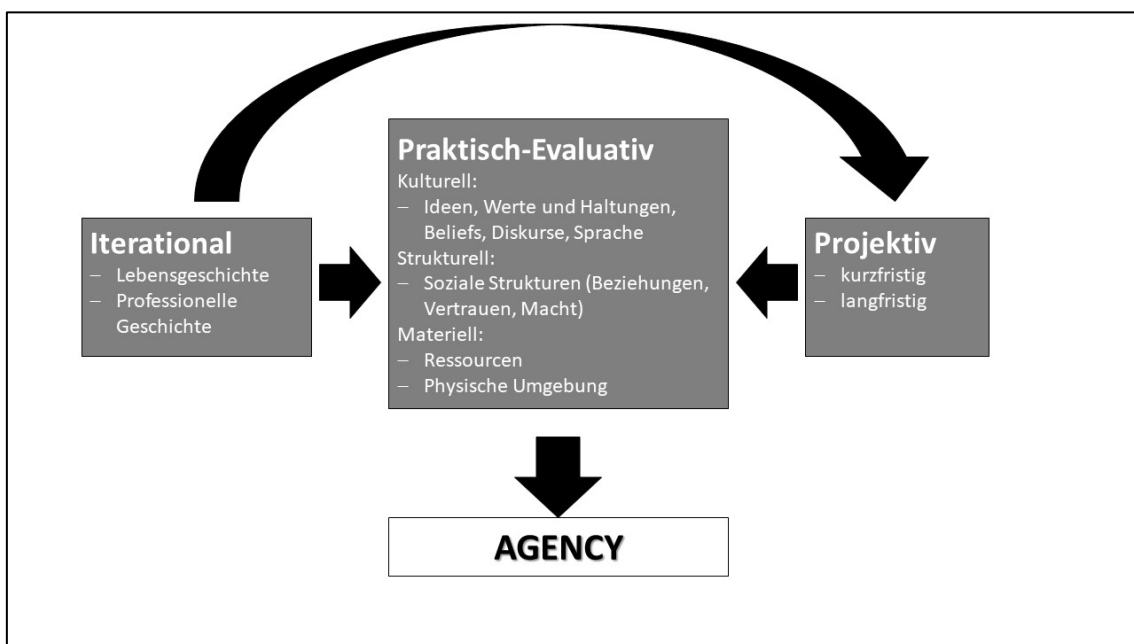


Abbildung 3: Agency bei Priestley, Biesta und Robinson (2015, 30)

Diesem Modell (vgl. Abbildung 3) zufolge bestimmen zum einen Elemente aus der professionellen oder privaten Vergangenheit, Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder aus dem Studium, wie Lehrpersonen gegenwärtige Kontextbedingungen und Ressourcen analysieren und bewerten. «Iterational» meint das wiederholte Zurückgreifen auf diese vergangenen Erfahrungen und deren Bedeutungen für die gegenwärtige Situation und die Weise, wie persönliche Fähigkeiten, Überzeugungen sowie Werte ihren Ursprung in den vergangenen Erfahrungen haben. Der «projektive» Aspekt von Agency meint die kurz- oder längerfristigen Handlungsorientierungen, Erwartungen und Ziele, die zum einen ihre Wurzeln in der persönlichen und beruflichen

Geschichte von Lehrpersonen haben, zum anderen die Analyse der «praktisch-evaluativen» Elemente beeinflussen. Diese wiederum bestehen aus den kulturellen, strukturellen und materiellen Kontextbedingungen der gegenwärtigen Situation und beeinflussen in diesem Modell die Agency von Lehrpersonen.

Während sich Priestley, Biesta und Robinson auf «Teacher Agency» in Bezug auf die Umsetzung curriculärer Reformen beziehen, ist Agency ebenfalls im Diskurs zu Distributed Leadership ein verbreitetes Konzept, wenn es um die Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten von Personen geht, die sich an Führungsaufgaben in Schulen beteiligen. Nachfolgend werden ausgewählte Bezüge und Erkenntnisse zum Zusammenhang von Agency und Distributed Leadership erläutert.

5.2 Agency im Diskurs zu Distributed Leadership

Bereits in der Meta-Analyse von 2004 plädieren die Autorinnen und Autoren dafür, das Zusammenwirken von Struktur und Agency als analytischen Dualismus stärker in die empirische und theoretische Auseinandersetzung mit Distributed Leadership einzubeziehen. Exemplarisch zeigen sie, wie Studien zu Distributed Leadership den einen oder anderen Schwerpunkt setzen:

«Different emphases are possible in research and theorizations of distributed leadership. Some approaches to its study and practice concentrate on the organizational structuring of leadership more than the perspectives, motives and 'theories in use' of individuals; or vice versa.» (Woods u. a. 2004, 449)

Der Kontext als Merkmal von Distributed Leadership (vgl. Kapitel 4.4), der immer wieder als wichtig betont wird, dreht sich im Grunde auch um die strukturellen Eigenschaften, wie sie in dem reziproken Dualismus von Agency und Struktur gemeint sind. Zu den strukturellen Merkmalen, die stärker in den Blick genommen werden sollten, zählen die interne Verteilung von Ressourcen und Verantwortlichkeiten, kulturelle Ideen und Werte wie Offenheit und gegenseitigen Respekt sowie soziale Beziehungen und interaktionale Muster, die formale Hierarchien durchkreuzen sowie auf Vertrauen beruhen

(Woods u. a. 2004, 450).

Kontrastierend dazu richten Studien zu Distributed Leadership, die sich mit dem Schwerpunkt auf Agency beschäftigen, ihren Blick auf die individuellen Handlungen und subjektiven Überzeugungen und Motive von Praktikerinnen und Praktikern, sich an Führung zu beteiligen. Dazu zählen Aspekte wie das Nutzen und Prägen der strukturellen Möglichkeiten für Führung, aber auch die personenbezogenen Merkmale wie Selbstvertrauen und kreatives Vorstellungsvermögen für Handlungsalternativen, die Agency beeinflussen (Woods u. a. 2004, 451).

Struktur bezieht sich dabei auf gewachsene strukturelle Rahmungen, die durch behindernde oder ermöglichende Kräfte die Situationen prägen, in denen Personen agieren. Agency ergibt sich nach diesem Verständnis in Abhängigkeit von strukturellen Kräften, die sich aus der Anlage bzw. Entwicklung und Verbreitung materieller und sozialer Ressourcen zusammensetzen. Institutionelle, kulturelle und soziale Strukturen können die Ressourcen, die unterstützend oder hindernd wirkenden Kräfte zu einem bestimmten Zeitpunkt bilden und Agency prägen. Agency wiederum bezieht sich auf die Handlungen von Personen und die Kräfte, die Personen ihren sozialen Kontext reflektieren und jemanden reflexiv dazu handeln lassen.

Wie bereits erwähnt, zeichnet die Metaanalyse von 2016 ein Bild von Forschung, in der Distributed Leadership eher als Ressource für die Organisation Schule in den Blick genommen wird, als dass Agency im Sinne von potenzieller oder faktischer Handlungsmacht untersucht wird. «Leadership as agency» (Tian, Risku, und Collin 2016, 157) stellt eines der zukünftigen Forschungsfelder in Zusammenhang mit Distributed Leadership dar:

«For example, Woods et al. (2004) recognised agency in connection with distributed leadership, but generally the results of the present meta-analysis indicate that the individual scope has not constituted the core of distributed leadership research. The focus has dominantly been on the organisational scope. However, future research should also underline the individual scope and include agency. [...] It is already known

that in schools, distributed leadership entails a deliberate organisational redesign by the principal and purposeful engagement by the other school staff. Nonetheless, so far, researchers have been unable to clearly describe how different agents use their initiatives to influence leadership work.» (Tian, Risku, und Collin 2016, 157)

Die Forschung zu Distributed Leadership hat nach wie vor wenig Erkenntnisse dazu generiert, wie diese weiteren Personen sich an Führung beteiligen, wenn sich Führung in Schulen verteilt. Auch hier werden zwei Aspekte von Agency differenziert: individuelle Handlungsfähigkeit als «will to act» sowie soziale Handlungsmöglichkeit als «opportunities to act» (Tian, Risku, und Collin 2016, 158).

Auch wenn der Kritik in der Metaanalyse anschließend Erkenntnisse aus Studien und Publikationen entgegengesetzt wurden, um die fundierte Wissensbasis zur praktischen Umsetzung und zum Erfolg von Distributed Leadership aufzuzeigen (Alma Harris und DeFlaminis 2016), ist der Blick auf die individuellen Handlungsbeiträge in Zusammenhang mit Distributed Leadership nach wie vor im Diskurs wenig vertreten.

5.3 Zusammenfassung

Agency wird im englischsprachigen Diskurs zu Distributed Leadership als Konzept immer wieder genannt, wobei oft nicht klar definiert wird, was damit gemeint ist. Die faktische oder potenzielle Handlungsfähigkeit von Individuen, die sich aus dem Wechselspiel zwischen individuellen Merkmalen und dem Handlungskontext ergibt, stellt ein Forschungsdesiderat im Führungsdiskurs dar. Agency als Konstrukt schließt an Aspekte an, die zur Handlungskoordination aus Sicht der Educational Governance erläutert wurden und ist für die Frage in dieser Arbeit, wie Lehrpersonen innerhalb ihres Handlungskontextes Führungsaufgaben bewältigen, höchst relevant. Mit dem Modell zu Agency von Priestley, Biesta und Robinson (2015) steht ein Modell zu Agency mit einem Verständnis vom Verhältnis zwischen Akteur und Struktur zur Verfügung, das auch für diese Arbeit und den Diskurs von Bedeutung ist, der im nächsten Abschnitt erläutert wird: Teacher Leadership.

6 Teacher Leadership: Konzept, Merkmale und Potenziale

Eine Konsequenz der Beiträge zur Verteilung von Führung und der Erweiterung des Fokus von Führungsanalysen im Schulsystem ist der Blick auf weitere Personen, die sich an Führung beteiligen. Im schulischen Kontext gehören dazu naheliegenderweise die Lehrpersonen, aber auch weiteres pädagogisches Personal. Insofern hat – wieder mit dem Blick auf den internationalen anglo-amerikanischen Führungsdiskurs – das Konzept Teacher Leadership an Bedeutung gewonnen (Wenner und Campbell 2017; York-Barr und Duke 2004) und wird im Folgenden näher erläutert.

6.1 Konzeptualisierung, Definition und Bezüge

Teacher Leadership hat seine Ursprünge in den 1980er-Jahren der USA (Katzenmeyer und Moller 1996) und fand rund um die Jahrtausendwende Verbreitung im englischsprachigen Europa, in Großbritannien (Frost und Harris 2003). Konzeptionell ist Teacher Leadership eng mit Distributed Leadership und Agency verknüpft:

«Whatever specific definition of teacher leadership one chooses to adopt, it is clear that its emphasis upon collective action, empowerment and shared agency is reflected in distributed leadership theory. Teacher leadership is centrally and exclusively concerned with the idea that all organisational members can lead and that leadership is a form of agency that be distributed or shared.» (Alma Harris 2003, 317)

Eine aktuellere Analyse der Literatur zu Teacher Leadership konnte zeigen, dass Distributed Leadership wie auch Agency zwei Konzepte darstellen, auf die in den recherchierten Publikationen zu Teacher Leadership Bezug genommen wird (Wenner und Campbell 2017, 148).

Ähnlich dem Diskurs zu Distributed Leadership ist aber nicht nur die Herkunft der Publikationen, auch eine gewisse Programmatik zeichnet den Teacher Leadership-Diskurs aus. So signalisierte bereits der Titel der frühen amerikanischen Publikation «Awakening the sleeping giant» eine erwartungsvolle Botschaft:

«Within every school there is a sleeping giant of teacher leadership that can be a strong catalyst for making changes to improve student learning. [...] We can call upon the leadership of teachers – the largest group of school employees and those closest to the students – to ensure a high level of teacher quality by bringing their vast resources to bear on continuously improving the schools. By helping teachers recognize that they are leaders, by offering opportunities to develop their leadership skills, and by creating school cultures that honor their leadership, we can awaken this sleeping giant of leadership.» (Katzenmeyer und Moller 1996, 2)

Teacher Leadership wird hier als Führungsmodell mit Potenzial konzeptualisiert, das die Effektivität und Qualität von Schule steigern kann, wenn die Lehrpersonen mit all ihrer Expertise «aufwachen» und sich für die Verbesserung der Unterrichtsqualität einsetzen.

York-Barr und Duke beschreiben die Entwicklung des Verständnisses von Teacher Leadership bis 2004 – also stark fokussierend auf den nordamerikanischen Raum – in drei Wellen. In der ersten Welle waren Teacher Leaders Lehrpersonen, die unterstützende formale Funktionen zur Steigerung der Effizienz übernommen haben. In der zweiten Welle rückte Instructional Leadership in den Fokus und Lehrpersonen erhielten als Teacher Leaders Aufgaben in der Curriculums- und Unterrichtsentwicklung zur Steigerung der Unterrichtsqualität. In der dritten Welle, die 2004 zur Veröffentlichung der Review noch andauerte, werden Teacher Leaders als zentrale Akteure in der kulturellen Weiterentwicklung («reculturing») betrachtet, um die Ziele der zweiten Welle (Steigerung der Unterrichtsqualität) durch die Arbeit an der Organisationskultur zu erreichen. Letztlich geht es auch hier immer noch um die Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, allerdings nun mit dem Verständnis, dass dies durch eine auf Kooperation sowie Professionalisierung ausgerichtete Kultur gelingt und Lehrpersonen hier eine bedeutende Rolle spielen (Silva, Gimbert, und Nolan 2000; York-Barr und Duke 2004).

Nicht nur zeigen sich innerhalb der Publikationen zu Teacher Leadership also vielfältige Definitionen und Konzeptualisierungen, sondern ebenso Schnittmengen und Anknüpfungen zu anderen Führungskonzepten wie eben auch Distributed Leadership. York-Barr und Duke halten angelehnt an Yukl fest:

«In contrast to the vast majority of the traditional leadership literature (reviewed by Northouse, 2004, for example), these recent conceptions of leadership as participative, organizational, distributed, and parallel share in common the view that leadership is not vested in one person who is high up in the hierarchy and assigned to a formal position of power and authority. Instead, leadership is viewed within an organizational context as involving «a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person [or group] over other people [or groups] to structure the activities and relationships in a group or organization».» (Yukl, 1994, 3)

Diese Schnittstellen zu anderen theoretischen (Führungs-)Konzepten zeigen sich auch in der Literaturreview von Wenner und Campbell. Sie halten fest, dass Distributed Leadership und auch Struktur-Agency-Konzeptionen zu den vielfach herangezogenen theoretischen Rahmungen in den Publikationen zu Teacher Leadership zählen (Wenner und Campbell 2017, 148).

In den USA stellt Teacher Leadership aktuell ein etabliertes Element von Schulführung, Schulreform und Unterrichtsentwicklung dar, gefördert durch Weiterbildungsprogramme (Berg, Carver, und Mangin 2014) sowie legitimiert durch professionelle Standards – von Wissenschaft und Gewerkschaft entwickelt (Teacher Leadership Exploratory Consortium 2011). Mit Verzögerung hat sich Teacher Leadership auch in Großbritannien etabliert. Hier ist Teacher Leadership insbesondere in Zusammenhang mit der Einführung eines mittleren Managements durch Spezialfunktionen wie Abteilungsleitungen oder Alphabetisierungs koordinations, die über Ausschreibungen auf offiziellen Webseiten rekrutiert werden, zu einem selbstverständlichen Teil von Schulführung geworden (Frost 2019).

Ähnlich dem Diskurs zu Distributed Leadership erweist sich auch Teacher Leadership in seiner Konzeptualisierung als vielfältig. Unterschiede zeigen sich dabei unter anderem in Aspekten wie der Unterrichtsverantwortung und Formalisierung der Teacher Leaders und der Frage, inwiefern sich Führung auch auf die Praxis im Klassenzimmer bezieht. In ihrem wegweisenden Rückblick auf zwei Jahrzehnte Forschung arbeiten York-Barr und Duke unterschiedliche Realisierungen und Formen heraus:

«Teacher leadership is practiced through a variety of formal and informal positions, roles, and channels of communication in the daily work of schools. Sometimes teachers serve in formal leadership positions, such as union representatives, department heads, curriculum specialists, mentors, or members of a site-based management team. At other times, leadership is demonstrated in informal ways, such as coaching peers to resolve instructional problems, encouraging parent participation, working with colleagues in small groups and teams, modeling reflective practice, or articulating a vision for improvement. As mentioned in the introduction teacher leaders sometimes assume full-time positions of leadership and other times continue with full-time positions as classroom teachers while also taking on various individual and collective leadership responsibilities.» (York-Barr und Duke 2004, 263)

Teacher Leader können also formale und informelle Positionen innehaben, wie Untereinheiten der Schule und Spezialfunktionen verantworten oder als Coach oder Mentorin informell Einfluss nehmen auf die Praxis ihrer Kolleginnen und Kollegen. Teacher Leader unterscheiden sich auch in ihrem Arbeitsschwerpunkt im Unterricht oder der Führung. Diese Vielfalt ergab auch die Metaanalyse von 2017, in der Wenner und Campbell folgende definitorische Elemente von Teacher Leadership zusammenfassen:

- Teacher Leadership geht über den Klassenraum hinaus;
- Teacher Leaders sollten in irgendeiner Art und Weise in Politik und Entscheidungen involviert sein;

- Das ultimative Ziel von Teacher Leadership besteht darin, Lernen und Erfolg von Schülerinnen und Schülern zu verbessern;
- Teacher Leaders arbeiten an der Verbesserung und Veränderung für die ganze Schule als Organisation (2017, 146).

Es handelt sich bei Teacher Leadership also nicht um Klassenführung, sondern um die Einflussnahme von Lehrpersonen auf die Verbesserung und Veränderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler – wobei dies unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen in Schweizer Schulen mit Team Teaching im Unterricht und multiprofessioneller Zusammenarbeit durchaus auch im Klassenraum stattfinden kann.

Als definitorische Elemente von Teacher Leadership arbeiten Nguyen, Harris und Ng (2019) aus den diversen publikationsspezifischen Definitionen folgende heraus. Teacher Leadership ist

1. weniger Rolle und formale Autorität als ein Einfluss oder Prozess der Veränderung;
2. Handeln, das über die Rolle als Lehrperson im Klassenzimmer hinausgeht, indem Veränderungen initiiert und gefördert werden und Zusammenarbeit im Kollegium angeregt wird;
3. Einflussnahme auf unterschiedlichen Ebenen, vom Klassenzimmer bis zu höheren Systemebenen;
4. Einfluss auf die Verbesserung von Unterrichtspraxis, von Schuleffektivität und auf das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Nguyen, Harris, und Ng 2019, 67).

Teacher Leadership meint also Führung von Lehrpersonen basierend auf der pädagogischen Expertise und Erfahrung aus ihrer Unterrichtstätigkeit heraus, aber als Einflussnahme auf Veränderungen und Entwicklungen pädagogischer Praxis und Überzeugungen über die Rolle als Lehrperson hinaus, um das Lernen und die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Wirkungszusammenhängen von Teacher Leadership werden nachfolgend zusammengefasst.

6.2 Potenziale und Wirkungszusammenhänge

Teacher Leadership wird in den zahlreich vorhandenen Publikationen und Studien Potenzial für Veränderung bzw. Verbesserung zugeschrieben oder nachgewiesen, die nachvollziehbarerweise aufgrund der inhaltlichen Schnittmenge Ähnlichkeiten zu den Potenzialen von Distributed Leadership aufweisen (vgl. 4.5).

Teacher Leadership ist mit der Erwartung verbunden,

- dass sich daraus eine stärkere Partizipation in sowie Verbundenheit der Lehrpersonen gegenüber der Schule ergibt,
- dass Teacher Leaders mit ihrer Expertise einen einzigartigen Beitrag für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Kooperationskultur in der Schule leisten,
- dass mit Teacher Leadership Aufgaben und Perspektiven von Lehrpersonen bereichert und wertgeschätzt (Jobenrichment) werden und Professionalisierung gefördert wird,
- und dass von all dem die Schülerinnen und Schüler profitieren, wenn Lehrpersonen modellhaft Partizipation vorleben und sich die Qualität pädagogischer Praxis in der Schule steigert (York-Barr und Duke 2004, 258; Katzenmeyer und Moller 1996; Wenner und Campbell 2017; Nguyen, Harris, und Ng 2019).

Inwiefern diese Erwartungen zu Teacher Leadership erfüllt werden und sich auch empirisch nachweisen lassen, hat diverse Studien beschäftigt. Unterschieden nach den Wirkungen auf Teacher Leaders, auf das Kollegium und auf die Schülerinnen und Schüler werden diese Erkenntnisse nachfolgend zusammengefasst.

Es gibt diverse Hinweise aus den Studien zu Wirkungszusammenhängen sowie strukturellen und kulturellen Kontextbedingungen, die die Möglichkeiten und die Effektivität von Teacher Leadership beeinflussen. Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass die Forschungslage methodisch ausbaufähig ist und sich hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge und Kontextbedingungen ein Großteil der Forschung auf die Sicht der Teacher Leaders und der Peers konzentriert:

«Regarding the effects of teacher leadership, York-Barr and Duke (2004) observed, 'The literature is relatively rich with claims of the potential and desired effects of teacher leadership and relatively sparse with evidence of such effects, especially at the levels of classroom practice and student learning' (p. 282). We find this observation to hold true today. None of the literature in our review focused on this topic. Rather, the effects of teacher leadership were limited to the effects on the teacher leaders themselves and the colleagues of these teacher leaders.» (Wenner und Campbell 2017, 150)

Zudem stammt die Forschung überwiegend aus dem nordamerikanischen Raum, ohne bedeutende Beiträge aus dem deutschsprachigen europäischen Raum (Wenner und Campbell 2017, 145).

6.2.1 Teacher Leaders

Für die Teacher Leaders ließen sich bezüglich beider Aspekte positive Wirkungen finden – als Lehr- und als Führungsperson. Teacher Leaders entwickeln durch die ihnen gebotenen Lerngelegenheiten ihre Führungs- und Organisationskompetenzen weiter und verändern ihre Unterrichtspraxis. Auch wachsen ihre Motivation und die Bedeutung der Arbeit in ihrer Wahrnehmung, auch bezüglich der eher geringen Laufbahnoptionen von Lehrpersonen. Demgegenüber lassen sich in verschiedenen Studien Hinweise finden für einen Anstieg an Stress und Frustration, eine Überforderung durch die Aufgaben oder unklare Rollen. Und nicht zuletzt steigert Teacher Leadership das Gefühl von Empowerment, das Selbstwirksamkeits- Kompetenz- und Autonomieerleben der Teacher Leader. So entwickeln sich nicht nur ihre Führungsfähigkeiten weiter, sondern sie suchen auch stärker nach Möglichkeiten, diese in der Schule einzubringen (York-Barr und Duke 2004, 282; Wenner und Campbell 2017, 151).

Nach Dan Lorties Studie «Schoolteacher: A Sociological Inquiry» (1975) prägen zwei Normen Handeln und Interaktionen von Lehrpersonen: Autonomie sowie Parität. Das Autonomie-Paritäts-Muster bedeutet, dass Lehrpersonen

aufgrund von strukturellen Rahmenbedingungen der Schule und Unsicherheiten aufgrund des pädagogischen Technologiedefizits nach Autonomie für ihr schulisches Handeln und Gleichheit streben. Das Muster wird auch heute noch als möglicher hinderlicher Faktor für die Kooperation von Lehrpersonen diskutiert und untersucht (Soltau, Berthe, und Mienert 2012; Hargreaves 2010).

Teacher Leadership durchkreuzt dieses Muster und verändert die Beziehungen in der Schule, wie Studien zeigen. Das Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen wird hierarchischer bzw. weniger kollegial und stärker geprägt durch mehr oder weniger explizite unterrichts- und organisationsbezogene Erwartungen der Teacher Leaders an die Kolleginnen und Kollegen. Diese Veränderungen in den Beziehungen bedrohen die Parität unter den Lehrpersonen, was zu größerer Distanz zum Kollegium führen kann; in Konsequenz kann dies die Möglichkeiten für Teacher Leadership in Schulen und den Willen von Teacher Leaders für Führungsaufgaben reduzieren. Teacher Leadership kann sich aber auch positiv auswirken und folglich zu gesteigerter Kollegialität und Kooperation führen (York-Barr und Duke 2004, 282; Wenner und Campbell 2017, 151).

6.2.2 Kollegium

Teacher Leadership stärkt das Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben der Teacher Leaders, wie sie in verschiedenen Studien berichteten, hat aber auch positive Auswirkungen auf die Kolleginnen und Kollegen, deren Gefühl von Empowerment und auf ihre Professionalität. Dies kann zusammenhängen mit der Kommunikation höherer Erwartungen an die pädagogische Praxis oder ihrer Rolle als Vorbild in der Schule und sich auf die Schulentwicklung und die Professionalisierung auswirken. Als förderlich für die Professionalisierung in der Schule erweist sich auch, dass Teacher Leaders oft Aufgaben der Organisation und Förderung von Gelegenheiten für Professionalisierung wahrnehmen, die vom Kollegium als relevant und von hoher Qualität bewertet werden (Wenner und Campbell 2017, 152).

Für die erste Phase von Teacher Leadership fand die Metaanalyse von 2004

auch Hinweise darauf, dass die Beziehungen zwischen Teacher Leaders und Kollegium distanzierter und schwieriger wurden, wenn beispielsweise Partizipations- und Entscheidungsfindungsprozesse nicht geklärt waren (York-Barr und Duke 2004, 283). Veränderungen der Unterrichtspraxis zeigen sich eher bei den Teacher Leaders als bei den Lehrpersonen, wenngleich kollektive und organisationsbezogene Initiativen auch zur Veränderung individueller Praxis führen können (York-Barr und Duke 2004, 284).

Wird auf die Ebene der Organisation geblickt, sind die Hinweise widersprüchlich. Zum einen wurden in einer größer angelegten quantitativen Studie keine Unterschiede zwischen Schulen mit einem hohen oder niedrigeren Grad an Partizipation von Lehrpersonen festgestellt. Zum anderen ergeben sich aus qualitativen Studien – basierend auf Aussagen von Teacher Leaders – Hinweise darauf, dass Teacher Leadership größere Auswirkungen auf Merkmale auf der Makroebene (Schule) als auf der Mikroebene (Unterricht) hat. Erklärungen hierfür sind ihre starken individuellen Kompetenzüberzeugungen, eine Kultur der Höflichkeit in der Schule, die die Teacher Leaders Zurückhaltung und die Norm der Parität wahren lässt oder Unsicherheiten der Teacher Leaders darüber, was das empfehlenswerte Unterrichtsmodell wäre (York-Barr und Duke 2004, 282).

6.2.3 Schülerinnen und Schüler

Wie zuvor beschrieben, wird mit Teacher Leadership das Potenzial verbunden, Schul- und Unterrichtsqualität zu verbessern und somit auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Beide Metaanalysen weisen jedoch darauf hin, dass dies bislang kaum geprüft und somit auch nicht empirisch nachgewiesen werden konnte:

«Regarding the effects of teacher leadership, York-Barr and Duke (2004) observed, 'The literature is relatively rich with claims of the potential and desired effects of teacher leadership and relatively sparse with evidence of such effects, especially at the levels of classroom practice and student learning' (p. 282). We find this observation to hold true today. None

of the literature in our review focused on this topic. Rather, the effects of teacher leadership were limited to the effects on the teacher leaders themselves and the colleagues of these teacher leaders.» (Wenner und Campbell 2017, 150)

Neben einer ganzen Reihe an gut begründeten Annahmen zu positiven Auswirkungen von Teacher Leadership auf das Lernen, die Leistung oder die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, bleibt die Wissenschaft Evidenzen schuldig. Während in qualitativen und quantitativen Studien Bezüge auf die Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler erfolgen, mangelt es an Forschung, die Aussagen oder Handlungen von Schülerinnen und Schülern einbezieht. Einzig Leithwood und Jantzi untersuchen quantitativ die Wirkung von Führung – durch Schulleitungen und Lehrpersonen – auf die Mitwirkung in und die Verbundenheit mit der Schule aufseiten der Schülerinnen und Schüler («student engagement»). Ihre Studie findet keine statistisch relevanten Zusammenhänge für Teacher Leadership und «student engagement», aber einen signifikant schwachen Zusammenhang für das Schulleitungshandeln, das laut York-Barr und Duke aber eine Frage der vagen Definitionen und Operationalisierung von Teacher Leadership in dieser Studie ist. Teacher Leadership wird hier über die Einschätzungen des Einflusses von Personen auf Schulaktivitäten gemessen, was viel Spielraum für Interpretationen lässt (York-Barr und Duke 2004, 287; Leithwood und Jantzi 1999).

6.2.4 Kontextbedingungen für Teacher Leadership

Neben den Effekten haben sich diverse Studien auch mit den Kontextbedingungen befasst. Diese werden nachfolgend zusammengefasst erläutert.

Hinsichtlich der Schulkultur und des Kontexts unterstützen kollektive Ziele und Strategien Teacher Leadership, indem sie Professionalisierung oder kollektives Lernen als gemeinschaftliche Aufgaben definieren oder klare Erwartungen an Kooperation im Kollegium vereinbart sind. Demgegenüber sind Isolation sowie Individualismus als kollektive Normen ein Widerstreben der Lehrpersonen, den Egalitarismus zu überwinden, und eine Kultur, in der

Lehrpersonen sich eher kleinhalten als unterstützen und diese inspirieren Merkmale des Schulkontextes, die Teacher Leadership erschweren oder verhindern (York-Barr und Duke 2004, 268). Relevant ist auch die Art und Weise, wie mit Rollen wie die der Teacher Leaders in den Schulen umgegangen und wie Kooperation gelebt wird. Wertschätzung und Respekt für die spezifische Expertise, Vertrauen und positive Arbeitsbeziehungen sowie die Anerkennung der Vieldeutigkeit und Schwierigkeit solcher Rollen stärken Teacher Leadership (York-Barr und Duke 2004, 269).

Und nicht zuletzt spielt – ähnlich wie bei den Erkenntnissen zu Distributed Leadership – die Unterstützung der Schulleitung in Form von formalen Strukturen oder unterstützendem Coaching und Feedback eine positive Rolle, wenn sie Autonomie zulassen, aber Nachfragen und Entwicklung anstoßen, indem sie Ressourcen zur Verfügung stellen, eine förderliche Kultur im Kollegium durch Visionen und Ziele anregen sowie klare Rollen- und Zielvorgaben schaffen. Auch die Anerkennung – monetär oder kollegial – kann Teacher Leadership unterstützen (York-Barr und Duke 2004, 270; Wenner und Campbell 2017, 150).

Strukturell hinderlich hingegen sind traditionelle Top-down-Führungsstrukturen, wenig Anreize für Engagement sowie fehlende Klarheit bezüglich Entscheidungsräumen, während sich partizipative Entscheidungsstrukturen und -prozesse, reduzierte hierarchische Strukturen in Schulen und Distrikten bzw. Gemeinden sowie Zeit und Raum positiv auf Teacher Leadership auswirken (Wenner und Campbell 2017, 153; York-Barr und Duke 2004, 270).

Wenner und Campbell (2017, 155) benennen zuletzt auch Charakteristika der Personen, die sich für Teacher Leadership als nicht zuträglich erweisen. Teacher Leaders, die nicht willens oder fähig sind, traditionelle Hierarchien zu durchbrechen oder sich als Führungsperson unbehaglich fühlen, denen es an Selbstvertrauen – fachlich oder führungsspezifisch – fehlte, erwiesen sich als weniger effektiv als Teacher Leaders. Nguyen, Harris und Ng (2019, 70) finden neben dem Wissen der Teacher Leaders die Motivation für die Bewältigung von Führungsaufgaben als einen weiteren personenspezifischen förderlichen Faktor. Zu anderen personenbezogenen Faktoren wie

Alter, Erfahrung oder formalisierte Position finden sie uneindeutige Hinweise.

6.3 Position oder Professionalität

Mit den personen- oder positionsbezogenen Faktoren beschäftigt sich auch ein anderer Diskussionsstrang. David Frost – einer der Forschenden aus dem britischen Diskurs zu Teacher Leadership – argumentiert hinsichtlich der Merkmale der Teacher Leaders ebenfalls mit der Profession bzw. Professionalität von Lehrpersonen (Frost 2019). Er beschreibt ausgehend von der Formalisierung von Teacher Leadership im Vereinigten Königreich, der Einführung eines mittleren Managements mit diversen schulischen Funktionen, dass dies nicht die eigentliche Führungspraxis beschreibt. Dem stellt er ein Verständnis von Führung gegenüber, das sich nicht an den Führungspositionen oder -funktionen in einer Schule orientiert, sondern von der Professionalität der Lehrpersonen ausgeht. Wenn sich im Rahmen von Distributed Leadership prinzipiell alle Lehrpersonen an Führung beteiligen können, ergibt sich Führungshandeln weniger aus einer Position oder Funktion heraus, sondern ist stattdessen Teil der Professionalität von Lehrpersonen. Im Sinne einer erweiterten Professionalität, die sie in Teacher-Leadership-Programmen des weltweit agierenden Hertsam-Netzwerkes thematisieren, rückt er die Frage in den Mittelpunkt, wie Lehrpersonen ihre professionelle Identität konstruieren und inwiefern Führung dabei berücksichtigt wird bzw. werden sollte (vgl. Abbildung 4):

«This is clearly something that aspirant teachers need to reflect on and perhaps teacher educators too. Becoming a teacher is not merely a matter of acquiring knowledge and developing skills for classroom practice; it should involve a process of self-identification. A professional identity cannot simply be taught; it cannot be mandated or expressed in a set of professional standards. Identity is a complex concept and the process of developing an identity involves a range of different influences. There is a strong element of socialization, of course, but this has to be tempered with the consideration of values and educational principles.» (Frost 2019, 14)

Die Professionalität als Lehrperson ergibt sich also nicht allein aus dem Wissen und den Fähigkeiten, sondern Werte und pädagogische Prinzipien spielen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der professionellen Identität. Alternativen wie in Abbildung 4 verdeutlichen die unterschiedlichen Ausrichtungen professioneller Identität von Lehrpersonen. Teacher Leadership entspricht eher der rechten Spalte, zum Beispiel, wenn sich Lehrpersonen als Mitglieder einer professionellen Gemeinschaft sehen, Verantwortung übernehmen und Innovation anstreben, sich dabei an Zielen und Prinzipien orientieren, die auf Nachforschungen beruhen und nicht auf bestehenden Regeln und Normen, wenn sie Wissen generieren und weiterentwickeln sowie Führung anbieten wollen. Die Pole sind dabei als Kontinuum zu verstehen, die Abbildung als Reflexionsinstrument, aber verdeutlicht wird das Verständnis von Teacher Leadership als professionelle Identität und Haltung, nicht als formalisierte Position in der Schule.

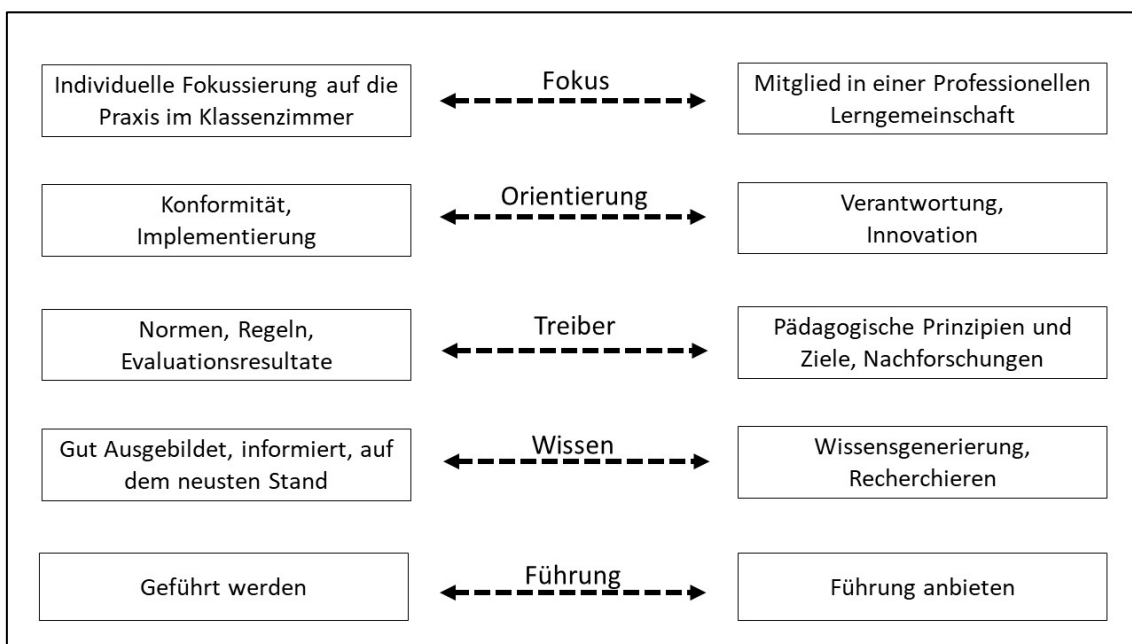


Abbildung 4: Alternative Formen von Professionalität als Kontinuum (Frost 2019, 14)

Und Frost spricht nach dieser Verknüpfung von Professionalisierung und Teacher Leadership auch Empfehlungen für Lehrpersonen aus. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen entwickeln sie die Agency, die es ihnen ermöglicht, Veränderungen in der Schule zu initiieren:

«Anyone who may be preparing to become a teacher needs to have a well-developed sense of moral purpose based on the desire to pursue social justice aims and contribute to social improvement. If aspirant teachers have the opportunity to reflect on fundamental questions such as these, it is more likely that they will recognize in themselves the agency that is required to be able to make the difference that is so needed.»
(Frost 2019, 18)

Während zuvor in den Bezügen von Agency und Struktur sowie in den forschungsbasierten Wirkungszusammenhängen der Handlungskontext im Fokus stand, werden hier als individuelle, personenbezogene Faktoren die professionelle Haltung und Identität bzw. die Professionalität von Lehrpersonen als Faktoren für die Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht von Teacher Leaders angeführt. Teacher Leadership wird hier also nicht über eine formalisierte Position in der Organisationsstruktur verstanden, sondern als Element der professionellen Identität von Lehrerinnen und Lehrern, die sich als Teil einer professionellen Gemeinschaft verstehen und sich für die Ziele der Organisation – das Lernen der Schülerinnen und Schüler – einsetzen.

6.4 Teacher Leadership im deutschsprachigen Raum

Abschließend wird nun nochmals der Blick auf den Diskurs zu Teacher Leadership im deutschsprachigen Raum gerichtet. Ähnlich wie Distributed Leadership spielt Teacher Leadership – zumindest begrifflich – auf den ersten Blick eine vergleichsweise bedeutungslose Rolle. Dennoch gibt es Beispiele, teilweise auch forschungsbasiert, in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die nachfolgend erläutert werden.

Als einziges der deutschsprachigen Länder hat Österreich Teacher Leadership mit der Funktion der Lerndesignerinnen und Lerndesigner im Schulsystem verankert. Mit der Schulreform «Neue Mittelschule» ist die Funktion verknüpft worden, im Rahmen derer Lehrpersonen neues Wissen aus Weiterbildungsprogrammen in die Schule tragen, neue Lern- und Unterrichtsprozesse gestalten sowie Unterrichtsentwicklung in Abstimmung mit der

Schulleitung anregen (Schubert 2017). Die Funktion der Lerndesignerin entspricht somit zum einen einer Art Schnittstelle zwischen externem Wissen und interner Praxis, zum anderen einem Motor für Entwicklung basierend auf pädagogischen Fachkenntnissen und Erfahrung. Besonders ist, dass mit dieser Funktion explizit der Terminus Teacher Leadership eingeführt wurde, wobei allerdings bestehende Entwicklungen in österreichischen Schulen aufgegriffen werden, wie das ‹Zentrum für lernende Schulen› – eine österreichische Fort- und Weiterbildungsinstitution – in der anwendungsbezogenen Handreichung ‹Teacher Leadership› betont:

«Das österreichische Schulsystem ist durch eine flache Hierarchie gekennzeichnet. Der Schulleitung, die letztlich für alle Entscheidungen verantwortlich ist, die in der Schule getroffen werden, stehen Lehrpersonen gegenüber, die unabhängig von ihrer Funktion und Leistung alle den gleichen Stellenwert im Kollegium einnehmen. In der Praxis gibt es aber sehr wohl Kollegen/innen, die aufgrund ihrer Erfahrung und/oder ihrer Spezialisierung und Weiterbildung in bestimmten Bereichen eine führende Rolle in ihrer Schule im Rahmen der Schulentwicklung im Sinne des Teacher Leadership übernehmen.»
(Schubert 2017, 6)

Verbunden ist die Reform demnach mit der Botschaft, dass es sich um keine grundlegende Veränderung handelt, sondern Führungspraxis in den Schulen aufgegriffen und durch die Funktion formalisiert und legitimiert sowie durch die Weiterbildungsprogramme für Teacher Leader professionalisiert wird. Weiter heißt es bei Schubert, dass diese Veränderung notwendig ist:

«Der Kapazitätsaufbau von Leadership innerhalb der Schullandschaft wird als wesentlich für die Verbesserung der Schule angesehen, und die Forschung bestätigt, dass das für eine Veränderung notwendig ist. Um Reformen einzuführen, um die Profession weiterzuentwickeln und um Bildung neu zu gestalten, braucht es Lehrpersonen, die bereit sind,

Verantwortung für Praxisentwicklung zu übernehmen.»
(Schubert 2017, 6)

Und auch für die Nutzung der englischen Begriffe wird argumentiert, da sich Teacher Leadership auf unterschiedliche Phänomene bezieht und bei jedem Versuch der Übersetzung etwas verloren geht. Insofern sind sowohl Terminus als auch Konzept eingeführt und verankert, empirische Forschung zu den Wirkungen in den Schulen, zu Kontextfaktoren und insbesondere zur Frage, wie sich diese Professionalisierungsmaßnahme auf das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt, steht aber noch aus.

Ausgehend von den Formen von Distributed Leadership, die in Bezug auf deutsche Schulen oder Schulen im deutschsprachigen Raum von Bonsen (2010) oder Dubs (2014) hergeleitet werden, ergeben sich Rollen oder Funktionen für Lehrpersonen, in denen sie einzeln sowie zu mehreren Verantwortung für Einheiten, Themenfelder oder Organisationsformen wie Professionelle Lerngemeinschaften tragen. Bislang steht eine empirische Auseinandersetzung mit der Frage der Führung im Rahmen solcher Funktionen noch aus, stattdessen hat sich die Forschung in Deutschland eher auf die organisationale Ebene, auf Formen wie Steuergruppen (Feldhoff, Huber, und Rolff 2010) oder schulübergreifende Netzwerke (Berkemeyer und van Holt 2015) fokussiert.

In der Schweiz, deren Volksschule sich ebenfalls durch äußerst flache Hierarchien auszeichnet und die lange ohne Schulleitungen organisiert war (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 10.1.1), fand im Jahr 1999 eine Auseinandersetzung mit der Frage statt, inwiefern Laufbahnoptionen für Lehrpersonen durch Spezialausbildungen sinnvoll und realisierbar sind, und wurde im Jahr 2003 der Vorschlag diskutiert, «master teacher» einzuführen. Leutwyler und Sieber beschreiben drei Reaktionsmuster auf diese Vorschläge: Die Konferenz der Schweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren – ein bildungspolitisches Gremium – zeigte Interesse; die kantonalen Bildungsverwaltungen beurteilten so eine Entwicklung als «zeitgemäss und grundsätzlich attraktiv für den Lehrberuf», scheuten jedoch die Kosten einer solchen Veränderung; die Lehrpersonen und ihre Vereinigungen lehnten die Vorschläge ab, da sie

unter anderem die Spezialisierung sowie die Schaffung von Hierarchien unter den Lehrpersonen kritisierten (Leutwyler und Sieber 2006, 62).

Als Grund dafür liegt das zuvor erwähnte Autonomie-Parität-Muster nach Lortie (1975) nahe:

«Mit Spezialisierung und Hierarchisierung sind zwei wichtige Dimensionen einer ‚strukturierten Lehrerschaft‘, von Laufbahnmodellen im Lehrberuf bzw. von Distributed Leadership angesprochen, die eine [sic] einschneidende Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis der Profession bewirken würden, da sie dem im Lehrberuf traditionell tief verankerten Gleichheitsprinzip widersprechen. Aus theoretischer Perspektive kann somit die Ablehnung von Laufbahnmodellen seitens der Lehrkräfte mit deren Orientierung am Gleichheitsprinzip erklärt werden.» (Leutwyler und Sieber 2006, 62)

Leutwyler und Sieber gehen in einer schriftlichen Befragung in verschiedenen Kantonen der Frage nach, wie ausgeprägt die Akzeptanz gegenüber Laufbahnoptionen und damit verbundenen Auswirkungen auf Hierarchisierung, Spezialisierung sowie Gehalt ist und können nachweisen, dass unter Lehrpersonen viel Akzeptanz dafür vorhanden ist, dass Lehrpersonen im beruflichen Verlauf unterschiedlich viel Verantwortung übernehmen können (80 % der Befragten) und dass nicht alle Lehrpersonen gleich viel Verantwortung tragen müssen (76,6 %).

Leutwyler und Sieber interpretieren die hohe Akzeptanz gegenüber Laufbahnmodellen einerseits mit dem Wunsch nach Anerkennung für die vielfältigen Aufgaben, die Lehrpersonen mittlerweile übernehmen, andererseits mit der Hoffnung auf Entlastung durch Spezialfunktionen, die den Lehrpersonen mehr Zeit für ihren Schulalltag lassen würden (Leutwyler und Sieber 2006, 69). Dabei bedeutet die Akzeptanz gegenüber bestimmten Laufbahnmodellen, Spezialisierungen und Hierarchien nicht zwingend die Überwindung des Autonomie-Parität-Musters:

«Somit könnte die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch als Ausweg aus einem Dilemma interpretiert werden: aus dem Dilemma zwischen der vorherrschenden Berufskultur und einer Überlastung durch die Aufgabenvervielfältigung. Das vorherrschende Berufsverständnis wäre somit stark vom Autonomie-Aspekt geprägt: Die Autonomie für das Kerngeschäft ‚Unterricht‘ soll möglichst nicht angetastet werden, Freiheit und Verantwortung sind für die ganze zu bewältigende Aufgabe vorgesehen.» (Leutwyler und Sieber 2006, 69)

Und für die Schweizer Praxis lässt sich festhalten, dass Spezialfunktionen sich im Schulfeld etabliert haben und sich kaum eine Schweizer Volksschule mehr ohne Qualitäts- oder Projektgruppenleitungen, pädagogischen ICT-Support oder Stufen- und Jahrgangseleitungen finden lässt. Teacher Leadership oder Distributed Leadership als Termini haben sich im Schweizer Schulfeld bislang allerdings nicht durchgesetzt.

6.5 Zusammenfassung

Auch wenn die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Teacher Leadership, insbesondere im nordamerikanischen Raum, bereits vor der Jahrtausendwende begann, gibt es Hinweise, aber keinen Nachweis, wie Teacher Leadership konkret auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wirkt – zumindest nicht unter Berücksichtigung ihrer Perspektive. Doch die Potentiale und die Zusammenhänge zur Professionalität von Lehrpersonen und zur Unterrichts- und Schulqualität werden logisch hergeleitet und durch Forschungserkenntnisse gestützt. Es wird aber auch deutlich, dass nicht nur die professionelle Identität, sondern auch der strukturelle und kulturelle Handlungskontext bedeutsame Einflussfaktoren sind und die Handlungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer prägen, wenn sie sich an Führungsaufgaben außerhalb ihres «Kerngeschäftes» beteiligen, ob informell und begründet in ihrer Professionalität oder formalisiert in bestimmten Funktionen.

Mit Blick auf den deutschsprachigen Raum zeigt sich dann auch, dass

Teacher Leadership anschlussfähig ist und insbesondere in der österreichischen Mittelschule mit den Lerndesignerinnen und Lerndesignern in der Schulpraxis und auch in der Weiterbildung von Lehrkräften etabliert ist. Eine empirische Auseinandersetzung mit der Frage, wie Teacher Leadership gelingen und wie Autonomie und Parität als professionsimmanente Normen einer gemeinschaftlichen Verantwortung weichen, steht jedoch noch aus.

7 Zusammenfassung und Ableitung der Forschungsfragen

Zuvor wurden die für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit relevanten theoretischen Bezüge erläutert. Diese dienen in der Analyse des Datenmaterials als sensibilisierende Konzepte und werden in diesem Kapitel zusammengefasst und davon ausgehend die Forschungsfragen für die Analyse des Datenmaterials abgeleitet.

Diese Arbeit befasst sich mit umweltbeauftragten Lehrpersonen, die im Rahmen des Programmes «Umweltschulen – Lernen und Handeln» an der Schnittstelle zwischen Netzwerk und Schule agieren. Die Mandatierung von umweltbeauftragten Personen – wenn sie nicht der Schulleitung angehören – stellt ein im deutschsprachigen Raum vielfach genutztes Konzept (Multiplikatorinnenmodell) in Modellprogrammen und Reformbemühungen im Schulfeld dar, um Innovationen im Schulfeld anzuregen. Zugleich knüpft das Modell der umweltbeauftragten Person an international intensiv beforschte und publizierte Führungsmodelle (Distributed Leadership bzw. Teacher Leadership) an, die als Weiterentwicklung traditionell hierarchischer Führungsvorstellungen zu verstehen sind und von diversen Hoffnungen und Erwartungen hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Stärkung von Schulqualität begleitet werden.

Die Erkenntnisse zu Distributed und Teacher Leadership deuten zumindest auf verschiedene positive Wirkungszusammenhänge hin. Und gleichzeitig zeigt die Forschung zu Schulführung, dass es nicht ausreicht, Führung über das Handeln der Schulleitungen zu operationalisieren. Breitere Perspektiven sind nötig, um Führung zu erfassen und den Zusammenhang von Führung und Lernen zu ergründen – eine wichtige Erkenntnisgrundlage für die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen in Schulen.

Für die Untersuchung von Führung, die sich über mehrere Personen hinweg verteilt, ist es nötig, Führung als interaktive Praxis im Wechselspiel von Führungsperson, Geführten und der Situation zu verstehen, wie es beispielsweise Spillane vorschlägt (vgl. 4.2). Seine Modellierung von Führung als Distributed Leadership schließt hier an einen modernen Führungsbegriff an, der Führung als sozial konstruierten, reziproken Prozess der Einflussnahme

versteht, wie ihn beispielsweise Endres und Weibler formulieren. Auch das Konzept der Agency, das in den Studien und Metaanalysen zu Distributed und Teacher Leadership immer wieder als wesentlich und unterbeforscht thematisiert wird, fokussiert nicht das Individuum und seine Handlungen oder allein den Handlungskontext, sondern plädiert für die Fokussierung des Zusammenspiels individueller Handlungsfähigkeit in einem strukturellen Handlungskontext, die sich wechselseitig beeinflussen. Dies richtet den Blick auch auf die Handlungskoordination der verschiedenen Akteure im Mehrebenensystem Schule als regulierenden Handlungsrahmen.

Mit Distributed und Teacher Leadership werden in dieser Arbeit zwei Führungskonzepte aufgegriffen und als sensibilisierende Konzepte herangezogen, die im deutschsprachigen Raum zwar begrifflich eingeführt wurden, aber im Vergleich zur Erforschung von Schulleitungshandeln noch keinen wesentlichen Anteil im Diskurs zu Schulführung haben. Insofern stellt sich die Frage der Anschlussfähigkeit der Erkenntnisse für deutschsprachige Schulsysteme, in denen Beispiele für Führung, die sich verteilt, bereits zu finden sind.

In der Begleitforschung zum Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln» ergaben sich erste Hinweise auf Herausforderungen und schul- bzw. personenspezifische Unterschiede im Umgang mit dieser Schnittstellenfunktion, denen in dieser Arbeit vertieft nachgegangen wird.

Aus diesen Ausführungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie deuten und bewältigen umweltbeauftragte Lehrpersonen die Führungsaufgabe?
2. Inwiefern beeinflussen Merkmale des Handlungskontextes die Bewältigung der Führungsaufgabe?

Ein offenes, exploratives Vorgehen soll dabei leitend sein, um die Praxis sowie Perspektive der Lehrpersonen zu verstehen und zu konzeptualisieren. Die Erkenntnisse aus der theoretischen Rahmung dienen während der Kodierung und Entwicklung der gegenstandsverankerten Theorie als sensibilisierende Konzepte, ohne dass ein Modell oder Konstrukt die Grundlage einer

deduktiven Kategorienbildung für die Analyse darstellt. Dieses methodische Vorgehen in dieser Arbeit wird im nächsten Kapitel erläutert.

TEIL B: METHODISCHES VORGEHEN

Dieser Teil der Arbeit widmet sich dem methodischen Vorgehen und umfasst Erläuterungen zur gewählten Methode der Grounded Theory, deren Verfahren und ihrer Anwendung in dieser Arbeit sowie zu dem vorhandenen Datenmaterial aus der wissenschaftlichen Begleitung und dem für die Analyse herangezogenen Datenmaterial.

8 Datenerhebung und Datenmaterial

Die Daten in dieser qualitativen Untersuchung entstammen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Programms «Umweltschulen – Lernen und Handeln», das 2011 im Kanton Zürich lanciert wurde. Durch das Programm sollten Volks- und Berufsfachschulen unterstützt und angeregt werden, sich mit Umweltbildung auseinanderzusetzen und Schulentwicklungsprozesse einzuleiten, die sie ganzheitlich sowie langfristig zu umweltverantwortlichen Akteuren im Bildungsbereich machen. Konkret wurden bei der Planung Projektelemente konzipiert, die die Verankerung von Umweltbildung in den Schulen und deren langfristige Entwicklung fördern sollen (vgl. Abschnitt 2.3). Das für diese Arbeit zentrale Projektelement war die Teilnahmebedingung für Schulen, eine schulinterne umweltbeauftragte Person zu mandatie- ren, die nicht zwingend der Schulleitung angehören musste.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden unterschiedliche Datensorten erhoben bzw. gesammelt sowie für die verschiedenen Publikationen ausgewertet. Es erfolgten prozessbegleitend halbstandardisierte Interviews mit allen Umweltbeauftragten sowie der Gesamtprogrammleitung (alle 6–8 Monate ab Programmbeitritt) sowie Abschlussinterviews mit ausgewählten Schulleitungen. Diese Interviews drehten sich um:

- Aufgaben und Rolle als umweltbeauftragte Person,
- Handlungskontext (Rahmenbedingungen, Schulleitung, Umweltteam, Kollegium, Schülerinnen und Schüler),
- schulische Aktivitäten, Ziele,
- Wahrnehmung der Programmelemente (vgl. Leitfäden im Anhang).

Nach dem Beitritt zum Programm waren die Schulen aufgefordert, die Aufgaben der umweltbeauftragten Personen in den Schulen in einer Aufgabenbeschreibung festzuhalten, die für die Analyse zur Verfügung standen. Zudem wurden Beratungskontakte zwischen der Programmleitung und den Umweltschulen von der Programmleitung dokumentiert sowie weitere schulspezifische Dokumentationen von Zielen und Schulprogramme gesammelt und im Rahmen der Begleitforschung für den Abschlussbericht ausgewertet. Überdies wurden standardisierte Befragungen in den Schulen durchgeführt und ausgewertet, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden (siehe ausführlich Zala-Mezö u. a. 2019; Zala-Mezö und Strauss 2015).

Tabelle 1: Übersicht über das Datenmaterial (dunkelgrün unterlegt sind analysierte Interviews, grau unterlegt sind Schulen, in denen keine Lehrperson als umweltbeauftragte Person mandatiert war)

Schule	Interviews im zeitlichen Verlauf ab Programmbeitritt					Aufgabenheft
1	UB1	UB2	UB3	UB4	SL1	AH1
2	UB1	UB2	UB3	UB4	-	AH2
3	UB1	UB2	UB3	UB4	SL1	AH3
4	UB1	UB2	UB3	UB4	SL1	AH4
5	UB1	UB2	UB3	UB4	SL1	AH5
6	UB1	UB2	UB3	-	-	AH6
7	UB1	UB2	UB3	-	SL1	AH7
8	UB1	UB2	UB3	-	-	AH8
9	UB1	UB2	-	-	SL1	AH9
10	UB1	-	-	-	SL1	AH10
11	UB1	-	-	-	SL1	AH11
12	PL1	PL2	PL3	PL4	PL5	

In diesem Forschungsvorhaben wird der Fokus auf die Auswertung der prozessbegleitend geführten, halbstrukturierten Interviews mit Umweltbeauftragten und der abschließend geführten Interviews mit Schulleitungen gelegt.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht des Materials der Datensorte Interview, das für die Analyse zur Verfügung stand und teilweise verwendet wurde. Von Beginn an wurden von der Analyse die Schulen ausgeschlossen, die keine Volksschulen sind, sowie die Schulen, für die nur ein Interview zur Verfügung standen, da sie erst spät im Verlauf der Begleitforschung dem Programm beigetreten sind. Demzufolge standen insgesamt 41 Interviews mit umweltbeauftragten Personen und Schulleitungen aus 13 Volksschulen sowie fünf Interviews mit der Programmleitung für die Analyse zur Verfügung, von denen 25 Interviews analysiert wurden. Zudem wurden vier Aufgabenhefte in die Analyse einbezogen.

9 Methodisches Vorgehen

In dieser Arbeit werden Verfahren der Grounded Theory verwendet, um das Datenmaterial zu analysieren und eine gegenstandsverankerte Theorie über die Bewältigung einer Führungsaufgabe durch Lehrpersonen zu entwickeln. Da es sich bei der Grounded Theory um eine bekannte, aber in ihrer Anwendung durchaus vielfältige Methode handelt, wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen und die Anwendung in dieser Arbeit beschrieben.

9.1 Gütekriterien und ihre Berücksichtigung

Leitend ist hier die intersubjektive Überprüfbarkeit als Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 402). Aufgrund der Unmöglichkeit, das gesamte Material und die Auswertungsschritte in Gänze zur Verfügung zu stellen und auch aus Gründen der Anonymität des Forschungsfeldes, ist es notwendig, das methodische Vorgehen nachvollziehbar zu erläutern (Flick 2014). Daher wird in diesem Kapitel zunächst die gewählte Form der Grounded Theory erklärt und anschließend die Anwendung der Prinzipien und Kodierverfahren in dieser Studie beschrieben. Dabei werden immer wieder auch Beispiele erläutert, um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen. Anhand einer Kategorie wird die Anwendung der Verfahren in dieser Arbeit verdeutlicht. Die Verlässlichkeit bzw. Reliabilität der Analysen wird zudem im Ergebniskapitel (vgl. Kapitel 10) anhand von Interview- bzw. Dokumentenauszügen aufgezeigt. Qualitative Forschung braucht Diskussionen, um die Ergebnisse zu stärken und kommunikativ zu validieren. Im Verlauf der Entwicklung der Grounded Theory in dieser Arbeit wurde daher an verschiedenen Gelegenheiten wie Forschungswerkstätten, Kolloquien, Konferenzen in der deutschsprachigen Region, aber auch an internationalen Kongressen Datenmaterial, Hypothesen und Erkenntnisse aus dieser Studie mit Praktikerinnen und Praktikern, Forschenden und Weiterbilderinnen und Weiterbildnern reflektiert und diskutiert.

9.2 Formen und methodologische Hintergründe der GTM

Die Methode der Grounded-Theory (GTM) wurde von Barney Glaser und Anselm Strauss erstmals in «The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research» (Glaser und Strauss 1967) beschrieben. Darin positionierten sich Glaser und Strauss bewusst in Abgrenzung zu anderen soziologischen und methodischen Trends dieser Zeit. Glaser erörtert in einem Interview (Mey und Mruck 2011, 13) rückblickend drei Ziele: Erstens wollten sie einen Beitrag zur wissenschaftlichen Anerkennung und Legitimation qualitativer Forschung leisten; zweitens die derzeit dominierenden Funktionalisten mit ihren Grand Theories «attackieren» und junge Forschende und Studierende anregen, diese stärker zu hinterfragen; und drittens war es ihr Ziel, aufzuzeigen, wie systematische Theoriebildung aus Daten heraus möglich wird, was von vielen qualitativ Forschenden hinterfragt wurde.

Als programmatischer Entwurf mit einer gemeinsamen Zielrichtung von Glaser und Strauss veröffentlicht, hat die GTM seitdem verschiedene Weiterentwicklungen und Konkretisierungen erlebt und das bereits durch Glaser und Strauss selbst, sodass die Monografie von 1967 bis auf einen weiteren Artikel die einzige gemeinsame Publikation blieb. Diese Differenzierung ist wohl bereits begründet in den unterschiedlichen Forschungstraditionen, denen die Forschenden entstammen. Während Strauss im wissenschaftstheoretischen Kontext des Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus sozialisiert wurde und somit jener qualitativen, ethnografischen Forschungstradition der Chicago School entstammte, war Glaser verortet in der wissenssoziologischen und durch den kritischen Rationalismus geprägten Columbia School, deren Forschung sich durch quantitative Ansätze in der Meinungsforschung auszeichnete (Mey und Mruck 2011, 15).

Deutlich wurden die Unterschiede in der Entwicklung bzw. forschungspraktischen Konkretisierung der GTM erstmals mit Glasers Kritik an Strauss in seiner Veröffentlichung «Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory» von 1992. Darin greift Glaser mit seiner eher empiristischen Haltung die Arbeiten von Strauss und dessen Kollegin Corbin an, die sich einer pragmatischeren Forschungsstrategie sowie deren Beschreibung gewidmet hatten.

Hinzu kamen insbesondere mit Kathy Charmaz, aber auch Judith Holton oder Janice Morse weitere Autorinnen, die sich der Entwicklung und Darstellung der GTM widmeten und teilweise eigene Schulen gründeten (Mey und Mruck 2011, 21).

An diese Differenzierung der Strömungen der GTM anschließend, benennt Strübing (2014) zwei Varianten der GTM: eine empiristische nach Glaser, eine pragmatistische nach Strauss und Corbin. Mey und Mruck (2011, 21) ergänzen noch eine konstruktivistische GTM nach Charmaz bzw. im deutschsprachigen Raum durch die reflexive GTM nach Franz Breuer.

Die methodologischen Hintergründe und Bezugspunkte der pragmatistischen GTM haben in den Werken von Corbin und Strauss lange wenig Raum eingenommen. 2016 erschien post mortem ein Aufsatz, in dem sie ihre methodologischen Grundannahmen festhielten (Strauss und Corbin 2016). Ihre Annahmen gehen methodologisch auf den symbolischen Interaktionismus nach Herbert Blumer zurück, der wiederum auf den sozialphilosophischen und -psychologischen Vorstellungen des Pragmatismus nach George H. Mead aufbaut und in den Sozialwissenschaften den analytischen Fokus vom Bewusstsein auf die Handlung lenkte. Grundlage des symbolischen Interaktionismus stellt die Vorstellung dar, dass Menschen anderen Dingen gegenüber handeln auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Dinge für sie haben. Interaktionen und Handlungen von Individuen stehen insofern im Fokus. Flick fasst ihre Ausführung in vier wesentlichen Punkten zusammen:

1. «Symbolische Bedeutungen werden repräsentiert in und produziert in Interaktionen durch Handlungen und müssen neu verhandelt werden, wenn Differenzen auftauchen.
2. Menschliche Aktivitäten zeigen sich entlang von Routinen. Doch wenn Unvorhergesehenes passiert, wird dies durch aktive Reflexion behoben, so dass habitualisiertes Verhalten weitergeführt werden kann.
3. Internale, externale, vergangene, gegenwärtige und zukünftige Bedingungen beeinflussen Handeln (wie die Biografie der handelnden Person, Emotionen, gegenwärtige oder antizipierte Ereignisse).

4. Handlungen sind eingebettet in Ketten von Interaktionen mit Phasen und Stufen und Bedingungen, Perspektiven und Bedeutungen, die sich verändern können.» (Flick 2018, 8)

Demzufolge stehen im Fokus der GTM wie auch in dieser Arbeit die Bedeutungen, die Handlungen und Interaktionen zugeschrieben werden, und die Routinen des menschlichen Handelns sowie die Abweichungen von diesen im Kontext personenbezogener und kontextueller Bedingungen.

Flick verweist auf den hier implizierten Bezug zum symbolischen Interaktionismus, der die Bedeutung der Interpretationen von denjenigen betont, die handeln und interagieren. Nicht nur aufgrund der Prominenz der GTM-Schule von Strauss und Corbin im deutschsprachigen Raum, sondern auch wegen ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung im Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus sowie aufgrund der Offenheit für die zeitnahe Bezugnahme auf bestehendes theoretisches und empirisches Wissen, wird in dieser Forschungsarbeit die pragmatistische Forschungsstrategie nach Strauss und Corbin (1996) als forschungsmethodische Grundlage gewählt. Die GTM stellt auch im Sinne ihrer Erfinder Glaser und Strauss eine Forschungsstrategie dar, die ebenso insbesondere aufgrund der Unmöglichkeit eines rezeptartigen Vorgehens Anpassungen an den Forschungsgegenstand erfordert. Strauss und Corbin formulieren diesen Aspekt wie folgt:

«Die Grounded Theory bietet einen Satz von äußerst nützlichen Verfahren – im wesentlichen Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken – nicht jedoch starre Anweisungen oder Kochrezepte. Doch in einer tieferen Sichtweise ist die Grounded Theory eine Methodologie, eine besondere Art oder ein Stil, über die soziale Wirklichkeit nachzudenken und sie zu erforschen. Wenn wir dies hervorheben, beabsichtigen wir nicht, den Wert der hier beschriebenen Verfahren herunterzuspielen. Wir möchten Sie lediglich daran erinnern, dass es um mehr als Einzeltechniken geht, wenn Sie unsere Intention richtig verstehen wollen.» (Strauss und Corbin 1996, X)

Im Folgenden werden daher die wesentlichen Prinzipien einer pragmatistischen Grounded Theory entlang dem methodischen Vorgehen in dieser Arbeit erläutert.

9.3 Prinzipien und Verfahren der GTM und ihre Anwendung

Bei der GTM handelt es sich um eine Forschungsstrategie mit Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie dem zentralen Ziel, eine gegenstandsverankerte, «materiale Theorie über einen spezifischen Feldausschnitt zu generieren» (Truschkat, Kaiser, und Reinartz 2005, 20). Sie zeichnet sich durch verschiedene, grundlegende Prinzipien aus, die im Folgenden erläutert werden. Dabei wird gleichzeitig exemplarisch die Anwendung in dieser Studie aufgezeigt.

9.3.1 Kontrastierung, Sampling, Zirkularität und Dokumentation

Ein wesentliches Prinzip in allen Phasen des Kodierens und Analysierens sind das Kontrastieren und Vergleichen. Vergleichen in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede werden von Beginn an Fälle, Ereignisse, Konstellationen sowie Konzepte und deren Zusammenhänge innerhalb von Kategorien. Datenquellen werden auf der Basis theoretisch relevanter Konzepte schrittweise ausgewählt und analysiert mit dem Ziel, Unterschiede der Analyseeinheiten zu minimieren bzw. zu maximieren. Es geht auch beim Sampling in der GTM um das Vergleichen von Ereignissen zur Auswahl weiterer Daten und zur Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Konzepten zu Kategorien. Als theoretisch relevant bestätigt sind Konzepte dann, wenn sie beim Vergleichen von Vorfällen und Ereignissen wiederholt auftreten oder ganz offensichtlich nicht. Sie erweisen sich als bedeutsam, sodass ihnen der Status von Kategorien gegeben wird.

- Die Daten sind als Teil einer Begleitforschung erhoben worden, deren Design zu Beginn dieser Arbeit bereits festgelegt war. Im Sinn der Kontrastierung konnten jedoch noch Anpassungen und Erweiterungen vorgenommen werden. So wurde zum Ende der Begleitforschung entschieden, durch weitere Interviews in einigen Schulen die Perspektive der Schulleitungen abzuholen und in der Analyse in dieser Studie dann

auch zu berücksichtigen. Dadurch konnte die Perspektive der umweltbeauftragten Lehrpersonen zum einen mit den Fällen kontrastiert werden, in denen nicht eine Lehrperson, sondern andere pädagogische Mitarbeitende oder die Schulleitung selbst umweltbeauftragte Person waren. Zum anderen ermöglichten die Interviews mit Schulleitungen eine zweite Perspektive auf eine schulspezifische Entwicklung.

Strauss und Corbin zählen auch diese Art des Samplings ausgehend von bzw. innerhalb bestehendem Datenmaterials zum Theoretical Sampling:

«Wir meinen, daß Forscher intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihren tatsächlichen Daten durchführen können und sollten. Indem sie das tun, stellen sie Vergleiche auf theoretischer Basis an, um dann wie üblich ihre Konzepte zu entwickeln. Diese Verfahren arbeiten gewissermaßen so, als ob ein Interview-Pool sich immer weiter entwickelt oder als ob Interviewpartner entweder überlegt ausgewählt oder als bedeutsam für die Untersuchung erkannt worden wären.» (A. L. Strauss und Corbin 1996, 164, Hervorhebung im Original)

Je nach Kodierphase kommt das Theoretical Sampling unterschiedlich zur Anwendung. In der Phase des offenen Kodierens bedeutet dies, nicht anhand spezifischer Merkmale, sondern offen bei der Auswahl des Datenmaterials vorzugehen sowie Untersuchungseinheiten zufällig oder auch begründet durch die Forschungsfrage oder vorläufige Konzepte geplant auszuwählen. In der Phase des axialen Kodierens bedeutet es, durch das Vergleichen von Beziehungen und Variationen Unterschiede herauszuarbeiten und dimensional zu verorten. Während des selektiven Kodierens zielt das diskriminierende Sampling darauf, den «roten Faden» in der Theorie durch das Klären und Füllen von Kategorien und deren Eigenschaften zu festigen. Dazu gehört auch das Überprüfen von Annahmen in den Daten. Die Phase des selektiven Kodierens schließt mit der theoretischen Sättigung, wenn keine neuen bedeutsamen Erkenntnisse auftauchen, die Kategorien verdichtet sind in ihren Variationen und die Beziehung fundiert und geprüft sind (Strauss und Corbin 1996, 152-159).

Ziel der GTM ist es nicht, Ergebnisse eines Analysevorgangs zu beschreiben, sondern von Beginn an «Rohdaten in Konzepte zu überführen» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 201). Im Gegensatz zu anderen Auswertungsmethoden ist GTM also nicht auf Deskription ausgerichtet, sondern auf das Konzeptualisieren mit dem Ziel der Generierung einer gegenstandsverankerten Theorie über das untersuchte Phänomen. Während der Analyse werden Konzepte entdeckt, weiterentwickelt oder verworfen und fortlaufend abstrakter. Dies wird in der GTM als Kodieren bezeichnet und basiert auf dem «Konzept-Indikator-Modell» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 195): Der Kodierprozess ist nicht darauf ausgerichtet, die passenden Begriffe für die Inhalte der Aussagen zu finden, sondern die Bedeutung dessen, was zum Ausdruck gebracht wird, in Konzepten zu verdichten. Einen weiteren Schritt stellt dann die Überführung von Konzepten in Kategorien dar, wenn sich durch die Interpretation der Konzepte deren theoretische Relevanz und Dichte bestätigt. Im Verlauf des Kodierens werden solche Kategorien weiterentwickelt, differenziert, kritisch geprüft und verknüpft und somit zur Grundlage einer gegenstandsverankerten Theorie.

In Abgrenzung zu standardisierten Verfahren geht es in der GTM bei dem Prüfen von Kategorien als Elemente einer Theorie allerdings nicht darum, vorab entwickelte Hypothesen zu testen, sondern im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelte Annahmen auf ihre Beständigkeit hin zu überprüfen: Beziehungen zwischen Kategorien werden in Bezug auf das untersuchte Phänomen hin geprüft und dementsprechend bestätigt oder verworfen. Annahmen können sich bezüglich eines Einzelfalls oder über Einzelfälle hinweg bestätigen. Doch auch durch den Vergleich mit systematisch anders gelagerten, antithetischen Fällen können sich Hypothesen verifizieren.

Als Forschungsmethode grenzt sich die GTM insbesondere auch durch ihre Zirkularität von standardisierten linearen Forschungsmethoden ab. Zirkuläres Vorgehen begleitet Sampling und Kodierung, wenn im Verlauf immer wieder zwischen Kodierung und Entwicklung von Hypothesen und kontrastierenden Daten und Perspektiven gewechselt wird und im Verlauf des Prozesses dann Theorien integriert werden, um die gegenstandsverankerte Theorie zu

entwickeln. Von Beginn an hat das Schreiben von Memos und das Erstellen von Diagrammen einen hohen Stellenwert, um diese Zirkularität im Prozess zu dokumentieren. Darin kann und sollte zum einen das methodische Vorgehen reflektiert und dokumentiert werden, zum anderen die Entwicklung der Kategorien und letztlich der Theorie kontinuierlich verschriftlicht werden. Aufgrund der Nähe von Erhebungs- und Auswertungsphasen und der Zirkularität des Prozesses sollen in diesen Memos im Prozess erworbenes theoretisches Wissen ebenso wie vorläufige bzw. sich verändernde Interpretationen des Datenmaterials festgehalten werden und so schrittweise zur Theoriegenerierung beitragen (Strauss und Corbin 1996, 170).

→ In dieser Arbeit sind die Daten mit Hilfe der Software Maxqda analysiert worden. Das hat unterschiedliche Formen von Memos ermöglicht wie theoretische, methodische und planerische. Diese wurden zu den Konzepten und Kategorien sowie ihrer Entwicklung erfasst und dienen der Organisation und Dokumentation der Veränderungen. Parallel wurden ab Phase 2 der Kodierung, in der es stärker um die Zusammenhänge und Beziehungskonstellationen der Kategorien ging, regelmäßig nach längeren Kodiersitzungen Visualisierung in Maxqda erstellt – sogenannte «Code-Theory-Modelle». Diese bildeten die Entwicklung der Kategorien, ihrer Eigenschaften und der Bezüge und Einflussrichtungen rund um das Phänomen «Bewältigen einer Führungsaufgabe» ab.

Im nächsten Abschnitt werden die Phasen der Kodierung erläutert, in denen diese Prinzipien zum Tragen kamen.

9.3.2 Die erste Phase: Offene Kodierung

In der Phase des offenen Kodierens zu Beginn des Forschungsprozesses wird Datenmaterial wie Interviews oder Beobachtungen nahezu sequenzanalytisch aufgebrochen. Mit einer offenen, theoretisch nicht eingeschränkten Haltung wird das Datenmaterial in Bezug auf die Forschungsfrage analysiert und erste Interpretationen in Form von Konzepten und deren Beziehungen werden herausgearbeitet.

«Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln. Durch diesen Prozess werden die eigenen und fremden Vorannahmen über Phänomene in Frage gestellt oder erforscht, was zu neuen Entdeckungen führt.» (Strauss und Corbin 1996, 44)

In dieser Phase geht es also darum, das Datenmaterial anhand der Forschungsfragen zu untersuchen sowie fragend und vergleichend die eigenen Annahmen im Datenmaterial zu überprüfen, zu entwickeln und zu widerlegen.

- ➔ Zunächst wurden drei Interviews mit umweltbeauftragten Lehrpersonen komplett offen kodiert, also hinsichtlich der Frage des Führungsverständnisses, relevanter Akteure und Bedingungskonstellationen aufgebrochen.
- ➔ Ausgewählt wurde chronologisch das erste Interview mit einer umweltbeauftragten Lehrperson, in der sich neben diversen anderen insbesondere die provisorischen Konzepte «persönlich wichtig» und «Initiative» als bedeutend zeigten.
- ➔ Ausgehend von den provisorischen Konzepten wurde für die weitere offene Kodierung dann ein Interview mit einer umweltbeauftragten Person ausgewählt, das zum ersten in Kontrast steht, da diese Person das Mandat übernommen und den Beitritt nicht selbst initiiert hat. Hier zeigte sich die Wichtigkeit in anderer Form und wurde durch das Konzept «wichtig für die Schule» in Abgrenzung von der persönlichen Wichtigkeit. Außerdem zeigt sich in dieser offenen Kodierung auch die «Übernahme» des Mandats als Kontrast zur Initiative von umweltbeauftragten Personen, die den Beitritt selbst initiiert haben. Die Annahme, dass hier ein Zusammenhang besteht, wurde für die weitere Kodierung dokumentiert und während der weiteren Kodierung überprüft. Auch die

unterschiedlich hergeleitete Wichtigkeit der beiden Interviewten wurde zur weiteren Überprüfung dokumentiert.

Während des Kodierens wurden nach und nach provisorische Konzepte herausgearbeitet und in Memos festgehalten, mit Hinweisen auf Interviews im Datenmaterial, die Möglichkeiten zur Kontrastierung und Überprüfung bzw. Differenzierung der Konzepte bieten. Diese provisorischen Konzepte wurde nach Abschluss der offenen Kodierung im paradigmatischen Modell verortet, was dem Übergang zur axialen Kodierphase entspricht.

9.3.3 Die zweite Phase: Offene und axiale Kodierung

Axiales Kodieren bedeutet die vertiefte Analyse vorläufiger Konzepte und deren Weiterentwicklung zu Kategorien, weshalb das offene und axiale Kodieren meist ineinandergreifen. Einzelne Kategorien werden mit Eigenschaften gefüllt und differenzierter ausgearbeitet, während gleichzeitig neue Konzepte generiert werden.

Hervorgehoben wird bei Strauss und Corbin auch die Bedeutung der Abduktion gegenüber der Induktion. Während sich die Induktion auf das Ableiten von Kategorien aus dem Material heraus bezieht, betont die Abduktion die Bedeutung der Verknüpfung von bestehenden, induktiv erarbeiteten Konzepten mit neu kodiertem Material (Flick 2018). Herangezogen wurde dazu das paradigmatische Modell nach Strauss und Corbin (1996, 78).

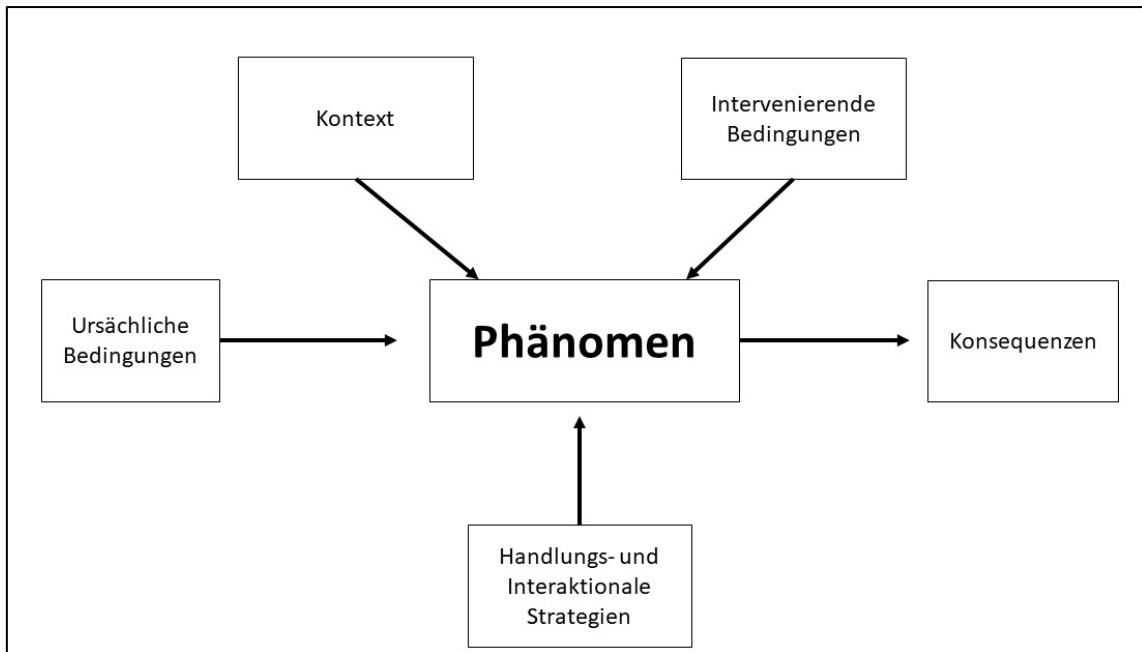


Abbildung 5: Das paradigmatische Modell (Strauss und Corbin 1996, 78)

In diesem Schritt wurden aufgrund der Hinweise auf offene bzw. noch zu klärende Aspekte in den provisorischen Konzepten weitere Interviews kodiert.

- ➔ Zunächst wurden vier weitere Interviews (7-UB1, 7-SL, 1-SL, 10-UB1) offen kodiert und die Erkenntnisse aus dieser Analyse genutzt, um die Konzepte zu fundieren und zu prüfen. Diese Interviews wurden ausgewählt, um die Perspektive von Schulleitungen abzuholen auf die umweltbeauftragten Lehrpersonen, deren Interviews in der ersten Phase offen kodiert wurden – also so auch eine Kontrastierung vorzunehmen.
- ➔ Anschließend wurden sukzessive Sequenzen von weiteren Interviews hinzugezogen und analysiert, die aufgrund des Forschungsinteresses hätten relevant sein können. Zur Hilfe genommen wurde dabei unter anderem die Struktur des Leitfadens, sodass z. B. die Bereiche mit Aussagen zum Programmrahmen oder den jeweiligen Programmelementen ausgelassen wurden, während diejenigen Bereiche, die sich auf die Funktion und die bereits herausgearbeiteten relevanten Akteure und Rahmenbedingungen beziehen, analysiert wurden.

- ➔ So wurden offenes und axiales Kodieren kombiniert, indem zunächst strategisch nach dem Prinzip des ständigen Vergleichens weitere Interviews komplett offen kodiert und parallel die Konzepte weiterentwickelt und hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen ausdifferenziert wurden. Mit Unterstützung der Software Maxqda wurden die Kodierungen (vgl. Übersicht im Anhang) dann im Rahmen des paradigmatischen Modells axial in Beziehung zueinander gesetzt.
- ➔ Parallel dazu wurde verstärkt auch Literatur zur Frage von Führungs- verteilung in Schulen und insbesondere Beiträge zum Konzept von Agency bzw. Handlungsmacht von Lehrpersonen rezipiert. Phase 2 endet mit der Entwicklung eines Modells zur Bewältigung der Führungsaufgabe, das die Grundlage der Ergebnisbeschreibung in Kapitel 10 darstellt.

9.3.4 Die dritte Phase: selektives Kodieren durch Typenbildung

Das selektive Kodieren ist der letzte Analyseschritt. Das Kodieren ist nun darauf ausgerichtet, relevante Phänomene und Konzepte als Bedingungen, Konsequenzen und Aktionen bzw. Interaktionen in Bezug zu dieser Kategorie zu setzen und dabei auch verstärkt theoretische Bezüge herzustellen, mit dem Ziel der Entwicklung und Beschreibung einer gegenstandsverankerten Theorie zu dem Phänomen – in diesem Fall die Bewältigung der Führungsaufgabe.

Nach Strauss und Corbin gibt es in der Phase des selektiven Kodierens verschiedene mögliche Vorgehensweisen, die jedoch nicht linear zu verstehen sind:

«Der erste Schritt besteht im Offenlegen des roten Fadens der Geschichte. Der zweite besteht aus dem Verbinden der ergänzenden Kategorien rund um die Kernkategorie mit Hilfe des Paradigmas. Der dritte umfasst das Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene. Der vierte beinhaltet das Validieren dieser Beziehungen durch die Daten. Der fünfte und letzte Schritt besteht im Auffüllen der Kategorien, die

einer weiteren Verfeinerung und/oder Entwicklung bedürfen.»
(Strauss und Corbin 1996, 95)

In der Phase des selektiven Kodierens ist zunächst der rote Faden der Geschichte festgehalten worden.

- Als «roten Faden» in der Geschichte dieser Arbeit lässt sich folgendes zusammenfassen: Lehrpersonen mit dem Mandat «Umweltbeauftragter» oder «Umweltbeauftragter» sind umgeben von ähnlichen schulexternen Rahmenbedingungen, die sich aus dem Programm und dem Zürcher Volksschulkontext ergeben. Innerhalb dieses Kontextes zeigen sich in ihrem Handeln unterschiedliche Orientierungen, die von verschiedenen personenbezogenen und kontextbezogenen Rahmenbedingungen beeinflusst werden, sodass sie die Führungsaufgabe als umweltbeauftragte Lehrperson in unterschiedlicher Form bewältigen.

Anstelle einer Geschichte sind anschließend drei Varianten entwickelt worden, die sich auf die Formen der Bewältigung – «Führen», «Hüten» und «Zurückweisen» – als Konsequenzen im paradigmatischen Modell ausrichten. Dazu sind die paradigmatischen Zusammenhänge hinsichtlich der drei Formen von Konsequenzen geprüft und entsprechend der jeweiligen bedeutsamen Ausprägungen miteinander innerhalb der Geschichte verknüpft worden. In diesem Sinne wurden typische Konstellationen im Modell entwickelt. Als Elemente werden dabei nicht die einzelnen interviewten Personen oder die Schulen als Fälle herangezogen, sondern typische Konstellationen der Bedingungen und Handlungsorientierung der Beteiligten fokussiert, den Hinweisen von Kelle und Kluge folgend:

«Manchmal muss man sich dabei ganz von der ursprünglichen Definition des ‚Falles‘, wie sie für die Datenerhebung maßgeblich war, lösen: Wenn bspw. Typen von ‚Handlungsstrategien‘ gebildet werden, wird möglicherweise derselbe Datenerhebungsfall (= dasselbe Interview) mehreren Typen zugeordnet werden können (weil etwa die Interviewpartnerin im Lauf einer biografischen Entwicklung auf

Handlungsanforderungen jeweils unterschiedlich reagiert hat).» (Kelle und Kluge 2010, 86)

Ziel dieser Phase war es, typische Konstellationen herauszuarbeiten, die der Darstellung der komplexen Zusammenhänge in idealtypischer und reduzierter Form entsprachen. Entstanden sind drei typische Konstellationen, die in Kapitel 11 beschrieben werden.

TEIL C: EMPIRISCHE ERGEBNISSE

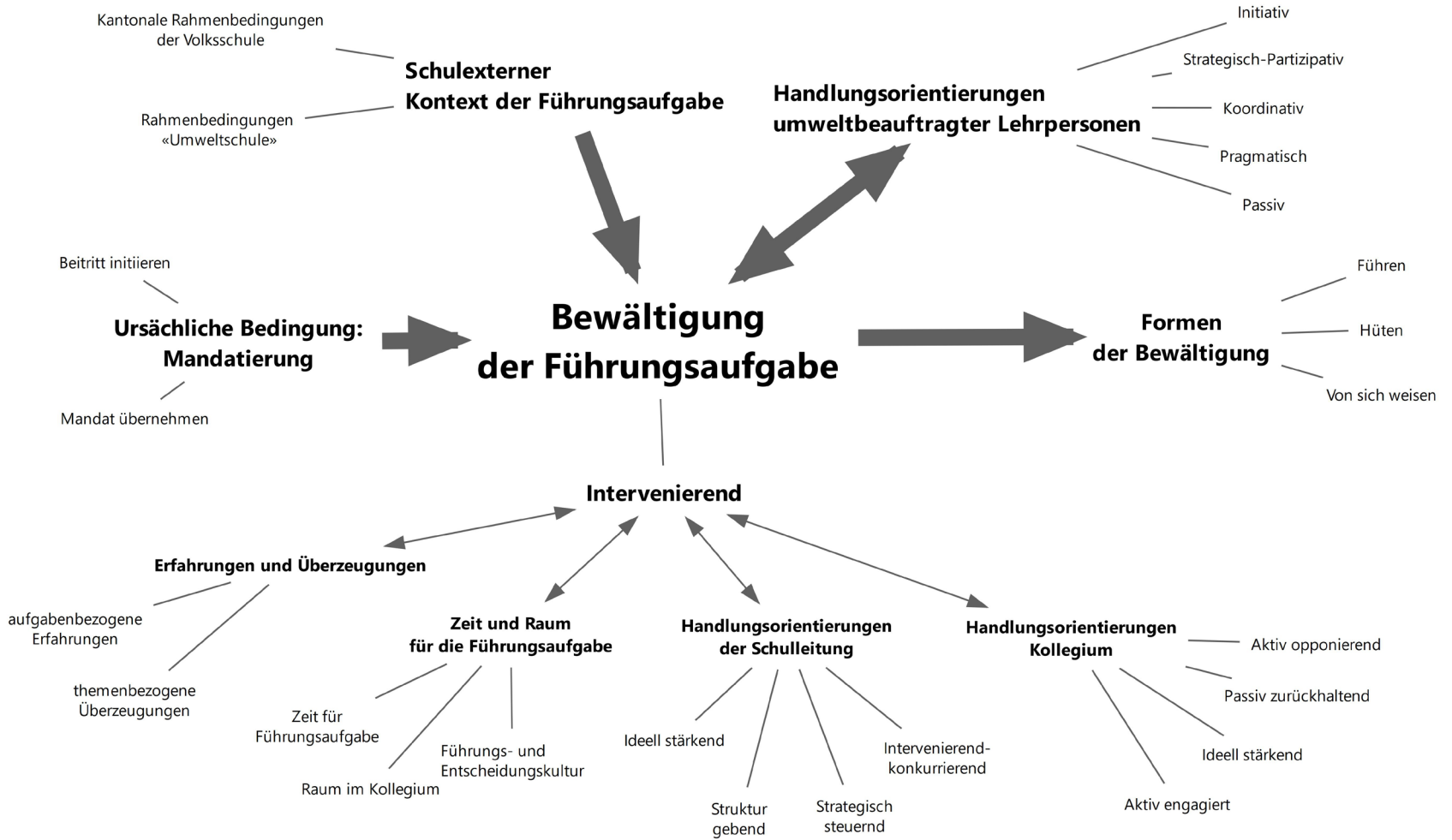
10 Modell zur Bewältigung der Führungsaufgabe

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse des Datenmaterials dargestellt, basierend auf dem entwickelten Modell zum Phänomen «Bewältigung der Führungsaufgabe», unterteilt in:

- schulexterner Kontext der Führungsaufgabe
 - kantonale Rahmenbedingungen der Volksschule,
 - Rahmenbedingungen im Programm Umweltschule,
- ursächliche Bedingung: Mandatierung für die Führungsaufgabe,
- Handlungsorientierungen umweltbeauftragter Personen
 - strategisch-partizipativ,
 - initiativ,
 - koordinativ,
 - pragmatisch,
 - passiv,
- intervenierende Bedingungen
 - Erfahrungen und Überzeugungen umweltbeauftragter Lehrpersonen,
 - Zeit und Raum für die Bewältigung der Führungsaufgabe,
 - Handlungsorientierungen der Schulleitung,
 - Handlungsorientierungen der Kolleginnen und Kollegen,
 - Bedeutung des Netzwerkes
- Formen der Bewältigung als Konsequenzen

Abbildung 6 zeigt das Modell inklusive der Kategorien, die anschließend ausführlicher beschrieben werden.

Abbildung 6: Modell zum Phänomen «Bewältigung der Führungsaufgabe»



10.1 Bewältigung der Führungsaufgabe

Im Zentrum des Modells steht das Phänomen «Bewältigung der Führungsaufgabe», das sich durch die Fragestellung dieser Arbeit und vor dem Hintergrund der theoretischen Aufarbeitung der Führungsthematik in dieser Arbeit als bedeutsam erwiesen hat. Durch die «Bewältigung der Führungsaufgabe» wird die Frage gestellt, wie Lehrpersonen mit dem Mandat der «Umweltbeauftragte» bzw. «Umweltbeauftragter» umgehen, das in diesem Modell als Führungsaufgabe verstanden und bestimmt wird.

Es geht um die Bewältigung einer Aufgabe, die zum einen implizit hohe Anforderungen an die umweltbeauftragten Personen stellt und zum anderen mit verschiedenen Herausforderungen und Unterstützungspotenzial in ihrem Handlungskontext zusammenhängt. Dabei ist es kein einfaches lineares Umsetzen einer Anforderung und auch kein aktives Ausgestalten der Aufgabe oder Funktion, sondern es ist ein Bewältigen im Sinne eines iterativen, situations- und kontextabhängigen, lösungsorientierten Umgehens mit einer Aufgabe innerhalb der Möglichkeiten, die die jeweilige Konstellation zulässt.

Während die umweltbeauftragten Lehrpersonen durch die Mandatierung eine in der Organisation mehr oder weniger formale Funktion zugeteilt erhielten, die aus verschiedenen schulinternen und schulexternen Aufgaben bestand, ist es in dieser Arbeit die spezifische schulinterne gerichtete Führungsaufgabe, die im Fokus des Interesses steht.

10.2 Schulexterner Kontext der Führungsaufgabe

Der Kontext zum Phänomen, der Bewältigung der Führungsaufgabe durch Lehrpersonen, ist determiniert durch Rahmenbedingungen, die sich aus den kantonalen Gesetzgebungen und traditionellen Besonderheiten der Organisation der Volksschulen ergeben, sowie durch Anforderungen und Unterstützungselemente durch das Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln».

10.2.1 Relevante Rahmenbedingungen der Volksschule

Im Kanton Zürich wie auch in weiteren Schweizer Kantonen ergibt sich im Vergleich zu anderen Ländern eine besondere Führungsorganisation in

Volksschulen, die im Folgenden erläutert wird.

So liegt die Besonderheit zunächst in dem Gremium der Schulbehörde, im Kanton Zürich als Schulpflege bezeichnet, einem traditionell bedeutsamen Laien- und Milizsystem im Zürcher Schulwesen, das bereits 1831 mit einer Neuordnung der Schulaufsicht die Verantwortung für das Volksschulwesen stärker in öffentliche Hände legte:

«Diese Schulpflege hatte das Schulgesetz und die Verordnungen von Bezirksschulpflege und Erziehungsrat zu vollziehen, über den Schulbesuch der Kinder und die treue Pflichterfüllung der Lehrer zu wachen, pflichtvergessene Eltern zur Ordnung zu weisen und darauf zu achten, dass die Schulstuben und Schulhäuser stets rein gehalten und im Winter gehörig geheizt wurden.» (Behördenhandbuch, Abschnitt «Kleine Zürcher Schulgeschichte»)

Seitdem haben sich die Aufgaben weiterentwickelt, die Schulpflege stellt als vom Volk gewählte Auftragnehmerin der Gemeinden nach wie vor die Vollzugsbehörde und das Führungs- und Leitungsgremium der Volksschulen dar. Sie setzt sich aus vom Volk gewählten Mitgliedern zusammen und wird von einem Präsidium geleitet.

Der Schulpflege unterstellt sind die Schulleitungen. Mit der Annahme des Volksschulgesetzes 2005 durch das Zürcher Stimmvolk wurden geleitete Schulen eingeführt (Vollzug 2008), nachdem zuvor Koordinationsaufgaben schulintern durch Hausvorstände organisiert waren (Appius und Nägeli 2017, 290):

«Hausvorstände übernahmen damals [1990] insbesondere administrative und organisatorische Aufgaben, welche im Schulhaus anfielen. Über eigentliche Führungskompetenzen sowie über eine entsprechende Entlastung von der Unterrichtsverpflichtung verfügten die Hausvorstände damals nicht, sie agierten als *primus inter pares*.»

Seit der gesetzlichen Einführung der geleiteten Schulen teilen sich

Schulbehörde (Schulpflege) sowie Schulleitung die Führungsverantwortung in der Schule.

Für die Abgrenzung der Aufgaben von Schulbehörde und Schulleitung wird oft die Unterscheidung in strategische und operative Führung bemüht: Der Schulbehörde obliegt die strategische Führung der Schule, während die Schulleitung die Schule operativ führt. Das Volksschulamt Zürich weist hier jedoch zu Recht darauf hin, dass sich Auftrag und Aufgaben auf diese Weise nicht klar abgrenzen lassen. Zum einen kann es im Tagesgeschäft zu Überschneidungen kommen, wenn sich Schulleitungen beispielsweise der Umsetzung strategischer Zielvorgaben widmen. Zum anderen ergibt sich durch die Besonderheit der Milizbehörde die Situation, dass Mitglieder der Schulpflege «bezüglich Information, Sachkenntnis und Problemnähe im Hintertreffen sind» (Behördenhandbuch, Abschnitt: Schulpflege → Die Rolle der Schulpflege in den geleiteten Schulen). Strategische und operative Führung lasse sich laut dem Volksschulamt lediglich als Orientierungslinie verstehen, von der ausgehend die Aufgaben und Führungsverantwortlichkeiten von den Beteiligten kommunikativ ausgehandelt und konkretisiert werden müssen.

«Für die strategische Planung gilt Folgendes: Die Schulpflege steuert, aber erarbeitet nicht die detaillierte Planung. Konkrete, aber auch grundsätzliche Vorschläge, sowie die Ausformulierung des Programms, können sehr wohl durch die Profis gemacht werden. Damit die strategische Planung im Alltag der Schule eine effektive Orientierungsfunktion einnehmen kann, werden möglichst alle Anspruchsgruppen bei der Erarbeitung einbezogen. Dieses Miteinander ist in Gesetz und Verordnung insofern vorgesehen, als die Behörden Rahmenbedingungen vorgeben können, das Schulprogramm aber von der Schulkonferenz erarbeitet wird und schliesslich der Behörde zur Genehmigung vorgelegt werden muss.» (Behördenhandbuch, Abschnitt: Schulpflege → Die Rolle der Schulpflege in den geleiteten Schulen)

Die Führungsdyade Schulbehörde bzw. Schulpflege und Schulleitung ist eine

Konstellation im kantonalen Volksschulkontext, die das Aushandeln von Führungsaufgaben in allen schulischen Bereichen erfordert. Seitdem 2013 nach einer erfolgreichen Volksinitiative auch die Schulleitungen über kein Lehrpatent verfügen müssen, sondern als einzige Anstellungsbedingung die Ausbildung zur Schulleitung verlangt wird, kann dies zu Konstellationen führen, in denen beide formalen Führungsgremien in Schulen keine pädagogische Qualifikation mitbringen.

Die zweite relevante Führungskonstellation betrifft die pädagogische Führungsverantwortung der Schulkonferenz, also aller unterrichtenden Lehrpersonen mit einem Mindestpensum von 35 % sowie der Schulleitung. Während die Führungsverantwortung zunächst klar der Schulbehörde und Schulleitung zugewiesen wird, beinhaltet der Auftrag der Schulleitung im Volksschulgesetz bereits einen pädagogischen Mitgestaltungsanspruch der Lehrpersonen. Gemeinsam mit der Schulleitung bestimmen die Lehrpersonen in der Schulkonferenz das Schulprogramm und definieren so pädagogische Entwicklungsziele, -schwerpunkte und Maßnahmen, um diese zu erreichen (Behördenhandbuch).

In Zürich arbeiten die Lehrpersonen nach der Regelung durch die Lektionenzahl pro Woche. Zum Berufsauftrag zählen aber auch Aufgaben der Zusammenarbeit und Schulentwicklung. Das Lehrpersonalgesetz des Kantons Zürich (Kantonsrat des Kanton Zürich 2000) regelt dies wie folgt:

«³ Die Lehrperson arbeitet mit den andern [sic] Lehrpersonen, den Eltern, der Schulleitung, den Behörden und weiteren Personen im Umfeld der Schule zusammen.

⁴ Die Lehrperson bildet sich gemäss den gesetzlichen Bestimmungen über die Lehrerbildung für ihren Beruf regelmässig weiter. Der Besuch von obligatorischen Weiterbildungsveranstaltungen ausserhalb der Unterrichtszeit im Umfang von bis zu vier Wochen pro Jahr berechtigt zu keinen zusätzlichen Lohnansprüchen.

⁵ Die Lehrperson ist zur Erfüllung der administrativen Arbeiten im Zusammenhang mit dem eigenen Tätigkeitsbereich verpflichtet und hat sich für Aufgaben im Schulwesen angemessen zur Verfügung zu stellen.»

Das Ausmaß, in dem sich Lehrpersonen für Aufgaben im Schulwesen zur Verfügung stellen, ist gesetzlich zum Zeitpunkt der Studie nicht genauer geregelt, dies wird erst mit der späteren Einführung des neuen Berufsauftrages konkretisiert werden. Demzufolge ergibt sich für die Schulen in der Entlastung der Umweltbeauftragten Handlungsspielraum, der durch die Schulleitung (im besten Fall in Aushandlung mit den betroffenen Personen) festgelegt wird.

10.2.2 Relevante Elemente des Programms ‹Umweltschulen – Lernen und Handeln›

Ergänzend zu der Einführung in die Rahmenbedingungen zum Programm in Kapitel 2.4 werden hier die für die Analyse relevanten Aspekte nochmal hervorgehoben.

Die Schnittstellenfunktion der oder des Umweltbeauftragten ist vom Programm als obligatorische Beitrittsbedingung festgelegt worden. Mit der Mandatierung wurde das Ziel verbunden, durch die Bestimmung einer Person in der Schule die Kommunikationswege zu klären. Diese Person sollte bestenfalls durch eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen unterstützt werden, das ‹Umwelteam›. Diese Person hatte einerseits schulexterne Aufgaben im Netzwerk zu erfüllen wie die Teilnahme an Austauschtreffen und Weiterbildungen. Andererseits war sie je nach Schulkontext für die Koordination und Durchführung von Aktivitäten und die Standortbestimmung und die Planung der schulischen Entwicklungsziele verantwortlich. Dies wurde in Aufgabenheften – eine weitere Anforderung vonseiten des Programms zur Klärung der Verantwortlichkeiten – festgehalten.

Die Analyse dieser durch Schulleitung und umweltbeauftragten Lehrpersonen erstellten Aufgabenhefte zeigte, dass an keiner Stelle explizit eine Führungsaufgabe oder -verantwortung thematisiert wurde. Zu den Aufgaben

zählen überwiegend die Leitung von Umweltteams, die Koordination von Aktivitäten, die Information des Kollegiums über BNE-Projekte und Aktivitäten. Seltener wurden explizit strategische Aufgaben festgehalten wie der Aufbau von Strukturen über verschiedene Stufen hinweg und schulinterne und schulexterne Vernetzung zum Thema. Häufig wurde die zwingende Abstimmung und Absprache mit der Schulleitung bei der Planung von Entwicklungsschritten und Aktivitäten festgehalten, selten die Aufgabe, die Schulleitung in themenbezogenen Entwicklungsfragen zu beraten.

Auch wenn die Programmleitung durch die Planung einer solchen Funktion und die begleitenden Maßnahmen wie den Einstieg für umweltbeauftragte Personen in einem vorbereitenden «Grundlagenmodul» gewisse Steuerungsbemühungen verfolgten, ist es eine Governance, die den Schulen bewusst viel Freiraum lässt, um sich ausgehend von ihren kulturellen und strukturellen Rahmenbedingungen zu entwickeln.

10.3 Mandatierung

Alle Schulen wurden aufgefordert, über den Programmbeitritt in einer Schulkonferenz abzustimmen. Dies war nur mit Unterstützung von Schulbehörde und Schulleitung sowie mit einer Mehrheitsentscheidung der Schulkonferenz möglich. Während in einigen Schulen offen über die Vor- und Nachteile diskutiert wird, finden in anderen Schulen nach einer Information zum Programm direkt offene Abstimmungen statt. Vorgestellt wird das Programm entweder durch die Schulleitung oder bereits durch die umweltbeauftragte Person selbst. Und hier entscheidet sich mehrheitlich auch die Frage, wer als umweltbeauftragte Person mandatiert wird.

Zu ihrer Führungsaufgabe kommen die umweltbeauftragten Lehrpersonen auf zwei unterschiedlichen Wegen: Entweder initiieren sie den Beitritt selbst oder erhalten das Mandat in ihrer Schule nach der Lancierung des Programmes oder in der Entscheidungsphase über den Beitritt.

10.3.1 Beitritt initiieren

Initiieren umweltbeauftragte Lehrpersonen den Beitritt, dann sind sie entweder im Rahmen einer Weiterbildung zu Umweltbildung oder durch Hinweise

anderer Externer auf das Programm gestoßen. Ihre themenbezogene Führungsaufgabe beginnt bereits vor Programmbeitritt.

Einige dieser umweltbeauftragten Lehrpersonen haben bereits eine inoffizielle Rolle als Lehrperson mit themenbezogener Expertise inne. Sie schlagen den Programmbeitritt aus eigenem Interesse oder basierend auf einem schulintern bekannten Interesse vor. Die Initiative durch die umweltbeauftragten Lehrpersonen bedeutet sogleich auch die Unbestrittenheit ihres Mandats: Kommt die Initiative von ihnen selbst, übernehmen sie die Aufgabe, wenngleich sie sich mehr oder weniger geeignet sehen. Folgende Aussagen einer umweltbeauftragten Lehrperson zeigen die Ambivalenz zwischen der Überzeugung von dem Thema und einer gewissen Unsicherheit, ob sie tatsächlich das Mandat übernehmen sollte:

«Ja, jetzt ist wie immer die Frage, wenn jemand etwas bringt, muss er dann das auch selbst machen. Das war auch mal so Thema. Immer wenn man die guten Ideen bringt – oder ich hoffe, es ist eine gute Idee, also, nein, es ist eine gute – muss man dann auch selbst hinstehen, aber ich bin persönlich sehr aktiv und es ist mir sehr wichtig. Es macht mir auch Sorgen in dem Sinn und ich bin gerne aktiv. Dann kann man etwas machen und dann hat man eventuell seine Möglichkeiten, ja, in diese Richtung, ja, benutzt. Ich habe mich vorgeschlagen, ich könnte das machen, ich wäre interessiert.» (10UB1: 45 - 45)²

Die Lehrperson bezieht sich auf eine geführte Diskussion zur Frage der Mandatierung, wenngleich nicht deutlich ist, ob es sich um diese oder eine vorherige Mandatierung handelt. Sie überlegt sich die Konsequenz, dass sie dann für die Idee auch Verantwortung übernehmen und hinstehen muss – und das zweifach. Denn zum einen kann sie sich mit der Idee auf das Programm und den Netzwerkbeitritt beziehen. Zum anderen scheinen sich die

² Der Code enthält zwei Kennzeichnungen: vor dem Doppelpunkt befindet sich der Verweis auf das Interview, wobei UB für Umweltbeauftragte bzw. Umweltbeauftragter und SL für Schulleitung steht; die Zahlen nach dem Doppelpunkt beziehen sich auf die Position im Interview.

Überlegungen aber auch auf ihr Engagement für die Sache der Nachhaltigkeit beziehen, die ihr wichtig ist, wie sie betont. Aber auch hier muss sie in ihrem Verhalten und ihren Überzeugungen für die Aufgabe «geradestehen». Mit dem Mandat sind also Überlegungen verbunden, die sich nicht nur auf die Führungsaufgabe, sondern auch auf die moralische Seite der Verantwortung beziehen.

Eine umweltbeauftragte Lehrperson hat bereits die Leitung einer Arbeitsgruppe inne und initiiert das Thema und den Beitritt in ihrer Schule als Unterstützung bei der Umsetzung von BNE als Entwicklungsziel. Zum einen zeigt sie Initiative, zum anderen geht es ihr auch um Sicherheit bzw. darum, Unterstützung zu erhalten:

«Ich hab' dann das vorgeschlagen als Entwicklungsziel, wurde abgestimmt, wurde haushoch angenommen und dann saßen wir als Projektgruppe zusammen für dieses Entwicklungsziel und fanden das ganz schön schwierig irgendwie, ja, die ersten Schritte zu planen, weil es einfach auf allen Ebenen Schritte, weil auf allen Ebenen ja Schritte möglich sind. Und dann hab' ich zu- per Zufall im Schulblatt über das Netzwerk gelesen, und den Antrag gestellt an die Schulkonferenz, dass wir doch bei diesem Netzwerk beitreten könnten, einfach auch als Unterstützung, um dieses Entwicklungsziel zu erreichen. Und so war das dann wie so ein erster Schritt. So eine erste Hürde ... und das wurde dann angenommen vom Kollegium, also Konferenz, Schulleitung und Schulpflege eigentlich problemlos, ja, und so sind wir da reingerutscht (lächelt) also nicht nur gerutscht, es waren auch aktive Schritte.» (7UB1: 5 - 7)

Die umweltbeauftragte Lehrperson erzählt von der Entwicklung bis zum Beitritt zum Netzwerk der Umweltschulen. Deutlich wird ihre Initiative für das Thema und die anschließende Unsicherheit – ihre und die ihrer Projektgruppe – weitere Schritte zu planen und zu gehen. Das Programm und die Elemente stellen eine Möglichkeit dar, eine den Entwicklungsprozess strukturierende Unterstützung zu beanspruchen. Indem sie sich selbst korrigiert,

vergewissert sie sich nochmal der aktiven Handlungsentscheidungen, die von allen Beteiligten unterstützt wurden. Hier haben die Schülerinnen und Schüler als Anspruchsgruppe wie in den meisten Schulen bei der Entscheidung keine Stimme.

10.3.2 Mandat übernehmen

In anderen Fällen initiieren Schulleitung, Schulbehörde oder andere Lehrpersonen den Beitritt. Nach einer Lancierung durch die Schulleitung oder höhere Leitungsgremien stellt sich die Frage viel offener, welche Person aufgrund der Bedingungen des Programms als umweltbeauftragte Ansprechperson und Schnittstelle zwischen Programm bzw. Netzwerk und Schule bzw. Kollegium infrage kommt. Mit der obligatorischen Abstimmung im Kollegium über den Programmbeitritt wurde diese Frage in den Schulen diskutiert und die Position für Interessierte zur Verfügung gestellt. Meldet sich in den Schulkonferenzen niemand, tritt die Schulleitung anschließend an Personen mit freien zeitlichen Ressourcen, fehlenden anderen schulischen Ämtern und Aufgaben oder besonderem Engagement für den Programmbeitritt heran.

Die Schulleitung erläutert den Auswahlprozess für die umweltbeauftragte Lehrperson in ihrer Schule. Umweltbeauftragte Lehrpersonen, die für das Mandat angefragt werden, äußern ihre Skepsis und begründen diese mit Zeitmangel und der Verantwortung. Das kann auch dazu führen, dass die Schulleitung das Mandat selbst übernimmt:

«Das Interesse, da die Verantwortung zu übernehmen, war eigentlich sehr klein [...] und da musste ich dann wirklich sagen «okay, ich mach' es». Die Person, die ich [als Umweltbeauftragte] gesehen hätte - das ist, einfach - hatte Angst davor, einfach, vor der, ja Verantwortung auch, und vor der, ja, auch ein bisschen vor der Arbeit, also nicht, nicht als Drückeberger, sondern einfach «ich hab' meine Klasse, und da das ganze Projekt» (6SL1: 44 - 44)

Die Bereitschaft unter den Lehrpersonen variiert. Während einerseits Lehrpersonen interessiert und bereitwillig zusagen, muss sich eine andere

Umweltbeauftragte überwinden und überzeugen lassen. Erst nach einer Ablehnung der Aufgabe und erneuter Nachfrage der Schulleitung erklärt sich die umweltbeauftragte Lehrperson bereit das Mandat zu übernehmen:

«Und ja, äh, bei mir war es halt mehr so, also die Schulleitung hatte eine Liste so – und wollte mal fragen, ‹hast du Interesse, kannst du – hast du Zeit?› Und ich habe dann gesagt – also ich habe nicht gesagt ‹ich mache es›, sondern ich habe gesagt ‹wenn du wirklich niemanden findest, würde ich es machen›. Und ja, sie hat anscheinend niemanden gefunden (lacht).» (4UB1: 12 - 12)

Gegenüber Situationen, in denen die Initiative für den Beitritt von Lehrpersonen kommt und diese das Mandat übernehmen oder ihre bereits bestehende Führungsaufgabe in eine Struktur, die Funktion der umweltbeauftragten Lehrperson, überführen, werden in anderen Situationen die Umweltbeauftragten für das Mandat überzeugt und müssen ihre Führungsrolle noch entwickeln. So entstehen unterschiedliche Ausgangssituationen, die die Bewältigung der Führungsaufgabe prägen.

10.4 Handlungsorientierungen umweltbeauftragter Lehrpersonen

Umweltbeauftragte Personen zeigen bei der Bewältigung der Führungsaufgabe verschiedene Handlungsorientierungen, die nicht nur von ihren personenbezogenen Merkmalen, den Erfahrungen und Überzeugungen, sondern auch von dem situativen Handlungskontext und damit insbesondere von den intervenierenden Bedingungen abhängen. Bewusst wurde hier der Terminus ‹Handlungsorientierung› verwendet, um zu verdeutlichen, dass es sich um Orientierungen handelt, die je nach Situationen zum Tragen kommen, die kombiniert auftreten können und nicht einer Person zuzuordnen sind. Umweltbeauftragte Lehrpersonen zeigen Variationen dieser Handlungsorientierungen, je nach Situation bzw. Handlungskontext. Erst in den typischen Konstellationen (vgl. Kapitel 11) werden Muster in der Handlungsorientierung identifiziert und beschrieben.

10.4.1 Initiativ

Diese Handlungsorientierung lässt sich in drei Formen differenzieren, die sich jedoch teilweise auch überschneiden: Entwicklung anstoßen, Begeisterung verbreiten sowie Aufmerksamkeit herstellen.

Umweltbeauftragte stoßen Entwicklungen an, wie beispielsweise die erwähnte Teilnahme am Programm. Weiter initiieren sie Projekte und Anlässe in der Schule, um die Entwicklung als Umweltschule zu fördern und die Identität in der Schule zu verankern. Diese Aktivitäten können sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen. Häufiger handelt es sich um außerunterrichtliche Handlungsfelder wie Projektstage und Projektwochen oder Aktivitäten in der eigenen Klasse als um Aktivitäten, die systematische Veränderungen des Unterrichts nach sich ziehen oder die Organisation oder das Kollegium umfassend betreffen. Umweltbeauftragte Lehrpersonen zielen mit ihrer Initiative selten bzw. mit einer gewissen Zurückhaltung auf die Überzeugungen oder das Handeln der Kolleginnen und Kollegen wie diese umweltbeauftragte Lehrperson erklärt:

«Ich glaube jetzt schon noch, dass die Menschen im Lehrerzimmer auch noch mit Genuss ein Fleisch essen. Also, das ist auch okay, auch wenn ich jetzt einen Input gemacht habe, dass der Fußabdruck groß ist bei Fleisch und dass man das, ja, dass man sich überlegen sollte, jeden Tag, ist das notwendig oder nicht. Aber- und dann lass ich es. Ich habe noch etwas aufgehängt dazu oben.» (12UB1: 53 - 53)

Die umweltbeauftragte Lehrperson versucht auf unterschiedlichen Wegen Entwicklungen anzustoßen und macht in diesem Beispiel auf ein moralisches Thema wie den persönlichen Beitrag durch Konsum aufmerksam, erwartet und akzeptiert aber auch, wenn diese interne Weiterbildungsmaßnahme das Verhalten seiner Kolleginnen und Kollegen nicht vollends verändert. Dennoch hält er das Thema präsent und informiert aktiv das Kollegium.

Initiative umweltbeauftragte Lehrpersonen wollen darüber hinaus Begeisterung im Kollegium verbreiten. Hier ist ihre Initiative stärker emotional geprägt und hängt auch mit ihrer persönlichen Überzeugung von der Wichtigkeit von

BNE zusammen wie in folgender Aussage:

«Also ich glaube meine größte oder meine wichtigste Rolle ist die Begeisterung zu entfachen. Und ich glaube es gelingt mir recht gut. Ich glaube, es ist wirklich, das Thema in den Köpfen zu zünden.» (1UB1: 26 - 26)

Die umweltbeauftragte Lehrperson will mit Begeisterung das Thema in den Köpfen verankern. Als Metapher nutzt sie Feuer, wenn sie von «entfachen» und «zünden» spricht, was die emotionale Seite des Engagements repräsentiert. An anderer Stelle beschreibt eine umweltbeauftragte Lehrperson, wie sie die Teilnahme am Programm lanciert hat. Nach dieser Initiative, der Vorstellung und Erklärungen gegenüber Schulleitung und Steuergruppe «waren alle Feuer und Flamme» (1UB1: 10 - 10).

Initiativen, die sich auf das Herstellen von Aufmerksamkeit beziehen, drehen sich in erster Linie darum, Informationen zu verbreiten und die Sichtbarkeit des Themas in der Schule zu erhöhen. Umweltbeauftragte Lehrpersonen informieren auf Schulkonferenzen oder Elternabenden oder veröffentlichen Informationen auf der Schulwebseite zum Programm oder den Aktivitäten der Schule.

Initiative Handlungsorientierungen der umweltbeauftragten Lehrpersonen zielen auf die gesamtschulische Entwicklung als Umweltschule und nutzen Emotionen, Informationen oder Aktivitäten.

10.4.2 Strategisch-partizipativ

Umweltbeauftragte Lehrpersonen zeigen eine strategisch-partizipative Handlungsorientierung, wenn sie Entwicklungsziele definieren und die nötigen Schritte zur Erreichung dieser Ziele planen. Dies geschieht wie vom Programm festgehalten mindestens in Abstimmung mit der Schulleitung.

Wesentlich ist hier die Frage, wie Kolleginnen und Kollegen einbezogen und involviert werden können. Dafür schlagen umweltbeauftragte Lehrpersonen zum einen Ziele vor, führen Umfragen durch und lassen über Optionen abstimmen. Zum anderen greifen sie partizipativ Ideen und Anregungen aus

den Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen auf und verfolgen diese strategisch für eine breite langfristige Verankerung weiter:

«Und deshalb, wie soll ich sagen, habe ich auch nicht den Anspruch alles durchdrücken zu müssen oder wenn ich nicht der Überzeugung bin, dass die Personen das auch gerne machen oder mit einer gewissen Nachhaltigkeit annehmen, dann stirbt oder steht und fällt es mit meiner Person und das wäre falsch.» (3UB1: 26 - 26)

Diese umweltbeauftragte Lehrperson vertritt die Überzeugung, andere partizipativ einzubinden und zu überzeugen, die Entwicklung anzunehmen. Andere betonen die Wichtigkeit, das Wissen und die Expertise der Kolleginnen und Kollegen aufzunehmen und zu nutzen oder durch die Verteilung von Aufgaben im Umweltteam andere aus der Passivität zu locken und so auch die Unterstützung für die Entwicklung als Umweltschule zu stärken.

10.4.3 Koordinativ

Koordinative Handlungsorientierungen der umweltbeauftragten Lehrpersonen beziehen sich zunächst auf die Schnittstellenfunktion zum Netzwerk. Als schulinterne Ansprechperson koordinieren sie Anfragen der Kolleginnen und Kollegen zu Angeboten oder Expertise und vermittelt Lösungen von Drittanbietern oder aus dem Netzwerk. «Koordinativ» bedeutet auch die Leitung des Umweltteams, das Sammeln von Traktanden, das Verschicken von Einladungen oder das Protokollieren von Treffen, wie folgende umweltbeauftragte Lehrperson beschreibt:

«Wir haben im Vorfeld so einen Zyklus, wenn ich so sagen darf, der beginnt mit der Terminfindung, Doodle, kennen sie ja und dann sammle ich Traktanden. Das heißt, ich bringe dann mal so eine Traktandenliste mit Themen, wo ich einfach weiß, die sind aktuell oder die müssen wir bearbeiten. Und die anderen können die dann ergänzen, respektive ihre eigenen einbringen und am Schluss steht einige Tage vor der Sitzung die definitive Traktandenliste bereit und diese Themen kann

sich dann jeder, jeder ist dann auch zuständig für das was er gebracht hat, dass er sich vorbereitet, Unterlagen zur Verfügung stellt, wenn das nötig ist. Und dann arbeiten wir die ab, gibt ein Protokoll, und so läuft dieser Zyklus quasi weiter.»

(3UB1: 32 - 32)

Hier geht es eher um eine administrative Koordination und Vorbereitung von Sitzungen. Weiter gehören zur koordinativen Handlungsorientierung auch zunächst eher administrative Aufgaben wie die Dokumentation und Verschriftlichung von Zielen und Entwicklungsschritten, was jedoch auch zu strategischem Handeln weiterentwickelt werden kann, wenn diese für die Planung der schulischen Entwicklung genutzt werden.

10.4.4 Pragmatisch

Dieses Muster verweist auf eine Handlungsorientierung, die pragmatische Aktivitäten in den Vordergrund rückt und in der das praktische Handeln und das Umsetzen von Aktivitäten und Projekten für das Aufgabenverständnis wesentlicher ist als das Planen der Aktivitäten oder das Einbeziehen von Kolleginnen und Kollegen. Ohne Ausnahme ist diese Handlungsorientierung bei allen umweltbeauftragten Personen vorhanden und nimmt teilweise im Aufgabenverständnis auch größeren Raum ein. Die Handlungen einer umweltbeauftragten Lehrperson richten sich beispielsweise überwiegend auf die Umsetzung in der eigenen Klasse, was direkt erlebbare, positive Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

«Wir haben eben die Ziele ja gesetzt und ich denke schon, dass sich die meisten da, weil ich, also das mit dem Papier Entsorgen, dass das die Schüler machen, das klappt, glaube ich, auch nach wie vor noch. Ich habe jetzt zwar fast niemand mehr gesehen, aber es ist natürlich auch schwierig. Ich bin ja nicht ständig dort. Also ich sehe es auch bei mir, also ich gehe auch nicht jede Woche, weil wir haben nicht für jede Woche eine volle Kiste. Ich überlege mir schon, wann wir gehen. Das

ist aber... Ich mache das also auch nach wie vor noch mit den Kindern.» (4UB4: 52 - 52)

Umweltbeauftragte Lehrpersonen zeigen zudem auch eine pragmatische Handlungsorientierung in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Programmes, wie folgende Aussage zeigt:

«Ach wenn ich das, wenn ich Zeit habe, wenn ich wirklich Zeit habe und mich vertiefen kann, dann seh' ich darin auch wirklich gute Dinge, aber ganz spontan find ich's auch anstrengend, ja, ich bin dann einfach so frei und schnapp mir das was mir hilft, und lass das andere einfach mal so ein bisschen auf der Seite und denke ‹ja ich muss doch eigentlich gar nicht› (lacht)» (7UB1: 90 - 90)

Der Pragmatismus zeigt sich auch darin, dass umweltbeauftragte Lehrpersonen andere Praxen kennenlernen und Projekte oder Ideen für ihre Praxis direkt übernehmen möchten:

«Gefehlt haben mir vielleicht ein bisschen mehr Praxisbezüge, so ein bisschen mehr die Nähe zum Schulalltag, das war alles sehr theoretisch und auf einer sehr abstrakten Ebene abgehalten, z.T. aber die praxisnahe Umsetzung, die hat mir irgendwie gefehlt und die gibt es ja.» (3UB1: 62 – 62)

Pragmatische Handlungsorientierungen rücken das direkte und ungeplante Handeln ins Zentrum, bei dem eine Auseinandersetzung mit anderen kollektiven oder theoretischen Perspektiven für die schulische Entwicklung außen vor bleibt.

10.4.5 Passiv

Zuletzt stellt die passive Handlungsorientierung den Gegenpol zur initiativen Handlungsorientierung dar. Zum einen bedeutet ‹passiv›, dass das Handeln umweltbeauftragter Lehrpersonen durch Zurückhaltung geprägt ist. Das Aufgabenverständnis besteht in erster Linie darin, ansprechbar zu sein und allenfalls Informationen zu sammeln und zusammenzustellen, diese jedoch

nicht aktiv zu verbreiten, wie in dieser Aussage zur Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen:

«Also bis jetzt musste ich noch nicht groß (lacht). Also von mir aus gesehen, sie können jederzeit kommen, Fragen stellen, wenn ich etwas nicht weiß, schaue ich klar nach oder versuche, das abzuklären.» (4UB1: 41 - 41)

Umweltbeauftragte Lehrpersonen handeln passiv, wenn sie ihre Funktion als Entlastung verstehen, wie in folgendem Beispiel:

«Unter anderem bin ich einfach Kontaktperson, sowohl eben für [das Programm], oder auch für Sie [Interviewerin] (lacht), wie auch für die Eltern. Ich bin an einem Ordner dran, wo alles- etwas gesammelt ist, wo auch Ideen drin sind, wo Orte drin sind, wo man zum Thema Umwelt vielleicht hingehen kann, besuchen kann, einfach auch solche Sachen, auch Weiterbildungen usw. Und sonst unterstützt mich die Schulleitung sehr, sie macht das Budget und wenn es um die [Begleitforschung] geht, dann ist es am besten, sich bei ihr zu melden, weil sie mehr verschicken kann als ich. Von dem her ja, also, wir machen es im Moment etwas zusammen, aber sie hat halt auch sehr viel zu tun und deshalb schaue ich, dass so viel wie möglich ich jetzt machen kann (lacht). Aber eben Informationen geben oder wenn Fragen sind, bin ich hier einfach Ansprechperson.» (4UB1: 14 - 14)

Hier zeigt sich neben der Passivität der umweltbeauftragten Lehrperson zudem die Schulleitung als intervenierende Bedingung. In dieser Konstellation hält sich die Lehrperson zurück und wartet auf Aufträge oder Anfragen, während die Schulleitung die Verantwortung trägt.

10.5 Intervenierende Bedingungen

Die Datenanalyse hat eine ganze Reihe an intervenierenden Bedingungen hervorgebracht, die in Wechselwirkung zur Bewältigung der

Führungsaufgabe steht. Neben den personenbezogenen Erfahrungen und Überzeugungen der umweltbeauftragten Lehrperson sind dies Merkmale ihres Handlungskontextes wie die zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie die Handlungsorientierungen von Schulleitung und Kollegium. Erfahrungen und Überzeugungen der umweltbeauftragten Lehrpersonen ausgenommen zählen die intervenierenden Bedingungen im Agency-Modell (vgl. Abbildung 3) zur gegenwartsbezogenen Dimension («practical-evaluative dimension») und beeinflussen, wie handlungsfähig umweltbeauftragte Lehrpersonen ihre Führungsaufgabe wahrnehmen (können).

10.5.1 Erfahrungen und Überzeugungen

Angelehnt an die Unterscheidung der persönlichen und berufsbezogenen Geschichte im Agency-Modell (vgl. Kapitel 5.1) werden hier zum einen die aufgabenbezogenen Erfahrungen umweltbeauftragter Lehrpersonen beschrieben, die sich spezifisch auf ihre Führungsaufgabe beziehen. Unterschieden davon werden die persönlichen Überzeugungen gegenüber BNE, die sich in Teilen aus der persönlichen Geschichte ergeben.

Erfahrungen

Aufgabenbezogene Erfahrungen beziehen sich auf vergangene Situationen, die die Lehrpersonen zu ihrer Führungsaufgabe gebracht haben, indem sie die umweltbeauftragten Personen bereits vor der Mandatierung für die Aufgabe qualifiziert und legitimiert haben aus der Sicht der umweltbeauftragten Lehrpersonen selbst, des Kollegiums oder der Schulleitung, oder sie später in der Bewältigung der Führungsaufgabe stärkten.

Dazu gehören zunächst fachbezogene Erfahrungen der umweltbeauftragten Lehrpersonen wie Zertifikatslehrgänge oder Weiterbildungen zu Inhalten, die Umweltbildung oder Nachhaltigkeit thematisierten, jedoch eher mit einer praxisorientierten als konzeptionell-theoretischen Perspektive. Weiter waren es Ausbildungsinhalte von Junglehrpersonen, die in ihrem kürzlich abgeschlossenen Studium fachliches oder didaktisches Wissen der Bildung für nachhaltige Entwicklung behandelt hatten und sich so einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen zuschreiben wie eine

umweltbeauftragte Lehrperson zum Grundlagenmodul resümiert:

«So der didaktische Teil war jetzt für mich wenig interessant, weil- die Ausbildung an der PH ist noch nicht lange her und da war dieses ganze Thema BNE etc. sowieso schon Gegenstand der Module und von dem her, ja, das hätte ich mir sparen können» (3UB1: 58 - 58).

Neben fachbezogenen Weiterbildungen ist hier auch die vorherige Erfahrung in der Themenführung oder in der Leitung von Projekt- und Arbeitsgruppen von Bedeutung, die bei den umweltbeauftragten Lehrpersonen jedoch eher rudimentär vorhanden ist. Aufgrund der weit verbreiteten Schulstruktur mit Steuer- und Projektgruppen haben alle umweltbeauftragten Lehrpersonen zumindest Erfahrung in der Mitarbeit, aufgrund der schulspezifischen Führungskultur jedoch unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der Funktionsweise und der Erwartungen an solche Gruppen und ihre Leitung.

Andere umweltbeauftragte Lehrpersonen bringen Erfahrung in der themenbezogenen Führung und in der Leitung von Arbeitsgruppen und Mitwirkung in Steuergruppen mit, wie in diesem Beispiel:

«Ich war vorher schon Q[ualitäts]-Gruppenleiter, habe die Sitzungen geleitet. Ich weiß nicht, ich glaube jetzt nicht, ob sich viel verändert hat.» (12UB1: 49 - 49)

Diese Erfahrung in führungsverantwortlichen Funktionen stärkt ihre Legitimation gegenüber dem Kollegium und der Schulleitung in ihrer Rolle als umweltbeauftragte Person und bestärkt sie auch in der Bewältigung ihrer schulinternen Führungsaufgabe, während unerfahrene Lehrpersonen hier noch anfängliche Unsicherheiten abbauen.

Diese Erfahrung als Lehrperson zeigt sich insbesondere in Situationen relevant für die Bewältigung der Führungsaufgabe, wenn wenig Erfahrung in Zusammenhang mit anderen Faktoren den Status der umweltbeauftragten Lehrperson innerhalb des Kollegiums schwächte. In Konstellationen mit einer strukturell und ideell stärkenden Schulleitung und «Raum im Kollegium» ist die Erfahrung als Lehrperson viel weniger von Bedeutung.

Überzeugungen

Überzeugungen sind ein wesentliches Merkmal bei der Umsetzung von Reformen und in einer moralisch aufgeladenen Thematik wie der Nachhaltigkeit umso mehr, wenn zu der Führungsaufgabe auch gehört, diese gegenüber etwaigen Widerständen zu vertreten. Die umweltbeauftragten Lehrpersonen schrieben dem Programmbeitritt und der Thematik ‹Nachhaltigkeit› eine besondere Bedeutung zu, begründeten diese jedoch unterschiedlich: die Argumentation war entweder eher institutionell-sachlich oder eher moralisch-emotional.

Als Argument für die Wichtigkeit nennen umweltbeauftragte Lehrpersonen hier eine Aufgabe und Verantwortung, die Schulen als gesellschaftlich bedeutungsvolle Institutionen fast verpflichtet, die Bildung der nächsten Generation in den Themen ‹Nachhaltigkeit› und ‹Umweltschutz› zu fördern. Dabei argumentieren einige Umweltbeauftragte eher nüchtern und pflichtbewusst mit der Gelegenheit für sich und die Schule, sich sein eigenes Umweltverhalten auch in Hinblick auf die persönliche Vorbildfunktion stärker wieder bewusst zu machen wie diese umweltbeauftragte Schulleitung:

«Also es ist sicher mal persönliche Motivation einerseits, und andererseits finde ich aber auch, dass wir in diesem Bereich wirklich eine Vorbildfunktion haben als Schule, und dass man bei den Kindern auch ganz vieles bewirken kann, also es ist für mich ein Thema.» (6SL1: 12 - 12)

Diese Überzeugung von der Wichtigkeit wird viel sachlicher und rationaler präsentiert und erklärt, während die Überzeugungen anderer mit sehr viel mehr Emotionen und ‹Herzblut› Ausdruck finden wie in diesem Beispiel:

«Und die Leute sind ja- also jeder ist ein Teil der Natur und fühlt sich auch so und ich glaube jeder ist begeisterbar in diesem Lernfeld. Und es ist so wichtig und es geht uns alle an. Ich glaube, wenn man da vom Fußabdruck spricht z. B., das ist einfach eine Tatsache, egal wie man politisch denkt, wir haben einen Planeten und wir haben keine Reserve und es

ist allen klar und wir müssen irgendetwas tun. Und ich glaube,
so möchten alle in ihren Möglichkeiten irgendetwas tun.»
(1UB1: 26 - 26)

Diese emotionale, idealistische Argumentation für den Programmbeitritt und die Förderung von BNE geht einher mit der Überzeugung, dass nicht nur die umweltbeauftragte Lehrperson, sondern auch alle anderen Menschen von der Wichtigkeit überzeugt und als Teil der Natur dafür begeistert werden können. Mögliche Abweichungen anderer von den eigenen Überzeugungen werden hier ausgeblendet und die eigene Rolle in der Vermittlung der Wichtigkeit wird auch viel stärker betont. Hervorgehoben wird in dieser Argumentation auch der Beruf als Lehrperson und die Führungsaufgabe als Gelegenheit, den Idealismus in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung mit Herzblut ausleben zu können und ihre Überzeugungen an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

Als Nachweis der Wichtigkeit werden in der Argumentation oft die wertschätzenden und aufmunternden Rückmeldungen oder eine hohe Nachfrage der Angebote angeführt.

10.5.2 Zeit und Raum im Kollegium

«Zeit und Raum im Kollegium» als Kategorie bezieht sich auf strukturelle Rahmenbedingungen in Schulen, die es umweltbeauftragten Lehrpersonen ermöglichen oder erschweren, ihre Führungsaufgabe zu bewältigen, zum einen durch zeitliche Ressourcen für Umweltbeauftragte, zum anderen durch Zeit und Raum in Schulkonferenzen oder für Sitzungen der Projektgruppen und Umweltteams und zuletzt in Form von kollektiven Verbindlichkeiten.

Zeit für die Führungsaufgabe

Es zeigen sich verschiedene Modelle in den Schulen: Umweltbeauftragte erhalten von Beginn an eine finanzielle Entschädigung aufgrund einer hundertprozentigen Anstellung, die keine zeitliche Entlastung zulassen würde; Umweltbeauftragte bekommen finanzielle Einzelentschädigungen bei erhöhtem Arbeitsaufwand; Umweltbeauftragte erhalten keine finanziellen Entschädigungen; Umweltbeauftragte bekommen zeitliche Entlastungen in

unterschiedlicher Größenordnung (bis hin zu einer Reduktion der Unterrichtsverantwortung von vier Lektionen pro Woche).

Unabhängig von der tatsächlichen zeitlichen Entlastung nahmen Umweltbeauftragte die zur Verfügung stehende Zeit unterschiedlich wahr, überwiegend als nicht ausreichend. Dies hängt damit zusammen, wie sie die Aufgabe erfüllen und als wie bedeutsam sie das Thema erachteten, wie viel kollegiale Unterstützung oder Widerstand sie wahrnahmen und welche Resonanz sie zu ihrem Handeln von Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung oder auch den Schülerinnen und Schülern erhielten, wie diese umweltbeauftragte Lehrperson betont:

«Ja, wir kriegen eine bezahlte Wochenlektion zur Entlastung. Für den Rest ist- ja ich meine, man ist ja sonst auch am Vorbereiten. Wir würden ja sonst auch irgend- Projektwochen wahrscheinlich machen, jetzt ist es halt einfach in dem Bereich. Für mich ist halt auch vieles wichtig, wenn ich motiviert bin, dann stecke ich auch wieder Zeit rein und das ist etwas, dass mir am Herzen liegt, darum habe ich mich ja auch gemeldet für diesen Posten hier und für die Umweltbeauftragte und dann ist es auch einfacher, also ich zähle da nicht immer so genau...ja mal so viel...und wenn es zeitlich reingeht, dann ist es ja gut.» (2UB1: 21 - 23)

Diese umweltbeauftragte Lehrperson erhält eine zeitliche Entlastung, die zeitlich jedoch nicht reicht. Sie kompensiert die fehlende Entlastung jedoch mit der Bedeutung des Themas und ihrer Motivation, sich dafür einzusetzen.

Raum im Kollegium

Mit «Raum im Kollegium» sind Zeitgefäße und Strukturen gemeint, die eine gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik BNE in den Schulkonferenzen ermöglichen. Das betrifft als erste Situation den Mehrheitsentscheid in der Schulkonferenz über den Programmbeitritt. Während in den einen Schulen intensive Diskussionen über den Beitritt sowie allfällige Konsequenzen für die Beteiligten und ihr persönliches Umweltverhalten geführt

werden, in denen auch Befürchtungen aufgrund der moralischen Facette offen angesprochen werden, erfolgt in anderen Schulen ein eher oberflächlicher Informationsaustausch mit einer kurzen, widerstandslosen Abstimmung. Eine umweltbeauftragte Lehrperson erläutert die Wichtigkeit offener Diskussionen:

«Jetzt, es kam dann aber so zu einer spannenden Diskussion im Team, es war dann gar nicht so klar, ob wirklich alle noch so Feuer und Flamme sind für dieses Thema, wir haben ja nicht nur dieses Thema, [...] es laufen noch andere Dinge, es ist nicht einfach das, das eine Ziel. Und dann kamen so kritische Stimmen, auch von Leuten, die dachten «um Himmels Willen, jetzt darf ich doch gar nicht mehr mit dem Auto kommen, wir sind jetzt Umweltschule, alle Eltern wissen das, und ich wohne im Dorf und komme mit dem Auto zur Schule, darf ich denn da überhaupt noch Schule geben, oder müsste ich eigentlich woanders hin?». Inklusiv Schulleiter, der sich dann auch Gedanken gemacht hat und dachte ‚ja Mensch, mein Schulweg ist so lang, ich sitze so lange im Auto, ist es überhaupt vertretbar, dass ich an einer Umweltschule Schulleiter bin?«, also das war ganz schön spannend, und ich hab’s letztlich positiv abgebucht (lacht). [...]. Es wurde wirklich sehr ernst genommen, genau, und diese Leute hatten einfach große Angst, dass das zu stark gewichtet wird, konnten das glaub ich aber gut hinkriegen, haben oft diskutiert darüber, hatten auch in den Konferenzen Zeit dafür, ich denke das ist jetzt kein Thema mehr, aber [also ist es] ist doch wichtig, dass das ab und zu angesprochen wird, halt auch mein eigenes Verhalten, es hat doch was ausgelöst, auch beim Team, das find ich toll. (7UB1: 16 - 20)»

Die Erzählung der umweltbeauftragten Lehrperson verdeutlicht, wie Diskussionen in dieser Schule gerade auch in der Anfangsphase die Implementierung der Identität als Umweltschule verankern, indem Bedenken geäußert

und ernstgenommen werden und auch moralische Fragen verhandelt und somit von der Gemeinschaft aufgenommen werden. Die Bedenken wegen des eigenen Verhaltens werden mit der Gemeinschaft geteilt, in diesem Beispiel insbesondere auch durch den Schulleiter, was die umweltbeauftragte Lehrperson hervorhebt.

Während sich hier Raum im Kollegium eher auf den sozio-kulturellen Raum bezieht, in dem wir uns bewegen, spielen auch Strukturen als Raum in dieser Kategorie eine Rolle und der Raum für das Thema in Form von Zeitgefäßen in Sitzungen und Konferenzen oder auch an Weiterbildungstagen. Die Gelegenheit zu erhalten oder einfordern zu können, in Projektgruppen oder an Gesamtteamsitzungen an dem Thema zu arbeiten, kontroverse Haltungen und Vorstellungen zu explizieren und zu diskutieren sind Momente, in denen umweltbeauftragte Lehrpersonen kollektive Entwicklungsprozesse anstoßen. Hier sind umweltbeauftragte Lehrpersonen abhängig von der Schulleitung, die diese Gefäße bereitstellt oder vorgibt, wie diese Schulleitung:

«Ja, also, das eine ist, dass ihr Gefäße gegeben sind, die im Wochenprogramm drin sind, wo sie mit ihrer Gruppe arbeiten kann, also Projektsitzungen sind definiert, auch in der Jahresplanung. So kann sie so auch arbeiten. Sie muss dann nicht zusätzlich die Leute aktivieren.» (7SL: 64 - 64)

Als fixes Traktandum in Teamkonferenzen ist Umweltschule zudem kontinuierlich sichtbar und erhält Bedeutung, um zur Routine im Denken und Handeln aller zu werden. Hier zeigen sich in den Schulen unterschiedliche Strategien, die sich auf die Führungsaufgabe der Umweltbeauftragten und die Entwicklung als Umweltschule auswirken. In den einen Schulen nimmt die zur Verfügung gestellte Zeit im Verlauf der Entwicklung ab, in anderen Schulen werden Strukturen in Form von einer klaren Sitzungsplanung aufgebaut, die der Umweltschule so viel Zeit einräumte, dass Konkurrenz zu anderen Projektgruppen und Themen entsteht.

Aus diesen Diskussionen im Kollegium können kollektive Verbindlichkeiten entstehen, die dann strukturell auch in die Unterrichtszeit eingebettet sind:

«Ja, wenn so was festgelegt wird, das ist ja dann wie, ähm, ein Lernprogramm, also da müssen sich dann auch alle dran halten. Das heißt, es müssen auch alle ihre Stimme abgeben dürfen, und klar: dann gibt's die, die das gar nicht wollen und dann müssen, gell, das ist halt so.» (7UB1: 75 - 77)

Solche kollektiven Verbindlichkeiten können auch durch die Aufnahme der Entwicklungsziele ins Schulprogramm unterstützt werden. Sie stärken die Legitimation der Umweltschule und somit auch die Führungsaufgabe der umweltbeauftragten Lehrpersonen.

Schulische Führungs- und Entscheidungskultur

Zuletzt soll mit der schulischen Führungs- und Entscheidungskultur ein weiteres Merkmal von Zeit und Raum im Kollegium erklärt werden, das sich zunächst nicht spezifisch auf das Programm oder die Umweltschule bezieht, jedoch großen Einfluss auf die Bewältigung der Führungsaufgabe nimmt.

Gemeint sind hier die Erfahrungen von Schulleitung, umweltbeauftragter Lehrperson sowie anderen Mitarbeitenden und Beteiligten mit Leitungsaufgaben und Führung. Das schließt sowohl das bisherige Führungshandeln von Schulleitungen, Erfahrungen der Beteiligten mit der Verteilung von Führungsaufgaben über die Schulleitung hinaus sowie die frühere Organisation von und den Umgang mit themenbezogener Führung, Arbeits- und Projektgruppen und der Kooperationskultur im Kollegium ein.

Pädagogische Teams und Projektgruppen sind gegenwärtig mehrheitlich in Zürcher Schulen etabliert, wobei sich die Praxen bezüglich der Abläufe in der Abstimmung mit der Schulleitung und dem Kollegium unterscheiden. Dies zeigt sich beispielsweise darin, wie unterschiedlich mit der Empfehlung vonseiten des Programms umgegangen wird, Umweltteams einzurichten und welche Funktion diese Gruppen haben. Diese variieren in ihrer Funktion zwischen strategisch zusammengesetzten «Think Tanks», in denen auch Schülerinnen und Schüler vertreten sind, bis hin zu bestimmender, strategisch zusammengesetzter Entwicklungsgruppe, die die Entwicklung plant und ohne

Abstimmung mit der Schulkonferenz über die Schritte entscheidet.

Überdies zeigt sich in den Schulen, dass auch die bisherigen Erfahrungen mit solchen Strukturen und der damit verbundenen Abgabe von Aufgabenverantwortung die Bewältigung der Führungsaufgabe durch die umweltbeauftragten Lehrpersonen bestimmen. Deutlich wird die bisherige Praxis mit Entwicklungs-, Entscheidungs- und Einbindungserwartungen vonseiten der übrigen schulinternen Beteiligten gegenüber Projekt- und Arbeitsgruppen in Situationen wie Schulkonferenzen des gesamten Kollegiums. Während in den einen Schulen eine etablierte Praxis vorhanden ist, in der Mitglieder der Gruppen von Schulleitungen oder der gesamten Schulkonferenz mandatiert werden mit dem Auftrag, Aktivitäten, Anlässe oder auch unterrichtsbezogene Veränderungen nicht nur zu entwickeln und zu planen, sondern zudem konkreter vorzubereiten und Entscheidungen über die kollektive Durchführung zu treffen, wird die Einbindung des Kollegiums in anderen Schulkontexten viel früher im Prozess erwartet, auch wenn die Schulleitung in die Entscheidungen involviert ist, wie in diesem Beispiel als Mitglied der Schulentwicklungsgruppe:

«Und jetzt sind wir aktuell gerade dran, dass wir Projekte uns überlegen. Wir müssen ja zwei Projekte verfolgen und jetzt sind gerade vier Vorschläge mal im Raum und die, da habe ich auch wieder Rat geholt in der Schulentwicklungssitzung, soll ich jetzt, sollen alle am Anfang mitdiskutieren, also in den Prozess reinnehmen, oder machen wir es halt doch wie es ein bisschen bewährt ist bei uns, wir bringen Vorschläge, also, wir haben es schon ein bisschen eingeengt, und dann kann man mit diesen Vorschlägen weiterarbeiten. Aktuell ist es gerade so.» (12UB1: 37)

Ein weiterer Aspekt der schulischen Führungskultur umfasst den Umgang mit den diversen Anforderungen, Themen und Projekten und deren Verbindung, im Weiteren «Projektitis» genannt. Die strukturelle und inhaltliche Verknüpfung der diversen Themenbereiche und Entwicklungsziele, mit denen sich Schulen auseinandersetzen, ist eher Ziel als Realität. Nur wenige Schulen

im Programm setzen sich bewusst und konstruktiv mit der Integration der diversen Anforderungen in einen gemeinschaftlichen Entwicklungsprozess auseinander. Vielfach werden die Themen parallel bearbeitet und konkurrieren sich hinsichtlich Zeit und Raum im Schulalltag und in den Schulkonferenzen. So haben Schulen lediglich begrenzt Zeit für gemeinschaftliche Diskussionen und Reflexionen von Entwicklungen und Weiterbildungen, sodass gerade in größeren Schulen die Auseinandersetzung in Subgruppen wie Stufen- oder Fachgruppen sowie Arbeitsgruppen stattfindet, ohne eine Rückbindung in die gesamte Schulkonferenz. Die Aufgabe der Schulleitung besteht hier darin, zum einen die Entwicklungen zu überblicken, zum anderen das Engagement und die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer im Blick zu behalten. Denn neben einem Mangel an Unterstützung im Kollegium gibt es auch Situationen, in denen die Schulleitung engagiert Lehrpersonen bremsen muss:

«Und das Team um sie drum war dann sehr, sehr schnell. Da hat man einfach gefragt: «Wer will da mitmachen?» und dann haben sich etwa sechs gemeldet. Und dann noch geschaut, wer wird langfristig mitmachen, und die einen sind dann ein bisschen degradiert worden, um einfach mal Starthilfe zu leisten, weil wir die auch noch in anderen Projekten brauchen. Aber die, das sind solche, die eigentlich überall gerne dabei wären und auch gute Arbeit leisten und dort musste man mehr ein bisschen bremsen von der Arbeitsbelastung her. [Also, es war eigentlich ein Überinteresse da, da mitzumachen?] Ja, ja, ja. (lacht). Ja, wir haben eine, eine große Gruppe von Leuten, die sich eigentlich für alles begeistern können. Und unsere Grundhaltung ist eher, jeder hat eine, eine Arbeit, eine Verpflichtung im Team und wer dann noch extra leisten möchte, das ist schön, aber eben im, auch im Hinblick von Belastung und Entlastung wollen wir nicht sagen, es ist je mehr desto besser. Wir wollen ja die Leute auch langfristig gesund halten.

Aber wenn jemand so Feuer drin hat, dann (lacht) sagen wir auch nicht, nein, du darfst es nicht machen.» (14SL: 69 - 73)

Für die Bewältigung der Führungsaufgabe ist diese Kultur zunächst förderlich, wenngleich die starke Involviertheit der Gemeinschaft die Aufgabe auch erschweren und Entwicklung behindern kann, wenn zu viele an der themenbezogenen Führung beteiligt sind.

Das schulinterne Teilen von Wissen sowie die Weiterentwicklung von Wissensbeständen passieren in den einen Schulen selbstverständlicher, in den anderen Schulen punktuell. Dies führt dazu, dass sich Kompetenzen und Professionalität der Kollegien in ihrer Vielfalt an Überzeugungen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen weiter ausdifferenzieren. Insbesondere in Einheiten mit mehreren Schulhäusern sind eine kokonstruktive Arbeit an Schulentwicklungszielen und eine gemeinschaftliche Professionalisierung eine Herausforderung und werden von diesen als Ziel benannt. In einigen Schulen waren die Abläufe und Entscheidungsprozesse so unterstützt, dass eine Sitzungsplanung mit fixen Zeitgefäßen für Themenbeauftragte und Arbeitsgruppen ihnen regelmäßig die Möglichkeit gibt, die Kolleginnen und Kollegen einzubinden sowie in die Verantwortung zu nehmen oder zumindest zu informieren. Gleichzeitig bieten kurze Zeitgefäße wenig Möglichkeit, das Kollegium einzubinden und aus einer gewissen Passivität herauszubewegen, wie folgende Schulleitung deutlich macht:

«Nun, wir haben einige solcher Projekte am Laufen. Also es sind nicht alle halt so dotiert mit Geld oder was auch immer. Wir haben die Umweltbeauftragte, wir haben den Schülerpartizipationsbeauftragten, wir haben die Konfliktlotsenbeauftragte, wir haben die Bibliotheksbeauftragte, -verantwortliche. Für alle Projekte kennen wir das, dass da eine Person dasteht und das Ganze leitet oder führt, immer mit zugeteilter Schulleitung. Und das funktioniert eigentlich, also wir sind uns gewöhnt, dass das so funktioniert, das war nichts Neues, dass da plötzlich jemand kommt. Im Gegenteil: super. Jemand

studiert für uns und wir können so ein bisschen konsumieren.» (1SL: 38 - 38)

Hier wird deutlich, dass die Verteilung von Aufträgen an diverse Beauftragte eine Selbstverständlichkeit ist und kulturell akzeptiert wird. Man ist daran gewöhnt, von den Impulsen und der Vorarbeit anderer zu profitieren und so auch entlastet zu werden.

10.5.3 Handlungsorientierungen der Schulleitung

In der Bewältigung der Führungsaufgabe durch umweltbeauftragte Lehrperson ist die Konstellation mit der Schulleitung eine wesentliche. In dieser Kategorie werden Handeln, Handlungsstrategien und Aufgabenverständnis in Form von Handlungsorientierungen der Schulleitung beschrieben, die in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung stehen mit der Bewältigung der Führungsaufgabe. Unterschieden werden folgende Handlungsorientierungen: ideell stärkend, strukturell unterstützend, strategisch steuernd sowie intervenierend-konkurrierend.

Ideell stärkend

Schulleitungen zeigen eine ideell stärkende Handlungsorientierung, wenn sie ermöglichen, nicht verhindern wollen, Räume schaffen für die umweltbeauftragten Lehrpersonen und hinter der Umweltschule als Teil der schulischen Identität stehen, wie in diesem Beispiel:

«Ich gebe Ideen, aber ich lasse, eigentlich, lasse ich die Freiheit bei ihnen. Sie müssen es vorstellen, aber wenn das, wenn ich es ihnen delegiere, dann möchte ich nachher nicht reinreden. Also eigentlich finde ich, entspricht es nicht meiner Art nachher zu sagen «Oh, ich tue höchstens anregen, habt ihr an das gedacht und so» . Aber ich möchte eigentlich, ich möchte eigentlich so der sein, der es ermöglicht und nicht verhindert, ja.» (3SL1: 54 – 54)

Ideell stärkend bezieht sich in dem Beispiel auch auf eine Zurückhaltung gegenüber den Umweltbeauftragten. Schulleitende halten sich im Hintergrund,

aber die umweltbeauftragte Lehrperson kann sich ihrer Unterstützung gewiss sein, auch gegenüber dem Kollegium. So muss die Unterstützung nicht aktiv sein, sondern darf sich auch in der Wahrnehmung der umweltbeauftragten Lehrpersonen wiederfinden, die sich unterstützt und bestärkt fühlen. Expliziter kann sich der Rückhalt auch an schulexternen Anlässen des Netzwerkes der Umweltschulen zeigen.

Struktur gebend

Wie zuvor bereits erläutert wurde, tragen Raum und Zeit als unterstützende strukturelle Umgebung der umweltbeauftragten Lehrpersonen dazu bei, wie sie die Führungsaufgabe bewältigen. Die Schulleitung kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten und strukturelle Rahmenbedingungen schaffen, die die umweltbeauftragten bei der Bewältigung ihrer Aufgabe unterstützen oder behindern. Sie entscheidet über die Verteilung von Ressourcen für Umweltbeauftragte und Umweltteam, regt die Bildung der Umwelteams an oder erschwert die strukturelle Verankerung der Umweltschule oder des Mandats der umweltbeauftragten Person in der Schule.

Die Schulleitung ermöglicht Raum für die Umweltschule und die umweltbeauftragte Lehrperson, indem sie Zeitfenster in Konferenzen oder an Weiterbildungstagen reserviert oder fixiert und dazu beiträgt, dass das Thema in der Schule präsent ist, wie in diesem Beispiel:

«Aber ich unterstütze, dass ich schaue, dass es Teil, also, dass es traktandiert ist an einer Konferenz. Ich setze Termine fest, wann wieder Rückmeldungen an die ganze Konferenz gegeben werden müssen und so weiter.» (7SL: 50 - 50)

Hier schafft die Schulleitung nicht nur Raum, sondern strukturiert den Entwicklungsprozess und das Handeln von umweltbeauftragter Lehrperson und Umweltteam.

Strategisch steuernd

Diese Form der Handlungsorientierung bezieht sich auf die strategische Führung des Entwicklungsprozesses als Umweltschule durch die Schulleitung. Die Schulleitung hat und behält den strategischen Überblick über die

Entwicklungsziele und -schritte als Umweltschule neben den anderen Projekten und Entwicklungszielen, lässt sich daher regelmäßig informieren und kann allenfalls auch eingreifen und regulieren. Sie sieht ihre Rolle auch darin, die Aufgaben und Ressourcen in der Schule zu koordinieren und zu regulieren, um Belastung und Entlastung in der Verteilung der Verantwortung im Gleichgewicht zu behalten.

Von umweltbeauftragten Lehrpersonen wird diese strategische Perspektive auch eingefordert, wie folgende Aussage zeigt:

«Ja, Verantwortlichkeiten. Also, ich weiß, dass ich immer mit ihr sprechen kann. Ich musste aber noch nicht so viel sprechen. Ich bringe es in die Schulentwicklungssitzung und da fließt ihre Meinung ein, aber ich muss bei ihr nicht [vorsprechen]. Also, ich mache es aber trotzdem. Das hat doch ein Erscheinungsbild vom Schulaufseher. Es hat mit Kosten zu tun, der Abwart musste einverstanden sein. Da hole ich schon bei ihr zuerst das Okay ab und sie unterstützt mich dann»
(12UB1: 63 – 65)

Hier zeigt sich die Aushandlung der Führungsaufgaben, die aufgrund unterschiedlicher Kompetenzen und Wissensbeständen nötig wird, da die Schulleitung über anderes Wissen verfügt als umweltbeauftragte Lehrpersonen. Diese strategische Steuerung wird als wichtige konstruktive Unterstützung wahrgenommen. Im Vergleich zeigen die Erfahrungen umweltbeauftragter Schulleitungen die Bedeutung dieser strategischen Perspektive. Während sie sich eher darum bemühen müssen, das Kollegium einzubinden und zu begeistern, können sie ihr strategisches Wissen für die Entwicklung nutzen.

Intervenierend-konkurrierend

Diese Handlungsorientierung steht den vorherigen Formen gegenüber, da sie keine Unterstützung für umweltbeauftragte Lehrpersonen darstellt. Schulleitungen agieren intervenierend-konkurrierend, wenn sie den geplanten Entwicklungsprozess durch Veränderung von Rahmenbedingungen umlenken, geplante Ziele und Maßnahmen verändern und die Planung und

Führungsarbeit umweltbeauftragter Lehrpersonen so durchkreuzen. Interventionen der Schulleitung können in Schulkonferenzen geschehen und die Legitimation von umweltbeauftragten Lehrpersonen schwächen, wenn diese keinen Raum für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben erhält. Ungeklärte Rollen – trotz Aufgabenheft – stärken die Konkurrenz zwischen Schulleitung und umweltbeauftragter Lehrperson wie in dieser Aussage einer Schulleiterin deutlich wird:

«Ja, ich wurde immer informiert. Ressourcen werden von mir verteilt, wenn's ums Geld geht. Das ist auch bei der Elternmitwirkung so. Also ich werde angefragt, weil das Geld, ja, das fließt über mich. Ich habe diesen Kanal. Und ich muss natürlich schauen, dass das immer wieder läuft, usw., und ich informiert bin, ja.»

I: Also der Aufgabenbereich ist das Budget, also die Finanzen?

«Nicht nur Budget, nein, nein, nein. Einfach, wirklich, das, was eine Schulleiterin macht: Alles organisieren, verknüpfen, organisieren, Netzwerken, usw.»

I: Okay, und welche Aufgaben hat dann die Umweltbeauftragte übernommen?

Die geht an die Treffen, informiert und ist da auch da. Oder stellt die Projekte auf, hat Projektverantwortlichkeit usw., usf.»

(4SL: 56 - 60)

Hier wird die Dominanz der Schulleitung in der Gestaltung der Führungsaufgabe der Umweltbeauftragten so deutlich, dass offenbleibt, welche Aufgaben tatsächlich bleiben, die zu erfüllen sind. «Hat Projektverantwortlichkeit» oder «ist da auch da» sind eher diffuse und abstrakte Beschreibungen dessen, was eine umweltbeauftragte Lehrperson in anderen Situationen und schulischen Kontexten macht.

10.5.4 Handlungsorientierungen der Kolleginnen und Kollegen

Zuletzt sind auch die Handlungsorientierungen der Kolleginnen und Kollegen bzw. des Kollegiums als intervenierende Bedingungen relevant für die Bewältigung der Führungsaufgabe durch eine umweltbeauftragte Lehrperson. Auch hier besteht eine Wechselwirkung zwischen den Handlungsorientierungen und der Bewältigung durch die umweltbeauftragte Lehrperson. In dieser Kategorie werden aktiv-engagiert, ideell-stärkend, passiv-zurückhaltend und aktiv-oppositionell unterschieden.

Aktiv-engagiert

Aktives Engagement zeigen die Kolleginnen und Kollegen neben der Mitwirkung im Umweltteam insbesondere an Anlässen, Projekttagen oder Projektwochen, wenn sie sich an der Organisation und Durchführung beteiligen und die umweltbeauftragte Lehrperson so aktiv und praktisch unterstützen und auch entlasten.

«Es sind ganz altersdurchmischte Gruppen, und die Gruppen sind höchstens, es sind höchstens 15 Kinder in einer Gruppe, 10 bis 15, so, ja wir haben wirklich alle eingebunden, die an dieser Schule tätig sind, dass die Gruppen wirklich möglichst klein bleiben können.» (7UB1: 25 - 27)

So beschreibt die umweltbeauftragte Lehrperson anhand von einer Projektwoche die aktive Mitwirkung ihrer Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Fall jedoch verbunden ist mit einer gewissen Verpflichtung als Mitarbeitende der Schule.

Ideell-stärkend

Hier orientiert sich das Handeln der Kolleginnen und Kollegen eher an einer passiven Unterstützung in Form von ideellem Rückhalt, beispielsweise in Bezug auf die Teilnahme am Programm oder Entwicklungen in der Schule. Für die umweltbeauftragten Lehrpersonen ist der ideelle Rückhalt wichtig, wenn sie Entwicklungen initiieren wollen, wie folgende Aussage zeigt:

«Ja, ja, oder wenn ich irgendwie gerade an etwas bin, aha, was der Kühlschrank hat noch FCKW, was ich gar nicht mehr

wusste. Solche Sachen sind wieder dann auch dran, Stromsparen etc. Ja. Ja, also, nein, ich bin guten Mutes und das Team wird, ja, ich denke, nein, die werden uns vertrauen, mir vertrauen, ja, was wir. Die sind auch froh teilweise, was wir bringen. Also, zu viel Demokratie ist dann auch nicht immer gut, haben wir gemerkt. Also, wir machen Vorschläge, aber man hat immer noch Wahlmöglichkeiten. So in dem Sinne. Und ja, mal schauen.» (12UB1: 59 - 59)

Die Vorteile passiver Unterstützung werden deutlich, um Entwicklungen anzustoßen. Zurückhaltung im Kollegium kann Prozesse und Entscheidungen beschleunigen, braucht aber Vertrauen. Hier bewegt die umweltbeauftragte Lehrperson sich in einem Spannungsfeld und meint das Vertrauen der Kolleginnen und Kollegen zu haben oder zumindest die Freude über Entlastung auszulösen, wenngleich die Kolleginnen und Kollegen nach wie vor mitbestimmen müssen. Umweltbeauftragte Lehrperson und Kollegium befinden sich hier in einer Aushandlung der Entscheidungsprozesse.

Passiv-zurückhaltend

Umweltbeauftragte berichten mehrheitlich von Rückhalt im Kollegium oder fehlenden Widerständen im Gegensatz zu aktiver Unterstützung. Sie beschreiben die Identifikation mit dem Thema beispielsweise eher diffus, ohne konkret werden zu können. Diese Passivität zeigt sich in Zurückhaltung oder einem gewissen Konsumverhalten, das Umweltbeauftragten bei ihrer Aufgabe größere Freiräume ermöglicht. Passive Zurückhaltung kann die Führungsaufgabe aber auch erschweren, wenn daraus ein Mangel an Unterstützung bei den Entwicklungsvorhaben in der Schule resultiert, wie in folgendem Beispiel:

«Das ist unterschiedlich. Die einen, die identifizieren sich stark damit und andere, die haben einfach, die Dinge, also ihre Klassenlehrerfunktion und geht ein bisschen an ihnen vorbei. Ich hab's jetzt auch gemerkt im Zeugnis. Wir haben nämlich abgemacht, dass alle Kinder kriegen ein Zeugnis:

«hat sich aktiv engagiert im Garten, im Gartenklub beteiligt». Und da haben... also ich weiß es noch nicht, ich habe drei Zeugnisse gesehen und nirgends war das drin. Das hat mich ein bisschen enttäuscht.» (1UB2: 46 - 48)

Passivität kann Prozesse nicht nur aufhalten, sondern auch zu Frustration führen, wenn Abmachungen nicht eingehalten werden. Passivität kann auch mit fehlender Akzeptanz gegenüber den Aktivitäten und Entwicklungsvorhaben oder der Führungsaufgabe zusammenhängen, wenn Verbindlichkeiten unwidersprochen akzeptiert werden, ohne den Willen diese tatsächlich mitzutragen.

Aktiv-opponierend

Handlungsorientierungen in Form von aktiver Opposition gegenüber Inhalten beziehen sich unter anderem auf die Gewichtung der Umweltschule gegenüber anderen Entwicklungsvorhaben. Hier erläutert eine umweltbeauftragte Lehrperson, warum der Beitritt zum Programm Widerstände ausgelöst und nicht mit großer Mehrheit stattgefunden hat:

«Ja nicht dagegen von der Idee her an sich, nicht von der Grundhaltung her, sondern mehr einfach die Sorge, da wird nochmals was auf die Schule überwältigt und nochmals ein Aufgabenbereich, den man einfach nicht leisten kann. Und ich glaube aus dieser Sorge heraus sind Zweifel entstanden, «nein, das ist nicht unser Kerngeschäft, wir haben weiß Gott genug anderes zu tun und uns jetzt noch um so etwas zu kümmern, liegt einfach nicht drin.» Ja ich denke aus dem heraus ist diese Skepsis wahrscheinlich immer noch da und auch berechtigt ein Stückweit. Mit dem müssen wir umgehen und leben.» (3UB1: 12 - 12)

Hier basiert der Widerstand von Kolleginnen und Kollegen auf der Befürchtung, zu wenig Zeit und Raum im Schulalltag zu haben bzw. weitere Zeit vom Kerngeschäft Unterricht zu verlieren.

Widerstand gegenüber der Führungsaufgabe bzw. der mandatierten Person

äußert sich nicht direkt, sondern in Form von Kritik an den Plänen und Vorhaben der umweltbeauftragten Person. Hier ist der Status in der Schule von Bedeutung und in gewisser Hinsicht auch die Profession. Umweltbeauftragte Nichtlehrpersonen erhalten weniger Akzeptanz, wenn sie sich zu wenig mit dem Kerngeschäft der Schule auskennen.

10.6 Formen der Bewältigung

In dem Modell, dessen Kategorien und Zusammenhänge in diesem Kapitel beschrieben werden, steht die Bewältigung der Führungsaufgabe als Phänomen im Zentrum. Zuletzt soll als Konsequenz erläutert werden, wie umweltbeauftragte Lehrpersonen diese Führungsaufgabe bewältigen. Dazu werden drei Formen von Handlungsfähigkeit unterschieden, die sich aus der Bewältigung der Führungsaufgabe ergeben: Führen, Hüten und Zurückweisen.

10.6.1 Führen

«Führen» bezieht sich in Abgrenzung zu den anderen zwei Formen auf eine aktive Bewältigung der Führungsaufgabe durch umweltbeauftragte Lehrpersonen. Ihr Handeln ist darauf gerichtet, Entwicklungen anzustoßen hinsichtlich BNE und Umwelt, und zwar auch im Kollegium, nicht allein bei den Schülerinnen und Schülern. Führen bedeutet, Einfluss zu nehmen und die Emotionen und Überzeugungen zu verändern, um vielfältige Aktivitäten in der Schule zusammenzuführen, um den Austausch zwischen verschiedenen Gruppen zu unterstützen und Impulse ins Kollegium zu geben:

«Also ich sehe meine Aufgabe vorwiegend darin, das Feuer am Brennen zu halten, zu schauen, dass es weiterläuft, dass wir uns weiterentwickeln, zu koordinieren. Ich habe als Umweltbeauftragte das Grundlagenmodul besucht und ich war an der Auszeichnung. Und jetzt hat sich [jemand] gemeldet und will einen Artikel haben. Da habe ich gesagt, das schreibe ich dann. Also, ein bisschen ja, einerseits die Vertretung nach außen, andererseits schauen, was hier drinnen geht und ein bisschen zu koordinieren, wo die Fäden zusammenkommen und wo dann wieder neue Impulse herausgegeben werden,

vielleicht auch den Überblick behalten: «Wie entwickelt sich das Ganze, wo sind die nächsten Bedürfnisse?» (2UB1: 13 - 13)

Dieses Portfolio zeigt, was die Führungsaufgabe erfordern kann. Das Handeln dieser umweltbeauftragten Lehrperson bedeutet strategisch, koordinativ, repräsentativ und initiativ zu denken und zu handeln. Zudem richtet sich ihre Führung nicht nur auf die Weiterentwicklung der eigenen Praxis, sondern auch auf die der Kolleginnen und Kollegen, durch Partizipation und Aushandlungsprozesse. Wie Kolleginnen und Kollegen einbezogen und in der Entwicklung mitgenommen werden können, ist eine Herausforderung für das Führen, denn es bedeutet, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Überzeugungen, Ziele und Bedürfnisse zu haben und dieser in seinen Handlungsentscheidungen zu berücksichtigen. Diese umweltbeauftragte Lehrperson weiß von Bedürfnissen der Kolleginnen und Kollegen, ergreift die Initiative und geht strategisch auf sie zu, um mit ihnen ihren Möglichkeiten zu besprechen:

«Also ich denke, es kann in jedes Fach integriert werden. Was ich auch persönlich sehr schön finde, ich sehe auch im Bereich Handarbeit- also wir haben ja viele Lehrpersonen, die auch nur Handarbeit unterrichten und oftmals, wenn es so ein Schulhausprojekt gibt, dann können sie nicht so richtig mitarbeiten, weil sie das nur am Rande streift. Die ganze Sprachförderung, die wir jetzt zum Beispiel haben. Das streift sie nur am Rande, aber trotzdem haben sie auch den Auftrag, das umzusetzen. Und jetzt bei diesem ganzen Umweltschulprojekt, habe ich wie gemerkt- ich bin dann auf die Handarbeitslehrperson zugegangen und habe mit ihnen das Gespräch gesucht und gesagt: «Ihr könnt da enorm viel machen, weil ihr arbeitet tagtäglich sehr handlungsorientiert.» Und da habe ich auch gemerkt, dass es sie freut, dass sie da auch zum Beispiel jetzt auch eigentlich voll mitarbeiten können und

irgendwie Projekte umsetzen können in ihrem Unterricht.»
(11UB1: 68 - 68)

Die umweltbeauftragte Lehrperson identifiziert Bereiche, in denen BNE stärker verankert sein könnte und setzt Impulse, um Veränderungen anzustoßen bei ihren Kolleginnen und Kollegen, indem sie ihre Expertise einbringt. Auch dies ist Teil vom Führen als Umgang mit der Aufgabe der Umweltbeauftragten.

10.6.2 Hüten

Weniger aktiv zeigt sich Hüten als Form der Bewältigung der Führungsaufgabe. Als Hüter oder Hüterin des Themas gibt die umweltbeauftragte Lehrperson auf das Thema und die Verankerung in der Schule acht und sorgt dafür, dass das Thema präsent bleibt und eine gewisse Aufmerksamkeit erhält.

«Ja, einfach so, überhaupt das Ganze, dass das nicht jetzt wieder ein bisschen einschläft, sondern dass das einfach bei mir auch behütet wird. Ist wieder eigentlich derselbe Gedanke. Jemand hat dann das mit diesem Schülerrat, der schaut immer, dass das wirklich weiterläuft, was wir dort aufgegleist haben. Und ich verstehe mich als die Person, die jetzt im Auge behält, dass man- dass das jetzt einfach präsent bleibt.» (9UB1: 53 - 53)

In diesem Verständnis zeigen sich verschiedene koordinative und teilweise auch strategische Facetten. Hüten ist jedoch eher durch Zurückhaltung gekennzeichnet, wenn es um die Ziele des Projektes geht. Die umweltbeauftragte Lehrperson setzt kaum Impulse oder thematisiert die Ziele und Verbindlichkeiten oder deren Einhaltung wenig, wie in diesem Beispiel deutlich wird:

I: Das ist einfach in dem Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrpersonen?

«Genau, ja. Also, klar man könnte sagen, dass das vielleicht einer meiner Aufgaben hätte sein können, aber eben- solche Sachen sind halt auch- finde ich immer schwierig, vor allem wenn dann eine Kollegin nachschauen geht. Also ich denke, ja- ich hoffe schon, dass man das bis zu gewissen- bis zu einem gewissen Grad in die Eigenverantwortung geben kann. Eben, sonst wird es schwierig. Eben es ist halt immer noch die Frage, wie viel man dann in die Methodenfreiheit eingreift. Das ist... Wir haben eben die Ziele ja gesetzt und ich denke schon, dass sich die meisten da- weil ich- also das mit dem Papier Entsorgen, dass das die Schüler machen, das klappt, glaube ich, auch nach wie vor noch.» (4UB4: 49 - 52)

Die umweltbeauftragte Lehrperson räumt ein, dass die Impulse hätten von ihr kommen können, argumentiert aber mit der Methodenfreiheit ihrer Kolleginnen und Kollegen gegen die Möglichkeit, hier Verantwortung zu übernehmen und Aufmerksamkeit für die Verbindlichkeiten herzustellen. Zugleich ist die umweltbeauftragte Lehrperson nicht informiert, wie überhaupt mit den gemeinschaftlichen Verbindlichkeiten umgegangen wird.

Hüten bedeutet also zum einen, Entwicklungen zu beobachten und das Thema präsent zu halten. Zum anderen bedeutet es eher Zurückhaltung als Initiative und Impulsgebung. Es stellt in diesem Sinne aber eine Form dar, wie umweltbeauftragte Lehrpersonen die Aufgaben annehmen und bewältigen.

10.6.3 Von sich weisen

Die dritte Form der Bewältigung der Führungsaufgabe zeigt sich darin, dass umweltbeauftragte Lehrpersonen die Führungsaufgabe von sich weisen, und zwar aktiv und teilweise strategisch überlegt.

Von sich gewiesen wird das Mandat nach Programmbeitritt von umweltbeauftragten Lehrpersonen, die sich entweder der Aufgabe nicht gewachsen fühlen oder denen die Kapazitäten fehlen. Sie übernehmen das Mandat erst, nachdem sie von der Schulleitung überzeugt wurden. Nach der Phase der

Mandatierung zeigt sich das Von-sich-weisen der Aufgabe darin, dass umweltbeauftragte Lehrpersonen ihr Handeln und ihre Ziele eher auf die eigene Klasse als auf die gesamtschulische Entwicklung als Umweltschule – also die Ebene der Organisation – oder die Überzeugungen und Praxen ihrer Kolleginnen und Kollegen ausrichten.

Die Lehrpersonen begründen das Von-sich-weisen der Führungsaufgabe unter anderem mit der Autonomie der Kolleginnen und Kollegen und ihrer eigenen fehlenden Autorität, dort nachzuhaken bzw. das Erreichen von Zielen einzufordern, wie die umweltbeauftragte Lehrperson in diesem Beispiel deutlich macht:

«Aber das ist vor allem, wenn [BNE] halt in den Klassen auch täglich oder einfach im Unterricht bewusst ist und präsent ist. Und bis zu einem gewissen Grad ist es das ja auch automatisch, weil es im Lehrplan drin verankert ist, aber es ist halt trotzdem, es ist auch schwierig. Ich meine, das ist Methodenfreiheit und bis zu einem gewissen Grad kann man nicht den Lehrern vorschreiben «das musst du machen». Ich finde, das geht dann irgendwann auch zu weit, weil die Lehrer halt auch es ist nun mal so, wir sind ja total verschieden, alle, und wir sollen auch authentisch bleiben und wenn man einfach zu viel vorschreibt, finde ich, wird es schwierig, ist es irgendwann man nicht mehr authentisch.» (4UB1: 48 - 48)

Da hier die umweltbeauftragten Lehrpersonen im Fokus stehen, kann dieser Umgang mit der Führungsaufgabe auch bedeuten, dass sie die Verantwortung nicht annehmen wollen, sondern an das Umweltteam oder die Schulleitung weiterverweisen, und die Unmöglichkeit betonen, als Einzelne die Aufgabe zu bewältigen. In diesem Beispiel drückt die umweltbeauftragte Lehrperson die Bedeutung von Umweltteams aus, die die Last der Verantwortung abnehmen und Vorhaben legitimieren gegenüber dem Team:

«Und meistens halte ich Rücksprache mit der Schulleitung, zuerst, ob das für sie in Ordnung ist, weil im Moment wirklich

auch wie noch kein Team besteht, weil ich alleine bin und ich für mich auch nicht die Verantwortung haben möchte, sozusagen, jetzt einfach dem ganzen Team Sachen vorzulegen, wo dann (lacht) irgendwie- ja die Schulleitung auch nicht toll findet oder nicht so gutheißt.» (4UB1: 46 - 46)

Ein Umweltteam ist für sie von Bedeutung, um Rücksprache zu halten und für die Vorhaben eine Absicherung vorwegzunehmen. Ohne das Umweltteam nutzt sie dafür die Schulleitung, auch, um Widerstände in der Schulkonferenz zu vermeiden. Die Verantwortung für Vorhaben, Ziele oder andere Ideen weist die Lehrperson frühzeitig von sich zur Schulleitung oder einem Umweltteam, so dass eigene Einflussnahme nicht sichtbar wird.

11 Die Bewältigung der Führungsaufgabe: typische Konstellationen

Im Folgenden werden basierend auf der Darstellung des paradigmatischen Modells und unter Einbezug relevanter Erkenntnisse aus der theoretischen Rahmung drei Varianten der in dieser Arbeit entwickelten gegenstandsverankerten Theorie erläutert. Sie basieren auf typischen Konstellationen des paradigmatischen Modells der «Bewältigung der Führungsaufgabe» (vgl. Abbildung 6), jedoch nicht auf einem spezifischen Fall, sondern sind personen- und schulunabhängige, empirisch basierte, aber idealtypische Konstellationen, die in reduzierter Komplexität dargestellt werden. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit werden zu jeder Variante die zugrundeliegenden Zusammenhänge im Modell visualisiert.

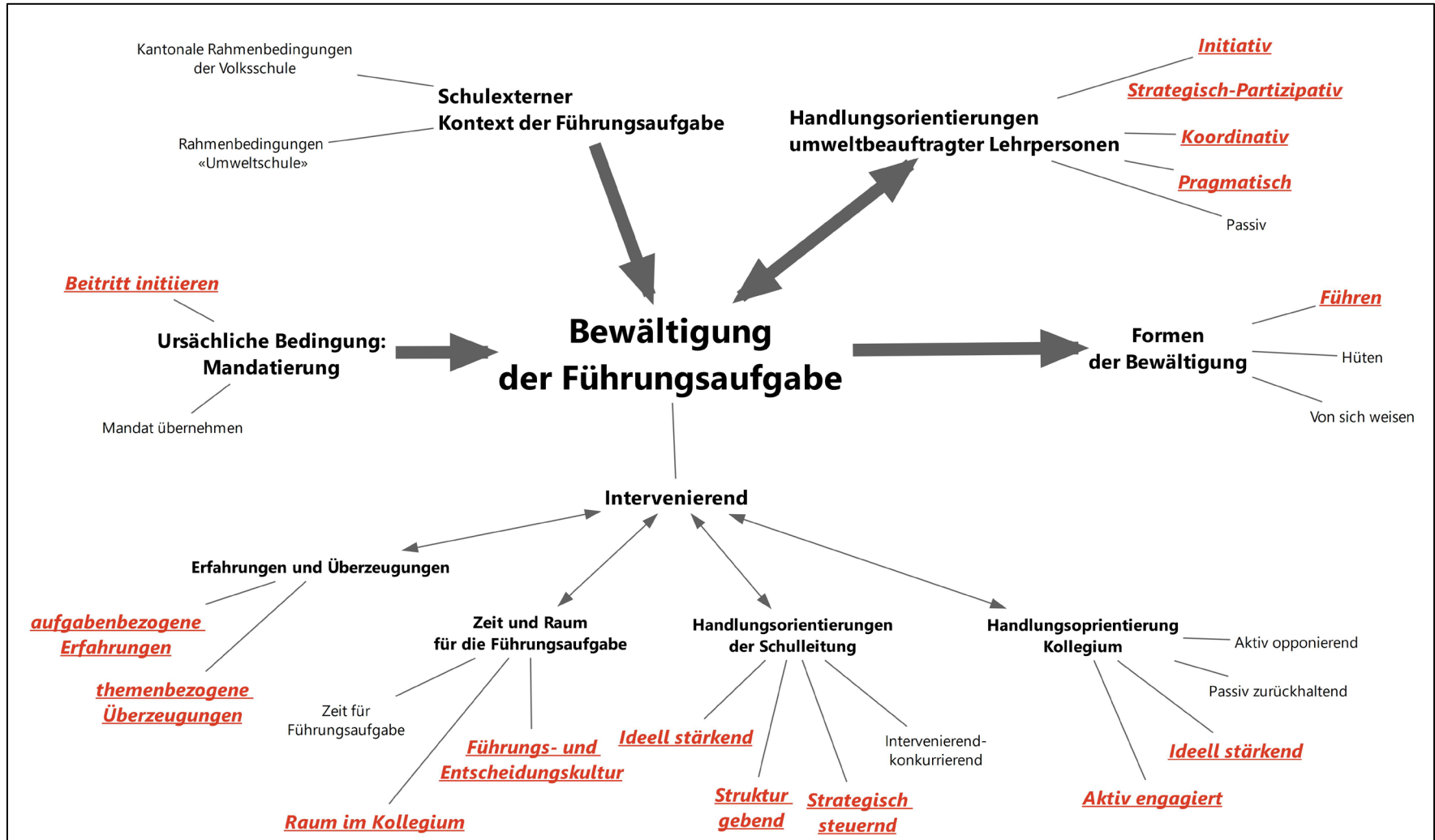
So werden in diesem Kapitel folgende Forschungsfragen anhand der drei typischen Konstellationen beantwortet, die in dieser Arbeit untersucht wurden:

1. Wie deuten und bewältigen umweltbeauftragte Lehrpersonen die Führungsaufgabe?
2. Inwiefern beeinflussen Merkmale des Handlungskontextes die Bewältigung der Führungsaufgabe?

11.1 Themenbezogen Führen

Die umweltbeauftragte Lehrperson ist Teacher Leader, wenn sie themenbezogen führt. Das bedeutet, dass sie Einfluss nimmt auf die schulische Entwicklung und die Überzeugungen und Praxen ihre Kolleginnen und Kollegen über das eigene Klassenzimmer hinaus und auch die Schulleitung beratend beeinflusst, um nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung in der Schule zu verankern und unter den Schülerinnen und Schülern zu fördern wie von Wenner und Campbell (2004) formuliert. Und es bedeutet, dass ihre Führung weitestgehend akzeptiert ist und dass ihr Einfluss in der Schule angenommen wird, zumindest hinsichtlich außerunterrichtlicher Ziele und Entwicklungsvorhaben.

Abbildung 7: Die typische Konstellation «Themenbezogenes Führen» im paradigmatischen Modell



Die umweltbeauftragte Lehrperson initiiert den Beitritt und übernimmt bzw. behält das **Mandat**, stellt es in der Schulkonferenz aber zur Diskussion, um auch anderen die Möglichkeit zu lassen. Sie handelt initiativ, indem sie das Programm zunächst der Schulleitung und der Steuergruppe vorschlägt und ihr Anliegen anschließend mit der gewonnenen Unterstützung dem Kollegium unterbreitet. Sie bezieht hier strategisch die formalen Führungsebenen von Beginn an mit ein.

Die Kolleginnen und Kollegen stimmen nicht nur mehrheitlich für die Teilnahme am Programm, sondern auch für diese Lehrperson als Umweltbeauftragte bzw. Umweltbeauftragter, weil sie bereits vorher ihre Expertise zum Thema «Umwelt und BNE» gezeigt und eingebracht hat. Als Person hat BNE für sie eine große Bedeutung, die sie mit Idealismus und Überzeugung vertritt, in erster Linie gegenüber den Schülerinnen und Schülern, aber auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen. Neben ihrer **Überzeugung** von der Wichtigkeit beruht ihre Expertise auf Weiterbildungen zu Inhalten, die ihr in der Bewältigung ihrer Führungsaufgabe zusätzlich Legitimation verschaffen. Diese Erfahrungen und Überzeugungen stärken die ideelle Unterstützung im Kollegium und vonseiten der Schulleitung. Sie erhält eine zeitliche Entlastung, die für ihre Vorhaben jedoch nicht ausreicht und weniger bedeutend ist als der Idealismus.

Nicht nur in Hinblick auf den Beitritt ist das **Handeln** der umweltbeauftragten Lehrperson initiativ. Auch nach dem Beitritt setzt sie Impulse und stößt Entwicklungen an, wie die Planung und Durchführung von Anlässen, in denen BNE für die ganze Schule im Fokus steht. Strategisch überlegt sie sich Konzepte, wie es ihr gelingt, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler profitieren und ihre Kolleginnen und Kollegen ohne zu großen Aufwand mitwirken, um keine Widerstände zu erzeugen. Sie wägt strategisch ab, wann sie wen in ihrer Planung einbindet, um sich der Unterstützung sicher zu sein. Neben diesen Vorhaben, in die das Kollegium involviert ist, setzt sie diverse Ideen pragmatisch mit und für Schülerinnen und Schüler um, ohne Kolleginnen und Kollegen zu involvieren. Dafür erhält die umweltbeauftragte Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern viel positive Rückmeldungen.

Strukturell unterstützt die **Schulleitung** ihre themenbezogene Führung, indem sie in regelmäßigen Abständen ausreichend Raum in Sitzungen, Konferenzen und an Weiterbildungstagen für die professionelle Auseinandersetzung mit der Umsetzung von BNE in Schule und Unterricht erhält. Diese Gelegenheiten gestaltet sie selbst mit Unterstützung des Umweltteams, wobei sie die Inhalte vermittelt. Die Schulleitung stärkt sie insofern strukturell und ideell, unterstützt sie aber auch in strategischen Fragen, über die sie sich in regelmäßigen Abständen austauschen. Hier profitiert sie von einer **Führungs- und Entscheidungskultur**, in der alle daran gewöhnt sind, dass sich Führung in der Schule verteilt und Lehrpersonen sich für Themen, Projekte oder Stufenteams verantwortlich zeigen und sich aufgrund von Fachkenntnissen, Erfahrungen oder Überzeugungen in die Schulentwicklung einbringen. In der Schule stehen die Hierarchien und formalen Positionen immer weniger im Zentrum, auch wenn Schulleitung und Schulbehörde die endgültige Entscheidungskompetenz behalten.

Dennoch ist die Schulkultur geprägt von Vertrauen und gemeinschaftlichen Aushandlungen und Entscheidungen. Lehrpersonen verstehen es als Teil ihrer Aufgabe und Professionalität, an der Entwicklung als «gute Schule» mitzuwirken und sich für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Verbindlichkeiten werden gemeinschaftlich akzeptiert, wenn sie ausgehandelt wurden. Schlussendlich bleibt den Kolleginnen und Kollegen bei aller Begeisterung und ideeller Unterstützung gerade im Unterricht die Autonomie über ihre professionelle Praxis. Dies kann zu Frustration bei der umweltbeauftragten Lehrperson führen, wenn einzelne sich nicht an gemeinsame Verbindlichkeiten halten. Aufgrund des Themas BNE und seiner moralischen Facette zielt die themenbezogene Führung der umweltbeauftragten Lehrperson eher auf die Überzeugungen oder außerunterrichtliche Themen als auf gemeinschaftliche Unterrichtsentwicklung.

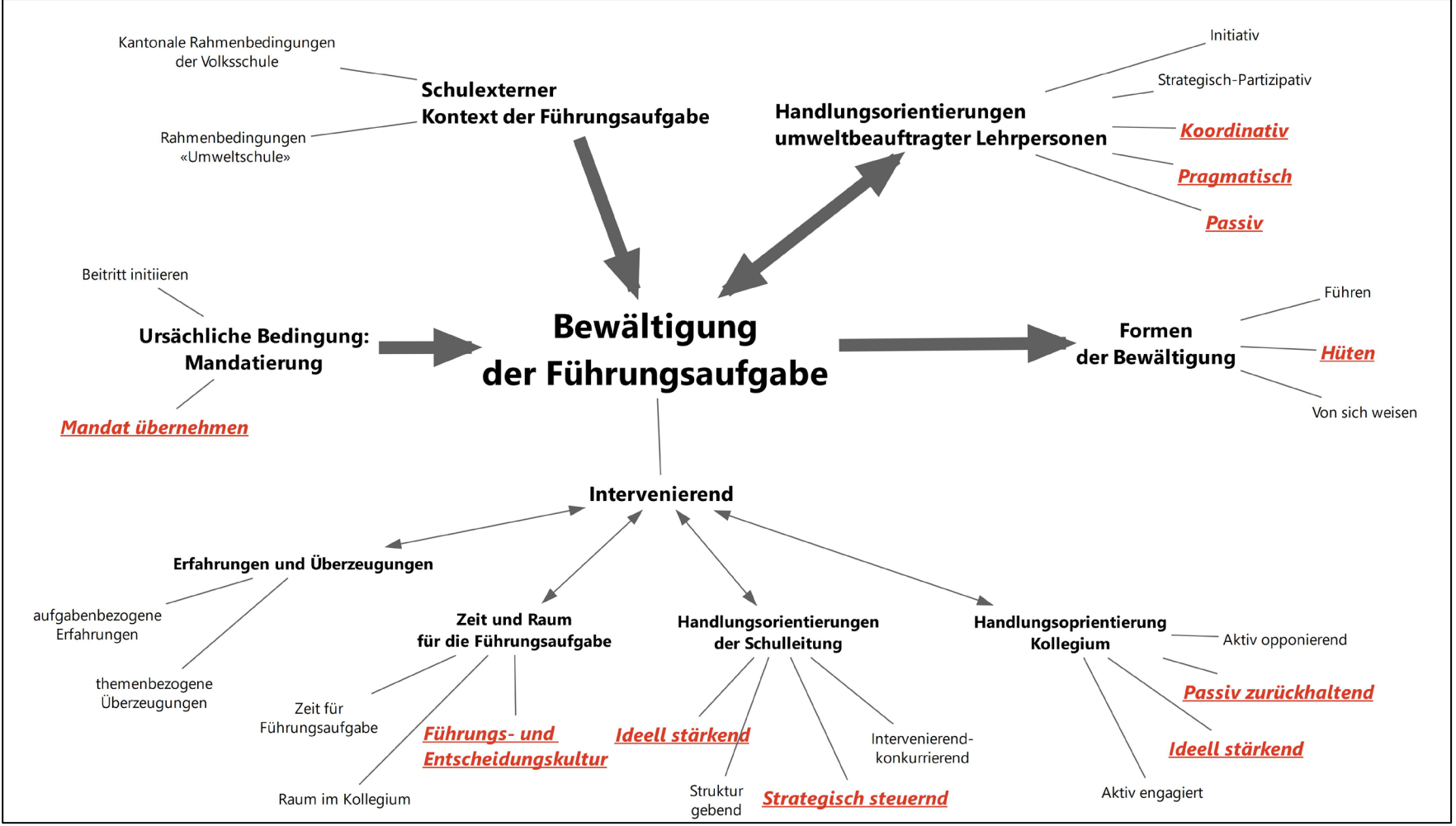
11.2 Das Thema hüten

Umweltbeauftragte Lehrpersonen, die das Thema hüten, halten sich in ihrer Einflussnahme zurück, weshalb Hüten und Führen hier bewusst unterschieden werden. Sie haben das **Mandat** von der Schulleitung oder dem Kollegium im Rahmen der Abstimmung über den Programmbeitritt erhalten – die Idee an sich haben sie jedoch nicht lanciert.

Die themenbezogenen **Überzeugungen** oder aufgabenbezogenen **Erfahrungen** sind unbedeutend, da sie diese nicht aktiv einsetzen, um Einfluss auf die schulische Entwicklung oder die Praxis der Kolleginnen und Kollegen zu nehmen. Durch das Netzwerk und ihre Schnittstellenfunktionen erhalten sie Informationen und Ideen, sie sammeln Materialien oder Angebote und stellen diese zur Verfügung, ohne darauf aufmerksam zu machen oder Empfehlungen auszusprechen.

Durch das Mandat übernimmt die umweltbeauftragte Lehrperson die Schnittstellenfunktion zum Netzwerk. Diese Formalisierung trägt schulintern dazu bei, dass sie sichtbar und akzeptiert ist. Ihr Einfluss im Kollegium ist jedoch gering. Die **Kolleginnen und Kollegen** unterstützen den Programmbeitritt und die Themensetzung innerhalb der Schulentwicklung ideell, weil das Thema in Schulen bedeutsam ist. Aktiv und engagiert unterstützen die Kolleginnen und Kollegen die Umweltbeauftragte nicht in der Bewältigung der Führungsaufgabe, sie opponieren aber auch nicht, solange sie in ihrer individuellen Autonomie nicht eingeschränkt werden. In dieser **Führungs- und Entscheidungskultur** werden themenbezogene Führerschaften akzeptiert, wenn dadurch keine Konsequenzen für die professionelle Praxis zu befürchten sind.

Abbildung 8: Die typische Konstellation «Das Thema hüten» im paradigmatischen Modell



Dies wirkt sich auf das **Handeln** der umweltbeauftragten Lehrperson aus, das durch Zurückhaltung und Passivität geprägt ist. Als Lehrperson ist sie Teil dieser durch Autonomie und Rücksicht geprägten Kultur und auf das Bewahren individueller Entscheidungsautonomie bedacht – die der anderen und ihre eigene. Insofern richten sich die Entwicklungsziele, die die umweltbeauftragte Lehrperson sorgfältig für das Netzwerk dokumentiert, auf kurzweilige Anlässe in der Natur oder betriebliche Veränderungen wie die Einführung von Recyclingsystemen oder neuem Druckerpapier, die wenig bis keine Veränderungen und Einschränkungen für die Kolleginnen und Kollegen bedeuten. Die Aufgaben als umweltbeauftragte Lehrperson bestehen in erster Linie in der Koordination von Informationen zwischen Netzwerk und Schule bzw. Schulleitung.

11.3 Themenbezogene Führung von sich weisen

Als dritte Variante des Modells zur Bewältigung der Führungsaufgabe weisen die umweltbeauftragten Lehrpersonen die Themenführung im Bereich BNE von sich, wobei dies auf unterschiedliche Weise geschieht. Die Lehrperson übernimmt das Mandat eher widerwillig, wobei auch hier die Überzeugungen wenig bedeutsam sind.

Es sind die aufgabenbezogenen Erfahrungen, die die Bewältigung insofern beeinflussen, dass Lehrpersonen wenig Selbstvertrauen haben, die Führungsaufgabe erfolgreich gestalten zu können, und zu wenig Kapazitäten, um in die Führungsaufgabe hineinzuwachsen. Ihnen fehlt es an Erfahrungen als Lehrperson oder an Erfahrungen in solchen Führungsrollen, weshalb sie das Mandat bei Programmbeitritt zunächst von sich weisen. Hier ist neben den Erfahrungen der Lehrperson auch die **Schulkultur** von Bedeutung, wenn der umweltbeauftragten Lehrperson keine Möglichkeit aufgezeigt wird, sich in dieser Rolle entfalten und entwickeln zu können.

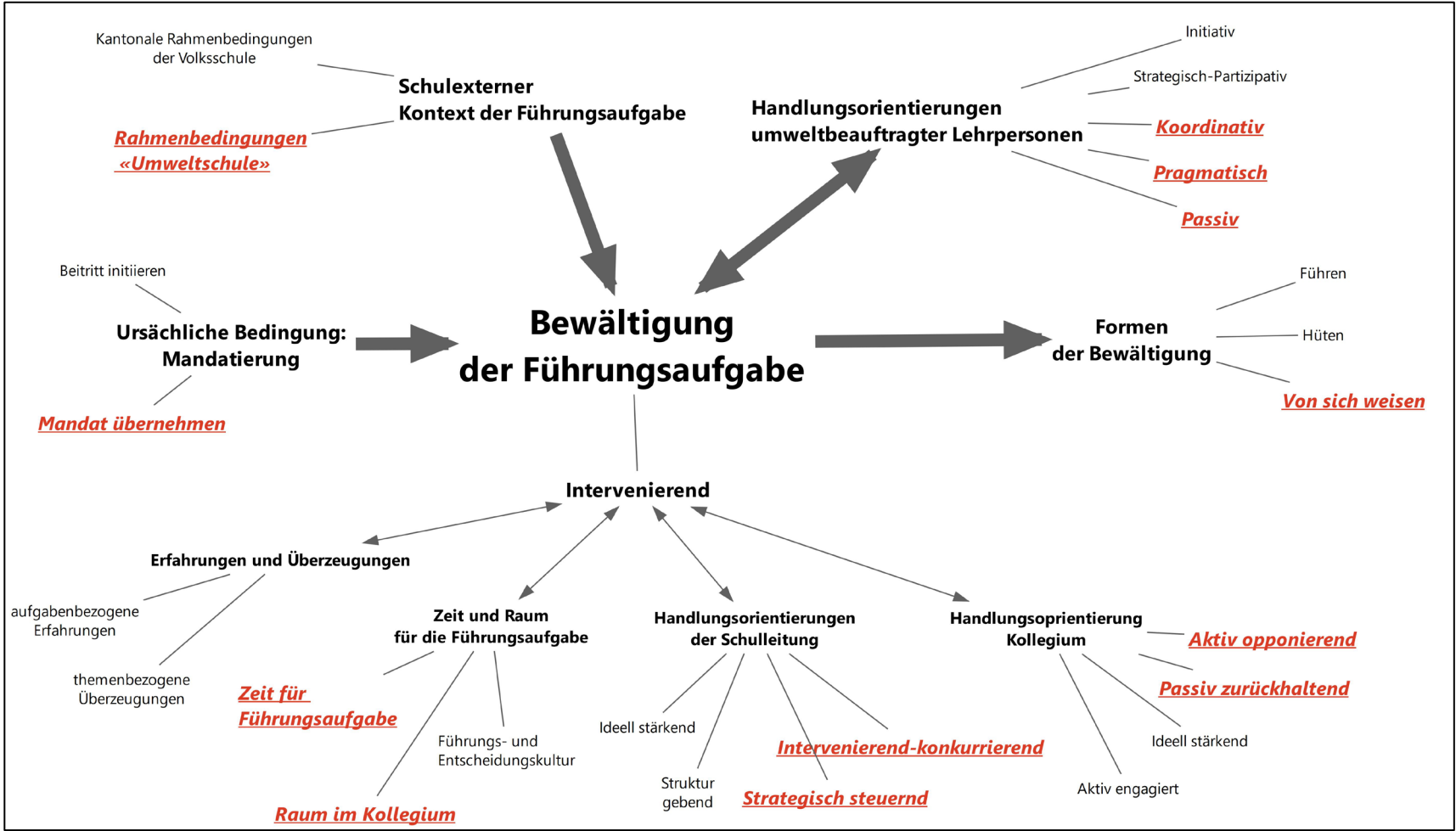


Abbildung 9: Die typische Konstellation <Themenbezogenen Führung von sich weisen> im paradigmatischen Modell

Die umweltbeauftragte Lehrperson definiert sich weniger über die Rolle als Teacher Leader in der Schule, sondern über die Schnittstellenfunktion im Netzwerk. Im Kollegium erhält sie keinen **Raum** in den Konferenzen, um über das Netzwerk zu informieren, und sie bemüht sich auch nicht aktiv darum. Sie versteht sich als Entlastung von Schulleitung und Lehrpersonen und ergreift daher keine Initiative, um Diskussionen oder Entwicklungen anzustoßen, die Aufwand und Veränderung für andere Kolleginnen und Kollegen, die Organisation oder die Schülerinnen und Schüler bedeuten könnten.

Die umweltbeauftragte Lehrperson weist die themenbezogene Führung von sich, entweder an die Schulleitung oder an ein Umweltteam, denn die alleinige Verantwortung kann und will sie nicht tragen. Ihre Führung ist nicht akzeptiert von den **Kolleginnen und Kollegen** und kann so auch nicht wirksam werden. Die Kolleginnen und Kollegen halten sich zurück oder opponieren gegen Vorhaben, die sie in ihrer individuellen Autonomie einschränken würden. Die umweltbeauftragte Lehrperson akzeptiert die fehlende Legitimation und weist die Verantwortung von sich.

Die **Schulleitung** zeigt der umweltbeauftragten Lehrperson nicht nur keine Handlungs- oder Entwicklungsmöglichkeiten auf, sondern erledigt einen großen Teil der Führungsaufgabe selbst. Sie steuert die Entwicklung strategisch und kommuniziert zur Thematik in Konferenzen. Durch ihr Handeln konkurriert sie mit der umweltbeauftragten Lehrperson, die über weniger positionsbezogene Macht und weniger Wissen und Informationen in Bezug auf strategische und finanzielle Fragen verfügt. Und die umweltbeauftragte Lehrperson verweist die Führungsaufgabe und die damit verbundene Verantwortung an die Schulleitung weiter und bleibt passiv und zurückhaltend in der Schule und engagiert sich eher pragmatisch in der eigenen Klasse.

Insgesamt führen Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der Schulleitung, den Erfahrungen und dem Handeln der umweltbeauftragten Lehrperson und der durch individuelle Autonomie geprägten Schulkultur dazu, dass die Umweltbeauftragte die Aufgabe als Teacher Leader von sich weist und keinen Einfluss innerhalb der Schule und auf die Praxis der Kolleginnen und

Kollegen oder der Schulleitung nimmt.

TEIL D: RESÜMEE & AUSBLICK

12 Methodische Reflexion

Zuvor wurde in Kapitel 8 und Kapitel 9 bereits der Kontext der Datenerhebung und die Anwendung der Prinzipien und Verfahren der Grounded-Theory-Methode (GTM) in dieser Untersuchung festgehalten. In diesem Kapitel werden der Kontext der Datenerhebung und die Anwendung der GTM nochmals kritisch unter Bezugnahme auf Gütekriterien qualitativer Sozialforschung reflektiert (vgl. Abschnitt 9.1).

Die Arbeit ist als qualitative explorative Studie zu verstehen, die Einsichten in Führungskonstellationen über klassische Leitungsgremien hinaus ermöglichen will und Lehrpersonen als Führungspersonen bzw. die Bewältigung von Führungsaufgaben durch Lehrpersonen erforscht, was im deutschsprachigen Raum noch wenig erfolgt ist. Mit Distributed Leadership oder der Führung durch Lehrpersonen als Teacher Leadership werden zugleich Diskurse zu global populären Phänomenen aufgegriffen unter der Annahme, dass sie sich als relevant für das deutschsprachige oder Schweizer Schulfeld und den regionalen Diskurs zu Schulführung erweisen können. Explorativ ist die Studie folglich nicht unbedingt in Hinblick auf die theoretischen Bezüge und empirischen Erkenntnisse, welche als sensibilisierende Konzepte im Teil A dargestellt werden.

Die Studie ist eine Weiterführung einer Begleitforschung zu einem Reformprogramm, das sich nicht spezifisch der Erforschung einer Führungskonstellation widmete. Ziel ist es daher, durch diese zweite Analyse der Daten Erkenntnisse zur Schnittstellenfunktion umweltbeauftragter Personen aus der Begleitforschung aufzugreifen und zu vertiefenden und ergänzenden Erkenntnissen zu kommen. Genutzt wurde die Methode der Grounded Theory, um den Blick auf die Wirkungszusammenhänge und Konstellation aus Sicht der Lehrpersonen zu werfen.

Das Datenmaterial entstammt einer Auftragsforschung, im Rahmen derer das Programm «Umweltschulen – Lernen und Handeln» sowie die

schulischen Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Programmelemente wissenschaftlich begleitet wurden. Daher wurde das Theoretical Sampling innerhalb des bestehenden Datenmaterials angewendet, das aufgrund der unterschiedlichen Datensorten und Perspektiven verschiedene Möglichkeiten bot, durch Kontrastierung und Vergleiche in den verschiedenen Phasen des Kodierens die Ergebnisse in Form des Modells und den typischen Konstellationen zu Bewältigung der Führungsaufgabe durch Lehrpersonen fundiert zu entwickeln. Der Schwerpunkt in der Analyse liegt fast ausschließlich auf Interviews mit umweltbeauftragten Personen, Schulleitungen und Programmleitung, ergänzt durch die Aufgabenbeschreibungen. Die Interviews sind basierend auf halbstrukturierten Leitfäden geführt worden. Der Interviewfokus war aufgrund des Projektzusammenhanges breiter als die Fragestellung dieser Arbeit, so dass die Fragen und erzählgenerierenden Impulse zu Daten führten, die unwesentliche Informationen enthielten, und nicht in allen Interviews narrative Erzählungen anregen konnten. Dennoch bot die Fülle des Datenmaterials ausreichend Vielfalt, um sich mit der Deutung und Bewältigung von Führungsaufgaben aus Sicht von Lehrpersonen auseinanderzusetzen. Limitierend ist dies jedoch zu deklarieren und zudem, dass die Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen in den Schulen als Ergänzung hätte – ähnlich wie die Perspektive der Schulleitungen – berücksichtigt werden können, doch hier lagen keine qualitativen Daten vor. Zur Abgrenzung von der Begleitforschung wurde auf die Analyse quantitativer Datensätze verzichtet. Wenngleich in einigen Schulen durch die längere Verweildauer im Programm während der Erhebungsphase der Begleitforschung Fallanalysen im zeitlichen Verlauf möglich gewesen wären, erwies sich ein Fallvergleich aufgrund der unterschiedlichen schulischen Kontexte, Führungskonstellationen zwischen Schulleitungen und Umweltbeauftragten sowie vielfältigen Entwicklungsverläufe als schwierig. Analysiert wurden Interviewsequenzen zu Situationen, in denen die Aufgabe, ihre Bewältigung sowie Kontextbedingungen erläutert wurden und daraus idealtypischen Konstellationen entwickelt und beschrieben. Eine Reduktion auf eine gegenstandsbezogene Theorie ließ die Komplexität nicht zu bzw. hätte den explorativen Charakter der Forschung eingeschränkt.

Zu verschiedenen Zeitpunkten sind Ergebnisse und offene Fragen insbesondere zum Modell, zum theoretischen Hintergrund und zum methodischen Vorgehen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis diskutiert worden, jedoch nicht mit den Befragten selbst. Dies geschah sowohl an Forschungswerkstätten oder Konferenzen – regional und international als auch an schulfeldspezifischen Anlässen mit Praktikerinnen und Praktikern wie Schulleitungen oder Lehrpersonen. Bestätigt wurden an diesen Anlässen die Relevanz des Themas und der Kontext- und Situationsbezug von Teacher Leadership in deutschen oder Schweizer Schulen im Umgang mit traditionellen Hierarchien oder Kollegialität und Autonomie. Die Überprüfung und kommunikative Validierung der typischen Konstellationen stehen noch aus.

13 Diskussion

Nach der Darstellung der Ergebnisse anhand des Modells zur Bewältigung der Führungsaufgabe und den typischen Konstellationen werden in diesem Kapitel die theoretischen Bezüge aufgegriffen und vor dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse dieser Untersuchung diskutiert.

13.1 Zur Educational-Governance-Perspektive

Die Educational Governance legt ihren Fokus auf Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der Schule und dient in dieser Arbeit als sensibilisierendes Konzept und analytischer Rahmen. Während der Fokus governancetheoretisch durchaus auf die Handlungskoordination auf Meso- und Makroebene in Bezug auf die Impulse für BNE in den Schulen hätte gelegt werden können, befasst sich diese Arbeit mit der Akteurskonstellation zu einer Führungsaufgabe. Die Bewältigung dieser Führungsaufgabe, in der schulinterne Entwicklungsprozesse durch Lehrpersonen initiiert und gesteuert wurden bzw. werden sollten, wurde im Kontext des system-, programm- und organisationsspezifischen Handlungsrahmens qualitativ untersucht. Das Modell zeigt die multifaktoriellen Zusammenhänge, innerhalb derer die Führungsaufgabe bewältigt wird, die Handlungsbeiträge der beteiligten Akteure Schulleitung, umweltbeauftragte Lehrpersonen sowie Kollegium und setzt den organisationalen, den programm- und den systemspezifischen Kontext als Handlungsrahmen.

In den vielseitigen wechselseitigen Wirkungszusammenhängen und spezifisch in den Formen der Bewältigung im Modell bestätigt sich erneut die Erkenntnis der Educational-Governance-Forschung, dass lineare Steuerungsbemühungen an der Rekontextualisierung auf Meso- und Mikroebene scheitern. Zugleich rückt die Governance-Perspektive in dieser Untersuchung den Blick auf die Aushandlungen der verschiedenen Akteure, ihrer jeweiligen Erwartungen und Interessen sowie ihrer Interdependenzen und Handlungsbeiträge in Hinblick auf die Führung eines schulischen Entwicklungsprozesses. Das Modell und die daraus herausgearbeiteten typischen Konstellationen

sprechen dafür, die durch multiple und teilweise divergente Erwartungen bei gleichzeitiger Interdependenz geprägte Handlungskoordination zwischen Lehrperson, Schulleitung, Kollegium und auch Schulbehörde stärker in den Blick zu nehmen, wenn Führungshandeln betrachtet wird. Lehrpersonen – individuell oder im Kollektiv – bringen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gegenüber pädagogischen Fragen ein und werden dazu im Rahmen ihres Auftrages aufgefordert. Gleichzeitig werden sie als relevante Akteure in Hinblick auf die Steuerung pädagogischer Entwicklungsprozesse in Schulen wenig wahrgenommen und wenn als Betroffene oder Ausführende, weniger als steuernde Akteure oder Führungspersonen. Altrichter (2009, 246) weist auf die mögliche Entstehung neuer oder Veränderung bestehender Akteursrollen hin: Rollen können an Einfluss gewinnen oder einen «qualitativen Sprung in der Konzeption der Rolle» durchlaufen, wenn sich Anforderungen oder Interessen verändern. So hat sich die Rolle der Schulleitungen qualitativ entwickelt, was wiederum Konsequenzen für die Rolle der Lehrpersonen in Hinblick auf die Steuerung schulischer Entwicklung zur Folge haben könnte. Die Erkenntnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass bestimmte Konstellationen förderlich sind und den Führungsanspruch von Lehrpersonen bei der Bewältigung einer spezifischen Führungsaufgabe stärken. Bedeutsam ist hier nicht nur die schulinterne Handlungskoordination auf Mikroebene, sondern durchaus auch die Regelung solcher Aufgaben durch den Berufsauftrag und gesetzliche Bestimmungen sowie durch den Handlungsrahmens der Programme, die die Mandatierung von Lehrpersonen für Schulentwicklungsaufgaben vorsehen.

Diese Arbeit hat sich mit dem «Wie» von Führung in Schulen beschäftigt und rekonstruiert, wie Führungsaufgaben in bestimmten Konstellationen bewältigt werden, nicht mit den Konsequenzen oder Erfolgen im Sinne einer Bewertung der Ziele des Programms oder der erfolgreichen Implementierung von BNE in Schulen. Dennoch gibt es Hinweise auf problematische Konstellationen, die den Interessen des Programms sowie weiterer Akteure in den Schulen entgegenlaufen. «Themenbezogene Führung von sich weisen» und «Thema Hüten» sind voraussichtlich weniger zielführend, wenn es um die Qualität der gesamtschulischen Entwicklungsprozesse und der

Professionalisierung in den Schulen im Sinne der Programmziele und Steuerungsbemühungen zur Innovation <BNE> geht. Aushandlungen auf der Grundlage ungleicher Ressourcen zwischen Schulleitung und Umweltbeauftragten hinsichtlich funktionsbedingter Macht, Informationen, Sichtbarkeit und Legitimation im Kollegium führen zu Widerständen oder dem Ausweichen auf die Einflussnahme in der eigenen Klasse und weniger zu schulischen Entwicklungsprozessen. Die Normen der Parität und Autonomie im Kollegium stehen der Einflussnahme durch die Lehrpersonen im Weg und führen wiederum zu Passivität und Zurückhaltung. Ein kultureller und struktureller Kontext hingegen mit einer kooperativen und partizipativen Führungs- und Entscheidungskultur und Zeit und Raum für die Umweltbeauftragten, ihre Führungsaufgabe wahrzunehmen, eröffnet Handlungsspielräume und stärkt die Handlungsfähigkeit – die Agency – der Teacher Leader. Die strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Situation wie im Agency-Modell (vgl. Abbildung 3) oder im Führungsbegriff von Spillane zu Distributed Leadership (vgl. Abbildung 1) sind aufgrund ihrer Wechselwirkung mit der potenziellen und tatsächlichen Handlungsfähigkeit in solchen Schnittstellenfunktionen weiter zu berücksichtigen, auch in anderen, ähnlich konzipierten Programmen.

Weiter sind in dieser Arbeit zwei Führungsmodelle aufgegriffen worden, die international große Bedeutung haben und den Führungsdiskurs nach wie vor prägen, im deutschsprachigen Raum und in der Führungsforschung jedoch kaum berücksichtigt werden. Dennoch konnte exemplarisch aufgezeigt werden, dass Distributed Leadership in der Schulorganisation gelebt wird, offen ist nur das <Wie>. Hier weist die Educational-Governance-Forschung zu Führung darauf hin, dass Erkenntnisse stärker auch vor dem Hintergrund systemspezifischer Besonderheiten interpretiert werden sollten. Führungsverteilung in Schweizer Schulen hat eine andere Historie durch die späte Einführung der Schulleitungen, die pädagogische Verantwortung der Lehrpersonen als Schulkonferenz und aufgrund der Führungsverteilung zwischen Laienbehörden und Schulleitung als zum Beispiel diejenige in deutschen Schulen. Diese haben eine kurze Geschichte der Funktion <Schulleitung> und womöglich andere Normen und Traditionen, die ihre Zusammenarbeits- und

Führungskultur prägen. Die Educational-Governance-Perspektive, wie eingangs erläutert, schlägt hier die empirische Rekonstruktion von Steuerungsmechanismen und Handlungskoordination zwischen den Akteuren vor, um passende Strukturen zur Unterstützung von Innovationen im Bildungswesen zu entwickeln. In dieser Arbeit wurden nicht nur Hinweise für die Konzipierung von Funktionen mit Führungsverantwortung in Reformprogrammen herausgearbeitet, sondern auch Erkenntnisse zur Rolle von Lehrpersonen als schulische Führungskräfte generiert.

13.2 Zum Diskurs über Schulführung

In Hinblick auf die Theorieentwicklung und Forschung zu Führung und Schulführung ist in dieser Arbeit aufgezeigt worden, dass ein moderner Führungsbegriff Führung als relational, situativ, wechselseitig und sozial konstruiert versteht. Forschung zu Führung profitiert, wenn sie mit einem Konstrukt von Führung konzipiert werden, das nicht nur die Schulleitung in den Blick nimmt, sondern Führung als verteilt betrachtet und somit auch Führungsbeiträge weiterer Personen über die Schulleitung oder formale Gremien hinaus und ihren Einfluss berücksichtigt.

Das Reformprogramm ist mit einem Steuerungsmodell konzipiert worden, das ein international populäres Konzept aufgreift. Die Mandatierung von Lehrpersonen, die für schulische Entwicklungsvorhaben Verantwortung übernehmen, stellt ein Beispiel für Führungsverteilung (Distributed Leadership) und Lehrpersonen mit Führungsaufgaben (Teacher Leadership) dar. In dieser Untersuchung steht eine Schnittstellenfunktion im Zentrum, die Teil einer Konstellation von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen auf verschiedenen Systemebenen darstellt. Vonseiten des Programms ist dieser Funktion – wie auch in anderen Modellprogrammen – explizit keine Führungsaufgabe zugeschrieben worden. Dennoch konnte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass je nach Konstellation der Akteure und ihrem Handlungskontext Führung stattfindet. Teacher Leadership in Form von themenbezogener Führung bedeutet die initiative, strategische, koordinative Einflussnahme auf pädagogische Entwicklungen in einer Schule durch eine Lehrperson. Je nach Konstellation von strukturellem Kontext und

personenbezogenen Merkmalen führt eine Lehrperson – oder weist sie die Führungsverantwortung von sich.

Neben der Programmatik, der Menge und Vielfalt an Publikationen hat der Diskurs zu Distributed Leadership und Teacher Leadership in den letzten Jahrzehnten analytische Konzepte hervorgebracht, die wesentlich für die weitere Untersuchung von Führung in Schulen sein können. Spillanes Führungsmodell rückt Führung als Handeln in den Fokus, das sich aus der Wechselwirkung zwischen der Situation, der bzw. den Führenden und den Geführten in dieser spezifischen Situation ergibt. In deutschsprachigen Publikationen zu Distributed Leadership ist der Blick auf die Organisation und ihre Strukturen diskursprägend und die Schulleitung noch stark im Fokus. Die Auseinandersetzung mit Lehrpersonen als Führungspersonen in dieser Konstellation – also Teacher Leadership – ist hier noch entwicklungsbedürftig. Strukturen, Formalisierung und Hierarchien bestimmen den Diskurs, weniger die Frage der Professionalität und Haltung als Lehrperson in der Schule wie in dem Modell alternativer Formen von Professionalität (vgl. Abbildung 4). Auch wenn der deutschsprachige Diskurs beginnt sich mit diesen Fragen zu beschäftigen – wie in Österreich durch die Einführung der Funktion der Lerndesigner und Lerndesignerinnen – ist Teacher Leadership eine Realität in Schulen. So zeigt die Untersuchung in dieser Arbeit die Potenziale aber auch Herausforderungen, die für Lehrpersonen, aber auch Schulleitung und Kollegium aus der hier untersuchten Führungsaufgabe resultieren.

Wird Teacher Leadership als Einflussnahme von Lehrpersonen über ihr Klassenzimmer hinaus, auf die Überzeugungen und die Praxis ihrer Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung oder der Schulbehörde, um das Lernen und die Bildung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, verstanden (Wenner und Campbell 2018), lassen sich verschiedene Formen auch in Schulen aus dem deutschsprachigen Raum finden. Es gibt diverse Beispiele von Teacher Leadership, wenn Lehrpersonen die Leitungsverantwortung für Untereinheiten der Schule tragen, formal durch Funktionen in der Organisationshierarchie verortet sind und in dieser Funktion Einfluss nehmen (können). Dazu zählen Stufen- oder Zyklusleitungen, Arbeits- und Qualitätsgruppen

oder Fachgruppenleitungen.

Teacher Leadership kann aber auch unabhängig von formalisierten Funktionen begründet in der Professionalität der Lehrpersonen sein. Wenn Lehrpersonen beratend Einfluss nehmen als Coach oder Mentorin aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer Expertise, die sie als pädagogische Fachkräfte Tag für Tag entwickeln, sind das Beispiele für Teacher Leadership. Und nicht zuletzt gibt es themenbezogene Teacher Leader wie in dieser Arbeit, die Verantwortung für ein Thema übernehmen bzw. tragen und je nach Konstellation Einfluss nehmen auf die Entwicklung des Themas in der Schule. Das kann verknüpft sein mit Innovationen, Reformen oder Entwicklungsprojekten zu BNE – wie in dieser Arbeit – oder anderen Entwicklungsfeldern wie der digitalen Transformation und sich aus der Situation heraus ergeben, dass eine Schulleitung nicht in allen Bereichen kompetent sein kann.

Als wesentlich für die Unterscheidung von dem Innehaben einer Funktion oder Position mit möglicher Führungsverantwortung und der Übernahme von Führung erweist sich in der hier vorliegenden Untersuchung die Einflussnahme und die Akzeptanz im Kreis der Geführten – dem Kollegium und der Schulleitung. In dieser Akteurskonstellation zeigen sich die Aushandlungen der Verantwortung für die Initiierung, Planung und Implementierung von Innovationen in den Schulen dann als Prozess der Einflussnahme durch die Lehrpersonen, wenn die Adressatinnen und Adressaten ihre Rolle als Geführte in dieser Konstellation akzeptieren.

Als wesentlich erweisen sich also nicht nur die personenbezogenen Merkmale der mandatierten Lehrpersonen bei der Verteilung von themen-, funktions- oder professionsbezogenen Führungsaufgaben oder strukturelle Unterstützung mit Zeit und Raum für die Führungsaufgabe. Bedeutsam sind auch die schulspezifischen Routinen zu Führung, Leitung und Kooperation, für die unter anderem die Schulleitung eine wesentliche Rolle spielt. Als formaler Leitungsperson stehen ihr Ressourcen wie Entscheidungsmacht, Personalverantwortung, strategische Informationen und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, die sie zur Legitimation von Aufgabe und Lehrperson einsetzen kann. Hier ergibt sich ein Ungleichgewicht zwischen Schulleitung und

Lehrperson, dass sich auf die Bewältigung der Führungsaufgabe auswirkt. Dies zeigt sich in den Handlungsorientierungen der Schulleitung in den Konstellationen «themenbezogene Führung» und «themenbezogene Führung von sich weisen», die den Handlungsrahmen der Lehrperson erweitert oder einschränkt. Neben der Akzeptanz der Schulleitung und ihrer Bereitschaft, Macht und Einfluss abzugeben, ist die Akzeptanz von Kolleginnen und Kollegen notwendig für die Einflussnahme der Lehrperson als Teacher Leader. Diese Akzeptanz kann durch die Unterstützung des Mandates durch eine Schulleitung gestärkt, jedoch nicht verordnet werden, was Erkenntnisse der Innovations- und Governanceforschung deutlich zeigen. Aufgrund des Datenmaterials lassen sich hier nur begrenzt Schlussfolgerungen ziehen. Überlegungen wie von Frost (2019) zum professionellen Selbstverständnis von Lehr- und Fachpersonen in Schulen stellen Bezüge zum Professionsdiskurs her, die die Überwindung des Autonomie-Parität-Musters begünstigen können, dass sich besonders in der Zurückweisung von Führung deutlich zeigt. Die Bereitschaft der beteiligten Lehr- und Fachpersonen zu führen und geführt zu werden und sich so als Teil einer professionellen Lerngemeinschaft zu verstehen, eröffnet Möglichkeiten für die individuelle und schulische Professionalisierung.

14 Implikationen

Als Abschluss werden basierend auf der Untersuchung in dieser Arbeit Implikationen zusammengefasst, die sich für den wissenschaftlichen Diskurs und das Schulfeld und der schulischen Aus- und Weiterbildung ergeben.

14.1 Für die Forschung und Theorieentwicklung

In dieser Arbeit wird Schulführung mit erweiterter Perspektive betrachtet, die nicht nur die Schulleitung – oder Schulbehörde im Schweizer Kontext – in den Blick nimmt. Diese Perspektive ist im internationalen Diskurs weit verbreitet. Im deutschsprachigen Diskurs zeigen sich hingegen Desiderate in Hinblick auf diesen Blick auf Führung und organisationale Fragestellungen und Zusammenhänge zu Formen, Gelingensbedingungen und Wirkungen einer Verteilung von Führung. Auch in Hinblick auf die Agency der Lehrpersonen, ihren Handlungsmöglichkeiten, Überzeugungen und Zielen ergeben sich Forschungsdesiderate für den Diskurs zu Schulführung. Zugleich existieren Arbeiten aus der Region zu Steuergruppen oder Reformprogrammen, die sich mit der Leitung von Funktionen in Schulen oder Netzwerken befassen. Schnittmengen theoretisch-konzeptioneller Art existieren nicht nur innerhalb des Führungsdiskurses zu Distributed und Shared Leadership bzw. demokratischer, partizipativer, pluraler, geteilter Führung, sondern darüber hinaus auch mit Beiträgen zu Kooperation. Eine systematische Auseinandersetzung mit solchen Konzepten sowie die empirische Auseinandersetzung mit den Formen von Verantwortung und Funktionen und anderen Aufgaben von Lehrpersonen mit Bezug auf den Führungsdiskurs könnte gewinnbringend für die Ausgestaltung solcher Rollen sein.

Bedeutend wäre es, sich mit gewonnen Erkenntnissen zu Führung im deutschsprachigen Raum stärker am internationalen Führungsdiskurs zu beteiligen. Es scheint sinnvoll, einerseits aus dem deutschsprachigen Raum heraus den Anschluss an den internationalen Diskurs zu halten und demzufolge Konzepte, Erkenntnisse oder Modelle aufzugreifen und zu untersuchen, andererseits diese jedoch nicht ungeprüft und unreflektiert ins Schulfeld zu tragen.

Der in dieser Arbeit aufbereitete Führungsbegriff und die Erkenntnisse zu Distributed Leadership und Teacher Leadership rücken weitere Merkmale und Wirkungszusammenhänge in den Fokus, die durch Forschung stärkere Beachtung finden müssen, um Führungspraxis in Schulen verstehen und gestalten zu können. Dies ist zum einen der relationale sozial konstruierte Führungsbegriff, der die Akzeptanz und Zuschreibung von Einfluss durch die Geführten berücksichtigt. Weiter ist Einflussnahme ein wesentlicher Aspekt in der Definition von Führung, gleichwohl ist nicht Teil des professionellen Selbstverständnisses von Lehrpersonen. Die traditionellen Normen von Lehrpersonen – Autonomie und Parität – sowie Formen von Macht und Autorität als Mittel zur Einflussnahme zeigen sich in dieser Untersuchung als überaus relevant für die Aushandlung von Verantwortung und somit für weitere Forschung zu Führung – auch mit Blick auf Lehrpersonen als Führungspersonen. Im internationalen Diskurs und in Zusammenhang mit der Forschung zu Distributed Leadership werden sie ausgehend von den Metaanalysen noch wenig einbezogen und reflektiert. Im deutschsprachigen Schulführungsdiskurs oder in den (programmatischen) Beiträgen zu Distributed Leadership spielen sie keine Rolle, ebenso wenig die Handlungsmacht und -wirksamkeit der pädagogischen Fachpersonen in den Schulen, die sich an Führung beteiligen.

Darüber hinaus steht in dieser Untersuchung eine spezifische Innovation – Bildung für nachhaltige Entwicklung – im Zentrum, die mit ihren spezifischen Merkmalen einen Faktor in den Wirkungszusammenhängen darstellt. Während BNE grundsätzlich Potential aufweist als Schulentwicklungsthema, an dem sich je nach schulspezifischem Ziel alle Lehr- und Fachpersonen beteiligen können, das bildungspolitisch verankert und Teil des schulischen Auftrages ist, bleibt die Frage, inwiefern sich die Erkenntnisse dieser Studie auf andere Innovationen oder Reformzusammenhänge übertragen lassen. Auch hier ergibt sich Potential für Studien, die sich mit Teacher Leadern zur digitalen Transformation oder in Fragen des Kerngeschäfts «Unterricht» wie kompetenzorientierter Beurteilung auseinandersetzen. Eine Systematisierung und forschungsbasierte Auseinandersetzung mit Teacher Leadership bzw. den Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen mit Führungsaufgaben,

Rahmenbedingungen ihrer Mandatierung sowie Effekten auf Individuum und Organisation scheinen mir für die qualitative Weiterentwicklung von Schule wesentlich. Die beschriebenen Formen sind nicht trennscharf, sondern können sich überschneiden. Professionsbezogene Teacher Leader können eine formalisierte Funktion innehaben – ebenso wie themenbezogene wie in dieser Arbeit. Dennoch kann diese Unterscheidung zur Orientierung und Grundlage dienen, um in zukünftiger Forschung diesen Formen und der damit verbundenen potenziellen Handlungsfähigkeit stärkere Aufmerksamkeit zu schenken.

Denn Distributed und auch Teacher Leadership werden mit Potenzialen verbunden, die empirisch noch geprüft und nachgewiesen werden müssen – insbesondere in der deutschsprachigen Region, um Modelle nicht unreflektiert zu übernehmen. Dies auch, um Aufwand und Ressourcen so bedeutsamer Entwicklungsvorhaben wie BNE in der Schule erfolgreich zu implementieren und um letztlich auch das Lernen und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Schulen zu stärken.

Dafür sind Forschungsdesigns nötig, die die vielfältigen Formen, Beteiligten und Situationen aufgreifen und die verschiedenen Perspektiven und Führungsbeiträge berücksichtigen. Untersuchungen, die Führung als kollektives Gruppenphänomen konzipieren und die Zuschreibungen der Geführten einbeziehen, wären im deutschsprachigen Raum ein bedeutsamer Beitrag. Auch ist der Blick auf die Systemunterschiede und Gemeinsamkeiten zu richten und Hinweise aus dem internationalen Diskurs aufzugreifen, um die Theorieentwicklung zum aktuellen Begriff von Führung – sozial konstruiert, responsiv – zu stärken.

14.2 Für die schulische Praxis sowie Aus- und Weiterbildung

Neben den Implikationen für die Forschung ergeben sich ausgehend von den Erkenntnissen der vorliegenden Studie Folgerungen für die Schulpraxis und damit verbunden für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Zunächst wäre in Schulen eine Auseinandersetzung mit dem Führungsverständnis und den Formen von Teacher Leadership sinnvoll, um den Umgang

mit solchen Führungsaufgaben professionell und für alle Beteiligten zielführend gestalten zu können. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität und der Frage, ob man sich eher als Teil der Gemeinschaft oder als autonomes Individuum im Klassenzimmer versteht, ist ein Beispiel dafür. Weiter lassen sich ausgehend vom Modell zur Bewältigung der Führungsaufgabe verschiedene Faktoren struktureller und kultureller Art in den Blick nehmen, die durch eine konstruktive Auseinandersetzung und Professionalisierung in Schulen zur Weiterentwicklung der professionellen Praxis beitragen können. Strukturell sind Faktoren relevant wie Ressourcen, Raum und Zeit in Sitzungen oder für Weiterbildungen der Teacher Leader, die themenbezogene Führung innerhalb von Leitungs- oder Koordinationsfunktionen unterstützen. Auch die schulinterne Auseinandersetzung mit den Führungsformen und Führungsvorstellungen in der Schule – mit den Routinen und Rahmenbedingungen – kann Prozesse professionalisieren. Zudem ergeben sich aus dem Verständnis, dass Führung verteilt ist bzw. wird, Potenziale für die Entwicklung von Laufbahnen für Lehrpersonen und Entwicklungsmöglichkeiten für zukünftige Führungskräfte, die auf Schulleitungsfunktionen vorbereitet werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, wie Aushandlungen in der Gemeinschaft die Akzeptanz von Veränderungen stärken. Eine Führungs- und Entscheidungskultur, in der die Gemeinschaft und die Professionalisierung einen ähnlich hohen Wert hat wie die Autonomie und Methodenfreiheit der einzelnen Lehrperson, stärkt letztlich die Qualität von Bildung und Lernen. Dabei ist insbesondere mit dem Blick auf die Schweiz auch die Vielfalt an Erfahrungen mit Führung zu beachten, die aus unterschiedlichen Zeitpunkten der Einführung von Schulleitungen und auf Schul- und Gemeindeebene vielfältigen Praxen von Leitungs- oder Führungskultur resultieren. Denn auch unter den Befragten in dieser Untersuchung gibt es Personen, die noch ohne Schulleitung als Lehrperson gearbeitet haben. Dies kann ihr eigenes Aufgabenverständnis prägen und ihre Zurückhaltung und den Respekt vor der individuellen Autonomie noch stärken.

Auch auf bildungspolitischer Ebene und für die Aus- und Weiterbildung von

Lehrpersonen und Schulleitungen lassen sich aus den Erkenntnissen dieser Untersuchung somit Folgerungen ableiten. So könnten nicht nur der Führungsbegriff und die modernen Vorstellungen von Führung in Lehr- und Studiengängen stärker thematisiert werden. Zugleich ist die Entwicklung der professionellen Identität wesentlich für das Ausmaß, wie Lehrpersonen sich in der Schule einbringen, wie sie Einfluss nehmen und wie und für wen sie sich verantwortlich fühlen. Die Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen von Teacher Leadership in einer durch Distributed Leadership geprägten Schule wäre wiederum ein wesentlicher Themenbereich in der Ausbildung von Schulleitungen. Für Schulteams ist die offene und konstruktive Aushandlung von Autonomie und Gemeinschaft und den damit verbundenen Spannungsfeldern von Macht, Expertise oder Hierarchie eine Entwicklungsaufgabe, die auch durch Angebote an Hochschulen aufgegriffen werden können. Für den schulischen Bildungsauftrag und das Lernen der Schülerinnen und Schüler könnte die Professionalisierung von Schulführung auf individueller und organisationaler Ebene durchaus wertvoll sein.

15 Literaturverzeichnis

- Ackeren, Isabell van, Stefan Brauckmann, und Esther Dominique Klein. 2016. «Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 29–51. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_2.
- Altrichter, Herbert. 2009. «Governance – Schulreform als Handlungskoordination». *Die Deutsche Schule* 101 (3): 240–53.
- Altrichter, Herbert. 2018. «Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Susanne Maria Weber, 443–54. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_39.
- Appius, Stephanie, und Amanda Nägeli. 2017. *Schulreformen im Mehrebenensystem: eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Educational governance, Band 35. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, Marie-Therese, Anna Carnap, und Dr Inka Bormann. 2016. «Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen». Stiftung «Haus der kleinen Forscher».
- Bennett, Nigel, Christine Wise, Philip A. Woods, und Janet A. Harvey. 2003. «Distributed leadership: A review of literature». <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf>.
- Berg, Jill Harrison, Cynthia L. Carver, und Melinda M. Mangin. 2014. «Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice». *Journal of Research on Leadership Education* 9 (2): 195–217. <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>.
- Berkemeyer, Nils, und Nils van Holt. 2015. «Zwischen Netzwerk und Einzelschule – Transfer- und Implementationsprozesse im Projekt Schulen im Team». In *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt «Schulen im Team»*, herausgegeben von Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Hanna Järvinen, Veronika Manitus, und Nils van Holt, 7:69–118. Netzwerke im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.
- Biesta, Gert, und Michael Tedder. 2007. «Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective». *Studies in the Education of Adults* 39 (2): 132–49. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. 2010. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*.
- Bonsen, Martin. 2003. *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von*

- Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, Martin. 2010. «Distributed leadership in der Schule». *Erziehung & Unterricht* 160 (7/8): 619–27.
- Bonsen, Martin. 2016. «Schulleitung und Führung in der Schule». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 301–23. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11.
- Bonsen, Martin. 2018. «School leadership revisited: Zur Entwicklung einer konzeptionellen Grundlegung pädagogisch wirksamer Schulleitung». In *Wirken statt Blockieren: Führung in Bildung und Schule*, herausgegeben von Karl Mäder und Erika Stäuble, 1. Auflage, 27–38. Bern: Hogrefe.
- Bormann, Inka. 2011. *Zwischenräume der Veränderungen. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brundtland, Gro Harlem, M Khalid, S Agnelli, S Al-Athel, und B Chidzero. 1987. «Our common future». *New York*.
- Bush, Tony. 2018. «Prescribing Distributed Leadership: Is This a Contradiction?» *Educational Management Administration & Leadership* 46 (4): 535–37. <https://doi.org/10.1177/1741143218768403>.
- Bush, Tony, und Derek Glover. 2014. «School leadership models: what do we know?» *School Leadership & Management* 34 (5): 553–71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>.
- Dempster, Neil, Tony Townsend, Greer Johnson, Anne Bayetto, Susan Lovett, und Elizabeth Stevens. 2017. «Shared Leadership». In *Leadership and Literacy: Principals, Partnerships and Pathways to Improvement*, herausgegeben von Neil Dempster, Tony Townsend, Greer Johnson, Anne Bayetto, Susan Lovett, und Elizabeth Stevens, 77–96. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54298-0_5.
- Dietrich, Fabian. 2018. «Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung». In *Rekonstruktive Bildungsforschung*, herausgegeben von Martin Heinrich und Andreas Wernet, 73–94. Springer.
- Dubs, Rolf. 2014. «Lehrpersonen mit Führungsaufgaben». *Pädagogische Führung*, Nr. 2: 59–63.
- Emirbayer, Mustafa, und Ann Mische. 1998. „What Is Agency?“ *American Journal of Sociology* 103 (4): 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Endres, Sigrid, und Jürgen Weibler. 2017. «Towards a Three-Component Model of Relational Social Constructionist Leadership: A Systematic Review and Critical Interpretive Synthesis». *International Journal of Management Reviews* 19 (2): 214–36. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12095>.

- Endres, Sigrid, und Jürgen Weibler. 2019a. *Plural Leadership: Eine zukunftsweisende Alternative zur One-Man-Show*. essentials. Springer. <https://www.springer.com/de/book/9783658271152>.
- Endres, Sigrid, und Jürgen Weibler. 2019b. «School Leadership - eine Neuausrichtung». *Journal für Schulentwicklung* 23 (2): 49–52.
- Feldhoff, Tobias, Stephan Gerhard Huber, und Hans-Günter Rolff. 2010. «Steering groups as designers of school development processes». *Journal für Bildungsforschung Online* 2 (2): 98–124.
- Fend, Helmut. 2008a. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008b. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiedler, FE. 1967. «A contingency model of leadership». *Advances in experimental social psychology* 1: 150–91.
- Flick, Uwe. 2018. *Doing grounded theory*. Sage.
- Frost, David. 2019. «Teacher Leadership and Professionality». In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, von David Frost. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>.
- Frost, David, und Alma Harris. 2003. «Teacher Leadership: Towards a Research Agenda». *Cambridge Journal of Education* 33 (3): 479–98. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Goldenbaum, Andrea. 2012. *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>.
- Gräsel, Cornelia. 2010. «Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (1): 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>.
- Gronn, Peter. 2000. «Distributed Properties. A New Architecture for Leadership». *Educational Management Administration & Leadership* 28 (3): 317–38.
- Gronn, Peter. 2002. «Distributed leadership as a unit of analysis». *The Leadership Quarterly* 13 (4): 423–51. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0).
- Gronn, Peter. 2009a. «Hybrid Leadership». In *Distributed leadership according to the evidence*, herausgegeben von Kenneth Leithwood, Blair Mascall, und Tiiu Strauss, 17–40. New York: Routledge.
- Gronn, Peter. 2009b. «Leadership Configurations». *Leadership* 5 (3): 381–

94. <https://doi.org/10.1177/1742715009337770>.
- Gronn, Peter. 2010. «Leadership: its genealogy, configuration and trajectory». *Journal of Educational Administration and History* 42 (4): 405–35.
- Haan, Gerhard de. 2002. «Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung». *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (1): 13–20.
- Hallinger, Philip, und Ronald H. Heck. 1996. «Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980–1995». *Educational Administration Quarterly* 32 (1): 5–44. <https://doi.org/10.1177/0013161x96032001002>.
- Hallinger, Philip, und Ronald H. Heck. 2011. «Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning». In *International Handbook of Leadership for Learning*, herausgegeben von T. Townsend und J. MacBeath, 469–85. Dodrecht: Springer.
- Hallinger, Philip, und Jasna Kovačević. 2019. «Science Mapping the Knowledge Base in Educational Leadership and Management: A Longitudinal Bibliometric Analysis, 1960 to 2018». *Educational Management Administration & Leadership*, September, 1741143219859002. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>.
- Hameyer, Uwe, und Livia Jesacher-Rößler. 2019. «Klassische und agile Strategien der Schulentwicklung. Editorial». *Journal für Schulentwicklung* 4: 5–7.
- Hargreaves, Andy. 2010. «Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A Sociological Study». *Curriculum Inquiry* 40 (1): 143–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>.
- Harris, Alma. 2003. «Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?». *School Leadership & Management* 23 (3): 313–24. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>.
- Harris, Alma. 2007. «Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence». *International Journal Leadership in Education* 10 (3): 315–25.
- Harris, Alma, und John DeFlaminis. 2016. «Distributed Leadership in Practice: Evidence, Misconceptions and Possibilities». *Management in Education* 30 (4): 141–46. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>.
- Häusling, André, und Bernd Rutz. 2017. «Agile Führungsstrukturen und Führungskulturen zur Förderung der Selbstorganisation – Ausgestaltung und Herausforderungen». In *Struktur und Kultur einer Leadership-Organisation*, herausgegeben von Corinna von Au. Leadership und Angewandte Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12554-7>.

- Heck, Ronald H, und Philip Hallinger. 2009. «Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement». *American Educational Research Journal* 46 (3): 659–89.
- Heck, Ronald H., und Philip Hallinger. 2010. «Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement». *The Leadership Quarterly* 21 (5): 867–85. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>.
- Heinrich, Martin. 2008. «Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination». In *„Warum tun die das?\": Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*, herausgegeben von Roman Langer, 31–46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_3.
- Helfferich, Cornelia. 2012. «Einleitung. Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten». In *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter. 2013. «Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung». In *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde*, herausgegeben von Matthias Rürup und Inka Bormann, 45–69. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2.
- Hulpia, Hester, Geert Devos, und Yves Rosseel. 2009. «The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment». *School Effectiveness and School Improvement* 20 (3): 291–317. <https://doi.org/10.1080/09243450902909840>.
- Jaeger, Franz, und Jo Lang. 2013. «Das Nachsehen hat wieder einmal unser Wirtschaftsstandort». *Neue Zürcher Zeitung*, 3. November 2013.
- Jäger, Michael. 2004. *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kantonsrat des Kanton Zürich. 2000. *Lehrpersonalgesetz. Zürich: Kantonsrat des Kantons Zürich*.
- Katzenmeyer, Marilyn, und Gayle Moller. 1996. *Awakening the Sleeping Giant: Leadership Development for Teachers*. Corwin Press, Inc.
- Kaufmann-Hayoz, Ruth, Franziska Bertschy, und François Gingin. 2007. «Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der obligatorischen Schule». http://edudoc.ch/record/24373/files/BNE_Schlussbericht_2007_d.pdf.
- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. «Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarbeitete Aufl.)».
- Klein, Esther Dominique. 2017. «Schulleitungshandeln an staatlichen

- Schulen in Deutschland und den USA». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (1): 61–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0695-1>.
- Krüger, Meta, und Jaap Scheerens. 2012. «Conceptual perspectives on school leadership». In *School Leadership Effects Revisited*, 1–30. Springer.
- Künzli, Rudolf, Anna-Verena Vries, Werner Hürlimann, und Moritz Rosenmund. 2013. *Der Lehrplan - Programm der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kussau, Jürgen, und Thomas Brüsemeister. 2007. «Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule». In *Educational Governance*, 15–54. Springer.
- Lakomski, Gabriele. 2008. «Functionally adequate but causally idle: w(h)ither distributed leadership?» *Journal of Educational Administration* 46 (2): 159–71. <https://doi.org/10.1108/09578230810863244>.
- Langer, Roman. 2008. «Warum tun die das?»: *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Springer-Verlag.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris, und David Hopkins. 2008. «Seven strong claims about successful school leadership». *School Leadership & Management* 28 (1): 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Leithwood, Kenneth, und Doris Jantzi. 1999. «The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School». *Educational Administration Quarterly* 35 (5): 679–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355002>.
- Leithwood, Kenneth, Blair Mascall, und Tiiu Strauss. 2009a. *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Leithwood, Kenneth, Blair Mascall, und Tiiu Strauss. 2009b. «New Perspectives on an Old Idea». In *Distributed Leadership According to the Evidence*, herausgegeben von Kenneth Leithwood, Blair Mascall, und Tiiu Strauss, 1–14. New York, NY: Routledge.
- Leutwyler, Bruno, und Priska Sieber. 2006. «Der Lehrberuf im Wandel?—Über Grenzen von Leadership». *Swiss Journal of Educational Research* 28 (S): 57–76. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.S.4757>.
- Lortie, Dan C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Inquiry*. New York: John Wiley.
- Louis, Karen Seashore, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom, und Stephen E. Anderson. 2010. «Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning». University of Minnesota, University of Toronto.
- Lumby, Jacky. 2013. «Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power». *Educational Management Administration & Leadership* 41 (5): 581–97. <https://doi.org/10.1177/1741143213489288>.
- Lumby, Jacky. 2016. «Distributed Leadership as Fashion or Fad».

- Management in Education* 30 (4): 161–67. <https://doi.org/10.1177/0892020616665065>.
- MacBeath, John. 2005. «Leadership as distributed: a matter of practice». *School Leadership & Management* 25 (4): 349–66. <https://doi.org/10.1080/13634230500197165>.
- Macbeath, John. 2009. «Distributed Leadership: Paradigms, Policy, and Paradox». In *Distributed Leadership According to the Evidence*, herausgegeben von Kenneth Leithwood, Blair Mascall, und Tiiu Strauss, 41–58. New York, NY: Routledge.
- Malloy, John, und Kenneth Leithwood. 2017. «Effects of Distributed Leadership on School Academic Press and Student Achievement». In *How School Leaders Contribute to Student Success*, herausgegeben von Kenneth Leithwood, Jingping Sun, und Katina Pollock, 69–91. *Studies in Educational Leadership* 23. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_5.
- Mey, Günter, und Katja Mruck. 2011. «Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 11–48. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1.
- Nägeli, Amanda, und Stephanie Appius. 2018. «Schulreformen im Mehrebenensystem». In *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*, herausgegeben von Flavian Imlig, Lukas Lehmann, und Karin Manz, 147–59. *Educational Governance*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_12.
- Neuberger, Oswald. 1995. «Führen und geführt werden». <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/15480>.
- Neuberger, Oswald. 2002. *Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. 6. Aufl. UTB für Wissenschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nguyen, Dong, Alma Harris, und David Ng. 2019. «A Review of the Empirical Research on Teacher Leadership (2003–2017)». *Journal of Educational Administration* 58 (1): 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>.
- Priestley, Mark, Gert Biesta, und Sarah Robinson. 2015. *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Walter de Gruyter.
- Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd, und Kenneth J. Rowe. 2008. «The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types». *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–74. <https://doi.org/10.1177/0013161x08321509>.
- Rolff, Hans-Günter. 2007. *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

- Rürup, Matthias, und Inka Bormann. 2013a. «Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung - Zur Einführung in den Herausgeberband». In *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde.*, herausgegeben von Matthias Rürup und Inka Bormann, 21:11–44. Educational Governance. Wiesbaden: Springer VS.
- Rürup, Matthias, und Inka Bormann, Hrsg. 2013b. *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde.* Wiesbaden: Springer VS.
- Schmerbauch, Andrea. 2017. «Schulleitung aus führungstheoretischer Perspektive». In *Schulleitung und Schulsteuerung: Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen*, herausgegeben von Andrea Schmerbauch, 23–61. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18427-8_2.
- Schoenenberger, Michael. 2013. «Das ist ein historischer Schritt». *Neue Zürcher Zeitung*, 28. Juni 2013.
- Schubert, Andreas. 2017. *Teacher Leadership*. Herausgegeben von Bundeszentrum für Lernende Schulen. Baden; Innsbruck, Österreich. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4189/mod_resource/content/0/Teacher%20Leadership_2017.pdf.
- Schuppert, Gunnar Folke. 2011. «Governance-Forschung: Versuch einer Zwischenbilanz». *Die Verwaltung* 44 (2): 273–89. <https://doi.org/10.3790/verw.44.2.273>.
- Sieber-Suter, Barbara, Christine Affolter, Ueli Nagel, und Stiftung Umweltbildung Schweiz. 2002. *Didaktisches Konzept Umweltbildung*. Stiftung Umweltbildung Schweiz.
- Silva, Diane Yendol, Belinda Gimbert, und James Nolan. 2000. «Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership». *Teachers College Record* 102 (4): 779–804. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>.
- Soltau, Andreas, Sarah Berthe, und Malte Mienert. 2012. «Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch». In *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster, Germany: Waxmann Publishing*, 89–102.
- Spillane, James P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco.: Josey-Bass.
- Spillane, James P., Eric M. Camburn, J. Pustejovsky, Amber Stitzel Pareja, und G. Lewis. 2009. «Taking a Distributed Perspective in Studying School Leadership and Management: The Challenge of Study Operations». In *Distributed Leadership, Different Perspectives*, herausgegeben von A. Harris, 47–80. Dordrecht: Springer.
- Stiftung Umweltbildung Schweiz. 2010. «Projektbeschreibung -

- Umweltschulen - Lernen und Handeln».
- Stiftung Umweltbildung Schweiz. 2011. «Umweltbildungskompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung».
- Stiftung Umweltbildung Schweiz. 2012a. «Aufgabenbeschreibung UmweltbeauftragteR».
- Stiftung Umweltbildung Schweiz. 2012b. «Referenzrahmen - Umweltschulen».
- Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 2016. «Methodological assumptions». In *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, herausgegeben von Claudia Equit und Christopher Hohage, 128–40. Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L., und Juliet Corbin. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Nina-Cathrin. 2019. «Verteilte Führung – die Perspektive der <Teacher Leaders>». *Journal für Schulentwicklung* 23 (2): 30–35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3360265>.
- Strauss, Nina-Cathrin, und Enikő Zala-Mező. 2017. «Potenziale transferunterstützender Angebote: Wie Schulen Fortbildung und Vernetzung für ihre Schulentwicklung nutzen». *Die Deutsche Schule*, Nr. 2: 187–98.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3., Überarbeitete und Erweiterte Auflage. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. 2011. «Teacher Leader Model Standards». https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf.
- Terhart, Ewald. 2016. «Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen». In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, herausgegeben von Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 279–99. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_10.
- Tian, Meng, Mika Risku, und Kaija Collin. 2016. «A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013 Theory Development, Empirical Evidence and Future Research Focus». *Educational Management Administration & Leadership* 44 (1): 146–64. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>.
- Truschkat, Inga, Manuela Kaiser, und Vera Reinartz. 2005. «Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470>.
- Uhl-Bien, Mary. 2006. «Relational Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing». *The Leadership Quarterly*,

- The Leadership Quarterly Yearly Review of Leadership, 17 (6): 654–76. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>.
- Weber, Max. 1980. «Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie». 5., rev. *Auflage*. Tübingen: Mohr.
- Weick, Karl E. 1976. «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>.
- Wenner, Julianne A., und Todd Campbell. 2017. «The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature». *Review of Educational Research* 87 (1): 134–71. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>.
- Woods, Philip A. 2016. «Authority, Power and Distributed Leadership». *Management in Education* 30 (4): 155–60. <https://doi.org/10.1177/0892020616665779>.
- Woods, Philip A, Nigel Bennett, Janet A Harvey, und Christine Wise. 2004. «Variabilities and Dualities in Distributed Leadership Findings from a Systematic Literature Review». *Educational Management Administration & Leadership* 32 (4): 439–57.
- York-Barr, Jennifer, und Karen Duke. 2004. «What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship». *Review of Educational Research* 74 (3): 255–316. <https://doi.org/10.2307/3516026>.
- Zala-Mezö, Enikö, Inka Bormann, Nina-Cathrin Strauss, und Daniela Müller-Kuhn. 2019. «Distributed leadership practice in Swiss «eco-schools» and its influence on school improvement». *Leadership and Policy in Schools* 0 (0): 1–23. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631855>.
- Zala-Mezö, Enikö, und Nina-Cathrin Strauss. 2014. «Zwischenbericht der Begleitforschung des Projektes «Umweltschulen – Lernen und Handeln»». Forschungsbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungsgruppenzentren/fg-zse/abschlussbericht_umweltschulen_kurz-end_2-16.pdf.
- Zala-Mezö, Enikö, und Nina-Cathrin Strauss. 2015. «Abschlussbericht der Begleitforschung des Projektes «Umweltschulen – Lernen und Handeln»». Forschungsbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungsgruppenzentren/fg-zse/abschlussbericht_umweltschulen_kurz-end_2-16.pdf.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Essenzielle Elemente von Distributed Leadership (nach Spillane 2006, 11).....	68
Abbildung 2: Formen der Verteilung von Führung (MacBeath 2009).....	78
Abbildung 3: Agency bei Priestley, Biesta und Robinson (2015, 30).....	100
Abbildung 4: Alternative Formen von Professionalität als Kontinuum (Frost 2019, 14).....	117
Abbildung 5: Das paradigmatische Modell (Strauss und Corbin 1996, 78)	140
Abbildung 6: Modell zum Phänomen «Bewältigung der Führungsaufgabe»	145
Abbildung 7: Die typische Konstellation «Themenbezogen Führen» im paradigmatischen Modell.....	187
Abbildung 8: Die typische Konstellation «Das Thema hüten» im paradigmatischen Modell.....	191
Abbildung 9: Die typische Konstellation «Themenbezogen Führung von sich weisen» im paradigmatischen Modell.....	193

Interviewleitfaden Umweltschulen – Umweltbeauftragte – FS2013

Themenbereich	Frage	Nachfrage
Rückblick auf die Entwicklung Vom Entschluss bis heute	<p>Wie würden Sie Ihre Schule als Umweltschule beschreiben? Was ist die Bedeutung des Projektes?</p> <p>Wenn Sie zurückblicken auf die Zeit als Umweltschule, wie ist es dazugekommen, dass Ihre Schule am Projekt teilnimmt.</p> <p>Wie ist es nach dem Entschluss für das Projekt weitergegangen?</p> <p>An welchen Projekten arbeiten Sie? Wo stehen Sie in der Entwicklung als Umweltschule?</p>	<p>Was sind Merkmale des Projektes, die sich auf die ganze Schule auswirken?</p> <p>Wie/durch wen wurde die Teilnahme beschlossen? Was war die Motivation Ihrer Schule an dem Projekt teilzunehmen? War das ganze Team dahinter?</p>
Rolle Umweltbeauftragte/r	<p>Worin besteht Ihre Rolle als Umweltbeauftragte in Ihrer Schule? Was sind Ihre Aufgaben?</p> <p>Was müssen Sie als U-Beauftragte ganz konkret machen? Wie viele Stunden investieren Sie in diese Aufgabe pro Woche?</p>	<p>Wie ist es dazugekommen, dass Sie Umweltbeauftragte/r geworden sind? Warum? Wie nehmen Sie Ihre Rolle als Verantwortliche/r in der Schule wahr?</p>
	<p>Wie sieht die Verteilung der Verantwortlichkeiten in Bezug auf das U-Projekt zwischen Ihnen und der Schulleitung aus? Inwiefern werden Sie von der Schulleitung in Ihrer Rolle als Umweltbeauftragte/r unterstützt?</p>	<p>Wie weit ist die Schulleitung im Projekt selber aktiv? Was macht sie genau? Rolle? Aufgaben?</p>
	<p>Wie unterstützen Sie als Umweltbeauftragte Ihre KollegInnen in Umweltfragen? Inwiefern werden Sie in Ihrer Rolle als Umweltbeauftragte/r durch KollegInnen unterstützt?</p> <p>Wie breit ist das Projekt in der Schule abgestützt? Wer arbeitet mit? Besteht ein Umweltteam?</p> <p>Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit dem Umweltteam?</p>	<p>Worin besteht die Zusammenarbeit? Wie gehen Sie vor? Gibt es Sitzungen? Weitere Aufteilung von Verantwortlichkeiten? Wer ist beteiligt?</p>
	<p>Wie erleben Sie die unterschiedlichen Gruppen in Bezug auf das Projekt? Wer beteiligt sich, wer weniger?</p>	

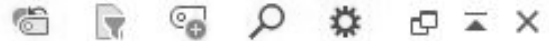
	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler • Eltern • Hauswart/ Angestellte • 	
Einbettung ins Projekt	<p>Wie erleben Sie die Beratungsstelle im Projekt Umweltschulen?</p> <p>Inwiefern hatten Sie mit der Beratungsstelle Kontakt?</p>	<p>Warum, wann und wie oft zu welchem Thema?</p> <p>Regelmässig?</p> <p>Unterstützend?</p>
Element: Weiterbildung	<p>Vor ein paar Wochen hat das erste Grundlagenmodul für die Umweltschulen stattgefunden. Inwiefern hat das Modul zu Ihrer Entwicklung als Umweltschule beigetragen? Was konnten Sie konkret in Ihrer Schule verwenden?</p>	<p>Inhaltlich?</p> <p>Methodisch?</p> <p>Relevant für die Entwicklung als Umweltschule?</p>
Elemente des Projektes: 1. Öffentlicher Anlass	<p>Nun hat der erste öffentliche Anlass stattgefunden, an dem Sie Ihre Urkunde als Umweltschulen erhalten haben. Wie haben Sie die Auszeichnung erlebt?</p>	<p>Sind Sie mit anderen Umweltschulen ins Gespräch gekommen?</p>
Element: Vernetzung	<p>Inwiefern tauschen Sie sich mit anderen Schulen aus?</p> <p>Inwiefern sind Sie interessiert an Austausch mit anderen Schulen?</p>	<p>Gemeinsamkeiten der Projekte, Austausch von Erfahrungen?</p>
Rückblick	<p>Wenn Sie auf die letzten Monate zurückblicken, was ist gut gegangen?</p> <p>Was war weniger gut gelungen in Bezug auf das Projekt „Umweltschulen“?</p>	
Ausblick	<p>Wie geht es weiter mit Ihrer Umweltschule?</p> <p>Was sind die Themen und Aufgaben, die anstehen?</p>	<p>Was sind die weiteren Ziele?</p> <p>Woran wollen Sie bezogen auf das Projekt noch stärker arbeiten?</p>
	<p>Gibt es etwas, was ich aus Ihrer Sicht noch nicht angesprochen habe?</p> <p>Möchten Sie noch etwas hinzufügen?</p>	

Abschlussinterview Schulleitungen der Umweltschulen, FS 2015

<p>Entwicklung</p>	<p>Wenn Sie zurückschauen, wie ist es dazu gekommen, dass Sie Umweltschule geworden sind?</p> <p>Was bedeutet das Projekt für die Schule? Wie hat sich das Projekt auf die verschiedenen Akteure in der Schule ausgewirkt?</p> <p>Inwiefern beeinflusst das Projekt den Unterricht? Gibt es Beispiele dafür? Unterschiede in den Stufen? Unterschiede zwischen einzelnen Lehrpersonen?</p>	<p>Wenn Sie zurückschauen auf die Zeit vom Projektbeitritt bis heute, inwiefern hat sich Ihre Schule verändert?</p> <p>Wie würden Sie die Entwicklung beschreiben?</p> <p>Was wurde an Projekten und Ideen umgesetzt?</p>
<p>Rolle Umweltbeauftragte/r und Schulleitung</p>	<p>Wenn Sie zurückschauen auf den Anfang als Umweltschule, wie wurde der/die Umweltbeauftragte ausgewählt und bestimmt?</p> <p>Wie haben Sie als Schulleitung mit der/dem Umweltbeauftragten zusammengearbeitet?</p> <p>Wodurch wird der/die Umweltbeauftragte in seiner Funktion unterstützt?</p>	<p>Was sind die Aufgaben der/des Umweltbeauftragten? Was sind Ihre Aufgaben als Schulleitung in dem Projekt? Inwiefern sind Sie selbst aktiv im Projekt?</p> <p>Wie war Ihre Erfahrung: Brauchte die UB Unterstützung in der Arbeit? Welche Art? Wie ist es mit zeitlichen oder finanziellen Ressourcen?</p>
<p>Verankerung im Umweltteam/ Kollegium</p>	<p>Wie sehen Sie die Rolle des Umweltteams? Wie würden Sie die Arbeit des Umweltteams beschreiben?</p>	
<p>Beratung</p>	<p>Inwiefern haben Sie selbst das Beratungsangebot in Anspruch genommen?</p>	
<p>Entwicklung des Netzwerkes, Austausch</p>	<p>Inwiefern war Vernetzung mit anderen Umweltschulen von Bedeutung für Sie als Schule?</p>	<p>Inwiefern bestand Kontakt mit anderen Umweltschulen? Wie hat es Ihnen auf dem Weg als Umweltschule weitergeholfen?</p>
<p>Weiterbildung</p>	<p>Welche Rolle haben Weiterbildungen als Teil der Entwicklung gespielt?</p>	<p>Haben Weiterbildungen zum Thema stattgefunden? Sind weitere Weiterbildungen in Planung?</p>
<p>Auszeichnung</p>	<p>Welche Bedeutung hatte die Auszeichnung für Sie als Umweltschule?</p>	

Website	Inwiefern haben Sie die Angebote und Informationen der Website genutzt? Hat Ihre Schule Materialien beigesteuert?	
Geld	Von der Stadt und vom Projekt bekommt Ihre Schule finanzielle Unterstützung. Welche Rolle spielt die Unterstützung im Projekt?	Wie entscheiden Sie darüber, wie Sie das Geld einsetzen? Wie wurde es bisher verwendet? Inwiefern spielt die Unterstützung der Stadt ZH eine Rolle für Sie als Umweltschule?
Ausblick	Gibt es etwas, was sie aus diesen Erfahrungen auf andere Projekte übertragen würden?	Was braucht es, damit das Projekt in der Schule erfolgreich werden kann? In den Schulen? Von Seiten des Projektes?
	Gibt es etwas, was ich aus Ihrer Sicht noch nicht angesprochen habe?	

Liste der Codes



▼ Codesystem		995
▼ Bewältigung der Führungsaufgabe	!	0
▼ Kontext		0
> Kantonale Rahmenbedingungen der Volksschule	!	0
• Rahmenbedingungen des Programms «UWS»	!	0
▼ Ursächliche Bedingung: Führungsaufgabe haben	!	0
> Beitritt initiieren	!	18
> Mandat übernehmen	!	20
▼ Handlungsmuster	!	0
> Initiativ	!	47
> Strategisch-Partizipativ	!	33
> Koordinativ		32
> Pragmatisch	!	21
> Passiv	!	23
▼ Intervenierende Rahmenbedingungen	!	0
> Erfahrungen und Überzeugungen	!	86
▼ Zeit und Raum	!	0
> "Raum" im Kollegium	!	133
> "Zeit" für Umweltbeauftragte	?	45
> Schulische Führungskultur	!	41
▼ Handlungsorientierung Schulleitung	!	0
> ideell stärkend		22
> strukturell unterstützend		32
> strategisch steuernd		67
> intervenierend-konkurrierend		22
▼ Handlungsorientierung Kollegium	!	0
> aktiv-engagiert		3
> ideell stärkend	!	45
> passiv zurückhaltend		8
> aktiv-oppositionell		63
▼ Konsequenzen		0
> Führen	!	10
> Hüten	!	24
> Von sich weisen		14
> weiteres		186
• Sets		0